

Саратовский национальный исследовательский государственный
университет имени Н. Г. Чернышевского
Институт дополнительного профессионального образования

ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Сборник научных статей

ВЫПУСК 13

Под редакцией профессора *Ю. Г. Голуба*



Саратов
Издательство Саратовского университета
2018

УДК [378+378.015.31](082)

ББК 74.58я43

О23

Образование в современном мире : сборник научных статей /
О23 под ред. Ю. Г. Голуба. – Саратов : Изд-во Сарат. ун-та, 2018. –
Вып. 13. – 408 с. : ил.

В сборнике представлен междисциплинарный подход к оценке современного образования с позиции социологии, культурологии, менеджмента, педагогики, экономики, филологии, психологии и др. Среди авторов представители образовательных учреждений Саратова, Санкт-Петербурга, Уфы (Башкирия), Минска (Белоруссия), Гянджа (Азербайджан) и других городов.

Для исследователей и преподавателей, аспирантов, магистрантов, студентов, а также всех заинтересованных в расширении исследовательского кругозора и углублении спектра методологических принципов.

Редакционная коллегия:

Ю. Г. Голуб (отв. редактор), Н. В. Медведева,
Н. Р. Вакулич (отв. секретарь), А. Н. Поздняков, В. А. Ширяева

Рецензенты:

доктор экономических наук, профессор *Т. Н. Одинцова*
(Саратовский государственный технический университет имени
Гагарина Ю. А.)
кандидат педагогических наук, доцент *М. П. Зиновьева*
(Саратовский национальный исследовательский
государственный университет имени Н. Г. Чернышевского)

УДК [378+378.015.31](082)

ББК 74.58я43

ISSN 1996-451X

© Саратовский университет, 2018

Раздел I
**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
И СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ СРЕДА**

**КОНКУРС ПЕРЕВОДА КАК ИНСТРУМЕНТ ОБУЧЕНИЯ
СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ
ПИСЬМЕННОМУ ПЕРЕВОДУ ТЕКСТА С АНГЛИЙСКОГО
ЯЗЫКА НА РУССКИЙ (ДЕЛОВАЯ ПЕРЕПИСКА)**

Д. А. Алексеева

*Алексеева Дина Алексеевна – преподаватель
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: alexeeva.collect@gmail.com*

В статье описан опыт введения новой номинации «Письменный перевод текста с английского на русский (деловая переписка)» в ежегодный фестиваль-конкурс перевода «Claris Verbis». Приводится анализ ошибок, которые студенты допустили при выполнении задания, с учётом критериев к качеству перевода вообще и критериев оценки перевода членами жюри конкурса перевода. Даны алгоритмы внедрения полученного в ходе конкурса материала в работу со студентами для предотвращения подобных ошибок.

Ключевые слова: перевод, языковые специальности, профилактика ошибок.

**TRANSLATION CONTEST AS A TOOL OF TRAINING SCIENCE
STUDENTS TO PERFORM WRITTEN TRANSLATIONS
FROM ENGLISH TO RUSSIAN (BUSINESS CORRESPONDENCE)**

Dina A. Alexeeva

The article describes the results of introducing a new task – translation of business correspondence from English to Russian – at the annual translation contest “Claris Verbis”. An error analysis is given taking into account the criteria for evaluating the quality of the translation in general and the jury criteria for translation assessment. The article also suggests the ways of applying the obtained data to the teaching process in order to prevent such errors.

Key words: translation, non-linguistic majors, error prevention.

Конкурсы перевода проводятся ежегодно на международном и все-российском уровне для того, чтобы начинающие переводчики могли

получить независимую оценку качества своих переводов. Преподавателям это даёт альтернативную форму контроля знаний¹. Актуальным аспектом для студентов, получающих дополнительную квалификацию «Переводчик в сфере профессиональной деятельности», также является составление портфолио переводчика для дальнейшего трудоустройства. Однако в большинстве случаев к участию в подобных мероприятиях приглашаются все желающие, вне зависимости от получаемой в вузе специальности и квалификации.

Кафедра английского языка и межкультурной коммуникации факультета иностранных языков и лингводидактики Саратовского национального исследовательского государственного университета (СГУ) проводит ежегодный фестиваль-конкурс перевода «Claris Verbis»². В 2016 году в нём появилась новая номинация «Письменный перевод текста с английского на русский (деловая переписка)». Переводу деловых писем уделяется большое внимание при подготовке переводчиков, так как в современных условиях выпускники вуза часто сталкиваются с необходимостью осуществлять деловое общение в письменной форме. Структура письма, устойчивые обороты, клише, принятые сокращения – всё это отрабатывается до автоматизма во время создания письменных переводов в обоих направлениях и при переводе с листа.

Учитывая, что любое общение в письменной форме между двумя организациями может использоваться при юридическом решении конфликтов и удовлетворении претензий, важно не допускать фактических ошибок в понимании и переводе текста. Цель обращения и его форма должны быть четко ясны и не могут допускать разночтений.

Формат номинации отводит 60 минут на перевод письма. Участники конкурса могут пользоваться любыми ресурсами. Перевод выполняется в электронном виде с распечатанной копии письма, т. е. студенты работают за компьютерами и у них есть доступ в Интернет.

Работа может набрать от 0 до 10 баллов. Каждый член жюри оценивает работу в соответствии с критериями, затем высчитывается среднее арифметическое полученных оценок. Критерии жюри при оценке качества работ в номинации «Письменный перевод текста с английского на русский (деловая переписка)» представлены в таблице.

Для начала опишем результаты проверки работ за 2016 год. Некоторые из участников не справились с основной задачей: текст переведённого письма неясен, цель обращения и выдвигаемые требования не прописаны в явной форме. Из 20 конкурсных работ только треть можно считать полноценным переводом письма, но и в них встречались ошибки.

Основное содержание текста письма сводится к тому, что адвокатская контора «Tenbridge & Co. Solicitors» от имени Лондонского института адресует частному лицу жалобу в связи с тем, что это частное

Критерии оценки качества работ

Критерий	Количество баллов
Соблюдение структуры	Максимальное количество: 1 балл Соблюдена или незначительно нарушена – 1 Значительные нарушения структуры – 0
Пунктуация и корректное написание	Максимальное количество: 2 балла Нет ошибок – 2 1–3 ошибки – 1 4 ошибки и более – 0
Используемая лексика	Максимальное количество: 3 балла из них 2 балла за подбор адекватных эквивалентов, 1 балл за перевод имён собственных
Соблюдение грамматических правил русского языка	Максимальное количество: 2 балла Нет ошибок – 2 1–3 ошибки – 1 4 ошибки и более – 0
Отсутствие фактических ошибок	Максимальное количество баллов: 2 балла Нет ошибок – 2 1–3 ошибки – 1 4 ошибки и более – 0

лицо зарегистрировало доменное имя, в названии которого использовано название вуза без соответствующего разрешения. В письме изложено требование к адресату в течение 14 дней вступить в переговоры по передаче доменного имени Лондонскому институту, иначе дело передадут в суд.

Из наиболее частотных ошибок стоит отметить следующие: нарушение пунктуации русского языка (перенос правил пунктуации с английского), калькирование грамматических конструкций исходного языка и неудачные формулировки, позволяющие двояко трактовать написанное. Присутствуют также логические ошибки, которые, видимо, связаны с попыткой сохранить конструкции исходного языка без учёта лексических и грамматических особенностей языка перевода. Встречаются ошибки в переводе имён собственных. В приведённых ниже примерах сохранена авторская пунктуация и орфография.

1. Нарушение пунктуации русского языка и орфографические ошибки: отсутствие запятых в сложных предложениях, запятая вместо восклицательного знака после приветствия «Здравствуйте,», «Лондонский Институт» вместо «Лондонский институт» и т. д.

2. Ошибки в переводе имён собственных: слова Sir и Dame, написанные с заглавной буквы, следует переводить как «Сэр» и «Леди» (титул, а не обращение). Следовательно, переводы «господин» и «госпожа»/«дама» неуместны.

3. Грамматические ошибки и калькирование грамматических конструкций исходного языка. Нарушение норм сочетаемости родного языка:

«Через это письмо мы хотим выяснить», «целью данного письма является выяснить»;

Наш клиент «имеет хорошую репутацию своего имени», «заслужил своему имени значительную деловую репутацию», «приобрёл значимую репутацию на этом имени», «вложил в название положительную деловую репутацию»;

«Организация ... заработала себе отличную репутацию, из-за чего потребовалось закрепить право...»;

«Репутация была развита до уровня интеллектуальной собственности».

«У нашего клиента бесспорно сложилось доброе имя, его доброе имя превратилось в принадлежащее ему право собственности»;

«Наши клиенты внесли значительный вклад в репутацию своих имён, и эта репутация распространяется в отношении права собственности».

4. Стилистические ошибки: для того чтобы подчеркнуть респектабельность института, в письме приведены имена известных выпускников, про которых один из студентов написал: «такие знаменитости, как...», что явно не соответствует ни статусу упомянутых лиц, ни стилю письма.

5. Неудачные формулировки, позволяющие двояко трактовать написанное: «Нам было поручено написать Вам о регистрации доменного имени...». Звучит так, будто мы информируем некое лицо о регистрации домена. Верный перевод: «Нам было поручено написать Вам по поводу регистрации Вами доменного имени...».

6. Фактические ошибки:

«Нам дано распоряжение уведомить Вас <о регистрации доменного имени>», «мы сообщаем Вам адрес домена»;

«Регистрация Вами нашего домена»;

«Мы выступаем в поддержку Лондонского института» вместо «по поручению Лондонского института»;

«Мы выступаем от имени Лондонского института по охране и защите интеллектуальной собственности в Великобритании» (охраной и защитой интеллектуальной собственности этого института в Великобритании занимается адресант, профиль деятельности самого института не указан в письме);

«Наш клиент уполномочен возбудить судебное разбирательство против вас».

Приведённые ошибки в основном объясняются тремя причинами. Во-первых, некоторые студенты продемонстрировали неудовлетворительное знание родного языка. Во-вторых, возможно, некоторых пунктуационных и орфографических ошибок студент мог бы избежать, если бы у него/неё осталось больше времени на то, чтобы отредактировать готовый текст, т. е. подобные ошибки были спровоцированы ограниченностью во времени. И в-третьих, частичное или полное непонимание сути проблемы, изложенной в письме, произошло в связи

с недостаточным для понимания подобного текста уровнем владения иностранным языком. К сожалению, характер большей части ошибок указывает скорее на первую причину.

Если сравнивать результаты 2016 года и 2017 года, можно отметить, что наметился определённый прогресс: студенты перестали делать ошибки в переводе стандартных фраз, приводимых в пособиях по деловому общению (Е. Г. Вьюшкиной и Е. В. Каминской; Н. Л. Колесниковой; С. А. Шиловой и Н. С. Карповой и т. д.).

Разительно отличался внешний вид предоставленных на проверку переводов. Если в 2016 году в некоторых работах не были соблюдены стиль и структура делового письма, то в 2017 году все студенты уверенно показывали знание этих аспектов.

В 48 работах, представленных в номинации, конечно, встречались пунктуационные ошибки (отсутствие кавычек в названии фирм и судна, заглавные буквы вместо строчных, как в «С Уважением»), но их процент был значительно ниже по сравнению с прошлым годом. Основное содержание письма студенты передали верно: российская компания управляет своему партнёру в Гамбург партию комплектующих для холодильников и обращается в страховую компанию для того, чтобы застраховать груз. Большую часть ошибок студенты совершили в передаче имен собственных, правилам перевода которых впоследствии было уделено особое внимание на практических занятиях.

Нам кажется, отмеченный прогресс связан с тем, что члены жюри в присутствии участников конкурса и всех желающих провели анализ работ (как в целом, так и с разбором конкретных ошибок) во время награждения победителей номинации в 2016 году.

Работы студентов, получивших призовые места, наряду с самыми неудачными работами разбирались на групповых занятиях со студентами-переводчиками старших курсов. Нами использовались два альтернативных метода работы.

Группы студентов с уровнем языка B1 работали по следующему алгоритму: первый этап работы состоял в том, что студенты получали текст письма для ознакомления, на втором им предлагалось изучить самые неудачные переводы, выявить ошибки и скорректировать их. На третьем этапе студенты получали работы призёров и перед ними ставилась задача усовершенствовать их перевод, если это было, на их взгляд, возможно. В конце студенты получали несколько изменённый вариант письма, который уже должны были перевести самостоятельно.

Для групп студентов с уровнем языка B2 и выше был разработан иной алгоритм: сначала они также получали текст письма для ознакомления, затем переводили его и обменивались работами для peer-assessment (этот этап работы проводился в группах по три человека). Студенты должны были рассказать, какие изменения они бы внесли в работу това-

рища и обсуждали, чей вариант перевода той или иной фразы наиболее удачен или точнее передаёт содержание исходного текста. После этого им предлагалось изучить работы прижёнров. В конце же они получали на рассмотрение самые неудачные переводы, в которых они должны были не просто выявить ошибки, но и классифицировать их с объяснением возможных причин их появления.

Из лекций по дисциплине «Основы теории перевода» студенты (начиная с третьего курса) знают, что есть семь основных параметров оценки качества перевода: адекватность, точность, соответствие принятой терминологии, качество языка, стиль, соответствие нормам и стандартам страны, для которой делается перевод, единообразие применяемых понятий и определений. Им также известно, что отклонения от содержания текста оригинала могут быть связаны с искажением смысла, неточностью, стилистическими погрешностями или нарушением нормы или узуса языка перевода³. Иными словами, могут наблюдаться непонимание типа информации, заложенной в тексте, невыполнение коммуникативного задания, несоответствие речевого жанра, а также несоответствия в передаче экстралингвистических факторов⁴.

Следовательно, мы ожидаем от студентов, что они не только найдут и классифицируют ошибки, но и смогут ранжировать их критичность с точки зрения коммуникативного задания.

Помимо аудиторных занятий, студенты получали подобные задания для самостоятельного разбора, так как при работе с деловой перепиской необходимо не только знать клише, принятые сокращения и общую терминологию, но и уметь распознавать стёртые метафоры⁵. Студентам «следует также обращаться к лингвострановедческим комментариям, которые имеются часто в открытом доступе»⁶.

В результате проделанной работы каждый студент смог сформулировать для себя алгоритм работы при переводе делового письма, научиться делать предпереводческий анализ текста, выявлять потенциально проблемные зоны в тексте, рационально распределять по этапам отведённое на выполнение задания время.

Подобный подход закрепляет знания, полученные в рамках лекционных и практических дисциплин. Повышение качества переводов в номинации «Письменный перевод текста с английского на русский (деловая переписка)» в рамках ежегодного фестиваля-конкурса перевода «Claris Verbis» служит тому подтверждением.

Примечания

¹ См.: *Shilova S. A.* Forms of assessment in the EFL classroom // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации: материалы докл. VII Междунар. конф. Саратов: ИЦ «Наука», 2015. С. 351–357.

² См.: *Смирнова А. Ю.* Подготовка студентов неязыковых направлений и специальностей к участию в конкурсах перевода (аспект стихотворного поэтического перевода с англий-

ского на русский) // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации: материалы докл. VIII Междунар. конф. Саратов: ИЦ «Наука», 2016. С. 458–462; Целовальникова Д. Н. Подготовка студентов неязыковых специальностей к участию в конкурсах перевода (перевод специального текста и афоризмов) // Там же. С. 486–491.

³ См.: Комиссаров В. Н. Современное переводоведение: курс лекций. М.: ЭТС, 2000. С. 153.

⁴ См.: Алексеева И. С. Профессиональный тренинг переводчика: учеб. пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей. СПб.: Союз, 2001. С. 149–157.

⁵ См.: Dina A. Alexeeva. A Metaphor as a Tool and as an Obstacle // Проблемы оптической физики и биофотоники. SFM-2015: материалы симпозиума «Saratov Fall Meeting»-2015 / под ред. Г. В. Симоненко, В. В. Тучина. Саратов: Новый ветер, 2015. С. 170–172.

⁶ Алексеева Д. А. Финансовые метафоры как источник сложностей при самостоятельной работе студентов // Организация самостоятельной работы студентов: материалы докл. VI Междунар. очно-заоч. науч.-практ. конф. Саратов: Техно-Декор, 2017. С. 38.

ПОВЫШЕНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕРСОНАЛА КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ВУЗА

О. И. Алимаева

*Алимаева Ольга Ильинична – кандидат исторических наук, доцент
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: alimaevaoi@mail.ru*

Одной из проблем организационной культуры образовательных организаций высшего образования может стать отрицательная или нейтральная позиция коллектива по отношению к инновациям. В статье изучаются возможности повышения инновационной готовности сотрудников высшего образовательного заведения с отрицательного и нейтрального уровня до устойчиво положительных значений путем развития системы эффективных внутренних коммуникаций.

Ключевые слова: персонал, инновационная готовность, трудовая мотивация, инновационные качества, система внутренних коммуникаций.

INCREASE OF INNOVATIVE READINESS OF PERSONNEL AS A RESOURCE OF DEVELOPMENT OF ORGANIZATIONAL CULTURE OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Olga I. Alimaeva

One of the problems of organizational culture of educational institutions of higher education can be a negative or neutral position of the team in relation to innovation. The article studies the possibilities of increasing the innovative readiness of employees of higher educational institutions from a negative, neutral level to sustainable positive values by developing a system of effective internal communications.

Key words: staff, human resources, innovation willingness, work motivation, innovation, internal communications.

Одной из проблем организационной культуры образовательных организаций высшего образования может стать отрицательная или нейтральная позиция коллектива по отношению к инновациям, инновационная готовность. По сути, инновационный потенциал персонала организации – это способность сотрудников к позитивно-критическому восприятию новой информации, к приращению общих и профессиональных знаний, выдвижению новых конкурентоспособных идей, нахождению решений нестандартных задач, новых методов решения традиционных задач, использованию знаний для предвидения, практической материализации новшеств¹.

Интегральная оценка инновационного потенциала коллектива определяется отношением персонала к предстоящим и происходящим изменениям, состоянием процессов демократизации управления и информационного обеспечения инновации, отношением руководителей к инновациям и их способностями к работе в изменившихся условиях, уровнем профессиональной подготовки персонала, состоянием социально-психологического климата трудового коллектива, степенью удовлетворенности новыми условиями, содержанием и оплатой труда.

Готовность сотрудников к инновационным изменениям достаточно адекватно определяется с помощью хорошо зарекомендовавшей себя методики И. А. Мотовиловой (2003 г.)². Анкета содержит в себе два блока вопросов:

- анализ представлений сотрудников о форме и методах проводимых преобразований, а также о степени приемлемости реорганизации в целом;
- обобщенная оценка основных инновационных мероприятий.

На основании полученных данных подсчитывается общий показатель отношения к организационным изменениям. Общий показатель отношения к организационным изменениям (ООИ) определяется в соответствии с формулой: $ООИ = \sum k_i/n, i = 1$, где k_i – степень удовлетворенности по каждому из вопросов, n – количество вопросов. Степень готовности сотрудников к инновациям оценивается как отрицательная, нейтральная, положительная.

При этом учитывается, что если отношение к реорганизации на начальном этапе влияет на субъективную комфортность, эмоциональные переживания сотрудников и на их удовлетворенность содержанием профессиональной деятельности, то в условиях внедрения изменений отношение сотрудников к ним может изменяться. Однако исходное отношение (сложившееся в начале проведения реорганизации) влияет на характер профессионального стресса и после официального завершения инноваций. При этом именно исходное отношение в большей степени, по сравнению с изменившимся, влияет на уровень профессионального стресса после окончания реорганизации.

Результаты исследования, полученные с помощью методики И. А. Мотовилиной, можно дополнить данными диагностики профиля трудовой мотивации сотрудников согласно опроснику английских исследователей Ш. Ричи, П. Мартина «Мотивационный профиль»³. Данная методика, основанная на содержательной теории мотивации, позволяет выявить иерархию 12 основных факторов трудовой мотивации сотрудников:

- 1) потребность в высокой заработной плате и материальном вознаграждении;
- 2) потребность в комфортных физических условиях работы;
- 3) потребность в четком структурировании работы и обратной связи;
- 4) потребности в социальных контактах и легком общении с широким кругом людей;
- 5) потребность в длительных стабильных взаимоотношениях;
- 6) потребность в признании заслуг и приобретении общественной значимости;
- 7) потребность в постановке и достижении сложных задач;
- 8) потребность во влиятельности, власти и установлении контроля над другими;
- 9) потребность в разнообразии и переменах;
- 10) потребности в пытливости, креативности и широте взглядов;
- 11) потребность в самостоятельности и личностном самосовершенствовании;
- 12) потребность в интересной и полезной для общества работе.

Наличие или отсутствие в группе наиболее значимых факторов трудовой мотивации, связанных с потребностями в переменах, постановке и решении сложных задач, как правило, приводят исследователя к выводам, коррелирующим с выводами об отрицательном, нейтральном или положительном отношении сотрудников к инновационным изменениям, что видно из результатов методики И. А. Мотовилиной.

Степень готовности организации к инновациям целиком зависит от характеристик персонала, поэтому при инновационном характере деятельности должен происходить процесс формирования сотрудника соответствующего типа, обладающего целой группой качеств, в частности инновационного характера.

Необходимые качества можно сгруппировать следующим образом (рис. 1). Первую группу этих качеств, характеризующих инновационную готовность сотрудников к работе, составят: интеллектуальное развитие, и скорость овладения знаниями; профессиональная компетенция, потребность не отставать от жизни; творческий, инициативный подход к работе, изобретательность и разносторонность; способность к разработке программ повышения качества продукции, роста производительности,

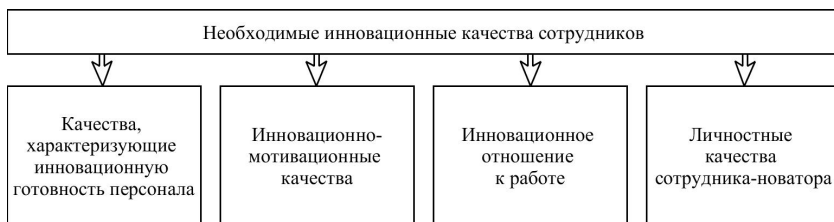


Рис. 1. Необходимые инновационные качества сотрудников

снижения издержек; стремление к рационализации процесса труда, но со знанием меры; способность к самообразованию и саморазвитию.

Вторая группа включает в себя: самостоятельность и внутренний характер мотивов к труду, инициативу, высокое чувство долга; работу вопреки препятствиям; желание на деле проверить свои способности в разрешении проблем; критический склад ума и высокую степень любознательности; энергичность и эффективность труда; стремление выполнить работу лучше, чем ожидают от сотрудника (чувство превосходства в труде).

Третья группа вобрала в себя: ориентацию на высокие стандарты качества труда; творческое отношение к работе; уверенность и последовательность при реализации нововведений; готовность к неожиданным решениям и новым установкам; гибкость и восприимчивость ко всем переменам в организации.

В четвертую группу требований входят: знание своих слабых и сильных сторон; стремление постоянно набираться опыта; наличие здоровых амбиций и стремления к профессиональному росту; стремление обмениваться идеями и опытом.

В литературе приводятся схемы процесса повышения готовности сотрудников к инновациям⁴. В принципе процесс сводится к повышению показателей выраженности положительных качеств и понижению показателей качеств и факторов, препятствующих развитию инноваций (рис. 2), где: X_1 – качественные характеристики – показатели инновационного потенциала сотрудников, перечислены выше; X_2 – инновационные шумы, т. е. показатели, препятствующие формированию инновационной готовности – межличностные конфликты, неправильная мотивация, низкий уровень вовлеченности сотрудников в цели и задачи организации, личные проблемы сотрудников и пр.

На наш взгляд, в качестве стратегических и оперативных мероприятий, способных создать эффективную систему формирования инновационной готовности коллектива, могут быть применены:

- мероприятия, направленные на повышение инновационной готовности сотрудников;

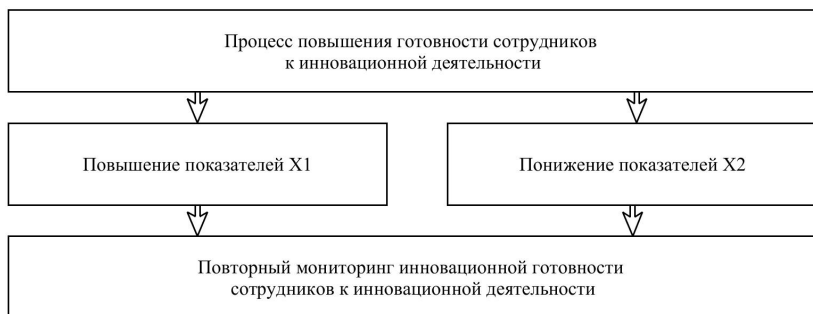


Рис. 2. Процесс повышения инновационной готовности сотрудников

- мероприятия, направленные на развитие экспертного ресурса, призванного обеспечивать взаимодействие коллектива с руководством, оказывать независимое влияние на принимаемые решения, участвовать в организационных изменениях.

Определим наиболее востребованные мероприятия, направленные на повышение инновационной готовности сотрудников вуза.

1. Развитие транспарентной (основанной на доступности информации) системы внутренних коммуникаций при реализации организационных изменений;

2. Регулярный мониторинг:

- удовлетворенности трудом персонала;
- уровня стресса; уровня и структуры мотивации;
- инновационной готовности с проведением при необходимости корректирующих мероприятий;

3. Поддержка командной работы.

Мероприятиями, направленными на формирование экспертного ресурса, могут быть названы:

- делегирование полномочий;
- организация обмена идеями и опытом в системах «сотрудник – сотрудник», «руководство – сотрудник».

Очевидна связь предлагаемых мероприятий повышения инновационной готовности сотрудников с эффективным функционированием в вузе внутренних коммуникаций.

Поддержание на должном уровне и перспективное развитие системы внутренних коммуникаций (достаточно открытой, основанной на информированности сотрудников о целях работы, низком уровне конфликтности и благоприятном морально-психологическом климате в коллективе) может происходить лишь при полноценном использовании информационных, аналитических, коммуникативных и организационных инструментов.

Информационные инструменты – это внутренний сайт, доска объявлений, рассылка сообщений по электронной почте, устные объявления, корпоративные СМИ и др.

Аналитические инструменты – это опрос, анкетирование, фокус-группа и др., позволяющие осуществлять мониторинг инновационной готовности сотрудников.

Коммуникативные инструменты – это различные корпоративные мероприятия, способствующие адаптации сотрудников к новым условиям деятельности.

Организационные инструменты – это совещания, общие собрания.

Модель повышения инновационной готовности сотрудников вуза может выглядеть следующим образом (рис. 3)

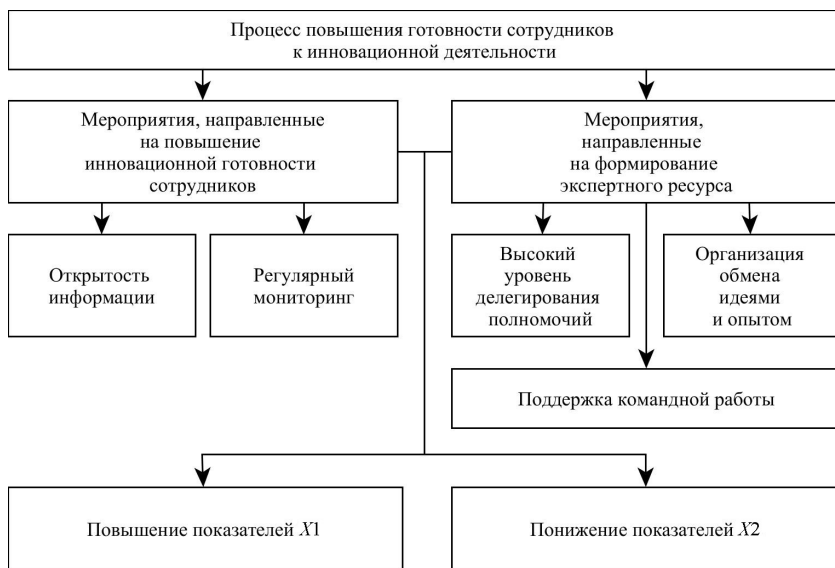


Рис. 3. Технологическая модель повышения инновационной готовности сотрудников

Таким образом, повышение инновационной готовности сотрудников высшего образовательного заведения с отрицательного и нейтрального уровня до устойчиво положительных значений возможно путем дальнейшего развития системы эффективных внутренних коммуникаций с учетом высказанных предложений.

Примечания

¹ См.: Целютина Т. В. Транспарентная система внутренних коммуникаций как ресурс повышения инновационной готовности персонала. URL: http://dSPACE.bsu.edu.ru/bitstream/123456789/10983/1/tselyutina_transparentnaya.pdf (дата обращения: 05.02.2018).

- ² См.: *Мотовилина И. А.* Отношение к организационным изменениям. URL: <http://arborc.org/downloads/publication/method5-2.pdf> (дата обращения: 05.02.2018).
- ³ См.: *Ричи Ш., Мартин П.* Мотивационный профиль. URL: <http://hr-portal.ru/tool/metodika-izuchenie-motivacionnogo-profilya-lichnosti-sh-richi-i-p-martin> (дата обращения: 05.02.2018).
- ⁴ См.: *Горбов М. Н., Шаховская А. А.* Методика повышения степени готовности персонала к инновационной деятельности. URL: <http://knigilib.net/book/324-yekonomika-vestnik-3-2012/7-metodika-povysheniya-stepeni-gotovnosti-personala-k-innovacionnoj-deyatelnosti.html> (дата обращения: 05.02.2018).

СОВРЕМЕННОЕ СОДЕРЖАНИЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Г. В. Берестевич, Т. Ю. Скибо, А. С. Иванова

*Берестевич Глеб Викторович – кандидат технических наук, подполковник военного учебно-научного центра военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина», Воронеж
E-mail: bon.bgv2015@mail.ru*

*Скибо Татьяна Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник военного учебно-научного центра военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина», Воронеж
E-mail: tatskibo@yandex.ru*

*Иванова Анастасия Сергеевна – сотрудник военного учебно-научного центра военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина», Воронеж
E-mail: nastya-net@mail.ru*

Материал посвящен анализу и уточнению отдельных направлений работы в рамках патриотического воспитания курсантов. Выделены и охарактеризованы специфические содержательные особенности и задачи гражданского, военно-патриотического, национально-патриотического, героико-патриотического, гражданско-патриотического воспитания курсантов военного вуза.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, содержание патриотического воспитания, направления патриотического воспитания.

MODERN CONTENT OF PATRIOTIC UPBRINGING OF THE MILITARYMEN

Gleb V. Berestevich, Tatyana U. Skibo, Anastasia S. Ivanova

Material is devoted to the analysis and specification of the separate areas of work within patriotic upbringing of cadets. Specific substantial features and problems of civil, military patriotic, national and patriotic, heroiko-patriotic, civil and patriotic upbringing of cadets of military higher education institution are allocated and characterized.

Key words: patriotic upbringing, content of patriotic upbringing, directions of patriotic upbringing.

Повышенное внимание к сформированности патриотического самосознания молодежи обычно проявляется в переломные и кризисные моменты исторического развития любого государства. Сегодня в нашей

стране, активно отстаивающей свою суверенность и противостоящей недружественной политике существенной части мирового сообщества, трудно переоценить значение гражданско-патриотических настроений населения, и особенно подрастающего поколения. Патриотизм как важнейшая составляющая общественного самосознания является в нем тем базовым образованием, которое не позволяет ослабить духовные, культурные, социально-экономические основы существования и развития государства. Именно поэтому на уровне государственной политики сегодня осознается и регламентируется приоритетность воспитания патриота и гражданина¹.

Нестабильная социально-экономическая и политическая ситуация в ряде стран, обусловленная кризисами, резким падением жизненного уровня большинства населения, внешней интервенцией, тоталитарными политическими режимами с подавлением оппозиционных настроений и преследованием любого инакомыслия, являются сегодня основой интенсивного распространения экстремистской идеологии и террористической деятельности. Это существенным образом влияет на развитие самосознания подрастающего поколения и в нашей стране. Число осужденных всеми судами России по экстремистским статьям с 2011 по 2015 год увеличилось в среднем в 3 раза и за последние три года составляет около полутора тысяч человек, большая часть которых – люди до 35 лет².

Формирование гражданской идентичности у российской молодежи затруднено еще и потому, что в период реформирования страны в конце XX – начале XXI века были утрачены идеологические основания. До сих пор нет целостного представления об историческом процессе и роли в нем отдельных личностей, многие факты истории трактуются разнонаправленно, а иногда и противоположно. Как следствие, у молодого поколения россиян мало образцов, достойных подражания. Сегодня это является общегосударственной проблемой, от качества решения которой во многом зависит целостность и суверенность нашего государства.

Таким образом, формирование патриотического самосознания населения, и особенно его молодой части, является актуальной проблемой государственной политики, становится ее приоритетом, требует создания такой системы патриотического воспитания, которая бы обеспечила стабильное развитие России в условиях экстремизма, террористических угроз, ксенофобии, о чем неоднократно говорил в своих выступлениях и посланиях Законодательному собранию президент Российской Федерации³.

Реализация требований новой Государственной программы патриотического воспитания граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы, Федерального закона «О противодействии экстремистской деятельности», Стратегии национальной безопасности Российской Федерации, Военной доктрины Российской Федерации, Концепции федеральной си-

стемы подготовки граждан Российской Федерации к военной службе на период до 2020 г. ставят перед командным составом воинских частей, подразделений и военных вузов актуальную задачу: пересмотреть действующую практику воспитания военнослужащих, разработать собственные стратегии патриотического воспитания, определить приоритеты, основные направления развития воспитательно-патриотической системы и формы работы по патриотическому воспитанию военнослужащих, способствующие формированию патриотизма и профилактике подросткового и молодежного экстремизма.

В современных реалиях на процесс разработки и реализации механизма патриотического воспитания молодежи в целом и военнослужащих в частности негативное влияние оказывают следующие трудности: отсутствие общероссийской, общенародной совокупности ценностей и действенной системы их привития молодежи, амбивалентное отношение россиян к патриотизму (от полного неприятия до абсолютной поддержки), существенное обострение военно-политической обстановки в мире.

Сущность патриотического воспитания курсантов состоит в организации целенаправленной деятельности по формированию у будущих офицеров адекватной гражданской идентичности и высокого патриотического самосознания, основанного на чувстве гордости за свое Отечество и верности ему, а также готовности к выполнению своего гражданского долга по его защите. В военном образовательном учреждении в этой связи должны быть созданы такие технологические и средовые возможности, которые бы обеспечили не просто духовно-нравственное воспитание военнослужащих на качественно новых основаниях, а возрождение патриотизма и гражданственности как принципиально важных нравственных ценностей.

Основными задачами, решаемыми в процессе воспитания патриотизма, являются:

- формирование у курсантов ценностного отношения к самому себе, потребности в счастливой жизни и самореализации на основе высоких морально-нравственных идеалов и навыков ЗОЖ;
- формирование у курсантов ценностного отношения к личности другого, толерантности, принятие другого как данности;
- формирование у курсантов ценностного отношения к обществу, его духовно-нравственным и культурным идеалам, а также национального самосознания;
- формирование у курсантов ценностного отношения к государству, его истории, идеалам, целостности и суверенности;
- создание условий для проявления и развития социальной ответственности курсантов, деятельностной целеустремленности, имеющей конкретное выражение в основных видах деятельности;

- создание условия для формирования законопослушности и принятия норм коллективной жизни наряду с чувством справедливости и потребности в укреплении и защите норм человеческого и государственного права;
- создание условий для проявления собственных потребностей и интересов курсантов в выполнении воинского, общественного и государственного долга.

Решение поставленных задач требует определения содержательной специфики патриотического воспитания курсантов военных вузов. С этой целью могут быть рассмотрены и проанализированы отдельные направления патриотического воспитания, среди которых гражданское, военно-патриотическое, национально-патриотическое, героико-патриотическое и гражданско-патриотическое.

Гражданское воспитание как часть патриотического воспитания представляет собой ту основу, на которой строится все остальное. Содержанием гражданского воспитания являются освоение правовой культуры, выработка осознанной гражданской позиции, формирование готовности к добровольному и сознательному служению на благо народа, страны и государства. Целью и результатом гражданского воспитания как составляющей патриотического является гражданственность, которую можно рассматривать как совокупность образований, в числе которых ориентация на гуманистические ценности в отношениях и деятельности, культура межнационального и межличностного общения, чувство долга.

Военно-патриотическое воспитание ориентировано на формирование патриотического сознания, состоящего в усвоении военной истории и воинских традиций, в верности воинскому долгу как в мирное, так и в военное время, в формировании дисциплинированности и ответственности на высоком уровне. Целью и результатом этого направления патриотического воспитания курсантов является формирование чувства гордости за русское оружие и готовности к военной службе.

С развитием патриотического сознания непосредственно связан и такой вид патриотического воспитания, как героико-патриотическое, содержанием которого является пропаганда военных профессий и военной службы, распространение информации о знаменательных событиях прошлого и современности, отмеченных доблестью наших солдат и офицеров. Основной целью данного направления работы является формирование представления о роли личности в истории и убежденности в возможности внести свой вклад в развитие и поддержание безопасности страны.

Содержательным аспектом национально-патриотического воспитания курсантов является формирование уважительного отношения к национальной культуре, любви к своей малой родине, чувства гордости за народ, частью которого курсант является. Более того, это должно быть

непротиворечивое представление, позволяющее ему быть толерантным по отношению к представителям других культур и народов, основанное на понимании ценности и уникальности любого национального наследия и проявления самобытности. Целью национально-патриотического воспитания является формирование национального самосознания курсантов.

Гражданско-патриотическое воспитание направлено на формирование гражданско-правового самосознания, целью которого является формирование высоких нравственных качеств, чувства собственного достоинства и уважения к собственному «Я» на основе глубокого и точного знания законов, прав и обязанностей граждан, уважения к закону и готовности поддерживать его реализацию на службе и в быту.

Таким образом, в содержании патриотического воспитания курсантов можно выделить несколько взаимосвязанных направлений работы, уточненное содержание которых позволяет организовывать ее более целенаправленно, отбирая адекватные средства и методы воздействия. Проведенный анализ позволяет конкретизировать содержательное наполнение самого понятия «патриотическое воспитание», под которым мы понимаем формирование патриотических чувств, основанных на самопринятии и самоуважении, любви к Родине, гордости за ее героическое прошлое и настоящее, готовности к служению Отечеству и приложению максимальных сил для его процветания и развития.

В целом работа в данном направлении обусловлена потребностью в переосмыслении теоретико-методологических и прикладных основ воспитания патриотизма военнослужащих в условиях социальных перемен и разработке научно обоснованных рекомендаций и наставлений по совершенствованию современной системы воспитания патриотизма военнослужащих в условиях определения идеологических основ и необходимости противоборства терроризму.

Примечания

- ¹ См.: Крылова Е. Л. Патриотизм как ведущая идея воспитания российской молодежи в современном социуме // Самар. науч. вестн. 2016. № 4 (17). С. 195–199.
- ² См.: Борьба с экстремизмом в современной России: правоприменительная практика: доклад Центра экономических и политических реформ. URL: <http://cepr.su/2016/05/05/orba-s-ekstremizmom-v-sovremennoj-rossii-pravoprimeritel'naya-praktika/> (дата обращения: 20.02.2018).
- ³ См.: Послание Президента Федеральному Собранию. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/53379> (дата обращения: 20.02.2018).

ИСТОРИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В САРАТОВСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

А. З. Гусейнов

*Гусейнов Али Зульфигарович – кандидат педагогических наук, доцент
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: guseynovaz@mail.ru*

В представленной статье рассмотрены исторические аспекты и современные проблемы организации педагогического образования в Саратовском университете. Автором проанализированы исторический опыт и этапы развития педагогического образования. На основе современных требований определены направления обновления педагогического образования.

Ключевые слова: педагогическое образование, история и современность, подготовка педагогических кадров.

HISTORY OF THE ORGANIZATION OF PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE SARATOV STATE UNIVERSITY

Ali Z. Guseynov

In the presented article the historical aspects and modern problems of the organization of pedagogical education in the Saratov University are considered. The author analyzes the historical experience and stages of development of pedagogical education. On the basis of modern requirements, directions for updating pedagogical education have been determined.

Key words: pedagogical education, history and modernity, training of pedagogical personnel.

Педагогическое образование выполняет важнейшую задачу подготовки педагогических кадров для обеспечения системы дошкольного, начального, среднего, а также среднего и высшего профессионального образования. Современный педагог во многом определяет возможности и условия будущей успешной деятельности личности. От педагога, качества его подготовки, гражданской ответственности в значительной степени зависят успех или неудача идущих в обществе преобразований, прогрессивное развитие Отечества. Поэтому можно уверенно сказать: если образование создает основу для эффективной экономики, то фундаментом самой системы образования является подготовка педагогических кадров. Эту задачу целенаправленно решает система профессионального педагогического образования России.

Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского (СГУ) – один из старейших и крупнейших центров педагогического образования в России. СГУ обладает значительным научно-исследовательским и инновационным потенциалом, играет системообразующую роль в подготовке

педагогических кадров. Сегодня СГУ является единственным вузом Саратовской области, ведущим подготовку по направлению «Педагогическое образование». Саратовский государственный университет, основанный Высочайшим указом в июне 1909 года, вот уже 100 лет (с созданием в 1917 году историко-филологического и физико-математического факультетов) ведет подготовку и переподготовку высококвалифицированных педагогических кадров по значительному перечню направлений и специальностей для всех уровней образования как для отечественной системы образования, так и для стран зарубежья. В становлении педагогического образования в СГУ основополагающую роль сыграл первый декан историко-филологического факультета, один из выдающихся учёных-гуманитариев XX века, философ, психолог, педагог Семён Людвигович Франк.

С созданием в 1939 году в СГУ кафедры педагогики (на филологическом факультете) начинается новый этап в развитии педагогического образования. Кафедра становится центром педагогических знаний, организатором и координатором работы с методистами и педагогической практики, а также формирует содержание педагогического образования. Первым заведующим кафедрой педагогики был избран Илья Сергеевич Каменоградский, кандидат педагогических наук, отличник народного просвещения, который за годы работы в СГУ занимал должности декана филологического факультета, проректора по учебной работе. Он был замечательным лектором, внес существенный вклад в методическое обеспечение учебного процесса, его книга «О мастерстве лектора» до сих пор используется многими специалистами и преподавателями в своей практической деятельности. 13 октября 1954 года была впервые создана общеуниверситетская кафедра педагогики и психологии.

В 1960–1980-е годы существенный вклад в развитие педагогической науки и в подготовку педагогических кадров внесли профессор, доктор педагогических наук Николай Николаевич Студенцов (специалист в области теории и методики преподавания географии) и член-корреспондент РАО, профессор Леонид Григорьевич Вяткин (специалист в области теории и методики преподавания русского языка и литературы). Эрудиция и многогранный талант Н. Н. Студенцова проявились в исследовании проблемы повышения дидактического уровня преподавания географии в школе. Его монография «Урок географии в школе» по сей день является одной из настольных книг для учителей географии. Николай Николаевич вел исследование по теоретическим основам школьной географии. Он плодотворно совмещал свою научную и учебно-методическую работу, опубликовал более 80 научных сочинений. Книги Н. Н. Студенцова «Занимательная география», «Методика обучения географии в средней школе» и «Две загадки Саратова» пользовались большим спросом у учителей и учеников и неоднократно поощрялись дипломами всесоюзных

конкурсов. Результаты его научной работы отражены в монографии «Теоретические основы школьного страноведения» и в одной из глав книги «Методика обучения географии». Вместе с другими авторами, создателями этой книги, Н. Н. Студенцов стал лауреатом премии Академии педагогических наук СССР.

С 16 июня 1975 года начинается новый этап в развитии педагогического образования в СГУ. Приказом ректора СГУ кафедра педагогики становится самостоятельным общеуниверситетским учебным подразделением. С 1976 года кафедру возглавил профессор, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук Леонид Григорьевич Вяткин. Вся сознательная жизнь Леонида Григорьевича была отдана образованию: более 50 лет он плодотворно трудился в средней и высшей школе, ровно 37 лет – в Саратовском университете. За свои заслуги Леонид Григорьевич был награжден медалью имени К. Д. Ушинского. Данной наградой отмечаются лучшие учителя, ученые и общественные деятели за выдающиеся педагогические труды и значительный вклад в развитие педагогического образования.

Его работа в высшей школе также была высоко отмечена: Леониду Григорьевичу присвоены почетные звания заслуженный профессор СГУ и заслуженный работник высшей школы Российской Федерации. Им было создано научно-исследовательское направление «Изучение познавательной самостоятельности учащихся». Его докторская диссертация на тему «Теоретические основы развития познавательной самостоятельности учащихся на уроках русского языка» внесла существенный вклад в теорию развития личности ученика в учебном процессе. Результаты его научной деятельности отражены в 400 научных трудах, среди которых 15 монографий, учебники, методические пособия, статьи. Его учебник «Дидактика» занял в 1981 году первое место на республиканской выставке и отмечен почетной грамотой. Доклад «Развитие познавательной активности и самостоятельности студентов младших курсов» также был отмечен грамотой в 1983 году на тематической выставке ВДНХ «Университеты – ведущие учебно-методические центры нашей страны».

Научные труды Л. Г. Вяткина по подготовке педагогических кадров («Общие основы педагогики», «Основы педагогики», «Основы педагогики высшей школы», «Содержание и организация педагогической практики», «Теория коллектива: мифы и реальность», «Современное высшее образование: проблемы и перспективы развития творческого потенциала обучаемых (акмеологические аспекты)» и др.) внесли большой вклад в развитие педагогического образования и отмечены педагогической общественностью России. Такие популярные художественно-публицистические произведения Леонида Григорьевича, как «О смысле жизни», «Педагогика наших отцов», до сих пор особенно ценятся учителями школ

и преподавателями вузов. Усилиями ученых и педагогов СГУ складывались образовательные традиции университета, формировались направления и школы, которые до сих пор являются инкубатором педагогических кадров.

Накопленный богатый исторический опыт в подготовке педагогов в СГУ позволяет достаточно уверенно на инновационной основе в соответствии с современными требованиями определять цели, формировать содержание, методы и формы подготовки педагогических кадров. Данный процесс базируется на фундаментальных исследованиях, осуществляемых кафедрой педагогики СГУ. Сегодня на кафедре педагогики ведутся исследования по следующим направлениям: инновации и риски в современном образовании; научно-методическое обеспечение образовательного процесса в университете; теоретико-методологические основы изучения языка современной педагогики; подготовка учителя в условиях университетского образования; история педагогического образования; развитие познавательной самостоятельности и творческой активности личности в школе и вузе.

Современное педагогическое образование рассматривается как широкое гуманитарное образование, позволяющее работать не только в сфере человек – человек, но и человек – общество – человек как рефлексивный процесс, в котором будущий специалист должен овладеть не только общекультурными, но профессиональными компетенциями, формирующими личность педагога. Рефлексия различия профессионального и специального компонентов составляет существенную черту процесса педагогического образования, т. е. на всех этапах своего профессионального становления учитель сознательно формируется и как специалист в некоторой предметной области, и как носитель личностно-развивающей образовательной технологии¹.

Уникальность педагогического образования в университете заключается в том, что процесс подготовки специалистов приводит к серьезной перестройке образовательного процесса, целенаправленно формирует индивидуальную траекторию обучения студентов, расширяет контакты с образовательными организациями региона. Прежде всего, это приводит к расширению партнерских, деловых отношений университета, активному использованию информационных технологий и, пожалуй, главное – к усилению связи собственно образовательного процесса с научными исследованиями. Отличительной чертой университетского педагогического образования традиционно является более широкая научно-теоретическая подготовка студентов. По мнению коллектива ученых РГПУ им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург) (В. А. Козырев, С. А. Писарев, Н. Ф. Радионов, А. П. Тряпицына), важно учесть, чтобы в процессе профессионального педагогического образования студент приобрел опыт целостного системного видения профессиональной деятель-

ности, научился системно действовать в ней, решать новые проблемы и задачи. Качество современного педагогического образования следует рассматривать как многомерную системную характеристику, в которой качество результата, т. е. качество подготовки специалиста, означает ведущий компонент этой характеристики. Качество результата профессиональной подготовки понимается как соответствие подготовленности выпускника вуза современным «вызовам времени» и рассматривается через понятие «профессиональная компетентность». При этом важно иметь в виду, что обновление происходит в целях и структуре содержания педагогического образования. Цель профессиональной подготовки задается как ожидаемый результат, т. е. становление профессиональной компетентности будущего педагога. Цель педагогического образования определяется ценностно-целевым назначением высшей школы, основными характеристиками которого являются: реализация миссии порождения нового научного знания, идеалов, духовных ценностей и нравственных норм; ориентация на опережающий характер подготовки специалиста, готового к инновационным преобразованиям в сфере профессиональной деятельности; системообразующая роль высшей школы во всех процессах, происходящих в обществе; государственно-общественный характер управления образованием, который реализуется субъектами высшей школы².

В настоящее время стратегические задачи и основные направления развития образования отражены в Национальной доктрине образования в Российской Федерации (постановление Правительства Российской Федерации «О национальной доктрине образования в Российской Федерации»)³. Доктрина отражает новые условия функционирования образования, ответственность социальных партнеров – государства, общества, семей, работодателей – в вопросах качества общего и профессионального образования, воспитания подрастающего поколения. Она определяет цели воспитания и обучения, пути их достижения посредством государственной политики в области образования, ожидаемые результаты развития системы образования на период до 2025 года. В части подготовки педагогических кадров в Доктрине отмечается, что, признавая ведущую роль педагога в достижении целей образования, государство призвано обеспечить:

- дошкольные и общеобразовательные учреждения учителями и воспитателями, как правило, с высшим образованием;
- условия для творческого роста, повышения квалификации и своевременной переподготовки педагогов всех уровней образования, порядок проведения которых определяется учредителями и уставом образовательного учреждения;
- привлечение в систему образования талантливых специалистов, способных на высоком уровне осуществлять учебный процесс,

вести научные исследования, осваивать новые технологии и информационные системы, воспитывать у обучающихся духовность и нравственность, готовить специалистов высокой квалификации;

- ответственность педагогических и научных работников за качество обучения и воспитания детей и молодежи;
- условия для подготовки и закрепления в высших учебных заведениях докторов и кандидатов наук с целью расширения фундаментальных и прикладных научных исследований и повышения научного уровня обучения студентов и аспирантов;
- условия для неуклонного повышения престижа и социального статуса преподавателей и работников сферы образования⁴.

Таким образом, сегодня требуется переориентация педагогического образования на решение основной задачи современного образования – подготовка специалистов, умеющих быстро и успешно адаптироваться в сложной обстановке и принимать компетентные решения в любых, даже самых неординарных ситуациях. Будучи посредником между конкретной областью культуры и формирующимся человеком педагог обязан: профессионально ориентироваться в области предметного знания, который он преподает; знать и использовать в учебном процессе законы развития человека и специфические механизмы усвоения изучаемого предмета; владеть самим собой, знать свои возможности и потенциал, заниматься своим профессиональным и личностным самообразованием, а также самосовершенствованием. Эти области образуют поле профессиональных компетенций современного педагога. В связи с этим подготовка педагогических кадров для современного общества требует, безусловно, серьезных изменений в системе педагогического образования. В Саратовском национальном исследовательском государственном университете в этом плане есть и колоссальный исторический опыт, и традиции, и условия для реализации ФГОС ВО нового поколения по направлению «Педагогическое образование». СГУ сегодня, нарастив свои образовательные и научные возможности, имеет объективные условия для обеспечения внедрения своих инновационных разработок в опережающую стратегию подготовки педагогических кадров для системы образования России.

Примечания

¹ См.: *Болотов В. А.* Теория и практика реформирования педагогического образования в России в условиях социальных перемен. Волгоград, 2001.187 с.

² См.: *Давыдов Ю. С.* Болонский процесс и новые реформы российского образования // Педагогика. 2005. № 7. С. 3–12.

³ См.: О национальной доктрине образования в Российской Федерации (Постановление Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. № 751 г. Москва «О национальной доктрине образования в Российской Федерации») // Рос. газ. 2000. 11 окт.

⁴ Там же.

ЧЕРЕЗ ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ К РАЗВИТИЮ ГОРОДСКОГО ТУРИЗМА (на примере Саратова)

О. В. Королева

*Королева Оксана Владиславовна – кандидат исторических наук, доцент
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: korolevaov@mail.ru*

В статье исследуется проблема привлекательности провинциальных городов для туристов. Доказывается эффективность использования метода проектов в подготовке специалистов туристского бизнеса. Проектная деятельность студентов направлена на развитие туризма в г. Саратове.

Ключевые слова: проектная деятельность студентов, городской туризм, туризм в Саратове.

THROUGH PROJECT ACTIVITY OF STUDENTS TO THE DEVELOPMENT OF CITY TOURISM (the case of Saratov)

Oksana V. Koroleva

The article studies the problem of the attractiveness of provincial towns for tourists. The efficiency of using the project method in the training of travel industry specialists is proved. The project activity of students is aimed at the development of tourism in the city of Saratov.

Key words: project activity of students, city tourism, tourism in the city of Saratov.

Рост мобильности людей и появление новых туристских центров заставляют города задуматься над тем, что можно сделать, чтобы выиграть конкурентную борьбу за туристов. Города должны четко осознавать то, какие уникальные выгоды по сравнению с другими могут представить и как максимально раскрыть свою индивидуальность и самобытность.

Города должны брать на себя инициативу и проектировать себя как гибкую систему, которая может эффективно приспосабливаться к новому развитию событий и новым возможностям. Опыт европейских городов показывает, что процесс стратегического рыночного планирования работает в большинстве мест, где существуют лидеры, институты, поощряющие структурированный процесс принятия решений о будущем места¹.

Бесспорно, мегаполисы, развиваясь как центры массового потребления, развлечений и досуга, располагают большими и разнообразными ресурсами для развития видов туризма. Принято считать, что только они предлагают богатую культурную жизнь. Тем не менее рейтинг «культурных и креативных городов» Европы показывает, что и провинция ничуть не отстает от столиц.

В 2017 году Европейская комиссия опубликовала свой первый рейтинг европейских городов, оценивая их с точки зрения культурного

и креативного потенциала. В результате сравнения 168 городов в 30 европейских странах (28 стран ЕС, а также Норвегия и Швейцария) высокие баллы получили не только мегаполисы, но и небольшие провинциальные города. Ирландский Корк, например, опережает по числу культурных учреждений на душу населения Париж. Берлин уступил место шведскому Умео по динамичности креативного сектора экономики. А Лондон в списках лидеров вообще не значится².

Положительный опыт развития туризма зарубежными и отечественными провинциальными городами, а также оценка конкурентных преимуществ Саратова позволяет не сомневаться в жизнеспособности города на туристском рынке при условии, что власти будут прибегать к стратегическому рыночному планированию, а не заниматься планированием разовых мероприятий и акций.

Саратов, до сих пор находящийся на периферии туристского пространства России, прилагает большие усилия в направлении повышения своей привлекательности как для местных жителей, так и для гостей. В городе создается комфортная и гостеприимная среда. Событийный календарь пополняется новыми городскими праздниками, выставками и другими мероприятиями. Многие массовые мероприятия позиционируются как молодежные, поскольку Саратов, являясь студенческим городом, рассматривается потенциально перспективным местом для развития молодежного туризма. С каждым годом увеличивается количество активных молодых людей, в частности, занимающихся волонтерской деятельностью, принимающих участие в творческих, спортивных, научных и прочих мероприятиях.

Европейский опыт подтверждает то, что конкуренцию на туристском рынке выигрывают те города, которые тысячи креативных молодых умов превращают в современное удобное, полезное и красивое городское пространство, наполняя его своими необычными идеями и проектами. Именно интеллектуальный климат и открытость новому становятся важными факторами привлекательности мест. Студентов саратовских вузов, обучающихся на туристских направлениях, можно рассматривать носителями интеллектуального, образовательного и гражданского потенциала, которые становятся драйверами изменений, происходящих в туристском пространстве города.

Человеческий ресурс является самым главным фактором в организации туристской деятельности. Требования современного рынка труда формируют новую систему оценки качества образования, а значит, диктуют необходимость оптимизации и модернизации форм организации учебных процессов в высшей школе. Наиболее значимыми компетенциями выпускников туристских направлений являются способность к креативному мышлению, разработке и реализации инновационных проектов, способность к анализу, навыки и опыт проектной деятельности, управ-

ленческие навыки, способность творчески применять информационные технологии, готовность к организации научных исследований и др.

Кафедрой туризма и культурного наследия Саратовского национального исследовательского государственного университета накоплен положительный опыт подготовки высококвалифицированных кадров для сферы туризма. Внедряемые в процесс обучения педагогические инновации и образовательные технологии позволяют максимально приблизить образовательную программу к потребностям современного рынка. Компетентностный подход требует реализации образовательных технологий, которые создавали бы ситуации включения студентов не только в разные виды практической деятельности, но и разрешение реальных проблемных ситуаций в будущей профессиональной деятельности.

Кафедру туризма и культурного наследия по праву можно назвать точкой роста региона благодаря активному участию преподавателей и студентов в решении проблем развития туризма, а также тесной кооперации с властью и турбизнесом. В соответствии с основными направлениями региональной политики в области туризма они активно участвуют в разработке и реализации стратегии туристского развития региона и проведении его мониторинга.

В последние годы осуществляются разработка и реализация туристских проектов, программ и комплексных научно-исследовательских работ, выполняемых по заказу внешних организаций, в том числе министерства молодежной политики, спорта и туризма (с 2018 г. – Комитет по туризму Саратовской области), администрации Саратова, а также предприятий туристической индустрии.

Метод проектов позволяет моделировать содержание будущей профессиональной деятельности. Включение студента в профессионально-развивающую ситуацию способствует развитию творческого проектного мышления будущего специалиста: от постановки проблемы до нахождения способов ее разрешения, осуществления рефлексии и нахождения способов и доказательств правильности этого решения, что способствует развитию творческих способностей и профессионализации бакалавра³. Результатами работы студента над проектом являются новый продукт, конкретный опыт или знание, приобретенные самостоятельно. Решение практических задач, поставленных внешними организациями и предприятиями, имеют целью развитие регионального и городского туризма.

Учитывая тот факт, что качество жизни и окружающей среды акцентируются как факторы туристской привлекательности города, в Саратове началась реализация градостроительных проектов, нацеленных на благоустройство городской территории. Это стало возможным благодаря тому, что в 2016 году Саратовская область стала пилотным регионом в федеральном проекте по комплексному благоустройству территорий российских городов.

Активное привлечение студентов к разработке проектов направлено на формирование инновационного контента научно-практических разработок в сфере развития городского туризма. Так, в ноябре 2017 года на Фестивале урбанистики и городских проектов, организованном Городским молодежным центром, студенты презентовали свои проекты по улучшению городской инфраструктуры туризма. Высокую оценку экспертов получил проект пешеходного маршрута по историческому центру Саратова «Голубая линия», включающий посещение 30 достопримечательностей и обеспеченный удобной навигацией. Целями работы были создание доступной информационной туристской среды и разработка универсального бесплатного маршрута для гостей и жителей города.

Эффективной формой взаимодействия власти, работодателей и вузов с целью решения прикладных задач является проведение дискуссионных площадок. Одна из них была посвящена вопросам внедрения лучшего зарубежного и российского опыта по организации мест массового пребывания людей в практику рекреационного развития Саратова. Мероприятие было нацелено на обмен опытом, идеями и взглядами в отношении перспектив реализации туристско-рекреационных проектов на территории города. Студенты представили на суд экспертов результаты проведенных исследований зарубежного опыта благоустройства парков, скверов, пляжей, набережных и других рекреационных зон и оценили перспективы внедрения этих успешных практик в туристско-рекреационное пространство города.

Одним из приоритетных направлений научной деятельности студентов является проведение исследований, направленных на разработку проектов специализированных туров в целях диверсификации туристской деятельности в Саратове и регионе. В процессе научно-исследовательской работы анализируется конъюнктура рынка туристских услуг внутри и вне Саратовской области с последующей разработкой уникальных и конкурентоспособных турпродуктов, позволяющих четко идентифицировать территорию области и привлечь большое количество туристов.

Студенты разрабатывают туристские проекты, направленные на популяризацию историко-культурного наследия Саратова. Используя исторические и этнографические ресурсы проектируются интерактивные тематические маршруты, способные погрузить туриста в культурную среду города. Поскольку современный туризм характеризуется повышением интерактивности, туристы и посетители уже не удовлетворены ролью только зрителей и слушателей – пассивных потребителей. Поэтому предполагается организовывать различные ярмарки, фестивали народных промыслов и костюмированные представления.

Кафедра туризма постепенно становится центром по предоставлению целого спектра услуг, в том числе и экскурсионных. В связи с ростом популярности внутреннего туризма требуется как предложе-

ние новых экскурсионных маршрутов для различных групп туристов, так и массовая популяризация памятных мест и объектов культурного исторического наследия. Поэтому привлечение студенческой аудитории к вопросам разработки экскурсий на маршрутах г. Саратова непременно будет содействовать развитию культурно-познавательного туризма в городе и повышению интереса к путешествиям по Саратову. К услугам студентов обращаются региональные и муниципальные органы власти, приглашая их проводить различные обзорные и тематические экскурсии для гостей Саратова, в том числе и иностранных делегаций.

Проведение экскурсии предваряет этап ее проектирования. Студенты презентуют проекты городских экскурсий на различных конкурсах, где их оценивает авторитетное жюри в лице представителей турбизнеса и профильных организаций. Например, в апреле 2017 года по инициативе Туристского информационного центра Саратовской области был проведен студенческий конкурс на разработку лучшего экскурсионного маршрута «В объективе Саратов: интересное рядом». Студенты СГУ, обучающиеся по направлению «Туризм», приняли активное участие в конкурсе, представив различные проекты экскурсионных маршрутов. В финале конкурса были представлены проекты: квест-экскурсия «Настоящее и прошлое парка “Липки”», «Саратов для влюбленных», «Культурное достояние народов Поволжья», «След немецких колонистов в Саратове», «Саратовский синемаграф».

Несмотря на рост числа туристов, посетивших Саратов и регион в целом за последние пять лет (внутренний турпоток вырос на 60% и в 2017 г. составил 650 тыс. человек), в ТОП-100 самых узнаваемых и привлекательных туристических брендов России не попала ни одна достопримечательность, ни один маршрут, ни одно событийное мероприятие региона⁴. Это притом, что только в одном региональном центре насчитывается 1031 объект – памятников архитектуры и культуры.

С целью популяризации историко-культурного наследия Саратова и актуализации интерес к городу со стороны местных жителей и туристов был разработан путеводитель «Сквозь века: Саратов архитектурный», занявший призовое место на студенческом конкурсе на лучший туристский путеводитель по городу.

Как известно, всё большее количество европейских городов строят свои маркетинговые усилия вокруг своей архитектуры. Своеобразие Саратова также может основываться на отличительных архитектурных решениях. История и характер разных периодов времени отпечатались на фасадах местных сооружений. Проект путеводителя призван проследить временную линию становления губернского города Саратова, выраженную в архитектурных стилях, таких как московское барокко, классицизм, эклектика, мавританский стиль, неоготика, модерн и неорусский стиль. Архитектурный облик города формирует впечатления от культуры

и самобытности места и создает его неповторимую атмосферу. В результате правильного позиционирования памятники архитектуры могут стать более привлекательными, что поможет создать положительный имидж города и привлечь туристов из других регионов и даже стран.

Системный подход к проектированию путеводителей студентами с соблюдением баланса традиционных элементов и элементов современности позволяет представить территорию динамичной, современной, что, свою очередь, может привлечь определенные целевые группы туристов. Так, в путеводителе «Саратов. Путешествуй, играя!» содержится информация не только о музеях и театрах, но и о блатных центрах, лимонарии, конном клубе и многом другом, что позволит родителям с детьми эффективно спланировать свое времяпрепровождение в городе. В целях совершенствования информационного обеспечения туризма Саратова путеводители, признанные экспертами лучшими, будут издаваться и распространяться на профильных мероприятиях Комитета по туризму и его партнеров, в офисах региональных туроператоров, на крупнейших всероссийских и международных выставках и фестивалях.

Как известно, представления о городе укоренены в ассоциациях, связанных с уникальным миром культуры повседневности, бытовой и праздничной культуры. К исследованиям праздничной культуры города большой интерес проявляет сфера активно развивающегося событийного туризма. Проведение на территории города праздников и фестивалей является не только средством создания разнообразной, развивающейся культурной среды, но и инструментом ивент-маркетинга, создания инвестиционного привлекательного имиджа города.

Например, ежегодный саратовский фестиваль «Один день из жизни средневекового города», посвященный мирной жизни золотоордынского города Укек, призван не только транслировать идею об исконных традициях совместного проживания различных народов, но и создать условия для развития туризма в Саратове. Первый фестиваль прошел в 2012 году, в 2014 году он занял первое место на всероссийской ярмарке событийного туризма на номинации «Исторические реконструкции», а в прошлом году был удостоен статуса «Национальное событие 2018». Став традиционным, он способствует репрезентации городского пространства, вносит значительный вклад в повышение туристской привлекательности территории и ее узнаваемости на рынке туризма.

Студенты являются не только активными участниками всех городских событий, но и сами проектируют различные мероприятия. Одним из них является проект праздника «Сад арис Сакартвело», цель которого – популяризация грузинской культуры в рамках продвижения Грузии на российский туристский рынок. Площадкой для проведения праздника был выбран этнографический комплекс «Национальная деревня народов

Саратовской области», на территории которого находится четырнадцать национальных подворий, в том числе и грузинский двор.

Студенческий проект городского праздника «Чудо на Ивана Купала» направлен на возрождение славянской культуры посредством реконструкции фольклора, быта, промыслов, народных обрядовых действий. Сегодня многие из отличительных черт традиционной славянской культуры не так ярко выражены, а некоторые и вовсе утрачены под натиском культурной экспансии Запада. Поэтому их возрождение приобретает в современных условиях особую социально-культурную значимость.

Саратов имеет туристские ресурсы, которые в результате правильного позиционирования могут стать известными и более привлекательными, что будет способствовать формированию положительного имиджа города и привлечению туристов из других областей и даже стран.

Одним из направлений проектной деятельности является определение наиболее эффективных форм и методов осуществления рекламной и информационной деятельности в целях продвижения городского туризма.

Практическое воплощение получил студенческий проект «Туристический атлас Саратовской области», направленный на создание привлекательного и узнаваемого туристского имиджа региона. В результате анализа и систематизации информационных потоков были выделены отличительные особенности районов области, на основе чего были созданы характеризующие их описательные и графические образные выражения. В атласе собрана подробная информация о самых интересных уголках области, памятниках, музеях, театрах, знаменитых улицах и значимых достопримечательностях. В нем также содержится большое количество иллюстраций, фотографий, карт, которые наглядно представляют объекты туристской отрасли области и способствуют лучшему запоминанию.

Тенденции развития рынка путешествий свидетельствуют об увеличении доли молодежного туризма. Для этого сегмента потребителей характерна высокая туристская активность в силу стремления молодых людей к общению, познанию, развлечению и наличия свободного времени (во время каникул). Вместе с тем в силу экономических и других причин, большая часть учащейся молодежи Саратова не покидает пределов своего регионального пространства, поэтому следует актуализировать их интерес к путешествиям по родному краю и снижению стереотипного восприятия Саратовской области. На решение этих задач направлен студенческий проект «Саратов молодежный», реализация которого осуществляется в настоящее время. В рамках этой деятельности были разработаны макеты почтовых открыток на тему «Пейзажные образы Саратовской области». Содержание открытки должно быть таковым, чтобы воздействовать на чувства, побуждая отправиться в путешествие путем создания образов и ассоциаций. Акция была нацелена на побуждение

местных жителей отправлять пригласительные открытки родственникам, друзьям и знакомым из других регионов, чтобы мотивировать их посетить свой регион.

На наш взгляд, важно выработать у молодежи чувство гордости за город (регион, страну), в котором они проживают, поскольку создание привлекательного образа территории невозможно без осознания ее ценности местными жителями.

В заключение следует отметить, что проблемы регионального туризма во многом связаны с его слабым научным обеспечением и качеством профессионального туристского образования. Представляется важной и необходимой разработка научно-обоснованных предложений и рекомендаций по методике проектирования туристских маршрутов и комплексов, направленных на повышение социально-экономической эффективности туристских объектов.

Примечания

- ¹ См.: *Котлер Ф., Асплунд К., Рейн И., Хайдер Д.* Маркетинг мест. Привлечение инвестиций, предприятий, жителей и туристов в города, коммуны, регионы и страны Европы. СПб.: Стокгольмская школа экономики в Санкт-Петербурге, 2005. 382 с.
- ² См.: *Володина Э.* Европа измерила креативный и культурный пульс своих городов // Deutsche Welle. Официальный сайт международной телекомпании Германии. URL: <http://www.dw.com/ru/a-39601671> (дата обращения: 15.02.2018).
- ³ См.: *Войтенко М. В.* Формирование представлений о творчестве и творческой деятельности у бакалавров туризма, сервиса и гостиничного дела как предпосылка их успешной профессионализации // Современные проблемы науки и образования: электрон. науч. журн. 2016. № 5. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=25287> (дата обращения: 15.02.18).
- ⁴ См.: Национальный рейтинг туристических брендов (ТОП-100) // ЦИК «Рейтинг». URL: <http://russia-rating.ru/info/11539.html> (дата обращения: 07.02.2018).

О ПРОГРАММЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ «ПРОМЫШЛЕННАЯ РАЗРАБОТКА ПРОГРАММНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ» ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ УНИВЕРСИТЕТА

Е. В. Кудрина

*Кудрина Елена Вячеславовна – доцент
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: kudrinaev@mail.ru*

В данной статье рассматривается опыт привлечения представителей IT-компаний к разработке и реализации дополнительной профессиональной программы повышения квалификации «Промышленная разработка программного обеспечения». Данная программа с 2017 года реализуется для преподавателей факультета компьютерных наук и информационных технологий на базе Института дополнительного профессионального образования

Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского.

Ключевые слова: повышение квалификации, профессиональный стандарт, разработка программного обеспечения.

ABOUT THE ADVANCED TRAINING PROGRAM «INDUSTRIAL SOFTWARE DEVELOPMENT» FOR THE TEACHERS OF THE UNIVERSITY

Elena V. Kudrina

This article discusses the experience of involving representatives of IT-company in the development and implementation of additional professional advanced training program "Industrial software development". This program is implemented for teachers of the faculty of computer science and information technologies on the basis of the Institute of additional professional education of Saratov national research state university named after N. G. Chernyshevsky.

Key words: advanced training, professional standard, software development.

В современных социально-экономических условиях задача повышения квалификации преподавателей вузов объективно выдвигается на первый план. Не решив проблему повышения квалификации педагогических кадров, невозможно модернизировать систему образования, а также обеспечить подготовку выпускников вузов, качество образования которых будет соответствовать потребностям современной экономики¹.

Особое внимание следует уделить проблеме повышения квалификации преподавателей, задействованных в реализации программ подготовки студентов IT-направлений.

С одной стороны, преподаватели вузов имеют огромный багаж теоретических знаний в области компьютерных наук, а также практический опыт преподавания дисциплин, связанных с компьютерными науками. Все это позволяет сохранить фундаментальность образования, обеспечить подготовку высококвалифицированных специалистов, востребованных на современном высокотехнологичном рынке труда, способных гибко перестраивать направление и содержание своей деятельности в связи со сменой технологий и с новыми требованиями экономики².

С другой стороны, преподаватели вузов «оторваны» от реалий промышленной разработки программного обеспечения (ПО), связанных с индустриализацией технологий и методов организации производства ПО, применения управленческих практик и организационного структурирования коллективов IT-компаний. Этот факт подтверждается тем, что реализации в вузе таких дисциплин, как «Управление проектами», «Технология командой разработки ПО», «Тестирование ПО», в большинстве случаев привлекаются представители IT-компаний.

Вышесказанное определило актуальность разработки дополнительной профессиональной программы повышения квалификации «Промыш-

ленная разработка программного обеспечения» (далее – Программа). Данная Программа с 2017 года реализуется на базе Института дополнительного профессионального образования (ИДПО) Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского (СГУ) для преподавателей факультета компьютерных наук и информационных технологий (КНиИТ).

Следует отметить, что аналогичная программа повышения квалификации реализуется в Санкт-Петербургской академии постдипломного ИТ-образования Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена³. Однако эта программа реализуется для всех желающих, имеющих базовые знания в области компьютерных наук, получить комплексные знания в области организации процессов и менеджмента в современных ИТ-компаниях. При этом специфика слушателей, занимающихся педагогической деятельностью в сфере высшего ИТ-образования, не учитывается.

К разработке и реализации программы «Промышленная разработка программного обеспечения» на базе ИДПО СГУ были привлечены ведущие сотрудники различных подразделений филиала ООО «ЭпамСистэмз» в городе Саратов и преподаватели факультета КНиИТ. Такое сотрудничество позволило объединить усилия педагогического сообщества и бизнес-структур в подготовке высококвалифицированных ИТ-специалистов на базе СГУ, а также ориентировать содержание Программы и методику её реализации на потребности преподавателей факультета КНиИТ.

Следует отметить, что сотрудничество факультета КНиИТ с компанией «ЭпамСистэмз» носит многолетний, разносторонний и плодотворный характер⁴. Привлечение представителей данной ИТ-компании к повышению квалификации преподавателей факультета стало новым направлением в развитии данного сотрудничества.

Рассмотрим программу «Промышленная разработка программного обеспечения» более подробно.

Цель Программы – изучение современных подходов, принципов, технологий и методов создания надежного, качественного ПО, применяемых при промышленной разработке ПО.

Программа рассчитана на 108 академических часов, из которых 20 часов отводится на аудиторную работу и 88 часов – на самостоятельную работу слушателей. Форма обучения очно-заочная (без отрыва от работы) с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий.

Содержание программы разрабатывалось с учетом требований следующих профессиональных стандартов в сфере «Связь, информационные и коммуникационные технологии»⁵: 06.003 «Архитектор программного обеспечения»; 06.004 «Специалист по тестированию

в области информационных технологий»; 06.017 «Руководитель разработки программного обеспечения»; 06.022 «Системный аналитик».

Программа направлена на освоение (совершенствование) следующих профессиональных компетенций по видам профессиональной деятельности (табл. 1).

Таблица 1

Виды профессиональной деятельности

Вид	Профессиональная компетенция
ВД1. Проектно-конструкторская деятельность	ПК1.1. Готовность создавать и сопровождать архитектуру ПО
ВД2. Разработка и тестирование ПО	ПК2.1. Способность оценивать качество разрабатываемого ПО путем проверки соответствия продукта заявленным требованиям, сбора и передачи информации о несоответствиях
ВД3. Руководство разработкой ПО	ПК3.1. Готовность руководить процессами разработки, отладки, проверки работоспособности и модификации ПО, их организацией и управлением ресурсами
ВД4. Проектно-исследовательская деятельность в области информационных технологий	ПК4.1. Способность разрабатывать, восстанавливать и сопровождать требования к ПО на протяжении их жизненного цикла

В результате освоения Программы слушатель должен *иметь*:

- практический опыт;
- оценивания бюджета и времени разработки ПО;
- оценивания рисков при промышленной разработке ПО;
- оценивания качества разрабатываемого ПО;
- управления разработкой ПО;
- сопровождения требований на протяжении жизненного цикла ПО;

уметь:

- проектировать и сопровождать архитектуру ПО;
- проводить unit-тестирование, выполнять ревью кода, контролировать версии разрабатываемого ПО;
- собирать и передавать информацию о несоответствиях, руководить процессом отладки, проверки работоспособности и модификации ПО;
- распределять роли внутри проекта, проектировать этапы разработки ПО в зависимости от выбранной модели жизненного цикла ПО;
- планировать работу бизнес-аналитика, выявлять и документировать требования, моделировать требования и бизнес-процессы, выполнять прототипирование;

знать:

- базовые архитектурные решения ПО и их особенности, критерии качества архитектуры ПО;
- современные технологии, подходы и методы разработки ПО;

- основные определения и понятия теории тестирования, классификацию видов и направлений тестирования;
- типологию проектов, распределение ролей и ответственности в проектах, основные этапы жизненного цикла ПО;
- роли и функциональные обязанности бизнес-аналитика, подходы в разработке требований.

Учебный план и содержание Программы приведены в табл. 2 и 3 соответственно.

Таблица 2

Учебный план программы

№	Наименование модулей	Всего, ч.	В том числе			Форма промежуточной/итоговой аттестации
			лекции	практические занятия	самостоятельная работа	
1	Жизненный цикл ПО	18	3	1	14	Практическое задание
2	Бизнес-анализ	18	3	1	14	Практическое задание
3	Архитектура и проектирование ПО	18	3	1	14	Практическое задание
4	Разработка ПО	18	3	1	14	Практическое задание
5	Тестирование ПО	18	3	1	14	Практическое задание
6	Подготовка к итоговой аттестации	18	–	–	18	–
7	Итоговая аттестация	–	–	–	–	Зачет
Итого		108	15	5	88	

Таблица 3

Содержание программы

№ п/п	Наименование модуля (темы)	Содержание модуля (темы)
1	2	3
1	Модуль 1. Жизненный цикл ПО	
1.1	Виды проектов	Основные виды проектов и их особенности
1.2	Проектные роли	Понятие проектной роли. Виды и специфика проектных ролей
1.3	Жизненный цикл ПО	Понятие жизненного цикла ПО. Процессы жизненного цикла: основные, вспомогательные, организационные. Содержание и взаимосвязь процессов жизненного цикла ПО. Модели жизненного цикла: каскадная, модель с промежуточным контролем, спиральная. Стадии жизненного цикла ПО

1	2	3
1.4.	Методологии разработки ПО	Методология разработки ПО. Регламентация процессов проектирования в отечественных и международных стандартах
2	Модуль 2. Бизнес-Анализ	
2.1	Роль бизнес-аналитика	Роль бизнес-аналитика в разработке ПО, основы планирование работы бизнес-аналитика
2.2	Разработка требований к ПО	Требования, иерархия требований, критерии и качество требований
2.3	Функциональные и нефункциональные требования	Функциональные и нефункциональные требования. Основы коммуникаций. Выявление требований
2.4	Моделирование и прототипирование	Моделирование требования. Описание и моделирование бизнес-процессов. Прототипирование
3	Модуль 3. Архитектура и проектирование	
3.1	Архитектура ПО	Обзор базовых архитектурных решений ПО. Особенности трехзвенной/клиент-серверной архитектур ПО. Архитектурный дизайн промышленных систем
3.2	Атрибуты качества и нефункциональные требования к архитектуре ПО	Атрибуты качества: понятие, критерии. Нефункциональные требования к архитектуре ПО
3.3	Оценка бюджета и времени разработки ПО	Основные подходы к оценке бюджета и времени разработки ПО
4	Модуль 4. Разработка ПО	
4.1	Обзор технологий разработки ПО	Обзор современных технологий разработки ПО. Лучшие мировые практики и стандарты в разработке ПО
4.2	Unit-тестирование	Разработка ПО через тестирование: Unit-тестирование
4.3	Ревью кода	Систематическая проверка исходного кода программы с целью обнаружения и исправления ошибок, незамеченных на начальной фазе разработки
4.4	Continuous Integration	Непрерывная интеграция: понятие и специфика
4.5	Системы контроля версий. Релизы и Бранчи	Контроль версий: понятие, подходы, особенности. Инструментальные средства для контроля за версиями. Релизы и Бранчи
5	Модуль 5. Тестирование ПО	
5.1	Введение в тестирование	Базовые определения и понятия теории тестирования
5.2	Виды и направления тестирования	Виды тестирования. Классификация направлений тестирования: функциональное тестирование, тестирование безопасности, тестирование взаимодействия; дымовое тестирование, регрессионное тестирование, тестирование сборки; тестирование производительности. Особенности ручного тестирования ПО

1	2	3
5.3	Автоматизированное тестирование	Автоматизированное тестирование: понятие, особенности, сферы применения. Инструментальные средства для реализации автоматизированного тестирования
5.4	Артефакты тестирования	Артефакты, которые создаются в процессе тестирования ПО

С целью проверки результатов освоения Программы слушателям предлагается выполнить итоговое задание, которое предполагает письменный ответ на следующие вопросы:

1. Перечислите основные проектные роли и их функции.
2. Назовите источники информации для сбора требований.
3. Назовите критерии качества требований.
4. Объясните, что значит понятие «реализуемость» требования.
5. Перечислите категории нефункциональных требований.
6. Перечислите основные типы тестирования и дайте их краткое описание.
7. Перечислите основные артефакты тестирования.
8. Перечислите основные виды тестирования и дайте их краткое описание.
9. Перечислите основные уровни тестирования и дайте их краткое описание.
10. Перечислите платформы для разработки веб-приложений.
11. Перечислите основные правила написания хорошего кода.
12. Назовите преимущества и недостатки непрерывной интеграции.
13. Перечислите основные преимущества unit-тестирования.
14. Перечислите известные системы контроля версий и дайте их краткое описание.

Итоговое задание выдается слушателям на первом занятии и готовится ими в процессе всего обучения. Сдается на проверку аттестационной комиссии не позднее 3 рабочих дней до итоговой аттестации.

Во время итоговой аттестации слушатель:

- рассказывает о результатах своего повышения квалификации (регламент выступления 2–3 минуты);
- отвечает на вопросы членов комиссии по итоговому заданию (регламент ответа на вопросы 2–3 минуты).

В заключение следует отметить, что в течение 2017 года по данной программе на базе ИДПО СГУ была обучена группа преподавателей факультета КНиИТ общей численностью 14 человек (по 2–3 человека с каждой выпускающей кафедры). В 2018 году запланировано обучение еще одной группы преподавателей численностью 15 человек.

Примечания

- ¹ См.: Мамедова Д. Н. Актуальность переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров // Образование и воспитание. 2016. № 3. С. 43–45.
- ² См.: Садовничий В. А. Сохранить связь образования с наукой // Портал Моск. гос. ун-та имени М. В. Ломоносова. URL: https://www.msu.ru/info/struct/rectintv_arch/akademik_viktor_sadovnichiy_sokhranit_svyaz_obrazovaniya_s_naukoy.html (дата обращения: 23.02.2018).
- ³ См.: Промышленная разработка программного обеспечения // Портал С.-Петерб. акад. постдипломного ИТ-образования. URL: http://www.itapo.net/project_management (дата обращения: 23.02.2018).
- ⁴ Казачкова А. А., Кудрина Е. В., Огнева М. В., Федорова А. Г. Из опыта сотрудничества Саратовского государственного университета с бизнес-структурами при подготовке IT-специалистов // Преподавание информационных технологий в Российской Федерации: материалы Двенадцатой открытой Всерос. конф. Казань: КФУ, 2014. С. 167–170; Кудрина Е. В., Федорова А. Г. Опыт привлечения работодателей к учебному процессу // Преподавание информационных технологий в Российской Федерации: материалы Тринадцатой открытой Всерос. конф. Пермь: Перм. гос. нац. исслед. ун-т, 2015. С. 128–129; Кудрина Е. В., Портенко М. С. Хакагон как новый способ взаимодействия с работодателями // Преподавание информационных технологий в Российской Федерации: материалы Четырнадцатой открытой Всерос. конф. М.: ООО «1С-Пабблишинг», 2016. С. 168–170.
- ⁵ Профессиональные стандарты в сфере «Связь, информационные и коммуникационные технологии» // Портал ФГОС ВО. URL: <http://fgosvo.ru/docs/101/69/2/6> (дата обращения: 23.02.2018).

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ВУЗА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ВО

О. В. Кухарчук

*Кухарчук Ольга Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: kuxov@mail.ru*

В статье рассматривается ряд актуальных вопросов по организации самостоятельной работы студентов вуза в условиях реализации ФГОС ВО (Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования). Основное внимание уделено построению системы и организации самостоятельной деятельности студентов вуза и её методическому обеспечению.

Ключевые слова: ФГОС ВПО (Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования), самостоятельная работа, самостоятельная работа студентов, аудиторная самостоятельная работа студентов по дисциплине, внеаудиторная самостоятельная работа студентов.

ORGANIZATION OF THE INDEPENDENT WORK OF STUDENTS OF THE HIGHER EDUCATION IN THE CONDITIONS OF IMPLEMENTATION OF GEF VO

Olga V. Kukharchuk

The article deals with a number of topical issues related to the organization of independent work of university students in the context of the implementation of the GEF VO

(the federal state educational standard for higher professional education). The main attention is paid to the construction of the system and the organization of independent activity of students of the university and its methodological support.

Key words: Federal State Educational Standard of Higher Professional Education, independent work, independent work of students, independent independent work of students in discipline, extracurricular independent work of students.

В настоящее время кардинальные изменения происходят в высшем образовании (ВО) в связи с принятием и реализацией новых государственных образовательных стандартов (ФГОС). Современные рынки труда нуждаются в образованных и компетентных специалистах, которые способны быстро ориентироваться в огромном потоке информации, ответственно относиться к принятию решений, постоянно повышать свой образовательный уровень. Исходя из этого, задача вуза не только вооружить студента определённым набором фундаментальных знаний, но и сформировать его личность, которая будет способна к самореализации и саморазвитию, обладать высоким уровнем самостоятельности и профессиональной компетентности, уметь творчески решать актуальные жизненные проблемы.

Из новых стандартов вытекает, что студентов следует перевести из пассивных потребителей знаний в активно мыслящих, творческих молодых людей с активной познавательной позицией. Это влечёт за собой необходимость меняться и преподавателю, он должен отказаться от передачи студентам готовых знаний и стать организатором образовательной деятельности.

Решить эти задачи в соответствии со стандартами невозможно без значительной роли самостоятельной работы как необходимого звена в повышении качества вузовского образования.

Целый комплекс причин говорит о необходимости повышения роли самостоятельной работы среди других видов учебной деятельности: во-первых, у студентов различный начальный уровень возможностей к изучению вузовских дисциплин (темп, стиль, характер индивидуальной самостоятельной работы и др.); во-вторых, стали активно использоваться дистанционные технологии; в-третьих, потребность формирования культуры самообразования студентов.

При организации самостоятельной работы студентов перед вузом стоят *задачи*:

- осуществлять подготовку конкурентоспособных специалистов;
- формировать у студентов навыки самообразования, развивать познавательные и творческие способности личности;
- формировать научно-исследовательские компетенции студентов; способность осуществлять самостоятельные научные проекты;
- формировать у студентов творческое мышление, стремление к саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации в дальнейшей жизни;

- выявлять талантливых студентов и способствовать дальнейшему развитию их способностей¹.

Самостоятельная работа студентов (СРС) – это один из видов учебной работы, который включает активные формы и методы обучения, новые идеи и технологии.

В вузе к основным видам самостоятельной работы студентов относятся: подготовка к лекциям, семинарам, зачётам, экзаменам; написание рефератов, курсовых работ; разработка проектов и их защита; подготовка к научно-теоретическим конференциям; написание научных статей; участие в смотрах, олимпиадах; сбор и классификация материала для выпускной квалификационной работы.

Самостоятельная работа – это часть познавательной деятельности, которая направлена на эффективную профессиональную подготовку студентов как в аудиторное, так и внеаудиторное время.

Если СРС выполняется на занятии по расписанию, то её называют *аудиторной*; если она выполняется не на занятиях – *внеаудиторной*.

Аудиторная самостоятельная работа студентов (АСРС) по дисциплине. Эта работа проходит во время учебных занятий, по расписанию и выполняется под непосредственным руководством преподавателя и по его заданию.

Внеаудиторная самостоятельная работа студентов (ВСРС). Она не регламентируется расписанием занятий, выполняется во внеаудиторное время по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия.

Инициативная самостоятельная работа. Она не предусмотрена программой вуза, её осуществляет студент по собственной инициативе, исходя из своих научных интересов.

В ФГОС ВО чётко прослеживается следующая тенденция: снижается общее время на аудиторные занятия и увеличивается время на самостоятельную работу студентов. Перед преподавателем вуза возникает проблема: как наиболее полно и эффективно это время использовать; как научить студентов самостоятельно добывать знания и впоследствии эффективно применять их; как подготовить соответствующее методическое обеспечение. Организовать самостоятельную работу преподавателю гораздо труднее; ему легче самому изложить изучаемый материал. Ему предстоит большая, так называемая «домашняя работа»: разработка инструкций, памяток, указаний, рекомендаций, вариантов заданий, рабочих тетрадей, подготовок методических пособий. При создании этих и других методических материалов для самостоятельной работы студентов преподаватель должен учитывать следующее: не перегружать студентов заданиями для СРС; проанализировать ошибки, которые студенты допускают при выполнении заданий, принять меры по их предупреждению; сделать задания разнообразными и вариативными.

Любой труд, в том числе и СРС, будет результативным, если преподавателем будет поставлена грамотная *цель* и она будет принята студентами (вызывает активное отношение к цели, делает её привлекательной). Цель является стимулирующей мотивацией в начале работы и служит в дальнейшем необходимым регулятором самостоятельной деятельности. Глаголы *сформулировать, систематизировать, воспроизвести, составить, оценить, решить* служат для описания целей.

Каждое задание должно содержать учебную *задачу*. С её помощью проектируются умственные и практические действия студентов, т. е. те умственные операции, которые студент будет использовать при выполнении самостоятельной работы. Каждое задание имеет свою направленность: проверить, насколько усвоены знания; как студенты понимают усвоенные знания; умеют ли они применять эти знания на практике; обладают ли навыками анализа и оценивания информации; происходит ли развитие репродуктивной или поисковой деятельности.

Изучая конкретную тему, преподаватель в заданиях постепенно наращивает трудность их выполнения: значение, объём, сложность, уровни, что обеспечивает развивающий характер познания.

Уровни могут быть репродуктивными (чтение, заучивание, пересказ; прослушивание лекций и аудиовидеозаписей; конспектирование учебной литературы; использование интернет-ресурсов); репродуктивно-творческими (подготовка сообщений и докладов; выступления на семинарах и практических занятиях; подбор литературы; написание рефератов, эссе, контрольных работ); творческими (участие в научно-теоретических конференциях; смотрах, олимпиадах); исследовательскими (подготовка выпускной квалификационной работы (проекта), написание научных статей).

Выполняя задания первого и второго уровней, студент показывает, насколько осознанно он воспринимает и понимает информацию; применяет известные приёмы деятельности; выполняет задания по образцу. Задания третьего и четвёртого уровней сложнее и требуют от студента более глубокой подготовки: он владеет новыми способами и приёмами действий, умеет решать задачи на основе самостоятельного поиска, знает, как применить знания в новых условиях.

Поскольку в ходе самостоятельной работы студенты не только усваивают учебный материал, но и углубляют его; формируют умения работать с разными источниками информации; развивают способности, навыки контроля и планирования учебного времени; то, можно сказать, что самостоятельная работа обладает огромным дидактическим потенциалом.

В основе организации СРС лежат следующие *принципы*:

- задания должны быть посильными для студентов; должен осуществляться дифференцированный подход;

- интеллектуальные нагрузки должны возрастать планомерно;
- позиция преподавателя меняется: сначала консультант, потом наблюдатель; сначала контроль со стороны преподавателя, потом самоконтроль самих студентов;
- планомерность и систематичность – необходимые условия эффективности самостоятельной работы².

Важно, чтобы студенты знали о критериях оценки работы. Оценивая самостоятельную работу, преподаватель руководствуется следующими показателями: уровень знаний (полнота, обобщённость, оперативность, действенность); умение студента использовать теоретические знания при выполнении практических задач; уровень умений и навыков; обоснованность и чёткость изложения ответа; оформление отчётного материала в соответствии с требованиями; индивидуальные и типичные ошибки; креативность.

Преподаватель должен своевременно оценивать самостоятельную работу студентов; если же студенты о результатах своего труда будут узнавать спустя долгое время, то ценность самой работы в их глазах снижается.

Эффективной самостоятельная работа станет тогда, когда она будет для студента привлекательной. Создание определённых поощрений и льгот, например освобождение от сдачи зачёта или экзамена, делает самостоятельную работу для студента привлекательной.

Организирующая функция самостоятельной работой студентов выполняется, конечно, преподавателем. Преподаватель должен обладать профессиональной компетентностью, уметь формировать у студентов адекватное отношение к самостоятельной работе, передавать им профессиональные навыки, профессиональные компетенции, владеть компьютерными технологиями. Преподаватель, работая с каждым конкретным студентом, должен видеть в нём прежде всего личность, опираться на его индивидуальные способности и склонности, развить лучшие его качества.

Но и студенту приходится выполнять ряд действий: осознать цель своей деятельности; принять учебную задачу; подчинить этой задаче учебные действия; осуществить самоконтроль. Многие студенты отмечают, что знания, добытые и усвоенные самостоятельно, намного прочнее тех, которые они получили от преподавателя на лекциях.

Таким образом, мы дали краткую характеристику тем направлениям, по которым изменяется система самостоятельной работы студентов по ФГОС ВО и её методическое обеспечение. Самостоятельная работа, являясь не только совокупностью умений и навыков, формирует у студентов черту характера, способствующую его качественному профессиональному росту и развитию творческой активности.

Примечания

- ¹ См.: Левченко И. Е. Особенности организации самостоятельной работы студентов при реализации ФГОС // Научные исследования в образовании. 2012. № 4. С. 154.
- ² См.: Снегурова В. И. Направления совершенствования методического обеспечения самостоятельной работы студентов при реализации ФГОС ВПО // Вестн. Новгор. гос. ун-та. 2012. № 70. С. 49.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН

Е. В. Ларионова

*Ларионова Екатерина Владимировна – кандидат филологических наук,
доцент Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: katiell@mail.ru*

В статье речь идет об образовательной среде как о социокультурном феномене. Современная образовательная среда предоставляет возможность каждому обучающемуся развить творческий потенциал.

Ключевые слова: образовательная среда, иностранный язык, учащиеся.

EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A SOCIOCULTURAL PHENOMENON

Ekaterina V. Larionova

The article describes the educational environment as a sociocultural phenomenon. Modern educational environment provides an opportunity for each student to develop creativity.

Key words: educational environment, foreign language, students.

Современная высшая школа существенно изменяется в связи с внедрением двухуровневого образования. Социальные, политические и экономические перемены в стране и мире затрагивают каждого человека и изменяют социокультурную ситуацию, влияющую на становление и развитие личности. Создается новая образовательная среда, определяемая «как психолого-педагогическая реальность, содержащая специально организованные условия для формирования личности, а также возможности для развития, включенные в социальное и пространственно-предметное окружение, и которую традиционно рассматривают как сферу социальной жизни, и как фактор образования, обеспечивающий педагогические условия равновесия опыта взаимодействия учащихся с внешним миром и внутренней средой их развития»¹.

Как социокультурный феномен образовательная среда связана с такими понятиями, как система социальных ценностей и норм, формируемых в образовательной деятельности общества. Образовательная среда может оказывать и положительное, и отрицательное влияние с точки

зрения личности и общества. В вузовской среде создаются условия для развития профессиональной культуры специалистов, для гармонизации интеллектуальной и эмоциональной сфер личности, социализации, формирования нравственных ориентаций. Однако деструктивный характер вузовской среды может быть обусловлен невысоким профессионализмом профессорско-преподавательского состава, личностными особенностями субъектов учебно-воспитательного процесса и другими факторами.

Как педагогический фактор образовательная среда обеспечивает субъектам образовательного процесса систему возможностей, связанных с удовлетворением потребностей и трансформацией этих потребностей в жизненные ценности, что актуализирует процесс личностного саморазвития.

Если рассматривать образовательную среду с точки зрения предоставляемых ею образовательных возможностей, то критерием качества является ее способность обеспечить всем субъектам образовательного процесса систему возможностей для эффективного саморазвития. Взаимодействуя с образовательной средой, учащийся проявляет соответствующую активность, становится реальным субъектом своего развития, субъектом образовательной среды, а не остается объектом влияния ее условий и факторов. Предоставление образовательной средой разных возможностей побуждает субъекта проявлять активность.

На современном этапе развития российского общества существенно изменился контекст изучения иностранных языков, возросла их образовательная и самообразовательная функции в системе обучения². Сегодня к иноязычному образованию предъявляется требование стать гуманистически ориентированным, рассматривать человека как основную ценность, быть направленным на развитие личности и его кросскультурной грамотности. При таком подходе формы, методы и технологии обучения иностранным языкам рассматриваются в контексте обеспечения максимально благоприятных условий для саморазвития личности. В соответствии с существующей парадигмой образования современными подходами к обучению иностранного языка являются личностно ориентированный, социокультурный, межкультурный. Содержание языкового образования ориентировано на образование, воспитание и развитие личности учащегося средствами изучаемого языка.

Одним из основных условий развития личности является создание креативной образовательной среды обучения и воспитания.

Согласно определению креативная иноязычная образовательная среда – система взаимосвязанных и обусловленных факторов, механизмов, технологий, разнообразных типов взаимоотношения между субъектами иноязычного образования с учетом специфики многих факторов. Креативная иноязычная образовательная среда представляет собой разнообразие поликультурного образования и мультикультурного

состава его участников, среду для построения собственного «Я», обеспечивающую создание организационно-методических условий для актуализации внутреннего мира студента, его личностного роста, самореализации, становления его сознания³.

Креативная иноязычная образовательная среда является личностным пространством, индивидуальным для каждого обучающегося, гибко реагирующим на его запросы, стремления, потребности, опирающимся на его систему ценностей, мотивов и обладающим способностью к самоорганизации. Для реализации концепции развития творческой личности требуются существенная перестройка сложившейся педагогической системы, проведение целого ряда работ по разработке конкретных образовательных технологий, созданию принципиально новой методической базы образовательных комплексов, введению новых методов и организационных форм иноязычного общения.

Креативная иноязычная образовательная среда предоставляет возможность каждому обучающемуся развить творческий потенциал, побуждает его к дальнейшему самопознанию и творческому саморазвитию.

Современная образовательная среда динамична. В настоящее время работникам высшей школы необходимо модернизировать учебные программы и формы контроля за процессом образования бакалавров, магистров и аспирантов в силу ряда объективных обстоятельств. Актуальность вопроса о максимально эффективном использовании в обучении студентов интернет-технологий очевидна. Направленность на данные технологии вызвана тем, что для получения различных навыков, например для овладения иностранными языками, позволяет сегодня современным участникам образовательного процесса решать задачу по формированию коммуникативной компетенции.

ИКТ играют положительную роль в формировании иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся, поскольку эффективное изучение иностранного языка предполагает работу с аутентичными мультимедийными и печатными материалами. Интернет-технологии предоставляют широкие возможности для международной межкультурной коммуникации посредством электронной почты, блогов, форумов, живых журналов, интернет-конференций, вебинаров, электронных библиотечных систем, привычных для молодежной аудитории⁴. На процесс образования имеют влияние такие факторы, как доступность мирового образовательного пространства, процессы глобализации образования и академическая мобильность⁵. В рамках современных коммуникативных практик в образовании отсутствует правота кого-то одного из участников практики, целью является не отстоять свою позицию или навязать свою теорию или полученный опыт как один верный и возможный, а попытаться «синтезировать» мнения, идеи и материалы всех участников этого процесса⁶.

Фундаментальную функцию несет наличие технологической, инфраструктурной инфраструктуры. С помощью средств коммуникации участники образования имеют доступ к информации разных сообществ, а также могут предлагать свои поправки и уточнения в интерактивном режиме. «В связи с компьютеризацией и “виртуализацией” процессов получения информации и межличностного общения, обучающийся все больше предпочитает проектировать индивидуальные траектории обучения и саморазвития и перестает видеть “в лицо” преподавателя единственно возможным источником своего образования»⁷. Виртуальная иноязычная образовательная среда способствует творческому постижению «себя нового», т. е. личности, находящейся в процессе образовательного становления, осваивающей как новые знания, так и новые степени свободы, например разнообразные иноязычные интернет-ресурсы.

Одним из преимуществ креативной образовательной среды на основе интерактивных технологий является возможность максимально индивидуализировать образование, что позволяет создавать для каждого особые проблемные ситуации, исключающие или снижающие негативное влияние факторов, препятствующих активизации творческого мышления.

Важным фактором эффективного использования интерактивных технологий в иноязычном образовании является создание условий для целенаправленного развития коммуникативной культуры личности. Становление и развитие коммуникативной культуры личности в образовательной среде вуза могут быть обеспечены путем увеличения степени свободы и активности субъектов образования, что позволит им сознательно и целенаправленно использовать интерактивные технологии. Для управления учебной деятельностью при использовании интерактивных технологий рекомендовано, например, использование тестового контроля и самоконтроля как одной из наиболее технологичных форм проведения автоматизированного контроля с управляемыми параметрами качества.

Креативная иноязычная образовательная среда способствует развитию коммуникативной компетенции учащихся, расширяет их лингвострановедческий кругозор и развивает их творческо-познавательные способности. Для организации креативной иноязычной образовательной среды необходимо наличие многоуровневой организации учебного материала, банка заданий, организованных в виде базы знаний учебного назначения, создания электронно-методического сопровождения обучения иностранным языкам.

Примечания

¹ При написании статьи использованы материалы повышения квалификации в ИДПО ФГБОУ ВПО «СГУ им. Н. Г. Чернышевского» по программе «Социокультурные вопросы подготовки научно-педагогических работников: риски реализации ФГОС»

с 28.09.2015 по 22.12.2015. URL: <http://course.sgu.ru> – SSU Course (дата обращения: 22.03.2017).

- ² См.: *Москалева И. С.* Формирование межкультурной компетенции на основе аутентичного контента в процессе обучения иностранному языку // *Инновационные стратегии развития педагогического образования*: сб. науч. тр. Тринадцатой Междунар. очно-заоч. науч.-метод. конф.: в 2 ч. Ч. 2. Саратов: Изд-во СРОО «Центр «Просвещение», 2017. С. 54.
- ³ См.: *Сороковых Г. В.* Проектирование креативной иноязычной образовательной среды вуза как научная проблема URL: <http://cyberleninka.ru/search/article/n/> (дата обращения: 23.03.2017).
- ⁴ См.: *Кругляк Е. Е., Наумова О. Г., Елистратова О. В.* Использование Интернет-технологий в формировании коммуникативной компетенции // *Образование в современном мире*: сб. науч. ст. / под ред. проф. Ю. Г. Голуба. Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2016. Вып. 11. С. 229.
- ⁵ См.: *Колесникова А. Ю.* Общественные коммуникативные практики формирования стандартов современного PR- образования (на примере США). URL: <http://pandia.ru/text/78/113/9431.php> (дата обращения: 23.03.2016).
- ⁶ См.: *Александрова Е. А.* Методология культурных практик самостоятельной работы студентов // *Организация самостоятельной работы студентов*. Саратов: Изд-во «Техно-Декор», 2015. С. 6–32.
- ⁷ *Колесникова А. Ю.* Указ. соч.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА РЕЧИ КАК ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ СПЕЦИАЛИСТА

Н. П. Лысикова

*Лысикова Наталья Павловна – кандидат философских наук, доцент
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: 450885@list.ru*

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена потребностью формирования высокого уровня профессиональной речевой культуры специалиста, которая представляет владение языковыми средствами и умение эффективно использовать их в профессиональном общении.

Ключевые слова: профессиональная культура речи, язык специалиста, культура речи, стиль, вербальное и невербальное общение.

PROFESSIONAL SPEECH CULTURE AS THE INTERACTION OF LANGUAGE AND CULTURE SPECIALIST

Natalia P. Lysikova

The relevance of the studied problem is due to the need for the formation of a high level of professional speech culture of a specialist, which is the knowledge of language means and the ability to effectively use them in professional communication.

Key words: professional speech culture, language specialist, speech style, verbal and non-verbal communication.

Язык и речь являются основными средствами доведения информации до человека и воздействия на него, поэтому современные специалисты должны профессионально владеть устным и письменным языком, демонстрировать образцы общения и поведения, достойные подражания. Широко известное утверждение М. М. Бахтина о том, что все слова пахнут профессией, подтверждает актуальность исследования феномена профессиональной культуры речи, потому что потребителю безразлично, как с ним общаются, а следовательно, и как к нему относятся.

Под культурой речи понимают, как правило, использование языка, организованного в соответствии с нормами, поэтому у специалиста, который в должной степени владеет культурой речи, многообразием стилей, речь совпадает с формой языка, принятой в данной организации, и он, несомненно, способен общаться в пространстве своей профессиональной культуры на любую тему. Основными показателями культуры речи принято считать следующие:

- во-первых, наличие обширного словарного состава и словарного запаса;
- во-вторых, владение нормами устного и письменного литературного языка, в том числе правилами произношения, ударения, словоупотребления, грамматики, стилистики;
- в-третьих, правильное использование средств языка в различных условиях общения, умение в разных ситуациях общения говорить по-разному и не переносить из одной ситуации в другую речевые и этикетные нормы;
- в-четвертых, практическое применение психологических приемов общения в разговоре с коллегами, подчиненными, в публичных выступлениях,
- в-пятых, владение речевым этикетом, представляющим основу общения с разными категориями слушателей, установленный порядок речевого поведения с учетом требований национальной культуры¹.

Профессиональная культура речи специалиста представляет собой взаимодействие языка и культуры, которыми он обладает и которые постоянно использует в процессе своей производственной деятельности. В профессиональной культуре речи специалиста можно выделить разные уровни, в том числе высокий тип, который характеризуется свободным владением нормами литературного языка в официальной и разговорной речи, переключением с одного стиля на другой, обязательным соблюдением норм профессионального коммуникативного этикета. Средний тип профессиональной культуры речи отличается заметными ошибками в произношении, нарушением норм литературного языка, включением сниженных и просторечных элементов, несоблюдением этических норм.

Язык специалиста всегда будет отличаться не только репродуктивностью, но и продуктивностью, благодаря которой его носитель может со-

здавать и принимать множество текстов, сообщений. Широкий контекст исследования диалога М. М. Бахтиным предполагает поливариантную трактовку содержания основных единиц речевого общения. Нам близка его критика теоретизма как абстрактных рассуждений, не связанных с конкретным участником речевого общения. В то же время анализ события, поступка, территории как культурного акта свидетельствует о «конкретной систематичности», т. е. «непосредственной отнесенности и ориентированности в единстве культуры, явление (в нашем случае монолог или диалог специалиста. – *Н. Л.*) перестает быть просто наличным, голым фактом, приобретает значимость, смысл, становится как бы некой монадой, отражающей в себе все и отражаемой во всем»². Отсюда возникает некая произвольность интерпретации, которая в нашем случае во многом зависит от уровня профессиональной культуры речи работника.

Двойственность языка, обладающего одновременно звуковой и смысловой организацией, позволяет выстроить речь специалиста исходя из конечного набора фонем или слогов, сочетаемых в разных комбинациях, но в результате получается многовариантная по форме и содержанию конструкция из элементов, число которых трудно определить и, соответственно, осмыслить. Отдельное слово как основная структурная единица языка, используемая для именовании предметов, их качества, характеристик и взаимодействий с другими предметами, а также отвлеченных понятий, является распознавателем речи. Отсюда следует, что культура речи зависит не только от количества, но и от качества используемых специалистом слов и морфем.

Профессиональная культура речи специалиста связана с его перемещением в пространстве и во времени по отношению к говорящему или слушающему, потому что реальное и виртуальное общение имеют как свои преимущества, так и недостатки, однако в любом варианте речь должна быть понятной, информативной и выразительной. Понятливость требует двустороннего понимания речи в целом и ее отдельных элементов аудиторий. Информативность предполагает включение в нее новой, специально подобранной информации, интересной как для отдельного клиента, так и для аудитории. Выразительность речи связана с четким произношением, интонационной окраской, эмоциональной яркостью, содержательностью и психологической направленностью. Следует согласиться с тем, что в общении всегда важен уровень контакта, точнее, уровень «духовного, культурного соответствия»³ оратора и аудитории.

В каждой организации формируется определенная корпоративная культура, которая определяет преемственность составляющих ее элементов, в том числе уровень профессиональной культуры речи специалиста. Предложенное Р. О. Якобсоном исследование функций языка, с одной стороны, давно стало общепринятым, а с другой стороны, исследова-

тели отмечают возможности его дальнейшей коррекции и расширения⁴. Полагаем, что выделенные лингвистом функции во многом не только расширяют горизонты лингвистики, но и могут использоваться для оптимальной коррекции и восприятия речи. Так, выделенная им референтивная (коммуникативная) функция, кроме реализации процесса общения, ориентирует участников диалога на определенный контекст, что очень важно, потому что формально одно и то же сообщение несет разную информацию в зависимости от узкого или широкого контекста, а также от степени общности фоновых знаний разной глубины. Не менее важна для профессиональной культуры речи эмотивная функция, которая выражает позиции говорящего человека по отношению к самому сообщаемому им тексту. Фактическая функция позволяет установить контакт без использования вербального языка, опираясь только на такие невербальные факторы, как поза, жест, мимика, которые в каждой культуре имеют свою специфику. Конативная функция ориентирует специалиста на характеристики того, кому предназначена информация, которой он располагает и которую доносит до отдельного клиента и до аудитории.

Профессиональная культура речи специалиста предполагает также использование речевого этикета, под которым понимают принятую в данной корпоративной культуре систему требований к форме, содержанию, порядку, характеру, ситуативной уместности высказываний. Обязательное соблюдение речевого этикета требуется от государственных служащих, политиков, менеджеров, психологов, педагогов, юристов, журналистов, представителей всех профессий, работающих с людьми. Владение речевым этикетом, безусловно, повышает авторитет, доверие и уважение клиентов, партнеров, коллег, руководства организацией к специалисту.

Анализ эссе студентов ИДПО, посвященного их отношению к профессиональной культуре речи менеджера/педагога-психолога, в написании которого участвовали 26 человек, из них работающих 21 человек, позволяет прийти к следующим выводам:

- во-первых, абсолютно все студенты согласились с тем, что владение профессиональной культурой речи необходимо в их профессии, более того, оно помогает сделать успешную карьеру;
- во-вторых, все написавшие эссе четко определили конкретную для себя цель формирования профессиональной культуры речи, в частности: лучше общаться с разными людьми, донести свою мысль, ускорить и сделать более эффективным процесс взаимодействия с другими людьми;
- в-третьих, все участники выделили от 4 до 12 составляющих профессиональной культуры речи специалиста;
- в-четвертых, треть студентов в своем эссе определили собственные недостатки, которые им предстоит преодолеть, чтобы достичь необходимого профессионального уровня общения.

Примечания

- ¹ См.: Лысикова Н. П. Русский язык и культура речи // Социокультурная компонента современного вузовского образования: учеб.-метод. пособие. Саратов: ИЦ «Наука», 2009. С. 6–7.
- ² Бахтин М. М. Литературно-критические статьи / сост. С. Болгаров, В. Кожин. М.: Худ. лит., 1986. С. 43.
- ³ Казиник М. С. Тайны гениев. М.: АСТ, 2017. С. 103.
- ⁴ См.: Золян С. Т. О стиле лингвистической теории: Р. О. Якобсон и В. В. Виноградов о поэтической функции языка // Вопр. языкознания. 2009. № 1. С. 3–8.

ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ В РОССИЙСКОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Н. В. Медведева

*Медведева Наталья Викторовна – доктор социологических наук, заведующий кафедрой
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: arinfievanv@mail.ru*

Участие общественности в управлении образовательными организациями всегда относилось к ключевому фактору демократизации процессов управления, в разные исторические периоды развития российского образования эта форма управления принимала различные формы. Сегодня характер взаимодействия основных субъектов управления напрямую определяет вектор и качество развития образовательной организации.

Ключевые слова: социальные взаимодействия в образовании, государственно-общественное управление образованием, партнерство, развитие образования.

THE HISTORY OF SOCIAL INTERACTIONS DEVELOPMENT IN THE RUSSIAN EDUCATIONAL SYSTEM

Nataliya V. Medvedeva

Public participation in management of educational organizations has always been regarded to a key factor in the democratization processes. In various periods of development of Russian education, this form of management had different shapes. Today, the property of the interaction between the main actors of the management directly determines the direction and quality of development of educational organizations.

Key words: social interaction in education, state-public management of education, partnership, the development of education.

Формирование взаимодействий и партнерства с широкими социальными группами всегда было важным звеном в развитии систем социальной сферы. Для образовательной системы в последнее время взаимодействие стало необходимостью, причем расширение социального взаимодействия и партнерства проявляется и в управлении образованием. Хотя исторический анализ партнерских отношений в образовании не входит в наше исследование, все же указание характерных исторических периодов взаимодействия и партнерства, истоков его современного состояния

позволяет лучше понять не только причины дефектов этих процессов, но и возможности развития положительных эффектов.

В разные исторические периоды России степень развития, широта распространения этого явления серьезно варьировались. До Октябрьской революции 1917 г. российское образование характеризовалось двумя значимыми блоками взаимодействий. Первый был сформирован и реализован внутри образовательной системы и мало чем отличался от отношений между работниками, работодателями и органами власти в других сферах (включая производственные, коммерческие). Второй блок связан с институтом попечительства и меценатства, являющимся надсистемным элементом, не входящим в образовательную систему непосредственно, однако оказывающим существенное влияние на образование. Сегодня предпринимаются попытки реанимирования именно такого прообраза внесистемных взаимодействий в образовании. Тем не менее эти попытки чаще всего терпят неудачу, так как современные реализаторы идеи попечительства пытаются допустить только те его элементы, которые учитывают корпоративные выгоды образования, но тормозят отношения, которые представляют интерес для самих попечителей. На этом мы подробнее остановимся при характеристике современных моделей взаимодействия и партнерства¹.

В первые десятилетия советской России социальные взаимодействия в образовании принципиально изменились. Участие внешних (по отношению к образовательной системе) субъектов интеракций и партнеров в решении проблем образования снизилось до минимума, во-первых, потому, что значительно уменьшилось количество потенциальных попечителей и меценатов, во-вторых, они лишились доверия власти, противопоставлялись «советскому народу» и, как следствие, не допускались к участию в решении государственных задач, в том числе образовательных, в-третьих, само образование было провозглашено народным, что предполагало широкое участие всего советского народа в управлении государством вообще и образованием в частности. Нельзя сказать, что в этот период термин «народное образование» был лишен смысла. Участие общества через представительные органы власти проявлялось именно в том, что российская система образования в 20–30-е гг. прошлого века реально решала большинство стратегических задач советского государства по ликвидации безграмотности, доступности образования, образованию взрослых, воспитанию беспризорных и т. д., эти государственные задачи отвечали социальным потребностям и ожиданиям большинства населения. Изменился и характер внутрисистемных отношений между работниками образования, работодателями и органами власти: роль работодателей значительно снизилась в системе взаимодействия, работники образования через свои профсоюзы гораздо чаще контактировали с властными структурами (советскими и партийными), чем со своими

непосредственными руководителями. Инициативы «снизу» приветствовались советской властью, директора образовательных учреждений в своем большинстве играли роль организаторов реализации решений советской власти и профсоюзов. Исключением были известные всей стране и миру неординарные, талантливые педагоги, основатели авторских школ, как, например, А. С. Макаренко, деятельность которых наилучшим образом способствовала решению стратегических государственных задач образования.

Однако дальнейшее развитие советского государства, характеризующееся усилением тоталитарного режима, увеличением дистанции между партийной и советской элитой и народом, привело к тому, что состав и содержание взаимодействия и партнерских отношений в образовательной системе остались прежними, а задачи, которые решались, далеко не всегда отвечали потребностям общества, а все чаще удовлетворяли амбициям советской сверхдержавы. Яркий пример результата партнерства науки, высшей школы и общего образования – вывод Советского Союза на первые позиции в мире в области космонавтики, атомной энергетики, военных разработок. Идеологическая работа в этот период привела к тому, что для многих людей их личностные образовательные потребности и потребности государства были неотделимы, только дальнейший ход истории показал, как система образования того времени сказалась на социальной дезадаптации большинства современного взрослого и пожилого населения России. Поэтому говорить об участии общества в решении задач образовательной системы или хотя бы о равном участии субъектов взаимодействия в развитии образования для анализируемого периода уже не приходится. Деформированными оказались даже отношения внутри системы, отдельных образовательных учреждений: основной принцип партнерских отношений – согласование интересов – фактически не соблюдался, все было подчинено интересам тоталитарного режима. Длительность этого периода, продолжавшегося два-три поколения, привела к формированию устойчивых, трудноизменяемых форм взаимодействия и партнерских отношений в образовательной системе, которые сегодня неадекватны новым условиям². Меняются содержание, структура, формы собственности в образовании, а взаимодействия заинтересованных сторон стремятся сохранить прежний характер и формы. Это, пожалуй, самая трудная и самая актуальная проблема на пути устойчивого развития современной российской образовательной системы.

В период перестройки стали изменяться отношения во всех производственных сферах и отношения с органами власти, а также способы хозяйствования в сфере образования. Однако суть взаимодействия и партнерства произошедшие изменения трансформировали меньше всего. Последние два десятилетия привели только к переосмыслению оснований таких взаимодействий в образовании, стали появляться и утверждаться

новые ценности партнерских отношений, что подтверждается официально признанными приоритетами в области государственной образовательной политики.

Современный этап развития социального взаимодействия и партнерских отношений в российском образовании требует серьезного осмысления не только как самостоятельного и важного феномена в образовательной сфере, но и как необходимого, обязательного элемента устойчивого развития системы образования, такого развития, которое бы максимально отвечало современным потребностям и общества, и государства³.

В первую очередь, произошедшие изменения в нашей стране затронули внутрисистемные взаимодействия в образовательной сфере. Многие образовательные организации высшего и среднего профессионального образования получили большую экономическую свободу и самостоятельность решений, в том числе решений, определяющих вектор развития образовательного учреждения. Частично эта тенденция прослеживается в региональных и муниципальных образовательных системах. В отдельных регионах страны в течение последних пяти лет стало увеличиваться число дошкольных и общеобразовательных учреждений, получивших юридическую самостоятельность, с растущим фондом внебюджетных средств. Эти трансформации, безусловно, изменили ролевые позиции трех основных участников взаимодействия: работодателей, работников, органов государственной и местной власти, причем характер изменений нередко противоречив. Возникнув в контексте взаимоотношений работника и работодателя как задача профессиональных союзов по формированию особого типа их взаимодействия для эффективного использования ресурсов, понятие социального партнёрства осталось и закрепились в образовательной сфере и общественном сознании в организационных формах, таких как существующие сегодня трёхсторонние комиссии: работодатель, профсоюзы и государственная власть. Затем оно вошло в лексику частных образовательных учреждений наряду с государственными и трактовалось как взаимодействие негосударственных образовательных учреждений с государственными и местными структурами власти, а внутри учреждения отношения строились на основе бипартизма.

И в негосударственных, и в государственных образовательных учреждениях значительно укрепилась позиция руководства, изменив систему управления персоналом в образовательном учреждении, появились возможности дополнительной мотивации значимых, «полезных» работников, изменилась процедура найма и расторжения трудовых договоров персонала, усилилась конкурентная борьба на рынке труда работников образования, расширились права и полномочия развития образовательного учреждения в соответствии с видением администрации. Получение доходов от коммерческой деятельности позволяет к образовательному

учреждению применять термин самостоятельного хозяйствующего субъекта, а это является дополнительным усилением роли руководителя как распорядителя внебюджетных средств. Все эти изменения положительно сказались на статусе работодателей в трехсторонних отношениях. Тем не менее усиление статуса работодателей отразилось ослаблением роли работников образования в процессе управления, решения важных вопросов в образовательном учреждении. В этом заключается противоречивость, о которой мы говорили выше.

Позиция же власти столь радикального изменения не получила, она по-прежнему имеет достаточно оснований для влияния на образовательную систему в целом, отдельные ее структуры по большей части через финансирование образования, административные рычаги при реализации государственной образовательной программы. Это, вообще говоря, противоречит произошедшим или, по крайней мере, провозглашенным политическим и социальным изменениям: участие работников образования в разработке или хотя бы согласовании важных решений до сих пор минимально.

Такая противоречивая ситуация в образовании обозначилась с 80-х гг. прошлого столетия. Примером тому могут служить следующие факты. В конце 1988 г. Министерством образования СССР, увидевшим ресурсы педагогической общественности и инноваций, был проведен Съезд работников образования, результатом которого стало создание Всесоюзного совета директоров школ, который возглавил В. А. Караковский. Тут же вслед за ним в 1989 г. был создан Творческий союз учителей СССР, который в 1991 г. пал вместе с ведомственной управленческой вертикалью.

Это прошлое определенным образом перекликается с настоящим, с идеей проведения в ноябре 2002 г. Гражданского форума общественных инициатив. Ситуация в определенной степени аналогична – тогда Министерство образования обратило внимание на образовательные инициативы, а сейчас Администрация Президента РФ пытается поддержать общественно-гражданские инициативы, в частности, и в образовательной сфере. К сожалению, примеров реальных практик трехстороннего партнерства в образовании настолько мало, что их нельзя отнести даже к намекам на соблюдение основополагающих принципов партнерских отношений внутри системы.

Другой особенностью настоящих российских условий является очевидный факт, что развитие образования невозможно без финансовой подпитки и материального обеспечения со стороны внешних субъектов взаимодействия и отношений. Стали обсуждаться формы финансово-экономической поддержки образовательных систем, разворачиваемые во всех образовательных учреждениях и образовательных системах регионального и муниципального уровня.

Задача вовлечения широких групп социальных и экономических партнеров в образовательную сферу принимается практически всеми, при этом смысл расширения социальных взаимодействий и партнерства в образовании рассматривается в основном с трех позиций. Во-первых, широкое вовлечение участников взаимодействий и партнерства – это шаг на пути преодоления педагогической зашоренности и охраняемости корпоративных взглядов на образование как на нечто самодостаточное. Любой профессионал, в том числе педагог, своей профессиональной деятельностью удовлетворяет не только свои потребности в материальном обеспечении, самовыражении и т. д., но и потребности других, тех, кто заинтересован в результатах его труда. Поэтому нельзя решить проблемы образования, решая только проблемы, напрямую связанные с деятельностью образования, с потребностями работников образования, руководителей и т. д. Нужно научиться формулировать результаты и последствия образования не только на языке «знаний, умений, навыков» или даже «компетенций», способов деятельности или человеческой души и нравственности, но и на языке регионального развития, стоимости продукта и доходности территории, вклада в социально-экономическое развитие и т. п. Иными словами, развитие социального взаимодействия в образовательной сфере означает, в первую очередь, переход от деклараций приоритетов образования к реальной практике паритетов на принципах партнерства с другими субъектами социально-экономического развития территории: властью, общественным сектором, бизнесом, финансово-промышленными корпорациями и т. д.⁴

Вторая позиция, наиболее привлекательная для образовательной системы, связана с расширением экономических возможностей для развития той или иной ее части. В этом случае «внеобразовательные» субъекты интеракций рассматриваются как спонсоры, меценаты, бесправные попечители. Тот характер отношений, который в подавляющем большинстве имеет место в российском образовании, с трудом позволяет назвать их партнерскими, так как они реализуются с серьезными нарушениями всех принципов партнерства. Такие отношения, по большому счету, не могут быть отнесены ни к коммерческому партнерству (так как образование чаще всего только «потребляет» ресурсы партнера), ни к социальному, так как процесс согласования некоммерческих интересов нередко отсутствует, либо носит односторонний характер. Тем не менее заинтересованность образовательной системы в таком партнерстве все же вынуждает представителей системы образования входить в договорной процесс, учиться ему, придавать партнерству цивилизованные формы.

И наконец, третья позиция связана с цивилизационным кризисом и разломом – с переходом от корпоративной культуры к кооперативной культуре и границам, их разделяющим и соединяющим одновременно. Вертикально устроенное корпоративное сознание, воплощенное в идее

государства, не в состоянии противостоять кооперативным сетям, имеющим и вертикальные, и горизонтальные, и диагональные связи. Чем больше число степеней свободы, тем выше уровень устойчивости, выживаемости и способности к саморазвитию. А проблема выживаемости для образовательной системы стоит сейчас весьма остро⁵.

Таким образом, современный этап развития взаимодействия и партнерства в российском образовании характеризуется следующими положениями:

- социальные взаимодействия в образовании представлены большим количеством разноплановых групп, напрямую заинтересованных в тех или иных образовательных результатах и способных в разной степени повлиять на их достижение;
- необходимость достижения социально целесообразных устойчивых результатов, позволяющих образовательной системе исполнять свои функции в обществе, не позволяет игнорировать взаимодействие с партнерами, что, в свою очередь, требует учета интересов всех участников;
- государственные органы власти в образовательной сфере играют несколько ролей в процессе взаимодействия: от традиционных отношений в трипартистской системе до инициаторов и посредников партнерства с внесистемными партнерами;
- социальные нормы взаимодействия и партнерства в образовании находятся на начальной стадии формирования, поэтому опережающие правовые нормы закрепления и регулирования таких отношений (по отношению к социальным, культурным) не находят ожидавшегося практического распространения⁶.

В последнее время при обсуждении вопросов развития образования, управления образовательной системой стал распространенным термин «общественность», который применяется не совсем корректно, так как «общественностью» называют всех, кто не входит в саму образовательную систему. Например, педагогический совет школы или ученый совет в вузе ни образовательной системой, ни социумом не воспринимается как общественная сила, а идентифицируется как элемент самой системы, являющийся выразителем и носителем некоторого содержания общей государственной образовательной политики, программы.

Подобная деформация общественного восприятия, на наш взгляд, связана с ярко выраженным корпоративизмом образовательной системы: российскому обществу стало совершенно очевидно, что образовательная система не справляется со своими социальными функциями в новых условиях, однако сама образовательная система основные усилия тратит на «защиту мундира», а не на стратегическую модернизацию, адекватную социальным ожиданиям. Еще одним фактором, обуславливающим и объясняющим описываемую ситуацию, может быть следующее. Раз-

витие негосударственного сектора в образовании происходит настолько медленно и локально, что все образовательные подсистемы, структуры, учреждения воспринимаются как государственные, и та деятельность, которая в них осуществляется, также воспринимается как реализация государственных решений. Если еще учесть, что противопоставление государства и общества является характерной особенностью России, то в целом становится понятно такое разделение субъектов на «образовательные» (тождественно государственным) и «общественные».

Именно в этом контексте в последнее время стали обсуждаться государственно-общественные отношения в образовании. Собственно участие общественности в управлении образованием присутствовало всегда (ученические советы, педагогические советы, конференции и т. д.), широкое вовлечение субъектов отношений не из образовательной среды – современное явление. Именно такое содержание отношений и взаимодействия государства и общества в сфере образования интересно в первую очередь как наиболее распространенное, так как на самом деле чаще всего «образовательный» партнер реально представляет в том или ином виде государственные образовательные интересы, практически все отношения в образовании можно свести к отношениям государства и общества по соответствующим вопросам, как устранение тех недостатков в деятельности образования, которые не позволяют качественно удовлетворить образовательные потребности общества, трудно представить без участия самой заинтересованной стороны – общественности.

Итак, социальное взаимодействие и партнерство в образовательной системе представляют собой сложную по содержанию деятельности и составу участников модель взаимодействия по поводу позиционирования, реализации интересов, связанных с образовательной сферой, имеющую в качестве основной цели обеспечение сотрудничества работодателей, работников системы образования, органов управления образованием и государственной власти, российского общества для ограничения оппортунистического поведения всех сторон, снижения издержек развития образовательной системы, адекватного государственным потребностям и общественным ожиданиям, формирования гражданской активности и ответственности при решении возникающих проблем. Партнерство реализуется посредством перевода отношений во взаимодействие, вовлеченности общественности в управление образованием на различных уровнях.

Кроме того, развитие взаимодействия и партнерство в образовании, и особенно в управлении образованием, являются необходимым условием для соблюдения принципа социальной целесообразности реализуемых программ развития, стратегий в образовательной системе. Наличие развитых взаимодействий и партнерства в системе образования позволяет, во-первых, получить максимально полную и достоверную

информацию о социальных потребностях и ожиданиях различных социальных групп, во-вторых, оптимально использовать все имеющиеся ресурсы и возможности внешней среды для достижения целей устойчивого развития образовательной системы, в-третьих, избежать «сползания» на корпоративные ценности и цели, в-четвертых, снять определенные профессиональные ограничения, связанные с преобладанием методов, принятых в образовании, и значительно расширить методы формирования и реализации действий, приводящих к развитию управляемого объекта.

Примечания

- ¹ См.: Гончаров М. А. Государственное управление учебными заведениями отраслевыми ведомствами и министерствами в России второй половины XIX – начала XX века: (на основе архивных источников, юбилейных обзоров министерств, материалов статистики) // Преподаватель XXI века. 2016. № 2, ч. 1. С. 92–109.
- ² См.: Фиофанова О. А., Шимутина Е. Н. Анализ реформы государственно-общественного управления образованием // Педагогика. 2015. № 9. С. 17–25.
- ³ См.: Будаева Т. Ч., Намсараев С. Д. О совершенствовании государственно-общественного управления образованием // Профильная школа. 2017. № 1. С. 50–56.
- ⁴ См.: Третьяков П. И. Основы системы управления по результатам деятельности организаций // Педагогическое образование и наука. 2017. № 1. С. 44–49.
- ⁵ См.: Худин А. Н., Подчалимова Г. Н. Управление устойчивым развитием образовательной организации в условиях концептуальных изменений в образовании // Там же. С. 49–54.
- ⁶ См.: Медведева Н. В. Роль социальных взаимодействий в развитии российского образования // Социально-экономические исследования, гуманитарные науки и юриспруденция: теория и практика: сб. материалов X Междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск, 2016. С. 58–65.

ВЛИЯНИЕ ВИРТУАЛЬНЫХ ЭКСКУРСИЙ КАК ЧАСТИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ

О. Г. Наумова, О. В. Елистратова

*Наумова Ольга Геннадьевна – кандидат социологических наук, доцент
Поволжского института управления имени П. А. Столыпина –
филиал РАНХиГС, Саратов
E-mail: naumovao@yandex.ru*

*Елистратова Ольга Васильевна – старший преподаватель
Поволжского института управления имени П. А. Столыпина –
филиал РАНХиГС, Саратов
E-mail: elistratovaov@yandex.ru*

В данной статье виртуальные экскурсии рассматриваются как часть социокультурной среды общества, которая оказывает влияние на культурное и профессиональное становление личности, и в частности молодого поколения. Представлены виртуальные экскурсии «исторических персоналий», таких личностей, как Александр Николаевич Радищев и граф Шарль-Андре Поццо ди Борго (известный в России как Карл Осипович).

Ключевые слова: виртуальная экскурсия, социокультурная среда, профессиональное становление, личность.

INFLUENCE OF VIRTUAL TOURS AS A PART OF THE SOCIO-CULTURAL ENVIRONMENT ON THE PERSON PROFESSIONAL FORMATION

Olga G. Naumova, Olga V. Elistratova

In this article, virtual tours are considered as part of the sociocultural environment of society, which influences the cultural and professional formation of the individual, and in particular the younger generation. Virtual tours of “historical personalities”, such as Alexander Nikolayevich Radischev and Earl of Charles-Andre Pozzo di Borgo (called in Russia Karl Osipovich) are presented.

Key words: virtual excursion, sociocultural environment, professional formation, personality.

Условия развития и становления современного специалиста во многом определяются сложившейся в настоящий момент социокультурной средой страны в целом и ее регионов: чем обширнее представлены объекты культурного и исторического наследия, тем больше горизонтов открывается для формирования гармоничной личности. Но ввиду огромных территорий Российской Федерации возможность лично побывать в интересном месте часто представляется затруднительной, поэтому становится привлекательным виртуальный туризм. Благодаря ему можно дать импульс к развитию многих направлений (образование, воспитание, наука) внутри страны, раскрыть колоритные стороны казалось бы уже знакомых персоналий, исторических мест.

В настоящий момент виртуальный туризм включает в себя различные интерактивные 3D-панорамы известных достопримечательностей, визуализацию событий прошлого, создание тематических сайтов и виртуальных туров. Среди разновидностей виртуального туризма наибольший интерес для изучения вызывают виртуальные экскурсии. Виртуальная экскурсия во многом сохраняет те основы (тематика, цель, наглядность, эмоциональность, активность, информативность), которых придерживается и реальная экскурсия. Добавим к этому ряд преимуществ, к которым можно отнести доступность, возможность посетить не только объекты настоящего, но и будущего, при этом использовать разные формы информации (фото, аудио, видео). Например, можно максимально удобно приближать фотоизображения, чтобы рассмотреть все нюансы экспоната. Виртуальная экскурсия может стать подспудной мобильной частью социокультурной среды в контексте транслирования культурного наследия гражданам и осознанного профессионального становления молодого поколения.

Рассмотрим такой вид виртуальной экскурсии, как «исторические персоналии». Под влиянием социокультурных и политических процессов, происходящих в обществе, сегодня у людей появляется интерес к историческим и политическим личностям, служившим на государственном поприще, а также желание понять, чем раньше руководствовались люди,

которые хотели занять должность на государственной службе, были ли это корыстные устремления получить большую материальную выгоду, статус в обществе или что-то другое?

Посредством виртуальной экскурсии любой человек может изучить жизненный путь исторических деятелей различных эпох. В качестве примера мы рассмотрим двух достойных и ярких персоналий. Ими, на наш взгляд, являются Александр Николаевич Радищев и граф Шарль-Андре Поццо ди Борго (известный в России как Карл Осипович).

Познакомиться с портретом А. Н. Радищева кисти неизвестного художника можно, совершив виртуальный тур на сайте Саратовского художественного музея имени А. Н. Радищева (<http://radmuseumart.ru>)¹. Уникальность портрета состоит в том, что он является единственным прижизненным портретом Александра Николаевича (картина датируется до 1790 года). Информация, представленная в виртуальном туре, в частности о портрете Радищева, вызывает ответный интерес к его личности через призму профессиональных качеств просвещенного человека, что подталкивает к более детальному изучению.

В личности Радищева стоит отметить его добросовестное отношение к своим профессиональным обязанностям. Иллюстрацией тому служит следующий жизненный эпизод. А. Н. Радищев вёл дела беглых рекрутов (1773–1775 гг.); это помогло глубже узнать жизнь крепостных крестьян². Когда в 1778 году Александр Радищев был определен на службу в государственную камерц-коллегию на ассесорскую вакансию, он быстро и хорошо освоился с подробностями порученных коллегии торговых дел. Вскоре ему пришлось участвовать в разрешении одного дела, где целая группа служащих в случае обвинения подлежала тяжелому наказанию. Все члены коллегии были за обвинение, но Радищев, изучив дело, не согласился с таким мнением и решительно восстал на защиту обвиняемых. Он не согласился подписать приговор и подал особое мнение; напрасно его уговаривали, пугали немилостью президента, графа Александра Романовича Воронцова, он не уступал. Пришлось доложить об его упорстве Воронцову. Последний сначала разгневался, предполагая в Радищеве какие-нибудь нечистые побуждения, но все-таки потребовал дело к себе, внимательно пересмотрел его и согласился с мнением Радищева. Обвиняемые были оправданы³.

Стоит отметить, что, несмотря на противоречивость отношения к А. Н. Радищеву высочайшего руководства и перипетии карьерной и личной жизни, он оставался целиком и полностью преданным служению великой России до конца своих дней.

Безусловно, судьба А. Н. Радищева как гражданина и патриота России вызывает уважение. Не меньшего уважения заслуживает Карл Поццо ди Борго. Являясь гражданином иностранного государства, он смог сыграть важную роль в истории российской державы. В одном из вирту-

альных залов Радищевского музея можно увидеть уникальный портрет кисти Карла Павловича Брюллова, на котором представлен граф Карл Поццо ди Борго. Дошедший до нас холст позволяет зрителям создать свое впечатление о данной личности.

Если говорить кратко о К. Поццо ди Борго в период его служения России, то необходимо отметить, что он внес значительный вклад в русскую дипломатию. Личностные качества Поццо ди Борго как талантливого дипломата стали заметными для русского двора в январе 1805 года, тогда он получил первое дипломатическое назначение в Австрию, а затем в Италию в качестве русского представителя, а в октябре того же года – должность государственного советника. Дипломатические вехи Поццо ди Борго, безусловно, интересны. К примеру, с 1815 года он возглавил русское посольство в Париже и находился на этом посту более пятнадцати лет, всего на государственной российской службе более 30 лет.

Путешествуя виртуально, можно заглянуть в издание Русского исторического общества и прочитать на его страницах от 1868 года (том 2, с. 162): «Из всех правительств, из всех государств, которым бы я желал посвятить себя, я предпочел бы Россию...» – эти слова принадлежат Поццо ди Борго. С этим текстом можно ознакомиться благодаря электронным ресурсам Президентской библиотеки (<http://www.prlib.ru>)⁴.

Безусловно, виртуальная экскурсия и просмотр изображения на экране не смогут передать подлинного произведения. Использовать виртуальный тур можно как источник знаний для дальнейшего погружения в заинтересовавшую тему, например раскрытия образа исторической фигуры, что мы и продемонстрировали на примере графа К. Поццо ди Борго и А. Н. Радищева.

В своем исследовании мы объединили разрозненную информацию из различных источников (виртуальных экскурсий, электронных библиотек, статей в печатных изданиях, сайта музея), но основным посылом для поиска и толчком к интересу будет служить виртуальная экскурсия. На сегодняшний день актуальным является создание виртуальных экскурсий, которые были бы посвящены значимым фигурам в истории России.

В заключение хотелось бы отметить, что стимулирование интереса к личностям, служившим во благо России, способствует решению сразу нескольких задач, таких как культурное просвещение и патриотическое воспитание молодежи, а также становление профессиональной личности. Успешный опыт в этом направлении у нас уже есть: создание тематического сайта⁵, разработка экскурсий⁶. Это, в свою очередь, позволяет говорить о дальнейшем развитии позитивной трансляции знаний о деятельности государственных служащих в различные исторические периоды через вновь создаваемые теперь уже виртуальные экскурсии. Таким образом, посредством виртуальных экскурсий можно пробудить интерес и желание граждан к осознанию традиций и культурной преемственности

поколений. А это уже шаг к реальной экскурсии и забота о культурном становлении профессиональной личности молодежи.

Примечания

- ¹ См.: Саратовский художественный музей имени А. Н. Радищева. URL: http://eyera.dev.amtd.ru/radishev/radishev_museum.html (дата обращения: 10.02.2018).
- ² См.: *Ермаков В. С.* Справочник по истории философии : хронологический. Персонифицированный. СПб. : Союз, 2003. С. 134.
- ³ См.: *Таранов П. С.* Философский биографический словарь. Иллюстрированный мыслями. М. : Эксмо, 2004. С. 568–577.
- ⁴ См.: Президентская библиотека. URL: <https://www.prilib.ru/item/397195> (дата обращения: 10.02.2018).
- ⁵ См.: *Наумова О. Г., Елистратова О. В.* Великие личности как отправные точки для создания IT-проектов // Этапы и особенности развития просветительства в Башкортостане и России : филологические, философские, историко-культурные, педагогические и правовые аспекты : материалы Междунар. науч.-практ. конф. Уфа, 2016. С. 169–174.
- ⁶ См.: Заседание музейного клуба «Образ чиновника в русском изобразительном искусстве». URL: <http://radmuseumart.ru/news/events/5836/> (дата обращения: 10.02.2018).

ПОСТОЯННОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА

А. М. Пихтелёв

*Пихтелёв Алексей Михайлович – преподаватель
Саратовского военного ордена Жукова
Краснознаменного института войск
национальной гвардии Российской Федерации
E-mail: pikhtelev.a@bk.ru*

Данная работа посвящена рассмотрению вопроса о роли постоянности образования в современных социально-экономических условиях. Проведен анализ существующих проблем в сфере образовательных услуг, являющихся весьма актуальными в современных условиях.

Ключевые слова: образование, социальное развитие, общество, концепция.

PERMANENT EDUCATION AS A FACTOR OF SOCIAL DEVELOPMENT OF THE RUSSIAN SOCIETY

Alexey M. Pikhtelev

This paper is devoted to the consideration of the role of the permanence of education in contemporary socio-economic conditions. The analysis of the existing problems in the field of educational services, which are very relevant in modern conditions, is carried out.

Key words: education, social development, society, concept.

В современных условиях развития рынка и процессов глобализации отношений наиболее значимыми стали такие социально-экономические

категории, как конкурентоспособность и эффективность трудоустройства. Данные категории оказывают важное влияние на социальное развитие, но особую роль играют услуги образовательной сферы. Значимость образовательной сферы в настоящее время резко возросла. Зарубежные страны и Россия сегодня ведут целенаправленную политику по реформированию образования, исходя из современных социально-экономических условий.

Документы, принятые странами Европейского союза, отмечают тот факт, что сегодня наступило «время знаний». Данные обстоятельства свидетельствуют о том, что знания в настоящее время устаревают из-за большого объема информации. В связи с чем существует необходимость принятия кардинальных мер, направленных на совершенствование образовательного процесса, адаптированного к современным условиям. Исходя из вышесказанного, следует отметить, что «постоянность образования» – это непрерывный образовательный процесс видоизменяющийся из-за регрессии постоянно обновляющейся информации. Таким образом, постоянность образования направлена на обновление знаний. Существует утверждение, что в настоящее время постоянность образования должна стать главной политической программой построения демократического общества, общественного единства и трудовой занятости.

В конце XX в. между европейскими странами было заключено соглашение относительно формирования единого образовательного пространства. В их числе была и Россия. Данное соглашение было направлено на практическую реализацию указанной выше программы.

Россия, оказавшись в соответствующем соглашении, стала иметь возможность развития рынка в сфере образовательных услуг и установления коммуникабельных отношений со странами Европы в образовательной сфере. При данных обстоятельствах Россия взяла на себя обязательства по подготовке специалистов по многоуровневой системе высшего образования «бакалавр – специалист – магистр».

В процессе внедрения данной системы в российское образование были выявлены как положительные, так и отрицательные особенности ее реализации. Положительным является то, что выпускники высших образовательных учреждений одновременно получают два диплома; один российский, другой западный. Российский диплом дает возможность их правообладателям устраиваться на работу по полученной специальности только в собственной стране, в то время как диплом западного «вуза-партнера» обязан котироваться в европейских странах и должен быть оценен международными компаниями, функционирующими в России.

Сегодня высшие образовательные учреждения России располагают сформировавшимися партнерскими отношениями с вузами различных европейских стран, что позволяет направлять российских студентов и аспирантов за рубеж по программе обмена или стажировки. Но данные

обстоятельства свидетельствуют о том, что на самом деле практика получения дипломов двойных стандартов слабо развита и не так широко распространена, как хотелось бы. Дипломы двойных стандартов в настоящее время представляют определенное число стран, главные из которых Германия, Великобритания и Голландия. Данные страны являются главными активистами в решении проблем, связанных с созданием единого международного образовательного пространства.

С сентября 2009 года российское образование перешло на многоуровневую систему обучения¹. Однако широкого внедрения международной программы образования, предусмотренной Болонским соглашением, в России не произошло. Связано это, прежде всего, с несовершенством российского законодательства. К примеру, при разработке и внедрении учебных планов по квалификационной специальности «бакалавр» необходимы большие затраты. Покрыть данные затраты высшим образовательным учреждениям достаточно сложно. Осуществить эти планы поможет вузам спонсорская помощь, но законодательно поддержка спонсоров не закреплена в нашей стране. Указанное обстоятельство ограничивает возможность высших образовательных учреждений перехода на международную многоуровневую систему обучения. Процессы развития европейских стран оказывают большое влияние на нашу страну, и мы не можем оставаться в стороне. Таким образом, процессы реформирования в системе образования стран Европы необходимо тщательнейшим образом изучить с последующим внедрением их в российскую образовательную систему. Это очень важно для России, так как главная задача нашей страны – построение демократического общества.

В настоящее время образовательное пространство России уже совершенно не регулируется из единого центра, так как в последнее время зародилось множество новейших образовательных структур, не всегда взаимодействующих друг с другом и не способствующих выстраиванию гражданского общества. Наша страна еще не до конца акклиматизировалась на международном рынке услуг в сфере образования. Связано это, прежде всего, с тем, что Россия еще только начинает вступать в рыночные отношения в соответствующей сфере. Данные обстоятельства вызвали ослабление роли государственного регулирования в системе профподготовки, так как государство уже полностью не обеспечивает трудоустройство выпускников высших учебных заведений, профессиональных училищ, колледжей, как это было, например, несколько лет назад. В наше время участились случаи, когда специалисты, вышедшие из стен образовательных учреждений, не могут найти себе применение на рынке труда. Это отрицательным образом сказывается на процессе построения гражданского общества. Такое положение дел вызывает нашу озабоченность потому, что Россия в инновационной деятельности может отстать от западных стран. Но для того чтобы наше общество шло «в но-

гу со временем», необходимо образовательным учреждениям стараться повышать качество обучения, что позволит России утвердиться на рынке образовательных услуг.

По нашему мнению, наиболее эффективным для повышения качества обучения является привлечение нашей молодежи к научным исследованиям с последующим продвижением их на международную научную арену. Сегодня существует множество программ, направленных на повышение творческого научного потенциала наших студентов, аспирантов и молодых докторантов. В рамках данных программ указанной категорией ведется большая целенаправленная работа по созданию инновационных проектов и даже целых научных течений. Большое внимание в рамках совершенствования образования уделяется работе с талантливыми людьми. Так, например, уже около 17 лет успешно функционирует научно-социальная программа «Шаг в будущее», инициатором которой является Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана. В рамках данной программы происходит выстраивание образовательного инструментария в процессе стремления социума к знаниям. Основной соответствующей программы является построение типовой схемы научной подготовки будущих специалистов, которые придут нам на смену.

15–20 лет назад российская система образования имела традиционные схемы взаимодействия с народным хозяйством. В системе этого взаимодействия велась разработка образовательных программ, согласно которым повышение квалификации работников образовательной сферы и работников производственной отрасли осуществлялось взаимосвязанно. Но во времена освоения рынка произошло нарушение этих связей. Очевидно то, что при прямом вмешательстве промышленных предприятий в процессы подготовки кадров могли бы решаться инновационные задачи, стоящие перед ними. Мы считаем, что в современных экономических условиях как раз предприятия и обязаны устанавливать инновационный уровень структуры образования, а также степень ранжирования учебных планов. Собственно именно предприятия обязаны создавать заказ на эти компоненты процесса образования, производить контроль качества обучения и вести кадровую работу, отвечающую современным требованиям. К нашему глубокому сожалению, развиваться это течение в области взаимодействия образования и народного хозяйства стало сравнительно недавно.

Самой главной проблемой, тормозящей увеличение объема услуг в сфере образования, считается нехватка материальных ресурсов. Таким образом, отрицательные последствия данного обстоятельства можно будет преодолеть при том условии, что образовательная система увеличит свой ресурс социально-экономического развития². По нашему мнению, необходимо сформировать такую структуру образования, которая будет

проводить анализ обстановки на рынке услуг в сфере образования и координировать «спрос-предложение» на данные услуги. Следовательно, эта образовательная структура будет исследовать и прогнозировать развитие рынка образовательных услуг. Тем самым это и будет началом разработки предложений, направленных на эффективный рост экономики страны.

В настоящее время роль государства в образовательной сфере немного ослабла. Но, несмотря на это, государство на рынке услуг в сфере образования играет ключевую роль. Рыночная экономика хоть и является системой саморегулирующейся, при этом она испытывает большую потребность во внешнем регулирующем влиянии. Если этого влияния не будет, то не будет и возможности достичь пропорциональности в развитии социального воспроизводства. Социальному развитию, как мы считаем, в большей степени способствует образовательная система. В связи с этим государственная политика, охватывающая и регулирующая рынок образовательных услуг, должна быть усовершенствована. Главным направлением совершенствования, по нашему мнению, является увеличение образовательного и профессионального кадрового уровня. Повышение спроса на профессиональные кадры на рынке труда дает сигнал образовательным учреждениям, что необходимо готовить те кадры, которые будут создавать конкурентоспособность нашей страны на мировом рынке.

В то же время конкуренция на мировом рынке образовательных услуг порождает конкуренцию между образовательными учреждениями, в большей степени высшими, внутри страны. При всем этом учебным заведениям необходимо разрабатывать всевозможные стратегии, вызывающие аккумуляцию лишних материальных средств для своего дальнейшего развития, ориентированные, главным образом, на решение общественных проблем вследствие проведения научных исследований. Все это в нынешних экономических условиях не является наилучшим способом формирования мощного сектора высшего образования. Сегодня большое внимание акцентируется на значении высших учебных заведений в мировом образовательном пространстве и способности их обеспечить устойчивость социального развития. Таким образом, конкуренция между вузами не в полной мере способствует эффективности использования ресурсов. Тем самым конкурентные отношения вызывают дезинтеграцию высших учебных заведений, что не приводит к увеличению экономического потенциала страны.

Сегодня политика нашей страны направлена на развитие человеческих ресурсов, с чем связано ее инвестирование в различные уровни и виды образования. Общее начальное образование уже давно легализовано в России. Совсем недавно обязательная девятилетняя подготовка была переведена в общее среднее образование в контексте растущей индустриализации. Главным образом в последнее время большое внима-

ние уделяется высшему образованию, которое заключается в поддержке высокотехнологичной экономики страны, основанной на знаниях и увеличении производства товаров, конкурентоспособных на мировых рынках. Постоянность образования становится ведущим фактором социального развития страны, которое является определяющим в ее вступлении в постиндустриальную сферу.

Примечания

- ¹ См.: О высшем и послевузовском профессиональном образовании (с изм. и доп., вступающими в силу с 01.02.2012). Федер. закон: принят Гос. Думой 22.08.1996 г. (ред. от 03.12.2011). URL: <http://legalacts.ru/doc/federalnyi-zakon-ot-22081996-n-125-fz-s/> (дата обращения: 07.02.2018).
- ² См.: *Пихтелёв А. М.* Социально-экономические концепции социального партнерства // Среднерус. вестн. общ. наук. 2017. № 1 (12). С. 70–75.

ПРОВЕДЕНИЕ ЛИТЕРАТУРНЫХ ФЕСТИВАЛЕЙ НА ДВУХ ЯЗЫКАХ КАК СПОСОБ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ПРАКТИКИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ НЕГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

И. С. Похазникова, Е. А. Макарихина

*Похазникова Ирина Сергеевна – кандидат филологических наук,
главный научный сотрудник отдела музеефикации ФГУК СГХМ
имени А. Н. Радищева «Усадьба В. Э. Борисова-Мусатова»
E-mail: ipohaznikova@yandex.ru*

*Макарихина Екатерина Александровна – кандидат социологических наук,
доцент Саратовского национального исследовательского государственного
университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: mac-kate@yandex.ru*

В статье рассматривается опыт проведения двуязычных студенческих фестивалей сотрудниками разных учреждений культуры и образования и их влияние на процесс обучения иностранному языку студентов негуманитарного профиля. Анализируются письменные работы и устные выступления студентов, имеющих разный уровень владения иностранным языком. Производится оценка полученных общенаучных и специальных навыков, приобретенных студентами и преподавателями в процессе совместной работы на творческих фестивалях.

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов, творческие фестивали, спецкурс, англоязычная художественная литература, системное образование, культурная интеграция.

LITERARY BILINGUAL FESTIVALS AS A WAY TO IMPROVE LANGUAGE PRACTICE FOR STUDENTS OF NON-HUMANITARIAN SPECIALTIES

Irina S. Pohaznikova, Yekaterina A. Makarikhina

The article deals with the experience of bilingual student festivals organized by employees of different cultural and educational institutions and its impact on the process

of foreign language teaching to students of non-humanitarian profile. Written works and oral reports of students with different levels of foreign language proficiency are analyzed. The authors evaluate the general scientific and special skills acquired by students and teachers in the process of working together at creative festivals.

Key words: independent work of students, creative festivals, special course, English literature, systemic education, cultural integration.

Изучение любого иностранного языка в рамках получения высшего образования предполагает знакомство студентов с лучшими образцами литературных произведений, созданными носителями этого языка. Прочтение оригинальных или адаптированных художественных текстов расширяет лексический запас студентов, совершенствует знание грамматики и синтаксиса. Однако в рамках практического курса английского языка для студентов негуманитарных специальностей нет возможности для полноценного художественного анализа текстов, экскурса в определенную литературную эпоху и среду и, как следствие, для создания представления о роли литературного произведения в культурном дискурсе.

Тем не менее во время занятий по домашнему чтению наблюдается устойчивый интерес студентов не только к проходимому художественному тексту, но и к биографии его автора, деталям и фактам истории и культуры эпохи создания текста. Кроме того, особенную заинтересованность студенты выказали к явлениям современной культуры, связанным с творческими находками изучаемых ими писателей. Этот интерес стал отправной точкой в размышлении о необходимости реализации спецкурса, представляющего собой лекции «о классиках английской и американской литературы, с привлечением соответствующего иллюстративного видеоряда, фрагментов экранизаций литературных произведений. В результате разработанный цикл лекций, по сути, стал авторской программой главного научного сотрудника музея, кандидата филологических наук Похазниковой И. С.»¹. Таким образом началось многолетнее сотрудничество и содружество кафедры английского языка и межкультурной коммуникации Саратовского национального исследовательского государственного университета и усадьбы В. Э. Борисова-Мусатова (отдела музеефикации ФГУК «СГХМ имени А. Н. Радищева»)².

Далее возникла идея создания научно-творческого студенческого объединения, позволяющего более глубоко и целостно изучить явления мировой литературы и культуры, и проведения на базе этой ассоциации студенческих круглых столов. Сотрудниками Радищевского музея были разработаны единые принципы организации и проведения всех мероприятий, а также оформительские приемы для всего перечня печатной продукции, ориентированные на раскрытие темы и на привлечение внимания студентов, так как «удачные решения в дизайне ... будут способствовать более успешному восприятию»³. Постепенно круглые столы уступили место фестивалям, проводимым по итогам самостоятельной работы студентов. Фестивали как более творческая форма профессиональных

коммуникаций между преподавателем и студентами давали большую свободу при выборе тем и формата выступлений, а также позволяли выразить «эмоциональное отношение личности к предмету разговора, а зачастую к тому, к кому речь обращена»⁴. В программу фестиваля также включались обсуждения и беседы, посвященные студенческим эссе.

Выступления студентов с докладами и их публичное обсуждение становились завершающей частью фестивалей и итогом самостоятельной работы обучающихся. Между выбором тем для творческой работы и уровнем владения языком, а также общей степенью вовлеченности студентов в образовательный процесс, несомненно, установилась прямая связь. Так, проблемные темы, требующие серьезной аналитической работы, как правило, избирались более сильными студентами. К таковым стоит отнести, к примеру, «Искажение концепции патриотизма в XX веке» («The distortion of the concept of patriotism in the XX century») на фестивале «Феномен патриотизма: история и современность» («The phenomenon of patriotism: the history and the modernity»); «Творческое наследие Диккенса в мировой художественной культуре XX–XXI веков» («The artistic heritage of Dickens in the world culture of XX–XXI centuries») на фестивале «Мировая классика. Чарльз Диккенс: жизнь, творчество, культурное наследие» («World classics. Charles Dickens: life, works, cultural heritage»); «Стивен Кинг: создатель страшного чтения или одна из ключевых фигур современной литературы» («Stephen King: the founder of frightening reading-matter or one of the key figures of modern literature») на фестивале «Мир Стивена Кинга» («The world of Stephen King») и пр. Достаточная степень уверенности в знании иностранного языка, а также желание высказать собственную точку зрения или продемонстрировать итог научной работы становилось предпосылкой для данного выбора. Темы, связанные с хронологией исторических событий, с различными этапами биографии изученных писателей, становились предметом предпочтения для студентов, менее уверенно владеющих английским языком и проявлявших меньшую заинтересованность на протяжении работы в научно-творческом объединении, что, очевидно, связано с наличием большого количества общедоступных источников, посвященных этим вопросам.

Выступления за кафедрой и устные ответы на вопросы также осветили два показателя: уровень знания английского языка и степень вовлеченности в научный процесс. Так как сотрудники музея, входившие в организационный комитет фестивалей, не обладали профессиональной компетенцией вести беседу с выступающими на иностранном языке, их вопросы звучали на русском. Однако ответ студенты давали на английском языке. Такой опыт быстрого языкового переключения несомненно позволяет развить способность формулировать мысли на двух языках. Кроме того, закрепление языковых навыков в связке «слушание – подго-

товка – выступление за кафедрой – ответы на вопросы»⁵ происходит не только на уровне лексического состава иностранного языка, но и уровне грамматики и синтаксиса. Творческий фестиваль как форма контроля самостоятельной работы студентов задает менее жесткие рамки для выступлений, что позволяет ораторам провести защиту своих эссе, избегая порой излишней строгости и регламентированности круглых столов.

Таким образом, выступления студентов на фестивалях, проводимых в усадьбе В. Э. Борисова-Мусатова, позволили закрепить новые навыки общего характера:

- развить творческие способности и выработать у студентов исследовательский интерес;
- способствовать формированию аналитического и критического мышления в процессе творческого поиска и выполнения исследований;
- ориентироваться на принципы системности и взаимообусловленности при выполнении творческих заданий и написании эссе⁶;
- овладеть дополнительной информацией научного характера и умением грамотно ее излагать;
- углубить знания в выбранных сферах науки и культуры;
- развить творческое мышление.

К узким задачам, решению которых способствовало проведение фестивалей, следует отнести:

- углубленное изучение художественных произведений на английском языке;
- освоение научного и художественного стилей иностранного языка и необходимого для этого построения речи;
- освоение экспрессивной лексики иностранного языка (особенно на фестивале «Феномен патриотизма: история и современность» «The phenomenon of patriotism: the history and the modernity»);
- опыт «формулирования» научных и творческих проблем на английском языке, в том числе опыт защиты работы на иностранном языке.

Кроме того, оперирование двумя языками в живой речи, способность перестроиться при ответе с одного языка на другой стимулировали развитие способности к переводу, необходимой при получении знаний о языке.

Выступления студентов, проходящие на двух языках одновременно, позволяют достичь высоких результатов в процессе интенсификации обучения иностранному языку, а также закрепляют основные формы адаптивного владения иностранным языком преподавателем, среди которых следует отметить умения:

- «перестраивать свою речь в зависимости от конкретных условий обучения (усложнять или упрощать ее, переходить от одной формы

речи к другой: от монологической к диалогической, от устной речи к чтению и т. д.);

- словесно стимулировать студентов к мотивированной речевой деятельности, ставя перед ними определенные коммуникативные задачи;
- использовать учебно-речевые ситуации для стимулирования речевой деятельности студентов и управления ею путем постепенного усложнения языковых и речевых задач, обеспечивая единство их речевой деятельности и речевого поведения»⁷.

В завершение следует подчеркнуть, что цикл творческих студенческих фестивалей может быть продолжен по нескольким направлениям: от литературы, рекомендуемой для домашнего чтения, до выставочных проектов, организованных в усадьбе В. Э. Борисова-Мусатова. Так, в дальнейшем при работе над лекцией, посвященной истории русской книги и славянской письменности, были введены тестовые и игровые задания, развивающие интерес к материалу и способствующие его усвоению.

Примечания

¹ Белонович Э. Н., Похазникова И. С., Макарихина Е. А. Опыт дополнительного образования студентов негуманитарных факультетов СГУ на базе музея-усадьбы В. Э. Борисова-Мусатова // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации: материалы докл. IX междунар. конф. «Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации». Саратов: Сарат. источник, 2017. С. 199.

² Там же. С. 197–203.

³ Смирнова А. Ю. Стендовый доклад: практические советы по оформлению постера для научной конференции // Изменяющийся мир: общество, государство, личность: сб. материалов IV междунар. науч. конф. Ч. 3 (разд. 17–24). Саратов: ИЦ «Наука», 2015. С. 242.

⁴ Кузьмина С. В. Роль вербальных и невербальных аспектов коммуникации в процессе преподавания // Языковые и культурные контакты в контексте развития гуманитарного образования в Саратовском государственном университете (лингвистический и лингводидактический аспекты): материалы Междунар. конф. Саратов, 2017. С. 160.

⁵ Бреднева Н. А. Проектная деятельность студентов в условиях междисциплинарной интеграции: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2009. 238 с.

⁶ См.: Баранова Е. А., Сороковых Г. В. Обучение письменному рассуждению на материале французского языка // Иностранные языки в школе. 2014. № 10. С. 21–25.

⁷ Вартанова К. Ю. Проблема продуктивной учебной деятельности студента на начальном этапе обучения // Педагогические науки. 2010. № 5. URL: http://www.rusnauka.com/21_NNP_2010/Pedagogica/70711.doc.htm (дата обращения: 10.01.2018).

САРАТОВСКИЙ БИБЛИОТЕЧНЫЙ ТЕХНИКУМ В ПОСЛЕВОЕННЫЕ ГОДЫ

А. Н. Самохин

*Самохин Алексей Николаевич – преподаватель
Саратовского областного колледжа искусств
E-mail: qqwert25@yandex.ru*

В статье рассматривается работа Саратовского библиотечного техникума и его роль в развитии культуры и образования Поволжья.

Ключевые слова: образование, библиотечное дело, воспитание, техникум, преподаватель.

SARATOV LIBRARY COLLEGE IN POSTWAR YEARS

Alexey N. Samokhin

The article discusses the work of the Saratov library College and its role in the development of culture and education of the Volga region.

Key words: education, library science, education, College, teacher.

Идейно-политические задачи советской власти потребовали значительной реорганизации и расширения подготовки библиотечных кадров и повышения их квалификации. Сложившаяся в 1920-х годах система библиотечного образования на библиотечных отделениях политико-просветительских и педагогических техникумов на практике показала малую эффективность. Она слабо учитывала специфику библиотечной подготовки, а незначительный контингент обучавшихся библиотечной специальности в этих учебных заведениях не мог удовлетворить всё возрастающей потребности в идеологически подготовленных кадрах.

Важную роль в становлении библиотечного образования сыграло постановление ЦИК СССР «О библиотечном деле в Союзе ССР»¹. Оно поставило задачу к концу второй пятилетки добиться укомплектования руководящих кадров республиканских, областных (краевых), крупных городских и районных библиотек не менее чем на 50% работниками с высшим образованием, а библиотек предприятий и колхозов работниками со средним специальным образованием. Вместе с тем постановление обязывало открыть в Советском Союзе девять новых библиотечных техникумов, а также библиотечные отделения при педагогических техникумах в Сибири, Казахстане, Татарской АССР и других отдалённых районах страны. Центральный исполнительный комитет также потребовал пересмотреть учебные планы и программы библиотечных вузов, техникумов и курсов исходя из необходимости «подготовки библиотекаря, хорошо знающего книгу и вооружённого марксистско-ленинской теорией»².

Интенсивной подготовке кадров библиотечных работников в значительной степени способствовала получившая широкое развитие система

заочного и вечернего обучения без отрыва от производства в техникумах, а также временных и постоянно действующих краткосрочных курсов повышения квалификации, библиотечного ученичества при научных, краевых и областных библиотеках.

Подготовка специалистов в библиотечных техникумах обычно базировалась на широкой общеобразовательной подготовке гуманитарной направленности. Большое внимание уделялось исторической и филологической подготовке, изучению иностранных языков и художественной литературы. Необходимые библиотекарю педагогические знания давались в курсах педагогики и психологии. В связи с тем, что библиотекари являлись носителями и пропагандистами большевистской идеологии, в учебные планы были включены обширные курсы основ марксизма-ленинизма, диалектического и исторического материализма, основ политической экономии капитализма и социализма. Таким образом, на изучение данного цикла учебных программ отводилось до 60% учебного времени³.

Специальные дисциплины занимали оставшуюся часть учебной нагрузки в сочетании с производственной практикой. К преподаванию специальных дисциплин привлекались опытные библиотекари с большим трудовым стажем. Но вместе со всеми перечисленными выше прогрессивными явлениями в подготовке библиотечных работников были и существенные недостатки. Так, учебные планы всех библиотечных техникумов уделяли недостаточное внимание естественно-научной подготовке учащихся, не была преодолена разобщённость и многопредметность специальных дисциплин.

Саратовский библиотечный техникум был открыт 1 сентября 1934 года в соответствии с приказом Наркомата просвещения РСФСР от 19 августа 1934 года⁴. За предвоенные годы он стал центром подготовки библиотекарей не только Саратовского края, но и всего Нижнего Поволжья, а в годы Великой Отечественной войны не прекратил выпуск высококвалифицированных специалистов.

В результате победоносного окончания Великой Отечественной войны ударными темпами начинается восстановление разрушенного народного хозяйства. Особая роль принадлежала восстановлению системы образования и культуры. Начинается восстановление и расширение сети начальных и средних школ, высших учебных заведений, осуществление всеобщего обязательного обучения, увеличение расходов на культуру и строительство различных учебно-воспитательных и культурно-просветительных учреждений. Поэтому восстановление библиотечной сети и широкий размах нового библиотечного строительства в послевоенные годы потребовали значительного повышения уровня подготовки библиотечных кадров. Большое внимание в этой связи было обращено на дальнейшее развитие сети средних специальных учебных заведений, готовящих библиотечных работников.

Вопрос о повышении квалификации библиотечных кадров в 1948–1949 годах обсуждался на областном и кустовом совещаниях библиотечных работников, в решениях которых была поставлена задача коренным образом улучшить качество специальной и общенаучной подготовки в библиотечных учебных заведениях, усилить идейно-воспитательную и культурно-массовую работу. Так, Всероссийское совещание библиотечных работников 1948 года подчеркнуло, что необходимо расширить приёмные контингенты в библиотечные учебные заведения с таким расчётом, чтобы в ближайшие годы большинство работников городских, районных, детских и сельских библиотек имели среднее, а ведущие работники областных, краевых и республиканских библиотек – высшее профессиональное образование.

Послевоенный период характеризовался быстрым и непрерывным ростом и улучшением состава библиотечных кадров в библиотеках страны и Саратовской области в частности. Так, в РСФСР по пятилетнему плану восстановления и развития сети библиотек было намечено к 1950 году через стационарные, заочные и вечерние отделения библиотечных учебных заведений выпустить более 5350 специалистов со средним специальным образованием⁵.

Вместе с расширением сети учебных заведений в послевоенный период была проведена большая работа по перестройке учебных планов, программ специальной и общенаучной подготовки и производственного обучения. Так, с 1950 года во всех учебных заведениях были введены новые учебные планы, которые были направлены на значительное повышение идейно-теоретического уровня подготовки библиотечных кадров, рассчитанных на выпуск специалистов в первую очередь для городских, районных, детских, сельских и других библиотек. Таким образом, в учебных планах гораздо большее место, чем ранее, стало отводиться семинарским, практическим и лабораторным занятиям, а также существенно расширилась производственная практика. Теперь основная часть практики стала проводиться в городских, районных и сельских библиотеках. Согласно новым требованиям вместо государственных экзаменов по специальным дисциплинам была введена дипломная работа. Новая ориентировка специалистов, выпускаемая библиотечным техникумом, была направлена на подготовку кадров преимущественно для массовых библиотек. В конечном счёте она сыграла огромную роль в обеспечении городских и сельских библиотек высококвалифицированными специалистами.

Перестройка учебного процесса была проведена и в Саратовском библиотечном техникуме, где стали создаваться группы для ускоренного обучения на базе общего десятилетнего образования. Теперь к 1954/55 учебному году на первый курс стали принимать преимущественно лиц с законченным средним образованием. Вскоре

к этой практике стали подключаться и другие средние специальные учебные заведения. Вместе с тем наметилась яркая тенденция к свёртыванию библиотечных техникумов и образованию на их базе библиотечных отделений культурно-просветительских школ. Так, и на базе Саратовского библиотечного техникума в 1959 году была организована культпросветшкола.

Важное значение для повышения качества преподавания и обучения по специальным дисциплинам в Саратовском библиотечном техникуме имело обеспечение студентов необходимой учебной литературой, а постоянное расширение системы заочного обучения более остро увеличивало потребность в полноценных и качественных учебниках и учебных пособиях. Но, к большому сожалению, качественные учебники вплоть до начала 1950-х годов отсутствовали. Лишь в начале 1950-х годов появляются первые печатные лекции по основным курсам и методические пособия для заочных отделений. Окончательно этот вопрос был решён только в конце 1950 – начале 1960-х годов, когда были написаны и изданы учебники и учебные пособия как для высших, так и для средних специальных учебных заведений. Многие выпускники Саратовского библиотечного техникума достигли значительных успехов в выбранной ими профессии, а также оставили значительный след в культуре и науке Саратовского Поволжья.

Выпускником Саратовского библиотечного техникума 1947 года стал Вениамин Александрович Смирнов. Он родился 19 октября 1922 года в деревне Кубер-Сола, Ронгинского района Марийской АССР. Его отец, Александр Степанович, был школьным учителем, а затем директором школы партийной молодёжи. Мать, Ксения Александровна, тоже была учительницей. После окончания Кужмаринской неполной средней школы в 1936 году Смирнов поступает в Йошкар-Олинское педагогическое училище. После его окончания с сентября 1939 года по октябрь 1941 года он работал учителем в Суртовской начальной школе Марийской АССР.

7 декабря 1941 года Смирнов был призван в Вооружённые силы, где службу начал солдатом, а закончил подполковником – старшим преподавателем кафедры марксизма-ленинизма Энгельсского высшего зенитно-ракетного училища. С 1 марта 1941 года по конец 1944 года он сражался на фронтах Великой Отечественной войны. Советское государство оказалось в тяжёлой ситуации: враг под Москвой, Ленинград в блокаде, а на юге враг рвется к нефтеносным районам Северного Кавказа и Волге. Молодой солдат Смирнов познал горечь утрат и поражений и радость побед. За это время Вениамин Александрович был пять раз ранен и награждён за боевые заслуги боевыми орденами: Отечественной войны II степени, Красной Звезды, медалью «За боевые заслуги» и восемью другими медалями. В послевоенное время он был награждён медалями

«За победу над Германией в Великой Отечественной войне 1941–1945 годов», «За военную доблесть», «За безупречную службу» I и II степени, девятью юбилейными наградами, а также знаком «За отличные успехи в работе в области высшего образования СССР» Министерством высшего профессионального образования СССР⁶.

В 1947 году Вениамин Александрович заканчивает Саратовский библиотечный техникум с отличием и начинает работать библиотекарем Энгельсского высшего зенитно-ракетного училища, а в 1949 году заочно заканчивает Балашовский учительский педагогический институт. В 1952 году он окончил Марийский государственный педагогический институт имени Н. К. Крупской по специальности история.

Как дипломированный специалист Смирнов получает направление преподавать социально-экономический цикл наук в Балашовском высшем военно-авиационном училище (1949–1961), Энгельсском военно-техническом училище (1961–1971), Энгельсском высшем зенитно-ракетном командном училище (1971–1972). С 1972 года Вениамин Александрович прошёл по конкурсу на должность старшего преподавателя в Саратовский экономический институт. С 1 сентября 1972 года старший преподаватель кафедры истории КПСС, философии и научного коммунизма Саратовского экономического института, а с 8 декабря 1975 года назначен исполняющим обязанности заведующего кафедрой. За период работы в СЭИ Смирнов написал кандидатскую диссертацию на тему: «Коммунистическая партия – организатор оборонно-массовой работы в предвоенные годы» и защитил ее 16 ноября 1974 года в диссертационном совете Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского.

В 1974 году Вениамину Александровичу была присуждена учёная степень кандидата исторических наук, а в 1978 году присвоено учёное звание доцента. С 1979 по 1993 год он работает в вузе в должности доцента, где зарекомендовал себя как опытный, добросовестный, эрудированный преподаватель. Вениамин Александрович на протяжении многих лет вёл интенсивную научную работу: публиковал теоретические и методические статьи, брошюры и методические разработки по проблемным темам исторической науки. В течение пяти лет он избирался деканом вечернего факультета Саратовского экономического института, в котором проработал до июня 1993 года.

Саратовский библиотечный техникум в послевоенные годы стал кузницей кадров для библиотек не только Саратовской области, но и всего Поволжья. Перестройка библиотечного образования в целях расширения выпуска библиотекарей широкого профиля соответствовала потребностям библиотечной практики. Она помогла ликвидировать разрыв между подготовкой библиотекаря и практическим применением знаний, позволяла выпускать квалифицированных специалистов для биб-

лиотек универсального профиля и библиотек, обслуживающих разные категории массового читателя. Техникум для библиотечных работников области стал центром повышения квалификации и переподготовки.

Примечания

- ¹ См.: О библиотечном деле в Союзе ССР: постановление ЦИК СССР от 27 марта 1934 года // Материалы к истории библиотечного дела в СССР (1917–1959 гг.). Л., 1960. С. 109–115.
- ² Там же. С. 109.
- ³ См.: *Самохин А. Н.* Повседневная жизнь студентов техникумов Саратова в 1930-е годы // История: факты и символы. 2016. № 4 (9). С. 19–24.
- ⁴ См.: ГАРФ. Ф. 461. Оп. 2. Д. 81. Л. 35–39.
- ⁵ См.: *Абрамов К. И.* История библиотечного дела в СССР. М., 1970. С. 402.
- ⁶ См.: *Самохин А. Н.* У истоков библиотечного образования в Саратове // Творчество молодых: сб. материалов очно-заочной научн.-практ. конф. для образовательных организаций г. Саратова, Саратовской области, регионов Приволжского Федерального округа. Саратов, 2015. С. 238–240.

Раздел II
ПРОБЛЕМЫ МОДЕРНИЗАЦИИ И ГЛОБАЛИЗАЦИИ
ОБРАЗОВАНИЯ

ОТНОШЕНИЕ К ЛИЦАМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Е. С. Гринина, Н. Ю. Морчадзе

*Гринина Елена Сергеевна – кандидат психологических наук,
доцент Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: elena-grinina@yandex.ru*
*Морчадзе Надежда Юрьевна – студент
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: nadya2010-04@yandex.ru*

В статье освещаются результаты изучения отношения будущих педагогов к лицам с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Выявлена неоднозначность отношения студентов, обучающихся по специальности «Преподавание в начальных классах», к лицам с ОВЗ и возможностям инклюзивного образования. Подчеркивается, что целенаправленная работа по формированию толерантного, конструктивного отношения к лицам рассматриваемой категории в настоящее время должна рассматриваться как значимый компонент профессиональной подготовки педагогов.

Ключевые слова: педагог, педагогическое образование, ограниченные возможности здоровья, отношение к лицам с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование.

THE ATTITUDE TOWARDS PERSONS WITH LIMITED
OPPORTUNITIES OF HEALTH AS THE FACTOR
OF VOCATIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS

Elena S. Grinina, Nadezda Y. Morchadze

Results of studying of the attitude of future teachers towards persons with limited opportunities of health (OVZ) are covered in article. Ambiguity of the relation of the students studying in “Teaching in initial classes” to persons with OVZ and to opportunities of inclusive

education is revealed. It is emphasized that purposeful work on formation of the tolerant, the constructive attitude towards persons of the considered category has to be considered as a significant component professional training of teachers now.

Key words: teacher, pedagogical education, limited opportunities of health, attitude towards persons with limited opportunities of health, inclusive education.

В России, как и во всем мире, с каждым годом увеличивается количество детей с ограниченными возможностями здоровья. По данным Департамента государственной политики в сфере защиты прав детей Минобрнауки, в 2014–2015 году в РФ в образовательных организациях обучалось свыше 470 тыс. детей с ОВЗ¹. У ребенка с ограниченными возможностями здоровья возникают трудности во взаимодействии с окружающим миром, в адаптации к условиям жизнедеятельности. Ограничения возможностей здоровья – это не только и не столько медицинская, сколько психолого-педагогическая и социальная проблема. Решение вопросов абилитации, реабилитации и социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья требует консолидации усилий специалистов различного спектра².

В настоящее время отношение к лицам с ограниченными возможностями здоровья меняется. Много веков этих людей избегали, изолировали, боялись, а в некоторых случаях уничтожали. Но сейчас общество стремится к интеграции лиц с ОВЗ. Однако и в настоящее время обсуждаются вопросы, касающиеся эффективных технологий внедрения инклюзивных практик. Значимым фактором, влияющим на успех в реализации инклюзивных тенденций, является готовность общества принять людей, имеющих отклонения в психофизическом развитии³, в частности, в образовательном процессе.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» говорится о том, что инклюзивное образование – это обеспечение равного доступа к образованию всех обучающихся с учетом особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей, что требует создания специальных условий⁴. Прежде всего, педагоги образовательных учреждений должны быть готовы к работе с детьми с ОВЗ.

В профстандарте педагога есть раздел, посвященный работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. В нем говорится о том, что педагог должен быть готов принять разных детей, вне зависимости от их учебных возможностей, особенностей в поведении, состояния психического и физического здоровья, а также оказывать им своевременную помощь. Помимо этого, педагог должен владеть специальными методиками, позволяющими проводить коррекционно-развивающую работу, уметь осуществлять психолого-педагогическое сопровождение образовательных программ. Учитель формирует универсальные учебные действия, образцы и ценности социального поведения, навыки поликультурного общения и толерантность. Все это входит в личностные качества и профессиональные компетенции

педагога⁵. Важно формировать у будущих педагогов определенные профессиональные качества: высокую мотивацию к работе с детьми с ОВЗ, потребность в личностном и профессиональном росте, достаточный уровень эмпатии, толерантности. В то же время до настоящего времени инклюзия ассоциируется у некоторых педагогов с неизвестной дополнительной профессиональной нагрузкой, эмоциональным напряжением, а отношение к детям с ОВЗ нередко зависит от сложившихся стереотипов⁶. С. В. Алехина, анализируя результаты проведенного исследования отношения учителей к инклюзии, подчеркивает не только отсутствие у них специальных знаний, острую потребность в консультациях специалистов, но и процесс нарастания сомнения. При этом состояние сомнения автор рассматривает как механизм развития профессионального мышления учителя, как неоднозначность выбора приоритетного подхода в обучении детей с особенностями, как неопределенность, которая заставляет размышлять перед вызовом⁷.

Нужно отметить, что формирование готовности общества к тому, что рядом будут находиться дети, имеющие физические, психические и интеллектуальные проблемы, является важной задачей на пути к становлению инклюзии как важной и неотъемлемой составляющей образовательного пространства⁸. Особые требования в этом контексте предъявляются педагогам, включенным в процесс образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, что требует от них овладения необходимыми профессиональными компетенциями, повышения профессионализма. Начинать готовить педагогов к работе с детьми с особыми образовательными потребностями следует уже со студенческой скамьи. Ведь именно в период своего обучения в вузе или колледже они должны получить представление о сопровождении детей с ОВЗ в школе. Важное значение в готовности педагога к работе с детьми с нарушениями развития имеет эмоционально-мотивационный компонент, раскрывающийся, в частности, в отношении к лицам с ограниченными возможностями здоровья. Указанное обстоятельство подтолкнуло нас провести исследование отношения будущих педагогов к лицам с ОВЗ.

В ходе эмпирического исследования было проведено анкетирование студентов 3-го курса Камышинского индустриально-педагогического колледжа имени Героя Советского Союза А. П. Маресьева, обучающихся по специальности «Преподавание в начальных классах». Целью исследования было выявление отношения будущих учителей к лицам с ограниченными возможностями здоровья. Специфика отношения испытуемых к лицам рассматриваемой категории раскрывается через имеющиеся у них представления о том, кто такие дети с ОВЗ, в чем преимущественно они нуждаются, об особенностях инклюзивного образования и т. д. Исследование включало констатирующий (исследование отношения будущих педагогов к лицам с ОВЗ) и формирующий (проведения мероприятия, на-

правленного на просвещение студентов по вопросам специфики развития детей с ОВЗ) этапы.

Охарактеризуем полученные результаты. В исследовании приняли участие 18 человек. Анкета содержала в себе вопросы как с выбором ответа, так и те, где нужно было дать развернутый ответ.

Результаты исследования показали, что большинству студентов знаком термин «дети с ограниченными возможностями здоровья» и они могут раскрыть его содержание. Характеризуя в целом свое отношение к детям с нарушениями развития, 88% опрошенных акцентировали внимание на сочувствии, а 12% предложили свой вариант ответа, где преимущественно звучали такие ответы, как «такое же, как и к обычным детям».

Согласно данным исследования, 78% респондентов уже имеют опыт общения с лицами с ОВЗ и отметили свою готовность оказать им необходимую помощь.

При ответе на вопрос: «Возможна ли ваша дружба с человеком с ограниченными возможностями здоровья?» – были отмечены такие варианты ответов, как «скорее возможна» (83%), «уже дружу с таким человеком» (17%).

Большинство студентов готовы работать в одном коллективе с человеком с ОВЗ, но возможность работы в классе, где учится ребенок с ограниченными возможностями здоровья, вызвала сомнение: были получены такие ответы, как «не знаю», «может быть», «затрудняюсь ответить».

Некоторую неуверенность продемонстрировали испытуемые при необходимости ответить на вопрос: «Хотели бы вы, чтобы в дальнейшем ваш ребенок учился в классе с детьми с ОВЗ?» Утвердительный ответ дали лишь 28% респондентов, ответ «нет» – 11%. Большая часть опрошенных (61%) предложили свой вариант ответа: «возможно», «не против», «не знаю», «скорее всего нет», «затрудняюсь ответить» и т. п.

Как уже отмечалось, в процессе образования детей с ограниченными возможностями здоровья необходимо создание специальных условий. На вопрос: «Как вы думаете, в чем будет заключаться забота учителя или тьютора о ребенке с ОВЗ?» – студенты отметили, что нужно уделять такому ребенку больше внимания, организовать помощь в ориентировке в пространстве и быту, нужно обеспечить его безопасностью, необходимо осуществлять дифференцированный подход в обучении.

Опасения некоторых родителей и педагогов связаны с возможностью негативного влияния присутствия в классе ребенка с особыми образовательными потребностями на успешность и результативность обучения здоровых детей. На вопрос: «Не будет ли мешать забота учителя об особенном ребенке остальным детям?» – большинство студентов ответили, что не будет, но для этого нужно правильно организовать работу учителя, не пояснив, правда, каким именно образом.

В то же время в качестве положительного момента инклюзивного образования опрошенные отметили возможность заботы нормально развивающихся детей об одноклассниках с ОВЗ, которая может проявляться во внимании, сочувствии, понимании, помощи, сотрудничестве, дружбе, общении с ними. Необходимо отметить, что не все студенты смогли ответить на рассмотренные выше вопросы. У части из них вопросы о возможностях проявления заботы учителя или детей в классе о лицах с ОВЗ вызвали затруднения.

На вопрос: «Каким образом, по вашему мнению, влияет общение с лицами с ОВЗ на других людей?» – студенты отметили, что «учит быть добрее, терпимее» (40% опрошенных) и «заставляет задуматься о смысле и ценностях жизни» (60%).

При ответе на вопрос: «В чем, по вашему мнению, в первую очередь нуждаются люди с ОВЗ?» – были получены такие варианты ответов, как «в сочувствии» (4%), «в квалифицированной помощи» (31%). 48% отметили, что лица с ограниченными возможностями здоровья преимущественно нуждаются «в признании своего равенства с окружающими», а по мнению 17% – «в материальной поддержке».

На вопрос: «Что такое инклюзивное образование?» – по 11% опрошенных выбрали такие варианты ответов, как «не знаю, что это такое и слова такого никогда не слышал», «обучался с такими детьми в школе», 28% выбрали «слышал еще в школе» и 39% предложили другой вариант ответа, дав достаточно логичное определение инклюзивному образованию. Обсуждая готовность России к массовому внедрению такого образования, 5% опрошенных дали утвердительный ответ, 39% – отрицательный, 56% не имеют определенного мнения на этот счет. Характеризуя собственное отношение к инклюзивному образованию, 6% студентов ответили, что от него «будет вред», 17% выступили за отдельное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья, 22% отметили пользу такого обучения, 33% пока не имеют собственного мнения по этому вопросу.

Таким образом, результаты исследования свидетельствуют о неоднозначности отношения будущих педагогов к лицам с ограниченными возможностями здоровья и возможностям их образования. С учетом полученных в ходе исследования результатов было разработано и реализовано занятие с группой студентов, на котором обсуждались основные аспекты проблемы инклюзивного образования. Студенты познакомились с категориями детей с ОВЗ, причинами нарушения развития, им была предоставлена возможность посмотреть книги по педагогике и психологии, обсуждалась специфика работы с детьми с ОВЗ, рассматривались некоторые методики. На занятии были использованы разнообразные фрагменты из передач, для того чтобы как можно нагляднее продемонстрировать излагаемый материал.

В завершение занятия студентам были предложены памятки, содержащие рекомендации учителю по созданию оптимальных условий организации учебного процесса при работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья.

Таким образом, отношение к лицам с ограниченными возможностями здоровья – это значимый фактор профессиональной подготовки будущих педагогов, он показывает, насколько человек готов к своей будущей профессии, понимает ли он, с какими обстоятельствами может столкнуться в ходе реализации профессиональной деятельности, чем руководствоваться в данной ситуации. Целенаправленная, систематическая и комплексная работа по формированию конструктивного отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья будет способствовать оптимизации профессиональной подготовки будущих педагогов.

Примечания

- ¹ См.: *Дашковская О. Б.* Главное, чтобы весь педагогический коллектив понял и принял идею инклюзии // Управление школой. 2016. № 5–6 (595). С. 38–43.
- ² См.: *Шипова Л. В., Гринина Е. С.* Реабилитация, абилитация и социализация: междисциплинарный подход (итоги всерос. конф.) // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2016. Т. 16, вып. 4. С. 376–379.
- ³ См.: *Гринина Е. С.* Отношение студенческой молодежи к лицам с ограниченными возможностями здоровья // Там же. С. 333–348.
- ⁴ См.: Об образовании в Российской Федерации: Федер. закон: принят Гос. Думой 29 дек. 2012 г. // Рос. газ. 2012. 31 дек.
- ⁵ См.: Профстандарт педагога // URL: <http://профстандартпедагога.рф/профстандарт-педагога/> (дата обращения: 27.02.2018).
- ⁶ См.: *Кузьмина О. С.* Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2015. 319 с.
- ⁷ См.: *Алехина С. В.* Инклюзивное образование: иллюзия или реальность? // Сиб. вестн. спец. обр. 2017. № 1 (19). С. 4–7.
- ⁸ См.: *Гринина Е. С., Рудзинская Т. Ф.* Формирование толерантного отношения к лицам с ОВЗ как условие психологической адаптации к обучению в вузе // Психологическое сопровождение образования: теория и практика: сб. ст. по материалам VI Междунар. науч.-практ. конф. Йошкар-Ола, 2016. С. 111–116.

ЗАДАЧИ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

О. А. Козлов, Е. А. Александрова

*Козлов Олег Александрович – адъюнкт Саратовского военного Краснознамённого института войск национальной гвардии РФ
E-mail: kozlov-science@yandex.ru*

*Александрова Екатерина Александровна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: alexkatika@mail.ru*

Стремительное нарастание объема информации приводит к тому, что с каждым годом увеличивается разрыв между общим количеством научных знаний и той частью, которая усваивается в военном вузе. Это происходит по той причине, что способности личности осваивать информацию существенно не прогрессируют.

В статье выдвигается мысль о том, что информационные технологии не являются панацеей при обучении, если продолжать пытаться использовать их в рамках традиционной военной педагогики.

Ключевые слова: информационные технологии, военная педагогика, проблемная компьютеризация, традиционный образовательный процесс.

CHALLENGES AND PROSPECTS OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE MILITARY UNIVERSITY

Oleg A. Kozlov, Ekaterina A. Alexandrova

The rapid growth of the information volume leads to the fact that every year there is a growing gap between the total amount of scientific knowledge and the part that is absorbed at the military College. It is for this reason that the ability of the individual to master the information is not significantly progressing.

Of the article puts forward the idea that information technology is not a panacea for learning, if you continue to try to use them within the traditional military pedagogy.

Key words: Information technology, military pedagogy, problem-based computerization, traditional educational process.

Огромные перспективы использования и информационных и коммуникационных технологий в образовательном процессе военного вуза являются темой для обсуждения практически с момента их появления. Характерным является то, что по мере активного и бурного развития информационных технологий выявляются все новые подходы и способы их применения. Очевидно, эффективность, а также масштабы интеграции компьютерных технологий в образование безграничны. Но основная проблема заключается в том, что при всей обширности внедрения компьютеров в образовательный процесс информационные технологии не оказывают на него такого значительного влияния, как изначально

рассчитывали и предполагали ученые. Чаще всего, интенсивная компьютеризация просто несколько видоизменяет традиционное обучение, существенно не влияя при этом на способы преподавания, подход к учебному процессу, отношение к изучаемой дисциплине обучаемого, который по-прежнему не заинтересован в получении знаний и в основном остается лишь пассивным «получателем» информации.

Дополнительно к этому информационные потоки неучебного характера через СМИ явно увеличились на порядки. Они поглощают огромное количество времени, а главное, энергии на их восприятие.

Проблема интенсификации обучения – передача большего объема учебной информации при неизменной продолжительности обучения без снижения требования к качеству знаний – встала перед профессорско-преподавательским составом.

Скоростные расчеты экономят время. Это очевидный способ интенсифицировать обучение. Но! Уже сегодня перед человечеством встала проблема снижения способности устно считать. А ведь в некоторых случаях именно пошаговые расчеты – «вручную» – необходимы для лучшего понимания.

Интенсификации обучения можно достичь за счет использования мультимедиа. Но! Коэффициент полезного действия сегодня минимальный, так как в большинстве случаев мультимедиа экономит только время нерасторопного при работе с традиционными ТСО преподавателя. Основной плюс мультимедиа – это представление материала, воздействуя на два разных участка головного мозга: через слух и через зрение. Пока это является «побочным эффектом». Использование мультимедиа несет и проблемы: потеря навыков устанавливать ассоциативные связи при чтении текста; деградация пространственного воображения. А высококвалифицированный специалист – тот, кому достаточно объяснений «на пальцах».

Выстраивать обучение на базе видеолекций – серьезная ошибка. Возможность обучаемого «в любое время побывать на лекции (в записи)» не компенсирует отсутствие «реального» общения с преподавателем – основного плюса «живой» лекции. Более того, практика показывает, что большинство обучаемых предпочитает текст, потому что у него ряд преимуществ: возможность многократного обращения к непонятным местам, чередования чтения с обдумыванием, анализом; возможность увидеть общую структуру содержания.

Современный специалист – это человек с широким кругозором. А так как индекс в электронном издании отправляет студента к конкретному абзацу, то в результате у того не формируется кругозор. Его кругозор нельзя сравнить с кругозором обучаемого, работающего в библиотеке с открытым фондом. В библиотеке он, пробежав глазами только по названиям книг, уже знает, над какими проблемами думают люди.

Тестирование экономит время. Но оно не позволяет определить причины заблуждений тестируемого, оценить умение применять знания в новых условиях и логически обосновать решение. Но самое опасное то, что стрессовая ситуация при тестировании позволяет дистракторам (неправильные ответы) крепко зафиксироваться в качестве правильных ответов. Общую угрозу тестирования образованию К. Роджер видел в том, что в реальности не учение определяет тестирование, а тестирование диктует свои законы обучению, что с помощью тестов тестируется в основном только способность преподавателей учить работе с тестами¹.

Идеально, когда курсант сразу отвечает на задание. Надо стремиться к тому, чтобы на обдумывание одного задания затрачивалось не более двух минут. Бесспорно, тесты дают нам вполне эффективный инструмент, который может быть использован в учебном процессе, в частности и для итоговой оценки знаний. В чем же главное достоинство проверки знаний по тестам? В скорости обработки полученных результатов. В конце концов, при отработанной технологии можно довести дело до полностью автоматизированной проверки, обеспечив тем самым максимально возможную ее объективность. Но, выигрывая в скорости проверки, мы в чем-то должны проигрывать – выигрывать по всем параметрам невозможно, некий аналог закона сохранения. Что мы проигрываем при переходе к тестам? Мы проигрываем в культуре речи (письменной или устной) – ее с помощью тестов не проверишь. Мы проигрываем в основательности. Ясно, что традиционная проверка позволяет гораздо глубже «копнуть» обучаемого.

Однако преимущество тестирования в объективности полученной оценки, ее независимости от того, кто проводит тестирование. Но, к сожалению, эта оценка, если мы собираемся использовать ее как оценку знания слушателя, содержит систематическую ошибку. Дело в том, что есть достаточно много категорий обучаемых, которые в силу некоторых психических особенностей плохо соответствуют тестовой методике и получают заниженные оценки (соответственно есть и такие, чьи тестовые оценки завышены). Вывод из всего вышесказанного следующий: применение тестового контроля знаний по специальным дисциплинам на военно-технических специальностях высшего образования, по нашему мнению, возможно только в виде промежуточного контроля. Контроль по всему курсу, а тем более итоговый контроль по специальности пока целесообразнее всего проводить в традиционной форме. Итоговый контроль по непрофильным дисциплинам можно проводить в тестовой форме, но только после того, как эти тесты пройдут через серьезный анализ и коллективное обсуждение в рамках профильной кафедры и будут ею допущены к использованию в учебном процессе.

Важным направлением сегодня представляется создание автоматизированных обучающих систем (АОС). В них нашло применение все то,

о чем говорилось выше. Некоторые разработчики даже говорят о диалоге с компьютером с помощью АОС. Но АОС – всего лишь варьирование объема или последовательности выдаваемой информации, и поэтому говорить о наличии диалога в принципе нельзя. Более того, перенасыщенность АОС гиперссылками может внести хаос в сознание, так как в среднем после пятой ссылки человек отвлекается от основного вопроса, забывает причину обращения к данной функции.

Много внимания также уделяется использованию телекоммуникационных технологий, в частности Интернета. В области виртуальной коммуникации подчеркнем целый ряд особенностей, которые не всегда положительно влияют на процесс и результат обучения: неоднозначная идентификация субъектов; усиление порождающего характера коммуникации (самовоспроизводимость); ослабление роли традиций в коммуникации; рост маргинализации сознания; снижение авторитета объективного знания и повышение авторитета конвенционального знания; размывание границ тезаурусов и плюрализм концептуальных пространств.

Сегодня мы можем проанализировать результаты предыдущего этапа технического прогресса и первые результаты использования новых информационных технологий. Всеобщая доступность телефонной связи ведет к тому, что у людей утрачиваются эпистолярные навыки. Интернет еще больше усугубил данную проблему. Он позволяет студентам сдавать письменные работы, даже не прочитав их. С помощью телевидения у людей выработалась способность игнорировать обращающегося к ним. Во время занятий, как и во время просмотра телепередач, несмотря на обращение к обучаемым, они могут свободно концентрироваться на любых других делах. С введением тестирования у курсантов пропал моральный стимул готовиться к аттестации. Тест в отличие от преподавателя не может пристыдить, а главное, он позволяет «сыграть на удачу».

Сегодня информационные технологии скорее вредят системе образования. Это будет истиной до тех пор, пока главенствовать в процессе внедрения информационных технологий в учебный процесс будут не педагоги, а специалисты по компьютерным технологиям. С точки зрения педагогов, важно не как эффектно выглядит использование новых технологий, а какой результат оно дает.

В области совершенствования содержания образования информационные технологии позволяют более рационально отобрать учебный материал с четким выделением базовой части, рационально дозировать учебный материал и правильно распределить его по времени. В области совершенствования методов обучения они позволяют организовать новые формы коллективной работы, больше практиковать проблемное обучение. Дополнительно новые технологии позволяют варьировать методами общения в зависимости от индивидуальных психологических особенностей обучаемых.

Анализ источников позволил раскрыть и обобщить требования, предъявляемые к процессу военно-профессионального образования: интенсификация процесса обучения на основе постоянного совершенствования учебно-материальной базы, повсеместное внедрение технических средств обучения, прежде всего вычислительной техники, а также использование новых информационных технологий в технологии обучения, обеспечение эффективного управления подготовкой военных специалистов с обширным использованием автоматизированных систем управления войсками².

Внедрение информационных технологий в процесс обучения должен также идти в направлении использования компьютерных тренажеров. Они дешевле в использовании, чем реальные установки, а главное, безопаснее. Тренажером в учебном процессе является не только компьютерная программа, моделирующая ситуацию или разыгрывающая проблему. Тренажером является и прикладная программа «PowerPoint». Создавая презентацию, студент отрабатывает навыки представления информации, в результате чего он глубже понимает материал и получает опыт творческого решения.

Современная ситуация в военном образовании осложняется тем, что Вооруженные силы Российской Федерации находятся в процессе реконструкции и реорганизации, поскольку как техника и технология, так и организационные структуры в последние годы требуют обновления неизмеримо более интенсивного, чем это было раньше: инновационные процессы стали нормой жизнедеятельности современного общества. В ходе развития общества, Вооруженных сил Российской Федерации и отдельных организаций, в частности, возникает необходимость управлять этим процессом, для чего требуется фиксация и нормировка нового порядка мышления, новых технологий воздействия на организации.

В области управления качеством профессиональной подготовки курсантов росгвардии наиболее продуктивным был бы метод проблемного изучения и прогнозирования возможных неисправностей и нестандартных ситуаций³.

Однако при использовании новых методов и техники в ситуациях военных вузов необходимо учитывать, что специфика условий жизнедеятельности каждого учебного заведения требует серьезной модификации этих средств, приспособления их к сложившимся в нем традициям, стилю управления, особенностям технологии и организационно-штатной структуре, величине учебного заведения и т. д.

Такая модификация требует принципиально иного использования сложившихся методов и техник, в частности отношения к ним как к материалу, который должен быть переформирован в соответствии с требованиями и ограничениями ситуации данного военно-учебного заведения в данных условиях. Такое построение современного образовательного

процесса осуществимо только в рамках инновационного подхода, рассматриваемого как принципиальная методологическая ориентация исследовательской и практической деятельности на обновление, развитие военно-учебных заведений и условий их жизнедеятельности, как принцип, руководящий общей стратегией этой работы.

Примечания

- ¹ См.: *Роджерс К.* О становлении личности. Психотерапия глазами психотерапевта. URL: <http://psycheresurs.ru/d/294831/d/rodzhers-k.-o-stanovlenii-lichnostyu.pdf> (дата обращения: 20.02.2018).
- ² См.: *Козлов О. А.* Основные требования и направления повышения качества образовательного процесса в вузах внутренних войск МВД России // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2016. Т. 16, вып. 1. С. 108–112.
- ³ См.: *Башлыков А. М.* Профессионализм как результат профессиональной подготовки военных специалистов // Фундаментальные и прикладные исследования в современном мире. 2017. № 20-2. С. 127–130.

ПРОБЛЕМЫ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ДРЕВНЕЙ РУСИ: ПО МАТЕРИАЛАМ ИССЛЕДОВАНИЙ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА

А. Н. Поздняков

*Поздняков Александр Николаевич – доктор исторических наук,
заместитель директора по учебной и научной работе
Института дополнительного профессионального образования
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: alnikpoz@mail.ru*

В XIX – начале XX в. большое внимание российских исследователей привлекали вопросы становления и развития образования в Древней Руси. Не возникло сомнений, что главной предпосылкой, лежавшей в основе процесса становления образования, являлось принятие христианства. Вместе с тем имело место широкое различие мнений по многим другим аспектам данной научной проблематики. В статье осуществляется сопоставление точек зрения, характера выдвинутых утверждений, степени их аргументации. Обращение к историческому прошлому, анализ сложившихся в то время взглядов и позиций могут помочь в разрешении современных проблем.

Ключевые слова: историческое исследование, христианство, Церковь, образование.

PROBLEMS OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF EDUCATION IN ANCIENT RUSSIA: BASED ON STUDIES, PUBLISHED IN XIX – EARLY XX CENTURIES.

Alexander N. Pozdnyakov

In the XIX – early XX centuries much attention of Russian researchers was attracted to the questions of formation and development of education in Ancient Rus. There was no

doubt that the main prerequisite for the formation of education was the adoption of Christianity. However, there was a wide divergence of views on many other aspects of the scientific issue. The article compares the points of view, the nature of the allegations, the degree of their argumentation. Turning to the historical past, the analysis of existing views and positions at that time can help in solving modern problems.

Key words: historical research, Christianity, Church, education.

Вопросы становления и развития образования в Древней Руси начали привлекать к себе особое внимание еще в первой половине XIX в. Во многом это было вызвано ростом общественной активности. Она привела к формированию различных по своему характеру и направленности социально-политических групп и движений. Важнейшее место среди них занимали такие идейные течения, как западничество и славянофильство. Их представители по-разному смотрели на истоки становления образования в России, его характер и степень развития в Древней Руси. Под усиленным общественным вниманием оказалась и Церковь. Начали складываться противоречивые позиции в оценке ее роли в жизни страны, развитии народного образования. Все это стало отражаться и на характере исторических исследований по истории образования. Диапазон оценочных суждений был весьма широк.

В современных условиях внимание к проблемам становления и развития образования в Древней Руси продолжает сохраняться. Об этом свидетельствует, в частности, диссертация Елены Валентиновны Онищенко «Образование в Древней Руси IX – начала XIII вв.»¹, статьи Марины Владимировны Захарченко «Школа в педагогической культуре Древней Руси»², Татьяны Борисовны Земляной и Ольги Николаевны Павлычевой «Состояние и развитие образования в Древней Руси»³, Татьяны Викторовны Козыревой «Роль христианства в становлении образования в Древней Руси»⁴, Ольги Юрьевны Колпачевой «Школа и образование в Древней Руси»⁵ и др.

Цель настоящей работы состоит в обзоре сформировавшейся в XIX – начале XX в. историографии проблемы становления и развития образования в Древней Руси, сопоставлении различных точек зрения, характера выдвинутых утверждений, степени их аргументации.

Представляется, что такого рода исследование является актуальным. В современной России не стихают дискуссии об истоках и путях развития страны. В условиях возрастания авторитета и влияния Церкви усиливаются противодействующие данной тенденции силы. Обращение к историческому прошлому, объективный анализ сложившихся в то время взглядов и позиций могут помочь в разрешении современных проблем.

Зарождение образования на Руси было связано с принятием христианства. Это не вызвало сомнений у исследователей истории отечественного образования. Еще Василий Никитич Татищев (1686–1750) в своей «Истории Российской» отмечал, что с принятием христианства «не токмо душевное спасение и вечные блага приобрели, но все науки

стали возрастать и умножаться...»⁶ Прямую связь между принятием христианства и зарождением образования на Руси констатировал Николай Михайлович Карамзин (1766–1826). «Чтобы утвердить веру на знании книг Божественных <...>, – писал он, – Великий князь (Владимир. – А. П.) завел для отроков училища, бывшие первым основанием народного просвещения в России»⁷.

Профессор Московской духовной академии Иван Николаевич Корсунский (1849–1899) подчеркивал, что «до введения христианства в Россию о просвещении не было и помину»⁸. Педагог-методист, член-реvisor Учебного комитета при Святейшем синоде Сергей Иринеевич Миропольский (1842–1907) заявлял: «Просвещение народа “книжным учением” широко и свободно распространяется по Руси вместе с христианством...»⁹ «Наше просвещение, – констатировал профессор, ректор Императорского Харьковского университета Дмитрий Иванович Багалей (1857–1932), – началось с принятия христианства»¹⁰. Профессор Московской духовной академии Евгений Евсигнеевич Голубинский (1834–1912) указывал на активную деятельность крестителя Руси – князя Владимира. «... Св. Владимир, – писал он, – принимая от греков христианство, вместе с тем желал заимствовать от них и всю их культуру, имея намерение сделать свой народ... тем же, чем были они сами, и что просвещение при этом было у него на первом плане»¹¹. Роль греков, привнесших на Русь вместе с христианством и образование, подчеркивал доктор богословия, член-корреспондент Императорской Академии наук Сергей Константинович Смирнов (1818–1889). Он писал: «Грекам обязана Русь приятием света Христова: им же одолжена и распространением света образования»¹².

Если относительно главной предпосылки зарождения образования на Руси, состоявшей в принятии христианства, принципиальных разногласий не возникало, то по вопросам степени распространения образования, его востребованности, уровня грамотности населения позиции исследователей существенным образом различались. Весьма характерно в связи с этим замечание известного историка и либерального политика Павла Николаевича Милюкова (1859–1943). «Кажется, ни по одному вопросу нашей внутренней истории, – писал он, – не существует такой резкой разницы во мнениях, как по вопросу о роли школы и образования в Древней Руси. Тогда как одни считают существование школ до Петра – редким исключением, другие, наоборот, покрывают всю допетровскую Русь целой сетью церковно-приходских училищ. Одни признают древнюю Россию чуть не поголовно безграмотной; другие готовы считать распространение грамотности обязательным и повсеместным. По мнению одних, вся наука наших предков ограничивалась часословом и псалтырем, между тем, как, по мнению других, на Руси преподавалась вся средневековая энциклопедия “свободных знаний”»¹³.

Как уже было отмечено, одним из оснований для появления разногласий в оценке степени развития образования на Руси являлась принадлежность авторов к таким идейным течениям в России XIX в., как западничество и славянофильство. Однако сводить все только к этому нельзя. В основе разногласий лежал комплекс различных предпосылок. Не случайно характер авторских выводов был весьма разнообразен, нередко сторонники одного течения делали противоположные выводы, в то же время представители разных направлений общественной мысли становились союзниками в тех или иных утверждениях.

Одна из важнейших предпосылок разногласий – недостаточность документальных и иных материалов, способных подтвердить достоверность теоретических рассуждений и выводов. Так, П. Н. Милюков писал, что «источники дают нам слишком мало сведений, чтобы можно было с их помощью доказать верность того или другого взгляда...»¹⁴. Такого же мнения придерживался и видный русский педагог и психолог, автор фундаментального труда «История русской педагогики» Петр Федорович Каптерев (1849–1922). Он был убежден, что именно вследствие «скудости и неопределенности» указаний первоисточников о состоянии образования в первые века существования Русского государства исследователи толковали их «весьма различно», при помощи «разных умозаключений и сопоставлений».

С. И. Миропольский признавал слабость источниковой базы и необоснованность выводов по вопросу развития образования в Древней Руси. Он писал: «Материал для истории наших древних училищ крайне скуден. В летописях известия о них отрывочны и случайны. Приходится собирать сведения по крохам из самых разнообразных источников; приходится обращаться иногда к предположениям и выводам, которые не всегда могут быть точны и могут подлежать возражениям...»¹⁵

В числе главных причин, вызывавших необходимость становления образования на Руси, многими авторами указывалась потребность в священнослужителях для вновь открывавшихся после принятия христианства православных храмов. Митрополит Макарий (Булгаков) (1816–1882) писал: «При содействии наших первых пастырей, славян и греков, появились на Руси училища для приготовления пастырей...»¹⁶. Доктор русской словесности, профессор и ректор Императорского Варшавского университета Николай Алексеевич Лавровский (1825–1899) отмечал, что «христианство ... распространившееся... в обширных размерах, должно было немедленно почувствовать нужду в лицах, способных вступить на служение церкви, что естественно и повлекло за собою устройство училищ...»¹⁷

Однако не все авторы были согласны с таким однозначным утверждением. Данная проблема была глубоко проанализирована Е. Е. Голубинским со ссылкой на летопись. В ней было указано, что по возвраще-

нии князя Владимира после принятия христианства в Киев «начапоимати у нарочитые чади дети и даятинача на ученье книжное»¹⁸. «Нарочитая чадь» – это, как пояснял Е. Е. Голубинский, избранное сословие общества – бояре, аристократия. Ориентируясь на данную трактовку понятия, он утверждал, что «невозможно предполагать, будто дети бояр набраны были для ученья книжного с тою целию, чтобы приготовить их во священники. Не только невозможно, но и нелепо предполагать это»¹⁹.

Аргументация Е. Е. Голубинского была следующая. Во-первых, для священства не нужны были именно дети бояр, в то время как они нужны были для службы самому князю. Во-вторых, предполагать, что бояре захотели отдать своих детей в священники, означало бы тоже, что предполагать, будто они желали своих детей из бояр сделать пролетариями и париями, поскольку именно так выглядели священники в сравнении с боярами. И наконец, третьим и самым, по мнению Е. Е. Голубинского, убедительным аргументом было то, что в данном месте летописи речь шла о детях в собственном смысле слова. Однако бессмысленно было предполагать, чтобы для приготовления в священники были набраны мальчики, а не взрослые, когда священники нужны были сейчас, а мальчиков пришлось бы весьма долго ждать.

Данная точка зрения была фактически поддержана Д. И. Багалеем. По его мнению, речь в анализируемом отрывке летописи шла «не о подготовке к священническому сану – ибо, во-1-х, священники нужны были немедленно, а, во-2-х, они не могли набираться из высшего слоя тогдашнего общества»²⁰.

Таким образом, есть основания полагать, что потребность в распространении образования определялась не только необходимостью подготовки грамотных священнослужителей, а значительно более широкими задачами. Вот что об этом писал С. И. Миропольский: «... Необходимость, с принятием христианства, изменения обычаев, закона преданий языческих русского народа вызывали необходимость книжного духовного просвещения его...»²¹

Весьма интересная, во многом смелая версия о предназначении образования, вводимого князем Владимиром, была выдвинута Е. Е. Голубинским. «Крестив Русь, – писал он, – Владимир присоединил ее к семейству государств, исповедующих христианство или к семейству государств европейских. За сим ему оставалось желать для своего государства, чтобы оно не только по вере, но и во всем стало подобно тем государствам, которые стояли во главе этого семейства... чтобы в его страну перенесена была вся та гражданская культура, которая была у самих греков...»²²

Однако эти грандиозные намерения Великого князя Владимира не были осуществлены. Об этом с сожалением писал Е. Е. Голубинский: «... Просвещение было введено к нам Владимиром. Но оно у нас не

принялось и не привилось и весьма скоро от нас исчезло»²³. Рассуждая по этому поводу, он пришел к выводу о том, что если бы были заведены казенные училища, то в них был бы введен определенный курс обучения. Он бы не мог подвергаться опасности произвольных сокращений и постоянно оставался одним и тем же. Ученики, не будучи выпускаемы из такого училища до окончания полного курса обучения, волей-неволей изучали бы все положенные науки, и таким образом, подобные училища «насаждали бы в сословии бояр образование» до тех пор, пока оно не стало бы его «добровольной потребностью».

Однако «примера и образца» подобных училищ Владимир не видел у греков. В руки государства дело организации просвещения стало переходить на Западе, по определению Е. Е. Голубинского, «только в начале наших новых времен». До этого оно существовало как дело частное, предоставленное самому себе, собственным заботам. Таким частным делом оно было в классической древности, таким оно оставалось у греков и в ту пору, когда Русь приняла от них христианство. «Эта-то форма не казенных училищ, а частного обучения, – заключал Е. Е. Голубинский, – и была, как необходимо думать, причиной того, что просвещение, так сказать, только прошло через нас, как вода через решето»²⁴.

Схожей позиции придерживался и П. Ф. Каптерев. «... Дети, – отмечал он, – раздавались на домашнее частное обучение, а не в особые училища, ... школы помещались на дому у учителей, а не представляли отдельных казенных или церковных учреждений...»²⁵ Как и Е. Е. Голубинский, он подчеркивал, что такой порядок обучения соответствовал «греческому давнему порядку», а первыми учителями, «несомненно, были греки».

И Е. Е. Голубинский, и П. Ф. Каптерев были противниками идеи о существовании на Руси системы организованных училищ. Однако имела место и другая позиция. Так, митрополит Макарий, называя училища «рассадниками просвещения», отмечал, что многие из них «завел еще св. Владимир при церквах приходских, поручив воспитание детей священникам тех церквей и причетникам... учредил даже два училищных монастыря. Мудрый Ярослав, отличавшийся любовью к просвещению, еще князя в Новгороде... завел там училище, в котором обучались до 300 отроков... Сделавшись же Великим князем, по всей вероятности, сделал то же самое и во многих других городах...»²⁶ Среди активных строителей системы образования Макарий называл также «достопамятного ревнителя просвещения» смоленского князя Романа Ростиславовича, «многоученого» князя галицкого Ярослава Владимировича, ростовского князя Константина Всеволодовича.

Митрополит Макарий считал, что древнерусские училища обеспечивали весьма высокий уровень образования, предметами обучения в них были: «а) без всякого сомнения, чтение и письмо славянские...; б)

азбука и грамматика греческие <...> в) язык латинский... г) закон Божий, церковный устав и нотное пение... д) наконец, по всей вероятности, и начатки других высших наук, по крайней мере, в некоторых училищах, как-то: риторики, логики, истории и богословия»²⁷.

Утверждения митрополита Макария получили дальнейшее развитие в трудах других авторов. Так, С. И. Миропольский писал: «Летописные свидетельства говорят об открытии школ “по всем селом и градом”»²⁸. Он был не только уверен в существовании на Руси большого количества училищ, но и наделял систему образования некими общими чертами. «Не вдаваясь в анализ устроенных Владимиром школ, – писал он, – мы желаем отметить крайне интересные и для русского образования в высшей степени важные черты характера “учения книжного”, установленного Владимиром. Эти черты составляют: а) *религиозно-воспитательный характер* народного образования, причем учителями является грамотное духовенство; б) *всесловность и равенство обучения* (Владимир повелел собрать детей “знатных, средних и убогих”, без различия их средств и состояния), а затем и вытекающая отсюда *всеобщность распространения грамотности*, которую признают несомненно исследователи нашей старины на Руси допетровской и которая составляет замечательный результат этой первой попытки обязательного просвещения России (курсив С. И. Миропольского. – А. П.)»²⁹.

По мнению С. И. Миропольского, «учреждение школ на Руси было делом единодушного соглашения князей и духовной власти»³⁰. В то же время Василий Николаевич Лешков (1810–1881), действительный член Московского общества истории и древностей российских, декан юридического факультета Московского университета, был не согласен с подобным утверждением. «Начало школам полагали у нас частью князья, княгини, – писал он, – но, как видно из летописи, они действовали при этом не по требованию закона, или принятой системы, а по личному расположению, которого плоды... ограничиваются положением школе основания, без видимого, настойчивого участия в дальнейшей судьбе учреждения. Наконец, эта деятельность сокращается со временем, чем далее, тем более, так что к половине XIII в. летописи умолкают и не говорят больше о деятельности князей на пользу установления школ...»³¹.

В. Н. Лешков выступал и против выводов о руководящей роли Церкви в создании системы народного образования. Одним из сторонников этой идеи являлся И. Н. Корсунский. Он отмечал: «... в отношении к просвещению кто как не церковь и православная вера воспитывала русских с самых времен Ярослава? В удельный период князья русские, занятые междоусобными и внешними войнами, не имели времени, возможности, да и охоты заводить училища, а другие светские люди и тем еще менее могли это делать. Вся тяжесть дела просвещения лежала на пастырях церкви, которым это дело было “поручено Богом”. Они одни

поддерживали существовавшие и заводили новые училища, они же почти исключительно были и учителями народа...»³²

В. Н. Лешков же подчеркивал: «Ни в церковном Уставе Владимира Св., или Ярослава В. ... ни в одной из грамот, впоследствии жалованных нашими князьями духовным властям и монастырям, нигде не упоминается о школах или училищах, об учителях или учениках»³³. Он высказывал предположение, что, очевидно, они «не составляли предмета церковного управления», существовали и действовали «по силе собственной, внутренней жизни».

По сути дела, об этом же писал и П. Ф. Каптерев: «... Вдомонгольский период под надзором и ведением епископов никаких училищ не находилось, в так называемом уставе Владимира весьма подробно перечисляются заведения и лица, будто бы отдаваемые во власть епископам, но в нем не поименованы ни училища, ни учителя»³⁴.

В. Н. Лешков попытался занять своего рода примирительную позицию между крайними точками зрения, говоря о формировании в Древней Руси трех форм и степени учения: «... *Домашнего*, в семьях, напр. княжеских, *частного*, *мирского*, по городам и селам, – *общественного*, княжеского и монастырского, по стольным городам князей и по кафедрам епископов и митрополитов (курсив В. Н. Лешкова. – *А. П.*)»³⁵. При этом он подчеркивал обыденность отдачи детей «в обучение», что свидетельствовало о его распространенности. Говоря о «житиях святых Угодников» как источниках по истории образования, он писал: «Повествуя о детском возрасте Угодников... жития упоминают об учении в таких выражениях, которые, видимо, установлены общим обычаем целого народа в целой России. Напр., говоря о сроке, с которого начиналось учение, они умалчивают о годах дитяти, а выражаются так: “времени приспешу” или “отроку достигшу возраста” “вдан был в учение”; стало быть, все понимали, какие годы возраста имел в виду повествователь»³⁶.

Целостное видение процесса складывания в Древней Руси системы образования, и, как представляется, наиболее реалистичное, можно встретить у Е. Е. Голубинского: «... Учителя грамотности, пошедшие от приведенных греков, были ее водворителями собственно в Киеве. Ее водворителями везде и во всей Руси должны быть считаемы священники. Необходимо думать, что священники... вследствие ли прямых предписаний правительства или по своей доброй воле, учительство грамоте взяли на себя как одну из своих обязанностей и начали открывать школы грамотности у себя на домах по мере того, как в обществе пробуждалась охота к учению грамоте. Затем, на помощь священникам, положившим первое начало грамотности, скоро или нескоро явились миряне. Отчасти, вероятно, потому, что для людей небогатых учительство грамоте представляло ремесло выгодное, главным же образом, вероятно, по побуждениям благочестия, из желания посвятить себя такому богоугодному

делу, как учение грамоте, единственной целью которого в древнее время было почитание божественных книг... Эти частные домовые училища, содержимые отчасти священниками и вообще членами церковных причтов, отчасти мирянами, которые получили впоследствии техническое названное мастеров, и составляли наши училища грамотности в период домонгольский, равно как и во все последующее время старой Руси до Петра Великого»³⁷.

Несмотря на разногласия исследователей по вопросам об организационных формах образования, о степени его распространенности на Руси, все они сходились в понимании того, что основу образовательной деятельности составляло религиозно-нравственное содержание. Прежде всего, это определялось потребностью в подготовке священнослужителей. Как писал П. Ф. Каптерев, «для духовенства, для подготовки служителей алтаря, было необходимо хотя бы самое скудное профессиональное обучение. Его вели сначала пришлые греки, потом выучившиеся у них русские священники, и, наконец, перенявшие у священников учительскую науку дьячки и миряне, позднейшие “мастера” грамоты. Таким образом, в основу всего русского просвещения легла церковно-богослужебная потребность, необходимость совершать в известном порядке, по установленному чину, церковные службы»³⁸.

Далее, отмечал П. Ф. Каптерев, это «церковно-богослужебное образование» «с духовенства распространилось и на народ», учился не только тот, кто готовился быть священником или дьячком, но и всякий, кто хотел и мог. Такой курс, утверждал П. Ф. Каптерев, не был насильственным или по тому времени односторонним: выше всего ценилось все божественное, душеспасительное, церковное, «светской науки еще не знали», а потому к ней и не стремились. Правда, князья иногда изучали иностранные языки, но прежде получали церковно-богослужебное образование. Важен вывод П. Ф. Каптерева о том, что древнерусское образование выше всего ставило твердую христианскую веру и церковную нравственность. Это делало его воспитательным обучением. Такой характер образования без существенных перемен сохранялся целые века.

Во многом схожего мнения по данному вопросу придерживался историк, член-корреспондент Императорской Академии наук, а затем и ее почетный член Иван Егорович Забелин (1820–1908). Он отмечал, что грамотность в Древней Руси первоначально вызвана была «единственно только потребностью в наставниках веры, в церковнослужителях», она являлась «необходимейшим и важнейшим условием» для зарождавшегося духовного чина. Однако грамотность «от духовенства стала постепенно переходить в народ, в круг образования гражданского...»³⁹

Каковы же были результаты образовательной деятельности, осуществлявшейся в Древней Руси? Мнения по этому поводу, как и относительно многих других аспектов, серьезно расходились. Позиции

авторов определялись их оценками уровня развития самой организации образовательной деятельности. Так, С. И. Миропольский, активно выступавший за признание наличия в Древней Руси широкой сети училищ, создание которой осуществлялось под контролем княжеской власти и церкви, считал, что «... обязательность обучения, создавшая первые школы на Руси, мало-помалу делалась менее настоятельною; грамотность, распространяемая повсюду и поддерживаемая усилиями и жертвами церкви и князей, постепенно входила в народный обычай...»⁴⁰. Иной позиции, более достоверной с точки зрения реальной оценки положения дел, придерживался Д. И. Багaley. Он писал: «... Вне всякого сомнения стоит образованность некоторых представителей княжеской власти. Другим образованным классом являлось духовенство (черное и белое), в особенности высшее. Оно выставило из своей среды многих замечательных деятелей на почве литературной, которыми был известен источник тогдашней мудрости – византийская письменность. Что касается до населения, то ему была доступна, по всей вероятности, только грамотность, да и то в незначительной степени; в лучшем положении, конечно, находился высший класс населения, стоявший близко к князьям и высшему духовенству. Наоборот, сельским жителям даже и простая грамотность была недоступна...»⁴¹

Подводя итоги историографического обзора вопроса о становлении и развитии образования в Древней Руси, следует отметить, что источниковая база по данной проблематике имеется, однако она явно недостаточна для убедительной оценки его реального состояния, направлений и масштабов развития, существовавших проблем и путей их решения. Изучение материалов, опубликованных в XIX – начале XX в., исследований показало широкое различие мнений по многим аспектам, наличие выводов, основывавшихся на недостаточной доказательной базе, нередко подменявшейся авторскими рассуждениями и предположениями. Свое влияние на характер оценочных суждений оказало широкое развитие в России таких направлений общественной мысли, как западничество и славянофильство.

При всем различии мнений и выдвигавшихся предположений авторы изученных исследований были единодушны в своих утверждениях о том, что начало образованию в России было положено принятием христианства. Именно оно послужило главным основанием для становления и развития образовательной деятельности. В первую очередь образование было ориентировано на подготовку священнослужителей для вновь открывавшихся православных храмов. Первыми учителями были славяне и греки, приглашенные из Византии на Русь. Впоследствии эти задачи легли и на русских священнослужителей, получивших достаточную подготовку. Постепенно образование перешло и на мирян. Все большее их количество стремилось строить свою жизнь на приверженности

твердой христианской вере и церковной нравственности. Все это и определило церковно-богослужебный характер образования, его религиозно-нравственное содержание.

Сопоставление различных точек зрения, степень их аргументации дают основание признать более основательным мнение об отсутствии в Древней Руси организованной системы училищ, подчиненных государственной или церковной власти. В основе образовательной деятельности лежала частная форма ее организации.

Развитие образования в Древней Руси дало свои положительные результаты. Известны имена многих высокопросвещенных представителей духовенства и светской власти. Однако в целом образовательная деятельность осуществлялась на уровне обучения грамоте, при этом широкие слои населения, главным образом сельское, не были им охвачены.

Примечания

- ¹ См.: *Онищенко Е. В.* Образование в Древней Руси IX – начала XIII вв.: автореф. дис. ... канд. ист. наук. М., 2005. 29 с.
- ² См.: *Захарченко М. В.* Школа в педагогической культуре Древней Руси // Вестн. Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета (ПСТГУ). Сер. IV: Педагогика. Психология. 2008. Вып. 3 (10). С. 37–48.
- ³ См.: *Земляная Т. Б., Павлычева О. Н.* Состояние и развитие образования в Древней Руси // Журн. науч.-пед. информации. 2009. № 3. С. 1–11.
- ⁴ См.: *Козырева Т. В.* Роль христианства в становлении образования в Древней Руси // Вестн. угрозведения. 2011. № 1. С. 115–121.
- ⁵ См.: *Колтачева О. Ю.* Школа и образование в Древней Руси // Ист.-пед. журн. 2014. № 4. С. 85–94.
- ⁶ *Татищев В. Н.* История российская с самых древнейших времен // Неусыпными трудами чрез тридцать лет собранная и описанная покойным тайным советником и астраханским губернатором, Васильем Никитичем Татищевым: в 4 ч. Ч. 1. М., 1768. С. 20.
- ⁷ *Карамзин Н. М.* История Государства Российского: в 12 т. 4-е изд. Т. 1. СПб., 1833. С. 221.
- ⁸ *Корсунский И. Н.* Государственное значение церковно-приходской школы. М., 1888. С. 9.
- ⁹ *Миропольский С. И.* Очерк истории церковно-приходской школы от первого ее возникновения на Руси до настоящего времени: От основания школ при св. Владимире до монгольского ига. – Школы и образование в эпоху монгольского ига. – Образование и школы на Руси в XV–XVII веках. 2-е изд. СПб., 1910. С. VI–VII.
- ¹⁰ *Багалец Д. И.* Русская история: пособие к лекциям для высшей школы и руководство для учителей и самообразования. М., 1914. С. 329.
- ¹¹ *Голубинский Е. Е.* История русской церкви: в 2 т. Т. 1. Первая половина тома. М., 1880. С. 580.
- ¹² *Смирнов С. К.* История Московской славяно-греко-латинской академии. М., 1855. С. 7.
- ¹³ *Милоков П. Н.* Очерки по истории русской культуры: в 3 ч. Часть вторая. Церковь и школа (вера, творчество, образование). СПб., 1897. С. 227.
- ¹⁴ Там же.
- ¹⁵ *Миропольский С. И.* Очерк истории церковно-приходской школы... С. III.
- ¹⁶ *Макарий (Булгаков М. П.).* Очерк истории русской церкви в период до-татарский. СПб., 1847. С. 70.

- ¹⁷ *Лавровский Н. А.* О древнерусских училищах. Рассуждение, представленное в историко-филологический факультет Императорского Харьковского университета для получения степени доктора славяно-русской филологии. Харьков, 1854. С. 6.
- ¹⁸ Цит. по: *Голубинский Е. Е.* Указ. соч. С. 582.
- ¹⁹ Там же. С. 582.
- ²⁰ *Багалец Д. И.* Указ. соч. С. 216.
- ²¹ *Миропольский С. И.* Очерк истории церковно-приходской школы... С. 53.
- ²² *Голубинский Е. Е.* Указ. соч. С. 581.
- ²³ Там же. С. 587.
- ²⁴ Там же. С. 588.
- ²⁵ *Каптерев П. Ф.* История русской педагогики. Издание второе, пересмотренное и дополненное. Пг., 1915. С. 34.
- ²⁶ *Макарий (Булгаков М. П.).* Указ. соч. С. 70.
- ²⁷ Там же. С. 73.
- ²⁸ *Миропольский С. И.* Очерк истории церковно-приходской школы... С. 54.
- ²⁹ *Миропольский С. И.* Школа и государство: Обязательность обучения в России: (Ист. этюд). СПб., 1876. С. 8.
- ³⁰ *Миропольский С. И.* Очерк истории церковно-приходской школы... С. 54.
- ³¹ *Лешков В. Н.* Русский народ и государство. История русского общественного права до XVIII века. М., 1858. С. 417.
- ³² *Корсунский И. Н.* Указ. соч. С. 32.
- ³³ *Лешков В. Н.* Указ. соч. С. 417.
- ³⁴ *Каптерев П. Ф.* Указ. соч. С. 33.
- ³⁵ *Лешков В. Н.* Указ. соч. С. 420.
- ³⁶ Там же. С. 418.
- ³⁷ *Голубинский Е. Е.* Указ. соч. С. 600.
- ³⁸ *Каптерев П. Ф.* Указ. соч. С. 35.
- ³⁹ *Забелин И. Е.* Характер начального образования в допетровское время // Забелин И. Е. Опыты изучения русских древностей и истории: исследования, описания и критические статьи: в 2 т. Т. 1. М., 1872. С. 64.
- ⁴⁰ *Миропольский С. И.* Школа и государство... С. 12.
- ⁴¹ *Багалец Д. И.* Указ. соч. С. 330.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ МИРОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т. О. Сундукова

*Сундукова Татьяна Олеговна – кандидат педагогических наук, доцент
Тулского государственного педагогического университета имени Л. Н. Толстого
E-mail: sto-ata@yandex.ru*

В данной статье рассматриваются мировые тенденции и эволюция образовательных и информационных технологий в области школьного и высшего образования за последние годы. Систематизация и анализ этих данных проводятся по следующим направлениям: ключевые тенденции, способствующие внедрению новых технологий, важные разработки и достижения в области образовательных технологий для школьного и высшего образования.

Ключевые слова: школьное образование, высшее образование, тенденции, инновационные технологии.

MODERN TRENDS OF DEVELOPMENT OF THE WORLD EDUCATION

Tatiana O. Sundukova

This article examines the world trends and evolution of educational and information technologies in the field of school and higher education in recent years. The systematization and analysis of these data is carried out in the following areas: key trends that promote the introduction of new technologies, important developments and achievements in the field of educational technologies for school and higher education.

Key words: school education, higher education, trends, innovative technologies.

XXI век – век глобализации, новых технологий и инноваций, век нового мышления и нового отношения к происходящим переменам. Динамичность и взаимообусловленность этих перемен диктуют необходимость нового подхода к мировой системе школьного образования. Тренды в образовании – это тенденции в его изменении. Во-первых, это создание новых условий и активных методик обучения, которые являются основой образовательной парадигмы. Во-вторых, возрастающие требования со стороны общества к подготовке критически мыслящей и функционально грамотной личности, способной к непрерывному обновлению своих знаний, быстрому переучиванию и смене области применения своих способностей для успешной жизни в быстро меняющемся мире.

Важнейшей особенностью современного этапа развития общества является активное внедрение средств новых информационных и образовательных технологий во все сферы человеческой деятельности. Общество предъявляет все более жесткие требования к знаниям, умениям и навыкам выпускников учреждений среднего и высшего образования.

Школьное образование. Анализ систем школьного образования и тенденций их развития показывает, что целью школьного образования XXI в. является не столько передача знаний как таковая, сколько обучение учащихся методам самостоятельного приобретения знаний, анализу событий и явлений окружающего мира, выработке верных решений и путей их реализации с учетом возможности неограниченного доступа к информации на фоне резкого уплотнения информационного потока по содержанию и времени его изменения.

В ежегодных отчетах NMC Horizon Report: K-12 Edition¹, подготовленных консорциумом NMC (New Media Consortium – Консорциум новых медиа) в сотрудничестве с CoSN (Consortium for School Networking – Консорциум школьных компьютерных сетей), указаны наиболее многообещающие для школьного образования информационные и образовательные технологии, а также выделяются ключевые факторы, способствующие их скорейшему внедрению в краткосрочной (один год или менее), среднесрочной (от двух до трех лет) и долгосрочной перспективе (от четырех до пяти лет).

Сравнение прогнозов NMC, опубликованных в период с 2015 по 2017 год, представлено в табл. 1, 2. Стратегии использования аналитических технологий и интернет вещей являются новым вызовом для школьного образования, поскольку появились лишь в прогнозе 2017 года (см. табл. 1, 2). Однако отметим, что стратегии виртуальной реальности, искусственного интеллекта, мейкерспейсис и робототехники продолжают оказывать наиболее сильное воздействие на образование.

Таблица 1

Важные разработки и достижения в области образовательных технологий для школьного образования

Год публикации	Перспектива		
	краткосрочная	среднесрочная	долгосрочная
2015	Принеси свое собственное устройство	3D-печать	Цифровые значки (бейджи)
	Мейкерспейсис	Адаптивные технологии обучения	Носимые технологии
2016	Мейкерспейсис	Робототехника	Искусственный интеллект
	Онлайн-обучение	Виртуальная реальность	Носимые технологии
2017	Мейкерспейсис	Аналитические технологии	Искусственный интеллект
	Робототехника	Виртуальная реальность	Интернет вещей

Таблица 2

Ключевые тенденции, способствующие внедрению новых технологий в школьном образовании

Год публикации	Перспектива		
	краткосрочная	среднесрочная	долгосрочная
2015	Увеличение использования смешанного обучения	Увеличение использования методов совместного обучения	Переосмысление того, как работают школы
	Рост STEAM-образования	Переход от учащихся-потребителей к учащимся-создателям	Переход к углубленным методам обучения
2016	Кодирование (программирование) как грамотность	Совместное обучение	Перепланировка учебных помещений
	Учащийся как создатель	Углубленные подходы обучения	Переосмысление того, как работают школы
2017	Кодирование (программирование) как грамотность	Все больше внимания уделяется оценке образовательного процесса	Продвижение культуры инноваций
	Рост STEAM-образования	Перепланировка учебных помещений	Углубленные подходы к обучению

Основные тенденции, которые содействуют планированию и принятию решений в сфере новых технологий, представлены в табл. 2. Каждая из этих тенденций имеет многочисленные последствия для практики преподавания и обучения в общеобразовательных учреждениях.

Высшее образование. Демографические тенденции и финансово-экономические кризисы оказывают сильное влияние на системы высшего образования, хотя и в разной степени. Слабые экономические перспективы сопровождалась ростом безработицы среди молодежи во всем мире. Это побудило многие правительства и межгосударственные организации сделать акцент на необходимости более тесных связей между университетами и экономическим сектором, а также заострить внимание на инновационной политике и возможности трудоустройства выпускников. В связи с этим многие университеты уделяют больше внимания развитию практических и предпринимательских навыков своих студентов, а также подвигают инновационную деятельность и расширяют круг партнерских связей с заинтересованными сторонами. Другие ключевые тенденции последнего десятилетия связаны с развитием информационно-коммуникационных технологий, растущим стратегическим значением интернационализации, повышенное внимание уделяется рейтингам университетов и их институциональному позиционированию.

В ежегодных отчетах NMC Horizon Report: Higher Education Edition², подготовленных консорциумом NMC (New Media Consortium – Консорциум новых медиа) в сотрудничестве с EDUCAUSE Learning Initiative (Образовательная инициатива EDUCAUSE), выделяются наиболее перспективные для высшего образования информационные и образовательные технологии, указываются ключевые факторы, способствующие их скорейшему внедрению в краткосрочной (один год или менее), среднесрочной (от двух до трех лет) и долгосрочной перспективе (от четырех до пяти лет).

Сравнение прогнозов NMC, опубликованных в период с 2015 по 2017 год, представлено в табл. 3, 4. Стратегии использования мобильного обучения, систем управления обучением нового поколения, искусственного интеллекта и естественного пользовательского интерфейса являются новым вызовом для высшего образования, поскольку появилась лишь в прогнозе 2017 года (см. табл. 3, 4). Однако отметим, что стратегии адаптивных технологий обучения и интернет вещей продолжают оказывать наиболее сильное воздействие на образование.

Основные тенденции, которые содействуют планированию и принятию решений в сфере новых технологий, приводятся в табл. 4. Каждая из этих тенденций имеет многочисленные последствия для практики преподавания и обучения в высших образовательных учреждениях.

Основываясь на данных в рассматриваемых документах, с уверенностью можно сказать, что приводимые выше ключевые тенденции, про-

Таблица 3

**Важные разработки и достижения в области образовательных технологий
для высшего образования**

Год публикации	Перспектива		
	краткосрочная	среднесрочная	долгосрочная
2015	Принеси свое собственное устройство	Мейкерспейсис	Адаптивные технологии обучения
	Перевернутый класс	Носимые технологии	Интернет вещей
2016	Принеси свое собственное устройство	Дополненная (расширенная) и виртуальная реальность	Аффективные (эмоциональные) вычисления
	Учебная аналитика и адаптивное обучение	Мейкерспейсис	Робототехника
2017	Адаптивные технологии обучения	Интернет вещей	Искусственный интеллект
	Мобильное обучение	Системы управления обучением нового (следующего) поколения	Естественный пользовательский интерфейс

Таблица 4

Ключевые тенденции, способствующие внедрению новых технологий в высшем образовании

Год публикации	Перспектива		
	краткосрочная	среднесрочная	долгосрочная
2015	Увеличение использования смешанного обучения	Все больше внимания уделяется оценке образовательного процесса	Продвижение культуры преобразований и инноваций
	Перепланировка учебных помещений	Распространение открытых образовательных ресурсов	Повышение интенсивности сотрудничества между учреждениями
2016	Все больше внимания уделяется оценке образовательного процесса	Перепланировка учебных помещений	Продвижение культуры инноваций
	Увеличение использования смешанных моделей обучения	Переход к углубленным методам обучения	Переосмысление того, как работают учреждения
2017	Смешанные модели обучения	Все больше внимания уделяется оценке образовательного процесса	Продвижение культуры инноваций
	Совместное обучение	Перепланировка учебных помещений	Углубленные подходы к обучению

блемы и технологические достижения напрямую влияют на политику, руководство и практику общеобразовательных и высших учреждений на всех уровнях. Систематизация и анализ этого материала могут существенно помочь школам и вузам, органам управления и руководителям общеобразовательных и высших учреждений выработать стратегический подход к дальнейшему развитию преподавания, обучения и творческих исследований.

Современные тенденции развития школьного и высшего образования, главным образом, предполагают разработку образовательных программ, методов и технологий обучения, учитывающих индивидуальные потребности и особенности обучающихся, создание привлекательных образовательных сред, мотивирующих учащихся и способствующих развитию и становлению личности, подготовку конкурентоспособных специалистов, приобретение базовых и профессиональных знаний, навыков и жизненных компетенций, а также фундаментальных отношений и ценностей.

Примечания

- ¹ См.: *Johnson L., Adams Becker S., Estrada V., Freeman A.* NMC Horizon Report: 2015 K-12 Edition. Austin, Texas: The New Media Consortium, 2015. 60 с.; *Adams Becker S., Freeman A., Hall G. C., Cummins M., Yuhnke B.* NMC/CoSN Horizon Report: 2016 K-12 Edition. Austin, Texas: The New Media Consortium, 2016. 58 с.; *Adams Becker S., Freeman A., Hall G. C., Cummins M., Yuhnke B.* NMC/CoSN Horizon Report: 2017 K-12 Edition, Austin, Texas: The New Media Consortium, 2017. 64 с.
- ² См.: *Johnson L., Adams Becker S., Estrada V., Freeman A.* NMC Horizon Report: 2015 Higher Education Edition. Austin, Texas: The New Media Consortium, 2015. 56 с.; *Johnson L., Adams Becker S., Cummins M., Estrada V., Freeman A., Hall C.* NMC Horizon Report: 2016 Higher Education Edition. Austin, Texas: The New Media Consortium, 2016. 56 с.; *Adams Becker S., Cummins M., Davis A., Freeman A., Hall G. C., Ananthanarayanan V.* NMC Horizon Report: 2017 Higher Education Edition. Austin, Texas: The New Media Consortium, 2017. 60 с.

Раздел III
ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ВОПРОСОВ В ДЕТСКОЙ РЕЧИ
(на материале английского языка)

В. А. Акулина, Н. Г. Мальцева

*Акулина Валентина Александровна – директор по учебной работе
Международной языковой академии «Royal», Саратов
E-mail: valentina_and@bk.ru*

*Мальцева Наталия Геннадиевна – кандидат филологических наук, доцент
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: maltevang@info.sgu.ru*

Статья посвящена исследованию функционально-коммуникативных моделей вопросительного предложения в речи англоязычных дошкольников. Рассматривается три типа вопросительных предложений: собственно вопрос, вопрос промежуточного коммуникативного типа и квазивопрос. Квазивопрос является инициативной репликой и выражает потребность ребенка в имитации речевых образцов взрослых. Динамика соотношения типов предложения в речи отражает растущую прагматическую компетенцию ребенка.

Ключевые слова: детская речь, функционально-коммуникативные типы вопросов, непрямая коммуникация, квазивопрос.

**QUESTIONS TYPES AND THEIR FUNCTIONING IN CHILDREN
SPEECH (evidence from english)**

Valentina A. Akoulina, Natalia G. Maltseva

The present research studies the communicative functional models of questions in the speech of English and American pre-schoolers. We focus on three types of questions: question proper, transitional communicative question, and quasi-question. Quasi-question is understood as initiating conversation and imitating adult speech patterns. The changing ratio of the three types of questions in the speech of a child is indicative of her growing pragmatic competence.

Key words: children speech, functional-communicative types of questions, indirect communication, quasi-question.

Становление коммуникативной компетенции ребенка не перестает интересовать онтолингвистов. Настоящее исследование посвящено выявлению функционально-коммуникативной и грамматической моделей вопросительного предложения в речи англоязычных дошкольников. нас интересовала количественная соотнесенность трех функционально-коммуникативных типов вопросительных предложений: собственно вопроса, вопроса промежуточного коммуникативного типа и квазивопроса в речи детей в возрасте от полутора до шести лет.

Для исследования использован материал международной базы текстов CHILDES (Child Language Exchange System), разработанной К. Сноу и Б. Мак-Винни¹. В материале исследования используются записи диалогов «ребенок – взрослый» и «ребенок – ребенок». Информация о возрасте ребенка дается в скобках в принятом формате по следующему образцу: (3.2.4) – 3 года 2 месяца 4 дня. В примерах, приведенных в тексте статьи, приняты следующие обозначения: CHI (child – ребенок), P (parent – родитель). Написание может отражать возрастные особенности произношения и грамматики.

Центральным для исследования теоретическим вопросом стал вопрос о соотношении понятий непрямой коммуникации² и квазикоммуникации³, а также об отделении их от других явлений: эгоцентрической речи и эхоталических ответов. Основоположителем теории непрямой речевой коммуникации как коммуникативной категории В. В. Дементьевым предложено содержательно-ориентированное определение непрямой коммуникации. Непрямая коммуникация – это содержательно осложненная коммуникация, в которой понимание высказывания включает смыслы, не содержащиеся в собственно высказывании, и которая требует дополнительных интерпретативных усилий со стороны адресата⁴. В повседневных беседах первичность непрямой коммуникации определяется тем, что именно не прямые средства позволяют человеку лучше всего адаптироваться к ситуации общения⁵.

Вопрос о том, как и когда ребенок овладевает непрямой коммуникацией, в настоящее время является спорным. Ведь, по утверждению В. В. Дементьева, человек обращается к прямой коммуникации только в случае, если средства непрямой коммуникации оказываются менее эффективными и экономными при достижении коммуникативных целей. Однако если средства непрямой коммуникации требуют дополнительных интерпретативных усилий со стороны адресата, то они не могут быть более экономными, чем средства прямой коммуникации для адресата⁶. Во многих отношениях детская коммуникация является более сложным явлением, чем коммуникация в среде взрослых, так как иногда мотивы, интенции, стимулирующие речевую деятельность ребенка, остаются скрытыми на протяжении всего акта общения. Данное обстоятельство предполагает возникновение «псевдокоммуникации» или «квазикомму-

никации» со своими составляющими: квазивопросами, квазиутверждениями⁷. А. А. Петрова отмечает, что элементы «квази» в дискурсе не имеют фиксированной позиции. Представляется также невозможным определить момент появления псевдовысказывания. Все зависит от эмоционального контакта ребенка и взрослого, их настроения, темы беседы, интересов и экстралингвистического окружения общающихся. Приведем пример квазикоммуникации:

СНІ (3.1.20): Mommy you know something? (повторяет четыре раза)

P: what?

СНІ: is Joey's birthday after my birthday?

P: uh-huh.

СНІ: is Karen's after mine?

СНІ: yeah Karen's birthday is after my birthday and after Christmas.

Ребенок задает вопрос для привлечения к себе внимания, а не потому, что действительно желает что-либо выяснить. На последнюю вопросительную конструкцию ребенок отвечает сам, не дожидаясь ответа взрослого, что свидетельствует о том, что вопрос является не запросом информации, а квазивопросом.

Определенным родом квазикоммуникации можно считать и эгоцентрическую речь ребенка, о которой писал еще Л. С. Выготский. Он указывал, что речь для себя возникает путем дифференциации изначально социальной функции речи для других. Дифференциация функций речи (для других и для себя) приводит к разделению внешней и эгоцентрической речи.

Считаем необходимым напомнить о различии вопроса и вопросительного предложения. Коммуникативной целью вопроса является запрос информации, который может осуществляться при помощи разнотипных по структуре и интонационному оформлению высказываний. Вопрос, который выражается в вопросительном предложении, принято называть прямым, а вопрос, который выражается любым другим способом, принято называть косвенным. Таким образом, по форме вопросы могут быть прямыми (напр., «Where's the cheese, mommy?») и косвенными («Mommy, I don't see none cheese»). В нашей работе нам представляется интересным осветить функционально-коммуникативную классификацию вопросительных предложений с точки зрения реализации в них семы вопросительности, предложенную С. В. Андреевой⁸. Согласно этой классификации вопросительные предложения делятся на собственно-вопросительные, направленные на запрос информации, и высказывания промежуточного коммуникативного типа (когда вопросительные по форме высказывания выполняют другие коммуникативные функции, например угрозы, повеления или побуждения к действию, просьбы, констатации фактов). Вслед за А. А. Петровой, считаем необходимым дополнить эту классификацию «квазивопросами», о которых речь шла выше.

Итак, говоря о вопросах в речи ребенка, целесообразно выделить следующие функциональные типы вопросительных предложений: собственно вопросительные предложения, вопросительные предложения промежуточного коммуникативного типа (просьба, побуждение, сообщение) и квазивопросы.

С точки зрения структурной организации детских вопросов они отличаются неполным оформлением – они эллиптически уже на стадии первослов, но отличаются от вопросов взрослого носителя языка тем, что последний может использовать полносоставное высказывание или эллиipsis, тогда как со стороны ребенка это «вынужденная экономия». В дальнейшем, на стадии среднего онтогенеза, все чаще встречаются нормативные черты структурной организации вопросов, свойственные речи взрослых.

На первом-втором году жизни в речи ребенка появляется однословный вопрос, выраженный только интонацией. Просодика совпадает с вопросительной интонацией взрослых:

P: eat that toast if you're not going to eat this egg.

CHI (1, 5, 21): mmm?

P: want some more?

Собственно вопросы и квазивопросы появляются в речи ребенка примерно в одно время. Сначала появляются однословные вопросительные предложения, отражающие явление сверхгенерализации. В речи Евы, например, слово «that?» заменяет «What is that?» и «Who is that?»:

CHI: that?

P: what is that?

P: that's Mr Fraser.

Многokrатно повторяемое ребенком вопросительное слово «what?» в следующем примере является характерным примером квазивопроса:

P: Good, and what is this?

P: Look at Mommy.

CHI (1;7.0): What?

P: Look, what's this?

CHI: What?

P: Honey, look at me.

P: You're ignoring me.

CHI: What?

P: What's this? Right here. What's this?

CHI: Teddy.

P: Yes, that's a teddy, but you're not looking at Mommy. Look at Mommy.

CHI: What?

P: Hey, peek a boo.

CHI: What?

P: What's this?

CHI: Nose.

P: No, you weren't even looking.

Реплики взрослого сопровождаются повышенной экспрессией, недоумением по поводу того, что ребенок игнорирует собеседника. Повторение вопроса дает ребенку возможность поддерживать видимость беседы, не теряя контакта со взрослым.

Вопросы и квазивопросы в диалоге могут встречаться в непосредственной близости:

CHI (1; 9.0): Mommy swing?

P: yes, we'll swing this afternoon.

CHI: why? (повторяет три раза)

P: why? Because you like to swing.

Вопросительное предложение «Mommy swing?» является вопросом, требующим ответа, на который мать реагирует незамедлительно. Следующее за ним многократное повторение «Why?» является квазивопросительным, что подтверждается реакцией взрослого.

Наблюдения демонстрируют, что на втором году жизни в речи ребенка вопросительные предложения только формируются. Грамматически вопросительные предложения, которые ребенок конструирует самостоятельно, еще не оформлены.

В возрасте от двух до трех лет дети задают примерно одинаковое количество собственно вопросов и вопросов промежуточного коммуникативного типа (48% и 47% соответственно).

Начиная примерно с двух с половиной лет речь детей претерпевает большие изменения. Появляются высказывания с большим количеством слов, грамматическая и синтаксическая сложность, лексическое разнообразие:

P: It writes, yeah, but not on a white paper. Okay, try green on green.

CHI (2.6.24): Does this work?

P: Sure. They call it peach.

CHI: Why they call it peach?

P: I don't know.

Все вопросительные предложения в приведенном выше диалоге относятся к собственно вопросам.

В возрастном периоде от трех до четырех лет в речевой продукции детей квазивопросы сокращаются до 29%, но становятся очень разнообразными и грамматически сложными:

CHI (3.0.10): what kind guns are dose?

CHI: rifles.

CHI: do you want me have rifle gun?

P: I don't think you need a rifle.

Следующий пример демонстрирует возросшую прагматическую компетенцию ребенка в виде способности к непрямой коммуникации. Первые два вопроса являются намеком, замаскированной просьбой:

CHI (3.5.12): I wonder who's going to sit over dere?

CHI: who's gonna sit and who's gonna play baseball over dere?

CHI: can I sit?

Ближе к четырем годам количество квазивопросов сокращается до 25%. Ребенок, задавая квазивопрос, имитирует речевые образы взрослого. На пятом году жизни потребность имитировать речевые образы уменьшается, а к пяти – шести годам исчезает совсем:

CHI (4.0): what will happen if the school were lower and if the ceiling was only that high?

P: I don't know.

I: we'd all have to crawl around, wouldn't we?

В этом же возрасте начинается осознание (рефлексия) речи и появляются вопросы о значениях слов и словосочетаний. Это объясняет увеличение количества вопросов до 66%:

P (4.1.0): do you like this?

CHI: what's dis? Look at dis.

CHI: what's dis?

CHI: what he doing?

CHI: what's dose for?

CHI: what are those things?

CHI: what are dose red things?

CHI: are dey lobster?

P: no, not lobster.

CHI: what are dey?

На основании проведенного нами исследования функционально-коммуникативных типов вопросительных предложений в речи англоязычных дошкольников можно сделать некоторые обобщения.

При общем преобладании вопросительных предложений количество предложений промежуточного коммуникативного типа с возрастом увеличивается, что легко объясняется тем, что основное количество таких предложений составляют вежливые просьбы. Квазивопросы как явление, свойственное ранним стадиям речевого развития, со временем исчезают из речи ребенка. Наибольшее количество квазивопросов (40–47%) приходится на возрастной период с полутора до двух лет. Основ-

ную часть этих вопросов составляют полуигровые эхо-повторы вопросов взрослого. В возрасте с трех до пяти лет количество квазивопросов снижается до 29–25%, что объясняется наступлением периода «почемучек», когда ребенку все интересно, и основное количество вопросов приходится на собственно вопросы. Постепенно квазивопросы исчезают из детской речи, так как у ребенка больше нет потребности в имитации речевых образов взрослых. В период с пяти до шести лет количество квазивопросов сокращается до 10%.

Примечания

- ¹ См.: MacWhinney B., Snow C. The Child Language Data Exchange System // J. of Child Language. 1985. Vol. 12, iss. 2. P. 271–295.
- ² См.: Дементьев В. В. Проблемы непрямой коммуникации // Прямая и непрямая коммуникация: сб. науч. ст. Саратов, 2003. С. 125–130.
- ³ См.: Петрова А. А. Психолингвистическая модель становления вопроса в онтогенезе (на материале речи русско- и немецкоязычных дошкольников): дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 1995. 495 с.
- ⁴ См.: Дементьев В. В. Непрямая коммуникация. М., 2006. С. 5.
- ⁵ См.: Плотникова С. Н. Непрямое общение в беседе // Прямая и непрямая коммуникация: сб. науч. ст. Саратов, 2003. С. 263–273.
- ⁶ См.: Прибыток И. И. Дискуссионные моменты непрямой коммуникации // Прямая и непрямая коммуникация: сб. науч. ст. Саратов, 2003. С. 16–26.
- ⁷ См.: Петрова А. А. Просодия и коммуникация в онтогенезе. Волгоград, 2013. 353 с.
- ⁸ См.: Андреева С. В. Принципы классификации конструктивно-синтаксических единиц устной речи // Межвуз. сб. науч. тр., посвящ. 80-летию О. Б. Сиротининой. Саратов, 2003. С. 235–249.

ИЗ ОПЫТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ К ЭКЗАМЕНАМ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

И. В. Базанова, Е. Н. Захарова

*Базанова Ирина Валентиновна – педагог-психолог, социальный педагог
гимназии № 3 Фрунзенского района г. Саратова*

E-mail: bazanova-i@yandex.ru

*Захарова Екатерина Николаевна – кандидат исторических наук, доцент
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского*

E-mail: bazanova@yandex.ru

В статье рассматривается опыт психолого-педагогического сопровождения учащихся языковой гимназии при подготовке к сдаче итоговых экзаменов по английскому языку. Авторы детально описывают классификацию методов психотехники, отдельно освещаются особенности применения мнемотехнических приемов. В качестве примера приводятся метод группировки, метод ритма и рифмы, метод ассоциаций, ценной метод, метод акронимов и др.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, психотехника, английский язык.

FROM THE EXPERIENCE OF PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL SUPPORT DURING PREPARING FOR THE ENGLISH LANGUAGE EXAMS

Irina V. Bazanova, Ekaterina N. Zakharova

The article describes the experience of psychological-pedagogical support of students of linguistic gymnasia during their preparing for the final exams in the English language. The authors present the classification of psychotechnics methods and the peculiarities of using mnemotechnics. The examples include grouping method, method of rhythm and rhyme, association method, chaining method, method of acronyms and etc.

Key words: psychological-pedagogical support, psychotechnics, English language.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г., в котором ставится задача обеспечения государственных гарантий и реализации конституционного права граждан на образование, на правовое регулирование отношений в сфере образования в целях обеспечения и защиты интересов личности, общества и государства, поставил новые задачи перед работниками образовательной сферы в области преподавания иностранных языков. При этом отметим, что Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования утверждает немаловажную роль иностранного языка в жизни каждого выпускника. Признание и закрепление важнейшей роли иностранного языка демонстрируется во введении экзамена по дисциплине «Иностранный язык». В Федеральном стандарте указано, что учащиеся могут выбрать базовый или углубленный уровень, в соответствии с которым проходит государственная (итоговая) аттестация в форме единого государственного экзамена. Интересно, что обучающиеся по ФГОС впервые будут сдавать ЕГЭ по иностранному языку в обязательном порядке в 2022 г.¹

Проблемы подготовки к сдаче итоговых экзаменов остаются в центре внимания специалистов и общественности на протяжении многих лет; возрастает интерес не только представителей профессионального сообщества, но и школьников и их родителей. Действительно, результаты экзаменационных испытаний определяют возможность реализовать выбранную образовательную траекторию².

В данной статье мы рассмотрим некоторые приемы из методологии психолого-педагогического сопровождения подготовки учащихся к итоговой аттестации по английскому языку в МАОУ «Гимназия № 3» г. Саратова. Подобную работу в языковой гимназии осуществляет педагог-психолог в сотрудничестве с учителями-предметниками.

Что касается процесса запоминания большого количества информации на иностранном языке, то здесь эффективно использование методов психотехники – например, мнемотехнических приемов. Их можно классифицировать в шесть основных методов, которые, в свою очередь,

подразумевают разнообразие форм и выражений: группировки, ритм и рифма, акронимы, цепной, метод мест, ассоциации³.

Какие же упражнения мы рекомендуем для интенсификации изучения иностранного языка?

Во-первых, это метод группировки. Не секрет, что запоминание обширного материала довольно проблематично. Поэтому при запоминании необходимо выделить основные микротемы и согласно им разделить материал на части. Такое деление удобно проводить с помощью составления «планов для себя» или блок-схем, в которых отражаются основные мысли и связи между ними. Структурирование материала облегчается при опоре на внешние признаки: заголовки, подчеркнутые или выделенные ключевые слова. Число смысловых опорных пунктов не должно превышать объема кратковременной памяти: 7 ± 2 единицы. Этот метод легко запомнить по-английски как «5W и H» (Who, What, Where, Why, When and How)⁴.

Во-вторых, отметим метод ритма и рифмы. Этот приём известен тем, кто заучивает цифры. Он лежит в основе считалок, например: «Раз, два, три, четыре, пять – вышел зайчик погулять...» Рифма служит в данном случае опорой для группировок, осуществляемых благодаря ритму. Для автоматизации этого метода будет полезно упражнение Сапига-Репиной «Подбери рифму»: один из участников называет слово, а другой – название цвета, рифмующееся с этим словом, например: Ted – red, night – white, they – grey, town – brown, crack – black, seen – green, fellow – yellow, glue – blue.

Стоит также обратить внимание на метод ассоциаций. Ассоциативные образы могут быть различной модальности: зрительные, слуховые, тактильные, двигательные, они могут быть логические или абсурдные, в зависимости от особенностей восприятия. Распространены методы соотнесения с уже известными знаниями, фонетических ассоциаций, взаимодействия всех ощущений.

Рекомендуемые упражнения из практики Сапига-Репиной.

Упражнение «Слово». Называется слово. Обучаемый должен назвать любое слово, которое ассоциируется с названным, найти цепочку ассоциаций; обучаемый должен назвать другое слово, которое начинается или кончается на ту же букву, на тот же слог: «winter – window», «cat – cap»; затем называются ассоциации с названными словами: It is cold in winter. Close the window. A little cat is in the cap.

Упражнение «У кого лучше память». Один из участников строит простое предложение на английском языке, другой старается сделать из него распространенное, используя модальные выражения, эмоционально окрашенные слова: прилагательные, обстоятельства, дополнения. P1: I can play with a cat. P2: I can play with a small cat and a dog. P3: I can play

with a small cat, a big dog and a puppy, etc. Выигрывает тот, кто произнес самое длинное предложение без ошибок.

При использовании цепного метода необходимо элементы какого-то списка ассоциировать друг с другом в цепь при помощи мысленных образов, отражающих связи, специально придуманные для каждой пары ее звеньев. Например, к слову puddle – лужа подбирается ассоциация грязь, созвучие «падал» ассоциируется с сюжетом, как кто-то падает в лужу или вспоминается реальная ситуация, когда ты падаешь в лужу или ты был свидетелем такого падения⁵.

Нельзя обойти вниманием метод акронимов. Это довольно распространенный прием и состоит он в том, чтобы создавать аббревиатуры из первых букв слов, обозначающих то или иное понятие. Пример – правило «5W и H». Подобный прием используют, когда по первым буквам слов, которые необходимо выучить, составляют легко запоминающуюся фразу. Наиболее распространенным примером таких фраз-подсказок является «Richard Of York Gave Battle In Vain» – английский аналог всем известной русской фразы «Каждый Охотник Желает Знать, Где Сидит Фазан», помогающей запомнить цвета радуги⁶.

Кроме рекомендаций по использованию мнемотехнических приемов, в психолого-педагогическом сопровождении при подготовке к ЕГЭ важно психологическое индивидуальное и групповое консультирование. В процессе консультаций учащиеся выстраивают профессионально-личностные траектории с учетом индивидуальных особенностей, обучаются основам саморегуляции и самоконтроля.

В данной работе необходимо сформировать направленность на создание позитивного отношения к ЕГЭ, осуществление постоянной связи родитель – учитель – ученик; оказание всесторонней помощи учащимся на протяжении всего периода ЕГЭ; ориентирование учащихся на действие, как необходимое и обязательное условие успешного прохождения новой формы аттестации⁷.

Таким образом, грамотно выстроенная психолого-педагогическая работа способствует подготовке учащихся к итоговой аттестации по английскому языку, улучшает эмоциональное восприятие информации, ликвидирует барьеры, препятствующие запоминанию и воспроизведению иноязычной информации, сохранению информации в памяти, развитию внимания, ассоциативного мышления, воображения. Как результат, улучшается продуктивность запоминания большого объема информации без психологических перегрузок.

Примечания

¹ См.: Богданова С. Ю., Белькова Е. В., Шильникова Е. С. Подготовка к ЕГЭ по английскому языку в действующих УМК на разных уровнях общего образования // Вестн. Иркутск. гос. лингв. ун-та. 2013. № 3. С. 209–215.

- ² См.: Пишняк А. И., Халина Н. В. Представления родителей московских школьников об успешной сдаче ГИА и ЕГЭ: возможности и барьеры // *Вопр. образования*. 2015. № 300 С. 144–168.
- ³ См.: Годфруа Ж. Что такое психология: в 2 т. М.: Мир, 1992. Т. 1. 491 с.
- ⁴ См.: Сарвартинова О. А. Мнемотехнические приемы при изучении иностранного языка. Теория и практика. URL: <http://www.shema.slovarik.org/vesti-2/data-id29355> (дата обращения: 06.02.2018).
- ⁵ См.: Сапига Е. В., Репина М. В. Эмоциональное восприятие в развитии мнемических процессов // *Культура и образование*. 2014. № 1 (52). С. 67–69.
- ⁶ Вахитова О. Р. Особенности обучения английскому языку с помощью мнемотехнических приёмов. URL: http://sociosphera.com/publication/journal/2013/3085/osobennosti_o_bucheniya_anglijskomu_yazyku_s_pomoyuu_mnemotekhnicheskikh_primov/ (дата обращения: 06.02.2018).
- ⁷ См.: Иконникова И. А. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся при подготовке к ЕГЭ. URL: <https://nsportal.ru/shkola/psikhologiya/library/2014/02/13/psikhologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-uchashchikhsya-pri> (дата обращения: 07.02.2018).

ВОЗМОЖНОСТИ ОНЛАЙН-УНИВЕРСИТЕТОВ В ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ

Е. Н. Захарова

*Захарова Екатерина Николаевна – кандидат исторических наук, доцент
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: bazanova@yandex.ru*

В статье рассматриваются особенности использования интернет-ресурсов при моделировании курса иностранного языка (английского) в вузе. Автор делает акцент на сочетании онлайн-ресурсов и традиционных средств обучения для достижения эффективности учебного процесса. Освещаются структура и основные достоинства англоязычных онлайн-университетов. В качестве примера описываются британские и американские образовательные платформы, которые предлагают дистанционные учебные курсы, лекции, семинары, аудио- и видеотеки; при этом многие онлайн-университеты предоставляют возможность бесплатного обучения с возможностью получения сертификата или диплома.

Ключевые слова: интернет-ресурсы, языковое образование, онлайн-университет.

USING ONLINE UNIVERSITIES IN LANGUAGE LEARNING

Ekaterina N. Zakharova

The article presents the main characteristics of Internet resources and their role in the foreign language course (the English language) at higher school. The author emphasizes the efficiency of combining online resources and traditional teaching methods within the educational process. The structure and advantages of the online universities are described. There are the examples of the British and American educational sites (universities) which contain distant courses, lectures, seminars, audio and video archives; many online universities provide free access and certificate or diploma.

Key words: Internet resources, language learning, online university.

Современный курс иностранного языка невозможно представить без привлечения интернет-ресурсов. Не секрет, что продуктивная работа

в данной области обусловлена несомненными достоинствами онлайн-материалов: текстовая информация, аудиозаписи и видеофайлы всегда доступны (при наличии Интернета), онлайн-источники успешно используются как для занятий в классе, так и для самостоятельной деятельности учащихся, языковой материал актуален и современен, активно развиваются такие иноязычные умения, как чтение, письмо, перевод, аудирование¹.

Если рассматривать преподавание английского языка, то включение интернет-ресурсов в образовательный процесс помогает обогащать словарный запас современной иноязычной (профессиональной и др.) лексикой, знакомит учащихся с реалиями англоязычных стран, мотивирует учебно-познавательную деятельность².

В данной статье мы постараемся осветить возможности онлайн-университетов, которые сравнительно недавно стали использоваться в практике преподавания английского языка. На этих порталах размещены для изучения архивы лекций и семинаров, презентации и видеокурсы различных учебных заведений. Таким образом, студент англоязычного онлайн университета углубляет профессиональные знания, а также изучает английский язык.

Отметим, что при всех несомненных достоинствах онлайн-университетов не стоит забывать и про традиционную работу на занятиях по иностранному языку. По мнению исследователей, именно сочетание интернет-источников и традиционных средств обучения является оптимальным и эффективным вариантом. Использование онлайн-курсов вряд ли можно назвать самоцелью; каждый преподаватель должен четко понимать, для чего, когда и в каком объеме Всемирная паутина будет использована в рамках курса английского языка. Именно при этом условии можно говорить о целесообразности и эффективности обращения к интернет-ресурсам³.

Рассмотрим несколько примеров онлайн-университетов, ресурсы которых мы используем в своей работе.

Онлайн-университет Carnegie Mellon University (<http://oli.cmu.edu>) предлагает пользователям различные курсы по гуманитарным наукам (лингвистика, литературоведение, иностранные языки) и естественно-научным специальностям (биология, химия, нанотехнологии, медицина и т. д.). Раздел сайта «Learn with OLI» содержит обширный каталог учебных материалов, хотя авторы предупреждают, что после прохождения того или иного курса не выдается сертификат или другой официальный документ. Отсутствует и плата за обучение в данном онлайн-университете, равно как и контроль со стороны инструкторов и/или преподавателей.

Еще один интересный онлайн-университет – Tufts University (<http://ocw.tufts.edu>). Для того, чтобы выбрать подходящий курс, необходимо ознакомиться с разделом «Schools», в котором собраны онлайн-занятия и семинары по медицине (Tufts School of Medicine), ветеринарии

(Cummings School of Veterinary Medicine), гуманитарным дисциплинам (School of Arts and Sciences), международным отношениям (The Fletcher School) и т. д. Однако стоит отметить, что большая часть лекционного материала доступна в виде слайдов.

Среди платформ для дистанционного обучения нельзя обойти вниманием Open Yale Courses (<https://oyc.yale.edu>). Авторы и разработчики утверждают, что все лекции, семинары, аудио- и видеоресурсы были записаны в стенах Йельского университета; доступ ко всем ресурсам бесплатный и не требует предварительной регистрации, в конце курса тоже не выдается сертификат или какой-либо диплом. Перечень всех доступных курсов можно увидеть в разделе «Courses»: они варьируются от английского языка, истории, философии, искусствоведения, политологии, психологии до астрономии, биологии, химии, экологии и др.

Плодотворной оказывается работа с сайтом университета UMass Boston Open Course Ware (<http://ocw.umb.edu/>), который объединяет различные курсы по математике, химии, биологии, психологии, политологии, истории и некоторым гуманитарным дисциплинам. Для поиска учебного материала нужно воспользоваться удобным меню слева на главной странице, которое, в свою очередь, содержит ссылки на тематические подразделы: «Biology», «Chemistry», «Mathematics», «History», «Political Science», «Performing Arts», «Psychology» и др. Сами подразделы предлагают общую информацию по специальности, краткое описание академических курсов и непосредственно ссылку на учебный ресурс.

Университет Stanford (<http://online.stanford.edu/courses/>) находится в числе лидирующих по качеству профильного технического и гуманитарного образования в мире. Интерактивные курсы, видео- и аудиолекции доступны пользователю в рамках бесплатной подписки через сервис iTunes U. Кроме того, присутствуют курсы, доступные через платформу обучения Coursera.

Вышеупомянутый портал Coursera (<https://www.coursera.org>) объединяет несколько университетов, точнее, огромное количество курсов, которые доступны для бесплатного использования студентами по всему миру. Так, архив Coursera охватывает более 400 курсов в 77 университетах, а также предоставляет возможность обучения на 12 языках по 25 специальностям. В разделе «Categories» расположен каталог курсов, которые классифицированы по категориям «Arts and Humanities», «Business», «Computer Science», «Social Sciences», «Language Learning» и т. д.

Платформа Academic Earth (<http://academicearth.org/>) – это гигантская коллекция академических материалов на английском языке. Преподаватели и студенты выбирают не только тему онлайн-курса (раздел «Courses»), но и университет, в котором будет проходить обучение (раздел «Universities»). Немаловажно, что по запросу выдается сертифи-

кат/диплом. Каталог курсов включает циклы занятий по гуманитарным (филология, история, искусствоведение, философия и т. п.), естественно-научным (биология, медицина и т. д.) и техническим дисциплинам. Большим подспорьем в изучении английского языка является видеархив (раздел «Video Electives»).

EDX (<https://www.edx.org>) – другой онлайн-университет – предлагает дистанционные курсы (более 1700) от ведущих университетов разных стран. В разделе «Courses» пользователь найдет тематический каталог курсов: здесь собраны гуманитарные дисциплины (история, филология, философия, педагогика и т. п.) и естественно-научные (биология, химия, физика и т. п.). Кроме того, поиск можно осуществлять и по другим параметрам, например по уровню сложности (Introductory, Intermediate, Advanced).

Американский университет University of the People (<https://www.uopeople.edu>) помогает получить степень бакалавра или магистра. Наименования курсов ограничиваются «Business and Administration», «Computer Science» и «Health Science». Но при этом университет активно предлагает стипендии и гранты на основе конкурса в каждом учебном семестре.

Использование материалов англоязычных онлайн-университетов вносит несомненное разнообразие в языковое обучение. Подобная работа помогает сочетать традиционную работу в классе с современными методами обучения (в частности, на базе интернет-источников). Роль педагога смещается от транслятора знаний к помощнику и наставнику, который направляет учебную деятельность, мотивирует и помогает в научных исследованиях. Конечно, деятельность онлайн-университетов не отменяет труд преподавателя, но все чаще высказывается мнение в пользу так называемого «гибридного образования», которое сочетает традиционное обучение с онлайн-формами⁴.

Примечания

- ¹ См.: *Шарафутдинова Н. С.* Использование Интернет-ресурсов на уроках иностранного языка для студентов инженерных специальностей // Иностранные языки в дистанционном обучении: материалы междунар. науч.-практ. конф. Пермь, 2006. С. 123–126.
- ² См.: *Воронова Е. Н.* Формы организации самостоятельной работы студентов, изучающих английский язык с использованием информационно-коммуникационных технологий // Культура и образование (электронный ежемесячный науч.-практ. журн.). 2014. № 12. URL: <http://vestnik-rzi.ru/2014/12/2675> (дата обращения: 04.02.2018).
- ³ См.: *Амирова Е. А.* Использование Интернет-ресурсов при обучении английскому языку студентов неязыковых специальностей // Вестн. Волгогр. гос. ун-та. Сер. 9: Исследования молодых ученых. 2013. Вып. 11. С. 160–162.
- ⁴ См.: *Готлиб А. С.* Сможет ли онлайн-образование стать альтернативой традиционному университету? // Вестн. Самар. гос. ун-та. 2015. Вып. 1 (123). С. 15–22.

ПРИМЕНЕНИЕ КОУЧИНГОВОГО ПОДХОДА К ФОРМИРОВАНИЮ КОМБИНАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СТРАТЕГИЙ ПРИ УСВОЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКИ

Н. И. Иголкина

*Иголкина Наталья Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: nataigolkina@mail.ru*

В статье описан пример использования коучингового подхода для развития у обучающихся лексических навыков. Приводится пример групповой коучинговой сессии, в которой используются такие техники, как «Колесо баланса» и шкалирование, с целью формирования у обучающихся индивидуализированной комбинации познавательных стратегий для усвоения иноязычной лексики.

Ключевые слова: коучинговый подход, комбинация познавательных стратегий, усвоение лексического запаса.

COACH APPROACH IN THE DEVELOPMENT OF LANGUAGE LEARNING STRATEGIES COMBINATION FOR VOCABULARY ACQUISITION

Nataliya I. Igolkina

The article gives the example of coaching session aimed to develop learners' vocabulary skillswith the use of such coaching techniques as «Balance wheel» and scaling. The aim can be achieved through development of effective and individualised language learning strategies combination.

Key words: coach approach, combination of language learning strategies, vocabulary acquisition.

Расширение лексического запаса при изучении иностранных языков традиционно считается одной из самых трудоемких учебных задач, с которыми приходится сталкиваться учащимся. Успех сопутствует тем, кто использует эффективные приемы и познавательные стратегии и постоянно расширяет их репертуар. Более того, неуверенность и даже страх не справиться с данной задачей препятствуют изучению языков. В данной работе будет описан план проведения тренинга с использованием коучингового подхода для студентов университета, которые продолжают изучать английский язык в вузе, но при этом в прошлом испытывали сложности с усвоением лексического материала.

Не углубляясь в толкование понятия, стоящего за термином «познавательная стратегия», мы отметим, что имеем в виду действия, которые совершает обучаемый, когда решает поставленные учебные задачи. Так как для решения одной учебной задачи чаще используется несколько познавательных стратегий, то имеет смысл говорить о комбинации познавательных стратегий. В ряде исследований последних лет отмечается, что

при решении познавательной задачи в процессе усвоения иностранного языка (УИЯ) обучаемый отдает предпочтение определенным познавательным стратегиям¹. Это происходит под влиянием ряда ситуационных и социальных факторов, а также факторов, обусловленных индивидуальными особенностями обучаемого:

- изучаемый язык;
- условия обучения (проходит УИЯ в классе или в среде носителей языка);
- вид заданий;
- стереотипы (представления обучаемого о процессе УИЯ);
- индивидуальные особенности обучаемого;
- опыт в изучении языков.

Приходится констатировать тот факт, что причинами низкой эффективности учебной деятельности при усвоении английского языка являются негативный опыт в прошлом, ошибочные установки и неспособность изменить свое поведение в учебной деятельности в зависимости от новых условий, поставленных учебных задач и индивидуальных особенностей. Таким образом, мы полагаем, что расширение репертуара познавательных стратегий и умение сформировать их эффективную комбинацию позволит повысить качество учебной деятельности.

Коучинговый подход позволяет успешно справляться с педагогическими задачами подобного рода. Коучинговые технологии в образовании являются одними из креативных направлений личностно ориентированного подхода гуманистической парадигмы образования. Под коучингом понимается процесс, построенный на принципах партнерства, который стимулирует мышление и творчество человека, вдохновляет его на максимальное раскрытие личного и профессионального потенциала². Опыт педагогов свидетельствует о том, что внедрение коучинговых технологий повышает мотивацию у обучающихся на достижение результата, способствует раскрытию их потенциала и индивидуальных особенностей, а также решению учебных и воспитательных задач³. В данной статье мы приводим поэтапное описание коучинговой сессии с использованием таких техник, как «Колесо баланса» и шкалирование, направленной на формирование у обучаемого эффективных учебных стратегий для расширения лексического запаса.

Этап 1

Цель сессии задается изначально – сформировать комбинацию познавательных стратегий для расширения лексического запаса. Для того чтобы индивидуализировать эту цель и определить приоритеты для каждого участника, используется техника «Колесо баланса» (это круг, разделенный на сектора). Отвечая на вопрос: «*Что значит для меня «знать слово»?*», студенты заполняют колесо. В зависимости от уровня

подготовки по языку и стоящих перед ними целей изучения языка каждый участник сессии заполняет свое колесо – «Колесо формирования лексических навыков». Данные сектора по своей сути являются критериями усвоения лексических единиц иностранного языка.

Варианты секторов:

- уметь правильно произносить слово;
- уметь правильно написать слово (*spelling*);
- знать значение слова (варианты: знать 2,3 ... значения);
- понимать слово в письменных текстах;
- понимать слово в устных текстах (воспринимать на слух);
- использовать в своей устной/письменной речи.

Этап 2

Участникам сессии предлагается обсудить предложенные варианты секторов колеса, возможно размещение секторов на колесе в зависимости от приоритетности. При необходимости студенты могут что-то изменить на тех колесах, которые они составили. Дискуссия поддерживается вопросом: «А что еще значит “знать слово”?»

Этап 3

Для каждого сектора определяем и обозначаем желаемый результат и обозначаем этот результат как 10 баллов. Далее на каждой выделенной области колеса отмечаем актуальный на данный момент уровень способности по 10 балльной шкале.

Этап 4

Так как в группах по иностранному языку в вузах зачастую учатся студенты с разным уровнем подготовки и разным опытом, то, используя лестницу компетенций, можно определить, на каком уровне по способности усваивать англоязычную лексику находится каждый из участников сессии. Напомним, что 1-й уровень соответствует неосознанной некомпетентности, 2-й – осознанной некомпетентности, 3-й – осознанной компетентности, 4-й – неосознанной компетентности. В зависимости от результата определяем возможные ресурсы для дальнейшего развития формируемого умения. Этот этап важен в том случае, если коуч не знаком с группой и не может прогнозировать заранее уровень подготовки группы. Если подавляющее большинство участников оказываются на 1-м и 2-м уровне, то рекомендуется использовать элементы тренинга. Если подавляющее большинство находится на 2-м и 3-м уровне, то в дальнейшем можно использовать только коучинговые технологии. В том случае, когда группа демонстрирует разные результаты, возможно парное и групповое обсуждение результатов с обязательным присутствием в группе или паре студента, находящегося на 3-м и 4-м уровне компетенции. Позитивный опыт таких студентов представляет собой ресурс для других участников.

Этап 5

Опираясь на выделенные в колесе сектора с перечисленными критериями и анализируя свой опыт и опыт одногруппников, участники заполняют предложенную таблицу и указывают применяемые ими стратегии. В зависимости от использования или неиспользования вербального материала стратегии могут быть **лингвистические**, при осуществлении которых используются вербальные средства, и **нелингвистические**, которые осуществляются без использования языкового материала. В свою очередь, лингвистические стратегии могут осуществляться либо на **родном языке**, либо на **изучаемом**. В зависимости от того, можно ли наблюдать со стороны протекание познавательных стратегий или нет, они бывают **поведенческими** (двигательная активность) и **ментальными** (умственные действия)⁴. Пример комбинации познавательных стратегий для развития лексических навыков приведен в таблице.

Пример комбинации познавательных стратегий, используемой при усвоении иноязычной лексики

Виды познавательных стратегий	Лингвистические		Нелингвистические
	На родном языке	На изучаемом языке	
Поведенческие	Обращение к преподавателю с просьбой повторить, объяснить или/и привести пример	Работа в паре/группе с целью достижения обратной связи	Создание флэш-карт Ведение словаря Организация повторения
Ментальные	Использование доступной информации для того, чтобы понять новое явление	Удержание в памяти звучания слова, фразы или другой более длинной языковой единицы	Осознание условий, способствующих обучению и стремление создать эти условия Создание четких представлений о принципах и характере предстоящей учебной деятельности Соотнесение новой информации с визуальными представлениями, хранящимися в памяти, путем легко воспроизводимой визуализации лексических единиц
	Использование родного языка в качестве основы для понимания и/или продуцирования на этом языке	Соотнесение новой информации с информацией, хранящейся в памяти Запоминание нового слова изучаемого языка посредством проведения ассоциации между звучанием заучиваемого слова и каким-либо словом родного языка, создание легко воспроизводимой связи с изучаемым словом Имитация звуковых моделей, включая повторение вслух и про себя Составление предложений и более крупных языковых ситуаций, по-новому комбинируя уже известные элементы	

Этап 6

Организовывается фронтальное или групповое обсуждение заполненных таблиц. После чего участникам предлагается дополнить свои таблицы с комбинацией стратегиями и приемами, которые упоминались у других участников.

Этап 7

Участникам предлагается выбрать 4–5 стратегий, которые, на их взгляд, будут самыми эффективными, либо 1–2 стратегии, которые они никогда не пробовали, но хотят попробовать.

Как показывает наш опыт, использование коучинговых подходов и отдельных техник в практике преподавания иностранных языков позволяет успешнее преодолевать периоды фоссиллизации у успешных обучающихся и способствует повышению эффективности учебной деятельности у менее способных обучающихся.

Примечания

¹ См.: *Chamot A.* The learning strategies of ESL students. N. J.: PrenticeHoll, 1987. 260 p.; *Иголкина Н. И.* Комбинации познавательных стратегий при усвоении иностранных языков. Саратов, 2014. 88 с.

² См.: Этический Кодекс Международной Федерации Коучинга (International Coach Federation). URL: <http://www.icfrussia.ru/icf/etika-iregulirovanie/> (дата обращения: 25.02.2018).

³ См.: *Гульчевская В. Г., Гульчевская Н. Е.* Модель педагогического сопровождения и поддержки обучающихся в ходе урока на основе коучингового подхода // Урок, основанный на принципах и технологиях коучингового подхода (из опыта работы школ и педагогов): сб. ст. / под ред. В. Г. Гульчевской. Ростов н/Д, 2014. С. 9–21; *Корсаков В. А., Суслова Н. А.* Коучинг как инновационная технология педагогической поддержки развития личности обучающихся // The Generation of Scientific Ideas, European Association of pedagogues and psychologists «Science»: в 2 т. Т. 2. Geneva (Switzerland). 2014. С. 101–104.

⁴ См.: *Иголкина Н. И.* Указ. соч. С. 29–30.

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Р. Р. Ильясова

*Ильясова Римма Рашитовна – кандидат химических наук,
доцент Башкирского государственного университета, Уфа
E-mail: Ilyasova_R@mail.ru*

Изменения в информационной, коммуникационной и профессиональной сферах современного общества требуют модернизации в области образования: внедрения новых педагогических технологий обучения, направленных на развитие личности учащегося, способного решать нестандартные задачи в учебной и будущей профессиональной деятельности.

Автором проблемное обучение использовано для проведения занятий по химии в рамках программы дополнительного образования для учащихся старших классов средних школ – одаренных детей. Конечной целью обучения детей по данной программе явилась не просто передача дополнительных знаний по химии с применением технологий проблемного обучения, но и подготовка учащихся к более серьезным испытаниям: олимпиадам, конкурсам, конференциям.

Ключевые слова: проблемное обучение.

PROBLEMATIC TRAINING AS MEANS OF ACTIVIZATION OF COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS

Rimma I. Ilyasova

Changes in information, communication and professional spheres of modern society need in modernization of education: introduction new pedagogical technologies in education aimed at developing student's personality, capable of solving non-standard tasks in the academic and future professional activities.

The author of problem-based learning is used for training in chemistry in the framework of the program of additional education for high school students secondary schools – gifted children. The ultimate goal of teaching children in this program was not just a transfer of additional knowledge of chemistry with the use of technology problem-based learning but also prepare students for more serious testing: competitions, contests, conferences.

Key words: problem-based learning.

На протяжении многих веков классно-урочная система оставалась эффективной для передачи теоретических знаний, умений и практических навыков учащимся. Однако изменения, которые наблюдаются в настоящее время в общественной жизни, требуют корректировки подходов в области образования, внедрения новых педагогических технологий. Сегодня внимание педагогов направлено на воспитание и развитие индивидуальной личности учащегося, формирование умений ставить и решать нестандартные задачи в учебной и будущей профессиональной деятельности, применение знаний на практике. Важным также является формирование у учащихся коммуникативных навыков, умений эффективно сотрудничать в разнообразных по составу группах¹.

На современном этапе рядом авторов внимание уделяется внедрению технологий проблемно-развивающего обучения с элементами исследовательских технологий, которое заключается не в том, чтобы передавать учащемуся готовые знания, а в том, чтобы научить их методам познания, развивая мыслительные способности. В ряду современных педагогических технологий проблемное обучение придает учебной деятельности творческий характер и в то же время индивидуализирует обучение.

С данной точки зрения химия – наука экспериментальная и дает большие возможности для формирования творческих способностей, развития практических умений и навыков при решении сложных заданий,

когда вместо изложенных учителем фактов ученик самостоятельно, проводя эксперименты, добывает знания, анализирует полученные результаты, находит способы решения, делает выводы.

В то же время химия – один из самых сложных предметов в средней школе. Это наука со сложной теоретической и экспериментальной базой. Успешно овладеть даже базовым школьным курсом химии невозможно, если у ученика недостаточно развиты мыслительный процесс, память, внимание, речь, воображение. Наиболее часто на уроках химии применяются вопросы, связанные с анализом учебного материала, сравнением данных, обобщением, поиском причинно-следственных связей. И конечно, для учащегося, изучающего химию, одним из актуальных должен стать вопрос «Почему?»: например, вследствие чего протекает та или иная реакция, в чем причина происходящего явления. В попытках найти ответ на вопрос учащийся развивается, формируются его способности анализировать ситуацию, находить нестандартные решения. Иногда это может сопровождаться ошибочными ответами. Однако только так можно познать истину. Такой подход, который можно назвать развивающим и направленным на развитие личности, мышления, памяти и других качеств, давно привлек внимание педагогов Великобритании, США, Германии, России и других стран².

Для того чтобы урок сделать развивающим, внести элементы проблемного обучения, способствовать развитию мышления, памяти, внимания, учитель химии должен:

- заменить вопросно-ответную систему урока и типы заданий на более сложные, выполнение которых задействует такие психические качества, как память, внимание, мышление, речь и др. Этому способствуют проблемные вопросы, поисковые задания, задания на наблюдения, решение практических задач, выполнение исследовательских заданий и т. д.;
- характер изложения нового материала необходимо превратить в проблемный, стимулирующий учащихся к самостоятельному поиску новой информации. Например, на уроке по теме «Скорость химической реакции» следует показать два демонстрационных эксперимента и сделать предположения по поводу реакций взаимодействия CuSO_4 с Fe и CuCl_2 с NaOH , предложить ответить на вопрос: почему в первом случае признаки протекания реакции учащиеся увидели не сразу? Это создает проблемную ситуацию для учащихся, которую далее в процессе урока можно решить совместно. При этом учитель подводит к решению проблемы: при данных условиях реакции протекают с различной скоростью. После этого начинается совместная работа по выявлению факторов, влияющих на скорость реакции. Формулируются выводы;

- вовлечь учащихся в самоуправление познавательных процессов на уроке, привлекая их к постановке задач урока, разработке плана его проведения, контролю и самооценке. При этом сами учащиеся могут выступать лаборантами, помощниками учителя;
- учитель должен научить учащихся замечать все наиболее типичное, отвечая на вопросы: что особенного в данном химическом объекте (веществе, реакции)? Чем отличается данный объект от остальных? Что общего и какие отличия имеются у данного вещества в отличие от других?;
- при изучении химических реакций учитель должен приучать учащихся замечать все, что изменилось в реакции (признаки реакции: цвет, окраску, выпадение осадков, выделение газа, выделение или поглощение тепла, появление запахов и т. д.);
- при изучении химических текстов учитель должен учить учащихся читать как можно внимательнее, улавливая смысл прочитанного;
- учителю химии следует практиковать развитие распределения внимания. Например, при выполнении опытов помогать учащимся распределить свое внимание так, чтобы они видели все оборудование (приборы, реагенты) и в то же время концентрировали основное внимание на пробирке, в которой протекает реакция;
- учитель химии должен помочь учащимся представлять предполагаемый химический объект и закреплять его в памяти в виде образа – это может быть установка синтеза серной кислоты, например, или модель молекулы хлороводорода, воды и др.;
- химическая символика несет полноценную информацию о том или ином явлении, процессе и т. д., поэтому учителю важно научить учащихся изображать химические объекты или информацию в виде символов, схем, таблиц. Одними из таких примеров являются Периодическая система элементов Д. И. Менделеева, таблица растворимости, электрохимический ряд напряжений металлов. При работе в группах для одаренных детей можно вносить элементы аналитической химии: таблицы с классификацией катионов и анионов с демонстрацией экспериментов на качественных реакции ионов;
- важно приучать учащихся проговаривать исторические факты, имена выдающихся химиков, особенно отечественных, сделавших много для развития российской науки, показать значимость их открытий для мировой науки. Такого рода задания способствуют развитию патриотических качеств, гордости за свою Родину;
- для развития речи и запоминания химических законов, терминов и т. д. следует научить учащихся запоминать химическую информацию устным повторением вслух, что также способствует развитию речи учащихся;

- применение опорных конспектов, схем также способствует установлению связей между химическим объектом и символами, графиками, рисунками, что тоже развивает мышление. Например, для запоминания изменения цвета индикатора в зависимости от pH среды можно давать в качестве домашнего задания так называемые мнемонические стихотворения.

Следует отметить, что химия – наука, которая призвана решать конкретные задачи и проблемы практической деятельности человека. Перед педагогом стоит сложный вопрос: как соединить содержание школьного курса химии с актуальными проблемами окружающей действительности. В частности, для решения важных, социально значимых задач можно оперировать знаниями прикладного характера, имеющими отношение, например:

- к решению экологических проблем;
- приготовлению пищи;
- здоровому образу жизни (объяснить влияние алкоголя, никотина, наркотиков на организм человека);
- использованию химических веществ в быту (особенности применения бытовых препаратов-аллергенов, моющих средств);
- применению лекарств (свойств некоторых лекарств) и т. д.

Создание проблемы и поиск путей ее решения возможен по любой теме химической науки в средней школе. Учителю химии должен подготовить ученика к восприятию проблемы, поиску решений, возможно, нестандартных, для наиболее эффективного пути решения данной задачи.

Нами проблемно-развивающее обучение с элементами исследовательских технологий использовано для преподавания основ общей и аналитической химии по программе дополнительного образования для учащихся старших классов, одаренных детей на химическом факультете Башкирского государственного университета. Конечной целью явилась подготовка учащихся к олимпиадам, конференциям, химическим конкурсам, где учащиеся в полной мере могут проявить творческие способности, умения и навыки. Теоретическая основа занятий закладывалась на темах «Растворы», «Металлы» и «Неметаллы». Одна из задач программы заключалась в формировании и развитии экспериментальных навыков и умений, умений объяснять и делать выводы по итогам экспериментов: учащиеся имели возможность применить полученные теоретические знания на практике в химической лаборатории.

К сожалению, в средней школе учителя химии в силу самых разных причин не имеют возможности продемонстрировать и организовать ученические эксперименты. Поэтому дополнительная возможность научиться выполнять эксперименты, иногда гораздо более сложные и не предусмотренные учебной программой средней школы, безусловно, спо-

способствуют развитию практических навыков и умений учеников, умению думать. Для демонстрации и выполнения экспериментов были выбраны эффективные опыты, завершающиеся выпадением цветных осадков, выделением газов, изменением окраски растворов с учетом техники безопасности и правил работы в химической лаборатории³. На занятиях использованы проблемное изложение тем, поисковая беседа, самостоятельное выполнение расчетно-экспериментальных задач с решением каждым учащимся индивидуального задания и подведением общих итогов. Часть работы проведена по группам. Как показывает опыт, такие занятия способствуют развитию интереса учеников к предмету, развитию мышления и познавательной активности, умения работать в коллективе.

Таким образом, проблемно-развивающее обучение является одним из методов развития мышления учащихся. Постановкой проблем на уроке, вопросов, ситуаций педагог может создать определенные условия для активизации мыслительной деятельности учащихся, стимулируя их к поиску недостающих знаний для решения возникающих познавательных противоречий.

Примечания

¹ См.: *Топоркова-Буланова М. В., Духавнева А. В., Кукушкин В. С., Сучков Г. В.* Педагогические технологии. М.: Март, 2006. 331 с.; *Чернобельская Г. М.* Методика обучения химии. М.: Владос, 2000. 335 с.; *Беспалов П. И.* Практикум по методике обучения химии в средней школе. М.: Дрофа, 2007. 220 с.

² Там же.

³ См.: *Гильманишина С. И.* Основы аналитической химии. М.: Питер, 2006. 220 с.; *Селзнев К. А.* Аналитическая химия. М.: Высш. шк., 1965. 310 с.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА КЛАССА (на примере школ с углубленным изучением предметов естественно-математического цикла и общеобразовательных)

А. И. Коротаева, Ю. С. Пантюхова

*Коротаева Анастасия Игоревна – кандидат психологических наук,
старший преподаватель Ярославского государственного педагогического университета
имени К. Д. Ушинского*

E-mail: tiger77706@mail.ru

*Пантюхова Юлия Сергеевна – студент Ярославского государственного педагогического
университета имени К. Д. Ушинского*

E-mail: julia_baxvalova95@mail.ru

Статья посвящена проблеме социально-психологического климата в классах общеобразовательной школы и школы с углубленным изучением естественно-математического цикла. Цель исследования: сравнить характеристики психологического климата в коллективе младших школьников на примере общеобразовательной школы и школы с углубленным изучением предметов естественно-математического цикла. Младшие школьники,

которые углубленно занимаются математикой, раньше, чем ученики общеобразовательных школ, проявляют себя в индивидуальной интеллектуальной деятельности, что, скорее всего, отражается на способах взаимодействия с одноклассниками. Они в большей степени, проявляют лидерские тенденции, стремление к обособлению, демонстрируют индивидуальные особенности.

Ключевые слова: социально-психологический климат, классный коллектив, социометрический статус, лидерство.

FEATURES OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL CLIMATE OF THE CLASS (for example, schools with profound studying of subjects of natural-mathematical cycle and secondary)

Anastasiya I. Korotaeva, Juliya S. Pantuhova

The article is devoted to the problem of socio-psychological climate of classroom groups in General education and schools with advanced study of natural and mathematical cycle. The purpose of the study: to compare the characteristics of the psychological climate in the team of younger students on the example of General education and school with in-depth study of subjects of natural and mathematical cycle. Younger students, who are deeply engaged in mathematics, earlier than students of secondary schools, manifest themselves in individual intellectual activity, which is likely to affect the ways of interaction with classmates. They are to a greater extent, show leadership trends, the desire for isolation, demonstration of individual characteristics.

Key words: socio-psychological climate, cool team, sociometric status, leadership.

Взаимодействие со сверстниками противоположного пола позволяет младшим школьникам выстраивать самостоятельную, независимую от мнения взрослого модель поведения¹, которая даст им возможность проявлять себя в качестве полноправного участника общественных отношений². В коллективе, с его многогранными отношениями, с помощью общей деятельности обеспечивается всестороннее развитие личности, создаются благоприятные условия для подготовки детей к активному участию в общественной жизни. Школа занимает основную долю жизненного времени ребенка, в течение которого происходит активное развитие личности. Важным условием благополучного развития личности учеников является наличие в школе и классе благоприятного социально-психологического климата.

По мнению Г. М. Андреевой³, важно с самого начала рассмотреть личность в общей системе общественных отношений, что и представляет собой общество, т. е. в некотором «социальном контексте». Этот «контекст» представлен системой реальных отношений личности с внешним миром. Содержание, уровень этих отношений человека с миром весьма различны: каждый индивид вступает в отношения, но и целые группы также вступают в отношения между собой и, таким образом, человек оказывается субъектом многочисленных и разнообразных отношений.

В этом многообразии необходимо различать два основных вида отношений: общественные отношения и то, что Мясичев называет «психологические» отношения личности.

В отечественной психологии психологические отношения рассматриваются в большинстве случаев как связи личности с разнообразными объектами окружающего мира.

Межличностные отношения и социально-психологические отношения в отечественной психологии часто используют как синонимы. И. С. Клецина⁴ отмечает, что в социально-психологической литературе в понятие «межличностные отношения» включается система взаимодействий, контактов связей между людьми. Л. Я. Гозман⁵ считает межличностные отношения принципиально отличными от межгрупповых и общественных отношений. Однако общественные отношения могут в какой-то степени осуществляться в процессе межличностного общения. Н. Н. Обозов и Г. В. Щекин⁶ рассматривают психологические отношения в одном ряду с другими формами общественных отношений, такими как производственные, политические, правовые. Они также указывают на наличие взаимосвязи между людьми как основу межличностных отношений. Авторы определяют межличностные отношения как объективно переживаемые, в разной степени осознаваемые взаимосвязи между людьми. В их основе лежат разнообразные эмоциональные состояния взаимодействующих людей и их психологические особенности.

Я. Л. Коломинский и А. А. Реан определяют взаимоотношения как «лично значимое образное, эмоциональное и интеллектуальное отражение людьми друг друга, которое представляет собой их внутреннее состояние»⁷. Так, Я. Л. Коломинский определяет межличностные отношения как обязательно прямые взаимоотношения. Межличностные отношения могут быть как непосредственными или опосредованными средствами коммуникации, так и одновременными или отсроченными, но в них всегда сохраняется действенная возможность взаимности. Рассматривая процесс общения, Я. Л. Коломинский подчеркивает, что именно в нем проявляются и формируются межличностные отношения. Потребность в общении, по мнению автора, – внутренняя основа личных взаимоотношений между людьми. Эта основная социальная потребность возникает на самых ранних этапах человеческой жизни. Автор отмечает, что при анализе внутригрупповых связей можно выделить систему взаимоотношений и систему общения.

Каждая из систем обладает своим характером, динамикой и структурой и требует своих понятий для описания и объяснения, а также особых методов для изучения, особых понятий для описания и объяснения.

Ряд других исследователей (М. П. Романеева, Г. А. Цукерман, Н. Э. Фокина⁸) отмечают, что исследование роли общения со сверстниками в психическом развитии ребенка – одно из направлений разработки теории Л. С. Выготского о происхождении интрапсихических форм деятельности, распределенных между совместно действующими

людьми. Одним из первых обратил внимание на значение общения ребенка со сверстниками Ж. Пиаже. Он отмечал, что общение ребенка со взрослым строится «снизу вверх» и потому оказывается недостаточным для его психического развития. Упомянутые авторы делают вывод о том, что введение в обучение элементов кооперации со сверстниками способствует развитию рефлексивных компонентов учебной деятельности – одного из центральных новообразований младшего школьного возраста.

Социально-психологический климат – это эмоциональная окраска психологических связей членов коллектива, возникающая на основе их близости, симпатии, совпадения характеров, интересов, склонностей. Это устойчивое состояние класса как группы, относительно стабильный и типичный для него эмоциональный настрой, который отражает реальную ситуацию внутригруппового взаимодействия и межличностных отношений.

Формирование и совершенствование социально-психологического климата – это постоянная практическая задача классных руководителей, педагогов-предметников, школьного психолога и администрации.

Таким образом, актуальность темы обусловлена проблемой формирования взаимодействия младших школьников в детском коллективе.

Исходя из вышеизложенного, обозначим цель исследования: сравнить характеристики психологического климата в коллективе младших школьников на примере общеобразовательной школы и школы с углубленным изучением предметов естественно-математического цикла.

Она реализуется в следующих задачах:

- провести теоретический анализ по проблеме психологического климата в младшей школе в классном коллективе школы с углубленным изучением предметов естественно-математического цикла и общеобразовательной школе;
- выявить и изучить виды и способы поведения в младшем школьном возрасте;
- рассмотреть содержание основных показателей для формирования положительного психологического климата, способствующего развитию ответственности и осознанности в младшем школьном возрасте;
- провести эмпирическое изучение уровня сформированности психологического климата на примере классного коллектива школы с углубленным изучением предметов естественно-математического цикла и общеобразовательной школы;
- разработать и внедрить в практику педагогов младшей школы систему занятий в целях создания атмосферы благоприятного психологического климата.

Объект исследования – социально-психологический климат в коллективе младших школьников.

Предмет исследования – социально-психологический климат классов школы с углубленным изучением дисциплин естественно-математического цикла и общеобразовательной школы.

На сегодняшний день педагоги больше уделяют внимания совершенствованию эмоционально-психологических взаимоотношений школьников друг с другом, но данный вопрос и сегодня остается актуальным.

*Методика «Оценка психологического климата»*⁹. Цель данной методики – на основе наблюдения за классом в различных ситуациях оценить различные проявления психологического климата. Для получения большей объективности сведений оценить психологический климат предлагается учителю. Положительный результат говорит о благоприятном климате, отрицательный – о неблагоприятном климате.

Метод свободного описания предполагает спонтанное написание участниками исследования вербального текста, носящего рефлексивный характер, в ответ на предъявляемую им инструкцию. Метод свободного описания дает обширный качественный материал о личностных особенностях испытуемого и его представлениях о различных объектах социальной реальности.

Графический тест «Рисунок класса». Для диагностического использования рисунков очень важно, что они отражают, в первую очередь, не сознательные установки человека, а его бессознательные импульсы и переживания.

Следующая применяемая методика – *социометрия*. Цель социометрии – изучить социометрический статус каждого ученика в классе, особенности взаимоотношений, состав группировок.

Младшие школьники, которые углубленно занимаются математикой, раньше, чем ученики общеобразовательных школ, проявляют себя в индивидуальной интеллектуальной деятельности, что, скорее всего, отражается на способах взаимодействия с одноклассниками. Они в большей степени проявляют лидерские тенденции, стремление к обособлению, демонстрируют индивидуальные особенности.

Полученные в ходе эмпирического исследования данные и сделанные на их основе выводы и практические рекомендации могут быть использованы в прикладной работе психологических служб как системы образования, так и психологических центров в воспитательной работе педагогов с младшими школьниками.

Примечания

¹ См.: *Коротаева А. И.* Роль гендерных стереотипов в конструировании отношений учащихся // Вестн. ун-та (Гос. ун-т управления). 2011. № 19. С. 75.

² См.: *Коротаева А. И.* Динамика взаимоотношений младших школьников в контексте гендерных установок // Ярослав. пед. вестн. 2012. № 2. С. 281–284.

- ³ См.: *Андреева Г. М.* Социальная психология : учебник для высших учебных заведений. М., 2001. 378 с.
- ⁴ См.: *Клецина И. С.* Психология гендерных отношений : теория и практика. СПб., 2004. 391 с.
- ⁵ См.: *Гозман Л. Я.* Психология эмоциональных отношений М., 1987. 175 с.
- ⁶ См.: *Обозов Н. Н., Щекин Г. В.* Психология работы с людьми. М., 2004. 232 с.
- ⁷ *Реан А. А.* Социальная педагогическая психология. СПб., 2008. С. 205.
- ⁸ См.: *Романеева М. П., Цукерман Г. А., Фокина Н. Э.* Роль кооперации со сверстниками в психическом развитии младших школьников // *Вопр. психологии.* 1980. № 6. С. 109–114.
- ⁹ См.: *Карпова Е. В.* Обучение. Воспитание. Педагогическая деятельность : учеб. пособие. Ярославль, 2010. 377 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ TV5 MONDE И ДРУГИХ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В СОСТАВЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА OBJECTIF DIPLOMATIE A1/A2

Е. Е. Кругляк

*Кругляк Елена Евгеньевна – кандидат филологических наук, доцент
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: krug280692@ya.ru*

В данной статье рассматривается возможность и эффективность использования различных интернет-ресурсов при обучении иностранному языку в сфере международных отношений, а также приводится перечень наиболее содержательных обучающих сайтов.

Ключевые слова: интернет-лингвистика, интернет-ресурсы, французский язык для специальных целей.

THE USE OF TV5MONDE AND OTHER ONLINE RESOURCES AS PART OF OBJECTIF DIPLOMATIE A1/A2

Elena E. Kruglyak

The article considers the potential and the effectiveness of using different online resources for teaching a foreign language in the field of international relations. The list of the most informative resources is also provided.

Key words: internet linguistics, online resources, French language for specific purposes.

Термин «компьютерная лингводидактика» появился в конце XX века и включал в себя ту область лингводидактики, которая изучает теорию и практику использования информационно-коммуникационных технологий в обучении языку. За два с лишним десятка лет произошли грандиозные изменения в сфере IT-технологий, которые не могли не отразиться на методике обучения иностранным языкам. Даже сравнительно недавно появившийся термин «электронная лингводидактика» уже не отражает всей широты использования ИКТ в процессе обучения. Новые информационные технологии позволяют говорить о прорыве в образовании. Электронное языковое образование расширяет свои границы, и речь

уже идёт об «интернет-лингводидактике», включающей в себя не только использование компьютера для изучения иностранного языка, но и планшета и даже телефона, а также огромного количества интернет-ресурсов совершенно различного типа. Следовательно, под термином «интернет-лингводидактика» следует понимать ту область лингводидактики, которая изучает теорию и практику использования принципиально новых форм и средств обучения иностранному языку (интернет-ресурсов) в рамках нового образовательного пространства, в частности пространства Интернета.

Сама методика преподавания иностранного языка в своей сущности немислима без использования самых современных аутентичных материалов, которые на данный момент в полной своей мере доступны на пространстве Интернета. Совершенно естественно, что основные понятия, которые сегодня использует современный преподаватель иностранного языка, это интернет-ресурсы, информационные технологии, мультимедия, интерактивность, е-портфолио, блоги, социальные сети.

Попробуем проанализировать и оценить эффективность различных учебных интернет-ресурсов, используемых в обучении французскому языку в общем и для специальных целей на примере обучения студентов специальности «Международные отношения».

Тенденция последних лет – объединение крупных французских издательств и телевизионных информационно-образовательных интернет-каналов с целью создания учебника нового типа. Так, например, TV5Monde – это первый французский телевизионный интернет-канал, существующий с 1984 г., бесплатно предоставляющий учебные материалы по французскому языку. Это обширное мультимедийное пространство для изучающих французский язык на разных уровнях, а также для преподавателей французского языка. Целью его образовательной деятельности является продвижение французского языка и культуры по всему миру. Именно TV5Monde предоставил свою площадку издательству Hachette для размещения видеоматериалов к учебнику французского языка Totem. На платформе информационно-образовательного ресурса TV5Monde впервые были размещены не только видеосюжеты к каждому разделу учебника, но и упражнения, которые обучающиеся выполняют в режиме онлайн. В 2017 г. такую же возможность получил и учебник для специальных целей Objectif Diplomatique (Les français des relations internationales et européennes) A1/A2. На сайте apprendre.tv5monde.com находится коллекция Objectif diplomatie, представляющая собой подборку видеоматериалов к каждому разделу учебника. Видеоматериалы сопровождаются интерактивными упражнениями, предназначенными для самостоятельной работы обучающихся. Видеосюжеты, а также упражнения к ним разноуровневые и направлены на отработку как

лексики, так и грамматики. Видеоматериалы коллекции *Objectif diplomatie* представляют собой небольшие видеосюжеты как на тему международных отношений, жизни и работы дипломата, так и на бытовые темы. Кроме того, все видеоматериалы сопровождаются транскрипцией, позволяющей обучающемуся лучше понять содержание видеосюжета. На данный момент для уровня A1 коллекция содержит 20 видеосюжетов, каждый из которых сопровождается 4–8 упражнениями и для уровня A2 – 1 видеосюжет. Кроме коллекции *Objectif diplomatie* для уровня A2 предназначена также подборка материалов *Géopolitis*, включающая 10 видеосюжетов на тему геополитики и коллекция выпусков международных новостей «7 jours sur la planète», которые также могут быть использованы в УМК по французскому языку для специальности «Международные отношения». Формат сайта позволяет работать онлайн как за компьютером, так и по телефону. Таким образом, работая с бумажной версией учебника и интерактивным видеоресурсом, происходит интеграция онлайн упражнений в процесс обучения. Более того, выполнение данных заданий самостоятельно в свободное от аудиторных занятий время приводит к интерактиву во внеурочной деятельности, способствуя тем самым пассивному обучению посредством интернет-погружения в язык. TV5Monde – это образовательный ресурс, который действительно мотивирует студента к самообразованию. Здесь представлены аутентичные и самые актуальные материалы для изучения французского языка, сотни методических разработок на разные темы и разные грамматические явления языка, скачивание которых доступно «одним кликом». Обновление документов осуществляется ежедневно. Возможность подписаться на обновления в социальных сетях facebook и twitter способствует ежедневному погружению в язык.

Помимо телевизионного интернет-канала, большое количество аутентичных аудиоматериалов по международной политике можно найти на сайте французского международного радио rfi.fr. В разделе RFI Savoirs создана подборка аудиофайлов *Fait du jour*, посвящённых одному из наиболее важных политических событий дня, а также новостные выпуски «*Journal en français facile*» с транскрипцией и интерактивными упражнениями. Большой подраздел *Géopolitique* включает в себя не только аудио-, но и видеодокументы, посвящённые событиям в разных уголках мира.

Интерактив во внеаудиторной деятельности в настоящее время возможен также благодаря социальным сетям. Например, социальная сеть vk.com позволяет создать учебный блог, в котором преподаватель, находясь в круглосуточном режиме общения со студентами на иностранном языке, не только даёт учебные задания и следит за их выполнением, имеет возможность передачи аудио- и видеофайлов, но и ориентирует студентов в выборе иностранных учебных ресурсов, провоцирует об-

суждение на иностранном языке различных мировых событий в области профессиональных интересов обучающихся.

Из общеобразовательных интернет-ресурсов наиболее продуктивными являются следующие:

- <https://www.fun-mooc.fr/> – ресурс, содержащий бесплатные курсы университетских лекций по различным направлениям, начиная с уровня A2;
- <http://bescherelle.com/conjugeur.php> – спряжение французских глаголов;
- podcastfrancaisfacile.com – аудиоподкасты на французском языке с транскрипцией и различными упражнениями как на лексику, так и на грамматику;
- hosgeldi.com – словарный тренажер, позволяющий пополнить и активизировать словарный запас;
- www.audio-lingua.eu – ресурс включает небольшие аудиофайлы на различные темы;
- www.flevideo.com – информационный ресурс видеофайлов и упражнений к ним;
- www.quizz.biz – ресурс, содержащий тесты по лингвострановедению Франции с возможностью проверки ответов в режиме реального времени.

Таким образом, при помощи интернет-ресурсов современный преподаватель имеет возможность самостоятельно формировать образовательное пространство как для отдельной специальности, так и для отдельной группы студентов с учётом их индивидуального языкового уровня и профессиональных интересов. Более того, в рамках учебного блога в социальных сетях сохраняется непрерывность познавательного процесса и взаимодействия преподаватель – студент.

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Е. В. Куприянчук, Л. Ф. Коршикова

*Куприянчук Елена Викторовна – кандидат социологических наук,
доцент Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: elena-kupr@yandex.ru*

*Коршикова Людмила Федоровна – воспитатель специальной коррекционной
общеобразовательной школы-интерната VIII вида, Балаково
E-mail: ystaritskaya@mail.ru*

В статье изложены результаты теоретического и эмпирического исследования, связанного с вопросами оценки эмоциональной сферы младших школьников с умственной отсталостью, обучающихся по адаптированным образовательным программам. Отмечено, что умственно отсталые младшие школьники представляют собой разнородную группу,

в которой встречаются дети с различными показателями эмоциональной возбудимости, ситуативной тревожности, страхов. Было выявлено 28 участников эксперимента со средними, завышенными и высокими показателями эмоционального неблагополучия, нуждающихся в специально организованной коррекционно-психологической помощи.

Ключевые слова: психологические особенности умственно отсталых младших школьников, эмоциональная возбудимость, тревожность, страхи, арт-терапия.

FEATURES OF EMOTIONAL SPHERE OF MENTALLY RETAINED YOUNGER SCHOOLCHILDREN

Elena V. Kupriyanchuk, Lyudmila F. Korshikov

The article presents the results of theoretical and empirical research related to the assessment of the emotional sphere of junior schoolchildren with mental retardation, trained on adapted educational programs. It is noted that the mentally retarded younger schoolchildren are a heterogeneous group in which children with different indicators of emotional excitability, situational anxiety, fears are found. 28 participants of the experiment were identified with average, overstated and high emotional distress indicators in need of specially organized correctional and psychological assistance.

Key words: psychological features of mentally retarded younger schoolchildren, emotional excitability, anxiety, fears, art therapy.

Одной из существенных характеристик личности ребенка с нарушением интеллекта является незрелость его эмоциональной сферы. У такого ребенка присутствие в эмоциональной сфере выраженных первичных изменений содействует своеобразному психопатологическому формированию характера, новых негативных его черт, резко осложняющих коррекцию ведущего психического дефекта¹. Вследствие этого исследование эмоций и чувств умственно отсталого ребенка, их формирование и воспитание имеют немаловажное значение.

Важно отметить, что на современном этапе возросло число детей с нарушениями интеллекта, имеющих сопутствующие нарушения нервно-психического здоровья. Детям, имеющим такие нарушения, сложно сосредоточиться при выполнении заданий, они регулярно отвлекаются, у них возникают сложности с запоминанием и воспроизведением материала, трудности в общении со взрослыми и сверстниками. Данные дети чересчур суетливы, тревожны, драчливы. Они непрерывно кричат, плачут и продолжительное время не могут успокоиться. Встречаются дети, которым, напротив, присуща заторможенность деятельности. Они нерешительны, неуверенны в себе, ощущают боязнь перед новыми людьми, ситуациями, все делают крайне медленно, с большим числом ненужных движений, рассеяны и несобранны. В основе вышеперечисленных проблем лежат нарушения эмоционального развития².

В связи с этим в настоящее время психологами используются многообразные методы коррекции эмоционально-личностных расстройств у детей. Одним из них является арт-терапия. Она способна обнаруживать неосознанное содержание психической жизни ребенка, выступает

существенным инструментом коммуникации ребенка, позволяя ему возместить недостаток общения и выстроить более гармоничные отношения с внешним миром. Именно на основе арт-терапии можно не только реализовать диагностику актуальных эмоциональных проблем личностного характера, но и достаточно благополучно проводить их коррекцию³. В процессе арт-терапии ребенок снимает скопившееся напряжение, выбрасывает отрицательные эмоции и приобретает новые знания об окружающем мире. Именно таким образом снимаются детские глубокие страхи. Все это делает проблему исследования коррекции эмоциональных нарушений на основе арт-терапии у детей с ограниченными возможностями здоровья актуальной.

Проблемы эмоций, эмоциональных состояний освещены в трудах таких психологов, как А. Адлер, Л. С. Выготский, Э. Гельгорн, В. Джемс, К. Э. Изард, Е. П. Ильин, К. Ланге, А. Н. Леонтьев, Р. Плутчик, С. Л. Рубинштейн, Ж. П. Сатир, З. Фрейд, К. Юнг и др. Эмоциональное развитие детей с ОВЗ отражено в концепциях М. К. Бардышевской, Л. С. Выготского, Д. Н. Исаева, Л. В. Занкова, В. В. Лебединского, В. И. Лубовского, С. Я. Рубинштейн и др. Возможности применения арт-техник при коррекции эмоциональных состояний рассмотрены М. В. Киселевой, А. И. Копытиным, Л. Д. Лебедевой, А. Хиллом, К. Г. Юнгом и другими учеными.

Наше небольшое эмпирическое исследование не претендует на научные обобщения, показывая в заявленной проблемной области лишь определенные зависимости. Эмпирическая выборка включала 36 детей младшего школьного возраста (7–11 лет) с диагнозом «умственная отсталость». Дети обучаются в 1–3 классах школы-интерната г. Балаково. Среди участников эксперимента 9 девочек и 27 мальчиков. Диагностический инструментарий представлен следующими методиками: «Эмоциональная возбудимость – уравновешенность» Б. Н. Смирнова; «Выбери нужное лицо» Р. Тэмбла, М. Дорки, В. Амена; «Детские страхи» А. И. Захарова. Исследование проходило в несколько этапов: диагностический, формирующего эксперимента, контрольный.

Проанализируем полученные результаты по методике «Эмоциональная возбудимость – уравновешенность» Б. Н. Смирнова. Преобладающим является высокий показатель. 38% детей отмечают, что у них часто бывают подъемы и спады настроения, проявления вспыльчивости, обиды на других. Такие дети нуждаются в людях, которые их понимают, могут ободрить и утешить. 18% младших школьников характеризуются очень высоким показателем. Наряду с проявлениями колебаний настроения, вспыльчивости и обиды, дети этой группы все принимают близко к сердцу, испытывают чувство раздражения к родителям. Их мучают страшные сновидения. 22% респондентов отличаются средним результатом. Более всего их возбуждают шутки над ними. Однако сами они с удовольствием

подшучивают над другими. Младшие школьники данной группы не всегда выполняют собственные обещания. Страшные сновидения беспокоят испытуемых достаточно редко. 22% учеников начальной школы имеют низкий показатель. Дети не испытывают частых подъемов и спадов настроения, они открыты и общительны, способны принимать шутки о себе и с удовольствием шутят над другими. Респонденты не считают себя в чем-то хуже других, не принимают обиды близко к сердцу.

Данные исследования по методике «Выбери нужное лицо» Р. Тэмбла, М. Дорки, В. Амена показывают, что 58% детей имеют показатели ИТ ≥ 50 , что говорит о высоком и повышенном уровне тревожности. Психодиагностика тревожности продемонстрировала внутреннее отношение умственно отсталого ребенка к конкретным жизненным ситуациям. Наибольшую тревогу у детей вызывают такие ситуации, как «объект агрессии», «укладывание спать в одиночестве», «выговор», «агрессивное нападение». Негативные переживания младшие школьники с умственной отсталостью испытывают также при показе картинок «игнорирование», «собрание игрушек». Замечено, что дети с высоким уровнем тревожности часто останавливают негативный выбор и на обычных повседневных ситуациях, таких как «умывание», «одевание», «еда в одиночестве». Около 50% детей сделали негативный выбор в ситуации «изоляция», когда сверстники убегают от стоящего ребенка. Чуть меньше вызывают тревогу у 20% детей такие ситуации, как «ребенок и мать с младенцем», «ребенок с родителями». Даже такие ситуации, как игра со старшими или младшими детьми, у 15% детей вызывают отрицательные переживания. Повышенный уровень тревожности свидетельствует о недостаточно хорошей эмоциональной приспособленности ребенка с нарушением интеллекта к жизненным ситуациям, вызывающим беспокойство. 20% респондентов имеют средний уровень тревожности, их показатели находятся в интервале от 20 до 50 баллов. Дети со средним уровнем тревожности часто выбирают в качестве негативных ситуации «агрессивное нападение», «выговор», «укладывание спать в одиночестве», «игнорирование». 22% испытуемых имеют низкий показатель тревожности, у этих детей ИТ $< 20\%$, для них типичен выбор таких ситуаций, вызывающих негативные переживания, как «агрессивное нападение», «выговор» и «объект агрессии».

Данные по опроснику «Детские страхи» А. И. Захарова показали, что у 52% умственно отсталых детей из общей выборки показатели по количеству страхов являются завышенными. Чаще всего дети боятся смерти. Этот страх является экзистенциальным и характерен для детей данного возраста. В большей степени дети боятся чудовищ, приведений. Особенно ярко этот страх связан со страхом темноты. Дети рассказывают, что особенно сильно боятся разных «нечистей», сказочных персонажей,

которые якобы прячутся под кроватью, в шкафу, за занавеской и хотят схватить их, когда в комнате темно.

Частыми являются также так называемые биологические страхи, т. е. так или иначе связанные с сохранностью и целостностью жизни, это страх перед нападением, страхи, связанные с болью. 22% респондентов характеризуются средним показателем. Число страхов у них коррелируется с возрастной нормой. В ходе беседы дети отметили, что боятся смерти родителей, нападения, чудовищ, привидений, темноты. И девочки, и мальчики говорят о боязни медицинских манипуляций. 26% младших школьников с нарушением интеллекта имеют низкий результат. Количество страхов у детей данной группы ниже возрастной нормы. Среди выделенных страхов можно отметить страх наказания, стихийных бедствий, смерти. Качественная интерпретация результатов исследования показала, что наиболее частые страхи у детей – это страх смерти своей или родителей; страхи, связанные с болью; страх наказания; боязнь сказочных персонажей, чудовищ, привидений; темноты, стихийных бедствий.

Анализ и обсуждение результатов на этапе констатирующего эксперимента позволили отметить, что умственно отсталые младшие школьники представляют собой разнородную группу, в которой встречаются дети с различными показателями эмоциональной возбудимости, ситуативной тревожности, страхов. Нами выявлено 28 участников эксперимента со средними, завышенными и высокими показателями, нуждающихся в специально организованной коррекционно-психологической помощи.

Наша программа коррекции эмоциональных состояний для детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта была разработана на основе арт-терапии с использованием элементов программ О. В. Хухлаевой, О. Е. Хухлаева, И. М. Первушиной «Тропинка к своему Я», С. В. Крюковой и Н. П. Слободяник «Удивляюсь, злюсь, боюсь, радуюсь, хвастаюсь», программы Л. Д. Мардера «Цветной мир», программы Н. Ю. Куражевой, Н. В. Вараевой и др. «Цветик-семицветик». Занятия проводились с участниками экспериментальной группы 2 раза в неделю. Дети разделены на 2 подгруппы. Продолжительность занятий 35–40 мин, что продиктовано возрастными особенностями детей младшего школьного возраста, а также их интеллектуальным дефектом. Всего с детьми проведено 18 занятий. Общая продолжительность коррекционного курса 2 месяца (октябрь – ноябрь 2017). Программа коррекции состоит из четырех блоков: I блок – «Давайте познакомимся!» (2 занятия); II блок – «Мир моих эмоций» (6 занятий); III блок – «Мои страхи и тревожность» (8 занятий); IV блок – «Страна знаний» (2 занятия).

Программа коррекции эмоциональных состояний посредством арт-терапии оказалась весьма эффективной для снижения таких эмоциональных проблем, как повышенная возбудимость, тревожность и страхи. Качественный анализ результатов показал, что младшие школьники с на-

рушением интеллекта, входящие в экспериментальную группу, отметили отсутствие частых подъемов и спадов настроения. Эмоциональная сфера у детей стала характеризоваться большей уравновешенностью. Ученики начальной школы стали испытывать спокойствие в большинстве ситуаций. Они стали выражать открытость и общительность, способность принимать шутки о себе и с удовольствием шутить над другими. У детей экспериментальной группы заметно снизилось состояние тревоги в обычных повседневных ситуациях, таких как «умывание», «одевание», «еда в одиночестве», «собираение игрушек». Несколько снизился негативный выбор в ситуации «изоляция», Дети стали более уверенно чувствовать себя в ситуациях «игра с младшими детьми», «игра со старшими детьми», стали более адекватно реагировать в ситуациях «игнорирование», «агрессивное нападение». Анализируя сопровождающие контрольную диагностику детские высказывания, можно отметить общее снижение интенсивности переживаний в различных ситуациях, дети характеризовались наличием положительного эмоционального фона. Снизилось количество так называемых сверхценных страхов, вызванных собственной фантазией ребенка. Это боязнь чудовищ, приведений, страшных снов.

Подводя итог изложенному, можно сделать вывод о том, что эффективность применения арт-терапии подтверждена методом количественной и качественной обработки полученных данных и изменениями в поведении детей.

Примечания

¹ См.: *Выготский Л. С.* Учения об эмоциях. М., 2012. 160 с.

² См.: *Выготский Л. С.* Основы дефектологии. СПб., 2003. 654 с.

³ См.: *Киселева М. В.* Арт-терапия в работе с детьми: руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. СПб., 2006. 160 с.

СУБЪЕКТИВНЫЕ ОЖИДАНИЯ СТУДЕНТОВ-ПРОВИЗОРОВ ОТ ДИСЦИПЛИНЫ «ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА» В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

А. В. Лобанова, А. В. Рыбьякова, С. С. Федосина

*Лобанова Анна Владимировна – ассистент
Пермской государственной фармацевтической академии
E-mail: nyuralobanova@yandex.ru*

*Рыбьякова Анастасия Владимировна – ассистент
Пермской государственной фармацевтической академии
E-mail: a.nastasi.a@mail.ru*

*Федосина Светлана Сергеевна – старший преподаватель
Пермской государственной фармацевтической академии
E-mail: zireal@mail.ru*

Дисциплина «Психология и педагогика», играя важную роль в становлении специалиста с фармацевтическим образованием, не является профильной, что поднимает вопрос

о том, в какой мере студент-провизор настроен на ее изучение. Субъективные ожидания рассматриваются как структурно-операциональное образование, включающее когнитивный, аффективный и конативный компоненты. Эмпирическое исследование на выборке студентов-провизоров ($n = 235$) показало, что еще до прохождения дисциплины студенты имеют представления о предмете психологии, проявляют позитивные переживания и внутреннюю мотивацию к изучению дисциплины «Психология и педагогика».

Ключевые слова: субъективные ожидания, студенты-провизоры, педагогика, психология.

STUDENTS-PHARMACIST'S SUBJECTIVE EXPECTATIONS OF THE DISCIPLINE "PSYCHOLOGY AND PEDAGOGICS" IN THE PROCESS OF LEARNING IN THE UNIVERSITY

Anna V. Lobanova, Anastasia V. Rybiakova, Svetlana S. Fedosina

The discipline "Psychology and Pedagogy", although playing an important role in the formation of a specialist with pharmaceutical education, is not a core discipline, which raises the question of the extent to which the student-pharmacist is tuned to study it. Subjective expectations are viewed as a structurally-operational entity that includes cognitive, affective and conative components. The empirical study on a sample of students-pharmacists ($n = 235$) showed that even before the passage of discipline students have ideas about the subject of psychology, show positive feelings and an inner motivation for studying the discipline "Psychology and Pedagogy".

Key words: subjective expectations, students-pharmacists, pedagogy, psychology.

Стремительное развитие фармацевтической промышленности в современном обществе предполагает ориентацию на повышение качества подготовки специалиста с фармацевтическим образованием (провизора). Отмечается, что важную роль в профессиональном становлении провизора играют не только естественно-научные, но и гуманитарные дисциплины: так, освоение психолого-педагогических знаний в ходе обучения должно способствовать развитию коммуникативных навыков, уважению к личности, эмоциональной устойчивости студента¹.

Как же обстоит дело в действительности? По мнению ряда авторов, современный студент ориентирован, в первую очередь, на получение узкоспециализированных профессиональных знаний, причем зачастую с минимумом затраченных усилий. Непрофильные дисциплины при этом воспринимаются студентом как второстепенные и вызывают поверхностное отношение к их изучению². Таким образом, встает вопрос: как в действительности студенты-провизоры относятся к психологии и педагогике? Рассматриваются ли ими психолого-педагогические знания как важные для будущей профессиональной деятельности или как излишние для получения специального образования?

Получение обратной связи от студентов по качеству обучения предполагает составление индивидуальных рейтингов на уровне изучения отдельных дисциплин или модулей³. Однако рейтинг сам по себе ничего не говорит об отношении студента к усваиваемому содержанию образования и, кроме того, становится доступен только после прохождения

дисциплины. Студент еще до знакомства с дисциплиной обладает субъективными ожиданиями, которые оказывают существенное влияние на ее освоение и, как следствие, на результат оценивания.

В психологии ожидания студентов рассматриваются как структурно-операциональное образование. В структуру ожиданий студента включаются *когнитивный* (фоновые знания), *аффективный* (эмоциональное отношение) и *конативный* (потребности, мотивы цели приобретения знаний) компоненты⁴. При несоответствии ожиданий научному содержанию дисциплины у студента развивается негативное эмоциональное отношение, приводящее к мотивационной отчужденности и снижению успеваемости⁵.

Вышесказанное обуславливает необходимость исследования субъективных ожиданий студента-провизора и сопоставления их с реальным содержанием дисциплины «Психология и педагогика».

Цель работы состояла в изучении субъективных ожиданий студентов-провизоров от дисциплины «Психология и педагогика» в процессе обучения в вузе.

Исследование проводилось в сентябре 2017 г. В нем приняли участие 235 студентов (30 юношей и 205 девушек) 3-го курса специальности «Фармация» ПГФА. Распределение респондентов по гендерному признаку соответствует общероссийской специфике населения, получающего фармацевтическое образование.

В качестве метода сбора данных выступил опрос в форме свободно-го самоотчета, проводимый на вводной лекции по дисциплине «Психология и педагогика». Испытуемые получили задание «Напишите, пожалуйста, что вы ожидаете от прохождения дисциплины?» Время выполнения задания не ограничивалось. Полученные ответы обрабатывались с помощью метода контент-анализа.

В ходе опроса было получено 235 бланков респондентов. Большая часть испытуемых (62,5%) затруднилась сформулировать какие-либо ожидания в отношении дисциплины «Психология и педагогика», что выразилось в отсутствии ответа. В дальнейшем анализе принимали участие бланки испытуемых, давших ответ на вопрос инструкции (37,4%).

Обработка заполненных бланков методом контент-анализа позволила выделить 148 единиц анализа, распределившихся по категориям: «Фоновые знания», «Эмоциональное отношение» «Потребности, мотивы, цели приобретения знаний», «Форма организации учебного процесса», «Другое».

Первое место по распространенности ответов заняла категория «Потребности, цели, мотивы приобретения знаний» (70,9%). Для данной категории были выделены подкатегории «Теоретическая психология» (40,5%) и «Практическая психология» (30,4%). Подкатегория «Теоретическая психология» объединила ответы, указывающие на такие

мотивы обучения, как *получение новых знаний* (13,5%), *знаний о другом* (12,1%), *знаний о себе* (11,4%), *полезных знаний* (2,0%), *научных знаний* (1,3%). Подкатегория «Практическая психология» включила ответы, подчеркивающие практическую применимость полученных знаний в *управлении другим человеком* (14,8%), *управлении собой* (8,1%), а также в *профессиональной деятельности провизора при общении с пациентом* (7,4%).

На втором месте по распространенности оказалась подкатегория «Фоновые знания» (12,1%). В нее вошли ответы, свидетельствующие о предварительном знакомстве студентов с психологией как наукой, изучающей *психологию личности* (2,7%), *душу* (2,0%) и *психотип* (2,0%), *психологию* (1,3%) и *психическую деятельность* (1,3%), *познавательные процессы* (0,6%), *психику* (0,6%) и *психические явления* (0,6%), *внутренний мир* (0,6%).

Третье место по распространенности ответов заняла подкатегория «Эмоциональное отношение» (10,1%). Ответы, отнесенные к данной подкатегории, позволяют говорить о том, что студенты ждут от занятий позитивных переживаний *интереса* (6,0%), *радости* (1,3%), *удовольствия* (0,6%), *доброжелательности* (0,6%), *психологического отдыха на занятии* (0,6%) и *чуда* (0,6%).

Четвертое место по распространенности ответов получила подкатегория «Форма организации учебного процесса» (6,0%). Не соотносясь напрямую с предложенной теоретической моделью субъективных ожиданий, эта категория включила ответы, связанные с организационными аспектами учебного процесса. Содержание ответов в данной категории подчеркивает ориентацию студентов на такие практические формы изучения психологии, как *тесты и игры* (1,3%), *семинары, упражнения, тренинги* (0,6%), а также на *прохождение курса и получение зачета* (0,6%).

На пятом месте по распространенности ответов оказалась подкатегория «Другое» (0,6%), включившая единственный ответ – *что-нибудь* (0,6%), указывающий на несформированность, размытость ожиданий от дисциплины у студента.

Основываясь на наиболее распространенных ответах в каждой категории, можно реконструировать субъективные ожидания студентов-провизоров следующим образом: *дисциплина «Психология и педагогика» посвящена изучению души, личности, психотипа. Она должна вызывать интерес и радость, должна содержать новые знания о себе и другом, способности управления собой и другим человеком в повседневной жизни и профессиональной деятельности, в обучении должны преобладать практические формы работы.*

Сопоставление результатов исследования со сходными работами по данной теме Е. В. Левченко⁶, М. А. Сушкова⁷ позволяет говорить

как об универсальном, так и о специфичном содержании субъективных ожиданий студентов-провизоров. Подобно студентам физических, биологических, географических, исторических, психологических, социологических специальностей, они считают, что психология есть наука о душе, психике, личности человека, проявляют интерес к дисциплине, указывают на мотивы, связанные с познанием, общением и профессиональной деятельностью и предпочитают практические занятия теоретическим. Специфика ожиданий студентов-провизоров проявляется в отсутствии указаний на нервную систему, поведение, деятельность как предмет психологии, предпочтение широких познавательных мотивов мотивам общения, а также психологических тестов, игр как практических форм занятий.

При анализе содержания рабочей программы дисциплины «Психология и педагогика» ПГФА обнаруживается ее соответствие субъективным ожиданиям студента в том, что дисциплина включает занятия по общей психологии, психологии личности, психологии общения, педагогике и о их значении в профессиональной деятельности провизора, соотношение теоретических и практических занятий составляет 1 : 2, не менее 30% от объема аудиторных занятий составляют интерактивные занятия.

Таким образом, проведенное исследование позволило описать содержание субъективных ожиданий студентов-провизоров по отношению к дисциплине «Психология и педагогика». Полученные результаты свидетельствуют о том, что большая часть студентов на момент начала прохождения дисциплины не обладает сформировавшимися представлениями о ней или достаточной мотивацией к их выражению. Студенты, сформулировавшие свои ожидания, имеют представления о предмете психологии, проявляют позитивные переживания и внутреннюю мотивацию к изучению дисциплины «Психология и педагогика».

В заключение сформулируем методические рекомендации по преподаванию дисциплины «Психология и педагогика» в фармацевтических образовательных учреждениях.

Во-первых, преподаватель должен понимать, что студент изначально обладает запасом житейских знаний и стремится усвоить что-то новое. Кажущееся сходство житейской и научной психологической терминологии может вызвать у студента ложное чувство осведомленности, тем самым снизив его интерес к дисциплине. В конце занятия целесообразно давать студенту задание по составлению краткого резюме: «Что нового я узнал на занятии».

Во-вторых, некоторые студенты к моменту прохождения дисциплины уже работают в аптеках, что позволяет преподавателю опираться на их опыт при разборе примеров психологических ситуаций в работе провизора. Возможность применения полученных знаний на практике

мотивирует тех студентов, которые ожидают, что дисциплина окажется полезной в профессиональной деятельности.

В-третьих, допустимо включать в содержание практических занятий выполнение психологических методик (тестов, опросников, проективных методов), удовлетворяющих требованиям достоверности, быстроты проведения, легкости обработки. Содержание методик должно соответствовать читаемому материалу и позволять студенту составить собственный психологический портрет как результат практической работы.

Перспективным представляется внедрение результатов исследования в процесс преподавания и связанное с этим изучение субъективных ожиданий студентов до и после прохождения дисциплины.

Примечания

- ¹ См.: *Кононова С. В., Соколова Н. Н., Иванова К.* Фармацевтическое образование как основа фармацевтической культуры // Ремедиум. 2006. № 10. URL: <http://www.remedium.ru/cadre/articles/detail.php?ID=18658> (дата обращения: 10.01.2018); *Манвелян Э. А., Гулакова М. В., Манвелян М. М., Степанян С. А.* Психологические и этические аспекты общения с пациентами в аптеке // Вестн. Сев.-Кавказ. фед. ун-та. 2015. № 2(47). С. 230–234; *Старостенкова Т. А.* Профессиология и образование специалистов фармацевтической отрасли // Психологическая наука и образование. 2014. № 1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Starostenkova.phtml> (дата обращения: 17.01.2018).
- ² См.: *Антонова Э. А.* Актуальные проблемы преподавания психологических дисциплин курсантам, будущим юристам // Психология и педагогика служебной деятельности. 2016. № 1. С. 10–13; *Марухина О. В.* Оценка отношения студентов к учебным дисциплинам как критерий качества обучения // Инженерное образование. 2005. № 3. URL: http://aeer.ru/files/io/m3/art_17.pdf (дата обращения: 23.12.17); *Полунина С. Ю.* Макдональдизация образования: тенденции времени // Вестн. Сиб. гос. ун-та путей сообщения. 2012. № 27. С. 56–59.
- ³ См.: *Меркулова О. П.* Проблемы оценивания учебного процесса студентами // Высшее образование в России. 2012. № 2. С. 18–24.
- ⁴ См.: *Левченко Е. В.* Субъективные ожидания студента и методика преподавания психологии // Вопр. психологии. 1991. № 2. С. 80–86.
- ⁵ См.: *Сушкова М. А.* Когнитивные ожидания к изучению психологии в вузе у студентов с различными образовательными и личностными характеристиками // Новый университет. 2014. № 05–06 (38–39). С. 108–114.
- ⁶ См.: *Левченко Е. В.* Указ. соч.
- ⁷ *Сушкова М. А.* Указ. соч. С. 108–114.

МАСТЕР-КЛАСС КАК ИНТЕРАКТИВНЫЙ МЕТОД ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ БАКАЛАВРОВ

Л. В. Макарецва

*Макарецва Людмила Валентиновна – кандидат географических наук, доцент
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: milamak05@mail.ru*

Актуальность исследуемой проблемы связана с новейшими интерактивными технологиями, а именно с применением в учебном процессе мастер-класса, направленного на развитие компетенций будущего учителя

Ключевые слова: интерактивные технологии, мастер-класс, проект.

MASTER-CLASS AS AN INTERACTIVE METHOD OF TRAINING OF BACHELORS

Lyudmila V. Makartseva

The relevance of the problem is associated with the latest interactive technologies, namely the use in the educational process of the master class aimed at developing the competencies of the future teacher

Key words: interactive technologies, master class, project.

В современных условиях традиционный подход обучения в высшей школе для выполнения заявленных компетенций по новому Федеральному государственному образовательному стандарту (ФГОС) оказывается недостаточным. Организация самого процесса обучения студентов, а также уровень подготовленности выпускников нацелен на изменения в образовательном пространстве.

В качестве вариантных педагогических технологий, направленных на развитие компетенций будущего учителя географии, выступают педагогические технологии: исследовательские, игровые, кейс-технологии, технология портфолио, тренинговые, проектные. Все технологии имеют непосредственную связь с интерактивными технологиями, которые в учебном процессе, согласно ФГОС, должны занимать до 20% учебного времени при изучении дисциплины.

Выбор современных образовательных технологий должен коррелировать с формируемыми компетенциями. Удельный вес занятий, проводимых с применением активных технологий, определяется целями и задачами основной образовательной программы, особенностью контингента обучаемых, содержанием конкретной дисциплины¹.

Одной из компетенций обучающегося, формируемой в результате освоения дисциплины на 5-м курсе заочной формы обучения «Методика обучения и воспитания географии», является способность использовать

современные методы и технологии обучения и диагностики, в результате которой будущий педагог должен уметь применять инновационные технологии (развивающие, интерактивные методы и приемы обучения).

В связи с этим актуальным становится новая форма организации учебной деятельности, а именно интерактивная технология. Интерактивная технология позволяет решать следующие задачи:

- активно вовлекать каждого студента в процесс усвоения учебного материала;
- обучать навыкам успешного общения (умение слушать и быть услышанным, выстраивать диалог, задавать вопросы на понимание);
- повышать познавательную мотивацию;
- развивать навыки самостоятельной деятельности;
- формировать умение работать в команде.

При интерактивной технологии обучения все студенты вовлечены в учебный процесс, процесс познания, они имеют возможность понимать и рефлексировать. Данная технология основана на непосредственном контакте студентов между собой и преподавателем. При использовании интерактивной технологии обучения устанавливается диалоговый режим, педагог теряет центральную роль и становится организатором учебного процесса. На первое место выходит сотрудничество и взаимодействие².

Примером интерактивной технологии является мастер-класс, где преподаватель выступает в роли мастера, консультанта, организующего творческую учебную деятельность, передавая знания, раскрывая творческий потенциал студента.

Применение мастер-класса в учебном процессе как форму передачи знаний и умений рассматривали Е. В. Галицких, Г. К. Селевко, Г. А. Русских, М. М. Поташник и другие ученые, которые так и не пришли к единому мнению в отношении дефиниции. В их исследованиях можно выделить основные черты этого понятия:

- мастер-класс – одна из форм обучения и развития, получения новых знаний;
- мастер-класс – эффективная форма передачи знаний и умений, обмена опытом обучения и воспитания;
- мастер-класс – особый жанр обобщения и распространения педагогического опыта;
- мастер-класс – особая форма учебного занятия, основанная на практических действиях показа и демонстрации творческого решения определенной познавательной и проблемной педагогической задачи;
- мастер-класс – знакомство с новой методикой, технологией, авторскими разработками.

Мастер-класс отличается от семинара тем, что во время мастер-класса ведущий специалист (педагог) рассказывает и показывает, как

он применяет на практике новую технологию или метод и какова результативность его работы. В учебно-методической литературе проводимые мастер-классы выделяют по области знаний и целям:

- по углублению знаний;
- по изучению новых подходов, приемов, способов решения проблем;
- по изучению накопленного опыта или авторской методики.

Традиционно мастер-класс проводят специалисты в своей области знаний, например конкурс «Учитель года» или «Шаг в профессию». Для студенческой аудитории такой вид учебной деятельности используется редко. На 5-м курсе заочного отделения географического факультета Саратовского университета в качестве эксперимента был проведен мастер-класс по углублению знаний по дисциплине «Методика обучения и воспитания географии». Студентам-бакалаврам была предложена тема мастер-класса «Использование технологии проекта в школьном курсе географии». Данная тема была выбрана преподавателем не случайно, так как большинство студентов в группе учителя, хотя и с небольшим стажем работы в школе, и некоторые из присутствующих студентов уже были знакомы с такой методикой.

В начале занятия была поставлена цель – повышение мотивации студентов-бакалавров к овладению метода проекта как интерактивной технологии обучения, а также выявлены задачи, которые включали ряд вопросов:

- создать условия для активного взаимодействия участников мастер-класса (студентов и преподавателя);
- познакомить с понятием интерактивная технология обучения;
- углубить знания о методе проекта, алгоритме его создания (замысел-реализация-рефлексия);
- выбор темы проекта и разбор основных его этапов;
- закрепление полученных знаний.

В процессе обучения группа студентов была поделена на четыре подгруппы, каждая из которых выбрала тему виртуального проекта и приступила к работе. Этот процесс включал:

- поиск проблемы и обоснование актуальности проекта;
- создание сценария проекта;
- защиту проекта в устной форме.

В ходе работы над проектом каждая подгруппа выбрала вид проекта (исследовательский, прикладной, игровой, информационный). Были определены критерии защиты проекта: значимость и актуальность выдвинутой проблемы, логика изложения, уровень самостоятельности, грамотность, культура речи, умение отвечать на вопросы. Преподаватель исполнял роль консультанта, организатора в процессе самостоятельной деятельности студентов, подводя каждого к самооценке и самокоррекции.

Подводя итог мастер-класса, группа студентов сошлась во мнении, что такая форма проведения занятий имеет много достоинств, и прежде всего практико-ориентированность. Данная технология способствует решению поставленных задач и может сочетаться с другими технологиями. Студентами были выделены и риски: недостаточная подготовленность и невладение современными технологиями тех студентов, которые не работают в школе; в то же время, как заметили студенты с педагогическим стажем, возникает проблема увеличения нагрузки образовательного процесса педагогам при проектировании и реализации образовательного процесса в школе, а также его перегруженность обилием новейших технологий, приводит нередко к невосприимчивости их учащимися.

Примечания

- ¹ См.: Макарецва Л. В. Активные методы обучения в процессе преподавания дисциплины «Экологический менеджмент» (Векслинские чтения). Казань, 2017. С. 152–155.
- ² См.: Макарецва Л. В. Информационно-коммуникативные технологии в преподавании географии // Образование в современном мире : сб. науч. ст. / под ред. Ю. Г. Голуба. Саратов, 2013. Вып. 8 С. 82–85.

«РАССКАЗЫ» О НАУЧНОЙ РАБОТЕ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ

А. И. Матяшевская

*Матяшевская Ангелина Игоревна – кандидат филологических наук, доцент
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: angelinacaribe@gmail.com*

В статье рассматриваются некоторые особенности устной научной речи на русском языке. *Предлагаются рекомендации, направленные на повышение эффективности процесса обучения профессиональному общению.*

Ключевые слова: разновидности научной речи, устная речь, экстралингвистические факторы, коммуникативная компетентность, эффективное обучение.

THE NARRATIVE ABOUT ACADEMIC RESEARCH AS A TOOL FOR LANGUAGE ACQUISITION OF UNDERGRADUATE STUDENTS

Angelina I. Matyashevskaya

The paper discusses some features of Russian oral scientific speech and suggests different ways of improving academic language proficiency.

Key words: types of academic discourse, spoken language, extra-linguistic factors, communicative competence, effective learning.

Как известно, выявление особенностей научного стиля в современной лингвистике, в первую очередь, подразумевает необходимость подробного рассмотрения различных жанров устной научной речи, которые

на данный момент остаются недостаточно изученными¹. Кроме того, исследователи подчёркивают практическую значимость такого анализа для преодоления рискогенности в профессиональном общении², а также для развития коммуникативной компетентности студентов в условиях сокращения отведённых для аудиторной работы учебных часов³.

С целью повышения эффективности обучения основам научной речи в рамках «Исследования возможностей русского языка с позиций теории и практики эффективности коммуникации в разных сферах жизни человека»⁴ нами был проведён лингвистический эксперимент, в ходе которого студенты разных курсов в свободной форме рассказывали о своей научной работе адресату-неспециалисту⁵. Теоретической основой исследования послужили материалы, посвященные свойствам устной научной речи коллективной монографии⁶, труды Саратовской лингвистической школы по проблеме рискогенности современной коммуникации⁷, а также принципы лингвистического описания устного научного дискурса в работах Т. П. Скориковой и Е. А. Орлова⁸.

В данной статье представляется интересным рассмотреть признаки устной речи, характерные для начального этапа овладения разновидностями научного стиля: были расшифрованы диктофонные записи «рассказов» студентов 1-го курса механико-математического факультета Саратовского национального исследовательского государственного университета (СГУ) (далее – А, В) о своей специальности и планах дальнейшей исследовательской работы. В качестве возможного сравнения различных форм научной речи приводится сообщение студента А на ту же тему, но подготовленное им в письменной форме.

Поскольку у студентов-первокурсников еще не полностью сформирована сфера научных интересов, оба участника эксперимента предпочли начать свой «рассказ» не с обозначения исследовательской проблематики и знакомства адресата с базовой терминологией предметной области, а с обозначения выбранной ими специальности: *Я студент I курса механико-математического факультета на направлении «Бизнес-информатика» (А); Я поступила на механико-математический факультет, направление «Математика и компьютерные науки» (В)*. Хотя точность формулировок является одним из характерных признаков научного стиля в целом, студенты первого курса, в силу только начала обучения, в своих «рассказах» вынуждены ограничиваться самыми общими суждениями или даже прямо заявить о неготовности к рассмотрению какой-то отдельной темы: *IT проект – это все-таки инновационный какой-то должен быть проект, должно быть что-то новое, связанное, прежде всего, с информационными технологиями...внедрение каких-то необычных, наверное, технологий, каких-то современных – компьютер, естественно, интернет... что, допустим, то, чего еще никто не видел, что-то такое новое и связанное, наверное, прежде всего, с развитием, т. е. модер-*

низация чего-то, улучшение, так скажем, ну, не мира, как сказать... упрощение жизнедеятельности, возможно, какая-то виртуальная реальность, т. е., чтобы жизнь становилась немного другой, лучше, намного лучше, конечно (А); Я не знаю, чем я буду заниматься в будущем (В). При этом студенты охотно обсуждают темы из школьной программы, поскольку уровень их компетентности в общих вопросах специальности, несомненно, высок: Я еще когда в школе училась, в II классе, у моего преподавателя как раз оставались восьмиклассники, которым она что-то объясняла, я вот с ними тоже оставалась и помогала им, рассказывала им теорему Пифагора, про тангенсы углов, синусы, косинусы, т. е. как их искать (В).

В «рассказах» студентов-первокурсников специальная информация нередко подаётся с точки зрения их личной заинтересованности, предпочтений и ожиданий, т. е. на первый план выходит именно манифестация говорящего: **Я рассчитываю, по крайней мере, что как раз именно это направление мне даст возможность заниматься программированием и, с учётом того, что это бизнес – именно на этом развивать, возможно, свою какую-то предпринимательскую способность, всё совмещать и, надеюсь, получится... смогу обладать навыками и предпринимательства, и программирования и сумею создавать вот эти проекты, реализовывать их, что-то своё(А); Моя любимая тема – это производные, но из Демидовича мы решаем такие примеры, от которых голова просто ломается, потому что когда там функция какая-то огромная в какой-то степени... это очень интересно, на самом деле, когда ты ищешь вот эти связи между ними, в каком порядке их дифференцировать – это на самом деле весело (В).** Всё это способствует появлению многочисленных отступлений и эмоционально окрашенных вставок-дополнений, делающих «рассказ» о специальности более ярким и динамичным: *Язык программирования, вот этот C++, для меня он... я не знал вообще о существовании такого языка, т. е., я думал, что Pascal – это вообще чуть ли не единственный язык, он меня тогда еще, в школе, удивил, т. е., мне казалось: «Господи, зачем это нужно?!» (А); Поступила я сюда даже не потому, что я хочу в будущем связать свою жизнь с математикой, а просто действительно люблю её, математика для меня это, можно сказать, как искусство, и когда я сижу на парах и слушаю то, что нам рассказывают, я смотрю на это с каким-то восхищением, с блеском в глазах, потому что это.. это просто моё, это очень для меня интересно! (В)*

Вполне закономерные в спонтанной устной речи из-за ограниченности внимания говорящего перестройки фраз при выборе наиболее подходящего слова нередко воспринимаются студентами-первокурсниками как серьёзный, непреодолимый недостаток изложения. Из-за повышенного внимания к незначительным для общего содержания оговоркам и по-

грешностям в ходе «рассказа» говорящие нередко испытывали стресс, иногда сбивались и теряли нить рассуждения: *Когда я первый раз прочитал об этом, сразу почему-то подумал только о бизнесе... Привлек... привлекло слово «бизнес», потому что бизнес сейчас в стране, наверное, одно из самых популярных... как бы все занимаются бизнесом, да, деньги, понятное дело...(А); Мы очень интересные вещи по аналитической геометрии учим, метод координат, например, который... он был в школе, только более расширенный, т. е. это более интересно, и матанализ, конечно, потрясающий предмет, на котором... **теряюсь... сейчас... я сломалась, просто сейчас тяжело...** (В).*

В других случаях, чтобы последовательно объединить сегменты высказывания, «рассказчик» использовал пояснительный союз *т. е.*, однако многократное употребление одной и той же связки превращает её в своеобразное слово-паразит: ***То есть*** *проходишь ты курс, то есть часть экономики, менеджмента, маркетинга, но не полностью, то есть затрагивается чуть-чуть, то есть это не чисто экономическое направление, но всё равно какие-то...задатки, может быть, предпринимательства есть* (А).

В целом студентам-первокурсникам удалось последовательно и убедительно пояснить свои суждения: *Дистанционное обучение...Здесь есть как плюсы, так и минусы, у нас сейчас уже XXI век, мы движемся, и такое вот общение, обучение становится все более популярным, это естественно* (А); *Например, когда нужно было вычислять площади каких-то объемных фигур с удаленными частями, наш преподаватель это всё наглядно очень показывала. Но вообще геометрию нужно просто учить с самого начала, с самых плоских фигур и дальше, потому что, если будут какие-то пропуски в геометрии, их восстановить практически невозможно, действительно нужно учить с самого начала, потому что это идет такой ниточкой через все классы, и материал, который ты в 7–8 классе учил, тебе пригождается в 11 классе, и ты сидишь и чешешь голову и не знаешь, что с ним делать* (В).

Следует отметить, что «рассказчики» в достаточной степени владеют средствами снижения категоричности: ***Не могу сказать, что я задавался этим вопросом,но, наверное, все-таки хотелось бы работать в команде, потому что я человек такой... Возможно, в одиночку когда-нибудь, если я создам, допустим, свою какую-нибудь компанию, то – да*** (А), а также успешно применяют акцентирующие конструкции для выделения наиболее значимых частей высказывания: *Я иногда задумываюсь о том, что я очень хотела бы быть хорошим учителем математики, и «хорошим» – это очень важное слово!* (В)

Необходимо подчеркнуть, что средства управления вниманием адресата намного шире используются студентами-первокурсниками в письменном варианте «рассказа», вероятно, потому, что в рамках школь-

ной программы, в частности в ходе подготовки к сдаче ЕГЭ, большое внимание уделяется письменной научно-популярной разновидности. Так, в письменном варианте «рассказа» студента А отметим умелое использование акцентирующих элементов, вопросов-размышлений: **Стоит также отметить, что данное направление предусматривает не только способности к точным наукам, но и тягу к гуманитарным предметам, таким, как «обществознание», «право». Недаром первое слово в направлении – «Бизнес»; Какой же вывод сделал я для себя, когда поступил на это направление?**, намеренное чередование более формального изложения с вкраплениями дозированной разговорности в условиях высокоинформативного содержания: *С одной стороны, кажется, что, так сказать, «слепили из того, что было». На самом деле тут всё иначе. На первых курсах основное внимание уделяется естественно-научным дисциплинам, базовой подготовке в области информационных технологий (информатика и программирование), общим математическим дисциплинам (математическая логика, матанализ, линейная алгебра, дискретная математика, теория вероятности и математическая статистика), экономическим (экономическая теория, финансовый и управленческий учет) и гуманитарным дисциплинам, а также общую логичность рассуждений: Для меня это направление является неким современным лидером в области всего образования, ведь именно на нём можно приобрести и развить предпринимательские способности и при этом научиться грамотно анализировать и организовывать IT-проекты.*

Таким образом, в ходе анализа расшифровок диктофонных записей и письменного варианта «рассказа» о научных интересах студентов-первокурсников нам удалось продемонстрировать значимые отличия устной и письменной разновидностей научного стиля: чёткая логическая связь фрагментов письменного текста противопоставлена отдельным неточностям, свойственным непосредственному текстопорождению⁹. В то же время формально монологичный устный «рассказ» ориентирован на наиболее полное восприятие слушателем, приобретает за счет этого свойства диалогичности¹⁰ и допускает отдельные элементы разговорности и эмоциональной оценки. Владение лингвориторическими особенностями научного дискурса позволяет студентам получить навыки использования различных жанров научного стиля, а также подготовиться к представлению результатов своего исследования как в формате статьи, так и в ходе выступлений на **научных семинарах, фестивалях и конференциях.**

Примечания

¹ См.: Skorikova T. P. Linguo-pragmatic aspects of study of Russian public academic speech genres // Russian linguistic Bulletin. 2017. № 4 (12). P. 72–75.

² См.: Сиротинина О. Б. Что мешает эффективности современной коммуникации? // Экология языка и коммуникативная практика. 2017. № 1. С. 25–37. URL: <http://ecoling.sfu-kras.ru/wp-content/uploads/2017/05/Sirotinina-O.B..pdf> (дата обращения: 20.02.2018).

- ³ См.: *Скорикова Т. П.* Культура научной речи в обучении аспирантов технического вуза // Вестн. Рос. ун-та дружбы народов. Сер. Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2016. № 1. С. 152–159.
- ⁴ См.: *Сиротинина О. Б.* Лингвофилософские размышления как результат многолетнего мониторинга речи // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Филология. Журналистика. 2017. Т. 17, вып. 1. С. 5–11.
- ⁵ См.: *Матяшевская А. И.* Вариантность и вариативность устного научно-популярного жанра // Жанры речи. 2017. № 2 (16). С. 220–225.
- ⁶ См.: Современная русская устная научная речь : в 4 т. Т. 1. Общие свойства и фонетические особенности. Красноярск, 1985. 336 с.
- ⁷ См.: Рискогенность современной коммуникации и роль коммуникативной компетентности в её преодолении / А. Н. Байкулова, Е. Ю. Викторова, А. В. Дегальцева, М. Н. Дегальцева, М. А. Кормилицына, Г. С. Куликова, А. И. Матяшевская, Т. А. Милёхина, О. Б. Сиротинина, Е. В. Уздинская, Д. И. Яхина Саратов, 2015. 188 с.
- ⁸ См.: *Скорикова Т. П., Орлов Е. А.* Жанровая природа устного научно-профессионального дискурса (лингвопрагматический подход) // Язык и мир : VIII Междунар. лингв. конгресс : сб. науч. докл. Ялта, 2017. С. 151–154.
- ⁹ См.: *Скорикова Т. П., Орлов Е. А.* Лингвориторические особенности устной научной речи как отражение фактора адресата сообщения // Лингвориторическая парадигма : теоретические и прикладные аспекты. Сочи. 2017. № 22-2. С. 103–105.
- ¹⁰ См.: *Скорикова Т. П., Орлов Е. А.* Жанровые особенности устной научной коммуникации : концепция концепция лингвистического описания // Вестн. Сев.-Вост. федер. ун-та им. М. К. Аммосова. Якутск, 2017. № 5 (61). С. 117–128.

ПРОЯВЛЕНИЯ ЭГОЦЕНТРИЗМА У ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЕМ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

О. И. Сулова

*Сулова Ольга Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: imaeva20012000@yandex.ru*

В статье рассматривается проблема изучения эгоцентризма у подростков с нарушением опорно-двигательного аппарата. Анализируются полученные результаты эмпирического исследования.

Ключевые слова: эгоцентризм, ограниченные возможности здоровья, нарушение опорно-двигательного аппарата, инвалидность.

THE MANIFESTATION OF EGOCENTRISM IN ADOLESCENTS WITH DISORDERS OF THE MUSCULOSKELETAL APPARATUS

Olga I. Suslova

The article deals with the problem of studying egocentrism in adolescents with disorders of the musculoskeletal system. The results of empirical research are analyzed.

Key words: egocentrism, limited opportunities of health, disorders of musculoskeletal system, disability.

Проблема изучения эгоцентризма у подростков и старшекласников с нарушением опорно-двигательного аппарата (ОДА) в настоящее время

является актуальной ввиду распространения детской инвалидности. Из-за проблем с трудоустройством людей с ограниченными возможностями здоровья у них возникает социальная изоляция, которая, в свою очередь, препятствует формированию активной жизненной позиции, положительной самооценке, чувству доверия к миру, развивается недоброжелательное отношение к окружающим, наблюдается застревание данной группы людей на эгоцентрической позиции.

Изучением проблемы эгоцентризма занимались отечественные и зарубежные ученые, такие как П. П. Блонский, Л. С. Выготский, Г. Дюпон, Т. И. Пашукова, Ж. Пиаже, Д. Н. Узнадзе, Д. Элkind и др.

В словаре С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой мы находим, что эгоцентризм – это крайняя степень эгоизма¹.

Проблему подросткового эгоцентризма в психологии впервые рассматривал Ж. Пиаже².

Дисгармония личностного развития детей и подростков с нарушениями ОДА часто зависит от таких факторов, как воспитание по типу гиперопеки, переживание наличия собственного двигательного дефекта, чувство неполноценности, негативное отношение окружающих, частая госпитализация, отсутствие или ограничение взаимодействия со сверстниками и трудности установления с ними контактов. Подростки с двигательными нарушениями имеют особенности психического развития, обусловленные не только органическим поражением центральной нервной системы, но и формированием дисгармоничной внутрисемейной среды с переживанием двигательного дефекта и отвергающим отношением родителей.

В результате дефицита двигательной сферы возможно формирование ряда отклонений в развитии личности. Важное место в формировании у этих подростков патологических свойств личности по дефицитарному типу, связанному, прежде всего, с двигательной недостаточностью, принадлежит явлениям депривации и гиперопеки. В результате двигательных ограничений, накладываемых болезнью, подросток живет и развивается в пространственно весьма ограниченном мире. Это препятствует формированию развития многих видов взаимоотношений и взаимодействия со сверстниками и взрослыми. Ограниченность контактов нередко способствует аутизации, пассивности, развитию эгоцентрических установок³.

Целью исследования является выявление особенностей проявлений личностного эгоцентризма у подростков и старшекласников с нарушением опорно-двигательного аппарата.

В исследовании использовались следующие методики: тест эгоцентрических ассоциаций (автор Т. И. Пашукова), методика «Завершение предложения» (автор Т. И. Пашукова), методика исследования эгоцизма (автор Т. И. Пашукова)⁴.

Проведенное исследование особенностей эгоцентризма у подростков и старшеклассников с нарушением опорно-двигательного аппарата и у нормально развивающихся подростков показало следующие результаты:

По методике: «Тест эгоцентрических ассоциаций» можно сделать вывод, что у большинства испытуемых с нарушением опорно-двигательного аппарата выявлен завышенный уровень эгоцентризма по сравнению с нормой. У 7 из 10 испытуемых с нарушением опорно-двигательного аппарата выявлен высокий уровень эгоцентризма, у двоих – показатель эгоцентризма составляет 6 баллов, у троих – 5 баллов, у двоих – 4 балла. Меньше половины (3 из 10) испытуемых с нарушением опорно-двигательного аппарата имеют нормальный уровень эгоцентризма, у двоих – показатель эгоцентризма составляет 3 балла, у одного испытуемого – 2 балла при норме от 0 до 3.

У нормально развивающихся подростков и старшеклассников показатель уровня эгоцентризма в целом ниже, чем у подростков и старшеклассников с нарушением опорно-двигательного аппарата. Лишь у 1 из 10 испытуемых с нормальным психофизическим развитием выявлен завышенный уровень эгоцентризма с показателем в 4 балла, у остальных уровень эгоцентризма соответствует норме. У двоих испытуемых показатель составляет 3 балла, у троих – 2 балла, у четверых – 1 балл (табл. 1, 2).

Таблица 1

Индекс уровня эгоцентризма

Группа испытуемых	Индекс									
	2	3	6	5	4	5	3	6	4	5
Подростки и старшеклассники с нарушением опорно-двигательного аппарата	2	3	6	5	4	5	3	6	4	5
Нормально развивающиеся подростки и старшеклассники	2	1	4	3	2	1	3	1	2	1

Таблица 2

Уровень эгоцентризма в группах испытуемых

Уровень	Подростки и старшеклассники с нарушением опорно-двигательного аппарата	Нормально развивающиеся подростки и старшеклассники
Завышенный	7 чел.	1 чел.
Нормальный	3 чел.	9 чел.

По методике «Завершение предложения» получены следующие результаты: у испытуемых с нарушением опорно-двигательного аппарата уровень эгоцентризма выше, чем у нормально развивающихся подрост-

ков и старшекласников. У 3 из 10 испытуемых с нарушением опорно-двигательного аппарата выявлен высокий уровень эгоцентризма с показателями 24, 26 и 31. Четверо подростков и старшекласников с нарушением опорно-двигательного аппарата имеют средний уровень эгоцентризма, с показателями 10, 17, 21 и 26. У троих респондентов с нарушением опорно-двигательного аппарата отмечается низкий уровень эгоцентризма с показателями 4, 6 и 7.

Высокий уровень эгоцентризма выявлен у двоих нормально развивающихся подростков и старшекласников с показателями 23 и 24. Больше половины испытуемых показали средний уровень эгоцентризма с показателями 8, 11, 12, 14, 18 и 21. Только двое подростков имеют низкий уровень эгоцентризма с показателями 4 и 6.

Таким образом, по методике «Завершение предложения» показатели эгоцентризма у подростков и старшекласников с нарушением опорно-двигательного аппарата выше, чем у нормально развивающихся подростков и старшекласников (табл. 3, 4).

Таблица 3

Индекс уровня эгоцентризма

Группа испытуемых	Индекс									
	6	10	21	24	20	4	31	7	17	26
Подростки и старшекласники с нарушением опорно-двигательного аппарата										
Нормально развивающиеся подростки и старшекласники	4	11	8	23	18	6	12	24	21	14

Таблица 4

Уровень эгоцентризма в группах испытуемых

Уровень	Подростки и старшекласники с нарушением опорно-двигательного аппарата	Нормально развивающиеся подростки и старшекласники
Высокий	2 чел.	2 чел.
Средний	4 чел.	6 чел.
Низкий	3 чел.	2 чел.

По методике исследования эгоцентризма получены следующие результаты: у испытуемых с нарушением опорно-двигательного аппарата уровень эгоцентризма выше, чем у нормально развивающихся подростков и старшекласников. У 3 из 10 испытуемых с нарушением опорно-двигательного аппарата выявлен высокий уровень эгоцентризма с показателями 0,62, 0,83 и 0,87. Пятеро подростков и старшекласников с нарушением опорно-двигательного аппарата имеют средний уровень эгоцентризма

с показателями 0,16, 0,24, 0,29, 0,32 и 0,36. Лишь у двоих выявлен низкий уровень эгоцентризма с показателями 0,06 и 0,08.

Половина (5 чел.) нормально развивающихся подростков и старшеклассников имеют средний уровень эгоцентризма с показателями 0,14, 0,22, 0,3, 0,33 и 0,37. У половины нормально развивающихся подростков и старшеклассников также выявлен низкий уровень эгоцентризма с показателями 0,03, 0,04, 0,05, 0,06 и 0,09.

В целом по данной методике показатели эгоцентризма у подростков с нарушением опорно-двигательного аппарата выше, чем у нормально развивающихся подростков и старшеклассников (табл. 5, 6).

Таблица 5

Индекс уровня эгоцентризма

Группа испытуемых	Индекс									
Подростки и старшеклассники с нарушением опорно-двигательного аппарата	00,83	00,32	00,08	00,06	00,87	00,24	00,29	00,62	00,16	00,36
Нормально развивающиеся Подростки и старшеклассники	00,22	00,04	00,14	00,37	00,06	00,3	00,32	00,09	00,05	00,03

Таблица 6

Уровень эгоцентризма в группах испытуемых

Уровень	Подростки и старшеклассники с нарушением опорно-двигательного аппарата	Нормально развивающиеся подростки и старшеклассники
Высокий	3 чел.	
Средний	5 чел.	5 чел.
Низкий	2 чел.	5 чел.

Исследование эгоцентризма у подростков и старшеклассников с нарушением опорно-двигательного аппарата позволило сделать вывод о том, что уровень эгоцентризма у них выше, чем у нормально развивающихся подростков и старшеклассников.

Результаты констатирующего эксперимента указывают на необходимость дальнейшего изучения проблемы эгоцентризма у подростков и старшеклассников с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Примечания

¹ См.: Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Словарь русского языка. М., 1992. 944 с.

² См.: Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М., 1994. 528 с.

³ См.: Шитицына Л. М., Мамайчук И. И. Детский церебральный паралич. СПб., 2001. 269 с.

⁴ См.: Пащукова Т. И., Допира А. И., Дьяконов Г. В. Психологические исследования. Практикум по общей психологии для студентов педагогических вузов: учеб. пособие. М., 1996. 177 с.

ПЕРСПЕКТИВЫ СОВРЕМЕННОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКА БАЛЕТА

О. И. Тарасова

*Тарасова Ольга Игоревна – доктор философских наук, доцент
Академии русского балета имени А. Я. Вагановой, Санкт-Петербург
E-mail: ol.tar@mail.ru*

В XXI веке сфера образования выступает как ключевая зона роста творческого и созидательного человеческого капитала. В настоящее время существует разнообразие педагогических подходов, ориентированных на специфику профессионального хореографического образования, которое имеет свою традицию, особенности преемственности и устойчивые художественно-методические каноны. Особенностью хореографического образования является специфика взаимоотношения искусства и педагогики, образования и воспитания в общей динамической структуре педагогики балета. Необходимо формирование педагогики балета XXI века как строгой и полноценной отрасли научно-теоретического и художественно-психологического, личностного и живого знания.

Ключевые слова: образование, искусство, творчество, балет.

PROSPECTS OF MODERN ARTISTIC EDUCATION AND PEDAGOGY OF THE BALLET

Olga I. Tarasova

In the 21st century the sphere of education acts as a key area for the growth of creative and creative human capital. At the present time there is a variety of pedagogical approaches focused on the specifics of professional choreographic education, which has its own tradition, features of continuity and stable artistic and methodological canons. The peculiarity of the choreographic education is the specificity of the relationship between art and pedagogy, education and upbringing in the overall dynamic structure of ballet pedagogy. It is necessary to form the pedagogy of the ballet of the twenty-first century as a rigorous and full-fledged branch of scientific, theoretical and artistic-psychological, personal and “living knowledge”.

Key words: education, art, creativity, ballet.

Особенности развития страны в XXI веке во многом связаны с тем, что сфера образования выступает как ключевая зона роста творческого и созидательного человеческого капитала. Уровень профессиональной подготовки и способность к креативности во многом взаимосвязаны не с технологией, технологичностью и/или формализованными «компетенциями», которыми невозможно заменить «максимы» (М. Полани) личностного опыта, но, как бы ни парадоксально это не прозвучало, прежде всего, с художественно-эстетической образованностью. Потому что «человек без чувств, с утраченным воображением, сокращенным восприятием и упрощенным пониманием мира неизбежно оказывается

в режиме умственного потребительства. Пассивность немыслящего, закрытого сознания и опасность символического программирования открывает неограниченную перспективу информационного тоталитаризма»¹.

У современной системы образования есть множество разнообразных функций, среди которых одна из главных – это трансляции культуры и антропологического опыта. В начале XXI века, на всемирных конференциях, посвященных художественному образованию, говорилось о том, что образование в области культуры и искусства рассматривается в качестве основы для «сбалансированного, творческого, когнитивного, эмоционального, эстетического и социального развития детей и молодежи»². В аналитическом докладе, подготовленном Институтом культурологии, сформулировано, что «художественное образование – процесс формирования навыков освоения и воспроизведения мира в образах, способствующий развитию творческого потенциала личности, формированию ее целостности, духовного и эмоционального богатства. А образование в сфере культуры и искусства – процесс получения знаний о культурном наследии человечества, а также развитии отечественной и мировой культуры и искусства, направленный на формирование творческих подходов, на развитие и совершенствование профессиональных навыков средствами преемственных образовательных программ»³.

Как показывает многочисленная педагогическая научная литература, в стране давно сложилась и работает разнообразная по содержанию система художественного образования и воспитания, которая включает в себя профессиональное художественное образование, дополнительное художественное образование, образование в сфере искусства и образование через искусство, художественную педагогику и педагогику художественного творчества. Тем не менее необходимо признать, что та социокультурная ситуация, в которой мы находимся это пространство массовой культуры, со всеми присущими ей качествами отчуждения от культуры и духовности, гиперболизации потребительства. Как свидетельствует статистика, идет процесс декультурации и массовой утраты общехудожественных и творческих навыков человека в разном образовательном и взрослом возрасте.

Человек – это существо, обладающее возможностью и способностью к трансцендированию. Иными словами, существо пытающееся преодолеть самого себя, выйти за границы своего мировидения, знания, жизни и возможностей. В самом процессе трансцендирования человек может ничего не делать («не делать», т. е. не производить на материальном, физическом плане), но при этом сама попытка осуществить трансцендирование изменяет осознание, осознанность, образ мира, для качественного осмысления собственного существования и тех силопроявлений, которые открывают истинное человеческое существование, связанное с удивлением и творческим освоением бытия. Проблема открытости человеческого

сознания миру была сформулирована М. Хайдеггером, для которого человек есть мыслящая сущность, открытая бытию, и «только человек, будучи открытым бытию, позволяет бытию приблизиться к себе его присутствием. Это присутствие использует открытость некоего просвета и благодаря такому использованию вверяется человеческой сущности»⁴.

Искусство появляется как особая форма освоения человеком мира. Искусство, художественная деятельность (так же как и игра, обладающая онтологическим статусом), – это особая форма познания человеком мира. В образах искусства формируется, фиксируется, обновляется опыт человеческой жизни и человеческого мышления. В искусстве всегда сохраняется синтетический (или синкретический) характер человеческой деятельности. Особая ценность искусства состоит в его способности удерживать равновесие между традицией и новаторством, воспроизводством и обновлением человеческого опыта.

Искусство – универсальный способ чувственно-конкретного выражения нерационализируемого и зачастую невербализируемого, мистического, духовного, трансцендентного опыта людей. Его важнейшей составляющей является эстетическое, которое, так же как и религиозное, выступает существенным компонентом культуры как образа человеческого бытия. Искусство, тем более в европейской цивилизации, выходит за пределы эстетической сферы, но эстетическое как таковое для духовно-практической деятельности всегда остается сущностью искусства.

Изначально искусство присутствует во всех способах, средствах, формах освоения человеком мира, сохраняя благоговейное отношение к бытию и удивлению миром, что способствует удержанию формата художественно-эстетической повседневности.

Если вспомнить историю и особенности возникновения искусства и других видов человеческой деятельности, то, по-видимому, необходимо признать, что художественная педагогика в человеческом бытии и человеческой культуре присутствует изначально. Она связана с пониманием, накоплением, освоением и преемственностью художественно-эмоционального опыта человека и человечества. Мастера традиционной художественной культуры всегда владели не только профессиональными тайнами и технологиями, но и таинством их передачи через образно-эмоциональный и художественно-символический опыт. То, что и составляет так называемые «максимы» личностного знания в искусстве.

При возникновении профессиональной культуры и профессиональных видов искусства появляется и профессиональное художественное образование, и профессиональная педагогика профессионального художественного образования. Но общая динамика социокультурного развития, процессы массовой культуры, массового общества, массового образования приводят к постепенной утрате эмоциональных истин и художественно-образных достижений в пользу информационных составляющих обра-

зовательно-педагогической трансляции опыта искусства в системе образования. Дисбаланс очевиден, но не очевидны пути и способы решения данной проблемы в условиях тотального дисбаланса и социокультурной, и образовательной систем.

Танец как искусство временное показывает человека и в статике, и в динамике. Танец – человеческое искусство выразительных (тело) движений, пластичных, ритмичных, музыкальных; это выражение душевных чувств, способ антропологической экспрессии, художественной коммуникации, динамического сказывания сюжета, отличается красотой, изяществом, выстроенностью и импровизационностью, грациозностью. Изначально танец был способом проявления естественного стремления человека к подражанию, взаимосвязан с творческой и трудовой повседневностью. Возникнув вместе с человеком, танец способен выразить все разнообразие человеческих чувств, эмоций, страстей и переживаний.

Пластические и ритмические «интонации тела» (Б. В. Асафьев) постепенно кристаллизуются в танцевальных движениях, формах, типизированных национальных (этнографических) жанрово-стилевых разновидностях. В сфере прикладного искусства танец передает и образ человека, и образ человеческого поведения в действительности. Он содержит в себе глубинные пласты смысловых кодов, которые закреплены в динамической пластике как особом языке эстетических телодвижений, поддерживаются культурными ритуалами и передаются из поколения в поколение.

В танце человек одновременно и творец, и речь (язык), и музыкальный инструмент. Сопровождая человека во всей его истории, танец постепенно становится самостоятельным видом искусства. У всех народов мира существуют национальные традиции танца: свои виды, жанры, формы, стили танца, художественный язык, способ выразительности, особенности хореографии, композиции и пластики, и все они также различаются уровнем развития, эстетикой и поэтикой национального балетного театра и балетной школы.

Искусство балета рождается на основе искусства танца. Балет – это такой уровень развития танца, который достигает своей высшей формы, театрально сценического представления, это особый театральный спектакль, ведущими составляющими которого выступают хореография, сценарий и музыка.

В настоящем времени существует разнообразие педагогических подходов, ориентированных на специфику профессионального хореографического образования, которое имеет свою традицию, особенности преемственности и устойчивые художественно-методические каноны. Каждую художественную традицию в том числе и в хореографическом образовании, можно рассматривать как уникальный феномен, который

оказывает влияние на национальное культурное развитие, его динамику и устойчивость.

Особенностью хореографического образования является специфика взаимоотношения искусства и педагогики, образования и воспитания в общей динамической структуре педагогики балета. Образование, искусство – составные синкретические части общего поля культуры. В соответствии со своим внутренним содержанием они осуществляют преемственность поколений, выполняя функции отбора, накопления, передачи опыта культуры. Поэтому культура в целом и художественно-педагогическая традиция – явления взаимопересекающиеся и во многом взаимно предопределяющие конкретно-исторические проявления друг друга. Поэтому художественная педагогика в традиции классического балета является не только учебно-образовательной дисциплиной подготовки артиста балета, но и проявлением национального художественного мышления, выступает как проявление классической традиции культуры.

С одной стороны, специфика педагогических подходов определяется теми особыми требованиями, которые существуют при подготовке артистов балета, а также содержанием образования, профессиональной подготовки, технологией обучения, способами контроля. «Балет – это высокое искусство, требующее гармоничного развития физических и психических свойств, музыкальных способностей личности, высокого технического уровня исполнительского мастерства»⁵. С другой стороны, синкретическое единство в творчестве артистов балета, множество обязательных профессиональных данных предопределяют невозможность однозначной типизации содержания профессиональной подготовки. Необходимо также помнить, что педагогическая наука в области балета за несколько столетий прошла путь от накопления эмпирического опыта до создания классической традиции балетного образования. Однако понимание, осознание и истолкование огромного опыта классического балета находятся на пересечении нескольких научных дисциплин – педагогики, психологии, искусствоведения, анатомии, медицины. Потому что такой многоаспектный феномен, как классический танец необходимо требует и своего многоаспектного научного понимания, постижения и осмысления, поскольку находится на пересечении множества способов человеческой деятельности. «Зачастую педагогическая концепция балетного образования противоречит теории общей педагогики или не вмещается в рамки ее понятийного аппарата. Общая педагогика, как наука о воспитании и обучении, на первое место выдвигает цели, связанные с развитием и воспитанием человека. Педагогика балетная занимается воспитанием двигательного аппарата танцовщика с точки зрения интересов искусства балета. Так, если в центре интересов педагогики – человек и процессы его становления, то в центре интересов балетной педагогики – благо и развитие балетного искусства, для которого исполнитель

всего лишь инструмент. Эмпирическая парадигма балетного образования направлена на соблюдение интересов своего искусства, где сосредоточены все приоритеты (создание высокохудожественных произведений балетного искусства, сбережение и популяризация шедевров мирового классического наследия, поддержание традиций балетного образования, обеспечивающего балетный театр высоко профессиональными кадрами, так как исполнитель является главным носителем балетного репертуара, инструментом балетмейстера и т. д.). В этом, на наш взгляд, главное противоречие общей педагогики и педагогики балетной»⁶.

Многочисленные исследования в области хореографического образования констатируют существующее противоречие между уникальной спецификой классического танца и исполнительского искусства и пока еще отсутствием общепринятой психолого-педагогической концепции, раскрывающей художественно-творческий потенциал хореографического образования во всей полноте отечественной традиции образования. Поэтому так актуальна разработка научно-теоретической, художественно-дидактической и психолого-методической концепции хореографической педагогики при подготовке профессиональных артистов балета и специалистов-хореографов в специальных профессиональных учебных заведениях.

Формирование балетной педагогики XXI века, строгой и полноценной отрасли научно-теоретического и художественно-психологического, личностного и живого знания, – огромная творческая проблема, решение которой находится впереди.

Примечания

- ¹ *Тарасова О. И.* Антропологический кризис и феномен понимания. Волгоград, 2009. С. 11.
- ² Цели развития художественного образования // Вторая Всемир. конф. по образованию в области искусств. URL: http://www.unesco.org/fileadmin/multimedia/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Agenda_RU.pdf (дата обращения: 17.12.2017).
- ³ Художественное образование в Российской Федерации: развитие творческого потенциала в XXI веке: аналит. доклад. М., 2011. 68 с. URL: <http://newrik.ru/wp-content/uploads/2016/07/%D0%A5%D0%9E.pdf> (дата обращения: 17.12.2017).
- ⁴ *Хайдеггер М.* Закон тождества // Разговор на проселочной дороге. М., 1991. С. 74.
- ⁵ *Дмитриева Д. И.* Педагогические подходы в обучении классическому танцу // Вестн. Челябин. гос. пед. ун-та. 2017. № 7. С. 59.
- ⁶ *Громова А. В.* Проблемы балетной образовательной парадигмы как сферы научного знания // Здоровье – основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения. 2012. № 7. С. 122.

ЗАДАЧИ ОБРАЗОВАНИЯ И МНОЖЕСТВЕННОСТЬ СИСТЕМ ЗНАНИЯ

Л. И. Тетюев

*Тетюев Леонид Иванович – доктор философских наук, профессор
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: tetjuewl@mail.ru*

Актуальность исследуемой проблемы объясняется необходимостью осмысления задач образования в контексте современной постнеклассической науки. Множественность систем знания представлена тремя теоретическими сферами естественных, общественных и технических наук. В статье обосновывается, что научное теоретическое знание изначально существует как личностное знание, которое осуществляется в субъектно-индивидуальных формах научного стиля мышления. Для педагогических наук идеалы и нормы научной рациональности имеют методологическое значение, поскольку обладают внутринаучными и ценностными статусами.

Ключевые слова: постнеклассическая наука, личностное знание, научный стиль мышления, педагогические науки, идеалы и нормы современного образования.

THE TASK OF EDUCATION AND THE MULTIPLICITY KNOWLEDGE SYSTEM

Leonid I. Tetjuev

The relevance of the studied problem is explained by the necessity of understanding the problems of education in the context of modern post-nonclassical science. The multiplicity of the knowledge system is represented by three theoretical spheres of natural, social and technical sciences. The article substantiates that scientific theoretical knowledge initially exists as personal knowledge, which is carried out in the subject-individual forms of scientific style of thinking. For the teaching of science the ideals and norms of scientific rationality have methodological significance, since they have the intrascientific and value status.

Key words: post-nonclassical science, personal knowledge, scientific style of thinking, pedagogical sciences, ideals and norms of modern education.

Наука и образование – взаимосвязанные сферы культуры: наука задает ориентиры для системы образования и определяет способы формирования специалиста и профессионала в процессе обучения и воспитания. Наука есть систематическое, дифференцированное, осуществляемое сообществом ученых исследование окружающей реальности, имеющей своей целью ее объяснение и понимание¹. Наука порождает универсальное и объективное знание, представляет собой множество научных теорий, предлагающих описание конкретных фрагментов действительности. Образование осуществляет для науки подготовку будущих творческих исследователей, устремленных к поиску истины и новым научным открытиям. Образование выступает своего рода транслятором и механизмом передачи научного знания, преемственности поколений в обществе. Задача образования – создание мотивации к овладению знаниями, развитию

творческих природных задатков и индивидуальных начал в личности человека. Образованный человек – достояние гражданского общества и культуры, которые создают и формируют образ социального мира и мира отдельной личности, способной интерпретировать, осмыслять и оценивать ценности духовной традиции, нормы повседневного быта и правила межличностного общения.

Объективность научного знания всегда находится в зависимости от определенного исторического и социокультурного контекста. Попытаемся дать определение тому, что называется «знанием». Уже здесь встречаемся с парадоксом: любое определение понятия «знание» уже включает в себя знание и представление о том, что есть знание. Но если сразу же возникает трудность с определением, то как мы можем употреблять понятие без его определения? Но ведь мы же знаем: что такое знание. В своей убежденности мы опираемся в большей мере на интуицию. Интуиция наша основывается на огромном опыте использования этого понятия в нашей познавательной деятельности. Другими словами, мы научаемся различать уже вошедшие в привычку смыслы и значения понятий и обучаемся их использовать в нашей речи. Обучение наше осуществляется на основе воспринимаемых образов и образцов. В отношении знания мы можем сказать, что знание есть адекватное отражение предметной реальности в сознании человека в виде представлений, понятий, суждений и теорий; научное знание является результатом процесса познания действительности.

Все многообразие знаний можно свести к трем типам: знание-умение, знание-оценка, знание-информация.

Знание-умение – это личностное знание, оно свидетельствует о мастерстве и конкретных способностях человека, данное знание ориентировано на решение практических задач, выражается в делах и поступках, передается через речь, образы, знаковую демонстрацию и подражание действиям и словам учителя.

Знание-оценка – это знание, которое формируется в процессе обучения и воспитания на основе эталонов восприятия, образцов, норм и правил. Знания-оценки в своей основе опираются на обычаи, традиции, привычки, правила и нормы языка и речи, ценности отдельной личности, группы людей.

Знание-информация – предметное знание об окружающем нас мире, происходящих в нем событий, процессов и явлений. Данный тип знания доступен каждому, представлен в знаковых системах, в языке, в формах ненаучного и научного знания.

Если ненаучное знание, нередко этот низший уровень познания называют донаучным, или преднаучным, носит стихийный и эмпирический, повседневный характер, то научное знание является систематичным, формируется в результате целенаправленного поиска надежного

знания о свойствах и закономерностях изучаемых предметов, их связях и взаимодействиях. По способу получения знания и форме его организации научное познание отличается от обыденного своей систематичностью, т. е. пониманием знания как *идеальной системы*.

Современная наука предлагает новейшую типологию знания, в которой истинное знание не может быть сведено только к научному. Как считает И. Т. Касавин, у знания нет единственно адекватной формы, все типы знания зависят от видов познания и деятельности человека. Внеаучное знание отличается от научного знания иными видами деятельности и «непознавательными» способами образования, применения и формами выражения. Типология внеаучного знания основывается на типологии практической, духовно-практической и теоретической деятельности².

В своей совокупности *множественность системы знания* может быть представлена тремя научными сферами: естественными, общественными и техническими науками. Такое различие является важным, поскольку оно определяется предметом изучения природных явлений и процессов (естественные науки), общества и человека (науки обществоведческого цикла), особенностей искусственных, созданных человеком устройств (технические науки).

Однако научную деятельность нельзя свести только к сферам чисто теоретического знания. Научное теоретическое знание всегда изначально существует как личностное знание³. В науке существуют субъектно-индивидуальные формы представленности знания, которые получают выражение в понятии научного стиля мышления. Ранее используемое в литературоведении, искусствознании и теории архитектуры понятие «стиль мышления» сегодня ассоциируется с научным познанием, характеристикой различных исторических периодов в науке, контекстом развития истории культуры. Можно говорить о стиле мышления Античности, Нового времени, об особенностях современного стиля мышления. Естественно-научный стиль мышления отличают от социального и гуманитарного мышления той или иной эпохи, культурно-исторической системы организации мыслительной деятельности⁴. Стиль научного мышления представляет собой интегративное образование, иерархически упорядоченную систему неявных доминант, образцов, принципов, форм (категорий) и идей теоретического освоения мира.

В научной литературе отмечается несомненное сходство между средневековым («схоластическим») теоретизированием и теоретизированием в рамках так называемой «нормальной» науки. Существуют различные трактовки стиля научного мышления. Стиль научного мышления проявляется в речи и деятельности человека, коммуникации, формируется членами научного сообщества. Стиль фиксирует устойчивые, повторяющиеся отличительные и неявные черты, особенности мышления и языка ученого. Вслед за Л. А. Микешинной стиль научного мышления

можно определить как исторически сложившуюся и устойчивую *систему знания*, включающую в себя общепринятые методологические нормы, философские принципы, которой руководствуются исследователи в данную эпоху⁵.

При этом, правда, все же возникают новые вопросы типа: можно ли к нормативам отнести требования к описанию, объяснению и предсказанию в процессе научного творчества? И как определить, чем стиль отличается от метода исследования? А также: может ли стиль научного мышления определяться обыденным познанием, искусством, религией, образованием, социокультурными и иными обычаями? Смена стилей научного мышления стала предметом изучения «исторической школы» в методологии науки Т. Куна, И. Лакатоса, П. Фейерабенда и других исследователей. Вместо стиля мышления нередко в литературе используют близкие по смыслу выражения: «дух времени», «исследовательская традиция», «эпистема».

Обсуждение заявленной тематики следует продолжить в контексте современного этапа развития науки и образования. Наблюдается сближение *идеалов* и *норм* естественно-научного и социально-гуманитарного знания, фундаментальных наук и прикладных научных дисциплин; новые образы познания формируются в качестве разнообразных сфер знания в области системных теорий, кибернетики, семиотики, осуществляется расширение возможностей синергетики и виртуалистики, идет полным ходом развитие информационной цивилизации. Следует заметить, что идеалы и нормы научно-познавательной деятельности не только определяют *эпистемический* статус самой педагогики как науки, но и обуславливают ее реальную социокультурную роль в обществе и в системе образования в целом. Система современного образования призвана удовлетворять запросы общества, а педагогические науки – обеспечивать образовательные потребности общества. Но это верно с точки зрения модели общества потребления позднего капитализма. С позиции современных реалий и мировой глобализации образовательного пространства, как кажется, возникают иные интересы – интересы масштаба конкуренции существующих демократий, свободного социального выбора.

Отсюда нередко можно услышать сомнения со стороны теоретиков науки, а способны ли педагогические науки вообще оценивать образовательные запросы общества с позиции реалий сущностного дня? И это резонный вопрос, как кажется на первый взгляд. Еще несколько десятилетий назад педагогические науки выступали в качестве придатка коммунистической идеологии, отвечающей на запросы определенной социальной группы в обществе и потребностям советской номенклатуры. Однако очевидно, что наука и идеология имеют разные коренные задачи и цели. Идеология не преследует цели подготовки человека к самостоятельной практической жизни, т. е. формирование свободной личности,

способной автономно ориентироваться в реалиях повседневности и перипетиях жизненных условий. Образование как феномен культуры имеет иные ценности и ориентиры, они противоположны идеалам идеологии – формировать такого человека, который способен был бы противостоять реальностям повседневности и существующей идеологии, более того, целенаправленно должен был бы быть способен лично и творчески трансформировать эту реальность.

Для педагогических наук идеалы и нормы имеют методологическое значение, поскольку обладают и внутринаучными, и ценностными статусами. Нормы и идеалы принадлежат к сфере духовных и культурных ценностей общества, они задают представление о предназначении человека, его высшем стремлении к совершенству и одновременно формируют глубинное, внутреннее отношение к конкретным явлениям жизни – представлениям о благе, добре и зле, справедливом и несправедливом, прекрасном и безобразном, должном и сущем. Кажется, что педагогические науки не способны постигнуть этой стороны педагогической реальности, поскольку имеют дело с эмпирически наблюдаемой реальностью, однако в своей конкретно-исторической практике они опираются на символический язык культуры, ее обычаи и нравы.

В этом смысле педагогика как наука должна воспринимать образовательную систему в обществе как средство педагогической целенаправленной деятельности с определенными ценностными установками, ориентированными на подготовку современного культурно образованного и компетентного человека, готового к самостоятельной практической жизни. Философия в этой перспективе призвана выступать методологическим основанием, некоторым концептуальным ориентиром для педагогических наук и тем самым реализовывать философские модели современного образования и в свете должного ориентировать на реформы образовательных систем и их последующую модернизацию.

Педагогическая наука как наука не должна превращаться в технологию удовлетворения внешних по отношению к ней самой и ее реальности прагматических целей и системных – экономических и политических – императивов. Система образования, которая выстраивает свои исходные принципы на требованиях рынка и инструментах социального бюрократического контроля, потенциально разрушает основы общественной системы, что неизбежно приведет само общество к системному кризису.

Здесь есть и другой аспект проблемы. Сложности современного общения порождают проблему психологической и этнической идентификации «Я» и «Другой», от решения которой во многом зависят модели межличностной коммуникации и механизмы координации действия социальных групп в социуме. В философии и в философии образования, как и в педагогике, формируется новая *парадигма интерсубъективности*, которая призвана привлечь внимание к исследованию проблем соотно-

шения «моего Я» и «Я другого» сознания, бессознательной активности психики, детерминированной желаниями, поиску возможного взаимопонимания и разумной стратегии поведения.

Изменение мировоззрения современного человека и его включенность в сложный комплекс научного и вненаучного знания позволяет говорить о формировании новых систем – *человекоразмерных* объектов. К их числу относят объекты экологии, объекты биотехнологии, геной инженерии, медико-биологические объекты, системы «человек – машина», сложные информационные системы, системы искусственного интеллекта. Освоение наукой сложных развивающихся «человекоразмерных» систем сближает науки естественно-научного и гуманитарного знания.

Современная наука строится на синтезе достижений различных наук, в научном познании заметную роль начинают играть междисциплинарные исследования и программы комплексного изучения. Идея плюрализма и построение альтернативных сценариев возможного развития – опора современной постнеклассической науки. Новая ситуация в науке должна быть осмыслена, поскольку принцип плюрализма и междисциплинарный подход могут привести к размыванию границ между наукой и ненаукой, педагогикой и технологиями.

Современный этап в науке принято называть стадией постнеклассической науки, идеалом которой является единство трех сфер познания – неживой природы, органического мира и социальной жизни, задающих целостную объединенную картину мира. Коммуникативная рациональность выступает основой интеграции членов общества, изменения основ жизненного мира, нахождения в обществе взаимного согласия и доверия. Доверие к научному знанию в обществе возрастает с процессами модернизации общественного развития по пути информатизации всех сфер жизни человека, усилением значимости образования в сфере экономики, требующей порождения новых стратегий социального развития. Производство знания, как научного, так и вненаучного, выступает важнейшим фактором в становлении будущего «общества знания».

Примечания

- ¹ См.: *Ивин А. А.* Философские исследования науки. М., 2017. С. 13.
- ² См.: *Касагин И. Т.* Постигая многообразие разума // Заблуждающийся разум? Многообразие вненаучного знания. М., 1990. С. 21–26.
- ³ См.: *Полани М.* Личностное знание. На пути к посткритической философии. М., 1985. 344 с.
- ⁴ См.: *Тетюев Л. И.* Трансцендентализм в теории познания: И. Кант и неокантианство // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2017. № 10, ч. 1. С. 167–170.
- ⁵ См.: *Микешина Л. А.* Философия познания. Полемиические главы. М., 2002. С. 108–117.

ФЕСТИВАЛЬ НАУКИ КАК СРЕДСТВО ОПТИМИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Е. В. Тиден

*Тиден Елена Вячеславовна – старший преподаватель
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: elenatiden@yandex.ru*

Гуманитарная составляющая в подготовке студентов особенно актуальна в настоящее время, поскольку до сих пор не исчерпана необходимость преодоления рационалистической узкоприкладной подготовки специалистов. Научный фестиваль является эффективным средством для объединения творческого потенциала студенческого коллектива и организации продуктивной совместной деятельности.

Ключевые слова: фестиваль науки, межкультурная коммуникация, оптимизация процесса обучения, интерактивное оборудование, эффективное обучение.

SCIENCE FESTIVAL AS MEANS OF OPTIMIZATION EDUCATIONAL PROCESS

Elena V. Tiden

The need to strengthen the humanitarian component in the training of students is particularly relevant at the moment, because there is still not exhausted the necessity to overcome narrow applied and rationalist training. Science Festival is an effective means for bringing together the collective creativity of the student collective and the organization of their productive work together.

Key words: science festival, intercultural communication, optimization of the training process, media, effective learning.

Процессы глобализации и интенсивной миграции требуют от людей, в частности от молодых специалистов, знаний, позволяющих облегчить коммуникацию между представителями разных культур. Однако в рамках учебной программы, предусмотренной курсом преподавания иностранных языков, часто не хватает времени на то, чтобы изучать межкультурную коммуникацию на регулярной основе. Выходом из этой ситуации представляется активное применение различных способов оптимизации учебного процесса, как традиционных, так и инновационных.

Одним из способов оптимизировать учебный процесс является проведение научных фестивалей. Несмотря на многообразие форм и тематики этого рода деятельности, можно определить самые общие цели и задачи научного фестиваля: любой фестиваль направлен на раскрытие и реализацию потенциала его участников и содержит в себе много возможностей для достижения этих целей. Фестиваль – это новый формат проведения познавательных-развивающих мероприятий для раскрытия и реализации потенциала студентов.

Возможности научного фестиваля в процессе обучения английскому языку студентов неязыковых специальностей были апробированы преподавателями кафедры английского языка и межкультурной коммуникации Саратовского национального исследовательского государственного университета (СГУ).

5 мая 2017 года в СГУ прошёл второй ежегодный фестиваль науки «Advances in Bioscience and Biotechnology 2017», организованный кафедрой английского языка и межкультурной коммуникации факультета иностранных языков и лингводидактики (старшие преподаватели А. Ю. Чумакова и Е. В. Тиден, кандидат филологических наук, доцент А. И. Матяшевская) при участии сотрудников биологического факультета (кандидата биологических наук, доцента кафедры морфологии и экологии животных Е. Ю. Мельникова, кандидата биологических наук, ассистента кафедры биохимии и биофизики М. В. Каневского). В начале фестиваля свой доклад представила магистрант ФНБМТ. (с темой «*Hemoglobin binding properties in the presence of hydrogen peroxide exposed to UV radiation and the dynamics of the oxygen release*»).

С докладами выступили студенты биологического факультета в двух секциях. В первой секции слушались доклады студентов 2-го курса. Во второй секции – доклады студентов 1-го курса. В ходе фестиваля науки студенты младших курсов представили доклады на английском языке по актуальным вопросам и последним открытиям в различных областях биологии. Студенты старались чётко соблюдать логическую структуру научного выступления: за формулировкой проблемы следовали цели и задачи исследования, результаты, выводы и перспективы дальнейших научных изысканий в выбранной области. Каждый доклад сопровождался уточняющими комментариями и вопросами преподавателей с профильных кафедр, а также обсуждением со всеми участниками. Оживить презентацию помогало современное интерактивное оборудование. По итогам фестиваля было проведено голосование по выявлению лучшего доклада. Призовые места разделили лучшие докладчики каждой из двух секций. Первое место получили студенты за доклады по темам «*Hallucinations*» (1-я секция) и «*Databases in modern biology*» (2 секция), второе место за доклады «*What is Staphylococcus aureus and how to kill it with salt*» (1-я секция) и «*Why do we sleep?*» (2-я секция), третье место – «*The velar vocal folds in koalas*» (1-я секция) и «*Reproduction without a male (Parthenogenesis)*» (2-я секция).

Победители получили грамоты. Всем остальным участникам были выданы сертификаты. Благодаря научному фестивалю студенты получают возможность выступить на английском языке. Для большинства из них научный фестиваль стал первым опытом выступления на англий-

ском языке перед широкой аудиторией, который позволил проявить себя как в роли докладчиков, так и оппонентов в научной дискуссии¹.

Оценивая результаты проведенного мероприятия, преподаватели определили сильные и слабые стороны проекта. Без сомнений, научный фестиваль показал себя как реальное средство оптимизации учебного процесса.

Тем не менее во время мероприятия проявили себя и некоторые недочеты в его организации и подготовке. Так, поскольку доклады звучали на английском языке, а участники являлись студентами 1-го и 2-го курсов неязыковых специальностей, иногда возникали трудности восприятия речи на английском языке. Эти трудности помогала снимать интерактивная техника, которая обеспечивала наглядность и удерживала внимание слушателей. В качестве потенциального предложения можно рассматривать такой вид работы, как синхронный перевод, выполняемый также студентами. Такой вид защиты проектов был успешно апробирован на наших занятиях, он лучше всего подходит для групп с начальным уровнем владения языком и для студентов с ограниченными возможностями. Конечно, на начальных этапах обучения выступление докладчика с сопровождением синхронного переводчика должно быть подготовлено и отрепетировано заранее. Для апробации работы можно в программу фестиваля включить один или два доклада в таком формате с целью дальнейшего развития этого вида работы. Коммуникативный подход к обучению является эффективным и перспективным, а навыкам устной речи часто уделяется недостаточно внимания из-за нехватки учебного времени. Именно поэтому фестивали могут служить испытательной площадкой для видов деятельности, не совсем привычной для студентов, так как дают возможность попробовать себя в роли оратора и синхронного переводчика.

Кроме того, иногда выбранная студентом форма выражения содержания не полностью соответствовала требованиям собственно научного стиля и больше подходила для устной формы речи. Во время подготовки к фестивалю участники иногда использовали недоработанные варианты машинного перевода технического текста. Особенности, характерные для русского языка, механически переносились студентами на английский текст. Чтобы избежать этой распространенной ошибки, преподаватель должен посоветовать отвлечься от формы исходного русскоязычного текста, сосредоточившись на адекватной передаче смысла, а не формально искать переводное соответствие отдельно взятых слов (за исключением терминов). Иногда они не учитывали отсутствие рода у неодушевленных английских существительных, а использовали местоимение *She* или *He* вместо *it* в отношении веществ и материалов. Другим существенным отличием английского языка от русского является наличие артиклей, которые студенты не всегда замечали (например, *On one hand*). В отдельных

докладах встречались примеры смешения различных грамматических форм. Что касается ошибочного употребления форм числа, то подобные примеры, скорее, объясняются невнимательностью, а также нежеланием студентов многократно выверять и дорабатывать уже написанный текст.

Наиболее частой ошибкой оказалось несоблюдение правил построения английского страдательного залога. В научном тексте нередко отдаётся предпочтение именно пассивной конструкции. Следовательно, при подготовке к фестивалю необходимо уделить особое внимание рассмотрению именно этого раздела грамматики. Иллюстрируя основные лексико-грамматические особенности английского языка реальными примерами «шероховатых» переводных конструкций, преподавателю удаётся не только преодолеть ряд трудностей при переводе с русского языка на английский, но и, в конечном итоге, добиться высокого уровня подготовки студентов, свидетельствующего об уверенном владении основами научной речи как родного, так и иностранного языков².

Во время серьёзной и длительной подготовки к подобным мероприятиям участники должны изучить примеры монологической устной научной речи английского языка. В качестве источников подобного материала студенты могут использовать научно-популярную литературу³.

Далее, важным условием успешности фестиваля является выбор темы, способной заинтересовать студентов. При выборе темы нужно учитывать несколько факторов: актуальность, связь с современностью; присутствие кросс-культурных акцентов, способствующих установить параллели и связи между русской и англо-американскими культурами; также по мере возможности следует уделять внимание связи избранной темы со специальностью студентов.

Формулируя тему, необходимо обеспечить присутствие в ней проблемы. К методам проблемного обучения относятся: а) метод проблемного изложения; б) метод проблемных ситуаций; в) метод *духовного контакта*; г) метод индивидуально-творческих заданий⁴. Применение подобных методов играет большую роль в реализации личностно ориентированного подхода к учащимся, стимулировании самостоятельного творческого поиска решений поставленных задач, актуализации личностного опыта и формировании устойчивого интереса к самостоятельному изучению культурных ценностей.

Итак, результаты опытно-экспериментальной организации части учебного процесса в формате научного фестиваля подтверждают эффективность и целесообразность проведения подобных мероприятий. Основную свою задачу, которая заключается в объединении научно-исследовательского потенциала студенческого коллектива и организации продуктивной совместной деятельности, фестиваль успешно реализует на практике.

Примечания

- ¹ См.: *Матяшевская А. И., Тиден Е. В.* Фестиваль науки как возможность проявления творческого потенциала студента // Организация самостоятельной работы студентов: материалы докл. V Междунар. очно-заоч. науч.-практ. конф. «Организация самостоятельной работы студентов». Саратов, 2016. С. 96–100.
- ² См.: *Матяшевская А. И.* Формирование коммуникативной компетентности у студентов технических специальностей // Личность–Язык–Культура: материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. Саратов, 2017. С. 53–58.
- ³ См.: *Матяшевская А. И.* Использование материалов онлайн журнала AEON при обучении студентов основам английской научной речи // Информационные технологии в образовании «ИТО-Саратов-2016»: материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф. Саратов, 2016. С. 247–251.
- ⁴ См.: *Кудрявцев В. Т.* Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. М., 1991. С. 79.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Т. В. Хуторянская, Н. А. Ганенко

*Хуторянская Татьяна Валентиновна – кандидат педагогических наук, доцент
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: dialogus1@yandex.ru*

*Ганенко Наталья Александровна – студент
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: n1t1nata@yandex.ru*

Изложены результаты исследования особенностей формирования толерантности старшеклассников. Выявлены особенности формирования этнической, социальной и коммуникативной толерантности, а также типы этнической идентичности старшеклассников. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в консультационной практике и коррекционно-развивающей работе педагогов-психологов и других специалистов.

Ключевые слова: особенности, формирование, толерантность, старшеклассники.

PECULIARITIES OF FORMATION OF TOLERANCE OF HIGHER SCHOOLS

Tatyana V. Khutorianskaya, Natalia A. Ganenko

The results of the study of the features of tolerance formation in high school students are presented. The peculiarities of ethnic, social and communicative tolerance, as well as the types of ethnic identity of high school students. The applied aspect of the problem under investigation can be realized in the consulting practice and in the corrective-scoring work of psychology teachers and other specialists.

Key words: features, formation, tolerance, high school students.

Воспитание толерантности и гражданской идентичности в старшем подростковом возрасте имеет свои особенности, которые специфически

проявляются во всех сторонах развития в этот период – физических, умственных, нравственных, социальных¹. По всем направлениям происходит становление качественно новых образований, появляются элементы взрослости в результате перестройки организма, растет самосознание, совершенствуются типы отношений со взрослыми и сверстниками, способы социального взаимодействия с ними, углубляются интересы познавательной и учебной деятельности, морально-этические инстанции, опосредующие поведение, деятельность и отношения².

Толерантность как личностное образование имеет в этом случае направленность на самого себя. В развитии понимания старшим подростком окружающей действительности объектом глубокого понимания становится человек, его внутренний мир. Это вызывает интерес к себе, собственной жизни, качествам своей личности, потребность сравнить себя с другими, понять себя. Толерантность в старшем подростковом возрасте способствует формированию реального представления о себе и окружающих³.

Исследование особенностей формирования толерантности у старшеклассников в зависимости от типа их этнической идентичности проводилось на выборке подростков, обучающихся в МОУ СОШ № 100 г. Саратова ($n = 59$). Для исследования использовались следующие методики: экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев, Л. А. Шайгерова), методика диагностики общей коммуникативной толерантности (В. В. Бойко), методика исследования толерантности и типов этнической идентичности (Г. У. Солдатова, С. В. Рыжова). Полученные результаты эмпирического исследования обрабатывались с помощью описательной статистики и метода математической статистики: корреляционный анализ Пирсона.

Анализ полученных показателей по экспресс-опроснику «Индекс толерантности» показал следующие результаты: высокие показатели *этнической толерантности* выявлены у 20% респондентов, средние – у 40% подростков, низкие – также у 40% испытуемых. Таким образом, подавляющее большинство подростков имеют средние и низкие показатели по данной шкале.

Социальная толерантность по уровню выраженности представлена следующим образом: высокие результаты выявлены у 30% подростков, средние – у 35% испытуемых, низкие – у 35%. Таким образом, результаты в группе разделились примерно одинаково по всем уровням.

Показатели *толерантности как черты личности* выражены следующим образом: высокие показатели у 25% испытуемых; средние у 40%, низкие у 35%. Большинство подростков имеют средний и низкий уровень толерантности по данной шкале. Таким образом, мы можем говорить о том, что показатели по методике исследования толерантности и типов этнической идентичности распределяются в среднем и низком диапазоне

значений, что свидетельствует о низком уровне толерантности подростков в целом.

В результате анализа полученных показателей по методике диагностики общей коммуникативной толерантности можно отметить, что результаты исследования также довольно низкие. Большинство испытуемых (более 70%) показали результаты в среднем и высоком диапазоне по всем шкалам, кроме одной. Полученные данные свидетельствуют о том, что подростки нетерпимы к окружающим людям, другим национальностям, их культурам, традициям, что говорит о низкой коммуникативной толерантности.

По итогам анализа результатов по методике «Типы этнической идентичности» были выявлены следующие показатели. Подавляющее большинство испытуемых (75%) соотносят себя со своей этнической группой, так как высокие и очень высокие показатели *этнонигилизма* выявлены у незначительного количества респондентов (15% – высокие и 10% – очень высокие).

Результаты по шкале *этническая индифферентность* показали достаточно высокий уровень признания принадлежности к своей этнической группе и ее дифференциации от других этнических групп. У 70% испытуемых выявлены низкие и средние результаты, однако чуть менее трети испытуемых показали высокие и очень высокие результаты. Это говорит о том, что подростки данной группы имеют размытое представление о собственной этнической принадлежности и безразличны к представителям других культур и этносов.

Позитивная этническая идентичность оценивается испытуемыми преимущественно в среднем (40%) и высоком (35%) диапазоне значений.

Показатели результатов по шкале *этноэгоизм* распределились примерно поровну: 35% имеют низкие значения, такое же количество испытуемых – средние, оставшееся количество подростков (30%) показали высокие и очень высокие показатели. Результаты по шкале *этноизоляция* распределились следующим образом: низкие и средние показатели выявлены в большинстве случаев (80%), высокие и очень высокие показатели у 20% испытуемых. Результаты по шкале *этнофанатизм* у большинства испытуемых находятся в диапазоне низких и средних значений (70%), высокие показатели выявлены у 20% испытуемых, очень высокие показатели выявлены у 10% подростков.

Подводя общий итог исследования по методике «Типы этнической идентичности», мы можем говорить о том, что в целом у подростков прослеживается *позитивная этническая идентичность* как по отношению к своей этнической группе, так и по отношению к другим этносам. Высокие показатели таких видов негативной идентичности, как *этнофанатизм*, *этноэгоизм*, *этнонигилизм* и др. выявлены у небольшого коли-

чества респондентов. Тем не менее высокие и очень высокие показатели присутствуют по каждой шкале данной методики.

В результате корреляционного анализа Пирсона были получены следующие данные.

Прямая значимая статистическая связь была выявлена между *этнической толерантностью* и таким видом этнической идентичности, как *позитивная этническая идентичность* $r = 0,49$ ($p \leq 0,01$), т. е. чем выше этническая толерантность, тем выше позитивная этническая идентичность.

Обратная значимая статистическая связь обнаружена между *этнической толерантностью* и такими видами этнической идентичности, как *этнонигилизм* ($r = -0,51$ при $p \leq 0,01$), *этническая индифферентность* ($r = -0,44$ при $p \leq 0,01$), *этнофанатизм* ($r = -0,49$ при $p \leq 0,01$), т. е. чем выше уровень этнической толерантности, тем ниже показатели вышеперечисленных видов идентичности.

Социальная толерантность также имеет прямую значимую статистическую связь с таким видом этнической идентичности, как *позитивная этническая идентичность* ($r = 0,51$ при $p \leq 0,01$).

Обратная значимая статистическая связь обнаружена между *социальной толерантностью* и такими видами этнической идентичности, как *этнонигилизм* ($r = -0,42$ при $p \leq 0,01$), *этноизооляционизм* ($r = -0,43$ при $p \leq 0,01$), *этнофанатизм* ($r = -0,49$ при $p \leq 0,01$). Это свидетельствует о том, что чем выше уровень социальной толерантности, тем выше уровень этнической идентичности и ниже уровень *этнонигилизма*, *этноизооляционизма* и *этнофанатизма*.

Толерантность как черта личности имеет прямую связь с таким видом этнической идентичности, как *позитивная этническая идентичность* ($r = 0,47$ при $p \leq 0,01$).

Обратная значимая статистическая связь обнаружена между *толерантностью как чертой личности* и такими типами идентичности, как *этноизооляционизм* ($r = -0,39$ при $p \leq 0,01$), *этнофанатизм* ($r = -0,40$ при $p \leq 0,01$), т. е. чем выше толерантность как черта личности, тем выше позитивная этническая идентичность и ниже этноизооляционизм и этнофанатизм.

Итак, в ходе проведенного исследования были выявлены особенности формирования этнической, социальной и коммуникативной толерантности, а также типы этнической идентичности у старшеклассников.

Примечания

¹ См.: Кириленко Н. П. Формирование гражданской идентичности у подрастающего поколения: значение, структура, возрастные особенности // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2016. Т. 16, вып. 4. С. 471–476.

² См.: Хуторянская Т. В. Особенности социализации подростков в различных образовательных средах // Сиб. пед. журн. 2017. № 5. С. 20–24.

³ См.: *Крутелева Л. Ю.* Формирование толерантного сознания как одна из основных задач современной системы образования // Рос. психол. журн. 2008. Т. 5. С. 90–92.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ВУЗЕ

О. А. Черкасова

*Черкасова Ольга Алексеевна – кандидат физико-математических наук, доцент
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского,
E-mail: CherkasovaOA@yandex.ru*

В статье рассматриваются особенности реализации инновационных педагогических технологий. Указаны особенности использования интерактивных форм обучения. Выявлена динамика внедрения инновационных технологий. Проведен мониторинг использования интерактивных форм обучения и информационно-коммуникационных технологий. Раскрываются интерактивный характер и эффективность использования в образовательной практике и воспитании инновационных технологий.

Ключевые слова: инновационные образовательные технологии, интерактивное обучение, информационно-коммуникационные технологии.

INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Olga A. Cherkasova

In article, features of realization of innovative pedagogical technologies are considered. A feature specified of use of interactive forms of education. Dynamics revealed of introduction of innovative technologies is. The research conducted is of use of interactive forms of education and information and communication technologies. The interactive nature and effectiveness of use in educational practice and education of innovative technologies reveals.

Key words: innovative educational technologies, interactive tutoring, information and communication technologies.

Рассмотрим, что же собой представляет инновация и соответственно инновационные технологии. Стоит понимать, что такие понятия, как «инновация» и «новшество» («новация») на самом деле несут одинаковый смысл. Кроме того, можно сказать, что инновационная деятельность связана с созданием всевозможных новшеств и, следовательно, является процессом внедрения, реализации этого самого новшества в социальную или производственную среду. В переводе с латинского языка инновация означает вхождение нового в некоторую сферу деятельности, вживление в нее и порождение целого ряда изменений.

Инновационная деятельность в широком понимании предполагает систему взаимосвязанных видов любой индивидуальной или коллективной деятельности. Например: научно-исследовательская деятельность подразумевает получение нового знания о природе явлений и о том, как это явление можно воссоздать в лаборатории; проектная деятельность, связанная с разработкой инструментально-технологического знания,

о том, как на основе имеющегося научного знания можно получить что-то, что реально будет выполнять определенные функции; образовательная деятельность, суть которой сводится к компетентностному подходу в профессиональном развитии личности на основе знаний/опыта по реализации проектной или научно-исследовательской деятельности.

Таким образом, приходим к пониманию, что же такое «инновационное образование». Это такой вид образовательной деятельности, который способен саморазвиваться и изменяться в зависимости от внешних условий, а также позволяет создавать условия для полноценного развития всех своих участников, т. е. инновационное образование – это развивающее и развивающееся образование.

Давайте определимся, что же собой представляет «инновационная образовательная технология»? Скорее всего, это система, состоящая из трех взаимосвязанных составляющих:

- компетентностный подход, обеспечивающий развитие навыков и умений обучающихся, передаваемый с помощью современных средств коммуникаций¹;
- современные методы обучения – активные и интерактивные методы формирования компетенций, суть которых сводится к взаимодействию обучающихся в учебном процессе²;
- современная инфраструктура обучения, основанная на информационной, технологической, организационной и коммуникационной особенностях предоставления информации обучающемуся.

Таким образом, инновационные технологии объединяют в себе как интерактивные формы обучения, так и информационно-коммуникационные технологии (ИКТ).

Кроме того, согласно требованиям стандартов по образованию (7 раздел «Требования к условиям реализации основных образовательных программ», п. 7.3) интерактивные элементы при обучении становятся неотъемлемой частью компетентностного подхода в реализации учебного процесса. Следовательно, это накладывает определенные обязательства на преподавателей и обучающихся. В отношении преподавателей обязательства накладываются не только на возможность использования, но и на психологическую готовность применения стандартных или индивидуальных интерактивных форм обучения. Очень часто при мониторинге учебного процесса ни преподаватели, ни студенты не могут четко ответить на вопрос: Используются ли в учебном процессе интерактивные формы? На наш взгляд, это связано с непониманием того, что именно включают в себя интерактивные формы обучения. Более того, у многих возникают сомнения: являются ли ИКТ интерактивными формами обучения? Давайте определимся, что же такое интерактивные формы обучения и ИКТ.

Интерактивное обучение – это специальная форма организации познавательной деятельности, способ познания, осуществляемый в форме совместной деятельности студентов, при которой все участники взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия других и свое собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблемы.

Следовательно, суть интерактивных форм обучения сводится к тому, что все участники учебного процесса, вовлекаемые в процесс обучения, имеют возможность вносить свой вклад, обмениваться знаниями, идеями, тем самым находясь в равных условиях с остальными, а кроме того, они вступают в коммуникативное общение друг с другом, совместно решая поставленные задачи с использованием различных информационных ресурсов, что позволяет им находить общие точки соприкосновения. При этом роль преподавателя является не центральной, а скорее регулирующей.

Информационно-коммуникационная технология – совокупность методов, производственных процессов, программно-технических и лингвистических средств, интегрируемых с целью сбора, обработки, хранения, распространения, отображения и использования информации в интересах ее пользователей.

Как видим из определения этих двух понятий, ИКТ является неотъемлемой частью интерактивных форм обучения не только как вспомогательный ресурс для обмена информацией, но и как средство контроля текущей успеваемости при выбранной форме обучения. В связи с этим однозначно можно сказать, что использование простых или сложных ИКТ вносит интерактивные элементы в обучающий процесс, что расширяет границы возможностей как для преподавателей, так и для студентов³.

Определившись со смыслом интерактивных форм обучения и приняв их применение как элемент инновации преподавателя, проведём анализ использования данных форм в образовательном процессе. В мониторинге участвовало 40 преподавателей. Ответов на вопросы можно было давать несколько. Вопросы, задаваемые при исследовании, были следующие:

1. Что можно отнести к инновационным технологиям в образовании?
2. Какие инновационные технологии используете вы на своих занятиях?
3. Всегда ли вы применяете те или иные инновационные технологии на занятиях?

Результаты мониторинга представлены на диаграммах (рис. 1, 2, 3).

На сегодняшний момент в вузах применяются различные инновационные технологии. Это связано как с традиций преподавания, так и статусом самого образовательного учреждения. Однако следует заметить,

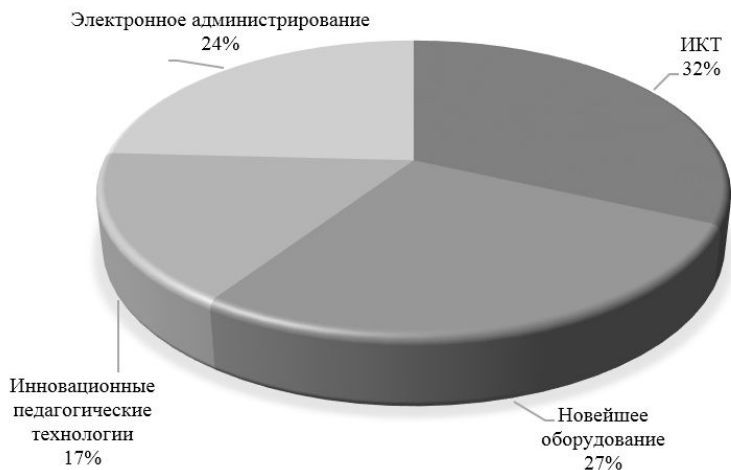


Рис. 1. Что можно отнести к инновационным технологиям в образовании?



Рис. 2. Какие инновационные технологии используете вы на своих занятиях?

что инновационные технологии не реализуются в полной мере по многим причинам, да и не на каждом занятии проходят эффективно. Как любая педагогическая технология, инновационные технологии имеют свой алгоритм реализации, свои этапы. Кроме того, инновации зависят от творческого потенциала и личностных качеств педагога, поэтому

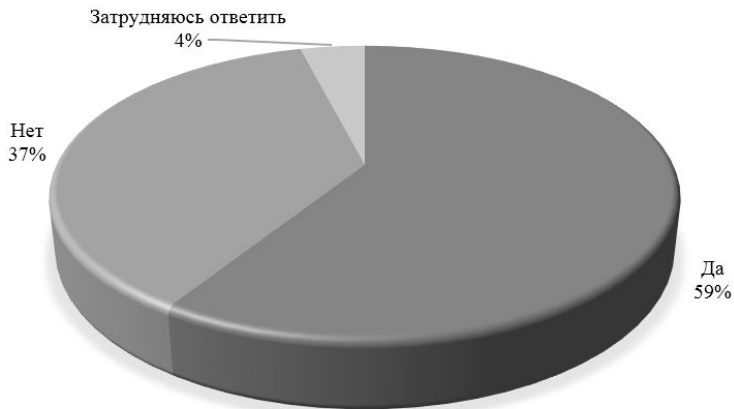


Рис. 3. Всегда ли вы принимаете те или иные инновационные технологии на занятиях?

и выбор инновационных технологий всегда будет различным. Ценность инновационной деятельности для личности связана с возможностью самовыражения, применения своих способностей.

Подводя итоги, хотелось бы отметить, что не стоит ставить самоцелью использование инновационных форм обучения (интерактивных, ИКТ), прежде всего нужно соотнести данные технологии со спецификой вуза и читаемых учебных дисциплин, а затем уже проводить тщательный подготовительный этап и непосредственно внедрять ту или иную инновацию.

Примечания

- ¹ См.: Черкасова О. А., Чурочкина С. В. Компетентный подход при анализе освоения образовательной программы подготовки бакалавров по направлению 03.03.02 Физика // Гетеромагнитная микроэлектроника. Саратов, 2014. Вып. 17. С. 120–126; Черкасова О. А., Чурочкина С. В. К вопросу о профессиональной подготовке магистров по направлению 03.04.02 Физика // Образование в современном мире: сб. науч. ст. / под ред. проф. Ю. Г. Голуба. Саратов, 2015. Вып. 10. С. 202–208; Черкасова О. А. Использование карт компетенций в качестве инструмента оценки знаний у бакалавров физиков // Воспитательный потенциал инновационной образовательной среды: сб. науч. тр. Одиннадцатой междунар. заоч. науч.-метод. конф. Саратов, 2015. С. 309–318.
- ² См.: Черкасова О. А., Черкасова С. А. Образовательные технологии в естественнонаучных направлениях // Вестн. науки и образования. 2016. № 8 (20). С. 7–9; Черкасова О. А. Целесообразность использования информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе // Образование в современном мире: сб. науч. ст. / под ред. проф. Ю. Г. Голуба. Саратов, 2016. Вып. 11. С. 186–189.
- ³ См.: Хегай Д. Н., Черкасова О. А. Инновационные технологии школьного физического кабинета // Непрерывная предметная подготовка в контексте педагогических инноваций: сб. науч. тр. Двенадцатой междунар. заоч. науч.-метод. конф.: в 2 ч. Ч. 2. Саратов, 2016.

ИЗУЧЕНИЕ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Л. В. Шипова, А. А. Суббота

*Шипова Лариса Валентиновна – кандидат психологических наук,
доцент Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: larisashi@yandex.ru*
*Суббота Аlesia Анатольевна – студент
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: alesya.subbota@yandex.ru*

В статье представлено эмпирическое исследование речевого развития старших дошкольников с задержкой психического развития в сравнительном плане с детьми с нормальным психическим развитием. Проводится изучение речевой моторики, звукопроизношения, особенностей импрессивной и экспрессивной речи, грамматического строя речи, словоизменения, связной речи у старших дошкольников с задержкой психического развития. В результате проведенного исследования выявлены специфические особенности развития речи у старших дошкольников с задержкой психического развития.

Ключевые слова: речевое развитие, задержка психического развития, старший дошкольник, звукопроизношение, грамматический строй речи, связная речь.

THE STUDY OF THE SPEECH DEVELOPMENT OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Larisa V. Shipova, Alesya A. Subbota

The article presents an empirical study of speech development of senior preschool children with mental retardation in comparison with children with normal mental development. We conducted a study of speech motor skills, sounds, features impressive and expressive speech, grammatical structure of speech, inflection, coherent speech of the senior preschool children with delay of mental development. As a result of the study, the specific features of speech development in older preschoolers with mental retardation are revealed.

Key words: speech development, mental retardation, senior preschool child, sound reproduction, grammatical structure of speech, coherent speech.

В статье представлено исследование речевого развития старших дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР) в сравнительном плане с детьми с нормальным психическим развитием (НПР). Актуальность исследуемой проблемы обусловлена значением изучения речевого развития старших дошкольников с ЗПР для коррекции нарушенных функций¹, развития личности данной категории детей², подготовки к обучению в школе³, формирования внутренней позиции школьника⁴, позитив-

ной социализации в современном социокультурном и образовательном пространстве⁵.

В исследовании приняли участие 20 детей 5–7 лет, из них 10 детей с ННР (контрольная группа) и 10 детей с ЗНР (экспериментальная группа).

В процессе исследования речевого развития старших дошкольников с ЗНР проводилось изучение речевой моторики, звукопроизношения, изучение импрессивной и экспрессивной речи, грамматического строя речи, словоизменения, изучение связной речи.

Обследование уровня развития речевого развития проводилось по методике О. Е. Громовой и Г. Н. Соломагиной⁶, которая содержит семь блоков заданий.

Исследование речевой моторики

1. Мимическая моторика.

Инструкция: «Смотри, как я выполняю, и повторяй за мной движение».

Задание 1. Инструкция: «Подними брови (удивись)».

Задание 2. Инструкция: «Нахмурь брови (рассердись)».

Задание 3. Инструкция: «Прищурь глаза».

2. Артикуляционная моторика.

Инструкция: «Смотри, как я выполняю, и повторяй за мной движение».

Задание 1. Инструкция: «Улыбочка». Губы в улыбке под счет до 5.

Задание 2. Инструкция: «Трубочка». Губы округлены и вытянуты вперед под счет до 5.

Задание 3. Инструкция: «Заборчик». Губы в улыбке, зубы плотно сжаты, показать зубы под счет до 5.

3. Обследование объема и качества движений.

Задание 1. Инструкция: «Лопаточка». Показать широкий язык; широкий распластанный язык неподвижно лежит на нижней губе, рот приоткрыт. Удерживать 5 секунд.

Задание 2. Инструкция: «Иголочка». Показать узкий язык; узкий язык с заостренным кончиком выдвинут изо рта, рот приоткрыт. Удерживать 5 сек.

Задание 3. Инструкция: «Лошадка». Показать, как лошадка стучит копытами, пощелкать языком.

Задание 4. Инструкция: «Улыбка-трубочка». Губы в улыбке, округлены и вытянуты вперед.

Задание 5. Инструкция: «Качели». Рот открыт, язык поочередно касается то верхней, то нижней губы.

Задание 6. Инструкция: «Маятник». Рот открыт, язык высунут наружу и равномерно передвигается от одного уголка рта к другому.

Для того чтобы оценить выполнение артикуляционных движений, нужно попросить ребенка удерживать органы речи в нужном положении 3–5 секунд, последние три упражнения необходимо выполнить 4–5 раз. В момент выполнения ребенком артикуляционных упражнений следует обращать внимание на их объем, темп выполнения, точность конфигурации, симметричность, наличие синкинезий, гиперкинезов, т. е. насильственных движений мышц речевого аппарата, усиленного слюноотделения, тремора органов речи, т. е. дрожания языка или губ, а также посинения артикуляционных органов или носогубного треугольника.

Исследование звукопроизношения

Задание 1 (изолированно). Инструкция: «Повторяй за мной».

Речевой материал: гласные: а-о-у-ы-и-э, группы согласных: п-б, в-ф, г-к, й, с-сь, з-зь, ц, ш, ж, ч, щ, л-ль, р-рь.

Задание 2 (в словах). Инструкция: «Назови картинку»

Речевой материал:

бумага – автобус пол – капуста – суп мак – лимон – дом вода – сова флаг – конфета – лев дым – ведро глаза – ягода	нос – ванна – вагон яблоко – майка собака – коса – лес сердце – письмо – гусь заяц – пуговицы – цветы зима – магазин шапка – машина – камыш	жук – ножи щетка – овощи мяч – очки – чайник лук – платье – стул лейка – колесо – соль рыба – корова – топор река – огурец – дверь
---	---	--

Исследование импрессивной речи

Задание 1. Детям предъявляются предметные картинки. Предлагается назвать изображенные на них предметы и выяснить их соответствие реальным предметам (объектам) окружающего мира. Инструкция: «Покажи, где юла, кровать, чайник, платье, врач, шофер, стол, стул, щенок, жеребенок».

Задание 2. Обобщающие понятия. Ребенку предлагаются предметные картинки. Инструкция: «Покажи игрушки, одежду, посуду, деревья, фрукты, овощи, мебель, животных».

Задание 3. Ребенку предлагаются сюжетные картинки (повар варит, врач лечит, почтальон разносит письма) и картинки с изображением животных (гусь, лягушка, корова, мышка, воробей, овца, собака, кошка, утка). Выясняется понимание значения глаголов. Инструкция: «Кто варит? Кто мяукает?»

Исследование экспрессивной речи

1. Номинативный словарь.

Задание 1. Инструкция: «Назови картинку».

Речевой материал к инструкции «Назови картинку»: юла, кровать, чайник, платье, врач, шофер, стол, стул, щенок, жеребенок.

Задание 2. Инструкция: «Это игрушки (экспериментатор показывает 4 картинки). Кукла – игрушка, мяч – игрушка, пирамидка и матрешка – игрушки. В них можно играть. Все эти предметы называют одним словом – “игрушки”. А теперь посмотри на картинки и назови одним словом (последовательно предъявляет серии картинок)»:

1. Кукла, мяч, пирамидка, матрешка.
2. Рубашка, платье, шуба, брюки.
3. Сковорода, тарелка, кастрюля, чайник.
4. Яблоко, груша, лимон, апельсин.
5. Морковь, капуста, помидор, огурец.
6. Диван, стол, стул, шкаф.
7. Кошка, мышка, корова, собака.

Задание 3. Инструкция: «Назови части предметов (объектов) (педагог предъявляет ребенку картинку с изображением стула (человека) и показывает его части)».

2. Глагольный словарь.

Экспериментатор показывает сюжетные картинки и просит ребенка ответить на вопросы. Инструкция: «Что делает мальчик?» (Ест.) «Что делает девочка?» (Спит.) «Что делают дети?» (Играют.)

3. Словарь признаков.

Экспериментатор показывает предметные картинки и просит ребенка ответить на вопросы. Инструкция: «Мяч красный, круглый, большой, а платок какой? Кубик какой? Машина какая?»

Исследование грамматического строя речи

1. Согласование существительных и прилагательных. Инструкция: «Назови по картинкам: красный мяч, желтая груша».

2. Употребление в речи предлогов.

Инструкция: Ответь на вопросы (по картинкам): «Где стоит матрешка? (В коробке.) А теперь? (На коробке.) А теперь куда я положила матрешку? (Под коробку.) А теперь? (За коробку.)

Исследование словоизменения

Употребление существительных в именительном падеже единственного и множественного числа.

Игра «Один – много» (назвать по картинкам): машина – машины, чашка – чашки, утка – утки, тарелка – тарелки.

Исследование связной речи

Составление простых предложений, диалог.

Рассмотрим результаты исследования речевого развития у старших дошкольников с ЗПР. Исследование речевой моторики показало, что у большинства детей с ЗПР проявляются гипер- или гипотонус мышц языка при удержании статистической позы. Это выражено в трудностях

переключения, неточности выполнения упражнений, нарушениях плавности, последовательности движения органов артикуляции. Многократное повторение движений вызывает у них утомление, что в результате ведет к замедлению темпа. В результате трое детей попробовали выполнить упражнения, но потом отказались от деятельности. У пятерых детей с низким уровнем речевой моторики наблюдались напряжение языка, синкинезия, быстрая утомляемость. Некоторые движения им не удавалось зафиксировать, в результате им приходилось повторять задание, показывать на себе, была необходимость в более подробной поэтапной инструкции. У двоих детей наблюдается средний уровень речевой моторики. Темп и переключаемость у этих детей снижены, объем движений неполный. У детей с НПП упражнения не вызвали трудностей и почти все справились с ними. Объем и качество движений у детей с высоким уровнем развития речевой моторики полный, тонус нормальный, все упражнения дети выполняли четко и без напряжения языка. Только трое из десяти детей показали средний уровень развития речевой моторики. Эти дети с напряжением удерживали позы при выполнении упражнений, им требовалось повторять показ и инструкцию.

Рассмотрим результаты исследования звукопроизношения. Исследование звукопроизношения у детей с ЗПР позволило установить, что у двоих детей наблюдалось нарушение в произношении более 10 звуков. Это проявилось в смешении звуков, имеющих сложную артикуляцию и требующих тонких акустических дифференцировок (с-ш, з-ж, с-ч, с-щ, р-л) при произношении слов. У шести детей с ЗПР наблюдалось смешение двух групп звуков. К ним относятся искажения межзубного произношения свистящих, а также велярное и увулярное произношение звука [р] и стойкие замены одного звука другим (р-л, л-л, л-в, ш-с, ж-л). У некоторых наблюдалось отсутствие звука [р]. У двоих детей наблюдались пропуски звуков, например, «кофета», «атобус», «маина». У детей с НПП в некоторых случаях отмечалась замена или искажение звуков. У детей со средним уровнем развития звукопроизношения возникали трудности в произношении звука [р] и [ш].

Исследование импрессивной речи показало у большинства детей с ЗПР при выполнении задания экспериментатора отмечались инертность в переключении с одного образа на картинке на другой, «отчуждение смысла» слов, «диффузность» значений слова. Так, дети правильно показывали отдельно названные предметы, но при предъявлении серии картинок с предложением показать картинки с изображением игрушек, одежды, животных и др. дети показывали одни и те же картинки. Типичным для них был ответ: «Здесь больше нет картинок с игрушками, животными». При предъявлении детям сюжетных картинок многие дети не смогли ответить на вопросы экспериментатора или отвечали односложно. Например, на вопрос – «Кто варит суп?» – отвечали «Ва-

рит вкусный», «Варит мама». «Кто лечит?» – ответ «Лечит мама» или «Больной лечит». Таким образом, дети с ЗПР затруднялись ответить на вопрос одним словом, они соединяли глагол с прилагательным или существительным. Следует отметить, что два ребенка в некоторых случаях отвечали на вопросы правильно и показали средний уровень развития импрессивной речи. Дети с НПР практически все справились с заданиями на высоком уровне. Однако некоторые дети допускали подобные синкретические словесные связи, как и у детей с ЗПР, но, как правило, они впоследствии исчезали.

Исследование экспрессивной речи показало следующие результаты. В экспериментальной группе у большинства детей был установлен низкий уровень развития экспрессивной речи. У детей с ЗПР на данном уровне страдает предметная соотнесенность слов – номинативная функция речи. Например, при показе картинок с предметами и просьбе назвать ее дети начинали описывать ситуацию или действие, с которыми связан данный предмет: «Шофер – дядя, который едет на машине», «Мама поставила чайник» и др. При обобщении ряда картинок дети на этом уровне называли обобщающие слова только с помощью экспериментатора, часто путались.

При обследовании глагольного словаря у детей с ЗПР наблюдалось отсутствие глаголов, обозначающих эмоциональное состояние (обрадовался, испугался, удивился, расстроился и др.). Эти дети часто путали действия, затруднялись назвать их, им всегда необходимо было несколько раз повторять инструкции к заданию. Словарь признаков предметов у детей с ЗПР довольно бедный. Слова, обозначающие признаки и свойства предметов, недостаточно представлены в лексике. В своих рассказах по сюжетной картинке дети с ЗПР мало использовали слова, обозначающие признаки предметов.

Таким образом, у детей с ЗПР выявляется как ограниченность словарного запаса, так и нарушение номинативной функции речи, обусловленное, с одной стороны, недостаточной упрощенностью связи зрительный образ – слово, с другой стороны, ослаблением тормозных процессов, приводящих к обилию вербальных парафазий.

У шести детей с НПР из десяти был выявлен высокий уровень развития как номинативного, так и глагольного словаря. Дети назвали довольно много признаков предметов. Четыре ребенка со средним уровнем развития экспрессивной речи иногда путали признаки предметов, затруднялись при обобщении признаков предметов, при обозначении частей предметов, но в основном справились с заданиями.

Исследование грамматического строя речи показало следующие результаты. В экспериментальной группе у восьмерых детей выявлены нарушения грамматического строя речи. При этом дети в основном адекватно использовали в бытовой речи категории числа, рода и падежа.

Исключение составляет употребление среднего рода существительных. Однако при выполнении заданий на согласование слов отмечены многочисленные ошибки как в употреблении категории числа, так и категории рода. Трудности также вызывало употребление форм именительного и родительного падежа множественного числа (платья, листы, ведры, зеркала, лампов, арбузей и др.). Присутствует неправильное употребление прилагательных к существительным. Например, «красная мяч», «желтый груша» и др. У детей с ЗПР отмечалась несформированность системы употребления предлогов языка, нарушено как понимание значения простых и сложных предлогов, так и их употребление. Причем дети допускали замены и семантически близких предлогов (на – в, в – из), и далеких (под – в, за – на, перед – на).

Таким образом, для грамматического строя речи детей с ЗПР было характерно неточное употребление глаголов и нарушение дифференциации глаголов единственного и множественного числа (мальчик ест – мальчик едят, девочка играет – девочка играют, мальчики читают – мальчики читает); нарушение чередования в основе глагола (мальчик бегит, дети бежат); трудности согласования прилагательных с существительными в роде, числе, падеже (красный машина, круглые мяч). Следовательно, парадигма форм словоизменения у детей экспериментальной группы ограничена, недостаточно устойчива, характеризуется большим количеством смешений флексий.

Результаты исследования грамматического строя речи у детей с НПП (контрольная группа) показали, что детей с высоким уровнем в контрольной группе достаточно много – шесть человек, со средним уровнем – четыре человека. Дети со средним уровнем допускали ошибки в основном при согласовании существительных и прилагательных. Например, «железные замок», «красных ягодов», «больших ветков».

Исследование словоизменения при изучении речи старших дошкольников с ЗПР показало, что во время дидактической игры «Один – много» у четырех детей экспериментальной группы был выявлен средний уровень, у четырех – низкий уровень и у двух – низкий уровень. Дети с ЗПР при выполнении задания ошибались, но с помощью экспериментатора исправляли ошибки. Множественность имен существительных у этих детей дифференцируется правильно. Дети с низким уровнем развития словоизменения допускали ошибки практически во всех заданиях. Например, при показе картинок с машинами они говорили машина – машинов, чашки – чашек. Все дети контрольной группы с НПП справились с заданием.

Исследование связной речи показало следующие результаты. У детей с ЗПР недостаточно сформированы регулирующая и планирующая функции речи и основные этапы порождения речевого высказывания (замысел, внутреннее программирование и грамматическое структурирова-

ние). В процессе диалога дети с ЗПР в основном давали малоразвернутые ответы на вопросы экспериментатора, часто при ответах на вопросы они перескакивали с основной мысли на второстепенные суждения. Некоторые дети вообще не отвечали на вопросы из-за слабого побуждения к речи. Так, с низким уровнем развития связной речи семеро детей отвечали на вопросы односложно, предложения у этих детей содержали два иногда три слова. Например, «мальчик идет», «я играю машина», «гуляю». В связной речи детей на этом уровне наблюдались стереотипное грамматическое оформление предложений, аграмматизмы, недостаточность лексического запаса, бедность словаря. Они долго подбирали слова, неадекватно производили замену слов.

Результаты исследования связной речи у детей с НПР показали, что шесть детей справились с заданием. Они охотно общались с экспериментатором, они достаточно полно и последовательно излагали события. Четверо детей контрольной группы использовали в своем диалоге с экспериментатором простые предложения. У них наблюдались незначительные грамматические ошибки при построении предложений, однако большой словарный запас и желание общаться позволили им допускать меньше ошибок и при ошибке быстро исправлять их.

Таким образом, исследование речевого развития показало, что у старших дошкольников с ЗПР наблюдается системная задержка в формировании речевых функций, что обуславливает специфические нарушения их речевой деятельности; нарушения отдельных компонентов как импрессивной, так и экспрессивной речи ведет к нарушениям понимания и употребления логико-грамматических конструкций, фонематического восприятия, лексики, словообразования, повествовательной речи.

Примечания

- ¹ См.: *Шипова Л. В., Гринина Е. С.* Реабилитация, абилитация и социализация: междисциплинарный подход (итоги Всероссийской конференции) // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Аксиология образования. Психология развития. 2016. Т. 16, вып. 4. С. 376–379.
- ² См.: *Шипова Л. В.* Изучение эмоционального развития детей с задержкой психического развития в специальной психологии // Конфликты в современном мире: международное, государственное и межличностное измерение: материалы V Междунар. науч. конф. / отв. ред. Ю. О. Бронникова, Л. В. Мясникова, Т. Г. Фирсова. Саратов, 2016. С. 781–786.
- ³ См.: *Гринина Е. С.* Интеллектуальная готовность к школьному обучению дошкольников с задержкой психического развития // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2014. № 2. С. 15–21.
- ⁴ См.: *Шипова Л. В.* Исследование внутренней позиции школьника в психологии // Современные исследования социальных проблем. 2015. № 3 (47). С. 37–48.
- ⁵ См.: *Demakova I. D., Valeeva R. A., Shipova A. V.* Socialization of adolescents: cultural practices in children's summer camp // Intern. J. of Environmental and Science Education. 2016. Vol. 11, № 7. С. 1631–1640.
- ⁶ См.: Основы специальной психологии: учеб. пособие / сост. А. К. Акименко, Е. Д. Бурмистрова, Е. А. Георгица, Н. В. Георгица, Е. С. Гринина, Т. В. Еремина, А. Г. Колчина,

О. В. Кухарчук, М. В. Лысогорская, Т. Ф. Рудзинская, О. И. Сулова, А. В. Шипова, Л. В. Шипова, Н. А. Польская, Н. В. Трошина. Саратов, 2013. 335 с.

ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ИССЛЕДОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ ВОСЬМЫХ КЛАССОВ)

Е. И. Ярошенко, Н. М. Романова, К. А. Киселев, Ю. А. Дырнаева

*Ярошенко Елена Игоревна – ассистент Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: yarosh667@gmail.com*

*Романова Наталья Михайловна – кандидат социологических наук, доцент Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: romanovann@inbox.ru*

*Киселев Константин Анатольевич – инженер лаборатории юридической психологии Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: Saratovian@gmail.com*

*Дырнаева Юлия Андреевна – студент Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: juliya-960624@mail.ru*

В статье представлены результаты исследования индивидуально-личностных особенностей профессиональной направленности учеников восьмых классов СОШ № 76 г. Саратова. В ходе исследования выявлялся тип темперамента каждого ученика, который затем сопоставлялся с профессиональной направленностью школьника. На основе метода экспертных оценок выявлялись общие особенности того или иного класса. Анализ данных психологического интервьюирования школьников позволил выявить основные их затруднения, связанные с профессиональным определением.

Ключевые слова: профессиональная направленность, темперамент, индивидуально-личностные особенности личности, школьники, профориентация.

INDIVIDUAL AND PERSONAL FEATURES OF PROFESSIONAL DIRECTION OF MODERN SCHOOLCHILDREN (ON THE MATERIAL OF STUDENTS OF EIGHT CLASS STUDENTS)

**Elena I. Yaroshenko, Natalia M. Romanova,
Konstantin A. Kiselev, Yuliya A. Dyrnayeva**

The article presents the results of the study of the individual and personal characteristics of the professional orientation of the pupils of the eighth grades of School No. 76 in Saratov. During the study, the type of temperament of each pupil was revealed, after which this type was compared with the professional orientation of the student. On the basis of the method of expert assessments, the general features of a particular class were revealed. The analysis of the data of psychological interviewing of schoolchildren made it possible to reveal the main difficulties of schoolchildren associated with their professional definition.

Key words: professional orientation, temperament, individual and personal characteristics of the individual, schoolchildren, vocational guidance.

В настоящее время идет глобальная трансформация организационной деятельности человека. Происходит быстрая перемена требований к социально-психологическим и профессиональным характеристикам субъекта деятельности. В связи с этим возникает потребность в ранней профориентации учеников средних учебных заведений. Особую значимость имеет личностная парадигма, исходя из которой необходим индивидуальный подход к каждому ученику в зависимости от его уникальных психологических особенностей.

Значимым является выявление таких базовых характеристик индивида, как его темперамент, характер, система отношений и установок, что позволит создать наиболее комфортные и адаптационные условия для профессиональной ориентации развивающейся личности.

Темперамент является индивидуальным свойством личности и выступает важной его характеристикой, которая обладает наследственной базой. Данное свойство личности проявляет себя в специфической деятельности, обеспечивающей определенное отношение к окружающей действительности, характеризует индивида со стороны динамических особенностей его психической деятельности (по показателям темпа, скорости, ритма, интенсивности, энергичности, эмоциональности).

Темперамент определяется В. М. Русаловым¹ в контексте генетически обусловленной схемы формально-динамических характеристик деятельности индивида. В данном контексте отмечается устойчивость компонентов темперамента в течение длительного периода времени и их биологическая детерминация.

В. К. Keogh² отмечает, что на протяжении всего периода обучения характеристики темперамента связаны со способностью ребенка успешно выполнять многочисленные требования школы, будь то академические достижения или социальное взаимодействие. Образовательная система предъявляет требования не только интеллектуальных способностей, но и таких характеристик, как гибкость и устойчивость психической деятельности. Таким образом, темперамент влияет на особенности поведения детей в школьной среде и их интеракции с другими участниками учебного процесса. Учителю необходимо учитывать индивидуальный уровень учащегося, что позволит повысить мотивацию и успеваемость школьников.

W. J. Ubulom, A. S. Ibimina и B. I. Dambo³ в своем исследовании отмечают влияние темперамента на особенности усвоения школьниками и студентами учебного материала, в то же время добавляя, что отсутствуют значимые различия между самой эффективностью учащегося в процессе обучения и конкретным типом темперамента. Авторы отмечают необходимость проведения консультационных мероприятий, способ-

ствующих помощи учащимся в их адаптации к своим психологическим особенностям, что позволит улучшить их академические достижения.

А. В. Батаршев⁴ отмечает комплексность воздействия разнообразных условий жизнедеятельности, обучения, воспитания, типа темперамента на формирование психологические черты личности. Представители тех или иных типов темперамента склонны предпочитать те профессии, которые наиболее соответствуют их психофизиологическим особенностям. Сам тип темперамента необходимо учитывать в тех сферах занятости, в которых труд предъявляет особые требования к особенностям реагирования субъекта.

Продуктивность работы человека тесно связана с особенностями его темперамента. Иногда требуемые некоторыми профессиями качества плохо поддаются тренировке, так как ограничены свойствами темперамента. В целях профессионального отбора разработаны тесты, позволяющие оценить характеристики внимания, точности оценки времени, скорость двигательной реакции и другое применительно к различным специальностям. Но важен не только профессиональный отбор, но и профориентация, т. е. выбор каждым человеком такой трудовой деятельности, которая соответствует не только его интересам, но и его индивидуальным особенностям и возможностям. Исследования показывают, что лица, прошедшие профессиональную специализацию с учётом их психофизиологических характеристик, испытывают большое удовлетворение от своего труда, что самым благоприятным образом сказывается на их производительности.

Во многих школах г. Саратова психологи и педагоги уже с 7 класса стимулируют и мотивируют размышления подростка о собственных перспективах личностного самоопределения, помогают в отношении профессионального самоопределения, способствуют расширению знаний о мире профессий, а также помогают выбрать свое профессиональное направление с учетом индивидуальных особенностей.

Эмпирическая база исследования: ученики и классные руководители МОУ «СОШ № 76» города Саратова. Выборку составили 60 учеников 8 «А», 8 «Б», 8 «В» классов.

Методы исследования:

- метод экспертных оценок (экспертами выступали классные руководители);
- метод интервью;
- личностный опросник Г. Айзенка (EPI);
- диагностический опросник (ДДО) Е. А. Климова;
- качественный анализ.

В результате анализа результатов с помощью методики Айзенка были получены следующие данные:

- у учеников 8 «А» класса наблюдается следующее соотношение респондентов с преобладающим типом темперамента: 35% сангвиники, 15% холерики, 25% флегматики, 25% меланхолики;
- у учеников 8 «Б» класса наблюдается следующее соотношение респондентов с преобладающим типом темперамента: 40% сангвиники, 25% холерики, 20% флегматики, 15% меланхолики;
- у учеников 8 «В» класса наблюдается следующее соотношение респондентов с преобладающим типом темперамента: 10% сангвиники, 45% холерики, 40% флегматики, 5% меланхолики.

Исходя из выбранной качественной методологии мы провели сопоставление полученных результатов эмпирического исследования типов темперамента (методике Г. Айзенка) и профессиональной направленности учащихся (методике Е. А. Климова).

В 8 «А» классе школьники, которые обладают типом темперамента сангвиник и холерик, склонны выбирать типы профессий «человек – художественный образ», «человек – человек», «человек – техника». Учащиеся этого класса с типом темперамента флегматик скорее выберут профессии типа «человек – техника», а с типом темперамента меланхолик – «человек – художественный образ».

Исходя из метода экспертных оценок «этот класс самый креативный, ребята всегда участвуют в мероприятиях творческого характера».

На основании результатов исследования и данных метода экспертных оценок мы предполагаем, что разнообразие типов профессий как раз связано с креативностью и с творческим потенциалом учеников.

В 8 «Б» классе школьники, обладающие типом темперамента сангвиник, склонны к типу профессий «человек – человек» и «человек – техника». Учащиеся, обладающие типом темперамента флегматик, скорее выберут тип профессий «человек – человек» и «человек – художественный образ».

Школьники с типом темперамента меланхолик склонны к типу профессий «человек – знак», а с типом темперамента холерик – «человек – человек».

Исходя из метода экспертных оценок этот класс самый дисциплинированный и ответственный, большинство детей уже решили, что в будущем станут врачами.

В 8 «В» классе учащиеся с типом темперамента холерик и флегматик склонны выбирать типы профессий «человек – техника», лишь два человека с типом темперамента холерик были склонны выбирать тип профессий «человек – знаковая система».

Школьники с типом темперамента сангвиник предпочитают тип профессий «человек – техника». Одна ученица с типом темперамента меланхолик выбрала профессию по типу «человек – природа».

Стоит отметить, что состав 8 «В» класса – 18 мальчиков и 2 девочки (на момент исследования), что, естественно, отразилось на результатах исследования.

Исходя из метода экспертных оценок «этот класс хулиганистый, конечно, мальчики одни! Девочки очень послушные, смиренные, ответственные...»

В ходе личного интервью испытуемые сообщили о своем затруднении в выборе пути профессиональной реализации, об отсутствии знаний о возможных учебных заведениях, в которые можно будет поступить.

Таким образом, полученные эмпирические данные будут включены в качестве теоретической основы в работу школьного психолога по проведению профориентационных мероприятий. Данные, полученные в нашем исследовании, также могут быть использованы при разработке тренинговых программ по оптимизации личностной эффективности учеников.

Примечания

- ¹ См.: *Русалов В. М.* Опросник структуры темперамента: метод. пособие. М., 1990. 50 с.
- ² См.: *Keogh B. K.* Temperament in the classroom: Understanding individual differences. Baltimore, 2003. 224 p.
- ³ См.: *Ubulom W. J., Ibimina A. S., Dambo B. I.* Temperament as a Correlate of Academic Achievement in Junior Secondary School Basic Technology // *International J. of Innovative Social Sciences & Humanities Research*. 2016. Vol. 4(1). P. 40–44.
- ⁴ См.: *Батаршев А. В.* Темперамент и свойства высшей нервной деятельности. Психологическая диагностика. М., 2002. 88 с.

Раздел IV

ОБРАЗОВАНИЕ КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ АЗЕРБАЙДЖАНА

Б. Г. Аббасова

*Аббасова Басира Гейдар кызы – старший преподаватель
Гянджинского государственного университета (Азербайджанская Республика)
E-mail: gulcahan777@mail.ru*

В настоящее время проблема образования детей с ограниченными возможностями здоровья является одним из приоритетных направлений в современной социальной и образовательной политике Азербайджанской Республики. Представлены основные направления развития инклюзивного профессионального образования. Раскрыто содержание инклюзивной компетентности будущих педагогов профессионального обучения.

Ключевые слова: профессионализм, готовность педагога, профессиональная компетентность педагогов, инклюзивное образование, профессионализм педагога.

INCLUSIVE EDUCATION IN THE CONTEXT OF MODERN SOCIAL POLICY OF AZERBAIJAN

Basira H. Abbasova

Now the problem of education for children with disabilities is one of the priorities in today's social and educational policy of the Republic of Azerbaijan. Basic directions of inclusive professional education development are presented. The content of inclusive competitiveness of future teachers of professional education is revealed.

Key words: professionalism, teacher's readiness, teachers' professional competence, inclusive education, professionalism of teacher.

Каждый имеет право на обучение, в том числе и дети с ограниченными возможностями. Поэтому государство должно обеспечивать равные права всем детям.

В настоящее время инклюзивное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья – одно из ведущих направлений государственной образовательной политики Азербайджана. Внедрение любой инновации, а инклюзия является инновацией для отечественного образования,

может быть эффективным, если будет опираться на оценку состояния и тенденций развития системы коррекционно-развивающей помощи детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Подобная оценка позволит определить степень готовности системы к преобразованиям (ресурсы), выявить имеющиеся проблемы (риски), наметить задачи, требующие первоочередного решения. Инклюзивное образование в Азербайджане вводится в соответствии с совместным проектом с Детским фондом ООН ЮНИСЕФ. Инклюзивное образование – это совместное обучение «здоровых» учащихся и учащихся с ограниченными возможностями здоровья при обязательном создании условий, учитывающих эти ограничения. Надо сказать, что в международной практике система инклюзивного образования включает учебные заведения среднего, профессионального и высшего образования. Ее целью является создание безбарьерной среды в обучении и профессиональной подготовке людей с ограниченными возможностями. В тех случаях, когда мы говорим о профессиональном образовании, инклюзивная форма имеет приоритет перед обучением в специальном учреждении с точки зрения последующего трудоустройства специалиста и его интеграции в жизнь общества. Данный комплекс мер подразумевает как техническое оснащение образовательных учреждений, так и разработку специальных учебных курсов для педагогов и учащихся, направленных на развитие их взаимодействия с инвалидами. Уникальный, накопленный годами опыт коррекционных учреждений оказывается востребованным в общем образовании и транслируется в форме стажировок, семинаров, консультаций для педагогов, практической помощи детям.

На сегодняшний день проблема инклюзивного образования является актуальной. С каждым годом количество детей с особыми образовательными потребностями увеличивается, и чтобы отвечать запросам общества, необходимо поддерживать культуру инклюзивного образования, реализовывать инклюзивную практику.

На данный момент в Азербайджане проживает около 65 тысяч детей с инвалидностью, но инклюзивной системой охвачены всего 288 детей. Тяжело быть инвалидом в возрасте 20 лет и выше, а с самого рождения быть им еще тяжелее, ведь в детские годы ребенок постигает и учится очень многому, а инвалидность становится огромным барьером к преодолению всего нового. Непонимание, пренебрежение, невежество, предрассудки, страх – это социальные факторы, которые являются препятствием для развития детей с ограниченными возможностями и ведут к их изоляции от общества.

Одним из основных условий инклюзивного образования является профессиональная компетентность педагогов, обеспечивающих обучение, воспитание и развитие детей с ограниченными возможностями здоровья. Фактор педагога играет решающую роль в процессе обуче-

ния и развития, мониторинга успехов лица, получающего образование. Анализ компетентностных характеристик педагога инклюзивного класса опирается в своей основе на общее целевое назначение его деятельности. Влияние педагога на формирование получающего образование как грамотного и компетентного лица во многом зависит от академических умений, преподавательского опыта и профессионального уровня педагога. Сравнительный анализ западной и российской рефлексии профессионализма педагога в условиях инклюзивного обучения позволяет выявить общие и отличительные черты в концептуальном осмыслении и функциональной телеологии компетентностных педагогических основ.

Педагог – это не профессия, это образ жизни. Нет профессии почетнее, чем профессия педагога, нет труда сложнее и ответственнее, чем его труд. Современный ритм жизни требует от педагога непрерывного профессионального роста, творческого отношения к работе, самоотдачи. Сегодня, как и во все века, педагог – это не только и не столько хранитель знаний, образец поведения, подражания для детей, сколько мастер, способный научить своих подопечных находить нужные знания в безбрежном океане современных наук, приобретать опыт самообразования. Он должен вдохновлять своих учеников на учение¹.

Конечно же, настоящий педагог обладает профессиональными педагогическими умениями и навыками, владеет инновационными технологиями обучения и воспитания. Еще более сопряжена с трудностями и ответственностью работа педагога с «особыми» детьми, детьми с ограниченными возможностями здоровья. Ребенок с ограниченными возможностями здоровья – ребенок особенный. Особенным он становится и потому, что его отправляют учиться в специальное учреждение для инвалидов, изолируют от реального общества, тем самым еще больше ограничивая в развитии. Разве этого он хочет? Разве он, как и любой другой ребенок, не нуждается в образовании, воспитании и общении со сверстниками? На необходимость вовлечения детей с отклонениями в развитии в среду нормально развивающихся сверстников указывал Л. С. Выготский: «Чрезвычайно важно с психологической точки зрения не замыкать аномальных детей в особые группы, но возможно шире практиковать их общение с остальными детьми»². Инклюзивное образование дает возможность детям с особенностями развития обучаться и развиваться вместе с другими детьми. Инклюзивное образование является принципиально новой системой, где ученики и педагоги работают над общей целью – сделать доступным и качественным образование для всех без исключения детей. Поэтому столь тщательно должны быть разработаны методики и практики подготовки педагогических кадров³. «Инклюзивное» образование – это признание ценности различий всех детей и их обучение, которое ведётся тем способом, который наиболее подходит каждому ребёнку. Это гибкая, открытая, динамичная система,

где учитываются потребности всех детей, не только с проблемами развития, но и разных этнических групп, пола, возраста, принадлежности к той или иной социальной группе.

Подготовка педагогов к реализации инклюзивного образования в основном направлена на формирование знаний об особенностях детей и подростков с нарушениями развития и учет их в педагогическом процессе. Именно педагог является основной фигурой при реализации на практике основных нововведений. Показателем профессионализма педагога является его способность гибко реагировать на особые образовательные потребности нетипичных детей, а также находить при необходимости альтернативные формы коммуникации с ними. При этом в структуре профессиональной компетентности педагога выделяются следующие компоненты: общепедагогические, специальные, эмоционально-интерактивные и организационно-управленчески. Ребенок с ограниченными возможностями здоровья получает возможность свободного выбора образовательного учреждения, поэтому каждому педагогу необходимо обладать определенным уровнем сформированности инклюзивной компетентности как составляющей его профессиональной компетентности. Педагогические работники образовательного учреждения должны знать основы коррекционной педагогики и специальной психологии, иметь четкое представление об особенностях психофизического развития детей с ограниченными возможностями здоровья, о методиках и технологиях организации образовательного и реабилитационного процесса таких детей. Внедрение идей инклюзии в образовательные учреждения требует серьезной работы по подготовке компетентных педагогических кадров.

Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования должна осуществляться с помощью повышения их квалификации, которое способно существенно дополнить сформированные профессиональные компетенции. Профессиональная компетенция – способность успешно действовать на основе практического опыта, умения и знаний при решении профессиональных задач. Интересна позиция И. Н. Хафизуллиной по формированию инклюзивной компетентности педагогов в процессе профессиональной подготовки. Автор понимает инклюзивную компетентность будущих педагогов как составляющую их профессиональной компетентности, включающую ключевые содержательные и функциональные компетентности⁴. В структуру инклюзивной компетентности автор включает мотивационный, когнитивный, рефлексивный и операционный компоненты.

Опираясь на позицию представленных исследователей в области инклюзивного образования, мы выделяем совокупность элементов в педагогической профессиональной компетентности с точки зрения практи-

ческих предметно-манипулятивных умений и навыков педагога инклюзивного класса:

- создание инклюзивной среды обучения, предполагающей активное участие каждого ребенка в академическом процессе и различного рода социальных мероприятиях вне зависимости от его индивидуальных особенностей;
- умение выявлять ближайшие и отдаленные академические и социализаторские перспективы нетипичных учащихся;
- динамическая оценка эффективности мероприятий по социальной адаптации ребёнка с ОВЗ;
- содействие в приобретении обучающимися, педагогами и родителями психологических знаний, умений, навыков необходимых для успешного обучения, воспитания и развития;
- создание психологических условий для реализации образовательных программ.

Педагог играет важную роль в создании моральной и материальной среды, адаптированной непосредственно к образовательным потребностям любого ребенка. Это возможно только при тесном сотрудничестве с родителями, другими педагогами, руководством образовательной организации и т. д., т. е. в сплоченном командном взаимодействии всех участников образовательного процесса. Педагог должен быть высокообразованным, знать основы физиологического, психологического и личностного онтогенетического развития детей, уметь работать в коллективе (как с учениками и их родителями, так и с коллегами), знать педагогические и воспитательные программы работы, быть психологически готовым к своей работе и т. д. Все это касается работы со всеми категориями детей.

Важная составляющая профессионально-личностной готовности педагога, работающего с лицами с ограниченными возможностями здоровья, – готовность к оказанию помощи. Это интегральное личностное качество, включающее милосердие, толерантность, педагогический оптимизм, высокий уровень самоконтроля и саморегуляции, доброжелательность, умение наблюдать, способность суммировать наблюдения и использовать увеличившийся объем информации о ребенке (взрослом) для оптимизации педагогической работы. Педагог должен осознавать значимость этих качеств и стремиться их развивать.

Основу педагогического призвания составляет любовь к детям. Это основополагающее качество является предпосылкой к самосовершенствованию, целенаправленному саморазвитию многих профессионально значимых качеств, характеризующих профессионально-педагогическую направленность педагога. Среди таких качеств – педагогический долг и ответственность. Руководствуясь чувством педагогического долга, педагог всегда спешит оказать помощь детям и взрослым, всем, кто

в ней нуждается, в пределах своих прав и компетенции; он требователен к себе, неукоснительно следуя своеобразному кодексу педагогической морали.

Исключительно важным при организации обучения является создание условий для формирования ценностного отношения к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями. Педагог должен осознать свою деятельность как миссию, ответить на вопросы зачем, почему, с какой целью я это делаю?

Таким образом, профессионально-личностная готовность педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья предполагает сформированность целого комплекса качеств, которые основываются на личностных ресурсах.

Примечания

¹ См.: *Битов А. Л.* Особый ребенок : исследования и опыт помощи, проблемы интеграции и социализации. М., 2000. 254 с.

² *Выготский Л. С.* Собр. соч. : в 6 т. Т. 5. Основы дефектологии / авт. послесл. и коммент. Э. С. Бэйн. М., 1983. С. 97.

³ См.: *Малюфеев Н. Н.* Инклюзивное образование в контексте современной социальной политики // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2010. № 1. С. 3–10.

⁴ См.: *Хафизуллина И. Н.* Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки : дис. ... канд. пед. наук. Астрахань, 2008. С. 90.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» ДЛЯ СТУДЕНТОВ-ТЕОЛОГОВ

В. В. Бартель

*Бартель Виктория Владимировна – кандидат культурологии, доцент
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: wita38@mail.ru*

В статье рассматривается специфика религиозного языка по сравнению с языком научной и научно-популярной литературы. Автор подчёркивает эффективность применения метода опор при обучении монологической речи на занятиях по иностранному языку, которые помогут в работе с текстами по специальности.

Ключевые слова: религиозный язык, коммуникативные навыки, метод, взаимодействие, компетенция, опора.

THE FEATURES OF TEACHING DISCIPLINE “FOREIGN LANGUAGE” FOR STUDENTS – THEOLOGAINS

Victoria V. Bartel

In article the specifics of religious language in comparison with language of scientific and popular scientific literature are considered. The author emphasizes efficiency of application

of supports for training the monological speech on classes on a foreign language which can help with translation of the texts in the speciality.

Key words: religious language, communication skills, method, interaction, competence, support.

Учебная программа по иностранному языку для студентов-теологов по программе бакалавриата предусматривает работу с текстами по специальности. У преподавателя есть один год для того, чтобы подготовить студентов к работе со специализированной лексикой, научить будущих специалистов грамотно составлять аннотацию к статье, выполнять реферирование текста по специальности. Уже на втором курсе студенты начинают работать с богословскими текстами. В этой связи встаёт вопрос о специфике религиозного языка, который невозможно приравнивать к языку, на котором написаны тексты научного и научно-популярного характера. Студента необходимо подготовить к работе с лексикой по специальности, научить выбирать из множества методических приёмов для усвоения лексики на иностранном языке наиболее эффективный. Уже на первом курсе студент должен начинать осознать, что работа с теологическими текстами потребует серьёзной подготовки. «Какие вопросы задавать тексту, какие следствия из него выводить – это зависит от жанра текста. Проблема в том, что в современной нам культуре нет жанров, соотносимых с библейскими. Мы не можем их приравнять к нашей светской поэзии. Но – точно так же! – мы не можем их приравнять и к научно-популярным книжкам по физике, биологии или истории. Происходит чтение библейского текста по правилам языка и жанра, которые принадлежат совсем другой культуре. Фундаментализм позиционирует себя как традиционализм, как верность традиции. Но на самом деле это псевдотрадиционализм, дитя эпохи сциентизма. Ведь в христианской и еврейской традициях до Нового Времени даже понятия “точного научного текста” не было! Меж тем для человека эпохи научно-технического прогресса и сциентизма научность равнозначна истинности. Восприняв это в качестве аксиомы, сторонники фундаменталистского прочтения Библии считают, что высшая похвала, какой они могут удостоить Библию, – объявить ее текст “научным”»¹.

Богословский текст можно интерпретировать буквально. Но нельзя не согласиться с Михаилом Георгиевичем Селезнёвым в том, что «у библейского текста нескольких осмыслений – буквального, нравственного, типологического, анагогического, а подчас и многих других – признается и раннехристианской и средневековой экзегезой. Однако именно библейская критика раскрывает *историческое измерение* этой множественности: разные осмысления не просто сосуществуют, но каждое из них занимает *свое* место, *свою* полочку на оси времени, в живой истории. Разные осмысления невозможно смешивать друг с другом, механически соединяя цитаты из современной литературы с цитатами из древних

толкователей. Это будет все равно что в фотопрограмме рисовать портрет человека, комбинируя фрагменты его фотографий в младенчестве, детстве, юности и старости. Надо сказать, что и в западной библеистике последних десятилетий, наряду с интересом к древнейшей форме и древнейшему смыслу библейских текстов, все явственнее становится интерес к истории интерпретации Библии. Но для западной библеистики это скорее *Nachleben*, “послежизние” библейского текста. Для православного богословия интерпретация Библии в ранней Церкви и в святоотеческую эпоху – это не “послежизние”, а мостик, связывающий нашу собственную религиозную жизнь и литургическую практику с тем огромным деревом традиции, корни которого уходят в архаический мир библейского Древнего Востока. Слишком часто традиция видится нам как нечто застывшее, окаменевшее и неподвижное. Но в перспективе, заданной историко-филологическими исследованиями, проявляется нечто прямо противоположное – что религиозная традиция постоянно интерпретировала и интерпретирует себя, что она – как растущее живое дерево, где люди каждой конкретной эпохи всегда находятся не на окаменевших руинах прошлого, а в точке роста. И мы тоже находимся не на руинах прошлого, а в точке роста. Мы видим разрыв между – с одной стороны – результатами историко-филологической реконструкции древнейшего смысла библейского текста и – с другой стороны – святоотеческими толкованиями на этот текст в его византийском обличье. Этот разрыв нередко воспринимается православным читателем как источник смущения и угроза вере. Но это повод не для смущения, а для более глубокого понимания нашей традиции – как живой и изменчивой. Видение истории как монолитной глыбы “прошлого”, которое противостоит “настоящему” антиисторично по сути своей. История – не монолит, а динамичный поток, и каждая эпоха (включая нашу) – его частица»².

Для того чтобы помочь студенту справиться со сложной лексикой богословского текста, на наш взгляд, стоит обратить внимание на метод опор, который успешно используется на первом курсе для развития монологической речи и формирования языковой компетенции при работе с текстами на бытовые темы. Начиная со второго семестра первого курса целесообразно давать задания на создание тематических опор на базе специализированной лексики. Метод опор прекрасно подходит и для объяснения нового материала, и для развития коммуникативных навыков, и для организации самостоятельной работы. Известно, что при обучении иностранному языку большую роль играет использование различных наглядных средств: рисунков, картин, схем, таблиц, фотографий и т. д. Студент, который находится в начале пути по освоению лексики, ещё не в полной мере самостоятелен, поэтому нуждается в опорах, которые помогут облегчить процесс овладения иностранным языком, снять различного рода сложности, стимулировать общение, сконцентрировать

внимание на новом изучаемом материале. При составлении опор студент оказывается в ситуации поиска средств выражения, и именно в этот момент он обеспечивается ими. Такая ситуация создает самые благоприятные условия для усвоения новой лексики, фраз-клише, грамматических конструкций.

Опора всегда содержит больше того, что в ней непосредственно выражено. «Она действует подобно триггеру, задавая движение мысли, способствуя её развертыванию; лакуны же заполняются в зависимости индивидуального опыта учащегося»³. Существует большое количество разновидностей опор, это: *story map*, *prediction chart*, *story frame*, *story pyramid* и т. д. Остановится более детально на схеме «*story frame*». Составление такой схемы занимает достаточно много времени, является трудоёмкой, но она способна не только закрепить лексику, но и постепенно подготовить студента к обучению реферированию текста по специальности. На занятиях по иностранному языку студентам-теологам предлагается чтение адаптированной англо-американской литературы, в которой отражаются бытовые темы, а также библейские темы. На базе этих произведений можно составить следующую схему:

STORY FRAME

The story takes place _____
_____ is a character of the story
Another character of the story is _____
Who _____
A problem occurs when _____
After that _____
and _____
The problem is solved when _____
The story ends with _____

«Содержание данной схемы меняется в зависимости от типа рассказа, языковых знаний студента, а также содержание данной схемы зависит и от творческих способностей, как студента, так и преподавателя. На продвинутом этапе обучения подобные схемы могут составлять наиболее подготовленные в языковом плане учащиеся и предлагать их своим одногруппникам»⁴. Приобретение навыка в составлении подобных опор поможет студенту в дальнейшем не только логически структурировать художественный текст, но и успешно справиться с реферированием текста научного характера или текста по специальности (богословский текст, лекция философа, религиоведа). В заключение хочется обобщить особенности использования опор:

- схемы и опоры помогают раскрыть творческий потенциал студента, высказать свою точку зрения;

- схемы и опоры поддерживают богатство воображения. При этом воображение дисциплинируется и контролируется;
- развивается восприимчивость, расширяется фонд знаний;
- развивается логика в подаче информации.

Как справедливо отмечает А. В. Коньшева, реализация подобного метода осуществима в условиях свободного обмена мнениями и идеями, в обстановке живого обсуждения, творческой дискуссии, а значит, как нельзя лучше подходит для работы в группах студентов-теологов, которые открыты для обсуждения той или иной проблемы. Использование опор помогает развить и обогатить речевые возможности студента, способно научить строить самостоятельные высказывания, побуждают к дискуссии, формируют навыки подбора адекватных средств выражения мысли, оформления их в соответствии с коммуникативным замыслом. Опоры и схемы способствуют прочному усвоению иностранного языка, формированию умения творчески подходить к интерпретации текста. Студенты учатся работать самостоятельно. Один из немаловажных моментов в использовании опор и схем состоит в том, что уже на первом курсе у студента формируется не просто переводческий навык, а умение структурировать текст, видеть главное и второстепенное, выражать собственное мнение относительно прочитанного материала, проводить текст через призму собственного сознания, а значит, соотносить текст с современной историей.

Примечания

- ¹ Селезнёв М. Г. О пользе библейской критики для христианского богословия. URL: <https://bible.predanie.ru/groups/info/i/188307> (дата обращения: 20.02.2018).
- ² Там же.
- ³ Использование опор на уроках немецкого языка. URL: <https://infourok.ru/statya-ispolzovanie-opor-na-urokah-nemeckogo-yazika-1988675.html> (дата обращения: 20.02.2018).
- ⁴ Коньшева А. В. Английский язык. Современные методы обучения. Минск, 2007. С. 94.

ОБРАЗОВАНИЕ КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ БЕЗОПАСНОГО ТИПА

Т. А. Беспалова

*Беспалова Татьяна Александровна – кандидат медицинских наук,
заведующий кафедрой Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: tatyanaresp64@mail.ru*

Статья посвящена роли образовательного пространства в формировании личности безопасного типа. Показано, что работу по повышению роли образования как ресурса развития личности можно вести в нескольких направлениях: формирование ценностных ориентаций учащихся, повышение роли учителя в современном обществе, расширение использования инновационных технологий, сохранение здоровья детей.

Ключевые слова: ценностная ориентация, инновационные технологии, здоровье, образование, личность.

EDUCATION AS A RESOURCE OF DEVELOPMENT OF A PERSONALITY OF SAFE TYPE

Tatyana A. Bespalova

The article is devoted to the role of educational space in the formation of a personality of a safe type. It is shown that the work on increasing the role of education as a resource for the development of personality can be conducted in several areas: the formation of value orientations of students, the increasing role of the teacher in modern society, the expansion of the use of innovative technologies, the preservation of children's health.

Key words: value orientation, innovative technologies, health, education, personality.

На современном этапе развития общества образование можно рассматривать как ресурс социально-экономического развития. В связи с этим основная задача образования заключается в способности его быстрого реагирования на изменение потребностей социально-экономического устройства общества. Формирование эффективной образовательной среды обеспечивает национальную безопасность России, рост благосостояния её граждан, что, в свою очередь, обеспечивает повышение качества, доступности, эффективности образования, его инновационный характер.

Основные изменения в отечественном образовании связаны с введением Федеральных государственных образовательных стандартов, что, очевидно, оказывает существенное влияние на совокупность взаимоотношений, возникающих в образовательном процессе, поскольку определяет новое содержание образования, организацию образовательного процесса и систему оценки качества.

Методологической основой разработки и реализации Федеральных государственных образовательных стандартов является Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. В Концепции определён национальный воспитательный идеал человека: высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укоренённый в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации.

Несомненным позитивным фактором существующей образовательной системы России является воспитание свободной личности, способной самостоятельно адаптироваться в коллективе и обществе. Необходимо обеспечить личностно ориентированное образование, которое предполагает выявление индивидуальности индивида, его духовности и творческого начала.

Воспитание культурного человека предполагает осознанное проектирование обучающимся путей развития его личности с позиции идей своей безопасности. При этом одним из основных параметров личности безопасного типа является ее субъективный опыт личности с его ценно-

стями и смыслами, умениями и способностями, социальными навыками и способами поведения. Как известно, личностный опыт выступает для субъекта как структура жизненных смыслов, своего рода правил самоорганизации своего внутреннего мира¹.

Качественно образовать человека – значит помочь ему стать субъектом культуры, научить жизнестроительству. Сегодня очень важно не сформировать, а найти, поддержать, развить человека в человеке и заложить в нем механизмы самореализации, саморазвития, саморегуляции, самозащиты, самовоспитания, помочь ему жить в мире и согласии с людьми, природой, культурой, цивилизацией².

Сегодня можно выделить три основных аспекта влияния образования на жизнь в нашей стране:

- практика социализации и воспитания;
- система дифференцированных образовательных услуг с усилением индивидуализации;
- механизм формирования общественной жизни в социуме школы.

В рамках настоящего исследования предстояло рассмотреть образование как практику социализации и воспитания.

Работу по повышению роли образования как ресурса развития личности можно вести в нескольких направлениях:

1. Повышение роли педагога. Сфера влияния личности педагога охватывает интеллектуальную, эмоциональную, действительностно-волевою стороны восприятия учеников. Устойчивая профессионально-педагогическая направленность личности педагога отражается в его морально-этическом отношении к своей профессии, во всем характере его педагогической и воспитательной деятельности³. Это в большой степени определяет успех его деятельности, удовлетворенность работой и общением с детьми. Успешное выполнение профессиональных обязанностей требует от педагога определенных педагогических способностей, навыков и умений. Общие способности, особенности памяти, внимания, мыслительной деятельности, воображения, силы воли превращаются в способности педагогические. Кроме того, педагогу необходимы организаторские способности, умение понимать других людей, проникаться внутренним миром детей, сопереживать в радости и в беде, передавать свои знания в доступной форме своим ученикам⁴.

2. Расширение использования инновационных технологий не только для получения знаний, но и для формирования ценностно-мотивационных характеристик личности. В частности, формирование у школьника мотивации к здоровому образу жизни на основе здоровьесберегающих технологий должно стать приоритетным направлением в деятельности педагога⁵. Школьные педагогические технологии в настоящее время интенсивно развиваются, появилось много различных направлений, возник-

кает необходимость их дифференцированного применения в зависимости от уровня развития психических процессов и функций ребенка⁶.

3. Воспитание, здоровье, спорт – важнейшие факторы развития личности. Этот раздел работы представляется наиболее действенным, так как предполагает вовлечение большего количества людей, методов и в конечном счете различные цели работы.

Усиление работы, направленной на предотвращение начала курения подростками. Первичная профилактика табакокурения среди подростков должна осуществляться на уровне семьи и школы. В семье закладываются основы ведения здорового образа жизни, родители формируют у детей правильное (негативное) отношение к вредным привычкам. Школа также выполняет данные функции. На уровне школы должны проводиться не только просветительные мероприятия, рассказывающие о вреде курения, но и наглядные демонстрации последствий курения⁷.

Формированию мотивации учащихся к занятиям физической культурой и спортом способствует авторитет взрослых – педагогов и родителей. Формирование мотивации к занятиям физической культурой и спортом способствует повышению активности учащихся⁸.

4. Сохранение здоровья детей, обучающихся в школе, и формирование ценностного отношения к своему здоровью. Здоровье относится к числу глобальных проблем, имеющих жизненно важное значение для всего человечества⁹.

Поиск новых подходов в вопросах формирования здоровья способствует созданию новых образовательно-оздоровительных программ с учетом психофизиологических особенностей учащихся образовательных учреждений. Деятельность образовательного учреждения решает государственные, образовательные и личностные задачи, в конечном счете, определяет будущее страны.

5. Наиболее адекватным критерием социализации и воспитания личности являются ценностные ориентации учащихся, их система влияет на мотивацию личности, определяет поведение человека в обществе, мотивируют настоящее поведение. В результате анкетирования школьников старших классов, проживающих в городе, установлено, что наиболее ценными личными характеристиками являются «семья», «религия», «искусство и литература». Ценность «семьи» заложена родителями учащихся собственным примером, по мнению 65% респондентов, 35% учеников самостоятельно осознали важность этой ценности, ориентируясь на общественный идеал.

Для определения позиции педагогов по проблемам формирования ценностных ориентаций было проведено анкетирование. Педагогам было предложено обозначить свои позиции по вопросам о том, кто должен формировать ценностные ориентации учащихся и с какими трудностями сталкивается при этом педагог.

Анализ ответов педагогов на вопрос: кто должен заниматься формированием ценностных ориентаций? – показал, что 70% считают, что формированием ценностных ориентаций должна заниматься семья, что указывает на недостаточную готовность педагогов принять на себя такую ответственность.

По результатам анкетирования можно сделать вывод о том, что, по мнению родителей, уровень социализации их детей явно недостаточный и что школа активно должна влиять на эти процессы.

Сегодня необходимо включиться в поиск способа решения проблемы, заключающейся в сохранении высокого уровня требований стандарта к научности обучения и одновременно развитию самостоятельности, творческой инициативы учащихся, безопасному поведению в освоении и применении знаний.

Примечания

- ¹ См.: *Бондаревская Е. В.* Методология разработки современной теории воспитания в ростовской научной школе // Изв. Южного федер. ун-та. 2011. № 1. С. 21–30.
- ² См.: *Спиридонова Е. А.* Формирование культуры личной безопасности в современном образовательном процессе // Современные направления развития системы физкультурного и технологического образования. Саратов, 2016. С. 66–71.
- ³ См.: *Водолагина И. Ю.* Подготовка студентов к педагогической деятельности в условиях личностной ориентации образования (на материале предмета физической культуры) // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2015. № 11–2. С. 49–54.
- ⁴ См.: *Саяпина Н. Н.* Личная физическая культура обучающихся как основа их здорового образа жизни // Формирование физической культуры и культуры здоровья учащихся в условиях модернизации образования: материалы Всерос. науч.-практ. конф. Казань, 2015. С. 222–226.
- ⁵ См.: *Спиридонова Е. А.* Особенности адаптации младших школьников к учебным нагрузкам // Формирование физической культуры и культуры здоровья учащихся в условиях модернизации образования: сб. науч. ст. Всерос. науч.-практ. конф. Елабуга, 2015. С. 234–238.
- ⁶ См.: *Беспалова Т. А.* Эффективность использования здоровьесберегающих технологий на уроках физической культуры // Физкультура и спорт: межвуз. сб. науч. тр. / Саратов. гос. ун-т им. Н. Г. Чернышевского, Институт физической культуры и спорта. Саратов, 2015. С. 9–14.
- ⁷ См.: *Беспалова Т. А.* Распространенность табакокурения среди молодежи // Инновационные оздоровительные и реабилитационные технологии: Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Саратов, 2016. С. 180–183; *Царева Н. М., Царева Ю. А.* Проблема подросткового табакокурения // Физкультура и спорт: межвуз. сб. науч. тр. Саратов, 2015. С. 40–45.
- ⁸ См.: *Ларина О. В.* Организация двигательной активности как одно из условий здорового образа жизни // Актуальные проблемы и перспективы развития физической культуры и спорта в высших учебных заведениях Минсельхоза России: сб. ст. по материалам IV междунар., межвуз., учеб.-метод. и науч.-практ. конф. Саратов, 2016. С. 25–29.
- ⁹ См.: *Павленкович С. С.* Мотивационно-ценностное отношение учащихся разных возрастных групп к физической культуре и здоровью // Формирование физической культуры и культуры здоровья учащихся в условиях модернизации образования. Елабуга, 2015. С. 203–207.

ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕСУРС ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Ю. Г. Быченко, Т. М. Баландина

*Быченко Юрий Григорьевич – доктор социологических наук, профессор
Саратовского военного ордена Жукова Краснознаменного института войск
национальной гвардии Российской Федерации
E-mail: bychenkoug@gmail.com*

*Баландина Таисия Михайловна – доктор социологических наук, профессор
Саратовского социально-экономического института
(филиала) ФГБОУ ВПО «РЭУ им. Г.В. Плеханова»
E-mail: balandinatm@gmail.com*

Деловая игра рассматривается как образовательный ресурс профессионального развития личности. Доказывается, что в новых условиях образовательные организационные системы признаны внедрять различные активные педагогические технологии, важнейшие из которых – деловые имитационные игры.

Ключевые слова: деловая игра, активные педагогические технологии, имитации, игровые формы обучения.

BUSINESS GAME AS EDUCATIONAL RESOURCE OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE PERSON

Yury G. Bychenko, Taisia M. Balandina

Business game is considered as an educational resource of professional development of personality. It is proved that in the new conditions, educational organizational systems are recognized to introduce various active pedagogical technologies, the most important of which are business simulation games.

Key words: business game, active pedagogical technologies, imitations, game forms of training.

В настоящее время российскому обществу необходимо единство школ, колледжей, вузов, различных институтов профильной направленности для подготовки человека нового типа, а также работника, обладающего инновационным мышлением.

Реформа высшего образования в России направлена на решение двух взаимосвязанных задач. Первая задача направлена на модернизацию высшего образования России, интеграцию его в систему мирового образовательного процесса, обеспечение соответствия мировым образовательным стандартам. Вторая задача определяет внедрение деятельного подхода в обучение студенчества¹. Мировые образовательные сообщества традиционно связывают постоянное реформирование образования в высших учебных заведениях с процессом внедрения доктрины поэтапного формирования умственных действий.

Рассмотрим проблемы реализации данной доктрины в условиях российского высшего образовательного учреждения. Теория формирования

умственных действий студентов предполагает внедрение в практику проактивных педагогических технологий, направленных на регулирование процессов интериоризации (переноса в умственный план) внешних (материальных) операций, умений, навыков, а также их системных совокупностей. Исходя из принципов данной теории, современный педагогический процесс имеет как теоретическую, так и практическую сторону. В новых условиях педагогический процесс проявляется как система объективных факторов и условий, выделяющихся из практических ситуаций и становящихся успешно выполнимыми заданиями. «Ошибки при формировании новых навыков возникают именно там, где отсутствуют необходимые показатели, заданные и достигаемые. И, наоборот, где показатели устанавливаются и ориентировка на них обеспечивается, пробы и ошибки исчезают»². Данные новые принципы предполагают необходимость изучения студентами не того, как осуществляется формирование непосредственных социально-экономических действий, а того, что необходимо для формирования умений, позволяющих им выполнять новое для них профессиональное действие, которое в дальнейшем должно превратиться в профессиональный навык.

В новых условиях необходимо создание многоэтапных педагогических технологий, направленных на обеспечение достаточно полной и теоретически обоснованной системы формирования знаний, умений, навыков. Данные технологии предусматривают предварительную разработку профессиональных свойств личности. Они призваны обеспечить желаемый уровень образовательного развития человеческого потенциала, комплексного освоения необходимых профессиональных действий.

Представляется необходимым уход от системы пассивного усвоения «готового знания». Изменения должны осуществляться по двум направлениям. Во-первых, различают процесс раскрытия нового знания, а также многоэтапный и многоуровневый процесс его усвоения. Процесс усвоения нового знания осуществляется путем внедрения различных активных педагогических технологий³. В основном данные технологии направлены на обеспечение обучения студента на основе самостоятельных открытий или дискуссионных обсуждений сообщений в готовом виде. При этом основным компонентом образовательного процесса становятся творческие открытия, а также внедрение разносторонних технологий доработки и полноценного усвоения знаний, имитации непосредственных профессиональных действий. Во-вторых, активно вводятся имитационные, игровые образовательные технологии, направленные на формирование компетенций, доведенных до автоматизма профессиональных ориентиров, обеспечивающих безошибочное выполнение комплекса профессиональных операций обучающимися. Разрабатываются технологические схемы-карты формирования, развития и саморазвития профессиональных навыков обучающихся, внедряются системы тренингов и деловых

профессиональных имитаций. Ю. Г. Фокин в этой связи отмечает, что в новых условиях активизируются педагогические технологии разработки и внедрения схем-карт формирования профессиональных навыков обучающихся.

На составление данных схем-карт должно тратиться основное время педагога. При использовании данных схем-карт любой студент без специфического целевого инструктажа должен с первого раза четко и безошибочно научиться выполнять все профессиональные операции, входящие в ту или иную систему профессиональных действий. Куратор-инструктор призван контролировать, замечать, а также прекращать реализацию ошибочно осуществляемой деятельности операции. «Подготовка такого обучения непривычно трудоемка, но эта трудоемкость многократно окупается при массовом использовании подобных карточек, освобождая преподавателя от рутинного, не требующего при наличии ориентировочной карточки особой квалификации, наблюдения за тем, насколько правильно выполняет каждый субъект учения предписанные профессиональные операции»⁴.

Таким образом, модернизация образовательного процесса высшего образовательного учреждения предусматривает необходимость внедрения технологий поэтапного формирования умственных, а также социокультурных профессиональных действий⁵. При этом умственные навыки, а также профессиональные действия могут и должны формироваться регулируемым образом при обязательном непосредственном прохождении студенческими группами нескольких этапов обучения.

Первый этап. Предварительное ознакомление с социально значимыми профессиональными действиями, а также усвоение знаний, на основе которых данные профессиональные действия могут быть реализованы.

Второй этап. Этап материального или материализованного формирования навыков действия. На данном этапе осваиваемая профессиональная операция выполняется с учетом воздействия и влияния внешнего окружения субъекта. Здесь активно используются инструкции, а также заранее разработанные технологические схемы-карты формирования, развития и саморазвития профессиональных навыков обучающихся. Предварительно оговариваются системы тренингов и деловых профессиональных имитаций (которые будут внедряться на последующих этапах). Данный этап должен проводиться под особым контролем преподавателя. Здесь необходимо безошибочное пробное выполнение профессионального действия, чтобы не закрепились ошибки в будущем.

Третий этап. На данном этапе важно проговаривание выполнения профессиональной операции вслух под контролем опытного преподавателя. Здесь важно обеспечение безошибочности, а также осуществление обобщения (свертывания) описания профессиональных действий.

Четвертый этап. Это этап внутреннего проговаривания. На данном этапе процесс выполнения деятельной операции обосновывается и проговаривается без речевой констатации действий. Последнее должно увеличивать степень осуществления описания. «Проговаривание вслух и “в уме” выполнения требуемых операций производится не для их заучивания, как иногда считают, а для последовательного “свертывания” и конкретизации их описания... Для контроля проговаривания “в уме” выделенных частей выполнения осваиваемого умственного действия рекомендуется делать отметки на бумаге после “проговаривания” описания каждой части»⁶.

Пятый этап. Этап практического усвоения профессионального действия, на котором вырабатываемые операции, входящие в профессиональные действия, выполняются на основе сложившейся в сознании студента общей модели действия. При этом словесные описания применяются здесь частично или не применяются вообще.

Шестой этап. Этап доведения профессионального действия до автоматического применения. Здесь реализуется комплекс ролевых и имитационных образовательных игр для уточнения и шлифовки операций, входящих в профессиональные действия. На данном этапе выполняются профессиональные действия на основе сложившихся в сознании обучающегося общих знаний, умений, навыков, осознанной общей модели профессионального поведения.

Обобщая вышеизложенное, несложно заметить, что методологическая разработка предписаний и инструкций поведения преподавателя на каждом перечисленном образовательном этапе представляет собой технологическую схему-карту регулирования процессом формирования профессиональных действий студентов⁷. Данные предписания и инструкции, применяемые в комплексе, реализуют активную технологическую модель обучения, направленную на освоение конкретного стиля профессионального действия индивида.

В новых условиях преподаватель должен не только дать информацию об определенном наборе знаний, но и научить студентов творчески мыслить и действовать. Важно сформировать потребность осуществлять поиск новых знаний, анализировать информационные потоки, осмысливать и оценивать складывающиеся ситуации, а также обобщать, дифференцировать, принимать текущие и стратегические профессиональные действия. Знания только тогда прочно осознаются и приобретают форму профессиональных умений и навыков, когда они получены путем практического напряженного действия, реализации собственных мыслительных усилий, осуществления ролевого имитационного осознания, участия в максимально приближенной к практике профессиональной действительности. Игровые модели, профессиональные имитации, исходя из концепции бессознательного Зигмунда Фрейда, включают в процесс

просвещения и обучения все физические и интеллектуальные способности человека, в том числе и бессознательные компоненты психики, открывающие дополнительные иррациональные пути усвоения знания индивидом⁸.

Деловые имитационные игры (как главный структурный элемент учебных имитаций) являются технологией моделирования различных аспектов реальной профессионально-трудовой деятельности с целью реализации обучающего действия, эксперимента, проектирования, прогнозирования, анализа, принятия регулирующих решений. Зарубежные высшие учебные заведения традиционно занимаются разработкой и внедрением игровых методов. Так, в передовых вузах США около 50% преподавательского состава заняты подготовкой банка игровых имитационных ситуаций. Деловые игры в самом учебном процессе занимают до 80% общего времени занятий. Цель применения игровых методов – развитие способностей и навыков по принятию конкретных решений, основанных на системе полученных профессиональных знаний.

Деловые игры рассматриваются как метод интенсификации учебного процесса (т. е. средство умножения результатов обучения в единицу учебного времени). Разработка имитационных деловых игр в нашей стране только начала осуществляться. В большинстве своем деловые игры представляют собой бессистемный набор некоторого перечня подходов и принципов игровой методической деятельности. Рядом авторов представлен игровой материал, моделирующий профессиональные процессы. В них, как правило, главное внимание уделяется абстрактным теоретическим блокам, нет учета практических потребностей обучаемых. Совершенно не развитым остается игровой интерес имитации. При этом в современных условиях необходима разработка конкретного банка имитационных игр. В учебных играх должны имитационно моделироваться самые общие компоненты общественной системы.

Общие методические подходы, порядок проведения игр и подготовки к ним должны разрабатываться в результате изучения опыта ведущих зарубежных вузов. Использование деловых игр необходимо осуществлять в триедином учебном процессе: теоретическая лекция, анализ конкретных ситуаций и практических задач, деловые имитационные игры.

Общее для всех игр (кроме специфических особенностей, изложенных в конкретной инструкции) включает следующее: осознание условий игровой имитации; расстановка этапов и проблем по уровню важности, а также срочности; элементарное проигрывание ролевых ситуаций (упрощение профессиональных ситуаций); обсуждение проблемных вопросов, а также возможных противоречий, могущих формировать трудовые конфликтные ситуации; определение путей разрешения конфликтов; формирование практик сотрудничества между различными игровыми группами (участниками деловых имитаций).

Технологически проведение игры предусматривает реализацию ряда организационных этапов: разделение участников игры (если это необходимо) на группы; игра; подведение итогов; обобщение и теоретическое обсуждение итогов игры, экономической стратегии игроков и их конкурентов; заключение ведущего игры; выделение лучших игроков; определение недостатков и ошибочных сторон в профессиональном поведении участников.

Деловые игры, как правило, основываются на теоретических материалах, изложенных на лекции. Они также могут выходить за рамки изложенного на лекции теоретического материала. В этом случае необходима дополнительная теоретическая подготовка обучающихся. Инструкции и методические разработки представляют собой описание принципов, содержания и приемов проведения игры. Они не могут применяться как догматический алгоритм. Порядок и глубина игровой модели в каждой группе могут существенно изменяться в зависимости от подготовки, задач, психологических особенностей играющих. Изменение содержания игры может осуществляться (в допустимых пределах) и по предложению самих участников.

Порядок проведения игр зависит от программы теоретического курса, в рамках которого идут занятия. В ряде игр должны оговариваться рекомендации по последовательности их проведения (они основаны на логике и сложности модели имитации). В то же время игры могут проводиться отдельно без всякой связи друг с другом. Разрабатываемый курс образовательных игр не может претендовать на всеобщий охват определенной программы изучения в вузе. Он может дополняться и углубляться новыми игровыми подходами. Проведение занятий в форме деловых игр требует серьезной теоретической и методической подготовки руководителя игрового процесса, а в некоторых случаях и консультаций со специалистами в области игрового имитационного взаимодействия.

Таким образом, реформа высшего образования в России определяет необходимость инновационной модернизации технологий обучения, внедрения деятельного подхода в обучение студенчества. В новых условиях образовательные организационные системы призваны внедрять различные активные педагогические технологии, важнейшие из которых деловые имитационные игры. Именно деловая игра направлена на обеспечение обучения студента на основе самостоятельных открытий, внедрения разносторонних технологий доработки и полноценного усвоения профессиональных навыков, имитации непосредственных профессиональных действий студенчества.

Примечания

¹ См.: *Быченко Ю. Г., Баландина Т. М.* Современная социологическая интерпретация общественного воспроизводства // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Социология. Политология. 2015. Т. 15, вып. 3. С. 46–52.

- ² Сачко Н. Н., Гальперин П. Я. Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения умственных действий / под ред. П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной. М., 1995. С. 27.
- ³ См.: Быченко Ю. Г. Деловые игры в школе бизнеса. Саратов, 1991. С. 3.
- ⁴ Фокин Ю. Г. Технология обучения в высшей школе: от теории к технологическим процедурам. М., 2005. С. 77.
- ⁵ См.: Баландина Т. М. Социальные коммуникации в системе организационной культуры предприятия // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Социология. Политология. 2017. Т. 17, вып. 2. С. 166–169.
- ⁶ Фокин Ю. Г. Указ. соч. С. 79–80.
- ⁷ См.: Быченко Ю. Т., Быченко Т. М. Теория управления. Саратов, 2004. С. 4–5.
- ⁸ См.: Фрейд З. Психология бессознательного. СПб., 2006. 432 с.

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ СОВРЕМЕННОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ

Н. Р. Вакулеч, В. М. Царева

*Вакулеч Надежда Романовна – кандидат философских наук, доцент
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского,
E-mail: nvakulich@yandex.ru*

*Царева Валерия Михайловна – воспитатель МДОУ «Детский сад № 216», Саратов
E-mail: lera1995_24@mail.ru*

В статье рассматриваются некоторые факторы, оказывающие влияние на социокультурную среду, задачи и роль дошкольного образования как структурного элемента этой среды.

Ключевые слова: социальный институт, социокультурная среда, дошкольное образование, Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, социализация, инкультурация.

PRESCHOOL EDUCATION AS A COMPOSITE PART OF A MODERN SOCIO-CULTURAL ENVIRONMENT

Nadezhda R. Vakulich, Valeriya M. Tsareva

The article examines some factors that influence the socio-cultural environment, the tasks and the role of preschool education as a structural element of this environment.

Key words: social institution, socio-cultural environment, pre-school education, Federal state educational standard of preschool education, socialization, inculturation.

Социокультурная среда современного образования – система ключевых факторов, определяющих образование и развитие человека, включающая в себя субъекты, которые влияют на образовательные процессы, общественно-политический строй государства, средства массовой коммуникации, а также случайные события, способные воздействовать на динамику сферы образования.

Поскольку образование представляет собой один из социальных институтов, то, исследуя социокультурные факторы, оказывающие влияние их на социокультурную среду образования, принято говорить о нескольких их группах:

- факторы, влияние которых распространяется на все сферы деятельности социальных институтов общества;
- факторы, обуславливающие социокультурные преобразования в образовании;
- факторы, непосредственно влияющие на деятельность современных образовательных организаций.

В данной работе мы попробуем рассмотреть некоторые компоненты последней группы факторов, которая традиционно включает в себя:

- социокультурное окружение образовательной организации, обуславливающее наличие культурно-образовательного пространства;
- поддержку деятельности образовательной организации региональным сообществом;
- наличие связей образовательной организации с субъектами культурно-образовательного пространства, которые выступают как социальные партнеры в решении задач образования;
- конкретную выраженность социального заказа образовательной организации и материально-техническую и технологическую готовность к его реализации;
- условия организации социально-трудовой и общественно-полезной деятельности учащихся, содержание которых обеспечивает соединение ценностей учения и ценностей профессионального самоопределения;
- нормативную базу деятельности образовательной организации.

Последнее десятилетие характеризуется перманентной трансформацией отечественной системы образования, оказывающей не всегда позитивное влияние на деятельность образовательных организаций. Изменившаяся нормативная база привела к некоторым структурным изменениям в сфере образования. Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» система дошкольного образования включена в систему общего образования¹. Соответственно, в отношении дошкольного образования действуют правила и нормы, ранее относящиеся только к системе общего образования.

В связи с введением в действие Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования² в данной сфере возник ряд противоречий, в первую очередь, между возрастными возможностями детей и педагогическими условиями становления, развития, самореализации личности в современной образовательной практике.

В последнее время появилось немало работ, посвященных изучению как сферы дошкольного образования в целом, так и деятельности отдельных образовательных организаций. Одни авторы рассматривают специфику педагогической деятельности и особенности применения педагогических технологий в дошкольном образовании³. Другие исследова-

тели акцентируют внимание на вопросах, возникающих при проведении занятий по различным предметным видам образования⁴.

В связи с усложнением межкультурных коммуникаций и обострением этнокультурных противоречий в мире исследователи начали обращать внимание на вопросы поликультурного образования⁵. Не остаются без внимания и проблемы управления дошкольными образовательными организациями в условиях перманентной неопределенности, царящей в отечественном экономическом пространстве⁶. Несомненно, высокий уровень конкуренции в сфере образования диктует настоятельную необходимость применения инновационных подходов к организационно-экономической деятельности таких специфических субъектов хозяйствования, как образовательные организации⁷.

Тем не менее при всем многообразии палитры научных работ современные исследователи при изучении проблем, возникающих в системе дошкольного образования, в первую очередь, акцентируют внимание на различных аспектах деятельности дошкольных образовательных организаций, оставляя за скобками основную, на наш взгляд, вопрос: какова целевая предназначенность данных учреждений?

Многие дошкольные образовательные организации в последнее время увлеклись научно-педагогической деятельностью, внедряя новомодные концепции раннего научно-познавательного развития детей. Иногда эта деятельность ведется в ущерб решению основных, на наш взгляд, задач – социализации и инкультурации ребенка. В результате мы получаем дошкольника, который имеет представление о том, что произойдет, если кислоту смешать с щелочью, из чего формируются облака, и не умеет самостоятельно одеваться, общаться с ровесниками и взрослыми, адекватно воспринимать представителей другой этнической группы, не имеет представления о социокультурном пространстве, в котором он живет.

Между тем в разделе II Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования констатируется, что содержание образовательной программы дошкольного образования должно обеспечивать развитие личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности и охватывать следующие структурные единицы, представляющие определенные направления развития и образования детей (далее – образовательные области):

- социально-коммуникативное развитие;
- познавательное развитие, речевое развитие;
- художественно-эстетическое развитие;
- физическое развитие.

При этом социально-коммуникативное развитие направлено на усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности, усиление общения и взаимодействия

ребенка со взрослыми и сверстниками, становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий, совершенствование социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в организации, позитивных установок к различным видам труда и творчества, основ безопасного поведения в быту, социуме, при-

8.
Следовательно, усилия дошкольной образовательной организации, прежде всего, должны быть направлены на деятельность по социализации ребенка, его включению в тот социокультурный континуум, в котором будет проходить дальнейшее становление личности. Социокультурное пространство не носит статичный характер, оно динамично. Эта динамика имеет не только позитивный, но и нередко деструктивный характер. Обостряется политическая обстановка, растет финансовое расслоение общества, усложняются отношения внутри социальных групп и государства в целом. В подобных условиях подготовка ребенка к адаптации в меняющемся социокультурном пространстве предполагает, прежде всего, его раннюю социализацию.

Постоянно обостряющиеся этнокультурные противоречия в мире, крах политики мультикультурализма в европейских странах, усиление национализма, постоянное стремление деструктивно настроенных элементов расшатать и без того хрупкое этнокультурное пространство Российской Федерации диктуют настоятельную необходимость активного участия сферы образования в процессе инкультурации. Как известно, процесс первичной инкультурации проходит на ранней стадии развития ребенка, поэтому роль дошкольных образовательных организаций в этом очень важна.

Формируя у ребенка представление об окружающей его социокультурной среде, воспитывая уважение к своей и иной культуре, мы формируем адаптационные механизмы, позволяющие впоследствии с наименьшими рисками для личности комфортно чувствовать себя в социуме. Одновременно с этим закладывается база под возможное изменение самой социокультурной среды, поскольку заложенные базисные навыки и сформированные аксиологические установки, формируя личность, одновременно с этим трансформируют и социокультурное пространство.

Таким образом, система дошкольного образования, являясь составным структурным элементом социального института образования, не только оказывает большое влияние на существующее социокультурное пространство, но и способна через механизм социализации и инкультурации детей повлиять на дальнейшее развитие общества.

Примечания

- ¹ См.: Об образовании в Российской Федерации : Федер. закон : принят Гос. Думой 29 дек. 2012 г. (с изменениями 2018 года). Гл. 2. Ст. 10. Ч. 4. URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/> (дата обращения: 21.02.2018).
- ² См.: Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. URL: <https://pravobraz.ru/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-doshkolnogo-obrazovaniya/> (дата обращения: 21.02.2018).
- ³ См.: *Чумакова И. В.* Современные педагогические технологии в дошкольном образовании // Дошкольное образование : опыт, проблемы, перспективы развития. 2015. № 2 (5). С. 25–27; *Кротова Т. В., Дмитриев Ю. А., Калинина Т. В.* Мультимедийные технологии в современном дошкольном образовании // Воспитание и обучение детей младшего возраста. 2016. № 5. С. 689–691; *Сафиева К. А., Фомченко Ж. А.* Внедрение информационных технологий в современное дошкольное образование // Использование современных информационных технологий в образовании : сб. тр. Всерос. заоч. науч.-метод. конф. Армавир, 2015. С. 60–61.
- ⁴ См.: *Галкина Л. Н.* Современное математическое образование детей дошкольного возраста // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер. Педагогика и психология. 2016. № 4. С. 60–64.
- ⁵ См.: *Габдрахманова Г. Ф., Сагдиева Э. А.* Современное билингвальное дошкольное образование в Республике Татарстан : состояние и проблемы // Проблемное обучение в современном мире : VI Междунар. Махмутовские чтения : сб. ст. Казань, 2016. С. 88–94.
- ⁶ См.: *Давыдова Е. Н.* Развитие современных моделей управления дошкольным образованием // Муниципальная академия. 2016. № 4. С. 84–89.
- ⁷ Подробнее см.: *Вакулич Н. Р.* Возможности и перспективы продвижения образовательных услуг на рынок региона // Интеграция науки и практики как механизм развития современного общества : сб. науч. ст. / под ред. проф. Ю. Г. Голуба. Саратов, 2013. С. 39–49; *Вакулич Н. Р., Царева В. М.* Маркетинг дошкольного образования : проблемы и перспективы // Образование в современном мире : сб. науч. ст. / под ред. проф. Ю. Г. Голуба. Саратов, 2017. Вып. 12. С. 22–27.
- ⁸ См.: Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Разд. II, ч. 2.6. URL: <https://pravobraz.ru/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-doshkolnogo-obrazovaniya/> (дата обращения: 21.02.2018).

КАТЕГОРИЯ УСТАНОВКИ В ОБУЧЕНИИ

Е. Н. Воронова

*Воронова Елена Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: voronovaen.lion@yandex.ru*

Статья посвящена анализу категории установки в психологии и педагогике. Обсуждаются следующие аспекты исследуемой проблемы: определение установки, система установок личности, установка в обучении: создание учебных установок и их виды, взаимосвязь успешности учения и установки.

Ключевые слова: личность, учебно-профессиональная деятельность, доминанта.

CATEGORY OF SET IN EDUCATION

Elena N. Voronova

The paper is devoted to analysis of the category of set in psychology and pedagogics. The following aspects of the problem under study are discussed: definition of a set, system of an individual's sets, a set in education: creating of educational sets and their types, interrelation between a successful learning and a set.

Key words: personality, professional learning activities, dominant.

Психологическая целостность индивида делает необходимым не только интегральный подход к нему, но и поиск соответствующих категорий, способных наиболее адекватно выразить такую целостность, претендующих на роль известного эквивалента целостной, динамической структуры личности. В качестве претендентов выступают такие понятия, как «направленность» и «позиция личности», «норма», «роли», «установка» и «ценностная ориентация», «состояние» и «отношение» и др. Одним из наиболее общих понятий, позволяющих охватить различные параметры динамической структуры личности, является понятие «установка». В качестве частных случаев последней следует рассматривать различные социальные, в частности, ценностные ориентации личности.

В советской психологии теория установки была разработана Д. Н. Узнадзе. Понятие установки связано с проблемой фактора, опосредствующего психический эффект внешнего воздействия. Исходя из того, что в «активные отношения с действительностью вступает сам субъект, но не отдельные акты его психической деятельности»¹, теория установки Д. Н. Узнадзе усматривает внутренний фактор, опосредствующий психический эффект внешнего воздействия, в самом субъекте, а не в отдельных процессах его деятельности. Согласно этой теории внешнее воздействие достигает того или иного психического эффекта, преломляясь через целостное состояние субъекта, которое возникает у него при наличии определённой потребности и объективной ситуации её удовлетворения. Называя это специфическое, целостное состояние субъекта установкой, Д. Н. Узнадзе характеризовал её как склонность, направленность, готовность субъекта к совершению акта, могущего удовлетворить его потребность, как предуготовленность к совершению определённой деятельности, направленной на удовлетворение актуальной потребности. При наличии потребности и условий её удовлетворения у субъекта возникает установка к определённой деятельности. При многократном удовлетворении одной и той же потребности в одних и тех же конкретных условиях соответствующая установка может стать фиксированной и в силу этого возникать быстрее и легче. В сфере мышления установка выступает как фактор, направляющий деятельность субъекта в соответствии с условиями возникшей перед ним задачи. Необходимо остановиться на одном из основных понятий теории

установки Д. Н. Узнадзе – акте объективизации. Субъект производит задержку в деятельности, приостановку актов начатого поведения, чтобы, устранив затруднение, иметь возможность успешно продолжать прерванное поведение. Вот этот специфический акт, выражающийся в активной задержке и обращающий звено из цепи приостановленного поведения в самостоятельный предмет познания, Д. Н. Узнадзе называет актом объективизации, который является условием мышления. Чтобы осуществлялись мыслительные операции – акты анализа, синтеза, обобщения, абстракции, – этот отрезок объективно существующего, который подлежит этим операциям, должен выступать в роли объекта, предмета познания².

Е. Н. Шиянов и И. Б. Котова так определяют установку: «Установка как психологическая категория – это состояние готовности личности действовать в той или иной ситуации определённым способом. Установка является специфическим настроем психики, обеспечивающим синхронизацию личностных усилий, направленность сознания на выполнение необходимых действий, отказ от других, более привлекательных, видов деятельности, включение психических процессов и соответствующих эмоциональных состояний»³.

В. А. Ядов рассматривает установку как готовность к осуществлению профессиональной деятельности, «отдельные» психологические феномены её проявления есть единая мотивационная система, «актуальная социальная диспозиция личности»⁴.

Установке нередко придаётся предельно широкое значение, когда она идентифицируется с самой личностью. Так, в работах известного советского психолога А. С. Прангишвили установка рассматривается как эквивалент или модус личности в каждый данный конкретный момент её деятельности⁵. Б. Д. Парыгин оспаривает подобную характеристику установки в качестве модуса личности, так как столь широкое толкование установки, по его мнению, делает как бы излишним само понятие личности, а вместе с тем, и бессодержательным понятие установки. Кроме того, трактовка установки в качестве модуса личности противоречит главному принципу самой теории установки, согласно которой речь идёт отнюдь не о всяких, а лишь о предметно фиксированных актах психического состояния и деятельности индивида. Установка всегда предметна и не может быть беспредметной по самой своей сути. Между тем психические состояния личности не исчерпываются лишь предметно направленными состояниями. Человеку могут быть свойственны и разлитые психические состояния, носящие совершенно беспредметный характер (например, беззаботное, радостное настроение человека). Это делает правомерным поиск и разработку других отличных от установки и ещё более интегральных понятий, которые могли бы быть эквивалентом динамической структуры личности, включающей в себя как предметно

направленные, так и её беспредметные психические состояния. Таким, по мнению Б. Д. Парыгина, является понятие психического настроения личности⁶.

В случае предметной направленности деятельности личности психический настрой может рассматриваться как ансамбль установок. Однако настрою личности может выступать и в виде весьма подвижного, беспредметного психического состояния индивида, которое может либо предшествовать системе сложившихся установок, либо быть результатом ломки этой системы. Логично предположить, что степень подвижности индивидуального настроения находится в обратной зависимости от степени устойчивости и разветвлённости системы установок личности, приобретённых в ходе жизненного опыта. К психическому настрою личности, являющемуся эквивалентом её динамической структуры, можно подходить аналитически.

Б. Д. Парыгин вычленяет в структуре психического настроения индивида три основных пласта: ситуативный (связанный со стремлением человека приспособиться к конкретным и часто меняющимся обстоятельствам); актуальный (доминирует на протяжении определённого периода жизни человека и связан со значимыми для человека переменами обстоятельств); константный (способен сохраняться на протяжении очень длительного периода в деятельности человека, даже на протяжении всей его жизни и может выступать как в форме характерологического настроения личности (прирождённая оптимистическая или пессимистическая настроенность), так и в виде социально-типологического настроения, соответствующего той социальной позиции, которую человек сознательно занимает в жизни. В реально функционирующей динамической структуре личности одновременно проявляются все три названных выше психологических настроения, которые постоянно взаимодействуют друг с другом. Циркуляция значений, постоянно происходящая в обществе и отражающаяся в структуре личности, является тем скрытым от поверхностного наблюдения механизмом, который регулирует названные выше качественные сдвиги в социально-психологической структуре личности⁷.

Система установок вводится Б. Г. Ананьевым в структуру позиции личности. Автор определяет позицию личности как «сложную систему отношений личности (к обществу в целом и общностям, к которым она принадлежит: к труду, людям, самой себе); систему установок и мотивов, которыми она руководствуется в своей деятельности; систему целей и ценностей, на которые направлена эта деятельность»⁸.

Русский физиолог А. А. Ухтомский впервые выдвинул гипотезу о роли внутреннего психического мира в деятельности человека. По этой гипотезе деятельность мозга опирается на принцип свободы выбора, свободы воли субъекта в принятии решения. Важнейшим для педагогики фактором является то, что человек развивается не только по заложенной

в нём биологической программе и под воздействием окружающей среды, но и под влиянием своих потребностей, желаний, опыта. Исходя из этого, педагогический процесс можно представить в виде двух взаимосвязанных фаз: внешней и внутренней. Внешняя – это собственно воспитательное воздействие, педагогическая его организация, на которой ребёнок – объект действий педагогов. Внутренняя фаза – это уже деятельность самого ребёнка как субъекта учения. Она проходит на внутриличностном уровне (восприятие, переработка внешних воздействий, формирование своих качеств). Причём интерпретацию этих воздействий, оценку их значимости даёт сама личность. Это и лежит в основе процесса самоизменения, самоуправления, самовоспитания, саморазвития, а значит, и самосовершенствования. Продуктивная деятельность, по А. А. Ухтомскому, имеет решающее значение для возникновения и формирования личности. Одними из её необходимых условий являются самостоятельность и творческие способности личности. Именно это помогает молодому человеку быстрее адаптироваться и включиться в самостоятельную жизнь⁹.

А. А. Ухтомский выдвинул и обосновал фундаментальный общебиологический принцип доминанты, лежащий в основе направленной активности живых систем любых уровней организации. Применительно к психическим процессам этот принцип объясняет и доказывает закономерности формирования и развития человеческой личности. Доминанта – временно господствующий очаг возбуждения в центральной нервной системе, придающий психическим процессам и поведению человека определённую направленность и активность. Доминанта определяет ориентацию той или иной задачи, являясь мощным стимулом деятельности, это как бы гнездо, вокруг которого группируются вся деятельность, поведение, творчество человека. Деятельность человека – это непрерывная цепь сменяющих друг друга доминант. Они могут быть более или менее сильными, осознаваемыми и неосознаваемыми, ситуативными и долговременными. Таким образом, доминанты – одни из важнейших механизмов самоуправления, саморазвития личности. А. А. Ухтомский говорил не только о возможности, но и о необходимости управления этим механизмом, задавая ему необходимую направленность и силу. Учёный указал и на самые важные для человека и человеческого общества доминанты поведения, которые следует воспитывать: доминанта постоянного нравственного совершенствования, доминанта творчества, искания истины¹⁰.

Герман Селевко является автором технологии развивающего обучения. Им разработана авторская модель «Школа доминанты самосовершенствования личности», где вырабатывается мотивация к учению, используя не только познавательную, но и нравственно-волевую её компоненту на основе учения А. А. Ухтомского о доминантном поведении человека и его философской концепции о сути человеческой жизни

как процессе непрерывного самосовершенствования¹¹. Развитие, которое определяется внутренним содержанием, психическими процессами, и составляет самосовершенствование личности.

Установка в обучении – это психологическая готовность учащегося к включению в учебную деятельность и выполнению поставленных учебных задач. Успешность учения упрочивает установку и делает её действенным и стабилизирующим фактором умственного и личностного развития учащихся. Создание учебных установок осуществляется с помощью суггестивных влияний (внушения, не требующего осознания произведённых действий) или с помощью убеждений, апеллирующих к объективной и субъективной значимости выполняемых учебных заданий или обучения как фактора психического и личностного развития в целом. Установки могут касаться отбора, переработки и использования определённой информации, сроков, прочности и характера процессов запоминания и воспроизведения (установки на актуальность, время воспроизведения, на длительность и точность запоминания, на целенаправленность, точность и целостность восприятия).

А. А. Коновалова в своем исследовании рассматривает установку как готовность к саморазвитию. Понятие «готовность к развитию» отражает возможность, определённый потенциал студентов, который при определённых условиях может проявиться. Выбирая одним из средств формирования готовности к учебно-профессиональной деятельности формирование установки, автор исходит из следующих положений. Во-первых, современная действительность вызывает необходимость замены формулы «образование на всю жизнь» формулой «образование через всю жизнь», в связи с этим необходимы новые технологии, направленные на совершенствование системы педагогического руководства самообразовательной деятельностью студентов. Это позволит повысить уровень профессиональной подготовленности. Во-вторых, важнейшим компонентом профессиональной подготовки студентов является их ориентация на саморазвитие. Доказано, что в сфере профессиональной деятельности наблюдается зависимость: эффективность профессионального творчества положительно и значимо коррелирует с установкой личности на самосовершенствование и саморазвитие. Следовательно, можно сделать вывод о том, что направленность на саморазвитие и самообразование – центральное звено, на которое можно опираться при формировании готовности к учебно-профессиональной деятельности.

Для эффективности процесса формирования установки на самостоятельную учебно-профессиональную деятельность необходимо стимулирование выхода в рефлексивную позицию. В современной науке рефлексивная позиция рассматривается как процесс оценки внутренних психических актов и состояний; осмысление субъектом того, как пони-

маются его личностные особенности, эмоциональные реакции, когнитивные представления; как процесс познания собственных индивидуально-психологических особенностей и адекватное восприятие окружающей действительности. К рефлексивным приёмам относятся приёмы самоанализа и самопознания. Таким образом, формирование у студентов установки на самостоятельную учебно-профессиональную деятельность способствует развитию познавательной самостоятельности – интегральному свойству личности, имеющему внутреннюю и внешнюю стороны¹².

В заключение следует отметить, что создание установки на предстоящую учебную деятельность – один из факторов её успешного выполнения. Формирование мотивационно-целевых установок в учебной деятельности – это создание в учебном заведении, группе условий для появления внутренних побуждений к обучению, осознанию их личностью учащегося и дальнейшему саморазвитию им своей мотивационно-волевой сферы. Формирование мотивационно-целевых установок в учебной деятельности, соответственно, направлено на достижение, как минимум, хорошей учебной мотивации, а в идеале высокой мотивации и совершенства целевых установок. В зависимости от возрастных групп обучающихся, особенностей учебного процесса необходимо использовать ряд методик и приемов, способов развития учебной мотивации и целевых установок.

Примечания

- ¹ Элиава Н. Л. Мыслительная деятельность и установка // Исследования мышления в советской психологии. М., 1966. С. 278–318.
- ² См.: Узнадзе Д. Н. Основные положения теории установки // Узнадзе Д. Н. Экспериментальные основы психологии установки. Тбилиси, 1961. С. 166.
- ³ Шиянов Е. Н., Котова И. Б. Развитие личности в обучении. М., 1999. С. 111.
- ⁴ Ядов В. А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности // Методологические проблемы социальной психологии. М., 1975. С. 3.
- ⁵ См.: Прангшивили А. С. Общепсихологическое понятие установки // XVIII Международный психологический конгресс. М., 1966. Т. II. С. 39.
- ⁶ См.: Парыгин Б. Д. Общественное настроение. М., 1966. 328 с.
- ⁷ См.: Парыгин Б. Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории СПб., 1999. С. 83–85.
- ⁸ Анянцев Б. Г. Человек как предмет познания. СПб., 2001. С. 257.
- ⁹ См.: Ухтомский А. А. Доминанта. Статьи разных лет. 1887–1939. СПб., 2002. 448 с.
- ¹⁰ Цит. по: Зуева Е. Ю., Ефимов Г. Б. Принцип доминанты Ухтомского как подход к описанию живого. Препринты ИПМ им. М. В. Келдыша. М., 2010, Препринт № 14. URL: <https://psychosearch.ru/biblio/scientific/neurophysiology/369-ukhtomskij-a-a-dominanta> (дата обращения: 17.02.2018).
- ¹¹ См.: Селевко Г. Доминанта в развитии личности // Народное образование. 1995. № 8–9. С. 28–34.
- ¹² См.: Коновалова А. А. Формирование установки на готовность к самостоятельной учебно-профессиональной деятельности студентов // Актуальные вопросы педагогических и психологических наук: материалы междунар. заоч. науч.-практ. конф.: в 2 ч. Ч. I. Новосибирск, 2012. С. 90–93.

ПРЕДДИПЛОМНАЯ ПРАКТИКА КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МАГИСТРАНТОВ

Е. С. Гринина

*Гринина Елена Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: elena-grinina@yandex.ru*

В статье рассматриваются возможности преддипломной практики в формировании научно-исследовательской компетентности магистрантов, обучающихся по направлению 44.04.03 – Специальное (дефектологическое) образование. Раскрываются цель и задачи, формируемые компетенции, особенности организации преддипломной практики и требования к ее результатам, подчеркивается ее значимость в системе формирования научно-исследовательской компетентности обучающихся.

Ключевые слова: компетентностный подход, научно-исследовательская компетентность, преддипломная практика, научно-исследовательская деятельность.

PREGRADUATION PRACTICE AS INSTRUMENT OF FORMATION OF RESEARCH COMPETENCE OF UNDERGRADUATES

Elena S. Grinina

In article the possibilities of pregraduation practice in formation of research competence of the undergraduates studying in the direction 44.04.03 – Special (defektologicheskoy) education are considered. The purpose and tasks, the formed competences, features of the organization of pregraduation practice and the requirement to her results reveal, her importance in the system of formation of research competence of students is emphasized.

Key words: competence-based approach, research competence, pregraduation practice, research activity.

Ориентация современного высшего образования на формирование определенного набора профессионально значимых компетенций у будущих выпускников требует тщательного отбора необходимого и достаточного содержания образования, исследования специфики его организации и оценивания результатов¹.

Основным документом, определяющим совокупность обязательных требований к образованию определенного уровня, является Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС). Согласно Федеральному образовательному стандарту высшего образования для обучающихся по направлению 44.04.03 – Специальное (дефектологическое) образование областью профессиональной деятельности выпускников, освоивших программу магистратуры, является образование лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), реализуемое в образовательных организациях, социальных структурах и структурах здравоохранения². Для успешной реализации профессиональной деятельности у студентов

должны быть сформированы общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции. В процессе образования важными представляются развитие психолого-педагогических способностей обучающихся³, их творческого потенциала⁴, формирование мотивационной готовности к профессиональной деятельности⁵, их подготовка к исследовательской деятельности⁶ и т. д. В то же время в контексте современных условий функционирования общества все более высокие требования предъявляются к исследовательским способностям специалистов, возможностям поиска инновационных и эффективных путей решения возникающих профессиональных проблем. Особо значимыми отмеченные аспекты становятся в работе с лицами с ограниченными возможностями здоровья⁷. В связи с этим актуальной становится ориентация профессиональной подготовки магистрантов на формирование у них готовности к научно-исследовательской деятельности и научно-исследовательской компетентности.

По мнению Н. Н. Нохриной, под научно-исследовательской компетентностью магистранта понимается способность и готовность личности результативно применять имеющиеся знания, умения, навыки в ходе научно-исследовательской деятельности, а также исследовательские компетенции в процессе решения общекультурных и профессиональных задач⁸. В процессе образования научно-исследовательская компетентность магистрантов совершенствуется в рамках формирования как общекультурных, общепрофессиональных, так и профессиональных компетенций. Однако, по мнению А. А. Узденовой⁹, научно-исследовательская компетентность студентов нередко формируется в образовательном процессе стихийно, под воздействием ряда случайных факторов и зачастую не на должном уровне. Указанное обстоятельство требует поиска решения обозначенной проблемы, инструментов эффективного формирования научно-исследовательской компетентности магистрантов. В качестве одного из таких инструментов может рассматриваться преддипломная практика.

В современных исследованиях преддипломная практика рассматривается как инструмент индивидуализации обучения¹⁰, как этап формирования и оценивания компетенций¹¹, как фактор качественной подготовки специалистов¹² и т. д. Существенным потенциалом обладает преддипломная практика и в контексте формирования научно-исследовательской компетентности магистрантов. Рассмотрим его на примере профессиональной подготовки студентов, обучающихся по направлению 44.04.03 – Специальное (дефектологическое) образование профиля Специальная психология.

Целью преддипломной практики магистра, обучающегося по направлению 44.04.03 – Специальное (дефектологическое) образование (магистерская программа Специальная психология), являются закрепление и конкретизация знаний в области специальной психологии, сбор, ана-

лиз и обобщение теоретико-эмпирических материалов с их возможным последующим использованием в выпускной квалификационной работе. В качестве основных задач преддипломной практики выступают:

- расширение, конкретизация и систематизация теоретических знаний в области специальной психологии;
- овладение современными методами и методологией научного исследования;
- совершенствование умений и навыков самостоятельной научно-исследовательской деятельности;
- сбор материала для выполнения выпускной квалификационной работы, его обработка, обобщение и структурирование;
- совершенствование навыков изложения результатов научно-исследовательской деятельности, подготовки научных отчетов, публикаций, презентаций;
- осуществление профессионального и личностного самообразования.

В ходе преддипломной практики у студентов формируются и совершенствуются следующие компетенции:

ОК-1 – способность к абстрактному мышлению, анализу, синтезу;

ОПК-1 – готовность к коммуникации в устной и письменной форме на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности;

ОПК-2 – способность демонстрировать знания фундаментальных и прикладных дисциплин магистерской программы, осознавать основные проблемы своей предметной области;

ОПК-5 – способность осуществлять профессиональное и личностное самообразование, проектировать дальнейший образовательный маршрут и профессиональную карьеру;

ПК-11 – готовность к анализу и систематизации результатов исследований, подготовке научных отчетов, публикаций, презентаций, использованию их в профессиональной деятельности.

Указанные компетенции являются необходимой основой формирования научно-исследовательской компетентности обучающихся. Успешность их формирования в процессе образования оценивается с учетом овладения студентом определенным набором знаний, умений, навыков. Так, при прохождении преддипломной практики обучающийся должен:

- знать: основные достижения отечественных и зарубежных исследователей в области специальной психологии и смежных отраслей знаний; основные понятия, термины, категории специальной психологии; принципы, содержание, методы психологической помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья; основные приемы, методы и способы обработки, представления и интерпретации результатов исследований;

- уметь: формулировать цель и задачи теоретико-эмпирического научного исследования и намечать пути их реализации; анализировать информацию и самостоятельно работать с литературными источниками в области специальной психологии и смежных отраслей знаний; выбирать необходимые методы исследования, модифицировать существующие и разрабатывать новые методы, исходя из задач исследования и специфики профессиональной деятельности; осуществлять дифференцированный подход к диагностике и коррекции развития лиц с ОВЗ с учетом структуры нарушений и индивидуальных особенностей; анализировать и систематизировать результаты исследований, готовить научные отчеты, презентации; грамотно формулировать и излагать свои мысли и результаты исследования в письменной и устной форме;
- владеть: понятийно-категориальным аппаратом специальной психологии; навыками работы с учебной и научной психологической литературой; методами организации и проведения психологического исследования; навыками анализа результатов психологического исследования; навыками планирования собственной профессиональной деятельности.

В структуре преддипломной практики выделяются три этапа: установочный, основной и заключительный.

На установочном этапе проводится установочная конференция, на которой раскрываются цель, задачи и содержание преддипломной практики, календарный план. Обучающиеся получают консультацию по оформлению документации, определяют совместно с научным руководителем направление научно-исследовательской работы.

На основном этапе преддипломной практики обучающиеся анализируют и систематизируют информацию по проблематике научного исследования, разрабатывают программу и реализуют теоретико-эмпирическое исследование в соответствии с профилем подготовки и темой выпускной квалификационной работы; анализируют, обобщают, интерпретируют полученные результаты. Результатом работы обучающихся на основном этапе преддипломной практики являются оформление плана и краткое изложение содержания теоретической и эмпирической частей выпускной квалификационной работы.

На заключительном этапе осуществляется подведение итогов практики. Анализируются результаты преддипломной практики. Оформляется отчетная документация. Готовятся научные отчеты, презентации, доклады на заключительной конференции.

Преддипломная практика проводится в форме научно-исследовательской работы, при этом учитывается индивидуальная образовательная траектория, тема магистерской диссертации. Проведение преддипломной практики предполагает работу с библиотечным фондом и интернет-

ресурсами для поиска и систематизации научной информации в целях подготовки магистерской диссертации. Помимо этого, преддипломная практика осуществляется в форме проведения эмпирического психолого-педагогического исследования по направлению обучения и темы выпускной квалификационной работы.

В ходе самостоятельной работы обучающиеся анализируют современную психолого-педагогическую литературу, содержащую информацию о закономерностях психического развития лиц с ОВЗ на разных возрастных этапах и актуальных проблемах специальной психологии, технологии психолого-педагогического научного исследования и сопровождения различных категорий детей с нарушениями развития. На установочном этапе практики обучающимся могут быть предложены следующие задания:

- проанализируйте актуальные направления исследований в специальной психологии;
- систематизируйте свои знания о видах нарушений развития, их причинах и механизмах, закономерностях развития лиц с ограниченными возможностями здоровья на разных возрастных этапах;
- сформулируйте и детализируйте тему научного исследования;
- составьте библиографический список источников, используемых при подготовке исследования.

На основном этапе преддипломной практики обучающимся необходимо:

- сформулировать цель, задачи, гипотезу, предмет, объект и методы исследования по теме выпускной квалификационной работы;
- представить теоретический анализ по теме научного исследования;
- определить последовательность и содержание основных этапов научного исследования;
- осуществить подбор психодиагностического инструментария с учетом задач, объекта и предмета исследования;
- провести эмпирическое психологическое исследование, проанализировать его результаты.

Заключительный этап преддипломной практики предполагает выполнение обучающимися следующих заданий:

- анализ, обобщение и интерпретация результатов исследования;
- анализ особенностей организации и содержания психолого-педагогического сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья;
- анализ результатов собственной деятельности, выявление возможных ошибок и недочетов, поиск путей их устранения;
- оформление результатов научного исследования в виде краткого содержания структурных частей магистерской диссертации;

- подготовка и оформление отчетной документации по итогам преддипломной практики;
- подготовка выступления на заключительной конференции.

В ходе преддипломной практики используются современные образовательные и научно-исследовательские технологии: интерактивные образовательные технологии, технология портфолио, проектные технологии, информационно-коммуникационные технологии и др.

При организации практики обучающихся с инвалидностью и с ограниченными возможностями здоровья необходимо учитывать рекомендации медико-социальной экспертизы, отраженные в индивидуальной программе реабилитации инвалида, относительно рекомендованных условий и видов труда. При прохождении практики могут использоваться адаптивные технологии, рассмотренные ниже.

Учет ведущего способа восприятия информации. При нарушениях зрения обучающемуся предоставляется возможность использования учебных и раздаточных материалов, напечатанных укрупненным шрифтом, учебных материалов в электронном виде для последующего прослушивания, аудиозаписи. При нарушениях слуха обучающемуся предоставляется возможность занять удобное место в помещении, с которого в максимальной степени обеспечивается зрительный контакт с собеседником, использования наглядных опорных схем для облегчения понимания материала, преимущественное выполнение заданий в письменной форме.

При необходимости для подготовки к выступлению на итоговой конференции для обучающихся с инвалидностью и с ограниченными возможностями здоровья среднее время увеличивается в 1,5–2 раза по сравнению со средним временем подготовки обычного обучающегося.

Создание благоприятной, эмоционально-комфортной атмосферы при прохождении практики, консультаций, промежуточной аттестации.

Формой промежуточной аттестации преддипломной практики является зачет с оценкой. Общая оценка за практику складывается из оценок за самостоятельную работу, результативность научно-исследовательской работы и представления отчета о практике на заключительной конференции.

Каждый обучающийся по итогам практики представляет отчет, производит самоанализ и самооценку собственной деятельности, ее успешности и научном характере, дает самооценку и осуществляет рефлексию собственного профессионально-личностного развития, концентрирует внимание на перспективах своего дальнейшего развития.

При оценке преддипломной практики учитываются следующие критерии:

- активность участия в преддипломной практике, своевременное выполнение всех заданий и видов деятельности, предусмотренных программой на различных этапах практики;

- наличие интереса к научно-исследовательским аспектам деятельности специального психолога;
- самостоятельность, последовательность, логичность при разработке и проведении теоретико-эмпирического исследования по теме выпускной квалификационной работы;
- обоснованность и доказательность выводов по результатам научного исследования;
- содержательность выступления на заключительной конференции.
- содержательность, качество оформления и своевременность сдачи отчетной документации.

По итогам прохождения преддипломной практики обучающиеся должны предоставить своему руководителю следующую документацию:

- индивидуальный план преддипломной практики;
- дневник преддипломной практики;
- отзыв научного руководителя о работе студента-практиканта;
- отзыв учреждения о работе студента-практиканта;
- библиографический список источников, используемых при подготовке исследования;
- результаты теоретико-эмпирического исследования по теме выпускной квалификационной работы;
- отчет о прохождении практики, в котором отражаются личностно-профессиональные изменения, произошедшие за время практики, оценка собственных возможностей как исследователя в области специальной психологии.

Таким образом, преддипломная практика может рассматриваться в качестве эффективного инструмента формирования научно-исследовательской компетентности магистрантов. Специфика организации, содержание и задачи практики, формируемые компетенции ориентированы на совершенствование способности и готовности магистрантов результативно применять имеющиеся знания, умения, навыки в ходе научно-исследовательской деятельности, а также исследовательские компетенции в процессе решения профессиональных задач.

Примечания

¹ См.: *Гринина Е. С.* К вопросу о реализации компетентного подхода в подготовке специальных психологов // *Научное обозрение: гуманитарные исследования.* 2015. № 11-1. С. 13–19.

² См.: Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.04.03 – Специальное (дефектологическое) образование (уровень магистратуры)». : приказ Министерства образования и науки РФ от 28 авг. 2015 г. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvom/440403.pdf> (дата обращения: 26.02.2018).

³ См.: *Кухарчук О. В.* Формирование психолого-педагогических способностей – важнейшая составляющая подготовки студентов-дефектологов к профессиональной деятельнос-

- ти // Социокультурная интеграция и специальное образование: сб. науч. ст. М., 2015. С. 468–473.
- 4 См.: Рудзинская Т. Ф. Развитие творческого и научного потенциала студентов с ограниченными возможностями здоровья как фактор позитивной социализации // Реабилитация, абилитация и социализация: междисциплинарный подход. М., 2016. С. 678–685.
 - 5 См.: Сулова О. И. Мотивационные факторы повышения качества образования студентов с ОВЗ // Реабилитация, абилитация и социализация: междисциплинарный подход. М., 2016. С. 702–707.
 - 6 См.: Гринина Е. С. Формирование готовности к исследовательской деятельности у студентов-дефектологов // Образование в современном мире: сб. науч. ст. / под ред. проф. Ю. Г. Голуба. Саратов, 2017. Вып. 12. С. 91–96.
 - 7 См.: Шицова Л. В., Гринина Е. С. Реабилитация, абилитация и социализация: междисциплинарный подход (итоги всерос. конф.) // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2016. Т. 5, вып. 4. С. 376–379.
 - 8 См.: Нохрина Н. Н. Формирование научно-исследовательской компетентности у магистранта // Наука ЮУрГУ: материалы 65-й науч. конф. Челябинск, 2013. С. 86–89.
 - 9 См.: Узденова А. А. Организационно-методические условия развития научно-исследовательской компетентности студента в магистратуре // Вестн. Майкоп. гос. технол. ун-та. 2013. № 4. С. 91–96.
 - 10 См.: Богуславская Е. Л. Преддипломная практика как инструмент индивидуализации обучения студентов института иностранных языков // Нижегородское образование. 2016. № 4. С. 72–78.
 - 11 См.: Седельников П. В., Трайзе А. А. Преддипломная практика как важный этап формирования и оценивания компетенций // Технологии оценивания компетенций: материалы межвуз. учеб.-метод. конф. Омск, 2015. С. 112–114.
 - 12 См.: Бураков В. И. Преддипломная практика как фактор качественной подготовки специалистов-регионоведов // Современные технологии обеспечения качества образования: материалы Всерос. науч.-практ. конф. Барнаул, 2006. С. 141–142.

СУБЪЕКТИВНЫЕ ФАКТОРЫ УСПЕШНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В КОНТЕКСТЕ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е. Г. Евдокимова, В. В. Леонтьева

*Евдокимова Елена Гершичевна – кандидат педагогических наук, доцент
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: al-ero@yandex.ru*

*Леонтьева Вероника Владиславовна – магистрант
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: leont-veronika@mail.ru*

Усиление тенденции непрерывности в современном образовании способствует введению в научный оборот представлений о протяженности процесса образования (*длинно в жизнь*), о разнообразии форм (*формального, неформального, информального или внеформального*), а также вопросов, связанных с учетом его результатов.

Одним из показателей результативности неформального обучения выступает успешность освоения иностранных языков, которая обусловлена субъективными факторами: осознанием человеком своих потребностей, интересов, опытом его самоорганизации познавательной деятельности и проч.

Ключевые слова: непрерывное образование, субъективные факторы образования.

SUBJECTIVE FACTORS OF SUCCESS FOR THE STUDY OF FOREIGN LANGUAGE IN THE CONTEXT OF INFORMAL EDUCATION

Elena G. Evdokimova, Veronica V. Leont'eva

Relevance. Strengthening the trend of continuity in modern education contributes to the introduction of scientific concepts of the length of the process of education (long in life), the diversity of forms (formal, informal, informational or informal), as well as issues related to the consideration of its results.

One of the indicators of the effectiveness of informal learning is the success of mastering foreign languages, which is conditioned by subjective factors: a person's awareness of his needs, interests, experience of his self-organization of cognitive activity, and so on.

Key words: continuous education, subjective factors of education.

Усиление тенденции непрерывности в современном образовании способствует введению в научный оборот представлений о протяженности процесса образования (*длинною в жизнь*), о разнообразии форм (*формального, неформального, информального или внеформального*), а также вопросов, связанных с учетом его результатов.

Данную тенденцию связывают с процессами, происходящими в обществе в 70-е годы XX в., когда появляется осознание роли образования в процессе личностного развития, в повышении качества жизни человека. В данный период стало заметно несоответствие формального образования, недостаточно ориентированного на субъективность обучающихся, экономическим, политическим, культурным тенденциям, происходящим в обществе.

Рассматривая неформальное образование, мы можем определить его в качестве ресурса для повышения качества жизни человека, который содержится в разнообразии видов образовательного процесса. Данное положение обосновано тем, что процесс обучения теперь не ограничивается «классом» и «уроком», а выходит за их рамки.

Неформальное обучение может проходить как в организации, так и в семье, среди друзей, в контексте работы или отдыха, реализуя связь с интересами человека и опытом его самоорганизации познавательной деятельности.

Представление о результатах неформального обучения также претерпевает изменения. Внешнее определение результата (ЗУНов, компетенций), обусловленное требованием сертификации достижений выпускника, осуществляемое экспертным педагогическим сообществом, дополняется его самооцениванием, включающим как выявление определенных достижений, так и осмысление их в качестве субъективных ценностей.

В какой степени неформальное образование актуально для современной образовательной ситуации России? По данным ЮНЕСКО, неформальным и информальным образованием охвачено 30–40% населения в возрасте 25–64 лет; в среднем по странам ЕС соответствующая доля населения составляет 17%, в России – около 8%¹.

В настоящее время неформальное образование в основном обеспечивает изучение иностранных языков, которое становится неотъемлемой частью нашей жизни. Все больше людей в зрелом возрасте прилагают усилия для продолжения своего образования по языковой вертикали в многочисленных языковых центрах.

Несмотря на растущий интерес отечественного педагогического общества к неформальному образованию, оно является развивающейся практикой, открытой для осмысления и определения данного феномена.

Например, авторы в разной степени обращают внимание на роль собственного определения субъектами целей и характера обучения. В одном случае неформальное образование рассматривается как «любой организованный и устойчивый процесс коммуникации, порождающий обучение, осуществляемый вне рамок системы традиционного школьного и университетского образования и охватывающий лиц всех возрастов.

В зависимости от конкретных условий страны такое образование ориентируется на образовательные программы, предназначенные для распространения грамотности среди взрослых, базовое образование для не охваченных школой детей, обучение жизненным навыкам, навыкам трудовой деятельности и культурные программы. Программы неформального образования не обязательно выстраиваются в «лестницу» и могут иметь различную продолжительность»².

Любой человек, который обучается в рамках своего хобби, общественной деятельности или повседневной жизни, вовлечен в процесс неформального участия. В сфере изучения иностранных языков под неформальным обучением понимается посещение различных мастер-классов, коммерческих языковых центров, а также самостоятельное обучение с помощью открытых онлайн-лекций, интернет-приложений и тематических пособий (так называемых «самоучителей»).

В другом случае неформальное образование рассматривается как процесс получения новых знаний, который зачастую протекает вне специализированного образовательного пространства, при этом существуют конкретные цели, методы и методики, а главное, результат обучения.

Данное обучение рассматривается в связи с образовательными или общественными организациями, различными клубами и кружками, секциями, при обучении с преподавателем или тренером индивидуально, и представляет собой разнообразные тренинги, курсы, семинары, круглые столы, которые сопровождаются выдачей документа, подтверждающего дополнительное повышение квалификации, – сертификата участника, диплома повышения квалификации, свидетельства.

Еще одно видение предлагается Европейской ассоциацией образования взрослых, где неформальное образование рассматривается как специально организованная деятельность. Указывается, что обучение предназначено для того, чтобы способствовать процессу, в котором обучающи-

еся получают возможность личностного развития, основываясь на собственных предпочтениях в осуществлении коммуникации, в процессе обсуждения и согласования собственных мыслей, чувств, представлений и способов их выражения с другими людьми³.

Можно отметить, что в данном случае мы сталкиваемся с расширенным представлением о характере образования, которое не сводится только к определенному функциональному описанию процесса и результата, а обращает внимание на возможность выбора самим человеком цели обучения, добровольности участия и способа коммуникации.

Предложенное определение неформального образования воплощается в отечественном образовании взрослых в виде обучения сотрудников фирм на рабочем месте, персонификации содержания процесса профессиональной переподготовки, тренингов, проектов, стажировок, мастер-классов и проч.

Расширенное представление о неформальном обучении соотносится с тезисом гуманистической психологии о характере обучения. В данном положении подчеркивается добровольный характер обучения, учет опыта и потребностей субъектов, признание ответственности за успех обучения в группе каждым ее участником, взаимосвязь обучения и деятельности, что реализуется, например, в модели обучения на основе цикла Колба⁴.

В процессе овладения иностранным языком у взрослого могут возникать специфические психологические барьеры, которые продуцируются специфическими характеристиками процесса обучения иностранному языку и затрудняют эффективное освоение новой иноязычной реальности.

Нередко преподаватели, которые работают со взрослой аудиторией, сталкиваются с проблемами, связанными с психологическими барьерами (например, боязнь совершить ошибку, говорить, боязнь публичного осуждения, а зачастую неуверенность в собственных способностях)⁵. Задача педагога, работающего со взрослыми учениками, состоит в том, чтобы не только дать необходимые знания, но и помочь взрослому в преодолении психологических барьеров.

Продолжить мысль о личностной ориентации неформального образования, можно обратившись к понятиям *успех* и *успешность*, образующих его личностный результат. В современной психологии понятие *успех* рассматривается в основном как достижение желаемой цели, значимого результата⁶.

Обращение к осмыслению собственной успешности в обучении направляет субъекта на поиск ответов на такие вопросы, как «кто, ради чего, зачем, каков результат, с помощью чего, в каких условиях, какой ценой».

Обучающимся предстоит ответить самим себе, каковы их запросы к процессу обучения, какова конкретная цель и способы ее достижения, насколько их усилия соответствуют собственным представлениям о возможностях, соотносятся ли их замысел и воплощение.

Данные аспекты анализа, включенные в методику преподавания иностранного языка, можно встретить в работе языковой школы «Международная Языковая Академия» (г. Саратов), Взрослые стремятся к активному участию в процессе обучения. Например, на занятиях практикуются такие задания, где нет единственного правильного решения.

Основная цель таких упражнений – развитие языкового навыка на базе существующего опыта обучаемого. Применяются также различные имитационные игры, разыгрывающие повседневные ситуации из жизни, в которых слушатели могут применить полученные знания и языковые навыки.

Таким образом, в основном субъективные факторы успешности при изучении иностранного языка в неформальном образовании можно определить следующим образом:

- учет образовательных потребностей обучающихся;
- возможность добровольного участия, персонализации цели, содержания и формы участия в процессе обучения;
- обращение к личностному смыслу и ответственности за принятое решение субъектов;
- организация рефлексии процесса учения, осмысления субъектами критериев собственной успешности и способа ее достижения;
- вариативность элементов системы обучения;
- организация групп сотрудничества между субъектами обучения.

Примечания

¹ См.: *Гаврилова И. В., Запруднова Л. А.* Формальная, неформальная и информальная модели образования // Молодой ученый. 2016. № 10. С. 1197–1200. URL: <https://moluch.ru/archive/114/29876/> (дата обращения: 24.02.2018).

² *Вишнякова С. М.* Профессиональное образование: словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М., 1999. С. 231.

³ См.: *Бабаева Э. С.* История неформального образования за рубежом // Гуманизация образования. 2015. № 2. С. 131–137.

⁴ См.: *Парслоу Э., Рэй М.* Коучинг в обучении. Практические методы и техники СПб., 2003. 204 с.

⁵ См.: *Козлова О. В.* Интегративная технология обучения взрослых иностранному языку // Современные наукоемкие технологии. 2005. № 8. С. 52–53.

⁶ См.: *Комаров Р. В.* Психология успешности (в схемах, рисунках, таблицах): учеб.-нагл. пособие. М., 2016. С. 7.

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ДОСУГА СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

А. В. Залевский, Н. Н. Епифанова

*Залевский Александр Владимирович – кандидат философских наук, профессор
Энгельского технологического института (филиал)*

СГТУ имени Гагарина Ю. А.

E-mail: Zalevskiy.1963@mail.ru

*Епифанова Наталья Николаевна – кандидат философских наук,
доцент Энгельского технологического института (филиал)*

СГТУ имени Гагарина Ю. А.

E-mail: EpifanovaNN@rambler.ru

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена тем, что утрачены роль и значение физической культуры в организации культурного досуга и здорового образа жизни молодежи. С целью повышения престижности занятий необходим свободный доступ как к традиционным видам физической культуры и спорта, так и к современным видам физической активности. Как пример, рассмотрим такие виды, как фитнес и экстрим.

Ключевые слова: молодежь, здоровье, свободное время, досуг, фитнес, экстремальные виды спорта.

FORMATION OF LEISURE CULTURE OF STUDENT YOUTH BY MEANS OF PHYSICAL CULTURE AND SPORT

Alexander V. Zalevsky, Natalia N. Epifanova

The urgency of the problem is caused by the fact that the role and importance of physical culture in the organization of cultural leisure and a healthy lifestyle of young people are lost. In order to increase the prestige of physical education classes, free access to both traditional kinds of physical culture and sports and to modern types of physical activity is necessary. As an example, let us consider such kinds of activities as fitness and extreme sports.

Key words: youth, health, free time, leisure, fitness, extreme sports.

Воспитание физической культуры личности возможно только через освоение ценностного потенциала физической культуры и спорта. Но за последнее время в России сложилась недооценка государством и обществом специфических функций этого вида социальной деятельности, в результате чего его уровень стал не соответствовать общим положительным социальным и экономическим преобразованиям в Российской Федерации. Это привело к ухудшению здоровья, физического развития и физической подготовленности подрастающего поколения. Чтобы исправить сложившееся положение, правительством Российской Федерации 7 августа 2009 года была разработана и принята на период до 2020 года стратегия развития физической культуры и спорта.

К числу ценностей физической культуры и спорта можно отнести не только развитие высокого уровня физических качеств, самодисциплины, самовоспитания, самосовершенствования, но и использование

средств этого вида деятельности для рационального проведения своего свободного времени, организации здорового досуга. Мы согласимся с мнением Ю. М. Николаева, что одной из предпосылок развития человека является наличие у него свободного времени, в котором он выделяет два структурных элемента: досуг и более возвышенную деятельность, связанную с формированием личности, раскрытием ее потенциальных способностей¹.

СВОБОДНОЕ ВРЕМЯ (досуг) – часть внерабочего времени, которая используется на восстановление сил, а также на физическое и духовное развитие человека². В рамках досуга большое значение играет соотношение активных и пассивных занятий. Досуговая деятельность – это сфера самовоспитания и самоопределения. В свободное время ослабевает институциональное давление на личность и проявляются ее ценностные ориентации, т. е. свободное время – это тот период, когда человек предоставлен самому себе и делает свободный выбор из двух основных целей – отдых и развлечения или развитие и самосовершенствование. Можно резюмировать: «Скажи, как ты проводишь свой досуг, – я скажу кто ты».

На базе Энгельсского технологического института мы провели анкетирование на тему: «Физическая культура и здоровый образ жизни», в котором приняло участие 185 студентов. В анкетирование мы включили блок вопросов, имеющих отношение к здоровью.

На вопрос: «Занимаетесь ли вы в спортивном зале или в какой-либо секции?» – мы получили следующие ответы:

– 59,4% наших студентов занимаются в течение дня физической культурой и спортом, 40,5% – не занимаются. С учетом рассматриваемой стратегии мы сопоставляем факты и видим, что у 2/3 наших студентов, принявших участие в анкетировании, присутствует потребность в физической активности и здоровом образе жизни, а одним из основных целевых ориентиров концепции к 2018 году является охват систематически занимающихся физической культурой и спортом до 60% обучающихся и студентов. Делаем вывод, что, занимаясь со студентами на практических, методико-практических занятиях физической культуры, мы смогли привить им потребность в физической активности и здоровом образе жизни. Это значит, что цель согласно плану стратегии на примере нашего учебного заведения близка к воплощению.

На предложенное задание: «Оцените уровень своего здоровья» были получены следующие ответы. На 5 баллов оценивают уровень своего здоровья 19,5% респондентов; на 4 балла – 58,9%; на 3 балла – 19,5%; на 2 балла – 2,22%.

Делаем вывод, что четверть наших студентов низко оценивают уровень своего физического здоровья.

На вопрос: «Насколько ваш стиль жизни соответствует здоровому образу жизни?» – были получены следующие ответы. На 5 баллов оценивают уровень своего здоровья 18,3% респондентов; на 4 балла – 57, 8%; на 3 балла – 21, 6%; на 2 балла – 2,1%.

Обращение к своему здоровью и определение его оценки изначально представляют систему индивидуальных связей личности с различными явлениями, которые могут способствовать улучшению или ухудшению уровня социального, психического и физического благополучия на разных этапах жизни человека.

Утрата государством в период реформ управляемости физической культурой и возможностями личностной самореализации человека с помощью средств физической культуры и спорта привела к девальвации традиционных ценностей физической культуры в молодежной среде, что повлияло на культуру и жизненные позиции подрастающего поколения. Различные виды оздоровительных занятий, популярные в конце XX века, перестали быть привлекательными для молодежи и в структурах досуга оказались мало востребованными. В новой социокультурной ситуации, возникшей в России, отмечается трансформация досуговой деятельности молодежи, которая значительно отличается от традиционных видов физической активности. Увлечение молодежи новыми формами досуга вытесняет на периферию традиционные практики проведения свободного времени, которые также эволюционируют под влиянием и воздействием новых научных данных.

Для молодых людей выбор досуга, откладывая определенный отпечаток на образ и стиль жизни, является одним из главных средств формирования личности³. Причем не последнюю роль в этом играют финансовые ресурсы, которыми обладает молодой человек, а также интересы, предпочтения и установки, положенные в основу достижения значимых для него целей.

Выбор той или иной формы досуговой деятельности, современных престижных видов физкультурной активности зачастую объясняет возросшее стремление молодежи выделиться, причислив себя к «элите».

Так, в XXI веке в России возник феномен фитнеса как реакция на удовлетворение потребностей различных слоев населения в физической активности. В настоящий момент фитнес-культура является многомерным социокультурным феноменом, в структуру которой входят всевозможные тренажерные залы, фитнес-клубы с различными формами аэробного и анаэробного тренировочного воздействия.

Фитнес, в котором появляются новые здоровьесберегающие технологии, динамично развивается и занимает весомое место в сфере физической культуры отрасли. Россия по количеству фитнес-центров опережает ведущие фитнес-державы мира⁴.

Широкая пропаганда ценностей фитнес-культуры, современные условия занятий под руководством квалифицированных инструкторов, использование высококачественного оборудования способствовали повышению интереса студенческой молодежи к фитнес-технологиям. Занятия, в основу которых положены аэробные нагрузки, тренировки на кардиотренажерах и тренажерах с устройствами «обратной связи» (беговые дорожки и велоэргометры, гребные, лыжные и степ-тренажеры (степперы)), являются наиболее востребованными и пользуются большой популярностью. Благодаря наличию кардиотеста, эти тренажеры обеспечивают экспресс-диагностику в определении индивидуальной пороговой нагрузки. Оздоровительные системы постоянно расширяются и эволюционируют, появляются варианты комбинированных тренировок, позволяющих развивать физические качества и формировать гармоничную фигуру независимо от возрастных категорий и гендерных признаков.

Альтернативу фитнесу в молодежной среде составляют экстремальные виды спорта, притягивающие к себе еще большей свободой выбора, где действует единственное правило: «все, что нас не убивает, делает нас сильнее». Сторонники экстремальных видов также противостоят представителям традиционных видов спорта. Экстрим – это добровольное преодоление всевозможных рисков, зачастую опасных для здоровья и жизни. Экстремальные виды спорта можно разделить в зависимости от места, где происходит действие: в воздухе, на воде, на земле. Осуществление экстремальных практик является средством разрыва мира повседневности, которое помогает отвлечься от учебы, работы, привычных забот и получить максимальный заряд ощущений.

Во время занятий экстремальными видами спорта человек не зависит от условностей общества, так как погружен в экзистенциальную ситуацию. Все зависит только от его «Я». Экстрим и риск обостряют инстинкт чувства самосохранения, заставляя организм вырабатывать адреналин на грани и за гранью его возможностей. Таким образом, основной характеристикой риска является наличие опасности и неопределенности, а также желание испытать эйфорию избытка адреналина. Очередная доза адреналина в крови – это жизнь и выбор экстрима. Риск для экстремала есть оценочная категория, неразрывно связанная с действием человека и с его психологической оценкой – «оценкой себя»⁵. Волнение от осознанного принятия риска подпитывается той безбашенной отвагой, которая присуща раннему периоду социализации. Отвага и бравада напояк демонстрируются осознанным принятием риска: молодежь идет на проверку прочности личностной установки, показывая готовность встретить наихудший исход в создавшейся рискованной ситуации. И если подобный способ самоутверждения и удовольствия является единственным, то высок риск развития и формирования зависимости (аддикции).

Так как свобода создается через действие, то мы ее обычно достигаем через действие, которое оно организует вместе с мотивом, побуждающим к целям, которые она имплицитно⁶.

На основании вышеизложенного делаем вывод, что социализация молодежи через сферу досуга, где все средства проведения свободного времени хороши, в целом является стихийной. В современных условиях актуальна разработка новых принципов и методов работы по формированию у молодежи более высокого уровня культуры проведения свободного времени.

Мы считаем, что со стороны государства необходимо регулирование свободного времяпровождения подрастающего поколения, а также обеспечение реального доступа как к традиционным, так и к современным видам здорового молодежного досуга. Первостепенным должно являться создание оптимальных условий для обнаружения и реализации способностей индивида, становления его как личности.

Таким образом, государственные институты образования, семья, средства массовой информации должны сыграть важную роль в повышении значения и престижности физической культуры как духовно-физического феномена в рамках досуговой деятельности.

Для рационального использования свободного времени необходимо создание предварительных условий и разработка общих принципов, в которые входят цель и мотивация. Первое – это идея, вокруг которой могут быть собраны заинтересованные именно в этом культурном отдыхе лица, второе – это место, где эту идею можно будет воплощать в жизнь. Создание круга единомышленников, объединенных желанием проведения совместного досуга, – не проблема, так как сети пестрят различными объявлениями с предложениями экстремального туризма и других видов отдыха и развлечений. Все только зависит от желания и финансовых возможностей единомышленников с учетом их возможностей, потребностей и особенностей. Что касается студентов, то, как правило, при выборе культурного отдыха или спортивных секций большую роль играют несколько важных моментов: стоимость занятий, целесообразность, удобство, возможность совмещать спортивные занятия или культурно-массовые мероприятия с учебными занятиями. Среди разнообразных форм физической активности на основании данных анкетирования наших студентов, 60% хотели бы заниматься экстремальными видами спорта, но четвертую часть из них останавливает боязнь, остальным 75% не разрешают родители.

Далее, что касается организации занятий экстремальными видами спорта, то этот процесс необходимо направлять в русло управляемой спортивной деятельности в плане организации, опять же стоимости, а также обеспечения безопасности занимающихся экстримом молодых людей.

Доступность и массовость физической культуры, включенной в организованный здоровый досуг семьи, обеспечиваемой обязательными комплексными рабочими программами физического развития и физического воспитания, начиная с детских садов, общеобразовательных школ и заканчивая обучением в техникумах и вузах должны нести мощный заряд и установку:

- на формирование навыков здорового и безопасного образа жизни;
- на совершенствование моральных и физических качеств;
- на развитие положительной мотивации к занятиям физической культурой и спортом.

Навыки по формированию деятельности, направленной на сбережение здоровья, необходимо прививать с детства, наполняя окружающую среду подрастающего человека реальными примерами соблюдения здорового образа жизни. Необходимо с ранних лет развивать мышление, созидающее здоровье, способность регулировать свою деятельность, исходя из принципов полезности для здоровья.

Тогда проблема использования физической культуры и спорта в организации и занятости свободного времени (досуга) детей, подростков и молодежи будет решена, так как в фундаменте образа жизни подрастающего поколения будут заложены принципы, благодаря которым утвердятся приоритеты общечеловеческих ценностей, где физическая культура и спорт соединяются с культурой, образованием и здоровьем.

Примечания

¹ См.: Николаев Ю. М. Физическая культура и основная сфера жизнедеятельности человека и общества в контексте социокультурного анализа // Теория и практика физической культуры. 2003. № 8. С. 2–3.

² См.: Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. М., 1991. С. 400–401.

³ См.: Павлов С. В. Досуговые практики городских подростков в современной России : автореф. дис. ... канд. социол. наук. М., 2013. 16 с.

⁴ См.: Григорьев В. И., Давиденко Д. Н., Малинина С. В. Фитнес-культура студентов : теория и практика : учеб. пособие. СПб., 2010. С. 25.

⁵ См.: Энтони Г. Судьба, риск и безопасность // THESIS. 1994. Вып. 5. С. 127.

⁶ См.: Кузнецов В. Н. Жан-Поль Сартр и экзистенциализм. М., 1969. 270 с.

ОБРАЗОВАНИЕ КАК ДОКТРИНА ГУМАНИСТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Д. Н. Иванова

*Иванова Даниэла Николаевна – кандидат философских наук, доцент
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: Daria14july@rambler.ru*

В статье предпринимается попытка осмысления специфических задач образования в условиях современного общества. Возрастающий интерес к вопросам образования

и воспитания вызван тем, что современный социум сталкивается с рядом проблем, заставляющих задуматься о перспективе его дальнейшего существования. В связи с этим перед системой образования встают новые задачи и функции, связанные с морально-этической стороной жизни человека. Система образования посредством переосмысления своего содержания и его гуманизации призвана ответить на вызовы современности.

Ключевые слова: гуманистическое воспитание, кризис образования, социум, личность.

EDUCATION AS A DOCTRINE OF HUMANISTIC UPBRINGING

Daniela N. Ivanova

The article focuses on the specific objectives of education in contemporary society, which faces a number of problems featuring the prospect of its continued existence. This has contributed to the growing interest in the educational and upbringing issues. Thus, education has encountered new challenges and functions concerning ethical aspects of lives of people. Education has to rise to the challenges through the reassessment and humanization of its contents.

Key words: humanistic upbringing, crisis of education, society, personality.

Образование является той сферой жизни общества, в прерогативу которой входят вопросы социального характера. Ведь образование призвано не только и не столько сформировать грамотного человека, обладающего определенными профессиональными навыками, но и посредством раскрытия заложенных от природы талантов и данных воспитать полноценную, ответственную, гармоничную личность. Функция образования расширяется. В сложившихся условиях она уже не ограничивается только обучением, на нее возложена миссия гуманизации общества, а также приведение его в соответствие с новыми создавшимися условиями жизни.

Кроме того, важнейшей функцией образования является функция накопления и передачи социального, культурного опыта и морально-этических норм поведения. Этот процесс протекает в двух направлениях: с одной стороны, система образования воспроизводит знания человека о себе и окружающем его мире, а с другой – социальную структуру общества и его индивидов. Отсюда становится очевидной не только программная, категориальная связь образования и социума, но и его формальная сторона. Соответственно данный институт выполняет важнейшие социально значимые функции обучения и воспитания и представляет собой систему образовательных учреждений, функционирование которых определено существующими нормами и законами.

Образование во все времена соответствовало техническому и нравственному уровню развития общества, с одной стороны, и, к сожалению, обнажало его насущные проблемы – с другой. Образование, как лакмусовая бумажка, проявляет все болезненные процессы, протекающие в обществе. Для современного этапа понимания человеком окружающей действительности характерен отход от рационализма, претензий науки

на единственно возможную форму знания. Наметившийся мировоззренческий кризис не мог не затронуть процесс воспитания и формирования личности. В обществе и системе образования возникло состояние недоверия к предшествующим мировоззренческим знаниям, а в современной системе образования наметились проблемы, связанные с несоответствием его содержания новым требованиям и запросам общества. В связи с этим назрела необходимость пересмотра понятийного и методологического инструментария в сфере образования с целью смещения акцентов в сторону гуманистического воспитания.

Неоспорим также тот факт, что система образования должна пересмотреть свои задачи и функции. Новые реалии свидетельствуют о том, что человеку уже не гарантирована выживаемость в новом социуме с прежним набором профессиональных навыков и умений, а также с устаревшим менталитетом выживания семьи или своего народа. Человечество может выжить, только расширив свое сознание, изменив свое отношение к духовным, историческим и культурным ценностям. Следовательно, образование должно обеспечить условия формирования такого индивидуума, который был бы готов к жизни во всей ее полноте и ответственности за ее качество. Качественные изменения структуры и содержания системы образования должны привести к подготовке профессионалов новой формации, а также к воспитанию человека, ищущего смысл жизни, творческого, работающего, культурного и всесторонне развитого.

В контексте этих рассуждений возникает следующий вопрос: «Чем же обусловлено такое положение дел, когда в эпоху развитого постиндустриального общества, с неуклонно развивающимся научно-техническим прогрессом, уже достигшим невиданных вершин, вновь встает проблема ценности образования?» На первый взгляд это кажется парадоксальным, поскольку все достигнутое человечеством в разных сферах его жизнедеятельности является результатом процессов, которые являются прерогативой образования. Именно работа со знаниями оформилась как образовательная деятельность, становящаяся механизмом накопления интеллектуального потенциала общества и цивилизации, необходимого для очередного шага развития. Так или иначе, образование, обеспечившее развитие человечества до небывалых высот, снова нуждается в переосмыслении¹.

Представляется, что система образования призвана стать той спасительной доктриной, которая бы обеспечила не только эволюцию социальных процессов, но и общественный прогресс. Роль образования было трудно переоценить во все времена, сегодня же оно является стабилизирующим звеном единой цепи устойчивого развития страны. Развитие же, в свою очередь, должно базироваться на духовном возрождении, на смещении акцентов с экономических на духовно-нравственные. Общество призвано не деформировать внутренний мир человека слишком завышен-

ными требованиями и материальными приоритетами, а целенаправленно помогать ему всей системой образования и воспитания. Помощь должна заключаться в обретении высокого нравственного облика и в воспитании человека с крепкими жизненными ценностями.

О продолжающемся в педагогике поиске правильного пути свидетельствует возникновение все большего количества образовательных теорий и методик. Глобализация процессов обучения и воспитания, с одной стороны, и размытость ценностных ориентиров – с другой, требует новой техники образования. Кризис тем более парадоксален в эпоху накопления рекордных объемов знания, продолжающих расти. Слово «техника» вполне созвучно веяниям нашего времени. Однако, возможно, в нем корень всех проблем, и нам нужен не очередной прием, но переосмысление и возвращение к истокам. Отказавшись от естественной основы, образование бредет от реформы к реформе, но мимо человека и все дальше от него и от жизни. Возникает вопрос: не является ли гонка за образованием запоздалой реакцией на событие? Не выполняя своей основной задачи – учить человечности – школа превращается в своеобразный социальный громоотвод, все больше становясь органом манипуляции телом и душой человека².

В вышеприведенных словах акценты расставлены очень точно: слова «реформа», «гонка за образованием» противопоставляются словам «человечность», «учить», «тело и душа». Впрочем, еще К. Д. Ушинский, размышляя о проблемах воспитания в философско-антропологическом контексте, отмечал, что формальная сторона воспитания не должна превращаться в бюрократизацию школы, поскольку процесс передачи знаний должен осуществляться свободно, не будучи зажат в тесные рамки предписаний и правил. Отсюда ученый делает вывод о необходимости категориального, философского анализа воспитания, который предполагает не только глубокое и всеобъемлющее проникновение во внутренний мир человека, но и, прежде всего, определение тех терминов и понятий, которыми оперирует педагогика.

Стремясь дать определение таким категориям, как «рассудок», «сознание», «память», «развитие», «воля», К. Д. Ушинский тем самым декларирует, что осуществление процесса воспитания возможно лишь путем поиска единой основы понимания самих явлений, скрытых за словами, и первосмыслов, общих для всего человечества. Так, в результате всестороннего, а именно лексического, этимологического, философского, анализа, воспитания предстает как «целостный природный феномен»³.

По И. Канту, человек не рождается личностью, но способен стать ею в течение своей жизни путем возвышения над своим животным началом и интеллектуального, нравственного и духовного развития. В этом главная задача человека и педагогики, науки о воспитании и образовании. В действительности философия и педагогика имеют общий исток. Доста-

точно вспомнить, что споры древнегреческих философов – пифагорейцев, софистов, Гомера и Платона – велись в контексте воспитания и образования. Педагогические методы и приемы основывались на метафизических идеалах гуманизма, общечеловеческого единства, идее единения в интересах общности, центральной фигурой которой выступал человек.

Сам античный гуманизм понимался как единство воспитания и образования (пайдейя). Ф. Ницше называл времена античности «органом воспитания», поскольку в этот период воспитание и образование пронизаны мощным пластом культуры и искусства. Рукописи не изучались, а на них учились, «воспитание, познание, смерть» представляли собой осознаваемый понятийно-экзистенциальный ряд, а само слово «школа» означало «досуг», «праздник», «свободное время»⁴.

Неотъемлемыми аспектами новой парадигмы образования должны стать нравственность, мораль, позитивное мышление. В самых разных науках – математике, философии, теологии – объединяющей является идея о прямой взаимосвязи положительного мышления с добродетельными поступками и, напротив, плохих мыслей с аморальными поступками. Возможно, в такой постановке вопроса – залог решения нравственных проблем, возникающих в современном обществе. В возрождении идеалов нравственности и морали видится настоятельная необходимость, поскольку в своей истории человечество подошло к критической точке, за которой – качественное преобразование Разума⁵.

Преобразование Разума в нравственное мышление может привести к смене нравственных ориентиров и ценностей в человеческом обществе по отношению к природе (экологии), от недооценки значимости мышления перейти к его доскональному познанию и изучению. Все это может обусловить новый виток нравственного развития человечества и даже дать шанс открыть новую страницу в эволюции истории человечества. В контексте образования необходима разработка курсов обучения основам грамотного мышления, призванных приучить учащихся самостоятельно и грамотно мыслить.

Главными условиями обучения должны стать диалог и дискуссия как интеллектуальные нормы урока, а также наделение и учителя, и учеников статусом равноправных соучастников процесса активного познания. Необходимо обеспечение принципиально нового подхода в подготовке научно-педагогических кадров, способных реализовать заявленные нововведения в течение учебного процесса. Ведь главный принцип педагогики, построенной на идеях «Великой дидактики» Яна Амоса Каменского, – это гуманизация. В основе этого явления лежит состояние очищения, освобождения духа от несносных телесных пут в момент восприятия нового знания. Педагогика – творческая наука, подкрепленная искусством ее носителя – Учителя, а образование – то, что остается с человеком после того, как забыто выученное.

В свете вышеизложенного становятся очевидными очертания новой системы образования. Общеизвестно, что педагоги не создают человека из ничего – они лишь пробуждают и реализуют присутствующий в ребенке потенциал. Эффективность образования-спасения зависит от того, насколько педагогам удастся активизировать эти скрытые положительные силы, насколько развитие человека распространяется во всех направлениях. Необходимо учитывать все подлинно важные измерения человеческой жизни, забвение которых лишает ее полноты и смысла: выражение воли и проявление самостоятельности; оттачивание интеллекта; наслаждение красотой; развитие воображения; пробуждение интуиции; постижение любви; раскрытие «Я» и его назначения⁶.

Для реализации новых, специфических задач в условиях современности необходимо осмысление философии образования. Важность такого осмысления трудно переоценить, поскольку образование – «это единственная сфера общества, которая себя полностью воспроизводит и влияет на все остальные сферы человеческой жизни. Философия образования, в свою очередь, представляет методологическую ориентацию в понимании сущности, статуса, тактики функционирования и стратегии развития образования как фактора человеческой жизнедеятельности»⁷.

Именно на такой методологической и теоретической базе должны строиться механизмы эстетического формирования личности, которые являются основополагающими в образовании. Ведь процесс формирования гармоничной и ответственной личности, – то, что мы называем образованием и воспитанием – невозможен без понимания многих факторов. Это и правильное понимание объективной природы обучения и субъективной природы воспитания, и стихийно формирующих личность факторов. Наконец, необходимо принимать во внимание специфику эстетического образования, особенности его содержания, структуры и функционирования в современных условиях. Неоспорим только один факт: при всей сложности и глубине всех процессов, связанных с образованием, именно они призваны стать той основой, на которой базируются жизненные ценности человечества.

Примечания

¹ См.: *Гордеева А. В.* Современный педагог с точки зрения программно-целевого подхода // Образование спасет мир: сб. материалов. М., 1996. С. 108.

² См.: *Ломако О. М.* Генеалогия Воспитания. СПб., 2003. С. 10.

³ См.: *Ушинский К. Д.* Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Ушинский К. Д. Собр. соч.: в 11 т. Т. 8. М.; Л., 1950. С. 54.

⁴ *Ломако О. М.* Указ. соч. С. 12.

⁵ См.: *Далин В. Я.* Основы нравственного мышления и когнитивной педагогики // Образование спасет мир. С. 112.

⁶ *Гильманова Р. Д.* Через духовно-нравственное развитие к здоровому человеку будущего // Образование спасет мир. С. 114.

⁷ *Лысикова Н. П.* Философия образования взрослых как философия человека // Образование взрослых: проблемы и технологии. Саратов, 2002. С. 16.

МЕТАПОЗНАНИЕ В ОБУЧЕНИИ: НОВЫЕ ВЗГЛЯДЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИССЛЕДОВАНИЙ

А. А. Карпов

*Карпов Александр Анатольевич – кандидат психологических наук, доцент
Ярославского государственного университета имени П. Г. Демидова
E-mail: karpov.sander2016@yandex.ru*

Представлены материалы, описывающие основные современные тенденции изучения метакогнитивной сферы личности в учебной деятельности. Сформулированы положения, согласно которым обучаемость как одну из общих способностей личности в ее закономерной взаимосвязи с метакогнитивными процессами и качествами следует рассматривать в качестве одного из важнейших факторов реализации компетентностного подхода в образовательной деятельности. Выделены характеристики дифференциальных аспектов структурной организации основных параметров метакогнитивной сферы личности у учащихся различных специальностей и этапов обучения.

Ключевые слова: метапознание, метакогнитивная сфера личности, обучаемость, компетентностный подход, динамика метакогнитивной сферы.

METACOGNITION IN EDUCATION: NEW VIEWS AND FUTURE PROSPECTS

Alexander A. Karpov

The article presents the materials, describing the main current trends in the research of metacognitive sphere of personality in the learning process. Formulated the ideas that learning-ability, as one of the general abilities of the personality, in its logical relationship with metacognitive processes and qualities should be considered as one of the most important factors in the implementation of the competence approach in educational activity. Described the characteristics of the differential aspects of the structural organization of the main parameters of metacognitive sphere of personality of students of various specialties and stages of learning.

Key words: metacognition, metacognitive sphere of personality, learning-ability, competence approach, dynamics of metacognitive sphere.

Исследование метакогнитивных процессов в контексте обучения и образования является в настоящее время, несомненно, приоритетным направлением в метакогнитивной психологии в целом. Важность данной группы исследований обуславливается во многом большей представленностью рассматриваемого класса процессов именно в учебной деятельности. Вместе с тем работы в рамках данного направления не ограничиваются выборкой лиц младшего школьного возраста, как это происходило значительное количество времени. В последние годы включенность категории метапознания в обучение затрагивает учебную деятельность старших школьников, студентов, аспирантов, лиц, участвующих в повышении квалификации и т. д. Помимо этого, метакогнитивные качества лежат в основе не столько обучаемости, сколько самообучаемости. Способность к формированию и развитию метакогнитивных качеств, вероятно, во многом составляет самообучаемость как таковую.

Важно также отметить, что в наших предыдущих работах было выделено и подробно описано такое комплексное понятие, как *метакогнитивная сфера личности*. Именно оно, по существу, является центральным во всем метакогнитивном направлении (и шире – в метакогнитивной психологии¹). Метакогнитивная сфера личности содержательно интегрирует в себе все основные особенности метакогнитивной подсистемы психики, предоставляет возможность для их описания и изучения во взаимосвязи друг с другом, в целостном структурном виде и включает в себя метакогнитивные процессы, качества, стратегические характеристики, умения, навыки и др.

Вместе с тем осуществляемая в настоящее время реализация стандартов, предусмотренных новым в настоящее время компетентностным подходом, предполагает необходимость решения целого ряда важных задач как теоретического, так и прикладного плана. Среди них можно отметить, в частности, следующие задачи. Во-первых, это наиболее принципиальная и общая, во многом определяющая и исходная задача, связанная с определением *состава и содержания* компетенций педагогической деятельности. Во-вторых, это задача *формирования предметных, метапредметных и личностных компетенций*, которые рассматриваются как основные образовательные результаты обучающихся. В-третьих, это задача, направленная на разработку психолого-педагогических и организационных условий, обеспечивающих все более полную реализацию принципа *индивидуализации обучения*.

Выполненные нами ранее исследования² показывают, что обучаемость как общая способность тесно взаимосвязана с основными параметрами метакогнитивной сферы личности, детерминирует степень их структурной организации и, по существу, является фактором (и, по всей видимости, условием) для успешного овладения метакогнитивными стратегиями, навыками и др. на разных этапах процесса обучения. Таким образом, следует констатировать, что по мере развития обучаемости повышается общий уровень структурной организации параметров метакогнитивной сферы личности в учебной деятельности.

В связи с этими результатами практическую значимость приобретает проблема целенаправленного формирования метакогнитивных стратегий, умений и качеств личности как факторов развития обучаемости, выступающей, в свою очередь, важным фактором формирования общих и профессиональных компетенций. К настоящему моменту сложился целый ряд подобных программ, доказавших свою эффективность в процессе дошкольного, школьного, вузовского обучения, профессионального обучения в организациях различного уровня (так называемое «обучение взрослых») и др.

Программа *формирования метакогнитивных стратегий* принадлежит американскому исследователю М. А. Dirkes³. Она базируется

на формировании следующих основных метакогнитивных стратегий: сопоставление поступающей информации с уже существующей в опыте; подбор и итоговый выбор оптимальных для данной задачи стратегий мышления; планирование, мониторинг и оценка процесса мышления.

Образовательная программа «Knowledge Wave». В ее основании лежит постулат об эффективности обучающей метакогнитивной среды. Метакогнитивная среда позволяет развивать навыки регуляции мышления. Роль педагога в создании такой среды – сформировать метакогнитивные стратегии через их описание, оценку и целенаправленное моделирование. Следует отметить, что навыки метапознания должны быть частью профессионального багажа педагога; они должны легко эксплицироваться и использоваться при работе в группе. В данной программе основное внимание уделяется развитию умений формировать свои метакогнитивные способности, способы получения информации и коммуникативных стратегий, способы критического мышления и т. д.

Школа «конструктивного обучения». Представителями этой школы решается задача формирования метакогнитивного подхода к обучению у студентов высших учебных заведений. По мнению разработчиков программы, получение высшего профессионального образования отличается от директивного обучения не столько содержательно, сколько стратегически. В данном случае неотъемлемой частью обучения становится накопление опыта использования метакогнитивных стратегий. Основной задачей, которую ставят перед собой авторы программы, выступает создание «метакогнитивного контекста» обучения.

Техники по обучению метапознавательным навыкам. К подобным эффективным приемам следует относить такие, как рефлексирющие вопросы и побуждение, «метакогнитивные леса», моделирование, вопросы для себя, думание вслух и объяснение для себя, оценивание себя, графики, рисунки, схемы и др.⁴

Комплекс психодиагностических методик. Он направлен на выявление уровня выраженности метакогнитивных качеств, умений, навыков, стратегических характеристик и т. д., содержательно находящихся в тесной взаимосвязи с категорией обучаемости и которые необходимо реализовывать в процессе обучения учащихся психологических факультетов. К таким диагностическим средствам следует относить, в первую очередь, методику диагностики стилевых параметров обучения (A. Salomon, R. Felder), метод оценки знания мониторинга (МОЗМ), различные техники по обучению метапознавательным навыкам, а также новейшие методики, чья русскоязычная адаптация была осуществлена нами. К их числу относятся опросник по мотивационным стратегиям (MSLQ), опросник по обучению и обучающим стратегиям (LASSI), опросник саморегуляции учения (SRL).

Вследствие этого можно заключить, что исследование обучаемости как общей способности личности, а также ее взаимосвязи с основными параматрами метакогнитивной сферы личности является одним из важнейших факторов реализации компетентного подхода в целом.

Вместе с тем важной и актуальной проблемой в исследовании метапознания в обучении, безусловно, являются дифференциальные аспекты организации метакогнитивной сферы личности у учащихся разных специальностей и этапов обучения. В цикле наших предыдущих работ⁵ был получен ряд результатов, убедительным образом свидетельствующих о существовании различий в использовании тех или иных метакогнитивных стратегий, умений, навыков и др. учащимися различных профессиональных направлений. Иными словами, содержание изучаемого материала закономерным образом влияет на формирование метакогнитивной сферы личности учащихся. Так, были получены данные на выборке студентов гуманитарных, естественно-научных и технических специальностей. Учащиеся последней группы используют определенные метакогнитивные стратегии, в число которых, в частности, входят «judgements of learning» (JOL), «metacognition in computation», комплекс стратегий под названием *judgments of agency*, представляющий собой в целом рефлексивную оценку готовности личности исполнить то или иное сложное действие, решить конкретную задачу и др. Помимо этого, важным фактором, непосредственно влияющим на решение математических задач, выступают различные *метакогнитивные феномены (эффекты)*, в частности так называемый *эффект гиперкоррекции (hypercorrection effect)*, встречающийся в основном не у старших школьников или студентов, а у учащихся младшего школьного возраста и дошкольников. Представители гуманитарных специальностей, работая преимущественно с текстовым материалом, применяют совершенно иные стратегические приемы. В этой связи важно отметить, например, некоторые функции метакогнитивных стратегий в процессе понимания научного текста⁶.

1. На этапе *«предчтения»* метакогнитивная стратегия планирования выполняет такие функции, как определение этапов работы с текстом, продолжительности, прогнозирование возможных трудностей, выбор релевантных стратегий понимания, привлечение фоновых знаний, определение целей понимания текста и показателей, на основе которых впоследствии осуществляется наблюдение за результативными и процессуальными характеристиками понимания текста, за продвижением в усвоении и понимании информации.

2. На этапе *«чтения»* метакогнитивные стратегии управления информацией, мониторинг, исправление ошибок выполняют такие функции, как текущая оценка правильности понимания, обнаружение противоречивой информации и ошибочных заключений, контроль, активизация познавательных процессов и когнитивных стратегий, текущий контроль

достижения цели и результата понимания, оценка эффективности применяемых стратегий, принятие решения о необходимости изменения плана работы.

3. На этапе *postcognition* метакогнитивная стратегия оценки выполняет функции определения необходимости коррекции результата, исправления ошибок понимания текста после выполнения задания, активизации и привлечения фоновых знаний, включения новых знаний в опыт, оценки эффективности использованных когнитивных стратегий, вынесения суждения о целесообразности их использования в будущем, выражения отношения к себе как к субъекту понимания.

Помимо этого, как уже отмечалось ранее, в ряде наших работ были также получены результаты, отражающие факт существования динамики изменения метакогнитивной сферы личности у учащихся разных лет обучения. Иными словами, по мере перехода на новый этап обучения отчетливо возрастает степень когерентности, т. е. интегрированности структуры основных параметров метакогнитивной сферы личности, и уменьшается степень их дивергентности, дифференцированности. Данный тезис убедительным образом свидетельствует о том, что в течение всего процесса обучения имеет место общее усложнение метакогнитивной сферы личности учащихся, формирование новых метакогнитивных стратегий, умений и навыков. Более того, подобное усложнение в целом выражается в усилении уровня структурной организации метакогнитивных качеств личности и всех используемых в образовательном процессе стратегических характеристик метакогнитивной сферы личности. Следует также учитывать обстоятельство, согласно которому общее количество учебных дисциплин и объем изучаемого материала в вузе значительно больше, чем в учреждениях среднего (полного) общего образования, а тенденция к повышению их сложности естественным образом наблюдается в ходе всего обучения в университете, начиная с 1-го курса и заканчивая магистратурой. Вместе с тем обучение в вузе, безусловно, предусматривает дополнительную самоподготовку и самообразование. Такого рода обстоятельства также могут быть условиями применения учащимися различных стратегий освоения материала в процессе обучения, что приводит к развитию метакогнитивных качеств личности, формированию новых эффективных метакогнитивных стратегий и умений и постепенному усилению уровня их структурной организации. Таким образом, уровень структурной организации компонентов метакогнитивной сферы личности у учащихся значимо увеличивается на каждом последующем этапе обучения, что в целом свидетельствует о наличии общей закономерной динамики изменения метакогнитивной сферы личности.

Изучение метакогнитивной сферы личности в процессе обучения содержит целый ряд нерешенных научно-теоретических, методических и прикладных вопросов. Помимо этого, современные изменения в орга-

низации образовательного процесса, а также общее усложнение изучаемого учащимися материала также, безусловно, обуславливает необходимость реализации исследований метапознания в обучении в дальнейшем.

Работа выполнена при финансовой поддержке гранта Президента РФ для молодых кандидатов наук (проект № МК-2796.2017.6).

Примечания

- ¹ См.: Карпов А. А., Карпов А. В. Введение в метакогнитивную психологию: учеб. пособие. М., 2015. 512 с.
- ² См.: Карпов А. А. Общие способности в структуре метакогнитивных качеств личности. Ярославль, 2014. 272 с.
- ³ См.: Dirkes M. A. Metacognition: Students in charge of their thinking // Roeper Review. 1985. Vol. 8(2). P. 96–100.
- ⁴ См.: Карпов А. А. Феноменология и диагностика метакогнитивной сферы личности. Ярославль, 2016. 208 с.
- ⁵ См.: Карпов А. А. Дифференциальные аспекты структурной организации метакогнитивных качеств личности // Ярослав. психол. вестн. 2016. № 35. С. 17–21.
- ⁶ См.: Беленкова Ю. С. Обучение метакогнитивным навыкам и методы оценки их сформированности // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2015. № 3, ч. 2. С. 20–23.

СПЕЦИФИКА ПРОЦЕССОВ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ОБУЧАЕМОСТИ

А. И. Коротаева, К. А. Сидорова

*Коротаева Анастасия Игоревна – кандидат психологических наук,
старший преподаватель Ярославского государственного
педагогического университета имени К. Д. Ушинского
E-mail: tiger77706@mail.ru*

*Сидорова Кристина Алексеевна – студент Ярославского государственного
педагогического университета имени К. Д. Ушинского
E-mail: kristina_kris_sidorova@mail.ru*

В статье рассматривается специфика взаимосвязи между процессами памяти и обучаемостью. При математической обработке данных (коэффициент ранговой корреляции Спирмена) выявлена взаимосвязь между показателями процессов памяти и обучаемости, что свидетельствует о высокой значимости видов памяти для успешного обучения в школе. Количественные показатели слуховой памяти у учащихся 3-го класса выражены ниже, чем другие диагностированные виды памяти. Содержательные особенности корреляции рассмотрены в статье.

Ключевые слова: виды и процессы памяти, обучаемость и обученность, количественная и качественная оценка.

THE SPECIFICITY OF MEMORY PROCESSES IN CHILDREN WITH DIFFERENT LEVELS OF LEARNING

Anastasiya I. Korotaeva, Kristina A. Sidorova

Abstract the article discusses the specificity of the relationship between memory processes and learning. Mathematical processing of data (Spearman rank correlation coefficient) revealed the relationship between the indicators of memory and learning processes, which

indicates the high importance of memory types for successful schooling. Quantitative indicators of auditory memory in grade 3 students are lower than other diagnosed types of memory. The content features of correlation are considered in the article.

Key words: types and processes of memory, learning and learning, quantitative and qualitative assessment.

В связи с необходимостью совершенствования обучения и воспитания подрастающего поколения все с большей остротой встает проблема, давно обнаруженная педагогами и психологами, выражающаяся в тесной связи между успехами в учебной деятельности детей и специфическими особенностями их памяти. Несмотря на широкую теоретическую базу, имеется ряд аспектов, изученных недостаточно, в том числе взаимодействие процессов памяти и обучаемости младших школьников. Если диагностические и содержательные характеристики памяти младших школьников во многом постоянны и имеют точное количественное и качественное выражение, то понятие «обучаемость» формулируют более вариативно, что приводит к большей гибкости ее оценки и диагностики. Следовательно, данные аспекты вызывают интерес у психологической науки и педагогической практики.

Цель исследования – изучить специфические особенности процессов памяти у младших школьников с разным уровнем обучаемости.

Для достижения данной цели были поставлены следующие задачи:

- изучить теоретические основы взаимосвязи процессов памяти и обучаемости у младших школьников в психолого-педагогической литературе;
- определить содержание понятия «обучаемость» и его диагностики применительно к младшему школьному возрасту;
- изучить своеобразие процессов памяти у младших школьников;
- выявить индивидуальные особенности взаимосвязи процессов памяти и обучаемости младших школьников и выделить учащихся по уровню обучаемости.

Объект исследования: процессы памяти и уровень обучаемости в младшем школьном возрасте.

Предмет исследования: взаимосвязь динамических и содержательных характеристик процессов памяти и уровня обучаемости у младших школьников.

Гипотеза исследования: уровень обучаемости и специфические особенности памяти учащихся взаимосвязаны между собой.

Методы исследования: анализ и обобщение психолого-педагогической литературы по проблеме, методики «Обученность» и «Умение учиться», методика исследования обучаемости А. Я. Ивановой, а также анализ документации (школьный журнал) для определения целей обучения и сформированности компонентов учебной деятельности у детей и др. Достоверность полученных результатов и выводов обеспечена при-

менением статистических методов обработки материала и содержательным сравнительным анализом полученных фактов.

В целом, обобщая позиции различных авторов, можно выделить четыре компонента обучаемости¹:

- мотивационный (познавательные мотивы и мотивы, косвенно способствующие учению);
- когнитивно-мнемический (развитость познавательных способностей: восприятия, представления, мышления, фантазии и памяти);
- организационный (развитость рефлексии на условия обучения, готовность к решению задач определенного уровня сложности, учебные действия и интеллектуальные операции, а также достигнутый уровень саморегуляции, особенно развитость управленческих умений в учении);
- волевой (трудолюбие и работоспособность).

В случае недостаточной сформированности какого-либо компонента полноценного развития обучаемости не происходит. В образовательном процессе распространены ситуации, когда у школьника развита мотивация, но не проявляется трудолюбие (или наоборот); развиты познавательные способности, но не развита мотивация (или обратное положение дел); развита работоспособность, но не очень развиты познавательные способности (или наоборот) и т. д. Количество возможных комбинаций на основе вышеперечисленных компонентов очевидно. Умение их заметить в каждом конкретном случае (у отдельно взятого ученика) представляет собой важнейшую диагностическую компетенцию учителя, которая легко может быть реализована в ходе наблюдения за учебной деятельностью ученика (необходимо хорошо знать, куда и как смотреть). Педагогу очень важно научиться квалифицировать учебные сложности и достижения ученика на языке компонентов обучаемости и их подструктур. К сожалению, даже такие простые процедуры, как анализ различных черновиков (сочинений, самостоятельных и контрольных работ школьников), забыты, так как современный образовательный процесс в большей степени ориентирован полностью на безошибочное обучение, что противоречит психологической природе учения (особенно его продуктивного, эвристического компонента).

Таким образом, обучаемость является сложным, многообразным и динамичным свойством личности, проявляющимся в индивидуальных показателях легкости, быстроты и качества усвоения и применения знаний, умений и навыков в процессе обучения и самостоятельного познания. В структуру обучаемости входят не только познавательные процессы (мышление, память, восприятие, воображение, внимание), но и эмоционально-волевые².

Уровень обучаемости как критерий активно используется в ходе психолого-педагогической диагностики: описаны проявления высокой

обучаемости – интеллектуальная инициатива, восприимчивость к помощи, темп продвижения, обобщенность мышления, тезаурус обучаемого; дана характеристика пониженной обучаемости, предложены варианты измерения темпа усвоения учебного материала.

Диагностирование обучаемости (воспитуемости) неотделимо от диагностирования обученности, поскольку правильное представление о достигнутых результатах может быть получено только в связи с условиями (путями, способами) их достижения.

Нами был проведен анализ трех методик, направленных на исследование обучаемости детей. Одна из них – методика «Обученность», цель которой – определение целей обучения через выявление качества знаний, которыми должен обладать учащийся.

При математической обработке данных (коэффициент ранговой корреляции Спирмена) выявлена взаимосвязь между показателями слуховой памяти и обучаемости ($r_s = 0,626$), что свидетельствует о высокой значимости данного вида памяти для успешного обучения в школе. Количественные показатели слуховой памяти у учащихся 3-го класса выражены ниже, чем другие диагностированные виды памяти. Несмотря на полученную значимость, в выборочной совокупности есть учащиеся, чьи результаты по методикам «Обучаемость» и «Слуховая память» не совпадают. Так, один из учеников продемонстрировал неудовлетворительные результаты по диагностике слуховой памяти и отличные по обучаемости. Исходя из наблюдений за ребенком во время проведения методик, можно отметить его низкую дисциплинированность, как следствие, малую произвольность и частую отвлекаемость. При этом мальчик учится хорошо, его успехи отмечает и педагог, что дает возможность предположить, что слуховая память является не единственным условием высокой обучаемости. Рассмотрев особенности содержания учебных программ, отметим, что множество заданий и упражнений требуют от учащихся умения воспринимать и запоминать информацию на слух, поскольку большая часть учебного материала подается в форме объяснения учителем.

При сопоставлении количественных показателей зрительной памяти и обучаемости выявлена прямая и статистически значимая корреляционная связь ($r_s = 0,674$), что свидетельствует о том, что данный вид памяти играет ведущую роль в усвоении знаний в процессе обучения. При этом 90% учащихся имеют высокий уровень узнавания, 3% – высокий, 7% – средний. Следовательно, мы можем утверждать, что у многих учеников хорошо функционируют процессы узнавания наглядного материала, чем объясняется их высокая способность к обучению.

Анализируя результаты методики «Запомни рисунки», отметим, что более трети учащихся класса (77%) показали очень высокий и высокий результаты, средний уровень имеют 20% и лишь 3% – низкий. При математической обработке данных (коэффициент ранговой корреляции

Спирмена) выявлена взаимосвязь между объемом кратковременной зрительной памяти и обучаемостью ($r_s = 0,929$). В связи с этим мы можем предположить, что высокий уровень зрительной памяти оказывает положительное влияние на обучаемость. Несмотря на корреляционную связь, в выборочной совокупности также есть учащиеся, чьи результаты по методикам «Запомни рисунки» и «Обучаемость» не совпадают. Так, сестры-близнецы имеют высокий объем кратковременной зрительной памяти, но низкую обучаемость. И наоборот, девочка с высокой обучаемостью имеет плохую зрительную память. Полученные результаты свидетельствуют о том, что в пробах на память отражаются не только индивидуальные особенности протекания мнемических операций, но и состояние активного внимания.

Нельзя не отметить высокую ранговую корреляцию между объемом логической памяти и показателями обучаемости ($r_s = 0,962$). Исследование показало, что логическая память у младших школьников исследуемого класса находится в целом на высоком уровне. Сопоставив результаты по методике «Логическая и механическая память» с обучаемостью, можно также заметить, что у детей с хорошей памятью обучаемость также высокая, что обеспечивает успешное освоение ими учебных предметов. Таким образом, использование мыслительных операций в памяти не только перестраивает процессы запоминания и воспроизведения, но и оказывает позитивное влияние на показатели памяти.

Между показателями механической памяти и обучаемостью также обнаружена статистически значимая корреляционная связь ($r_s = 0,863$), что свидетельствует о том, что данный вид памяти играет важную роль в обучении. Однако у исследуемого класса механическое заучивание менее эффективно, чем осмысленное: запомнить бессмысленный материал в детском возрасте труднее, чем во взрослом. Это связано с тем, что заучивание бессмысленного материала требует больших волевых усилий.

Взаимосвязь между объемом долговременной опосредованной памяти и обучаемостью, выраженная коэффициентом ранговой корреляции Спирмена ($r_s = 0,909$), свидетельствует о высокой значимости данного вида памяти для успешного обучения в школе. Несмотря на полученную значимость, в выборочной совокупности есть учащиеся, чьи результаты по методикам «Пиктограмма» и «Обучаемость» не совпадают. Так, по крайней мере 12 учеников имеют хорошие показатели обучаемости, но низкий объем долговременной опосредованной памяти. Для этих учеников при выполнении методики «Пиктограмма» характерны замена одного понятия близким ему по смыслу либо отсутствие описания под рисунком. Есть также учащиеся с обратной закономерностью. Очевидно, не у всех учащихся в полном объеме сформировалась произвольная память. Тем временем известно, что процесс опосредования требует определенной мыслительной активности и произвольной деятельности (невоз-

можно говорить о процессе непроизвольного опосредования), поэтому этот вид памяти рассматривается как один из вариантов произвольного запоминания, чем и объясняются полученные результаты.

Итак, между процессами памяти и обучаемости обнаруживается взаимосвязь, однако содержательно данная корреляция имеет специфику.

Примечания

- ¹ См.: *Плигин А. А.* Обучаемость как психологический феномен и его развитие у школьников. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=14315636> (дата обращения: 03.02.2018).
- ² См.: *Голоухова Г. Н., Тихонова О. Н., Попова Е. В.* Психофизиологические возможности обучаемости младших школьников // Альманах современной науки и образования. 2007. № 1. С. 66–68.

МЕДИКО-ВАЛЕОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Н. В. Кузьмина

*Кузьмина Нина Владимировна – кандидат медицинских наук, доцент
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: kuzminanv52@ya.ru*

В статье раскрывается содержание понятия «культура здоровья». Обосновывается актуальность формирования культуры здоровья у педагога; рассматриваются составляющие культуры здоровья и ее наиболее значимые аспекты. Аргументируется значение изучения клинических дисциплин, и в частности курса основ медицинских знаний, в процессе формирования культуры здоровья и личностных качеств будущих учителей.

Ключевые слова: культура здоровья, валеологическая подготовка, мотивация здорового образа жизни, основы медицинских знаний.

MEDICAL AND HEALTH ASPECTS OF HUMANIZATION OF EDUCATIONAL SPACE

Nina V. Kuzmina

Abstract: the article reveals the content of the concept «culture of health». The article substantiates the relevance of the formation of health culture in the teacher; examines the components of health culture and its most significant aspects. The value of studying of clinical disciplines and in particular a course of bases of medical knowledge in the course of formation of culture of health and personal qualities of future teachers is argued.

Key words: health culture, valeological training, motivation of healthy lifestyle, fundamentals of medical knowledge.

В современном образовании наблюдается расширение перечня гуманитарных дисциплин, углубление их содержания для получения системного знания, выявление социальной обусловленности естественно-

научных и медицинских знаний, осознание их мировоззренческих функций, ориентация на формирование и развитие социокультурной личности обучаемого, создание гуманитарной среды, обеспечивающей условия для самореализации, самоопределения личности студента¹.

Проблема обучения будущих педагогов основам культуры здоровья остается актуальной на протяжении уже многих десятилетий. В настоящее время одна из главных причин данного положения обусловлена, прежде всего, значительным снижением уровня здоровья в России не только взрослого, но и, что наиболее тревожно, детского населения. Только сознательное отношение к своему здоровью и воспитание ответственности за него помогут выйти из этой угрожающей развитию общества ситуации.

Поскольку здоровье есть функция воспитания, а не лечения, то основным средством обучения здоровью является педагогика. Помимо семьи, эту проблему решают воспитатели, преподаватели, а также педиатры. Однако, по данным различных авторов, анкетирование и опросы по основам здоровья среди учителей выявляет недостаточный уровень их знаний по данной проблеме. Лишь 20–25% опрошенных могут правильно оценить значимость факторов, определяющих здоровье, назвать основные составляющие здорового образа жизни. В большинстве педагогических коллективов, например, к физкультуре и основам безопасности жизнедеятельности относятся как к предметам второстепенным. Все это вполне сопоставимо с отрицательной динамикой состояния здоровья учащихся за время обучения, да и состоянием здоровья самих педагогов. Не вызывает сомнений, какое положение отражает недостаточный уровень сформированности, прежде всего, культуры здоровья как у учащихся, так и их учителей².

Основу формирования развивающейся личности человека составляет духовно-нравственное воспитание, целью которого является «образование гражданина, интеллигента, заинтересованного в процветании своей страны и в благополучии народа, в здоровье каждого человека»³.

Реформирование системы образования предполагает воспитание такого поколения педагогов, которые, воспроизводя классическую матрицу профессиональной деятельности, готовы к решению новых социокультурных задач по содействию учащимся в разностороннем их развитии – без прогнвопоставления образовательного становления развивающегося человека состоянию его здоровья. Культура здоровья и здоровый образ жизни являются категориями широкого мировоззренческого преобразующего воздействия на формирование развивающейся личности. Они созревают в сознании будущего педагога за годы обучения в высшем учебном заведении, образуя базовый уровень его общечеловеческой и общепедагогической культур. Подготовка будущего педагога со сформированными

в университете основами валеологического мировоззрения – это процесс длительный и сложный⁴.

Среди наиболее важных аспектов валеологической подготовки педагога заслуживают внимания следующие: проблема формирования мотивации реальной приверженности идеалам здоровья и здорового образа жизни; разработка и апробация наиболее эффективных методов формирования устойчивости, иммунитета к негативному влиянию окружающей подростка микросоциальной среды; разработка эффективных методов активной, действенной валеологической воспитательной работы, особенно в конфликтной, агрессивной молодёжной микросоциальной среде, отвергающей идеи оздоровления; необходимость воспитания у молодого поколения независимого, критического типа мышления с выработкой собственной жизненной и профессиональной позиции по отношению к формирующимся стихийно социальным, психологическим и духовно-нравственным ценностям; формирование профессиональной психолого-педагогической установки, основывающейся на личностно ориентированном подходе к обучению и воспитанию учащихся⁵.

Культура здоровья – это многогранное понятие, которое складывается из целого ряда его составляющих. Наряду с физическим воспитанием немаловажное значение в формировании культуры здоровья имеет также психологическая, гигиеническая и медицинская культура учащихся. Формирование культуры здоровья нужно начинать с дошкольного детского возраста, проводя развивающие занятия с детьми в интерактивной, игровой форме; такие же занятия должны проводиться и на всех этапах обучения детей в школе, увязывая содержание валеологической тематики с конкретно изучаемыми школьными предметами; подобные занятия включаются и в программу обучения в специальных учебных заведениях, они являются также рекомендуемыми элементами программ обучения и воспитания в высших учебных заведениях⁶. Педагогическое образование на всех его уровнях должно обеспечивать достаточную широту кругозора учащихся. При этом актуально становление широкого естественно-научного мировоззрения, формирование заинтересованного и активного мировосприятия, а также определение учениками для себя наиболее важных, высших ценностей в жизни и достойных нравственных жизненных ориентиров. Именно в этом отношении заслуживают особенного внимания наиболее важные аспекты медико-биологического, медико-социального и валеологического образования как апробированные методы формирования культуры здоровья будущего специалиста – педагога и гражданина.

Огромное влияние на формирование культуры здоровья и личностных качеств будущих педагогов оказывает, несомненно, изучение клиникских дисциплин, и в частности курса основ медицинских знаний.

Целями освоения дисциплины «Основы медицинских знаний и здорового образа жизни» являются:

- приобретение целостного представления о комплексе мер, предлагаемых медицинской наукой и практикой, направленных на сохранение, укрепление и восстановление здоровья детей и подростков;
- формирование навыков и умений оказания первой (доврачебной) помощи пострадавшим;
- формирование готовности действовать грамотно и эффективно в ситуациях угрозы здоровью;
- участие в формировании валеологической культуры участников образовательного процесса и адекватной школьной среды;
- ориентация студентов на оптимальные пути решения педагогических задач в рамках образовательных учреждений с учетом функциональных возможностей организма детей.

Основная задача этого курса состоит в стремлении развить у студентов высокие нравственные качества людей, способных на повседневную заботу и участие в человеческой судьбе.

Знакомство с медицинской этикой не только повышает общую культуру будущего педагога, но и способствует формированию у него таких человеческих качеств, как отзывчивость и доброжелательность, выдержка, требовательность и настойчивость, а также уступчивость и участие в судьбе окружающих людей.

В процессе изучения данного курса студенты овладевают знаниями основных критериев здоровья и нездоровья, норм здорового образа жизни. У них формируются навыки анализа и интерпретации индивидуальных данных и возрастных особенностей физиологии учащихся, играющих немаловажное значение в педагогической работе, а также данных медицинской документации о состоянии здоровья детей (паспорт здоровья).

Кроме того, они знакомятся со способами здоровьесберегающего сопровождения жизнедеятельности учащихся в образовательной среде и валеологического воспитания школьников, а также овладевают приемами оказания первой (доврачебной) медицинской помощи при угрожающих жизни состояниях.

При знакомстве с теоретическим материалом студент получает представление о характере основных медицинских вопросов, знание которых необходимо педагогу в его практической деятельности. Что касается специальных знаний и практических навыков, приобретаемых студентами на занятиях по данной дисциплине, то они помогают будущему педагогу правильно наладить повседневную профилактическую работу в школе по предупреждению школьного травматизма, снижение которого является одной из общих задач деятельности местных органов образования и здравоохранения. Зная, что наиболее

частой причиной механических повреждений у школьников являются неорганизованные занятия спортом, педагогу необходимо в деталях продумать все содержание внеклассной работы с детьми, особенно в каникулярный период. Такая направленность воспитательной работы не только способствует развитию познавательных интересов у школьников, приобщает их к спорту, но и оказывает существенную помощь в профилактике детского травматизма.

Чрезмерная подвижность детей, слаборазвитое чувство осторожности нередко являются причинами различного рода повреждений вплоть до тяжелых увечий. Несчастный случай может произойти на школьной перемене, уроке физкультуры, в летнем лагере и т. п. Возможно, первым на месте происшествия окажется именно педагог, который в отсутствие медицинского работника должен правильно оценить состояние пострадавшего и оказать ему первую медицинскую помощь. Особое внимание на занятиях уделяется обучению практическим навыкам по остановке артериального кровотечения, грамотным медицинским действиям при переломах, правилам наложения повязок и транспортировке пострадавших.

Среди различных форм внеаудиторной работы, предлагаемой студентам, широко используются следующие: поиск информации в сети, конспектирование, аннотирование книг, статей, подготовка докладов, рефератов, выполнение контрольных работ. Данные виды учебной деятельности формируют у студентов умение работать с учебной, валеологической, медицинской литературой, требуют отражения личного отношения к поставленному вопросу, высказывания собственных убеждений, проявления инициативы.

Среди аудиторных форм самостоятельной работы широко используются анализ конкретных ситуаций, деловые игры, семинар-дискуссия, тестирование.

Для более полноценного восприятия материала по дисциплине «Основы медицинских знаний и здорового образа жизни» работа строится в виде системы усложняющихся заданий. В зависимости от задач изучаемой темы, а также характера и содержания учебного материала (теоретический, прикладной, фундаментальный) сочетание видов работы может меняться.

Таким образом, весь цикл медико-валеологической подготовки будущего педагога направлен не только на расширение его профессионального кругозора, но и восприятие им здоровья как безусловной ценности, приводящей к осмыслению и принятию здорового образа жизни.

Дисциплины данного блока способствуют формированию гуманного отношения педагога к своим воспитанникам, без которого невозможно полноценное развитие и совершенствование всех заложенных природой качеств человека.

Примечания

- ¹ См.: *Фирсова С. П.* Формирование гуманитарной и поликультурной среды вуза в контексте модернизации высшего профессионального образования // Вестн. высш. шк. 2010. № 8. С. 49.
- ² См.: *Бахтин Ю. К.* Формирование культуры здоровья в педагогическом университете // Материалы VIII Всерос. науч.-прак. конф. СПб., 2004. С. 35–39.
- ³ *Вайнер Э. Н.* «Культура здоровья» как правопреемница специальности «Валеология» в профессиональном педагогическом образовании // Материалы 3-го Междунар. конгр. валеологов. СПб., 2002. С. 36.
- ⁴ См.: *Макарова Л. П.* Инновационные методы оздоровления детей в дошкольном образовательном учреждении // Молодой ученый. 2012. № 2(37). С. 287.
- ⁵ См.: *Пазыркина М. В.* Значение валеологической культуры в формировании здоровья педагога // Там же. № 3(38). С. 380.
- ⁶ См.: *Сопко Г. И.* Образ жизни и здоровье // Основы здорового образа жизни петербургского студента. СПб., 2008. С. 55.

ОСОБЕННОСТИ ДИНАМИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ СТУДЕНТОВ

Е. В. Куприянчук

*Куприянчук Елена Викторовна – кандидат социологических наук, доцент
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: elena-kupr@yandex.ru*

В статье изложены результаты теоретического и эмпирического исследования, связанного с вопросами оценки динамики профессиональной идентификации студентов. Отмечено, что профессиональная идентичность как многомерный и интегративный психологический феномен развивается в ходе профессионального обучения. Вот почему обучение в вузе является важным этапом становления профессиональной идентичности. Было выявлено, что в процессе обучения у студентов – будущих юристов – профессиональная идентификация меняется от начала к концу обучения, она становится менее рефлексивной и активной, навязанной, эмоционально отрицательно окрашенной.

Ключевые слова: идентификация, профессиональная идентичность студента, формирование и динамика профессиональной идентификации специалиста.

PECULIARITIES OF DYNAMICS OF PROFESSIONAL IDENTIFICATION OF STUDENTS

Elena V. Kuprianchuk

The article presents the results of theoretical and empirical research related to the assessment of the dynamics of professional identification of students. It is noted that professional identity as a multidimensional and integrative psychological phenomenon develops in the course of professional training. That is why studying at a university is an important stage in the formation of a professional identity. It was revealed that in the process of training for students-future lawyers, professional identification changes from the beginning to the end of training, it becomes less reflexive, less active, imposed, emotionally negatively colored.

Key words: identification, professional identity of the student, formation and dynamics of professional identification of a specialist.

Формированию профессиональной идентичности посвящено достаточное количество исследований отечественных и зарубежных авторов (Э. Эрикссон, Н. Л. Иванова, Е. В. Конева, А. А. Шатохин и др.). В последнее время изучаются не только динамика профессиональной идентичности студентов и ее содержание, но и процесс ее формирования, особенности, отличия «профессиональной идентичности студента» от «профессиональной идентичности специалиста»¹. Особое внимание уделяется процессу формирования и динамике профессиональной идентичности у студентов юридических специальностей.

Необходимо отметить, что профессиональная идентичность – результат продолжительного пути личного и профессионального развития, и он обнаруживается только на довольно высоком уровне овладения профессией. В то же время сегодня большая часть авторов соглашается с тем, что профессиональная идентичность как многомерный и интегративный психологический феномен развивается в ходе профессионального обучения (Л. Б. Шнейдер, У. С. Родыгина и др.). Обучение в вузе является важным этапом становления профессиональной идентичности, а саму профессиональную идентичность в этот период определяют как пассивно выраженную: усвоение основных знаний, требований профессии к человеку, осознание возможностей, представление о выполнении данной деятельности².

Профессиональная идентичность студента – это единство представлений о самом себе, эмоциональных переживаний и осознанной активности, связанных с приобретением профессии. На его основе появляется чувство тождественности с самим собой как будущим специалистом³. Одним из признаков профессиональной эволюции специалиста является профессиональная идентичность, что говорит о принятии себя как значимого участника профессиональной группы. В соответствии с вышеприведенными данными мы предполагаем, что можно выделить и описать психологические особенности профессиональной идентичности студентов. Целью исследования стало изучение особенностей профессиональной идентификации студентов-юристов. Гипотеза исследования – предположение о том, что в процессе обучения у студентов – будущих юристов – профессиональная идентификация меняется от начала к концу обучения. Она должна стать рефлексивной, активной, эмоционально положительно окрашенной.

Для достижения поставленной цели и проверки выдвинутой гипотезы в ходе исследования были использованы следующие психодиагностические методики: тест Куна – Макпартленда «Кто Я?» (М. Кун, Т. Макпартленд; модификация Т. В. Румянцевой); методика изучения статусов профессиональной идентичности (А. А. Азбель, А. Г. Грецов); опросник профессиональной идентичности студентов (У. С. Родыгина), модификация для студентов – будущих юристов. Эмпирическое исследование

проводилось совместно с А. П. Тулуповой на выборке студентов первого и четвертого курсов юридического факультета Саратовского национального исследовательского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского в (20 человек – по 10 человек с каждого курса). Представленная выборка малочисленна, потому наши выводы не претендуют на какие-либо научные обобщения, показывая лишь тенденции, которые должны заинтересовать практиков.

Анализ данных по первой методике показал, что все студенты-выпускники (100%) оценили свои качества только знаком «+», не используя знак «-», что говорит об их неадекватно завышенной самооценке, т. е. студенты отмечают, что у них нет недостатков.

У первокурсников данный показатель в среднем составляет 93%, что также не считается адекватным самооцениванием, однако первокурсники допускают наличие у себя недостатков и осознают их. Использование знака «плюс-минус» («±») говорит о способности человека рассматривать то или иное явление с двух противоположных сторон, о степени его уравновешенности, о «взвешенности» его позиции относительно эмоционально значимых явлений. В группе первого курса такой знак использовал почти каждый из опрошенных хотя бы раз, а в целом 14 раз по группе. В группе четвертого курса такая оценка характеристики встречается дважды, причем в одной и той же анкете. Наличие знака «?» при оценке идентификационных характеристик говорит о способности человека переносить ситуацию внутренней неопределенности, а значит, косвенно свидетельствует о способности человека к изменениям, готовности к переменам. Этот знак тоже был использован только в первой группе и всего 6 раз. Три из них в одной анкете, что предполагает наличие кризисных переживаний у данного испытуемого. В целом использование человеком при самооценивании знаков «±» и «?» является благоприятным признаком. Применяющие данные знаки люди, как правило, быстрее выходят на уровень самостоятельного решения собственных проблем.

Далее оценивался уровень рефлексии, который отражает личностный компонент профессиональной идентичности. Студенты с более развитым представлением о себе дают в среднем больше ответов, чем обучающийся с низким уровнем рефлексии. Рефлексия – не просто знание или понимание субъектом самого себя, но и выяснение того, как другие знают и понимают «рефлексирующего», его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные представления. Об уровне рефлексии может говорить также субъективно оцениваемая самим студентом сложность или простота формулирования ответов на главный вопрос теста. Студенты с более развитым уровнем рефлексии быстрее и легче подбирали ответы, касающиеся их индивидуальных особенностей, в то время как обучающиеся, не часто задумывающиеся о себе, своей жизни и своем будущем, отвечают на вопрос теста с трудом, записывая каждый свой

ответ. Показатель рефлексии измерялся количеством ответов на вопрос «Кто Я?» каждого студента на первом и на последнем курсе обучения на юридическом факультете. Затем был вычислен средний показатель по группам. Результат представлен в таблице.

Среднее значение показателя уровня рефлексии

Курс	1	4
Количество ответов	19,4	8,7

Как видно из полученных данных, уровень рефлексии к концу обучения у студентов значительно ниже, чем в начале обучения, разница составляет 10,7. Качественный анализ полученных результатов по данному компоненту показал, что некоторые студенты четвертого курса даже отказывались писать данный тест: один из участников исследования попросил «дать какой-нибудь другой тест», другой студент написал в бланке ответов всего 2 характеристики и закончил фразой «я не хочу проходить этот тест». Кроме того, учащиеся четвертого курса постоянно спрашивали экспериментатора можно или нельзя делать то или иное действие. Всё это в совокупности говорит о том, что к концу обучения студенты не могут или не хотят рассуждать, в частности, о своем месте в выбранной профессии. О низком уровне рефлексии можно говорить, когда за 12 минут человек может дать только три-четыре ответа (трое из 10 студентов четвертого курса написали не более 4 ответов). О достаточно высоком уровне рефлексии свидетельствуют 15 и более разных ответов на вопрос «Кто Я?» (только один человек из первой группы дал менее 10 ответов – 8).

Следующая характеристика, требующая обсуждения результатов, – статус «юрист». В группе четвертого курса в ответ на вопрос «Кто Я?» эту характеристику выделили 50% опрошенных. В группе первого курса себя как «юриста» не определил ни один человек – 0%. Вместе с тем ребята этой группы активно характеризовали себя как представителей других всевозможных сфер деятельности и областей науки (творчество, развлечения, психология, семейные, дружественные отношения и др.). Однако наблюдаются другие показатели, если рассматривать статус «будущий юрист» («почти юрист», «будущий адвокат», «будущий бакалавр», «будущий полицейский»). Из студентов пятого курса 30% опрошенных определили себя как «будущего специалиста», а среди студентов первого курса 50% указали такую характеристику. Очевидна положительная динамика профессиональной идентификации себя студентами юридического факультета к концу обучения. Таким образом, только 30% испытуемых из группы четвертого курса не указали такие характеристики собственной личности, как «юрист» или «будущий юрист». Следовательно, студенты четвертого курса более сосредоточены на получаемой ими специальности, в то же время и студенты первого курса уделяют

достаточное значение данной характеристике и профессионально важным качествам будущего юриста. Из вышесказанного можно заключить, что к четвертому курсу у большинства студентов формируется негибкая («если я учусь на юриста – значит я юрист») привязанность к профессии.

Перейдем к следующей характеристике – психолингвистический аспект идентичности, анализ которой включает в себя определение того, какие части речи являются доминирующими в самоописании человека: существительные, прилагательные, глаголы. Студенты первого курса использовали примерно одинаковое количество прилагательных и существительных в самоописаниях (43% и 40% соответственно) и достаточное количество глаголов (17%). Иная картина у студентов четвертого курса – явное преобладание существительных (64%), значительно меньшее количество глаголов (7%), а число прилагательных уменьшилось почти вдвое, что свидетельствует о слабой дифференцированности идентичности выпускников, т. е. они плохо осознают себя в других сферах жизни, помимо профессиональной.

Проведем сравнительный анализ полученных данных по обеим группам. Чаще всего в самоописаниях используются существительные и прилагательные. Преобладание в самоописании глаголов у студентов первого курса (17%) говорит об их большей активности и сознательности действий, чем у студентов последнего курса (7%), у которых наблюдается нехватка данных частей речи, что показывает недостаточную уверенность в себе и недооценку своей эффективности. Большее количество существительных у выпускников говорит об их потребности в определенности и постоянстве.

В целом же использование приблизительно равного количества существительных, прилагательных и глаголов характеризует гармоничный тип лингвистического самоописания, что довольно отчетливо наблюдается у первокурсников.

Далее перейдем к изучению содержательных характеристик идентичности личности студентов – к анализу сфер жизни. Для этого был проведен контент-анализ категорий теста «Кто Я?» Было выделено несколько контент-единиц, однако наиболее значимыми для всех студентов являются семейные роли. Почти каждый из респондентов выделил хотя бы одну из таких ролей, как племянница, тётя, внучка, дочь/сын, сестра/брат, муж/жена. Многие студенты отдали предпочтение положительным личностным качествам. Студентами также были выделены такие контент-единицы, как «человек (Я – человек)» и студент (бакалавр, почти юрист).

Тем не менее студенты первого курса рассуждают более гибко и разносторонне о своей идентификации во всех других сферах (досуг, развлечения, отдых, интересы, дружеские отношения, внешние данные и др.) в отличие от студентов последнего курса обучения, которые используют в самоописании краткие односложные ответы-характеристики.

Выпускники оказались более закрытыми, односложными и не желающими высказать свое мнение. Они обсуждают ответы с соседом по парте и ориентируются не на свою точку зрения, а на «традиционную». Это выражается в том, что у многих из них были идентичные ответы – результат коллективных обсуждений или они характеризовали себя определениями из профессиональной сферы («Я – потребитель», «Я – покупатель», «Я гражданин РФ», «Я – студентка юридического факультета», «Я – отличница» и др.).

Для определения статуса профессиональной идентичности-«ступеньки», на которой находятся студенты – будущие юристы – в начале и в конце обучения, обсудим результаты, полученные по второй, заявленной нами методике. Почти половина опрошенных студентов первого курса (45%) находится на стадии моратория, менее половины (43%) имеют сформированную профессиональную идентичность, 11% обучающихся имеют неопределенную профессиональную идентичность. Большинство студентов, обучающихся на последнем, четвертом курсе, уже имеют сформированную профессиональную идентичность (55%). Однако довольно значимая часть выпускников (30%) находится в статусе «мораторий», кроме того, хотя и незначительно, но вырос показатель статуса профессиональной идентичности «навязанная» (до 7% от общего числа опрошенных).

Методика «Опросник профессиональной идентичности студентов» позволяет оценить следующие характеристики: преобладание положительных или отрицательных эмоций, связанных с процессом профессионального обучения; активное или пассивное отношение к приобретаемой профессии. У всех студентов первого курса, участвующих в опросе, выявлено активное отношение к приобретаемой профессии (100%) и преобладают положительные эмоции, связанные с процессом обучения (90%). Немного иначе дело обстоит у студентов последнего курса. Здесь также преобладают положительные эмоции, связанные с процессом обучения (70%), но результат несколько ниже предыдущего. Активное отношение к профессии юриста также наблюдается у всех студентов данной группы (100%). Однако здесь имеет большое значение расчет среднего показателя данных компонентов по каждой из групп. Отрицательное отношение к приобретаемой профессии у студентов четвертого курса отличается по процентному соотношению – 30% из числа опрошенных, т. е. из 10 человек трое показали свое отрицательное эмоциональное отношение к профессии юрист. По количественному показателю это отношение на четвертом курсе также превалирует. Эти трое выбрали варианты ответов на вопросы, используемые в подсчете по шкале «Отрицательные эмоции, связанные с неудовлетворением потребностей человека в данной профессии», которые в сумме дали отрицательные результаты. В то время как на первом курсе такой результат был только у одного чело-

века. Качественная характеристика показывает, что на четвертом курсе есть люди, которые хотели бы даже изменить свой профессиональный выбор: на утверждение «Если бы я вновь оказался в ситуации выбора, то уже не избрал бы вновь юриспруденцию как сферу профессиональной деятельности», студент выбрал ответ «совершенно согласен». Другой студент-выпускник, например, в утверждении «У меня нет особого желания работать по специальности» выбрал ответ «согласен».

Анализируя полученные результаты, мы можем диагностировать сложное психическое состояние и эмоциональные переживания выпускников. Кризис профессиональной идентичности выпускников характеризуется снижением положительных эмоций относительно профессии. Это происходит вследствие того, что, по их мнению, профессия юриста удовлетворяет не всем жизненным потребностям.

Таким образом, можно сказать, что профессиональная идентификация у студентов первого и четвертого курсов резко различается. Обобщая все результаты, полученные в ходе исследования, обозначим основные выводы:

1. На первом курсе профессиональная идентификация характеризуется большей рефлексивностью, преобладанием сознательной активности при выборе профессии и положительных эмоций, связанных с удовлетворением потребностей человека в данной профессии.

2. На первом курсе наблюдается более гибкое (разностороннее) осознание себя в профессии и во всех других сферах жизни.

3. Студенты четвертого курса менее рефлексивны, шаблонны и почти не рассуждают о других сферах деятельности, кроме как профессиональной.

4. У выпускников в результатах теста «Методика изучения статусов профессиональной идентичности» появляется статус «навязанная профессиональная идентичность», а процент осознания себя в профессии юриста увеличивается незначительно по сравнению с первокурсниками.

5. На первом курсе профессиональная идентификация в эмоциональном плане более положительная и активная, нежели на четвертом.

Итак, обобщенные результаты заставляют нас сделать вывод о том, что обучение в университете не способствует формированию адекватной, положительной, рефлексивной профессиональной идентичности у студентов юридического факультета.

Полученные выводы приводят нас к следующим рекомендациям, касающимся, на наш взгляд, изменения в системе обучения студентов-юристов.

1. Расширение практико-ориентированных дисциплин в курсе преподавания.

2. Больше использование интерактивных техник и технологий в обучении, когда студенту дается возможность проявить свое мнение, когда не стандартность, а творчество ставится во главу угла.

3. Осуществление постоянного мониторинга, который должен показать формирование отношения (отрицательного или положительного) студентов к приобретаемой профессии.

4. И наконец, обогащение системы внеурочных занятий для студентов, которое способствовало бы формированию рефлексивной идентификации себя учащимися не только в профессиональной, но и в других сферах деятельности.

Примечания

¹ Родыгина У. С. Психологические особенности профессиональной идентичности студентов // Психологическая наука и образование. 2007. № 4. С. 39.

² См.: Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность. М., 2001. 259 с.

³ См.: Куприянчук Е. В. Особенности взаимосвязи социальных представлений о профессии с самоактуализацией личности студентов // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2014. Т. 14, вып. 2. С. 156–160.

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

О. В. Ларина

*Ларина Ольга Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: larina101954@yandex.ru*

В настоящее время увеличилось количество исследований, направленных на изучение вопросов, связанных с отношением современной молодежи к здоровому образу жизни. При этом формирование такого поведения должно начинаться с юношеских лет. Ведь именно молодежь как активно развивающаяся социальная группа наиболее подвержена различного рода рискам и нуждается в навыках сбережения и укрепления здоровья.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, здоровье, физическая культура, студенческая молодежь, интересы, потребности, формирование.

THE FORMATION OF MOTIVATIONAL-VALUE ATTITUDE TO A HEALTHY LIFESTYLE OF STUDENT YOUTH

Olga V. Larina

Currently, the number of studies aimed at studying the issues related to the attitude of modern youth to a healthy lifestyle has increased. At the same time, the formation of such behavior should begin with adolescence. After all, young people, as the most actively

developing social group, are the most exposed to various kinds of risks and need skills in saving and health promotion.

Key words: healthy lifestyle, health, physical culture, student youth, interests, needs, formation.

В современное время в связи с ускорением темпов социальных, экономических, технологических, климатических, экологических и других изменений, происходящих в мире, существует закономерность, которая приводит к формированию новых проблем, связанных со здоровьем населения. Снижение функциональных резервов организма, процессов саморегуляции, рождение ослабленного потомства и многое другое характерно для современного поколения. В связи с этим в нашей стране государством определена основная цель в области физической культуры и спорта – оздоровление нации, формирование здорового образа жизни населения и гармоническое воспитание здорового, физически крепкого поколения. Особую тревогу вызывает состояние здоровья подрастающего поколения и студенческой молодежи, так как от них зависит будущий потенциал нашей страны. В этой связи ценностное отношение молодежи к своему здоровью и формирование мотивации ведения здорового образа жизни являются актуальными на сегодняшний день.

В повседневной жизни мы сталкиваемся с тем, что чаще всего потребность молодого человека в здоровье и те действия, которые он совершает по его укреплению и сохранению, не совпадают.

Формирование здорового образа жизни относится практически ко всем аспектам жизнедеятельности человека, начиная с биологической и заканчивая эмоциональной и духовной сферами. Организация нормальной жизнедеятельности студенческой молодежи, вступающей в новую самостоятельную взрослую жизнь, зависит от условий и традиций того учебного заведения, в котором они учатся. На современный стиль жизни и поведение студентов в значительной степени оказывают влияние жилищные и бытовые условия, финансовые возможности, организация учебы и отдыха, режим и качество питания (особенно это относится к иногородним студентам). Большое значение имеют межличностные отношения, складывающиеся в студенческой среде. Мотивы, связанные с социальным окружением, выражаются в подражании друзьям, кумирам. Мотивы, связанные с самоутверждением, – стремление доказать способность вести здоровый образ жизни, мотивы, связанные с чувством долга и ответственности или желанием быть примером для кого-то. Первый курс обучения в вузе характеризуется переходом в новую систему образования, студенты нацелены на получение знаний, необходимых в будущей профессиональной деятельности, перегрузкой учебным материалом. Поэтому первые два курса молодые люди приспосабливаются к новым условиям, и это время связано с потерей физического, психического, а порой и социального здоровья¹.

В настоящее время имеется большое количество исследований социологического характера, выявляющих представления и знания молодых людей о здоровье и здоровом образе жизни, их потребности в соблюдении норм здорового образа жизни и причины, по которым студенты не ведут здоровый образ жизни. Такая постановка вопроса не решает имеющуюся проблему, и ее актуальность на сегодняшний день остается. Анализ некоторых исследований в этой области свидетельствует о том, что у большинства населения нашей страны, особенно школьников и студентов, не сформированы ценности, связанные со здоровьем и здоровым образом жизни и о том, что динамика отношений к этим ценностям с каждым годом идет вниз.

Молодежь как активно развивающаяся социальная группа наиболее подвержена различного рода рискам и нуждается в знаниях, связанных с культурой здоровья и навыках ведения здорового образа жизни в целях сбережения и укрепления здоровья. Молодые люди еще не осознают важность своего здоровья для будущего и часто склонны его недооценивать. К сожалению, у большей части студентов, обучающихся в разных вузах, нет правильных знаний о здоровье о здоровом образе жизни, не сформирован интерес к занятиям физической культурой. Не сформировано мировоззрение о тесной взаимосвязи показателей профилактической культуры с другими ценностями, которые определяют влияние образа, стиля жизни на состояние здоровья и достижение поставленных жизненных целей. Социологические исследования подтверждают, что молодые люди относятся к своему здоровью скорее формально. У них отсутствуют действия, направленные на реализацию здорового образа жизни, который проявляется, прежде всего, в реальном поведении. Это может быть связано с тем, что молодежь не имеет достаточно разностороннего взгляда на эту проблему, фокусируя понимание здорового образа жизни только на таких его аспектах, как правильное питание и отказ от вредных привычек. Часто складывается такая ситуация, когда принципы здорового образа жизни оказываются для них навязанными извне, и молодые люди не делают их основой своего поведения. В этой связи студентам необходима информация о аспектах здоровья, о факторах, представляющих риск для здоровья, о роли двигательной активности для укрепления, сохранения и восстановления здоровья, о сущности закаливания и его значении для здоровья, чтобы расширить их представление о поведении, которое должно быть направлено на сохранение здоровья и тем самым создать ту базу, которая позволит им действительно получать удовольствие от жизни, не подвергая свое здоровье тем рискам, которые негативно скажутся в будущем, снижая их социальное самочувствие и возможность осуществлять свои функции на протяжении всей жизни².

Формирование мотивации здорового образа жизни у студентов требует определенных усилий. Поскольку эффект этих усилий проектиру-

ется на будущее и не каждый студент в состоянии решить эту задачу самостоятельно необходима нацеленность системы вузовского образования на формирование у студентов мотивационно-ценностного отношения к здоровому образу жизни. Образовательно-воспитательный процесс в высшей школе должен быть пропитан здоровьесберегающими ценностями и направлен на воспитание культуры здоровья у молодых людей. Недостаток волевых усилий по поддержанию здорового образа жизни усугубляется особенностями жизнедеятельности – это малоподвижный образ жизни (лифт, транспорт и т. д.), современными средствами информации – современные технологии (Интернет, видео, телефон, и т. д.), которым современная молодежь не только не оказывает сопротивления, но и активно тратит максимум своего времени и средств на них.

В связи с этим необходимы новые эффективные формы формирования мотивационно-ценностного отношения к здоровью и здоровому образу жизни нашего подрастающего поколения и студенческой молодежи, которые являются будущим нашей страны.

На практике оказывается, что реализация факторов, определяющих поведение и стиль жизни студентов, являющихся неотъемлемой частью здорового образа жизни, чрезвычайно сложная. Причин много, но самой главной является отсутствие мотивации положительного отношения к своему здоровью. Дело в том, что среди потребностей, лежащих в основе поведения студенческой молодежи, здоровье находится далеко не на первом месте. Это связано с низкой культурой общества и личности студента. Отсюда следует, что ориентация на приоритет ценности здоровья в потребностях молодежи отсутствует, а формирование здоровья – это, прежде всего, проблема каждого человека. Таким образом, уровень мотивации ведения здорового образа жизни не в полной мере соответствует современным реалиям жизни. А ведь студенческая молодежь является не только производительной силой, но и наиболее активной частью общества, которой будет доверено дальнейшее развитие Российского государства. Поэтому на образовательно-воспитательный процесс в высших учебных заведениях возлагается большая ответственность по формированию у молодого поколения высокой требовательности к себе, к своему здоровью, стремлению к здоровому образу жизни. От степени успешности решения этой задачи высшей школой зависит дальнейшая профессиональная и социальная адаптация молодёжи.

Мотивация к здоровому образу жизни – это внешние и внутренние мотивы, побуждающие к действиям по укреплению и сохранению здоровья, а также условия, которые выступают в роли, сопутствующей здоровьесберегающему поведению. Мотивация к здоровому образу жизни меняется в зависимости от возраста, состояния здоровья, социального статуса и других факторов.

Формировать ценностное отношение к своему здоровью у студентов надо начинать с повышения уровня культуры здоровья, активного саморазвития и самообеспечения здоровья. Воспитательно-образовательный процесс в учреждениях высшего образования должен быть направлен на сохранение и укрепление здоровья студентов, средства, а методы оздоровительных мероприятий – на осознанное развитие и саморазвитие здоровой личности студента. Таким образом, создаются необходимые условия для самопознания себя и своего здоровья, самосовершенствования и самореализации.

Целью физического воспитания в высших учебных заведениях является формирование физической культуры личности студента. Для ее достижения педагогу необходимо обязательно решать задачи положительного и ценностного отношения студентов к физической культуре, давать установки на здоровый образ жизни, физическое самосовершенствование и самовоспитание, воспитывать потребности в регулярных занятиях физическими упражнениями и спортом. Физическая культура играет огромную роль в режиме здорового образа жизни. В организации активного досуга студенческой молодежи используется широкий спектр различных физкультурно-оздоровительных мероприятий, способствующих формированию привычки к здоровому проведению и активному отдыху. Разнообразные физические упражнения используются в борьбе с гиподинамией. Возможность комплексного использования всех средств физического воспитания, таких как естественные силы природы, гигиенические факторы и физические упражнения, обеспечивает их высокий оздоровительный и закаляющий эффект.

Занятия физической культурой являются структурным элементом в системе духовного и физического развития студенческой молодежи, они дают возможность проявлять социальную активность и выражаются в целенаправленном развитии сознания и поведения молодого человека. Поэтому в качестве первоначальной ступени в формировании здорового образа жизни необходимо рассматривать процесс воспитания адекватного отношения к собственному здоровью и занятиям физической культурой.

Физическая культура – это вид культуры, который представляет собой специфический процесс человеческой деятельности и результаты этой деятельности, а также способы физического совершенствования людей для выполнения ими своих трудовых, социальных и биологических обязанностей. Поэтому считаем возможным рассматривать формирование здорового образа жизни у студенческой молодежи в процессе физического воспитания в высших учебных заведениях.

О сформированности физической культуры личности можно судить по тому, как и в какой конкретной форме проявляется у студентов личностное отношение к физической культуре, ее ценностям. Студентам,

убежденным в ценностной значимости и необходимости использовать физическую культуру для развития и реализации возможностей личности, присуща основательность знаний по физической культуре. Студенты должны владеть умениями и навыками физического самосовершенствования, использовать средства физической культуры для реабилитации при высоких нервно-эмоциональных нагрузках и после перенесенных заболеваний, должны владеть навыками в организации и ведении здорового образа жизни. Молодые люди должны обладать творческой инициативой и использовать современные формы занятий физическими упражнениями для активного отдыха, проведения досуга и развлечений в семейной жизни, в профессиональной деятельности³.

Необходимо осуществлять пропаганду здорового образа жизни средствами массовой информации в образовательной среде высшей школы. Меры, направленные на предупреждение употребления алкоголя, табака, наркотиков среди студентов, должны представлять собой систематические мероприятия и являться составной частью долгосрочных учебных программ. Студенческая молодежь должна владеть информацией о вредных привычках, разрушающих здоровье человека. В последнее время все большую актуальность приобретает проблема сохранения психического здоровья подрастающего поколения. В этой связи молодых людей необходимо вооружать знаниями об образе жизни и роли семьи в воспитании здорового ребенка, о том, какие вредные привычки родителей влияют на здоровье детей, как образ жизни семьи влияет на физическое развитие и здоровье ребенка, о психическом здоровье семьи, особенностях и способах его сохранения.

После окончания обучения в вузе молодые специалисты проявляют самостоятельную инициативу во многих сферах жизнедеятельности. Поэтому уместно утверждать, что физическая культура выступает составной частью общей и профессиональной культуры молодого человека, а также важнейшей, качественной характеристикой его личностного профессионального роста.

Примечания

¹ См.: Царева Н. М., Царева Ю. А. Аспекты здоровья студенческой молодежи // Формирование физической культуры и культуры здоровья учащихся в условиях модернизации образования: сб. науч. ст. Всерос. науч.-практ. конф. Елабуга, 2015. С. 255–258.

² См.: Беспалова Т. А., Царева Н. М., Павленкович С. С., Спиридонова Е. А. Проблемы здоровья молодого поколения // Здоровье и образование в XXI веке. 2010. Т. 12, № 2. С. 148–149.

³ См.: Ларина О. В. Организация двигательной активности как одно из условий здорового образа жизни // Актуальные проблемы и перспективы развития физической культуры и спорта в высших учебных заведениях Минсельхоза России: сб. ст. по материалам IV междунар., межвуз., учеб.-метод. и науч.-практ. конф. Саратов, 2016. С. 25–29.

УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

А. В. Лихачева

*Лихачева Анна Владимировна – кандидат технических наук,
доцент Белорусского государственного технологического университета, Минск
E-mail: alikhachova@mail.ru*

Учебно-исследовательская работа студентов является важной составляющей в подготовке высококвалифицированных, практико-ориентированных специалистов, способных самостоятельно решать поставленную задачу. У студентов, занимающихся исследовательской работой, формируются личностные характеристики, которые ценят работодатели. Студенты приобретают навыки выполнения прикладных, поисковых и научных исследований.

Ключевые слова: учебно-исследовательская работа, студент, развитие, личность, характеристика.

STUDENTS 'TRAINING RESEARCH AS A RESOURCE OF DEVELOPMENT OF THE PERSONALITY

Anna V. Likhacheva

Educational research of students is an important component in preparation highly qualified, the praktikooryentirovannykh of the experts capable to independently solve an objective. At the students who are engaged in research personal characteristics which are appreciated by employers are created. Students acquire skills of execution of applied, exploratory and scientific research.

Key words: educational research, student, development, personality, characteristic.

Одной из основных задач высших учебных заведений является подготовка высококвалифицированных специалистов, способных непрерывно пополнять и углублять свои знания. Для приобретения будущими специалистами навыков самостоятельной работы, развития чувства ответственности за принятые решения и сделанную работу в рамках учебного процесса выполняется учебно-исследовательская работа студентов (УИРС).

УИРС является одним из важнейших средств повышения качества подготовки специалистов. Участие студентов в учебно-исследовательской работе позволяет развить у каждого обучаемого самостоятельность и инициативу, индивидуальный профессиональный почерк и творческие способности.

УИРС может носить экспериментальный или экспериментально-теоретический характер. При этом студенты могут выполнять прикладные, поисковые и научные исследования.

Самостоятельная работа студентов в рамках УИРС направлена на закрепление теоретических знаний и практических навыков, полученных ими на лекциях и лабораторных занятиях. Часть времени,

отведенного на самостоятельную работу, используется на освоение теоретического материала по дисциплине и на подготовку к лабораторным занятиям.

Методическое и организационное руководство УИРС осуществляется преподавателем кафедры промышленной экологии.

Исследовательская работа выполняется студентами на учебно-материальной и научно-исследовательской базе кафедры промышленной экологии.

УИРС может также выполняться во внеучебное время по плану работы студенческой научно-исследовательской лаборатории (СНИЛ) «Экотехнология».

Цели УИРС:

- формирование у студентов системы знаний и навыков по организации и проведению самостоятельных научно-исследовательских работ;
- практическое ознакомление студентов со всеми этапами научно-исследовательской работы.

Поставленная цель достигается путем решения следующих задач:

- развитие практических навыков самостоятельного поиска научно-технической информации, проведения теоретической и экспериментальной работы;
- ознакомление с современными методами научных исследований, техникой эксперимента.

Все выполняемые студентами на кафедре промышленной экологии учебно-исследовательские работы можно условно разделить на пять направлений:

1. Переработка отходов гальванического производства.
2. Переработка отработанного катализатора крекинга.
3. Совершенствование схем очистки сточных вод.
4. Использование отходов производства в качестве вторичных материальных ресурсов.
5. Исследование влияния природных материалов и продуктов их переработки на перераспределение тяжелых металлов в компонентах окружающей среды.

Проанализируем актуальность выполненных работ и полученные результаты по следующим направлениям.

1. Переработка отходов гальванического производства.

В решении данной проблемы заинтересованы 142 предприятия Республики Беларусь, на которых функционируют гальванические цеха.

В рамках данного направления выполнены такие работы, как:

- получение медьсодержащих пигментов из отработанных электролитов гальванического меднения;

- получение пигментных масс из отработанных травильных растворов гальванического производства;
- обезвреживание и использование отработанных травильных растворов гальванического производства;
- модернизация системы водоотведения гальванического производства ОАО «Амкорд»;
- исследование процессов получения материалов для очистки сточных вод из отработанных травильных растворов.

Основные результаты, полученные по темам, выполненным в рамках первого направления, заключались в следующем:

- определены объемы образующихся в Республике Беларусь отработанных технологических растворов гальванических производств, а также направления их использования. Произведена классификация отработанных технологических растворов по их составу, степени опасности и направлениям использования;
- проанализированы источники, условия образования и составы отработанных технологических растворов гальванического производства машиностроительных и приборостроительных предприятия Республики Беларусь и способы обращения с ними;
- определены наилучшие условия осаждения соединений, обладающих хромоформными свойствами, из отработанных технологических растворов гальванического производства;
- исследованы состав, структура и физико-химические свойства полученных пигментов;
- разработаны основные положения технологического регламента на получение пигментов из отработанных технологических растворов гальванического производства и технических условий на полученные пигменты.

Большое количество тем, выполняемых в рамках данного направления, объясняется, во-первых, высокой значимостью решения этой проблемы для Республики Беларусь, а во-вторых, сложностью решения проблемы, связанной с переменным составом объектов исследования, образованием вторичных отходов при переработке первичных и т. д. Все это обуславливает большую глубину проработки темы исследования, а соответственно, и проведение разномасштабных и разнонаправленных лабораторных исследований.

2. Переработка отработанного катализатора крекинга.

В решении данной проблемы заинтересованы нефтеперерабатывающие предприятия Республики Беларусь.

В рамках данного направления выполнены такие работы, как «Получение алюмината лантана из отработанного катализатора крекинга» и «Сорбционная очистка сточных вод от ионов железа (III) цеолитсодержащими отходами».

В рамках этих тем осуществлены исследования состава и свойств отработанного катализатора каталитического крекинга, состоящего из цеолита и аморфной алюмосиликатной матрицы, проведены исследования сорбционных свойств полученных сорбентов с определением сорбционных процессов очистки природных и сточных вод, определена эффективность применения обработанного отработанного катализатора для обезжелезивания и умягчения воды, удаления железа из отработанного железосодержащего раствора ванны травления.

Это направление исследований вызывает особый интерес у студентов, поскольку при его выполнении используются нестандартные методики выполнения. Сам объект исследований, а также продукты, полученные из него, очень своеобразны.

3. Совершенствование схем очистки сточных вод.

В решении данной проблемы заинтересованы все коммунальные службы Республики Беларусь, а также предприятия, на которых обрабатывается значительное количество сточных вод.

В рамках данного направления ежегодно выполняется много исследований. Приведем примеры некоторых из них:

- обезвоживание осадков очистных сооружений канализации;
- совершенствование системы очистки сточных вод ОАО «Керамин»;
- исследование эффективности работы очистных сооружений бытовых сточных вод.

Основные результаты по данному направлению следующие:

- оценена эффективность очистки хозяйственно-бытовых сточных вод на малых городских и автономных очистных сооружениях. Описаны условия образования и свойства хозяйственно-бытовых сточных вод;
- обобщена актуальная информация в сфере законодательства, регулирующего сброс загрязняющих веществ в компоненты природной среды в странах ЕС и Республике Беларусь;
- рассмотрены технологические процессы, лежащие в основе очистки сточных вод на очистных сооружениях. Описано применяемое оборудование;
- даны рекомендации по улучшению схем очистки сточных вод и обработки осадков.

Данное направление исследований является основным направлением научно-исследовательской работы кафедры промышленной экологии. Поэтому работы, выполняемые студентами в данном направлении, чаще всего продолжают в будущем магистрантами и аспирантами. Как следствие, именно данное направление имеет наибольшее количество документов, подтверждающих целесообразность использования результатов выполненных работ.

4. Использование отходов производства в качестве вторичных материальных ресурсов.

Данное направление актуально для Республики Беларусь из-за весьма ограниченной собственной природной базы для обеспечения работы промышленных предприятий. В такой ситуации отходы производства могут рассматриваться как сырьевой ресурс. Хорошим примером в данном направлении являются металлолом, стеклобой, макулатура. Но на многих предприятиях образуются отходы в небольших количествах, однако их состав позволяет рассматривать эти отходы в качестве сырья при условии сбора этих отходов для совместной переработки.

Примерами выполненных работ являются:

- получение импортозамещающих продуктов на основе отработанного ванадиевого катализатора сернокислого производства;
- использование пыли, образующейся при переработке лома алюминия;
- использование отходов производства стекла в качестве вторичных материальных ресурсов.

При выполнении работ студенты производили отбор проб исследуемых отходов, изучали их состав и характеристики. На основании литературных данных они изучали направления их использования и переработки, что ложилось в основу проводимых лабораторных исследований по наиболее рациональным направлениям обращения с рассматриваемыми отходами. В ходе исследований были определены оптимальные параметры переработки отходов, даны рекомендации по совершенствованию схем обращения с отходами на предприятиях.

5. Исследование влияния природных материалов и продуктов их переработки на перераспределение тяжелых металлов в компонентах окружающей среды.

Это интересное, но сложное в исследовании направление. Трудности связаны с тем, что в лабораторных условиях необходимо воспроизводить природные объекты и системы, а, как известно, из-за их сложности сделать это корректно очень тяжело.

В рамках данного направления выполнялись такие работы, как «Использование негидролизующего остатка торфа в процессах очистки сточных вод» и «Исследование влияния фульвокислот на перераспределение тяжелых металлов в объектах окружающей среды».

Студентами были проведены исследования, в результате которых установлены закономерности и механизм действия фульвокислот на перераспределение тяжелых металлов в объектах окружающей среды.

На основании проведенных исследований были также определены технологические параметры очистки сточных вод от ионов тяжелых металлов с использованием негидролизующих остатков торфа. Рассмотрены способы обращения с отработанным сорбентом.

На основании полученных данных была разработана технологическая схема очистки сточных вод гальванического производства, позволяющая снизить водопотребление предприятия, а также уменьшить объем отводимых сточных вод. Кроме того, будет использоваться отход, образующийся на торфоперерабатывающих предприятиях.

Участие студентов в выполнении НИР позволяет сформировать личностные характеристики, которые ценят работодатели (самостоятельность, исполнительность, коммуникабельность, способность к самообразованию, целеустремленность, ответственность и т. д.), а также профессиональные качества владение профессиональными знаниями, умение работать со специальным оборудованием, умение обрабатывать и представлять результаты работы, умение принимать решение, добиваться поставленных целей, наличие навыков делового этикета и т. д.).

Привлечение студентов к выполнению НИР по заказам предприятий позволяет готовить практико-ориентированных специалистов высокого уровня.

СТУДЕНЧЕСКАЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ЛАБОРАТОРИЯ «ЭКОТЕХНОЛОГИЯ» – СТАРТОВАЯ ПЛОЩАДКА ДЛЯ БУДУЩИХ УЧЕНЫХ

А. В. Лихачева

*Лихачева Анна Владимировна – кандидат технических наук,
доцент Белорусского государственного технологического университета, Минск
E-mail: alikhachova@mail.ru*

Студенческая научно-исследовательская лаборатория (СНИЛ) «Экотехнология» создана для привлечения студентов к научно-исследовательской работе во внеучебное время. Участие студентов в работе лаборатории позволяет им приобрести навыки проведения научных исследований, самостоятельной работы, развить чувство ответственности за принятые решения и на выполненную работу. Участие с результатами работ в конференциях, конкурсах и на выставках развивает у них коммуникабельность, гибкость мышления и другие качества, полезные при последующей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: научные исследования, студенты, направление исследований, представление результатов.

STUDENT'S RESEARCH LABORATORY "EKOTEKHNOLOGIYA" – THE LAUNCH PAD FOR FUTURE SCIENTISTS

Anna V. Likhacheva

The Student's Research Laboratory (SRL) "Ekotekhnnologiya" is created for involvement of students to research work in nonlearning time. Participation of students in work of laboratory allows them to gain skills of carrying out scientific research, independent work, to develop sense of responsibility for the made decisions and the performed work. Participation with results of works in conferences, competitions and exhibitions develops at them skill to communicate, flexibility of thinking and other qualities useful at the follow-up professional activity.

Key words: scientific research, students, direction of researches, representation of results.

Студенческая научно-исследовательская лаборатория «Экотехнология» была создана на кафедре промышленной экологии с целью привлечения студентов к научно-исследовательской работе. Работы в лаборатории проводятся во внеучебное время.

В лаборатории в выполнении НИР принимают участие аспиранты, магистранты, студенты, а также учащиеся гимназий и средних школ.

В рамках области научных интересов СНИЛ «Экотехнология» выделены следующие направления исследований:

- энергетическое использование осадков очистных сооружений, очистка сточных вод;
- исследование технологических процессов как источников образования сточных вод;
- получение пигментов на основе отработанных технологических растворов гальванического производства;
- анализ способов обращения с отработанными технологическими растворами гальванического производства, производство пигментов на их основе;
- исследование сорбционных процессов обезжелезивания природных вод, очистка производственных сточных вод с использованием полиэлектrolитных комплексов;
- получение каталитических материалов для водоподготовки и очистки сточных вод из отходов станций обезжелезивания;
- изучение способов активации сорбционных свойств цеолитсодержащих материалов;
- очистка формальдегидсодержащих сточных вод деревообрабатывающих предприятий;
- очистка сточных вод от фосфатов кальций-, магнийсодержащими материалами;
- обезвоживание и обеззараживание осадков сточных вод.

При выполнении работ в соответствии с выданной темой исследований студенты:

- формулируют цели и задачи исследований;
- прорабатывают научно-техническую литературу и патентную документацию по теме исследований;
- определяют объекты исследований и в случае необходимости производят отбор проб, подготавливают для этого необходимую документацию;
- разрабатывают план эксперимента;
- осуществляют постановку необходимых методик выполнения измерений
- проводят исследования;
- обрабатывают полученные результаты и делают необходимые выводы.

По результатам выполненных работ студенты подготавливают публикации, участвуют в конференциях и выставках разного уровня, а также в республиканском конкурсе НИРС.

О серьезности результатов работ, достигнутых студентами при работе в СНИЛ, свидетельствует тот факт, что многие из них внедрены в учебный процесс на кафедре промышленной экологии и используются преподавателями при чтении лекций, постановке новых лабораторных работ, планировании курсового и дипломного проектирования и пр. Приведем примеры исследовательских тем, результаты которых внедрены в учебный процесс:

- модернизация системы водоотведения гальванического производства ОАО «Амкодор»;
- использование отработанных травильных растворов;
- использование негидролизующего остатка торфа в процессах очистки сточных вод;
- исследование влияния фульвокислот на перераспределение тяжелых металлов в объектах окружающей среды;
- использование зольных остатков в процессах доочистки сточных вод предприятий по отделке и окраске тканей;
- отработанные электролиты гальванического производства как вторичный материальный ресурс для получения пигментов;
- получение материалов для очистки сточных вод из отработанных травильных растворов;
- использование биodeградируемой древесины при биокомпостировании отходов.

Студентами также разработаны и внедрены объекты новой технологии и материалов, о чем свидетельствуют утвержденные технические условия и полученные акты промышленных испытаний, например:

- сорбенты на основе электросталеплавильного шлака и обожженного доломита для очистки сточных вод от фосфатов на очистных сооружениях канализации. ТУ РБ 100354659.110–2015 «Сорбенты для очистки сточных вод». Документ согласован с Министерством природных ресурсов и охраны окружающей среды и прошел экспертизу в БелГИСС (Белорусский государственный институт стандартизации и сертификации);
- технология переработки осадков очистных сооружений канализации с получением почвогрунтов и компоста для рекультивации. ТУ ВУ 790282162.009–2015 «Составы для рекультивации нарушенных земель». Документ согласован с Министерством природных ресурсов и охраны окружающей среды и прошел экспертизу в БелГИСС;
- технология очистки сточных вод, образующихся при применении карбамидоформальдегидных смол. Акт опытно-промышленных ис-

пытаний способа очистки формальдегидсодержащих сточных вод от формальдегида.

Успешное выполнение исследовательских работ открывает возможности студентам для участия в международных проектах и программах. За последние годы студенты принимали участие в проекте по программе «Water Harmony Project», в программе Балтийского университета, в проекте «Baltic University Small Grant Programme». Они ежегодно принимают участие в летнем научном лагере для студентов и магистрантов, организованном Высшей школой управления окружающей средой (г. Тухоля, Польша) и др.

Студенческие работы, представляемые на республиканский конкурс НИРС, становятся призерами и лауреатами.

Студенты, активно участвующие в научной работе, впоследствии продолжают обучение в магистратуре и аспирантуре. А те, кто распределяются на работу на предприятия, всегда получают высокую оценку их профессиональной подготовки.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИНЦИПОВ НРАВСТВЕННОЙ ФИЛОСОФИИ СОКРАТА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЭТИКЕ

Н. П. Лыскова, Ю. А. Михайлова

*Лыскова Наталья Павловна – кандидат философских наук, доцент
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: 450885@list.ru*

*Михайлова Юлия Алексеевна – студент
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: cntnbcjd@yandex.ru*

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена рассмотрением принципов нравственной философии Сократа как этической основы в профессиональной педагогической сфере. Исследуется использование метода сократического диалога для обучения, коммуникации и передачи знаний.

Ключевые слова: педагогическая этика, человек, личность, нравственность, сократовский метод.

USING PRINCIPLES OF MORAL PHILOSOPHY OF SOCRATES IN PROFESSIONAL ETHICS

Natalia P. Lysakova, Julia A. Mikhailova

The relevance of the problem is due to the consideration of the principles of moral philosophy Socrates as an ethical basis in the professional pedagogical sphere. The use of the Socratic dialogue method for learning, communication and knowledge transfer is investigated.

Key words: pedagogical ethics, person, personality, morality, Socrates method.

Понятие «этика» (греч. «этнос» означает дом, очаг, позднее интерпретируется как нрав, обычай, характер) возникает на рубеже V–IV вв. до н. э. Его родоначальником считается Аристотель, хотя идеи о нравственных аспектах жизнедеятельности человека возникают и на досократическом этапе развития античной философии.

В настоящее время этика как наука о поведении людей, нравах, обычаях развивается на теоретическом и практическом уровне. Видный специалист по нравственной проблематике академик РАН А. А. Гусейнов и Ю. М. Резник определяют этику как философскую науку. Этим, по его мнению, обусловлены, с одной стороны, особенности и трудности, связанные с определением ее предмета, с другой стороны, актуальность этических знаний во все времена. Ученые полагают, что «этика имеет свою степень точности, которая характеризуется тем, что ее утверждения имеют общий и вероятностный характер, они не доходят до строгих формул, позволяющих отдельному человеку принимать правильные решения в конкретных обстоятельствах. Знать этику, даже учитывая, что это есть знание о том, как правильно (нравственно достойно) поступать, недостаточно для того, чтобы поступать нравственно и быть нравственным. Здесь требуется еще особая практическая мудрость, навык, добродетельный строй души – вещи, которые формируются только в индивидуальном опыте, являются привилегией, компетенцией и ответственностью самой личности»¹.

Занятие этикой не обязательно оказывает нравственно облагораживающее влияние, потому что она неспособна сделать порочного человека добродетельным, но своими знаниями она может помочь добродетельному человеку укрепиться в своих нравственных установках. По мнению А. А. Гусейнова, одним из методов воспитания автономной личности является развитие морального мышления начиная с детства и до поздней юности. Этот процесс осуществляется при рассмотрении проблемных ситуаций о моральных противоречиях, анализе разных нравственных позиций, постановке этических вопросов, но для этого необходим собеседник, в качестве которого может выступать как большая аудитория, так и один человек, в том числе сам индивид, одновременно как говорящий и как слушающий. У человека всегда существует потребность поговорить, причем не поделиться, не доказать, не навязать, не рассказать, а именно поговорить с другим. Для этого необходимо человек, готовый подключиться к твоему размышлению, что-то подтвердить, поделиться своим наблюдением, о чем-то спросить. Философия рождается и существует в диалоге, но это особого рода диалог, потому невозможно говорить и тем более спорить с тем, кто думает совсем иначе, кто возражает. К диалогу можно подключать лишь того, кто разделяет интеллектуальный пафос, понимает и принимает основной ход мыслей собеседника, тянется к поиску истины. Поэтому философу необходимы «друзья, ученики, люди, готовые

его слушать, которые находят удовольствие в разговоре о том, что его волнует, которые доверяют ему, доверяют упреждающе, еще до того, как он начинает говорить»².

Классик античной философии Сократ как никто преуспел в решении нравственных вопросов путем диалога. Преимущественную роль в его этике занимает знание как добродетель. Он считал, что знание равно удовольствиям, счастью, а добродетель, соответственно, равна знаниям. В диалоге со своими учениками Сократ утверждает, что человек знает только то, что он ничего не знает, показывая тем самым относительность истины, старение и ошибочность наших знаний, на смену которым постоянно приходят новые, более современные и апробированные.

Стремление к удовольствиям и пользе, по Сократу, есть добро, а страдания равны злу. Эти две крайности движут человеком в отдельности и одновременно, а границу между ними устанавливает мыслящий разум. Рассуждая о центральной проблеме этики, Сократ приводил в качестве примера парадокс: намеренное зло является лучше ненамеренного, поскольку намеренность подразумевает знание различий между добром и злом, а ненамеренность – незнание, недоступность совершения добродетельных дел. Он не принимал учение софистов из-за отсутствия у них позитивной программы и отличие от них формулировал систему устойчивых и общих понятий. Данная идея Сократа не является случайной и имеет функциональную направленность, для ее рассмотрения он использует специальный метод, который условно можно разделить на пять частей:

- во-первых*, сомнение (или «я знаю, что я ничего не знаю»);
- во-вторых*, ирония (или выявление противоречий);
- в-третьих*, майевтика (или преодоление противоречия);
- в-четвертых*, индукция (или обращение к фактам);
- в-пятых*, дефиниция (или окончательное установление искомого понятия).

Отметим, что метод, разработанный и используемый Сократом, в настоящее время не утратил своего значения и используется как один из способов ведения научных дискуссий, решения нравственных противоречий и анализа проблемных ситуаций. Благодаря методу сократического диалога человек приходит к истине, разрешению противоречий через припоминание и додумывание. Во время общения с другими людьми можно столкнуться с довольно сложными проблемами. Если это приятная дружеская беседа, то разговор, скорее всего, сам по себе получится довольно спокойным и бесконфликтным, но если общение перетекает в горячее обсуждение какой-либо острой проблемы или изначально был напряженным, то найти общий язык и прийти к взаимопониманию бывает очень трудно. Именно в таких ситуациях используют метод, который Сократ не только разработал, но и апроби-

ровал в беседах со своими учениками. Он ставил в процессе беседы особые вопросы, которые способствовали активизации мышления, концентрации внимания, адекватной оценке дискуссии, определению в ней своей роли. Поставленные вопросы должны заменять собой любые попытки утверждения истины, потому что именно посредством них собеседник сам приходит к необходимому пониманию нравственных проблем, создавая истину сам.

Техника Сократа является удобно применимой в каждом виде словесного взаимодействия людей: разговорах, конфликтах, дискуссиях, обсуждениях, на учебных занятиях, в семейных спорах и т. д. С помощью ее можно эффективно парировать обвинения, упрёки, укоры, а также противодействовать любому психологическому давлению. По нашему мнению, данную технику можно эффективно использовать в реализации принципов нравственной философии Сократа и в профессиональной педагогической этике.

Сократический диалог состоит из трёх взаимосвязанных этапов: согласие, сомнение, аргументация, соответственно и его результат аналогично выражается в трёх формах:

во-первых, вы добиваетесь того, что собеседник становится менее противоречивым в своих высказываниях;

во-вторых, вы адекватно озвучиваете собственную точку зрения;

в-третьих, вы находите наиболее эффективный подход к аргументам собеседника.

Со стороны всё выглядит довольно просто, но не всегда понятно, как это применить на практике. Рассмотрим в качестве примера ситуацию, когда точка зрения собеседника совершенно не соответствует вашей, вы с ней категорически не согласны, но при этом знаете, как можно доказать свою позицию. Однако любые ваши начинания либо встречают сопротивление, либо просто не воспринимаются. Что следует предпринять? Полагаем, что необходимо взять небольшую паузу и воспользоваться методом сократического диалога. Данный метод дает возможность человеку не только привлечь оппонента на свою сторону, но и раскрыть мысль, идею по-новому, найти разные пути применения новых знаний, что достигается путем споров, дискуссий, в ходе которых собеседники, рассуждая, обретают истину.

Важные принципы нравственной философии Сократа раскрывает Платон в диалоге «Апология Сократа»: «От смерти уйти нетрудно, о мужи, а вот что гораздо труднее – уйти от нравственной порчи, потому что она идет скорее, чем смерть. И вот я, человек тихий и старый, достигнут тем, что идет тише, а мои обвинители, люди сильные и проворные, – тем, что идет проворнее, – нравственную порчей. И вот я, осужденный вами, ухожу на смерть, а они, осужденные истиною, уходят на зло и неправду; и я остаюсь при своем наказании, и они – при своем.

Так оно, пожалуй, и должно было случиться, и мне думается, что это правильно»³. Невозможность нарушить свои нравственные принципы и идти на сделку со злом – такова квинтэссенция сократовской этики. Отсутствие вербального диалога со своими палачами и замена его поступком, имеющим глубокий нравственный смысл, подняли авторитет Сократа и у современников, и у потомков.

Нравственное учение Сократа, который сводил добродетель к знанию добра или господству разума, нередко упрекали в одностороннем, крайнем интеллектуализме. На деле это учение было непосредственным выражением самой личности, самой духовной жизни Сократа и являлось не рассудочной моралью, а результатом пережитого нравственного опыта, нравственного самосознания. По существу оно является таким же естественным духовным достижением античной культуры, как искусство и поэзия того времени, обращающие человеческую личность в «инструмент гармонии», а человеческую жизнь в прекрасное художественное произведение.

Наряду с утверждением разума в учении Сократа признается безотносительная ценность нравственного добра или правды и безотносительной ценности человеческой личности как носительницы разумного начала. В «Апологии» указывается на этот мотив речей Сократа, которые тот настойчиво обращает к каждому встречному, призывая его больше заботиться не о деньгах, славе и почестях, а об истине, разумности и нравственности своей жизни. Сократ уклонялся от иной общественной деятельности, считая свое дело полезным и важным, и не мыслил возможности состязаться с демагогами в публичных собраниях. Нравственная реформа человека осуществима лишь через личность, и потому мыслитель идет только туда, «где мог частным образом оказать всякому величайшее благодеяние, стараясь убеждать каждого не заботиться ни о чем своим раньше, чем о себе самом»⁴.

Нравственно-политический идеал свободного общества является органической частью мирозерцания Сократа: вера в «закон» представляет высшую разумную форму всех «дел человеческих» и руководящий принцип всех исканий. Если его философия не стоит в непосредственной связи с физиологией его предшественников, которые искали такой «нормы» во внешней природе, то она имеет глубокую связь с исконным нравственным мирозерцанием греков и возводит его на новую, более высокую ступень.

В настоящее время ярким примером использования сократовского метода в профессиональной педагогической этике являются работы М. В. Телегина, который подводит под него психолого-педагогическую основу. Исследователь обосновывает актуальность и необходимость применения сократического метода, на который в своих концепциях опирались выдающиеся отечественные психологи Л. С. Выготский, А. Р. Лу-

рия, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов. М. В. Телегин считает, что, «создавая особые проблемные ситуации, направляя маленьких собеседников на постановку и размышление о вариантах преодоления морально-нравственных вопросов, можно помочь ребенку “вынести” свои мировоззренческие представления вовне, в открытое диалогичное пространство, облечь свои мысли в слово, поделиться ими с партнерами по общению»⁵.

Таким образом, учение Сократа положило начало античной этике. У него не было определенного догматического учения, тем не менее он был наилучшим учителем, учившим своих друзей «философствовать», «испытывая себя и других», прежде всего, личным примером, который соответствует его правилам умственной и нравственной деятельности. Деятельность Сократа послужила основанием для развития этических школ Древней Греции. Поэтому его учение с полным правом может считаться фундаментом профессиональной педагогической этики. В современном мире науки, культуры, образования метод Сократа широко используется в педагогике, психологии, культурологии, менеджменте и других областях. Принципы нравственной философии и сократовский диалог включены в программу учебных занятий, научных семинаров, уроков в школах, не только выступают способом воздействия на разум субъекта, но и являются гарантом достойного поведения человека в обществе.

Примечания

¹ Гусейнов А. А., Резник Ю. М. Этика философа (в порядке диалога): в 2 ч. Ч. 2. О призвании и ответственности философа (окончание) // ЛИЧНОСТЬ. КУЛЬТУРА. ОБЩЕСТВО. 2014. Т. XVI, вып. 1–2 (№ 81–82). С. 288.

² Там же.

³ Платон. Апология Сократа. URL: http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/Platon/ap_sokr.php (дата обращения: 31.10.2017).

⁴ Там же.

⁵ Телегин М. В. Воспитательный диалог. Образовательная программа для детей старшего дошкольного возраста. М., 2004. С. 19.

РОЛЬ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БАКАЛАВРОВ

Е. С. Милинчук

*Милинчук Екатерина Сергеевна – кандидат экономических наук, доцент
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: solmirina@inbox.ru*

Рассматривается актуальность использования метода проектов для обеспечения высокого уровня познавательного интереса студентов. Рассмотрены виды проектов, принципы и требования к их разработке. Подчеркивается, что работа над проектами способ-

ствует развитию критического мышления и творческих способностей студентов, а также повышению их мотивации к обучению.

Ключевые слова: метод проектов, мотивация, компетенции, самостоятельная работа, образовательные технологии.

THE ROLE OF PROJECT METHOD IN THE ACTIVATION COGNITIVE ACTIVITY

Ekaterina S. Milinchuk

This article is devoted to the relevance of the use of the project method to ensure a high level of cognitive interest of students. We considered the types of projects, principles and requirements to their development. It is emphasized that the work on the projects contributes to the development of critical thinking and creative abilities of students, as well as increase their motivation to learn.

Key words: project method, motivation, competence, independent work, educational technology.

Целью организации образовательного процесса в сфере высшего образования является подготовка грамотных квалифицированных специалистов, которые могут эффективно решать трудовые задачи и обладают потенциалом для дальнейшего саморазвития и самообразования. Профессиональная подготовка бакалавров предполагает необходимость применения в процессе обучения не только традиционных, но и активных методов обучения, среди которых важное место занимает метод проектов. Для проектного обучения характерна высокая степень самостоятельности и инициативности студентов, а также их высокой уровень мотивированности к познавательной деятельности и творчеству, развитие социальных и коммуникативных навыков, навыков командной работы, межпредметная интеграция знаний, умений и навыков.

Многие исследователи (В. В. Гузеев, Е. С. Полат и др.) отмечают, что проектное обучение поощряет и усиливает истинное учение со стороны учеников, расширяет сферу субъективности в процессе самоопределения, творчества и конкретного участия¹.

Проектная методика, дополняя аудиторные занятия, является самостоятельной работой и тесно связана с практикой, что стимулирует студентов активно познавать окружающий мир, превращать полученные теоретические знания в умения и навыки, развивать креативные способности, формировать опыт для решения профессиональных задач. Метод проектов можно рассматривать как средство включения бакалавров в активную познавательную деятельность.

Большинство ученых определяют метод проектов как систему обучения, направленную не только на приобретение базовых знаний, умений и навыков, но и на развитие творческих способностей и формирование интеллектуальных возможностей в процессе разрешения проблемных ситуаций².

Использование метода проектов в учебном процессе позволяет решить ряд важных задач. Первая задача – это мотивация студентов. Данный метод мотивирует студентов развивать исследовательские умения, самостоятельно приобретать знания из разных источников и пользоваться ими для решения практических задач. Вторая задача заключается в реализации принципов личностно ориентированного обучения, когда студенты выполняют проекты в соответствии со своими способностями и интересами. Третья задача состоит в том, что, выполняя различные проекты, студенты осваивают алгоритм исследовательской деятельности, учатся самостоятельно искать и анализировать информацию, интегрировать знания, полученные из разных дисциплин. В результате развиваются их творческие и интеллектуальные способности, формируются такие качества, как самостоятельность, ответственность, инициативность, коммуникабельность, умение принимать решения. Приобретается также опыт решения реальных профессиональных задач и проблем. Наконец, метод проектов тесно связан с использованием новых информационных и коммуникационных технологий: это могут быть электронные почта, поисковые системы, форумы, интернет-конференции, электронные олимпиады и пр. Большой интерес вызывает у студентов работа над всероссийскими и региональными проектами. Так, бакалавры направления «Туризм» принимают участие во всероссийской премии туристических маршрутов «Маршрут года» – открытом всероссийском конкурсе проектов за достижения в области создания и развития туристских маршрутов. Студенты могут представить не только проекты туров, но и проекты туристических путеводителей и проекты событийных мероприятий.

Таким образом, метод проектов – это образовательная технология, цель которой – не только интеграция имеющихся фактических знаний, но и приобретение новых, часто путем самообразования. Проект студента можно рассматривать как средство активизации познавательной деятельности, развития креативности и формирования определенных личностных качеств, которые определяются как результат освоения образовательной программы³.

Выполнение проектов для студентов – это возможность раскрыть творческий потенциал и развить свои умения и навыки, такие как исследовательские, навыки социального взаимодействия, оценочные (оценка хода и результата своей деятельности), презентационные (умение выступать, отвечать на вопросы, использовать средства наглядности), рефлексивные (умение занимать позицию наблюдателя и оценивать других участников)⁴. Кроме того, выполнение проектов может предполагать командную работу. Выполнение проектов в группах будет эффективным, если у команды есть общая цель и каждый участник осознает свою ответственность. Сотрудничество в группе побуждает студентов уважать мнение друг друга, взаимодействовать, планировать свою работу. Успех

работы проектной команды зависит от слаженной работы всех членов и умения распределять обязанности.

Не менее важна роль преподавателя, который является координатором и консультантом. Он должен создать необходимые условия для расширения познавательных интересов студентов и возможностей их самообразования. Креативный подход самого преподавателя обуславливает повышение мотивации студентов.

Метод проектов позволяет студентам выразить свои идеи в какой-либо творческой форме. Учебные проекты можно классифицировать следующим образом:

- практико-ориентированный проект (например, бакалавры направления «Туризм» разрабатывают новые проекты туристских и экскурсионных маршрутов, которые апробируют на практике);
- исследовательский проект (это исследование какой-либо проблемы, например «Роль туризма в экономике региона»);
- информационный проект (такой проект предполагает презентацию широкой аудитории. Например, студентами разрабатываются проекты продвижения внутреннего туризма в социальных сетях);
- творческий проект (здесь главную роль играет авторский творческий подход в решении проблемы. Так, студенты направления туризм разрабатывали туристские путеводители по отдельным районам Саратовской области);
- ролевой проект (популярными являются деловые игры).

По комплексности проекты могут быть монопроектами, т. е. реализовываться в рамках одной дисциплины, или межпредметными, которые предполагают интеграцию знаний из разных областей.

Презентация готовых проектов также может быть в разном виде: в форме деловой игры, научного доклада, презентации, проекта туристского маршрута или экскурсии, рекламного буклета и пр. Например, студенты направления «Туризм» разрабатывали проекты путеводителей по регионам, которые содержали информацию о туристских ресурсах Саратовской области. Путеводитель представлялся в полиграфическом и электронном виде. При оценке проектов основными критериями были актуальность работы и оригинальность замысла, функциональность путеводителя, освещение достопримечательностей с точки зрения привлекательности для туристов, количество и разнообразие справочной и полезной информации для туристов, уровень дизайнерского оформления. Наиболее интересными оказались путеводитель «За чашкой кофе об искусстве», предназначенный для привлечения молодежи к искусству, путеводитель «Саратов: путешествуй, играя!» для детей дошкольного возраста и их родителей», а также путеводитель «Кто в авиацию влюблен...», который знакомит с достопримечательными местами Саратовской области, связанными с развитием российской авиации.

Среди основных принципов метода проектов можно выделить: связь идеи и концепции проекта с реальной жизнью, интерес к выполнению проекта со стороны студентов, нацеленность на создание конкретного продукта, структурную завершенность проектов, самоорганизацию и ответственность участников проекта. Таким образом, деятельность студентов приобретает активный, познающий характер.

В целом к использованию метода проектов предъявляются следующие требования:

- наличие проблемы, значимой в исследовательском и творческом плане и требующей интегрированного знания для её решения;
- практическая значимость предполагаемых результатов проекта;
- высокая роль самостоятельной работы студентов;
- использование исследовательских методов (выявление проблемы, выдвижение гипотезы, поиск и анализ информации, подведение итогов и т. д.).

Студенты воспринимают такой процесс обучения как естественный, а предъявляемые к ним требования как справедливые, что приводит к резкому усилению мотивации студентов к обучению. Студент превращается из пассивного субъекта в активного участника студенческого коллектива в проектно-методе обучения. Большинство студентов сами проявляют инициативу в научных исследованиях, предлагают интересные идеи проектов, выражают желание участвовать со своими проектами в конференциях и конкурсах. Тем самым метод проектов обеспечивает высокое качество обучения, а студенты приобретают важные компетенции, такие как:

- творческое начало в учебе и мотивацию к учебной и научной деятельности;
- готовность к разрешению проблем;
- способность к самообразованию;
- готовность к использованию информационных ресурсов;
- способность к социальному взаимодействию⁵.

В процессе реализации метода проектов студенты не только овладевают базовыми навыками, знаниями и умениями, но и приобретают опыт самообразования и саморазвития. Данный метод максимально приближает процесс обучения к практике, что позволяет бакалавру максимально полно и эффективно подготавливаться к будущей профессиональной деятельности.

Следует обратить внимание на то, что метод проектов имеет очень важное значение в подготовке бакалавров туризма, поскольку работа в туристском бизнесе предполагает владение навыками проектирования, ориентированного на экономический эффект и социально значимый результат. Процесс разработки и реализации проекта включает организационные, производственные, технологические, коммерческие и другие

мероприятия, приводящие к внедрению нового туристского продукта. Студенты по итогу обучения должны уметь разрабатывать основные направления деятельности туристских предприятий в соответствии с намеченной стратегией развития, ресурсными возможностями и имеющимся спросом на рынке. Проектирование в туристском бизнесе включает постановку задач, связанных с целями, ресурсами, сроками проведения тура, разработку экономически обоснованных решений, учитывающих влияние внешних и внутренних факторов, координацию деятельности членов проектной команды. В процесс проектирования происходит всесторонний анализ макро- и микросреды, сильных и слабых сторон внедрения нового туристского или экскурсионного маршрута. Разработка проектов полностью соответствует критериям исследовательской деятельности бакалавров и может воплощаться в написании выпускных квалификационных работ.

Подводя итог, можно отметить, что метод проектов благодаря своей интерактивности развивает познавательные и творческие навыки студентов, развивает аналитическое и критическое мышление. Данный метод нацелен на раскрытие способностей учащихся и формирование личности. Обучение имеет практическую направленность, что влияет на развитие всесторонней личности, познавательной деятельности, творческой активности. Метод проектов также «учит» студентов адаптироваться к стремительно изменяющимся условиям современной жизни. Таким образом, метод проектов дает возможность осуществить новый подход к организации обучения, который активизирует познавательную деятельность студентов.

Примечания

- ¹ См.: *Полат Е. С., Бухаркина М. Ю.* Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. М., 2008. 368 с.
- ² См.: *Егоров Е. Е., Анисенко А. В., Бурлакова Ю. В.* Проектная деятельность как инновационная технология в системе современных подходов к обучению // Мир науки. 2016. № 4. С. 4–12.
- ³ См.: *Курьшева С. Н.* Эффективность применения метода проектного обучения // Теория и практика образования в современном мире: материалы VII Междунар. науч. конф. СПб., 2015. С. 210–211.
- ⁴ См.: *Пахомова Н. Ю.* Метод учебного проекта в образовательном учреждении. М., 2013. 112 с.
- ⁵ См.: *Перова В. И.* Проектный метод обучения: эффективность научной и учебной деятельности студентов // Вестн. Нижегород. ун-та имени Н. И. Лобачевского. 2015. № 3. С. 252–257.

ФИЛОСОФСКИЕ МЕТОДЫ ПОЗНАНИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА СЛОВЕСНИКА

Н. М. Орлова

*Орлова Надежда Михайловна – доктор филологических наук, профессор
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: nador2006@rambler.ru*

В статье рассматриваются философские (общенаучные) методы познания – наблюдение, эксперимент, моделирование, анализ и синтез, индукция и дедукция, а также их роль в формировании профессиональной культуры педагога. Общенаучные методы связаны как с конкретными методами познания языка, так и с логическими формами познания действительности.

Ключевые слова: философские методы, общенаучные методы, познание, профессиональная культура педагога.

PHILOSOPHICAL METHODS OF COGNITION AND PROFESSIONAL CULTURE OF RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE TEACHER

Nadezhda M. Orlova

The article deals with philosophical (general scientific) methods of cognition – observation, experiment, modeling method, analysis and synthesis, induction and deduction and their role in the professional culture of a teacher formation. General scientific methods are associated with specific methods of the language cognition, and with logical forms of cognition of reality.

Key words: philosophical methods, general scientific methods, cognition, professional culture of a teacher.

Профессиональная культура педагога-словесника формируется под воздействием множества факторов и складывается из ряда составных частей. Среди них для педагога как профессионала, деятельность которого сводится к рациональной и целенаправленной передаче программных знаний по предмету, особенно важно четкое и глубокое осознание сущности методов и форм научного познания, знание и понимание путей взаимодействия между общенаучными (философскими) методами и методами (приемами, процедурами, принципами) конкретной науки (в данном случае языкознания) и далее между методами «первичного» (научного) познания лингвистического объекта и методикой обучения языку. Философские методы познания изучались применительно к разным наукам и в обучении студентов ряда специальностей¹. Между тем важность такого подхода в образовательной парадигме лингвистов обусловлена необходимостью формирования у них не только научных и методических навыков, но и философской культуры². Общеметодологические принципы материалистической диалектики лежат в основе рациональной организации

самостоятельной работы³ и в реализации принципа преемственности познания лингвистического объекта⁴.

Общенаучные, или философские, методы познания представляют собой опирающиеся на законы объективной действительности общие принципы научного мышления. Таковы наблюдение и эксперимент, анализ и синтез, индукция и дедукция, сравнение, аналогия, моделирование, диалектика конкретного и абстрактного, целого и части и др. Общенаучные методы как в научном исследовании, так и в учебном познании языка сочетаются с конкретно-научными, специальными методами (учебными методическими приемами и процедурами), преломляются в них, находясь с ними в диалектическом единстве. В то же время они органически связаны как с чувственными, так и с логическими формами познания действительности. Рассмотрим в указанных аспектах некоторые общенаучные методы и попытаемся дать им соответствующую лингвометодическую интерпретацию.

Под *наблюдением* как общенаучным методом понимают «планомерное и целенаправленное непосредственное восприятие объекта»⁵. Так, наблюдая за речью детей и подростков, языковед устанавливает общие и частные закономерности детской речи, выявляет благоприятные и неблагоприятные факторы, оказывающие влияние на формирование нормированной речи и логического мышления учащихся. Наблюдение непосредственно связано с такими чувственными формами познания, как ощущение, восприятие и представление, а его результаты дают материал для логических форм познания; педагог должен четко осознавать, что вся познавательная деятельность человека опирается в конечном итоге на ощущения. Будучи субъективными образами объективного мира, ощущения отражают объективно существующие явления, стороны, процессы познаваемого объекта, но в определенной степени зависят при этом от социальных условий и среды, в которой находится познающий субъект, от его уровня развития, практического опыта, личностных характеристик и т. д. При обучении языку все эти факторы проявляют себя в ходе наблюдений над речевыми (текстовыми) фактами.

Если ощущение – это отражение в сознании через рецепторы отдельных свойств предметов, явлений и процессов, то восприятие как более высокая форма чувственного познания предполагает отражение предметов в их непосредственной данности, в совокупности внешних свойств и особенностей. Ощущение в большей мере связано с элементарной аналитической познавательной деятельностью, восприятие – с синтетическим (целостным) отражением наблюдаемого объекта в сознании познающего субъекта. В основе восприятия может лежать сочетание различных видов ощущения, но оно может возникнуть и на основе одного вида ощущения. При наблюдении за языковыми явлениями, проводимыми как в научно-исследовательских, так и в учебных целях, основными

видами ощущений, на которые опирается восприятие, являются зрительные и слуховые, которым соответствуют графический и фонетический аспекты речи.

В итоге наблюдений над лингвистическим объектом накапливаются, а затем обобщаются факты, возникают те или иные предположения и гипотезы, развитие и подтверждение которых позволяет расширить и углубить научные представления и сущности наблюдаемых явлений, а в учебном процессе – уточнить и углубить ранее полученные знания, связать материал смежных тем и разделов дисциплины. Наблюдение как планомерный и целенаправленный процесс предполагает наличие навыков и умений, которые помогают наблюдающему отобрать из континуума нужные факты, выделить в них существенные признаки, обобщить результаты наблюдения и сделать выводы. Наблюдение является составной частью всякой научной деятельности; оно входит как необходимый элемент в процедуру любого лингвистического метода и приема, а также учебного процесса в целом.

Эксперимент как общенаучный метод познания позволяет исследователю активно воздействовать на познаваемый объект путем создания искусственных условий, в которых более определенно, чем в естественных условиях, выявляются свойства научных явлений.

Активность воздействия на исследуемый объект предполагает наличие определенного представления о нем, сложившегося в результате наблюдения на основе полученных ощущений и восприятий. Сама по себе активность познающего субъекта – неотъемлемое качество его познавательного взаимодействия с внешним миром. Оно присутствует во всяком психическом отражении внешнего мира как свойство высокоорганизованной материи. Нельзя также полностью отрицать элемент активности при ощущении и восприятии, поскольку отражение внешнего мира приобретает форму субъективного образа. Но при эксперименте момент активности проявляет себя в самом подходе к объекту, отборе материала и тем самым в создании благоприятных для познания искусственных условий наблюдения. Помимо ощущения и восприятия, эксперимент связан с такой более высокой формой чувственного познания, как представление, т. е. воспроизведение в сознании человека того, что было воспринято ранее. В отличие от восприятия представление – это более отвлеченное и обобщенное отражение предметов и явлений, непосредственно смыкающееся с логическими формами познания.

Лабораторный эксперимент с применением современных технологий широко представлен в языкознании; при этом наиболее распространенным и доступным каждому исследователю средством лингвистического эксперимента остается карточка, с помощью которой речевой факт вычленяется из текста и воспроизводится в связи с другими фактами столько раз, сколько этого требует исследование. Социальный экспери-

мент используется в виде анкетного метода; последний может с успехом применяться в работах по методике преподавания русского языка. Для экспериментального исследования семантических полей в сознании человека в психолингвистике используется метод ассоциативного эксперимента.

Мысленный эксперимент находит применение в тех случаях, когда в исследуемом объекте мысленно вычленяется та или иная сторона, тот или иной аспект его изучения. Например, языковед-исследователь (и преподаватель языка) обуславливает рассуждения и выводы рассмотрением языка как в системном, так и в речевом аспекте, в диахронии или синхронии, применительно к единицам различных языковых уровней. Так, различные виды оппозиций (градуальные, привативные, эквивалентные) выделяются именно посредством мысленного эксперимента. Процесс абстрагирования идет дальше, когда оппозиции, установленные на уровне фонологии, выделяются и на других уровнях языка. Мысленный эксперимент по своему характеру близок к моделированию – воспроизведению характеристик исследуемого объекта на другом объекте, специально созданном (фактически или мысленно) для этой цели. Моделированием пользуются тогда, когда затруднено исследование самого объекта; между моделью и объектом должно быть типологическое подобие, состоящее как в сходстве физических характеристик (земной шар и глобус или карта), так и в сходстве функций. Таково, например, сходство между языковыми и неязыковыми коммуникативными знаками⁶, между кибернетическим порождающим устройством и порождающей грамматикой.

Моделирование, как и мысленный эксперимент, опирается на логические формы познания: понятия, суждения, умозаключения. В языкознании различают модели-теории, модели-образцы и модели-конструкты. Лингвистической моделью-теорией является, например, концептуальное описание языка как деятельности, осуществленное В. Гумбольдтом: стремясь обосновать свою точку зрения, он моделирует язык по аналогии с визуальными объектами и именует строй языка организмом. Ф. де Соссюр, создавая концепцию панхронической лингвистики, также пользовался визуальными аналогиями (например, по Соссюру, синхрония языка подобна горизонтальному срезу ствола дерева, а диахрония – вертикальному). А. Шлейхер строил свою концепцию на аналогии языка и организма, отсюда теория двух периодов в развитии языков (периода расцвета и периода деградации); он же является создателем модели-теории родословного дерева, которая по-своему объясняет характер и пути развития родственных языков из единого индоевропейского праязыка. И. Шмидт обосновал модель-теорию эволюции индоевропейских языков и образования родственных языковых групп, которую назвал теорией волн (в ее основании образ волн, возникающих на поверхности озера от падения камней). Эта модель-теория, по мысли Шмидта, наиболее

правильно отражает связь между индоевропейскими языками разной степени родства.

Модели-образцы позволяют графически продемонстрировать типичные для какого-либо языкового явления признаки. Таковы модели фонетического слога, формы слова, словообразовательной цепи или гнезда, структурной схемы предложения. Они могут успешно применяться в школьной практике, поскольку позволяют педагогу в реализации принципа наглядности.

Модели-конструкты – это дедуктивно-гипотетические построения, позволяющие представить инвариантную структуру объекта и ввести строгие правила ее изучения. Такого рода модели применяются при построении лингвистических типологий⁷. Они получили широкое распространение в связи с введением в лингвистику структурных методов изучения языка. Так, в американском структурализме были разработаны три типа моделей, в которых в разной мере учитывались следующие параметры: единицы исследования (фонемы, морфемы); процессы преобразования единиц; взаимное расположение единиц (дистрибуция); отмеченные (маркированные) высказывания (фразы). В зависимости от доминирования тех или иных признаков различались модели аналитические и синтетические, морфологические и синтаксические.

Построение моделей-конструктов (как и моделей-теорий) связано с использованием такой высокой формы логического познания, как гипотеза, возникающей тогда, когда появляется необходимость разрешить противоречие между накопленными научными фактами и существующими теоретическими возможностями их объяснения. Как правило, выдвижение гипотезы – это первый шаг научного познания: выдвинутая гипотеза нуждается в дальнейшей экспериментальной проверке, подтверждении и доказательстве. В итоге гипотеза либо подтверждается и становится теорией, либо отбрасывается, если практика не подтверждает ее истинности. Так, в стадии экспериментальной проверки находится гипотеза лингвистической относительности Сепира – Уорфа⁸.

Анализ и синтез представляют собой процессы мысленного или фактического разложения целого на составные части и воссоздания целого из частей. Как общенаучные методы, анализ и синтез опираются на принципы логического мышления, а сами эти принципы находят реализацию как в научном, так и в учебном познании объекта. Простейшими видами анализа и синтеза являются, с одной стороны, словообразовательный и морфемный анализ слова, фонетический и синтаксический разбор текста, а с другой – синтезирование связной речи из единиц языка по заданным правилам, сложных языковых единиц (производных слов, словосочетаний, предложений) из единиц более низкого уровня (фонем, морфем, производных слов). На синтезирующей основе построена

порождающая грамматика, устанавливающая правила построения высказываний.

Индукция и дедукция – два основных способа рассуждения и соответственно два общенаучных метода. Индукция представляет собой вывод общего положения на основе рассмотрения единичных фактов. Различают три вида индуктивных умозаключений: полную индукцию (вывод общего положения на основе рассмотрения всех его составляющих), популярную индукцию (простое перечисление фактов) и научную индукцию.

Научная индукция предполагает раскрытие в исследуемых явлениях внутренних причинных связей; она всегда выступает в связи с дедукцией, под которой понимаются доказательство или выведение утверждения из одного или нескольких других утверждений на основе законов логики. В случае дедуктивного вывода следствия содержатся в скрытом виде в самих посылках и извлекаются из них в результате логического анализа. В языкознании не ослабевает полемика относительно преимуществ индуктивного или дедуктивного способа познания лингвистического объекта, но так или иначе эти два способа рассуждения используются в научных исследованиях. Не меньшее значение имеют они и для учебного познания языка. Индуктивный способ рассуждения помогает обобщать наблюдаемые факты. Дедукция позволяет активизировать приобретенные ранее знания по предмету, использовать их для решения поставленных методических задач. Так, любой вид лингвистического анализа (разбора) опирается на изученные ранее единицы языка и на их классификационные характеристики.

Наконец, *сравнение* представляет собой сопоставление объектов с целью выявления черт сходства и различия между ними. Сравнение является важнейшей операцией, предшествующей обобщению. Общенаучный метод сравнения всегда занимал выдающееся положение в лингвистической методологии и находил реализацию применительно к разным аспектам изучения языка в разных формах и вариантах. Наиболее значительным является сравнительно-исторический метод, окончательно оформившийся в начале XIX века, а также сопоставительный метод (контрастивная типология); трудно переоценить сравнение также в учебном познании языка.

В заключение еще раз подчеркнем, что общенаучные (философские) методы связаны не только с научно-исследовательскими, но и с методами, приемами, принципами обучения языку, поэтому они составляют вместе с лингвистическими методами теоретико-методологическую основу методики преподавания языка. Воспитание у словесника профессиональной культуры предполагает овладение диалектикой взаимодействия общенаучных философских лингвистических методов с методами учебного познания языка.

Примечания

- ¹ См., напр.: *Бельский К. С.* Философские методы познания финансового права // *Право и государство: теория и практика*. 2011. № 1. С. 51–61; *Бершадская Е. А.* Формирование умений применять методы научного познания у студентов технического вуза при освоении естественнонаучных дисциплин: автореф. ... канд. пед. наук. М., 2009. 24 с.
- ² См.: *Орлова Н. М.* Курс «Основы науки о языке»: лингвистическая теория и метод в аспекте философской культуры // *Образование в современном мире: сб. науч. ст. / под ред. проф. Ю. Г. Голуба*. Саратов, 2016. Вып. 11. С. 232–237.
- ³ См.: *Орлова Н. М.* Самостоятельная работа студентов при изучении общелингвистических дисциплин: тестирование // *Организация самостоятельной работы студентов: материалы докл. VI Междунар. очно-заоч. науч.-практ. конф.* Саратов, 2017. С. 356.
- ⁴ См.: *Орлова Н. М.* Принципы преемственности и последовательности в преподавании лингвистических курсов // *Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты: материалы III Междунар. науч.-метод. конф.:* в 2 т. Омск, 2017. Т. 1. С. 67.
- ⁵ *Кодухов В. И.* Общее языкознание. М., 2012. С. 205.
- ⁶ См. *Черепанов М. В., Орлова Н. М.* Введение в языкознание. Изд. 2-е, испр. и доп. Саратов, 2011. С. 11–12.
- ⁷ См.: *Черепанов М. В., Орлова Н. М.* Два фактора систематизации глагольной лексики // *Предложение и слово: докл. и сообщ. Междунар. научн. конф., посвящ. памяти проф. В. С. Юрченко*. Саратов, 1999. С. 109.
- ⁸ См.: *Тереженко Т. В., Гончаров О. А.* Гипотеза лингвистической относительности: теоретический анализ и эмпирические данные // *Психол. журн. Междунар. ун-та природы, общества и человека*. 2014. № 2. С. 11.

ОБРАЗОВАНИЕ КАК РЕСУРС ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ-СПОРТСМЕНОВ

С. С. Павленкович

*Павленкович Светлана Сергеевна – кандидат биологических наук, доцент
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: svpavlin@yandex.ru*

Статья посвящена роли вузовского образовательного пространства в формировании культуры здоровья будущих педагогов по физической культуре и спорту. Показано, что у студентов в динамике четырех лет обучения в физкультурном вузе существенно менялись ведущие мотивы занятий физической культурой и спортом, уровень спортивной мотивации и профессиональной направленности, а также представления о здоровье и здоровом образе жизни.

Ключевые слова: студенты-спортсмены, культура здоровья, здоровый образ жизни, образование, личность.

EDUCATION AS A RESOURCE OF FORMATION OF CULTURE OF HEALTH OF STUDENTS

Svetlana S. Pavlenkovich

The article is devoted to the role of University educational space in the formation of health culture of future teachers in physical culture and sports. It is shown that the students in the

dynamics of four years of study in a sports University significantly changed the leading motives of physical culture and sports, the level of sports motivation and professional orientation, as well as ideas about health and healthy lifestyle.

Key words: students-athletes, health culture, healthy lifestyle, education, personality.

В современных условиях одной из важнейших сфер социальной жизни является образование, от функционирования которой зависит интеллектуальное, культурное и нравственное состояние общества. А одной из фундаментальных проблем педагогической науки и практики была и остается проблема личности и ее развития в специально организованных условиях¹.

Здоровый образ жизни отражает, прежде всего, здоровьесберегающую направленность поведения, приоритет ценностей жизни и здоровья, развитое чувство ответственности за свое здоровье².

Личностная установка на здоровый образ жизни не появляется у индивида сама собой, а формируется в результате определенного педагогического воздействия, сущность которого состоит в целенаправленном обучении людей принципам здорового образа жизни с самого раннего возраста³.

Выдвижение проблемы здоровья в число приоритетных задач социального развития страны обуславливает необходимость разработки методических и организационных подходов к сохранению и укреплению здоровья, формированию культуры здоровья населения, и в частности субъектов образовательного процесса. Под культурой здоровья понимают составную часть базовой культуры личности, которая отражает осознанное ценностное отношение человека к собственному здоровью. Она основана на ведении здорового образа жизни, выражена в полноценном физическом, психическом, духовно-нравственном и социальном развитии⁴.

Профессия педагога связана воздействием на его здоровье целого ряда отрицательных факторов, таких как высокая нервно-эмоциональная напряженность, социальная ответственность, нарушение режима труда и отдыха из-за ненормированного рабочего времени, чрезмерная нагрузка на голосовой аппарат и т. д. Кроме того, в современном обществе отмечается отсутствие приоритета культуры здоровья, в частности в студенческой среде будущих педагогов. Поэтому одним из приоритетных направлений является обучение будущих педагогов знаниям и умениям поддержания не только собственного здоровья, но и здоровья воспитанников. Однако данные знания и умения будут востребованы самим педагогом только при условии устойчивой мотивации на здоровьесбережение и сформированных в его самосознании здоровьесберегающих ценностных ориентаций⁵.

Целью исследования явилось изучение особенностей формирования культуры здоровья студентов-спортсменов в динамике четырех

лет обучения в вузе. Контингент обследованных составили 20 юношей-студентов Института физической культуры и спорта Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского. В программу исследования входила оценка уровня мотивационной заинтересованности студентов в занятиях физической культурой и спортом, а также профессиональной мотивации (методики «Мотив занятий физической культурой и спортом», «Оценка уровня спортивной мотивации», «Соревновательная и тренировочная мотивация» Н. П. Фетискина, «Уровень профессиональной направленности студентов» Т. Д. Дубовицкой и «Выявление ведущих мотивов профессиональной деятельности), анализ их отношения к здоровому образу жизни как профессиональной ценности (опросник «Отношение к здоровью и здоровому образу жизни»), оценка биологического возраста студентов (методика В. П. Войтенко). Все результаты исследований были подвергнуты статистической обработке по критерию Стьюдента.

Установлены ведущие мотивы занятий физической культурой и спортом у студентов в динамике четырех лет обучения. При этом студенты на каждом этапе обучения были распределены на три группы: со спортивным, самоутверждающимся типом личности, а также типом личности, склонным к развлечениям. Для лиц спортивного типа личности ведущими мотивами оказались спортивный результат, оздоровление и соперничество. Спортсменов самоутверждающегося типа личности характеризуют такие мотивы, как самоутверждение, карьерные достижения и достижение успеха. Эмоциональная разрядка, удовольствие и способ общения объединяют студентов типа личности, склонного к развлечениям. Однако при переходе студентов разных типов личности с курса на курс зафиксировано существенное изменение преобладающих мотивов занятий физической культурой и спортом. Для первокурсников спортивного типа личности преобладающим мотивом оказался спортивный результат (60%), для второкурсников – соперничество (45%), для третькурсников и выпускников – оздоровление (50% и 60% соответственно). У спортсменов самоутверждающегося типа личности на 1-м и 2-м курсе превалировал мотив самоутверждения (70% и 65% соответственно), на 3-м курсе – достижение успеха (60%), а на четвертом курсе – карьерные достижения (70%). В числе приоритетных мотивов для первокурсников типа личности, склонного к развлечениям, оказалась эмоциональная разрядка (40%), для второкурсников – эмоциональная разрядка и способ общения (по 35%), для третькурсников – эмоциональная разрядка и удовольствие (по 40%), а на выпускном курсе – удовольствие (45%).

По результатам тестовой методики «Оценка уровня спортивной мотивации» на начальном этапе обучения в вузе (на 1-м и 2-м курсах) у большинства обследуемых зафиксирован высокий уровень спортивной

мотивации, имеющий тенденцию к снижению у студентов выпускного курса (40%).

При исследовании направленности личности студентов-спортсменов выявлены субъекты с преобладанием соревновательной мотивации, тренировочной мотивации; с уравниванием соревновательной и тренировочной мотивации. Причем у студентов во время обучения на 1-м и 2-м курсах установлена четко выраженная тенденция на соревнования, имеющая также тенденцию к снижению у выпускников.

По результатам методики Т. Д. Дубовицкой наибольшее число студентов с высоким уровнем профессиональной направленности выявлено на 1-м и 4-м курсах, а наименьшее на 3-м курсе. Наименьшее количество лиц с низким уровнем профессиональной направленности зафиксировано также на 1-м и 4-м курсах. Число студентов со средним уровнем профессиональной направленности на каждом этапе обучения было приблизительно одинаковым. Таким образом, большинство студентов физкультурного вуза стремится к овладению избранной профессией.

Установлено, что у студентов на 1-м курсе мотив профессионального мастерства занимает лидирующие позиции (30%); 2-е место принадлежит мотиву социальной значимости труда (26%); 3-е место – мотиву самоутверждения в труде (24%) и 4-е место – мотиву собственного труда (20%). На 2-м курсе студенты на 1-е место также выдвигают мотив профессионального мастерства (33%); 2-е место у них занимает мотив социальной значимости труда (27%); 3-е место – мотив собственного труда (22%) и 4-е место – мотив самоутверждения в труде (18%). Для третьекурсников наиболее значимым является мотив самоутверждения в труде (30%), затем следуют мотив социальной значимости труда (26%), мотив собственного труда (24%) и мотив профессионального мастерства (20%). У выпускников в ряду ведущих мотивов профессиональной деятельности 1-е место занимает мотив социальной значимости труда (39%), 2-е место – мотив собственного труда (28%), 3-е место – мотив самоутверждения в труде (18%) и 4-е место – мотив профессионального мастерства (15%). Таким образом, профессиональные мотивы являются фактором профессионального самоопределения и изменяются в процессе учебы в вузе.

Результатами исследований выявлены сходства и различия во мнениях студентов по поводу здорового образа жизни в динамике четырех лет обучения в вузе. Юноши на 1-м и 2-м курсе считают, что содержание понятия «здоровый образ жизни» в первую очередь, отражает «занятия спортом, поддержание оптимальной физической формы» (80%) и «здоровое питание» (80%). На 2-м месте стоит «отказ от вредных привычек» (70%) и «соблюдение режима дня» (70%) и на 3-м месте – «благоприятный семейный климат» (60%) и «соблюдение правил гигиены» (60%). Для студентов 3-го и 4-го курса на 1-м месте также осталось утвержде-

ние «занятия спортом, поддержание оптимальной физической формы» (80%), а вместо «здорового питания» стало утверждение «отказ от вредных привычек» (80%). Второе место у них стали занимать утверждения «здоровое питание» (70%) и «благоприятный семейный климат» (70%). На 3-м месте оказались «соблюдение режима дня» (60%) и «соблюдение правил гигиены» (60%).

К выражению «здоровый образ жизни» все юноши в значительной степени относят «интерес к информации о здоровом образе жизни», «широкий круг интересов, богатая духовная жизнь, наличие хобби» и «гармонию с собой», а в меньшей степени – «регулярное посещение врача с целью профилактики» и «доброжелательные отношения с другими людьми».

О необходимости придерживаться принципов здорового образа жизни задумываются лишь 30% первокурсников, 45% из них считают это важным, но не главным в жизни, а 25% юношей эта проблема вовсе не волнует. К завершению процесса вузовского обучения 60% студентов все больше стали задумываться о важности соблюдения правил ЗОЖ, 30% студентов по-прежнему считают это важным, но не главным в жизни. Только 10% юношей отметили, что эта проблема их вовсе не волнует.

Несмотря на то что студенты считают необходимым придерживаться принципов здорового образа жизни, на практике этому мешают: «материальные трудности» (30% юношей на 1-м и 2-м курсах, 35% студентов на 3-м курсе и 30% лиц на 4-м курсе); «отсутствие необходимого упорства, воли, настойчивости» (20% юношей на 1-м курсе, 30% – на 2-м курсе; 30% студентов на 3-м курсе и 35% лиц на 4 курсе); «отсутствие условий» (10% юношей на каждом этапе обучения); «недостаток времени» (40% юношей на 1-м курсе, 30% – на 2-м курсе; 25% студентов на 3-м и 4-м курсах).

Большинство студентов (55% юношей на 1-м и 2-м курсах; 60% студентов на 3-м и 4-м курсах) утверждают, что здоровый образ жизни способствует успеху в других сферах человеческой деятельности, например в учёбе или работе. По 30% студентов на каждом курсе отметили, что необязательно вести здоровый образ жизни, чтобы быть успешным в жизни, остальные обследуемые (15% юношей на 1-м и 2-м курсах; 10% студентов на 3-м и 4-м курсах) затруднились ответить на поставленный вопрос.

По оценке ВОЗ здоровье человека зависит от четырех факторов: на долю генетических факторов приходится 15–20%; состояние окружающей среды – 20–25%; медицинское обеспечение – 8–10%; условия и образ жизни людей – 50–55%. Согласно оценке студентов здоровье человека зависит, прежде всего, от образа жизни (60% юношей на 1-м курсе, 60% на 2-м курсе, 70% студентов на 3-м курсе и 80% лиц на 4-м курсе). Однако правильно оценить вклад каждого фактора в индивидуальное

здоровье смогли 40% студентов на 1-м курсе, 35% на 2-м курсе, по 25% студентов на 3-м и 4-м курсах. Можно предположить, что изучение дисциплины «Здоровый образ жизни» у студентов осуществляется на начальном этапе обучения, а при переходе к выпускному курсу выявляются пробелы в знаниях.

По данным исследований, 30% первокурсников стараются придерживаться здорового рациона и режима питания, 25% юношей – иногда, а 45% юношей – никогда. Установлено, что к выпускному курсу ситуация не изменилась. 40% студентов на каждом этапе обучения отметили, что совсем не употребляют алкогольные напитки, остальные (60%) – редко. Большинство юношей (80%) не имеют такой вредной привычки, как курение. Большинство студентов (от 60 до 80%) на каждом этапе обучения ответили, что правильно питаются, занимаются спортом, при этом режим дня регулярно соблюдают от 20 до 40% респондентов, врачей посещают только во время профосмотров. Таким образом, идеальные представления студентов о содержании здорового образа жизни и реальная ситуация не всегда совпадают.

Проведено распределение юношей на группы на основании их личностного отношения к правилам здорового образа жизни, а затем сравнительный анализ показателей их биологического возраста.

На основании полученных данных выявлено три группы студентов: 1-я группа – всегда соблюдающие правила ЗОЖ; 2-я группа – иногда соблюдающие правила ЗОЖ; 3-я группа – никогда не соблюдающие правила ЗОЖ. Наибольшее количество студентов, всегда соблюдающих правила ЗОЖ, выявлено на 1-м и 4-м курсах (по 30%), а наименьшее – на 2-м и 3-м курсах (по 20%). Наибольшее количество студентов, иногда придерживающихся правил ЗОЖ, зафиксировано на 1-м и 2-м курсах (по 45%), а наименьшее – на 3-м курсе (35%). Наибольшее количество студентов, никогда не придерживающихся правил ЗОЖ, установлено на 3-м курсе, а наименьшее – на 1-м курсе. Зафиксировано совпадение значений календарного возраста с показателем биологического возраста у юношей, всегда соблюдающих правила здорового образа жизни на всех этапах обучения, и превышение у юношей, иногда соблюдающих правила ЗОЖ и никогда не соблюдающих правила ЗОЖ.

На формирование культуры здоровья студентов-спортсменов в процессе обучения влияют факторы учебного процесса (продолжительность учебного дня, учебная нагрузка и другие) и личностные характеристики (двигательная активность, наличие или отсутствие вредных привычек и др.). Отметим, что именно последние в большей степени влияют на здоровье студентов. Таким образом, образование – культура – здоровье являются фундаментальной основой здоровьесберегающей системы, стратегической целью которой является формирование культуры здоровья.

Примечания

- ¹ См.: *Инатова Е. Ю.* Место образования в процессе социального становления личности // Педагогика: традиции и инновации: материалы Междунар. науч. конф.: в 2 т. Челябинск, 2011. Т. 1. С. 38–40. URL: <https://moluch.ru/conf/pe/archive/19/1088/> (дата обращения: 22.02.2018).
- ² См.: *Беспалова Т. А.* Распространенность табакокурения среди молодежи // Инновационные оздоровительные и реабилитационные технологии: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Саратов, 2016. С. 180–183; *Ларина О. В.* Организация двигательной активности как одно из условий здорового образа жизни // Актуальные проблемы и перспективы развития физической культуры и спорта в высших учебных заведениях Минсельхоза России: сб. ст. по материалам IV междунар. межвуз., учеб.-метод. и науч.-практ. конф. Саратов, 2016. С. 25–29.
- ³ См.: *Царева Н. М., Царева Ю. А.* Проблема подросткового табакокурения // Физкультура и спорт: межвуз. сб. науч. тр. Саратов, 2015. С. 40–45.
- ⁴ См.: *Павленкович С. С.* Взаимосвязь различных видов образования в процессе формирования культуры здоровья студентов физкультурного вуза // Конференциум АСОУ: сб. науч. тр. и материалов науч.-практ. конф. М., 2017. № 1. С. 1307–1310.
- ⁵ См.: *Боева А. В., Сидорова Л. З.* Характеристика мотивационно-ценностных и здоровьесберегающих установок студентов // Культура здоровья и образование: состояние, проблемы, перспективы: материалы Всерос. науч.-практ. конф. Екатеринбург, 2011. С. 23–28.

НЕКОТОРЫЕ ЗАДАНИЯ ДЛЯ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ ПО СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СТАТИСТИКЕ

Ю. В. Преображенский

*Преображенский Юрий Владимирович – кандидат географических наук, доцент
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: topofag@yandex.ru*

Социально-экономическая статистика – один из ключевых предметов в подготовке экономико-географов. В связи с этим актуальная задача заключается не только в том, чтобы ознакомить обучающихся с её основами, но и сделать практические и самостоятельные работы интересными для студентов. Для этого предлагается ряд заданий, связанных с описательной статистикой и проведением переписей населения.

Ключевые слова: социально-экономическая статистика, практические занятия, перепись населения, описательная статистика.

SOME OF THE TASKS FOR PRACTICAL WORKSHOPS ON SOCIO-ECONOMIC STATISTICS

Yuriy V. Preobrazhenskiy

Socio-economic statistics is one of the key subjects in the training of economic geographers. In this regard, the actual task is not only to familiarize students with its basics, but also to make practical and independent work interesting for students. A number of tasks related to descriptive statistics and population censuses are proposed for this purpose.

Key words: socio-economic statistics, practical classes, census of population, descriptive statistics.

Социально-экономическая статистика – предмет, который читается для студентов, обучающихся по направлению «География» профиля «Экономическая и социальная география». Безусловно, в связи с тем, что географы-обществоведы (по сравнению с физико-географами) не столь много занимаются полевыми исследованиями, а опираются во многом на уже готовые статданные, важность этого курса велика. Однако такое положение вещей вынуждает довольствоваться лишь той информацией, которая поступает из органов госстатистики и приходит уже сгруппированной по территориальным образованиям, что лишает возможности для маневра.

В результате географам-обществоведам чаще, чем им, возможно, хотелось бы, в своей работе приходится оставаться в границах субъектов РФ и муниципальных образований. Расхождение среднерегionalных данных с «натурной» мозаикой социально-экономических показателей может быть весьма существенным.

Физико-географы и геоморфологи в последние годы активно работают со снимками поверхности Земли, растут возможности программ по расшифровке дистанционно полученных данных. Экономико-географы в значительно меньшей степени могут воспользоваться современными ГИС-технологиями. Во многом они остаются кабинетными учёными, не так часто получающими возможность на субъективный акт восприятия социально-экономической действительности в её собственно пространственном выражении, поскольку получаемая для анализа информация, статистика, достаётся из «вторых-третьих рук». В связи с этим понятен интерес географов-обществоведов, во-первых, к туристическому направлению в географии, а во-вторых, к географии внутригородских пространств. Именно здесь на непосредственном уровне феноменологически доступна верификация информации о том или ином качестве пространства.

Другой стороной вопроса надо признать определённое сомнение в соответствии той информации, которую получают экономико-географы, реальной социально-экономической ситуации того или иного региона. Дело не столько в объективности количественной оценки, сколько в её усреднённости, «размазанности» по региону. Отсюда стремление выявить неоднородность группы наблюдаемых социально-экономических признаков, указать как типичные социально-экономические образования (районы, населённые пункты), так и крайние по своим показателям, в своих проявлениях. Поэтому географы ищут способ «перезформатировать» исходные данные «под себя», отталкиваясь от той точки отсчёта, которую они выбирают в своём исследовании. Отсюда такое богатство методик при применении сравнительного метода, начиная, конечно, с удельных показателей и кончая экспертной балльной оценкой.

Тем не менее без официальной статистики не обойтись, в связи с этим велика значимость курса. Однако в отличие от других профильных

дисциплин в статистике достаточно большое внимание уделяется математическим методам обработки информации, её проверке, выявлению связи между рядами данных и пр. Для студентов с более гуманитарным складом ума это достаточно сложно. В связи с этим на занятиях предлагается посвящать время заданиям, связанным, во-первых, с описательной статистикой, а во-вторых, с разбором нюансов, связанных с опросом.

Говоря об описательной статистике, следует отметить, что именно она преобладала в отечественных публикациях времен Российской Империи. В этом отношении российская наука смотрела в сторону немецких статистиков, а не «политических арифметиков» англичан. В этом направлении интересны работы П. С. Палласа¹, В. Н. Татищева, К. И. Арсеньева². На основе «Статистических очерков России» последнего автора предлагается выполнение следующего задания. Каждый студент выбирает определённую губернию (как правило, её первая буква должна совпадать с первой буквой его фамилии) и приводит описание промышленности и сельского хозяйства, по К. И. Арсеньеву. Помимо знакомства с известным трудом, обучающийся погружается в дореволюционную орфографию, язык издания середины позапрошлого века, что, на наш взгляд, позволяет ему каким-то образом заглянуть в начало ряда экономико-географов, в который он, возможно, когда-нибудь станет сам.

В работах К. И. Арсеньева нас особенно интересует переход от описания занятий населения разных губерний (т. е. отраслевой специализации) к его предложениям по районированию России (рис. 1).

Это отмечал ещё Н. Н. Баранский, сообщая, что К. И. Арсеньев переходит к «постепенному приращению России в пространстве» и к «постепенному устройству губерний». Главное место в книге занимают районирование России и характеристики районов в природном отношении («топографическое рассмотрение России по климату и качеству почвы») и в экономическом отношении («поземельное богатство России»)³.

Описание местностей и уездов вообще подразумевает выражение их уникальности в географическом пространстве. Обнаружить эту уникальность, выявить её – непростая, но крайне важная для экономико-географа задача. Она близка выявлению того, что А. И. Зырянов предложил называть «формулой места»⁴.

Другим заданием по знакомству с дореволюционными изданиями является работа с одним из самых известных трудов по экономико-географическому описанию страны – «Россия. Полное географическое описание нашего Отечества: настольная и дорожная книга для русских людей» П. П. Семёнова-Тян-Шанского, вышедшая в нескольких томах в начале XX века. Обучающимся предлагается отыскать указанные в задании (таблица) страницы и указать, что они содержат. Как правило, это карта и рисунок с однозначным названием. Приведем примеры заданий:

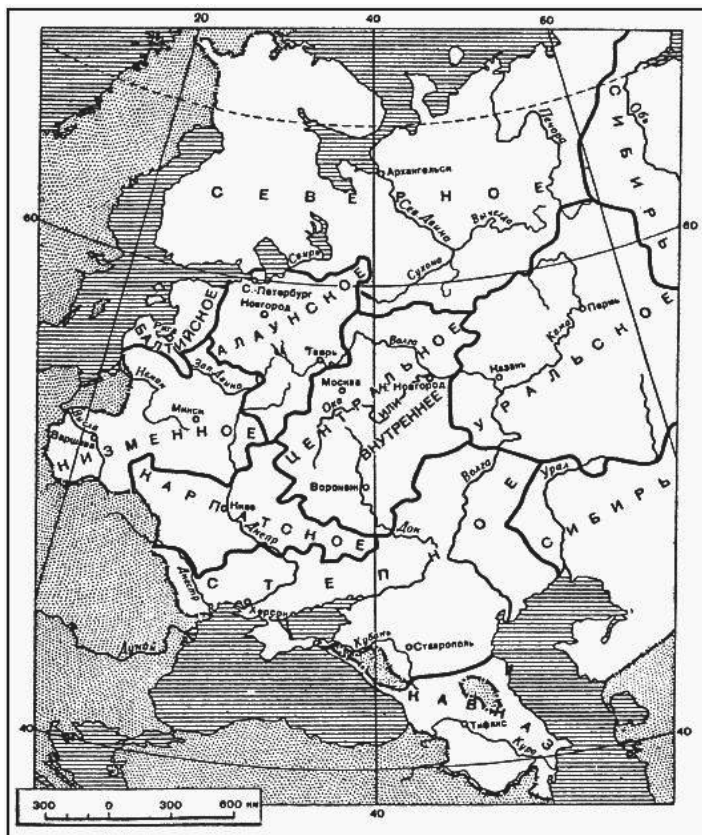


Рис. 1. Районирование, предложенное К. И. Арсеньевым в 1848 г. (по Н. Н. Баранскому)

Т. 16. Западная Сибирь. – Санкт-Петербург, 1907	С. 47	
Там же	С. 131	
Т. 3. Озерная область, 1900	С. 17	
Там же	С. 30	
Т. 5. Урал и Приуралье: [Вятская, Пермская, Уфимская и Оренбургская губ.], 1914	67	
Там же	161	
Т. 6. Среднее и Нижнее Поволжье и Заволжье, 1901	7	
Там же	49	
Т. 2. Среднерусская черноземная область, 1902	53	
Там же	159	

Большим подспорьем является собрание статистической информации по состоянию экономики и хозяйства России в XX веке, представленное на сайте «Исторические материалы»⁵. При изучении статистических материалов за последние полтора века возникает взвешенное, целостное понимание текущего момента, отраженного в статистических документах.

Важным аспектом в образовательной деятельности, в частности на курсе статистики, является привнесение интерактивных элементов. Поскольку в курсе достаточно много внимания уделено этапу статистического наблюдения, проводится практическое занятие по особенностям переписей населения. Для этого среди студентов заранее определяются «переписчики» и «опрашиваемые». Первые ищут и подготавливают переписные листы соответствующего образца. Вторые также знакомятся со списком вопросов. Они могут сыграть роль «случайного опрашиваемого» и подготавливают детали. Как правило, на одного переписчика приходится 3–4 опрашиваемых. В текущем учебном году нами были выбраны первая всеобщая перепись населения России 1897 года, последняя из проведённых на данный момент российская перепись 2010 года, а также предварительная перепись населения, прошедшая в Белоруссии осенью 2017 года.

Предварительно на лекции доводятся сроки и цели проведения переписей, рассматриваются вопросы и само устройство переписи, а также общественное состояние в переписные годы. Особенно богатый материал, конечно, даёт перепись 1897 года. Для географов, безусловно, интересен материал, собранный на территориях, позднее недоступных. Это в существенной степени относится к Мологскому уезду Ярославской губернии, большая часть которого была затоплена при строительстве Рыбинского водохранилища в советский период (рис. 2).

Собственно и в ходе переписи случались трудности. Так, в материалах Мологской уездной комиссии сохранились записи о том, что «15 марта на квартире у земского начальника, заведующего вторым переписным участком Мологского уезда, пожаром были уничтожены первые экземпляры переписного материала»⁶.

Такого рода материалы позволяют проследить трансформацию социально-экономического пространства страны за существенный срок. Замечательным образцом здесь является книга «Город и деревня в Европейской России: сто лет перемен»⁷. Максимально широкие пространственно-временные рамки, «игра» хронологическими и хронологическими масштабами позволяют выявить определенные закономерности в развитии территориальных общественных систем⁸.

Таким образом, на занятиях по социально-экономической статистике целесообразно использовать ряд материалов по описанию географических местностей XIX века для более широкого взгляда на текущее

ЗНАЧЕНИЕ РЕСУРСОВ ЛИЧНОСТИ В УПРАВЛЕНИИ КАЧЕСТВОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РФ

И. Э. Рахимбаева, А. М. Башлыков

*Рахимбаева Инга Эрленовна – доктор педагогических наук, профессор
Саратовского национального исследовательского*

государственного университета имени Н. Г. Чернышевского

E-mail: rachimbaeva_inga@mail.ru

Башлыков Алексей Михайлович – адъюнкт

*Саратовского военного Краснознамённого ордена Жукова института войск
национальной гвардии Российской Федерации*

E-mail: bashlikov_alex@mail.ru

Исследуя проблему управления качеством профессиональной подготовки курсантов военных вузов войск национальной гвардии РФ, мы сориентировались в определенном направлении ее решения, применив ресурсно-личностный подход, и, как результат, раскрыли, что представляют собой личность, профессионально значимые ее ресурсы и процесс их развития. Рассмотрели, как методика диагностики личностных ресурсов будет влиять на эффективность процесса управления качеством профессиональной подготовки курсантов военных вузов войск национальной гвардии РФ, дали характеристику основных сфер их проявления.

Ключевые слова: ресурс личности, профессиональная подготовка, управление качеством.

THE VALUE OF THE RESOURCES OF THE INDIVIDUAL IN QUALITY GOVERNANCE OF PROFESSIONAL TRAINING OF CADETS OF MILITARY EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF THE TROOPS OF THE NATIONAL GUARD RF

Inga Er. Rahimbaeva, Alexey M. Bashlykov

Studying the problem of quality governance of professional training of cadets of military educational establishments of the troops of the National Guard RF, we came to a certain direction in its solution, applying the resource-personal approach, and as a result revealed what is a person, professionally significant resources and the process of their development. Considered as the technique of diagnostics of personal resources will influence the effectiveness of the quality governance process of professional training of cadets of military educational establishments of the troops of the National Guard RF, given the characteristics of the main spheres of their manifestation.

Key words: resource person, training, and quality governance.

Проводимые в настоящее время исследования в области профессиональной подготовки специалистов находят свою актуальность в интересах многих исследователей, ведомств, а также частных компаний и организаций. Сегодня в средствах массовой информации мы неоднократно наблюдаем, что современной России не хватает квалифицированных специалистов, на что соответствующим образом влияет качество процесса

их профессиональной подготовки. Так, президент Российской Федерации Владимир Владимирович Путин на встрече со школьниками – авторами лучших сочинений в номинации «Россия, устремленная в будущее» – 11 января 2018 года отметил, что бывшая система подготовки специалистов по рабочим профессиям уже абсолютно не востребована, она не может быть использована сегодня. Её нужно обновлять, что мы и стараемся делать.

Анализируя образовательный процесс курсантов военных образовательных организаций высшего образования войск национальной гвардии Российской Федерации (далее – военных вузов ВНГ РФ), мы пришли к выводу, что они по завершении обучения оказываются крайне слабо подготовленными к реализации теоретических знаний в своей практической деятельности:

- не имеют интеллектуальных способностей оперативно принимать решения и объективно оценивать их целесообразность;
- не владеют опытом коллективного взаимодействия;
- не используют творческого подхода при выполнении задач повседневной деятельности;
- не оценивают должным образом уровень своей профессиональной пригодности;
- недостаточным образом мотивированы к выполнению своего воинского долга;
- социально не сформированы при соотношении интересов личного и общественного характера.

Все эти проблемы, сложившиеся сегодня в сфере военного образования, обусловлены рядом причин:

- во-первых, недостаточным уровнем контроля за качеством знаний;
- во-вторых, отсутствием необходимой психолого-педагогической поддержки процесса профессиональной подготовки;
- в-третьих, недостаточным вниманием к необходимости формирования способностей к самоопределению.

Все эти проблемы и причины их возникновения приводят к отсутствию автономности в действиях курсантов военных вузов ВНГ РФ после их окончания, показывают, насколько неуверенно они чувствуют себя без поддержки со стороны преподавателей и командиров, что говорит о низком уровне ресурса их личности.

Если смотреть на личность как на духовную и психическую сущность человека, коренным образом выделяются из обобщенной ее системы такие качества, как:

- система отношений (от мира и с миром, к себе и с самим собой);
- совокупность качеств человека (социально значимых и обусловленных между собой);
- системная деятельность социальных ролей, и поведенческих актов;

- потребность, способность, творческие возможности и реакции на внешние условия.

Личность представляет собой объединенную систему, в ней сочетаются все имеющиеся компоненты ее структуры, а установление соответствующего баланса является условием их гармоничного развития. Целостность является интегративной характеристикой человека, которая охватывает и обобщает все ее качества. Иными словами, если рассматривать это понятие как структурно-генетическое, тогда тип личности будет зависеть от основы интеграции, при этом необходимо учитывать определенные свойства ее целостности, которые фокусируются и гармонизируются с целью предоставления возможности личности самореализоваться в системе. В современном обществе взаимоотношения, складывающиеся между ним и личностью, представлены в виде процессов, взаимосвязанных между собой. С одной стороны, личность является объектом социальных отношений, развитие которого социально-детерминировано движущимися силами со стороны общественных институтов, с другой – она сама производит определенное воздействия на общество, при этом остается одновременно субъектом его отношений. Это условие дает нам возможность рассматривать личность как активно действующий объект, который имеет возможность изменить среду своего обитания.

Механизмом соотношения внутренних и внешних элементов поведения личности, определяющих появление, направление и приемы осуществления конкретных форм деятельности, являются профессионально значимые личностные ресурсы, которые представляют собой навыки и способности человека. Л. А. Даринская относит к ним еще и творческий потенциал, являющийся, по ее мнению, сложным интегральным понятием, в состав которого входит природно-генетический, социально-личностный и логический компоненты, в совокупности представляющие собой знания, умения, способности и стремления личности к преобразованиям в различных сферах деятельности в рамках общечеловеческих норм морали и нравственности¹. По нашему мнению, они составляют основу «профессионализма» военного специалиста Федеральной службы ВНГ РФ и оказывают существенное давление на его заинтересованность заниматься своей профессиональной деятельностью, влияют на его познавательную активность, «которая может затрудняться усложняющимся процессом появления все более новых образцов современной техники, развитием, динамикой совершенствования и внедрением в процесс поиска и устранения неисправностей инновационных подходов при выполнении технологических операций»².

От соответствующего уровня развития профессионально значимых личностных ресурсов будет зависеть эффективность управления качеством профессиональной подготовки курсантов военных вузов ВНГ РФ, которую можно раскрыть способом преобразований

философских категорий «возможность» и «действительность». Действуя по типологической схеме постановки цели личностью (цель–продукт, продукт–материализованная цель), в соответствующем виде формируются и ресурсы личности (в детализированном – в виде цели, в материализованном – в виде продукта). Профессионально значимые личностные ресурсы должны быть не только идеализированными, но и реализованными в деятельности, т. е. способствовать стремлению курсанта военного вуза ВНГ РФ расширить постановку цели до действительной ее реализации. К. К. Платонов для этого использовал термин «потенциальное призвание», характеризующий предрасположенность личности к соответствующей деятельности. Он говорил о том, что в ее процессе она становится либо актуальной, либо иллюзорной³.

Ф. А. Зуева представляет развитие профессионально значимых личностных ресурсов в виде формулы: «расширение целей+обеспечение условий=достижение результата»⁴. Она говорит, что формула является средством достижения сбалансированности мотивации и способностей личности как компонентов профессионально значимых ее ресурсов и ведет к действительной их реализации, а соответственно и к самореализации самой личности в своей профессиональной деятельности. По ее мнению, у этого процесса есть специфические свойства: имманентность, биогенность, социогенность, психогенность и индивидуальность.

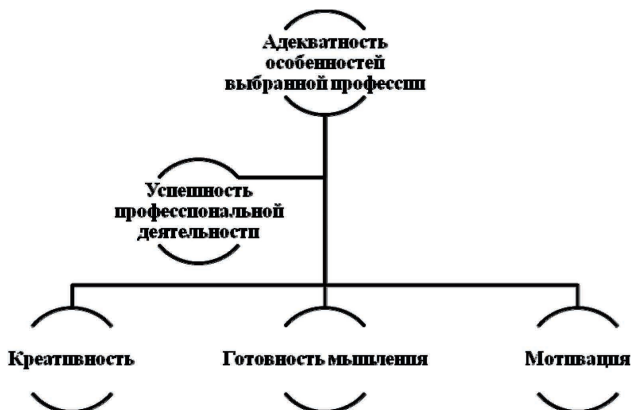
Эффективность процесса управления качеством профессиональной подготовки курсантов военных вузов ВНГ РФ будет повышаться, если будет методически обеспечиваться, способом психологической диагностики, выявлением их профессионально значимых личностных ресурсов, предполагающих применение комплекса методик, обеспечивающих:

- способность каждого курсанта получить информацию о своих профессионально значимых личностных ресурсах, уровне их идентичности профессии военного офицера;
- развитие профессионально значимых личностных ресурсов способами решения практических задач на выявление типа мышления; усовершенствование методики социально-психологического и интеллектуального тренинга, а также поэтапного приобретения умений и навыков в ходе процесса их профессиональной подготовки;
- повышение способностей курсантов к профессиональному самоопределению способами определения сформированности некоторых психических процессов, характеризующих их личностные ресурсы.

При этом нам хотелось бы отметить, что необходимо учитывать результаты этих методик для подготовки и составления последующих заданий и тестов, обращая непосредственное внимание на то, что педагогическое оценивание процесса развития профессионально значимых личностных ресурсов основывается на оценке результатов профессио-

нальной подготовки курсантов военных вузов ВНГ РФ при сравнении их с результатами психологического тестирования.

Оценить значение профессиональных ресурсов личности при управлении качеством профессиональной подготовки курсантов военных вузов ВНГ РФ можно, выделив блоки основных сфер их проявления (рисунок).



Основные сферы проявления профессиональных ресурсов личности при управлении качеством профессиональной подготовки курсантов военных вузов ВНГ РФ

Таким образом, рассмотрев основные проблемы в обучении курсантов военных вузов ВНГ РФ и причины их возникновения, мы попытались решить их, применив ресурсно-личностный подход, который будет использован как один из основных в нашем исследовании.

Мы раскрыли понятие личности, профессионально значимые ее ресурсы и процесс их развития. Увидели, как методика диагностики личностных ресурсов будет влиять на эффективность процесса управления качеством профессиональной подготовки курсантов военных вузов ВНГ РФ, дали характеристику основных сфер их проявления.

Примечания

- ¹ См.: Даринская Л. А. Творческий потенциал учащихся: методология, теория, практика. СПб., 2005. 293 с.
- ² Башлыков А. М. Профессионализм как результат профессиональной подготовки военных специалистов // *Фундаментальные и прикладные исследования в современном мире*. 2017. № 20-2. С. 127.
- ³ См.: Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий. М., 1984. 174 с.
- ⁴ Зуева Ф. А. Подходы к репродуцированию профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся // *Военный профессионализм: стратегия и перспективы развития в современном обществе: Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием: сб. материалов: в 2 ч. Ч. 2*. Новосибирск, 2013. С. 55.

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СМЫСЛЫ ПОНЯТИЯ
«ВОЗРАСТАНИЕ ЛИЧНОСТИ» В СТАТЬЕ
П. А. ФЛОРЕНСКОГО «О ТИПАХ ВОЗРАСТАНИЯ»
ИЛИ ПОПЫТКА ОПИСАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МОДЕЛИ
КАК РЕСУРС «ВОЗРАСТАНИЯ» ЛИЧНОСТИ**

И. В. Сазина

*Сазина Ирина Владимировна – кандидат философских наук, доцент
Новокузнецкого института (филиала)
Кемеровского государственного университета
E-mail.ru: era_vl@mail.ru*

Освещается ряд проблем, возникающих при построении актуальной образовательной модели, отвечающей условиям крупных ценностно-смысловых сдвигов в культуре «цифровой» эпохи. В качестве одного из возможных концептуально значимых источников универсальной образовательной модели рассматриваются идеи статьи П. А. Флоренского «О типах возрастания», позволяющие описать необходимые общие установки и ключевые элементы личностного возрастания в гибкой рамке «универсальной образовательной модели».

Ключевые слова: возрастание личности, универсальная образовательная модель, свобода возрастания.

**EDUCATIONAL MEANINGS OF THE CONCEPT «PERSONAL
ASCENDING» IN P. A. FLORENSKY'S ARTICLE «ON THE TYPES
OF ASCENDING» OR ATTEMPT TO DESCRIPTION
OF THE UNIVERSAL EDUCATIONAL MODEL**

Irina V. Sazina

The report highlights a number of problems that arise at the construction of an actual educational model that meets the conditions of large value-semantic shifts in the culture of the “digital” era. As one of the possible conceptually significant sources the ideas of P. A. Florensky’s article “On the types of ascending” are being considered, allowing thus to describe the necessary general settings, resources and key elements of personal growth in the flexible framework of the “universal educational model”.

Key words: personal ascending, universal educational model, free increase.

Анализ образования как феномена культуры сохраняет представление о своём предмете как отвечающем «универсальной необходимости развития духовного мира»¹. С этой точки зрения содержание образования, существенно обусловленное отношениями «человек и мир», определяет и многие процессы развития личности (прежде всего, личности ребёнка, но также и любого другого человека, «решившего стать образованным») в условиях образовательных процедур и институтов. Инструментом осуществления этих процессов выступают образовательные модели различного рода.

Составляющая специфику понятия об образовательной модели её деятельно-практическая направленность позволяет определить образовательную модель по аналогии с любой другой моделью. Иными словами, не только как общенаучный метод познания, и как отмечал М. Вартофский, «не просто и не только как отражение или копию некоторого состояния дел», но и как «предполагаемую форму деятельности, репрезентацию будущей практики и освоенных форм деятельности»². В этой логике моделирование образовательной деятельности (состоящее в постановке целей и задач, определении стратегий и плана действий, выборе методов и средств осуществления целей) выступает «как конструкция, в которой мы располагаем символы нашего опыта или мышления таким образом, что в результате получаем систематизированную репрезентацию этого опыта или мышления как средство их понимания или объяснения другим людям»³. В целом моделирование в образовании – деятельность, направленная на изменение существующих практик и непосредственно исходящая из потребностей практики. При этом модель образовательная, так же как и любая другая, являющаяся важным моментом в отношении действующего субъекта и мира, в решении субъектом бытийных проблем, опосредована процедурами абстрагирования и идеализации, обращается к широкому спектру соответствующих теорий, гипотез, образов и методов мышления.

Образы и методы *универсальной образовательной модели* отвечают определённым логическим и «онтологическим» условиям, связаны с пониманием образования: как феномена культуры и как практики реализации потребностей и права растущего человека, ребёнка, на развитие своих лучших способностей. Это и делает необходимым осознание процессов в данной сфере как чрезвычайно зависимых от происходящих в культуре сдвигов. Указанная зависимость требует сегодня новых представлений о бытийных основаниях образования, вплоть до «переконструирования» самого предмета образовательной деятельности, вместе с определением нового места и значения свободного «развития личности» в рамках образовательной модели и образовательных институций различного уровня, и, соответственно, с пониманием того, чем и как «рост» и «развитие» обеспечиваются в моделируемом образовательном пространстве.

Дифференцируем (в первом приближении) ряд проблем, представляющих наиболее существенными, тех, которые возникают в процессе поиска новых перспектив культуры и образования и требуют создания универсальной образовательной модели.

1. В условиях плюралистичной культуры неизбежно меняются привычные для педагогической теории и практики схемы отношений между культурой в целом, с одной стороны, и живой личностью ребёнка, входящего в мир взрослых, мир культуры – с другой. Полностью устояв-

шейся на данный момент выглядит привычная схема, согласно которой личность должна быть «приобщена» усилиями взрослых к ценностям и нормам культуры с помощью педагогических инструментов и в рамках специальных образовательных процедур и институтов. Однако по мере распространения влияния на общество в целом процессов цифрового мира, в частности сетевых взаимодействий, процесс «приобщения» начинает складываться неким иным, до известной степени даже «обратным» этой схеме, путём. А именно личность сама «приобщает» единство культуры своему единству (единству личности). В этой принадлежащей М. М. Бахтину мысли «единство культуры» понимается как синтез трёх её важнейших областей: науки, искусства и самой жизни – их единство и приобщает «своему единству» личность⁴. При такой схеме от развивающейся личности требуется не только гораздо больше самостоятельности в отношении со всем массивом ценностей культуры, но и особое состояние ответственности, а также состояние роста.

2. Ввиду того что образование определено по своей природе как феномен культуры, в условиях ценностного сдвига неизбежному пересмотру подвергается и осуществление образовательной деятельности как культуросообразной и культуротворческой. Однако именно культуротворческий статус образования сегодня наталкивается на некий скепсис известных представлений об исчерпанности идеала культуры; это порождает у определённой части теоретиков и практиков образования позицию отказа (в той или иной форме) от постановки и решения «бесконечной культуротворческой задачи», порождает сосредоточенность на определении довольно частных задач (например, когда начинают говорить о необходимости воспитания патриотизма, забывая при этом, что человек в принципе «должен быть *воспитан*», – явно сводя образование к политике).

3. Логика современного этапа культуры (с заложенными в ней кризисным характером, нелинейностью, переходностью и т. д.) требует образовательной модели с гибкой «рамкой», максимально адекватной и процессам личностного роста (развития), и наличным условиям образовательных институций и процедур. Образовательная модель при этом должна быть пригодной и открытой для лично ориентированных проектов, для конструирования в рамках соответствующих институций многообразных необходимых условий свободного развития личности ребёнка (а институции сегодня отнюдь не единообразны, они представлены вовсе не одной только «казённой» школой, а порой выступают носителями совсем иных форм образовательных отношений по сравнению с привычными учреждениями образования, например, в разных формах online-обучения, в появлении феномена открытого электронного университета и т. д.).

Один из «моментов» искомой универсальности в рамке образовательной модели – подчинённость действий и процедур не одной только педагогически-технологической логике, но и в не меньшей мере значениям необходимых ценностных констант, определяющих глубокие основания «развития» и «саморазвития» личности. А это также и логика онтологических, аксиологических, когнитивных, психолого-педагогических, антропологических, культурологических и иных характеристик и оснований образования в целом, и позиции педагога в частности. Включение комплекса этих оснований («компактно» выраженных в философском языке и входящих в состав образовательной модели) в процессы моделирования создаёт возможности для того, чтобы в этой модели был зафиксирован («схвачен» и переработан) максимум условий, противоречий, процессов, в числе которых и влияние смены культурных эпох на процессы личностного возрастания (роста, развития).

За счёт своего широкого «кругозора» универсальная образовательная модель становится способом извлечения ресурса роста даже из самомом кризисного характера существования культуры посреди всей этой «зыбкой множественности» (ценностей, путей, стилей жизни, концепций и т. д.). Заметим, что хорошо известные из истории культуры образовательные модели, возникшие в «переходные» эпохи (Возрождение, Просвещение, Романтизм), носили универсальный (по замыслу) характер, складываясь вокруг некоего идеала человека, во многом совпадающего с идеалом культуры в целом и отражающего при этом сущность и запросы определённой культурной эпохи, каждая из которых была также «по-своему переходной», по-своему задающей и решающей проблему «духовности» человека. В целом возникающие в прошлом новые образовательные модели, скрепляемые константой «идеала», позволяли сохранить «человекоразмерность» культуры в переходных, неустойчивых культурных эпохах. Их необходимыми ценностными ориентирами становились ценности «добра, истины и красоты», поддерживаемые в разные времена философией (этот «набор» не теряет полностью своей значимости вплоть до наших дней при всех попытках «пересмотра» или даже «упразднения» его).

В наше время универсальная образовательная модель с её постановкой «бесконечной культуротворческой задачи» востребована новыми условиями перехода к цифровой эре в культуре и обществе и при всех трудностях вполне осуществима не только как чисто педагогически-технологический проект, но и как отдельные концепции (имеющие вполне ощутимые моделирующие качества и возможности, что и представляется достижимым именно в рамках универсальной образовательной модели). У существующих в реальности отдельных моделей универсального свойства есть некая, так сказать, не совсем «теоретическая» особенность, или условие особого ряда: часто они реализуются не как государственная

программа, а как инициатива отдельных групп учёных или личностей педагогов. Речь идёт об особом ресурсе осуществления «универсальной образовательной модели», а именно о попросту «правильных для этого дела» людях, тех, кто осуществляет реальное педагогическое действие. Осознание личностью-инициатором своей «части» культуротворческой роли в осуществлении универсальной модели, личностная представленность универсальной модели есть неперенное условие и специфических способ построения и запуска такой модели.

Способность находить устойчивые ориентиры, хранимые механизмами культуры, представляя их в современной форме, актуальна для образовательных практик всегда, а в условиях стремительных изменений, зарождения новых культурно-образовательных типов в особенности. Поэтому в универсальной образовательной модели как пространственно-временной реальности, создаваемой конструированием, важно то, что она:

- закладывает условия для удержания констант культуры и для их гармоничного сосуществования с происходящими изменениями;
- обеспечивает стратегией определения необходимых для личностного роста констант (что является делом трудным в условиях ценностного сдвига, когда привычные ценности объявляются, например, всего лишь «рационалистической иллюзией» эпохи Просвещения);
- соответствует универсальному характеру культуры детства и способна не только отвечать задачам образовательной политики государства, но и за счёт своих принципов и на их базе отвечает государственным задачам в смысле образования и воспитания новых поколений, сохраняя способность к репрезентации сущности образования как феномена культуры.

Подчеркнём: существенным в универсальной образовательной модели является то, что за счёт своей способности удерживать константы культуры такая модель, естественно, становится ресурсом личностного возрастания, обеспечивая прочную связь личности с культурой (формами мышления, произведениями искусства, моральными и иными нормами и т. д.).

Значение универсальной образовательной модели состоит в том, что она сама по себе есть пространство пересоздания культуры: гармонично встраиваясь в новые типы коммуникации, такая модель есть также пространство важнейших для «возрастания» человека, личности, ориентиров, имеющих ключевое значение в самых опасных для культуры и её гуманизирующей функции ситуациях. Важнейшей константой, существенно характеризующей универсальную образовательную модель, нам представляется понятие «духовность».

Даже притом, что само слово «духовность» очень по-разному понимается в разных мировоззрениях (например, религиозном и нерели-

гиозном), «духовность» развития личности ребёнка неизменно представляет особый предмет педагогической «заботы». Концептуальный её вариант или, лучше сказать, «образ» может быть смело почерпнут педагогами из ранней статьи П. А. Флоренского «О типах возрастания» (1905–1906), где автор, сосредоточиваясь на характеристиках духовного (в нравственно-богословском смысле) типа личности даёт, тем не менее, *интегрированную* картину «типов возрастания». В терминологии этой статьи понятие о духовном «возрастании» относится и к «условной», и «безусловной» личности. Будучи определяема, по Флоренскому, своей зависимостью от времени (в этом и состоит её условность), «условная» личность раскрывается постепенно. Напротив, личность «безусловная» целиком устремлена к Абсолюту, так что траектория её возрастания и есть, собственно, «святость», или «возрастание», особым образом направленные к полноте «Богообщения» (в других работах П. А. Флоренского встречаем и иные формы представления этого понятия: имя, лик, род, макрокосм и микрокосм и другие, подробнее об этом, кроме статьи самого Флоренского, можно прочесть, например, в одной из статей по антропологии П. А. Флоренского⁵). Важно то, что у П. А. Флоренского эти две траектории бесконечного движения представляют единство. И он образ этого единства раскрывает, обратившись к притче о работниках, проработавших в течение разного времени, но получивших от хозяина одинаковую плату⁶.

Каждый из «типов возрастания» подчиняется своим законам, никак не сводимых один к другому, но разные типы всё равно «едины», и это означает также, что никакой из них не является той или иной «односторонностью». Отметим важный момент в характеристике П. А. Флоренским типов возрастания: давая им математическое описание, он в этой статье подчёркивает бесконечность каждого из «типов»: и «условного» (зависящего от времени), и «безусловного» (святость). Таким образом автор, как говорит он сам, уходит от любой односторонности, в том числе и от одной лишь богословско-нравственной схемы с математической иллюстрацией⁷.

Не разрывая единства разных типов возрастания, П. А. Флоренский даёт понять читателю естественным путём рождающиеся, человечески и культурно значимые мотивы и смыслы, наполняющие бытие личности, человека, живущего обычной жизнью. В раскрытии зависимости личности «условной» от времени и беспокойной множественности реальной жизни (например, предположим, от ближайших условий семьи, культуры, общества, когда обычный человек может либо ощущать в себе силы для подъёма, либо нет, вести рассеянный образ жизни, проявлять индивидуализм, возможно, эгоизм и т. д.) сказывается желание философа ответить на серьёзные вызовы своего времени, а не «ранжировать» стихию жизни, подчиняя её превратно понимаемому «идеалу» (или то-

му, что он называет «обезьяной идеала»⁸). В стихии жизни активно раскрывается суть беспредельного возрастания: человек сам определяет и меру своей «стремливости», «растучести духа», и то, как долго это возрастание будет продолжено, насколько свободно он будет раскрывать потенциальные силы личности. Важно то, что способность к «росту» личности «условной», зависимой от времени, как и возрастание личности «безусловной» (святость), не является стремлением реализовать «личную склонность», преобразовать её в те или иные личные цели или «результаты».

В плане построения универсальной образовательной модели в идеях Флоренского важно следующее. «Возрастание» понимается как совершенствование личности, но при этом именно как синтез, превращающий различие, множественность в единство; этим единством выступает *способ* возрастания, и это – «растучесть духа», его «стремливость», которой присуща также и свобода: «Свобода – в движении по траектории, но не в создании произвольной новой ... в выборе одной из данных траекторий, но не в произвольной смене их»⁹.

Оставив в стороне возникающие при чтении статьи П. А. Флоренского философские (историко-философские и связанные с религиозной апологетикой) вопросы, обратим внимание на то, что утверждение свободы не сопряжено ни с каким пределом; предела возрастанию философ в статье не полагает и не устанавливает, а даже прямо утверждает и показывает (математически), что такого предела нет; в разговоре о равенстве и беспредельности личностных возрастных здесь, таким образом, не постулируется никакой законченной нормативности, никакого неподвижного и неизменяемого идеала. Такого рода постановке вопроса и отвечает универсальная образовательная модель как многомерное пространство пересоздания ценностей и пространство личностного роста. Делом дальнейшего исследования в этом направлении является определение места такой модели в системе существующих и появляющихся вновь образовательных институций.

Подведём итоги.

Проектные воплощения универсальной образовательной модели требуют концептуальной проработки путём обращения к философской трактовке места личности в культуре; «единство культуры» создаёт особый «формат» и ресурс «возрастания». В свете искомого результата образовательной деятельности, понимаемого через категории личностного духовного «возрастания», развёртывается и содержание образования как «феномена культуры» в его личностном «преломлении», раскрывается предмет, определяется стратегическая часть проекта (модели). Рассматривая идеи П. А. Флоренского как возможность сформировать начальную установку образовательной модели, как один из общих «планов» её концептуальной части, проектировщик универсальной

образовательной модели осуществляет её смысл и направленность как ответ на общую ситуацию в культуре и меняющуюся в ней роль и место «единства личности». И это самостоятельная, свободно «возрастающая» личность, способная не столько реализовать свой «интерес», сколько ответственно участвовать в решении «бесконечной культуротворческой задачи».

Главный результат универсальной образовательной модели сосредоточивается на «способности личности к возрастанию» (а с ним и к необходимому пересозданию, переконструированию среды, реальности). В этом заложены и перспективы получения результатов более «частного» порядка (свободное возрастание личности есть условие и критической способности мышления, и иных сил и способностей, требуемых сегодня от человека, личности, условиями культурных сдвигов).

Примечания

- ¹ Философская энциклопедия: в 5 т. Т. 2. М., 1962. С. 144.
- ² Вартофский М. Модели. Репрезентация и научное понимание: пер. с англ. М., 1988. С. 10.
- ³ Вартофский М. Указ. соч. С. 10.
- ⁴ См.: Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / сост. С. Г. Бочаров. 2-е изд. М., 1986. 445 с.
- ⁵ Цит. по: Павлюченков Н. Н. Антропология священника Павла Флоренского: критические оценки и исследования (материалы периода с 1930-х гг. по настоящее время) // Вестн. ПСТГУ I: Богословие. Философия. 2011. Вып. 3 (35). С. 68–82.
- ⁶ См.: Флоренский П. А. О типах возрастания // Соч.: в 4 т. / сост. и общ. ред. Игумена Андроника (А. С. Трубачёва). М., 1994. Т. 1. С. 301.
- ⁷ Там же. С. 283, 284.
- ⁸ Там же. С. 305.
- ⁹ Там же.

УЧЕТ ВЕДУЩЕГО КАНАЛА ВОСПРИЯТИЯ ИНФОРМАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Е. А. Спиридонова

*Спиридонова Елена Анатольевна – старший преподаватель
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: spiridonowa.alex@yandex.ru*

Данная статья посвящена проблеме индивидуализации образовательного процесса по предмету «Технология». Учет индивидуальных особенностей ведущего канала восприятия информации во время организации учебного процесса является важной частью современного технологического образования. В статье даны практические рекомендации для оптимизации образовательного процесса на уроках «Технологии» для трех основ-

ных типов обучающихся с преобладанием зрительного, слухового и моторного каналов восприятия.

Ключевые слова: канал восприятия информации, технологическое образование.

ACCOUNTING THE LEADING CHANNEL OF PERCEPTION OF INFORMATION IN THE PROCESS OF TECHNOLOGICAL EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN

Elena A. Spiridonova

This article is devoted to the problem of individualization of the educational process on the subject "Technology". Taking into account the specific features of the leading channel of perception of information during the organization of the learning process is an important part of modern technological education. The article gives practical recommendations for optimizing the educational process at the "Technology" lessons for three main types of students with a predominance of the visual, auditory and motor channels of perception.

Key words: channel of information perception, technological education.

Тенденция, связанная с осознанием свободы личности как одной из наиболее важных ценностей общества, поставила перед школой задачу организации процесса обучения, ориентированного на развитие возможностей и способностей обучающихся. Следовательно, основой идеологии новой школы является идея развития, осуществление которой связано с совершенствованием учебного процесса. Необходимым условием полноценного развития учащихся в процессе обучения признан учет их индивидуальных различий, т. е. индивидуализация обучения.

Методологические и общетеоретические аспекты индивидуализации обучения освещены в трудах Л. С. Выготского, П. П. Блонского, П. Ф. Каптерева, К. Д. Ушинского, В. А. Сухомлинского. Классики отечественной педагогики считают индивидуализацию обучения одной из основных характеристик педагогического процесса, признавая факт существования индивидуальных психофизиологических различий между учащимися¹.

Учет психофизиологических черт школьников важен для достижения двух основных целей: повышения эффективности обучения и облегчения труда педагога. Если педагог имеет представление об индивидуальных особенностях того или иного школьника, он будет знать, как они влияют на его учебную деятельность: как обучающийся управляет своим вниманием; быстро ли и прочно запоминает; долго ли обдумывает вопрос; быстро ли воспринимает учебный материал; уверен в себе; как переживает порицание и неудачу. В отношении технологического образования очень важно знать, как быстро и насколько прочно вырабатывается практический навык.

Учет индивидуальных психофизиологических особенностей обучающихся в процессе организации уроков «Технологии» не только способствует повышению эффективности обучения, но и является одним из ведущих факторов профилактики утомления школьников².

Особый интерес представляет учет индивидуальности восприятия и обработки информации обучающимися. Человек в течение всей жизни получает информацию благодаря работе сенсорных систем, которые воспринимают и обрабатывают поступающую информацию. Можно выделить три главных входных канала информации: зрительный, слуховой и тактильно-двигательный (кинестетический). С помощью этих ведущих каналов воспринимается, в частности, и учебная информация, на основе которой усваиваются теоретические знания, приобретаются умения и отрабатываются практические навыки.

Термины «ведущая система», или «репрезентативная система», для обозначения особенностей восприятия и обработки информации предложены основателями нейролингвистического программирования Р. Бэндлером и Д. Гриндером. Эти же авторы ввели термины для обозначения различных групп людей с преобладанием того или иного канала восприятия: «визуалы», «аудиалы» и «кинестеты»³.

Визуалы – это люди, которые «видят» окружающий их мир, т. е. воспринимают большую часть поступающей им информации с помощью зрения. В процессе обучения очень важен тот факт, что данная группа предпочитает перерабатывать и хранить информацию в виде зрительных образов. Свои действия, идеи они представляют в виде картинок, которые достаточно динамичны и легко поддаются коррекции. Это позволяет визуалам анализировать одновременно несколько направлений мысли, выдавать разноплановые идеи, выстраивать их поочередно, прибавлять и кооперировать образы, чтобы получить одну общую картинку, видоизменять конечный результат.

Для аудиалов ведущим каналом восприятия информации является слуховой (звуковой). Это более редкий тип людей, так как около 80% внешнего потока информации носит визуальный характер. В данной группе преобладает так называемое линейное мышление: одна мысль следует за другой. Аудиалы в каждый момент времени думают о чем-то одном, сосредоточены на конкретной идее, способах ее достижения, не рассматривая другие варианты. Это более медленный тип мышления, хотя и у него есть определенные плюсы: при четко выбранной цели результат будет достигнут быстрее, так как не будет отвлечения на поиск других способов решения. Поэтому именно аудиалами чаще всего оказываются обучающиеся, которые точно следуют указаниям, редко допускают ошибки, пишут грамотно и выразительно.

В группу кинестетов входят люди, которые «чувствуют» окружающий их мир и большую часть информации воспринимают через тактильную и двигательную системы. Эти две системы достаточно часто объединяют в единую соматосенсорную систему, т. е. систему, обеспечивающую чувствительность тела. У кинестетов анализ и синтез информации базируются на ощущениях: они доверяют собственным предчувствиям

и интуиции. Представители этой группы скорее интуитивно «знают» что-либо, чем сознательно «обдумывают» это. В данной группе преобладают абстрактное мышление и мышечная память, или «память тела». Поэтому кинестеты часто подсознательно ощущают, что именно данный ответ правильный, но аргументированно объяснить могут это далеко не всегда.

Естественно, что организм человека – это многоканальная система восприятия информации, и лица с четко выраженным преобладанием того или иного канала, относящиеся только к одному типу восприятия, встречаются сравнительно редко. Большинству людей свойственны смешанные типы восприятия, характеризующиеся наличием свойств, характерных для разных типов. Однако почти всегда можно выделить доминирующий канал, который дополнительно усиливается в напряженной, стрессовой или чрезвычайной ситуациях.

Для оценки ведущего канала восприятия учебной информации наиболее удобно использовать «Тест аудиал, визуал, кинестетик (диагностика доминирующей перцептивной модальности С. Ефремцева)». Диагностика доминирующей перцептивной модальности С. Ефремцева позволяет определить ведущий, или доминантный, тип восприятия, визуальный, аудиальный или кинестетический.

На уроке технологии педагог должен представлять информацию обучающимся, используя все каналы восприятия: и зрение, и слух, и соматосенсорику. Причем на первое место в связи с особенностями технологического образования выходит именно кинестетический канал. Чем больше каналов восприятия задействовано при получении информации, тем больший процент этой информации усвоится и запомнится. Однако только включение моторного канала позволит обучающимся освоить практические умения и навыки, лежащие в основе предметной области «Технология».

Кроме того, объективно известны особенности умственной работы школьников с разным каналом восприятия. Существенно отличаются такие параметры, как уровень отвлекаемости, особенности внимания (переключаемость и сосредоточение), все виды памяти (зрительная, слуховая, мышечная), типы воспроизведения информации. Если в процессе психолого-педагогического взаимодействия эти особенности будут учтены, то и родителям, и педагогам будет легче налаживать межличностные отношения, а образовательный процесс будет эффективнее и комфортнее.

Немаловажным фактом является знание самого обучающегося об особенностях своего восприятия информации. Умелое использование преобладающего сенсорного канала позволяет ученику лучше усваивать материал и готовиться к испытаниям (урокам, контрольным, экзаменам), найти наиболее эффективный для него способ выполнения различных упражнений. Тем самым формируется особенный, характерный для данной личности стиль учебной деятельности, который позволяет

повысить результативность усвоения учебного материала. Впоследствии это поможет выработать индивидуальный стиль профессиональной деятельности, который складывается у каждого человека.

Обычно педагог использует многосенсорное представление информации. Такой подход будет воздействовать на большую часть учащихся и позволит им получать информацию, выбрав свой входной канал. Кроме того, многосенсорное обучение подкрепляет запоминание, поскольку чем больше информационных каналов, тем лучше живая память. Естественно, многосенсорное обучение усиливает дополнительные сенсорные каналы учащихся.

С учетом теоретических предпосылок необходимости учета индивидуальных особенностей восприятия информации мы разработали практические рекомендации по совершенствованию организации учебного процесса по технологии.

Обучающимся, у которых преобладает зрительный канал восприятия, можно предлагать зарисовывать свои впечатления, поэтому под рукой у них должен быть лист бумаги. Следует больше внимания обращать на описание предметов: их цвет, форму, местоположение. Давая задание, следует стараться выделять цветом абзацы, особо важные слова и предложения, использовать образные выражения, большое внимание уделять наглядности (ярким картинкам, плакатам, схемам, географическим картам).

Визуалы говорят быстро и резко, часто смотрят вверх, когда вспоминают. При разговоре им нужна большая дистанция, поле зрения. В их тексте будут слова «смотри», «показывать», «демонстрировать», «иллюстрировать», «отражать» и др. Когда визуалы думают, они рисуют в своем сознании картинку. Они понимают, как им действовать, потому что видят свои действия. Общаясь с таким человеком, нужно не рассказывать, а показывать. Если надо что-то объяснить, лучше нарисовать график. В разговоре и объяснениях следует стоять не перед ним, а рядом, обрисовывая общую для вас обоих перспективу.

Во время занятий рекомендуется использовать следующие приемы:

- просите выделять цветом важные слова, которые встречаются в тексте или учебнике, новые правила и т. п.;
- для лучшего запоминания новой информации дайте задание зарисовать таблицы, графики, которые помогут сгруппировать информацию;
- чаще вызывайте визуалов к доске для записи задания, цели, этапов урока или операций;
- во время объяснения материала просите учащегося смотреть на вас, на выполняемую вами деятельность, элемент операции.

На уроках «Технологии» с обучающимися-визуалами можно приносить упражнение «Чего не хватает?» Предлагается картинка, на кото-

рой изображены предметы, связанные с технологией, к примеру: нитки, иголка, ножницы и т. д. Они рассматривают ее в течение 1–2 минут. После этого им показывают другую картинку, на которой отсутствуют некоторые предметы, изображенные на первой картинке. Обучающиеся должны сказать, чего не хватает. Очень эффективны задания типа «Что не так? Найди ошибку». В инструктаже к практическому заданию могут отсутствовать какой-либо этап или операция или допущена ошибка. Надо дополнить инструктаж, вставить недостающее звено или исправить ошибку.

Обучающимся, у которых преобладает слуховой канал восприятия, необходимо позволить в процессе выполнения заданий проговаривать слова, шевелить губами, издавать звуки. Работая с группой аудиалов, необходимо стараться использовать возможности интонации и модуляции голоса (громко – тихо, высоко – низко, паузы). По возможности включать в работу аудио- и диктофонные записи. Описание картин или каких-либо предметов целесообразно дополнять музыкой. Выделение главных частей текста, предложения, «опасных мест» в словах сопровождать хлопком или ритмичными движениями. Аудиалы обращают внимание на высоту голоса, тембр, темп, интонацию. Для речи аудиалов характерны такие слова, как «тон», «звучать», «сказать» и т. д. Они часто склонны разговаривать сами с собой или бормотать что-то себе под нос. Это способ решить проблему посредством ее проговаривания вслух.

При организации занятий с данной группой обучающихся целесообразно использовать следующие приемы:

- в процессе работы с наглядным материалом (схемами, картинками, графиками, чертежами, картами) просите обучающихся произносить для себя вслух важные вещи, этапы, выводы;
- прежде чем начать выполнять задание попросите ученика назвать вслух цель – то, что необходимо выучить: это поможет сосредоточить внимание;
- дайте задание выписать материал, который необходимо выучить, на карточки, и время от времени перечитывать их вслух.

На уроках «Технологии» аудиалам полезно поручать озвучивать вслух правила техники безопасности использования острых, колющих предметов (ножниц, иголок, шил), план действий или этапы работы.

Ниже приведены практические рекомендации для кинестетиков. Нельзя заставлять кинестетиков неподвижно сидеть на занятии, так как во время движения они прочнее запоминают материал. Приветствуется использование жестов и прикосновений. Важно помнить, что для этих обучающихся характерна невысокая скорость мыслительных процессов. Нужно чаще использовать слова, обозначающие действия. При изложении нового материала следует стараться находиться как можно ближе к этой группе, чтобы в случае необходимости помочь

в выполнении задания. Так как для кинестетиков главное ощущения, то и помощь преподаватель может оказать действиями (поправить руку, правильно расположить корпус и т. д.).

Непосредственно в процессе организации занятий по предмету «Технология» на уроке технологии можно использовать следующий ряд рекомендаций:

- позвольте ученику принять удобное для него положение. Рабочее место на уроке «Технология» – это необязательно стол и стул. Если обучающимся удобнее выполнять практическое задание стоя, можно объединить их в группы;
- используйте как можно чаще интерактивные методы обучения;
- делайте перерывы во время занятий, чередуйте разноплановые упражнения (практические репродуктивные и творческие задания);
- для самопроверки используйте тесты;
- вовлекайте учащихся в организацию выставок, конкурсов творческих работ, ярмарок, мастер-классов.

На уроках «Технологии» можно использовать игру «Кто правильно отыщет предмет по качеству, материал – по фактуре». Суть ее заключается в том, что ученик ищет среди предметов или материалов в мешке тот, качество которого назвал ведущий (квадратный, круглый, мягкий, твердый, большой, маленький, тяжелый, легкий, гладкий, пушистый, шершавый и т. д.).

Знание и учет внутренних законов развития личности, умение диагностировать, прогнозировать, корректировать развитие ученика, вместе с ним искать и находить новые способы решения проблемных вопросов – вот что играет ведущую роль в формировании личности.

Учет индивидуальных особенностей помогает педагогу свести к минимуму неудачи и ошибки, которые неминуемы в процессе обучения. Учебную деятельность, построенную на эффективной психологической основе, отличают высокая результативность, целенаправленность, а также же удовлетворенность и радость от познания.

В учебном коллективе (классе или студенческой группе) всегда присутствуют люди с разным типом ведущего канала восприятия информации, поэтому многосенсорный подход является наиболее оптимальным при организации учебно-воспитательного процесса.

Использование практических рекомендаций, разработанных для организации уроков по предмету «Технология» с учетом ведущего канала восприятия информации для трех основных типов обучающихся, будет способствовать повышению эффективности запоминания и созданию комфортной психолого-педагогической среды.

Примечания

- ¹ См.: Джуринский А. Н. История педагогики и образования. М., 2016. 432 с.
- ² См.: Спиридонова Е. А. Профилактика утомления как ведущий фактор гигиены труда школьника // Актуальные проблемы безопасности жизнедеятельности и экологии: сб. науч. тр. I Междунар. науч.-практ. конф. Тверь, 2015. С. 465–468.
- ³ См.: Немов Р. С. Психология: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. 4-е изд. М., 2012. Кн. 3. 640 с.

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ТЕХНОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ ШКОЛЬНИКОВ

М. А. Трифонова

*Трифонова Мария Александровна – кандидат педагогических наук, доцент
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: trifonova.maria08@mail.ru*

Главными ценностями образования являются личность ребенка, его права и достоинства. Поэтому основной задачей школы должно быть воспитание всесторонне развитой личности. Применение аксиологического подхода в школьном технологическом образовании позволит сформировать собственную систему жизненных ценностей, целей, ориентаций и установок, развить и структурировать ценностное отношение к миру.

Ключевые слова: аксиологический подход, технологическое образование, школьники.

AXIOLOGICAL APPROACH IN TECHNOLOGICAL EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN

Maria A. Trifonova

The main value of education is personality of child, his rights and dignities. Therefore the basic task of school must be education of the all-round developed personality. Application of approach in school technological education will allow to form the own system of vital values, aims, orientations and options; to develop and the valued attitude toward the world.

Key words: axiological approach, technological education, pupils.

Образование является составной частью культуры человека и общества. Рассматривая закон РФ «Об образовании», следует считать образование целенаправленным процессом воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства. Процесс образования непрерывен.

Е. В. Андриенко пришел к мысли, что главными целями образования можно считать приобщение человека к культуре общества, социализацию, становление человека как полноценного члена общества, который будет готов к индивидуальным усилиям, собственным гуманистически ориентированным решениям. Помимо этого человек должен обладать многофункциональной компетентностью, способностью решать

социальные, профессиональные, личные проблемы, нести ответственность за них. Образованный человек должен уважать культурные традиции как своего народа, так и других национальностей, быть открытым для обсуждения любых проблем¹.

Перемены, которые происходят в современном обществе, наталкивают на поиск новых ценностей для молодых людей. Чтобы преодолеть культурный кризис и включить учеников в учебно-воспитательный процесс, преподаватели технологии используют множество методологических подходов, одним из которых является аксиологический.

Центральным в аксиологии является понятие «ценности», которое характеризует социокультурное значение явлений действительности, включенных в ценностные отношения.

Аксиологический подход является своеобразным «мостом» между практикой и теорией, т. е. он выступает связующим звеном между практическими и теоретическими уровнями познания и отношений к окружающему миру.

Аксиологический подход неразрывно связан с гуманистической педагогией, так как именно она рассматривает человека как высшую ценность и цель развития. В. А. Сластенин и Г. И. Чижаква раскрывают смысл аксиологического подхода через систему аксиологических принципов, к которым относятся:

- равноправие философских взглядов в рамках единой гуманистической системы ценностей при сохранении разнообразия их культурных и этнических особенностей;
- равнозначность традиций и творчества, признание необходимости изучения и использования учений прошлого и возможности духовного открытия в настоящем и будущем;
- равенство людей, социокультурный прагматизм вместо демагогических споров об основаниях ценностей; диалог и подвижность вместо мессианства и индифферентности².

В педагогике аксиологическим принято называть подход к образованию, который основан на общечеловеческих ценностях и на самооценностях личности.

С. А. Смирнов утверждает, что в основе педагогической аксиологии лежат такие понятия, как ценности человеческой жизни, воспитания и обучения, педагогической деятельности и образования в целом. Идея всесторонне развитой личности является немаловажной ценностью. Эта мысль связана с идеей справедливого общества, способного обеспечить каждого человека необходимыми условиями для максимальной реализации возможностей, заложенных в нем³.

Единой классификации педагогических ценностей нет, так как они имеют разные уровни существования. Именно эти уровни послужили В. А. Сластенину опорой для их следующей классификации:

- социально-педагогические ценности, отражающие характер и содержание тех ценностей, которые функционируют в различных социальных системах, проявляются в общественном мышлении. Это совокупность идей, представлений, норм, правил, традиций, которая регулирует деятельность общества в сфере образования;
- групповые педагогические ценности, представленные в виде идей, концепций, норм, регулирующих и направляющих педагогическую деятельность в рамках определенных образовательных институтов. Совокупность таких ценностей имеет целостный характер, обладает относительной стабильностью и цикличностью;
- личностно-педагогические ценности – выступают как социально-психологические образования, в которых отражаются цели, мотивы, идеалы, установки и другие мировоззренческие характеристики личности педагога, которые в совокупности составляют систему его ценностных ориентаций. Понятие «Я» как система ценностных ориентации содержит как когнитивные, так и эмоционально-волевые компоненты, которые играют роль внутреннего ориентира.

Итак, по мнению В. А. Сластенина и Г. И. Чижиковой, предметом педагогической аксиологии являются ценности:

- научно-педагогического исследования, результаты которого характеризуются общенаучными критериями, такими как актуальность, новизна, практическая и теоретическая значимость;
- инновационной деятельности, при которой если результат приближается к цели, поставленной образованием, то его содержание и процесс как ценности обладают большой социально-педагогической значимостью, также можно сказать о новизне педагогических явлений, практической значимости и других критериях ценности. Таким образом, следует, что усвоить теоретическое и практическое значение новых педагогических новшеств (аспектов содержания и процесса обучения и воспитания) невозможно без выяснения ценностной природы педагогических новшеств, без определения системы педагогических ценностей и критериев оценки педагогических явлений;
- педагогических явлений, т. е педагогическая аксиология будет обращена не только к новшествам, но и к тем явлениям и процессам в педагогике, которые давно включены в педагогическую действительность и воспроизводятся в ней как особые ценности в массовой практике;
- конкретных ценностей, необходимых для формирования у субъектов образовательного процесса.

Приоритетными задачами педагогической аксиологии указанные авторы считают:

- анализ исторического развития теории и образовательной практики с позиции теории ценностей;
- определение ценностных оснований образования, отражающих его аксиологическую направленность;
- разработку ценностных подходов к определению стратегии развития и содержания отечественного образования;
- проблему критериев оценки и определения ценности педагогических и научно-педагогических явлений.

Ценностная зрелость самого преподавателя технологии определяет эффективность взаимодействия с обучающимися в освоении значимых для них ценностей, желание или нежелание идти по стопам педагога, целеустремленно работать над собой. Управление стараниями и возможностями учеников остается в руках педагога, верно нацеленного в аксиологическом направлении.

Вопрос формирования ценностных ориентаций у школьников в процессе обучения на уроках технологии является особо актуальным в наши дни, так как современная система образования вступает в новый этап развития, который обуславливается переменой менталитета как общества, так и личности. Ценностные ориентации изменяются как у подрастающего, так и у старшего поколений. Таким образом, процесс нравственного воспитания и образования личности школьника будет правильно осуществляться, если педагог будет акцентировать свое внимание на духовных ценностях.

В наше время поиск приоритетов осуществляется по двум направлениям: часть общества ориентируется на западные ценности, предполагая, что именно они приведут к улучшению жизнедеятельности человека, но другая часть социума опирается преимущественно на отечественные ценности.

Подростки нашего времени в большинстве своем ориентируются на ценности западного общества, в котором преобладает эгоизм, рационализм, замкнутость на своих проблемах, как материальных, так и интеллектуальных. Подавляющую массу граждан такие ценности, как духовные, не интересуют.

Именно дети и подростки наиболее подвержены таким негативным воздействиям, так как мировоззренческая позиция у них сформирована еще не до конца. Поэтому духовные ценности стоит прививать через традиции и обычаи нашего народа. Предмет «Технология» как раз в этом может преуспеть, так как именно преподаватель технологии может наглядно продемонстрировать элементы национальной культуры.

Среди ценностных ориентаций обучающихся чаще всего выделяют: стремление к истине, социальную справедливость, честность и достоинство, доброжелательность и гуманность, готовность прийти на помощь,

уважение к таланту, миролюбие, способность к самодисциплине, любовь к Отечеству.

Школа для подростков является именно той средой, в которой нравственная атмосфера обусловит их ценностные ориентации. Поэтому необходимо, чтобы учебно-воспитательная система взаимодействовала со всеми компонентами школьной жизни (урок, перемена, внеурочная деятельность).

Перед современной общеобразовательной школой ставится задача подготовки граждан, которые будут способны самостоятельно оценивать происходящее и строить свою деятельность, опираясь не только на свои интересы, но и на интересы окружающих.

Аксиологический подход является основой формирования личностного отношения у подростков к окружающим, овладения этическими, эстетическими и нравственными нормами.

Для того чтобы добиться положительных результатов в формировании ценностных ориентаций на уроках технологии, необходимо использование гуманистических направлений образования. Так, М. И. Шилова предполагает, что этот процесс будет достигнут, если:

- проанализировать содержание образования с целью выявления гуманистического потенциала;
- обеспечить критериальные подходы к отбору и организации ценностных ориентаций подростков;
- определить факторы, которые будут способствовать преобразованию гуманистических ценностей в объект потребности личности;
- организовать программно-целевой подход к реализации ценностного содержания базовых знаний;
- педагоги будут ориентироваться на инновационную систему образования⁴.

С нашей точки зрения, одной из наиболее важных целей системы технологического образования в воспитании технологической культуры в учебном процессе является развитие потребности в овладении системами научных знаний. Овладеть технологической культурой в условиях технологического образования – значит овладеть функциональными методами и способами усвоения технологических знаний, которые необходимы в любой деятельности.

Заинтересовать предметом «Технология» в рамках традиционных методик преподавания довольно сложно. Поэтому мы пришли к выводу, что аксиологический подход в процессе преподавания предмета технологии является одним из наиболее перспективных. Он не только позволит обогатить процесс обучения новым справочным материалом, но и значительно расширит кругозор обучающихся.

С целью решения данной проблемы в рамках педагогической практики была разработана специальная система уроков, направленная

на формирование и развитие ценностей школьников на уроках технологии, а также внеклассные мероприятия по развитию таких элементов внутренней структуры личности, как патриотизм и толерантность.

В школьные годы у детей формируется нравственный стержень человека. Если упустить этот немаловажный период, многое будет безвозвратно потеряно. С годами познание добра, красоты, стремление к прекрасному становятся все более рациональными, закрывая тем самым непосредственную восприимчивость чистого и открытого сердца. Важно также, чтобы все положения, о которых мы говорили со школьниками, подкреплялись конкретными делами.

Разработка уроков по предмету «Технология» основывалась на методическом пособии Н. В. Синицы.

С целью развития этих качеств у подростков был предложен комплекс уроков, внеклассных занятий, систем упражнений, которые проводятся на уроках технологии. Все это опирается на основные принципы дидактики: систематичность, научность, связь теории с практикой, наглядность, доступность.

Приведем примеры использованных упражнений на уроках технологии.

Упражнение 1. «Круг доверия». Цель – формирование терпимости, уважительного отношения обучающихся друг к другу, умение работать в коллективе, концентрировать внимание. Данное упражнение применяется на уроке технологии в разделе «Технология ведения дома» по теме «Декоративное оформление помещения», так как именно эта тема предусматривает коллективную работу, при которой обучающиеся должны научиться проявлять терпимость по отношению друг к другу.

1. Обучающиеся выстраиваются в большой круг. Ученикам предлагается закрыть глаза, а руки держать на уровне груди ладонями наружу.

2. Ученики должны одновременно медленно перейти с одной стороны круга на другую. Стоит отметить, что непременно в середине круга возникнет беспорядок, но если каждый ориентируется в ситуации, то сможет выполнить задание. Сначала продвижение возможно только в медленном темпе.

3. Как только группа справится с предложенным заданием, рекомендуется в следующий раз повторить упражнение, попытавшись двигаться немного быстрее. Чем быстрее они идут, тем осторожнее приходится быть. Участники должны быть предельно внимательны, чтобы никто не ушел домой в синяках.

Упражнение 2. «Волшебный мир приветствий». Цель – привитие уважительного отношения к культуре других стран. Это упражнение используется в разделе «Кулинария» по теме «Сервировка стола к ужину. Элементы этикета». Данное упражнение следует применять после изучения этикета различных народов мира, куда входит приветствие.

Обучающимся предложено свободно двигаться по классу. Как только ученики встречаются лицом к лицу с каждым нужно поздороваться, как японцы, немцы, армяне, грузины, русские, казахи.

Упражнение 3. Цель – формирование толерантного отношения к окружающим. Упражнение рекомендовано использовать при проведении классного часа.

Обучающиеся садятся лицом к ведущему. Предлагается выбрать утверждение, которое наиболее подходило бы им, далее необходимо объяснить свой выбор (утверждения заранее написаны на доске):

- Все одинаковые. Как живу я, так живет и весь мир.
- Все люди разные, но я не замечаю это.
- Культуры разные – я это знаю. Я уважаю традиции разных народов.
- Существуют не такие, как мы, люди – «неправильные».
- Я не могу посмотреть на мир глазами других людей.

Было также проведено внеклассное мероприятие по патриотическому воспитанию и развитию толерантности: классный час «Кто такой патриот?», на котором были рассмотрены такие термины, как «патриотическое воспитание», «толерантность» и т. д. На классном часе проводилась беседа по историческим традициям, рассказ о значении символики Российской Федерации. В конце занятия, используя метод дедукции, из полученной информации обучающиеся смогли дать полноценное определение понятию «патриот».

Стоит отметить, что интерес и любознательность являются одними из наиболее сильных мотивов учебно-познавательной деятельности. В качестве объектов труда как можно чаще следует выбирать изделия, раскрывающие основы национальной культуры и имеющие постоянный контакт с человеком. Но для этого следует соблюдать определенное равновесие между теорией и практикой.

Изучив программу кружковой деятельности преподавателя технологии, было определено, что ей отводится особое место во внеклассной жизни обучающихся. Классы разделялись по тематике выполняемых работ.

На одном из кружковых занятий с подростками была проведена тематическая беседа на тему «Герои Саратовской области в Великой Отечественной Войне». Обучающиеся поделились тем, что часто посещают одного из таких героев. Поэтому было предложено в качестве дани уважения изготовить брошь в технике канзаши, используя георгиевскую ленту. При выполнении работы ученики поделились на группы по два человека, наглядно была продемонстрирована готовая работа, а также показ трудовых приемов работы и рассказ о технике безопасности. После этого ученики приступили к выполнению творческого задания

Был также проведен классный час на тему «Кто такой патриот», на другом кружковом занятии ученикам было предложено выполнить коллективную работу по созданию главной символики Российской Федерации (герб и флаг) в технике торцевание. Данное занятие помогло не только развить способность работать в коллективе, но и такие ценности, как патриотизм, дисциплину, трудолюбие.

Таким образом, на уроках технологии была осуществлена комплексная работа по совершенствованию практических умений и навыков, духовному становлению подростков, формированию эстетических ценностей, а также таких ценностей, как патриотизм и толерантность.

Примечания

- ¹ См.: Андриенко Е. В. Социальная психология. М., 2012. С. 121–123.
- ² См.: Сластиенин В. А., Чижакова Г. И. Введение в педагогическую аксиологию. М., 2003. С. 118–120.
- ³ См.: Смирнов С. А. Педагогика и психология высшего образования. От деятельности к личности : учеб. пособие. М., 2014. С. 375–376.
- ⁴ См.: Шилова М. И. Социализация и воспитание личности школьника в педагогическом процессе. М., 2014. С. 21–22.

ОСОБЕННОСТИ ГРУППОВЫХ ФОРМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГА С РОДИТЕЛЯМИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Т. В. Хуторянская

*Хуторянская Татьяна Валентиновна – кандидат педагогических наук,
доцент Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: dialogus1@yandex.ru*

В данной статье рассматриваются особенности групповых форм взаимодействия педагога с родителями младших школьников. Эффективное взаимодействие педагога и родителей является важнейшим условием для успешной адаптации ребенка к обучению в начальной школе.

Ключевые слова: особенности, взаимодействие, педагог, родители, младшие школьники.

FEATURES OF GROUP FORMS OF INTERACTION OF THE TEACHER WITH PARENTS OF YOUNGER SCHOOLBOYS

Tatyana V. Khutorianskaya

The article deals with the peculiarities of group forms of teacher's interaction with parents of younger pupils. Effective interaction between the teacher and parents is the most important condition for the successful adaptation of the child to primary school.

Key words: features, interaction; teacher; parents; younger pupils.

При взаимодействии педагога с семьей младшего школьника наиболее эффективными являются взаимоотношения, основанные на группировании родителей. Фронтальное общение не позволяет наладить конструктивный диалог, поэтому творчески работающие педагоги по мере развития отношений и взаимодействия с родителями своих учащихся переходят к групповой работе с ними¹.

Переход к групповым формам взаимодействия можно осуществить тогда, когда педагог достаточно хорошо изучил своих учащихся и особенности их семейного воспитания, пользуется доверием у родителей, может выделить те вопросы, в решении которых необходима его помощь, от которых зависит воспитание детей, когда возникает потребность в углубленном и более узком круге общения².

Когда у педагога уже сложилось определенное представление о проблемах, которые требуют первостепенного детального анализа и решения совместно с родителями, важно обозначить взаимосвязь этих проблем с теми, которые непосредственно связаны с деятельностью педагогов и школы в целом.

При создании групп педагог имеет право выбирать принцип объединения родителей, при этом он должен опираться на собственный педагогический опыт, особенности класса, школы, учитывать желания и возможности родителей, их способность помогать друг другу в передаче опыта семейного воспитания³. Существует несколько вариантов группирования:

I. В зависимости от воспитательных возможностей родителей их можно подразделить примерно на группы:

- способные помощники педагога;
- потенциальные помощники педагога, но им не хватает знаний, умений, терпения;
- пассивно относящиеся к воспитанию, а порой и самоустраивающиеся.

II. В зависимости от наличия (или отсутствия) проблем в обучении и воспитании детей можно выделить три группы родителей, которые:

- не имеют особых проблем и трудностей в обучении и воспитании;
- имеют определенные проблемы в обучении и воспитании;
- группируются на основе высокой или низкой успеваемости своих детей.

III. Объединение по третьей группе часто встречается в школе, но оно малоэффективно по следующей причине: успешность обучения не всегда зависит от усилий педагогов и родителей. Более эффективным будет совершенствование сначала воспитания как процесса, затем повышение уровня воспитанности детей и как итог – развитие их познавательной активности и повышение уровня обучаемости. Такой путь воспита-

ния и обучения не может нанести детям и их родителям психических травм.

Педагогу в период школьной адаптации не сложно строить взаимоотношения с первой группой родителей, с ними, как правило, быстро налаживается живой, заинтересованный, компетентный диалог. Членов этой группы можно привлечь к работе со второй группой: ближе познакомиться их со школьным психологом, который, в свою очередь, снабдит их необходимыми источниками информации по проблемам развития детей, привлечет к проведению простых диагностических процедур, к психолого-профилактической работе. Родители из первой группы могут составить также ядро родительского комитета, наладить выпуск «Родительского (педагогического) вестника».

В работе со второй группой педагогу требуется больше усилий. Эта группа является наиболее многочисленной, поскольку у большинства родителей трудности в воспитании возникают из-за недостатка знаний в области педагогики и психологии, наличия негативных стереотипов семейного воспитания. Целями взаимодействия педагога с родителями данной группы являются следующие: помочь родителям в овладении умением понимать своих детей, учитывать их возможности и особенности, в определении соответствующих этим возможностям и особенностям воспитательных средств, в овладении средствами родительского контроля и самоконтроля за развитием и воспитанием детей, в активизации педагогического самообразования, в достижении координации педагогических усилий и действий с педагогами класса и школы в целом.

Поэтому, создавая систему психолого-педагогического просвещения родителей в процессе адаптации детей к начальной школе, необходимо соблюдать следующие условия:

- обеспечивать дифференцированный подход к родителям в зависимости от их уровня знаний, опыта, возраста, воспитательных ролей, а также актуальности проблем, выносимых на обсуждение и т. п.;
- доминирующей формой педагогического просвещения должен стать диалог;
- просвещение родителей должно носить опережающий характер, т. е. их нужно знакомить с возможными проблемами и трудностями, возникающими в процессе школьной адаптации ребенка;
- привлекать психологов и социальных педагогов школы, преподавателей вузов и других специалистов к просветительской работе с родителями;
- пропагандировать лучший индивидуальный опыт родителей в воспитании детей.

Успешность работы со второй группой обеспечивается сочетанием теоретических и практических занятий при доминировании последних. Результатом подобного сочетания является педагогический практикум

(с использованием элементов ролевой игры), позволяющий связать важные теоретические положения педагогики и психологии и реальную практику семейного воспитания, обеспечить одновременное овладение родителями знаниями и умениями, необходимыми для осуществления воспитательных действий. Занятия со второй группой родителей также можно проводить в форме бесед, дискуссий, обсуждения ситуаций, побуждающих к поиску вариантов их разрешения⁴.

Достичь успеха в работе с родителями третьей группы гораздо труднее, ведь они не только не умеют, но и не желают заниматься собственными детьми. Однако педагог может попытаться установить контакт с такими родителями, составить педагогический прогноз, т. е. представить последствия безответственного отношения к своим детям и для самих родителей, и для детей. Если эти меры не помогут, то администрация школы может обратиться в другие инстанции, чтобы защитить права и здоровье ребенка.

Состав групп может периодически меняться, поскольку могут изменяться проблемы, объединяющие родителей. Поэтому принцип группирования, избранный первоначально, по мере необходимости можно изменить или уточнить. Возможен также переход участников из одной группы в другую. Все зависит от потребностей и возможностей педагогов и родителей. Групповая работа с родителями будет успешной, если соблюдать следующие условия:

- продуманно и корректно подобрать участников;
- создавать эффективные и интересные для каждого родителя психологические обстоятельства общения;
- основной формой общения станет диалог (право каждого участника задать друг другу вопрос);
- развивать и стимулировать активность каждого участника;
- постоянно контролировать развитие деятельности каждого участника и ее оценку;
- иметь возможность свободно выйти из группы и войти в нее;
- использовать по решению большинства разнообразные формы общения: ролевые игры, тестирование, пресс-конференции, обучающие тренинги, обсуждение наиболее интересных педагогических ситуаций, статей, книг, кино и телепередач и т. п.;
- приглашать в группы специалистов по проблемам детства.

В работе с группой родителей педагог может ориентироваться на принципы групповых отношений:

- «здесь и теперь» – важно только то, что происходит сейчас и в этой группе;
- персонификация высказываний – каждое суждение должно быть абсолютно персональным, т. е. я говорю только о себе, за себя и т. д.;

- акцентирование языка чувств – сосредоточение на том, что чувствуется, переживает человек в данный момент;
- активность – каждый из родителей должен участвовать в решении возникающих проблем;
- конфиденциальность – сохранение в тайне всего того, что происходило в группе (откровенные высказывания, выражение чувств и т. д.)⁵.

Психологи, занимающиеся проблемами общения, считают, что продуктивным будет разговор в рамках группы при использовании вопросов:

1. Что вы сейчас делаете?
2. Что вы чувствуете?
3. Что вы хотите?
4. Чего вы избегаете?
5. Чего вы ожидаете?

Считается, что вопрос «Почему?» часто создает ситуацию напряжения, иллюзии и т. п., поэтому рекомендуется реже пользоваться им при общении.

При работе с группой важно знать следующие особенности:

- напряженность между участниками группы возрастает по мере уменьшения ее количества;
- группы с нечетным количеством менее антагонистичны;
- активные групповые методы работы условно можно объединять в три блока: дискуссионные, игровые, сенситивные (чувствительные);
- успешность любого взаимодействия только на 10% определяется особенностями и характеристиками его участников, а на 90% – их отношениями.

Практическое использование представленных форм и методов совместной групповой работы педагога с родителями позволяет, прежде всего, эффективно организовать процесс взаимодействия школы с семьей, что будет способствовать успешной школьной адаптации младших школьников, повышению профессиональной компетентности педагогов и позитивной самореализации родителей.

Примечания

¹ См.: Подласый И. П. Педагогика: в 2 т. М., 2013. Т. 2. 575 с.

² Адаптационная готовность личности в современных условиях развития общества / М. В. Григорьева, А. Р. Вагапова, Л. Е. Тарасова [и др.]. Саратов, 2016. 124 с.

³ См.: Аронова Е. Ю. Сотрудничество семьи и школы: анализ опыта взаимодействия. М., 2009. 249 с.

⁴ См.: Хуторянская Т. В. Технологические приемы сотрудничества учителя с семьей младшего школьника // Начальная школа. 2010. № 4. С. 3–5.

⁵ См.: Хуторянская Т. В. Сущность семейно-педагогического сотрудничества в современной школе // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2012. Т. 12, вып. 1. С. 50–54.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНОЙ МОТИВАЦИИ К ЗДОРОВОМУ И ПРОДУКТИВНОМУ СТИЛЮ ЖИЗНИ

Н. М. Царёва

*Царёва Нина Михайловна – кандидат медицинский наук, доцент
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского»
E-mail: ninaczareva@yandex.ru*

В данной статье предпринята попытка раскрыть основные особенности и формы «социального самочувствия» у студентов-спортсменов Института физической культуры. Выявлено, что занятия спортом оказывают положительное влияние не только на здоровье и успеваемость, но и на качество жизни студентов. Личный образовательный уровень и позитивный опыт преобразования физического потенциала молодых людей создают фундамент для самореализации студентов и выпускников вузов в сфере физической культуры на профессиональном поприще.

Ключевые слова: качество образования, мотивация, компетенции, спортивная элита вуза, социальное благополучие.

DEVELOPMENT OF PERSONAL MOTIVATION TO A HEALTHY AND PRODUCTIVE LIFESTYLE

Nina M. Tsareva

This article attempts to reveal the main features and forms of “social well-being” of students-athletes of the Institute of physical culture. It is revealed that sports activities have a positive impact not only on health and performance, but also on the quality of life of students. Personal educational level and positive experience of transformation of physical potential of young people create the Foundation for self-realization of students and graduates in the field of physical culture in the professional field.

Key words: quality of education, motivation, competences, controversial elite of higher education institution, social well-being.

Мотивация современной молодежи к получению высшего профессионального образования связана, прежде всего, с проводимой государством стратегии в сфере образовательной политики, а также с перспективой реализовать себя как высококвалифицированного конкурентоспособного специалиста в современных условиях.

Важнейшей задачей развития института российского высшего образования является, в первую очередь, качество образования, ориентированное на компетенции, акцентирующее внимание на степени пригодности индивида к деятельности в постоянно меняющихся рыночных условиях.

Глобализация процесса получения знаний требует создания определенных педагогических условий, использования таких средств и методов,

которые в процессе преподавания различных дисциплин будут формировать интеллектуальные качества личности будущего специалиста – учителя физической культуры или тренера, а также помогут обучающимся достигать профессионализма и в последующем реализовать себя как высококвалифицированных специалистов, достичь профессионального роста, необходимого для воспитания подрастающего поколения. Навыки, знания, творчество, предприимчивость являются залогом прогресса. В обществе, основанном на знании, ключевым фактором становится человеческий капитал, его способность воспринимать новые знания и успешно применять их.

Известно, что социальные условия определяют развитие, формирование и функционирование человека как личности. В условиях экономического рынка от каждой личности требуется активная реализация способностей, самосознания и самостоятельности в создании благоприятных условий для жизни¹. Но далеко не каждый человек в условиях такой свободы может сам создавать себе необходимые для достойной жизни условия в силу либо объективных причин (инвалидность, тяжелая болезнь, старость; социоэкономические условия в виде депрессивности или моноотраслевого характера региона), либо из-за отсутствия умений и навыков, личных диспозиций, других личностных качеств, везения и, наконец, отсутствия профессионального образования.

В этой связи изучение особенностей личности студента является одной из важнейших проблем и задач, стоящих перед преподавателями высшей школы, поскольку существует теснейшая взаимосвязь между структурой личности, ее познавательной деятельностью и успехом в решении задач². Центральным пунктом исследования свойств личности являются ее потребности. Ни одно качество личности нельзя понять или объяснить, если неизвестно, для удовлетворения какой потребности оно возникло³.

Спортивная элита вуза – это студенты, поведенческий статус которых включает в себя такие ключевые категории, как избранность, принадлежность к определенному кругу, публичность, сохранение спортивных традиций, харизматичность, наличие определенного влияния, социальной значимости, привилегий, профессионализма, ответственности, «которые обладают такими качествами, как высокая вариативность поведения, ярко выраженная способность к социальной адаптации, социально значимым характером установки» и т. д.⁴ Знания преподавателем индивидуальных особенностей и способностей личностных качеств спортсмена – путь к достижению высоких результатов⁵.

В спорте активность обусловлена заинтересованностью в конечном результате (занять призовое место, войти в сборную команду, высшую лигу и т. д.), поскольку это отражается и на материальном благополучии, и на социальном самочувствии спортсмена.

В учебном процессе обычно конечная цель для любого студента – вовремя сдать зачеты и экзамены, т. е. имеет место мотивация и к учебе, и к получению диплома. В нашем вузе, кроме базовых теоретических и практических занятий, студенты осваивают спортивные дисциплины, к которым они проявляют особый интерес. Следовательно, решающим условием активно заинтересованного отношения к делу является понимание его сущности и осознание цели занятий как объективной необходимости. Именно на этой основе формируется устойчивое стремление к преодолению трудностей. В свою очередь, занятия спортом дают установку на здоровый образ жизни, а также отсутствие вредных привычек. Важным фактором формирования адекватного, правильного отношения к своему здоровью и здоровью окружающих является не только семья, но и товарищеская среда, учебная группа, педагогический коллектив, сообщество по интересам и пр.⁶

Опираясь на свой многолетний педагогический опыт, следует отметить, что у студентов-спортсменов, как правило, высокий, активный интерес к получению профессиональных знаний с перспективой занять свое место в профессии и быть всегда конкурентоспособными. Социальное самочувствие студента-спортсмена связано и с его представлением о своем благополучии в будущем, в частности о «нормальном» (нормативном) уровне благосостояния. Представляется вполне обоснованным мнение многих авторов, что благополучие человека напрямую связано с его личностным ростом, который зависит от социально-психологических факторов: сложившейся системы социальных ожиданий, психологического климата, комплекса социальных норм и корпоративного уровня, влияния авторитетных лиц ближайшего окружения, воздействия средств массовой информации.

Аспект спортивной карьеры сложен, так как в современном мире к спортсменам предъявляются сверхжесткие правила достижения наивысшего спортивного совершенства. Спортсмены постоянно должны заниматься самосовершенствованием, развитием своей спортивной карьеры, а в силу этого у них практически остается мало времени для развития других интересов своей жизни за пределами спорта. Однако не все спортсмены могут рассчитывать на то, что финансовое вознаграждение их спортивной деятельности позволит им всегда зарабатывать на жизнь, спортивная карьера заканчивается раньше, чем наступает пенсионный возраст у человека. Это мотивирует к поступлению в институты физической культуры с педагогическим направлением, так как после окончания вуза, получив диплом о соответствующем образовании, они могут рассчитывать на более престижное место работы (возможность работать тренером или преподавателем физической культуры). Следовательно, задача современного образования состоит в том, чтобы выступить ресурсом по отношению к личности, обществу, государству, гармонизируя каждую

из этих сфер, основываясь на их взаимной поддержке. Это обусловлено тем, что методы, формы, технологии современного образовательного ресурса существенно изменились с появлением доступа к колоссальному образовательному ресурсу Интернета.

Вместе с тем физкультурно-спортивная деятельность, являясь одним из приоритетных системообразующих факторов здорового образа жизни, позволяет молодому человеку реализовать свое право и возможности на общественно полезное занятие, вести активную творческую работу, проявить себя как личность, что дает стартовые возможности для дальнейшего карьерного продвижения, а также является необходимым условием для занятия высоких социальных позиций, и не только в спорте.

Многие студенты, получив дипломы о высшем образовании в других вузах, освоив различные профессии, но с детских лет увлеченные спортом, получают второе высшее образование в Институте физической культуры и спорта или оканчивают магистратуру, повышая свой профессионализм в педагогической и физкультурно-спортивной деятельности, что дает им возможность свою дальнейшую деятельность связать с преподавательской или тренерской работой. В нашем вузе созданы все условия для подготовки высококвалифицированных специалистов-профессионалов, поскольку к числу основных факторов, влияющих на характер отношения студенческой молодежи к спорту, относятся: место физкультурного и спортивного досуга в современной молодежной субкультуре; мода на здоровый образ жизни (занятия спортом в контексте престижности и популярности), определяющая личностные и социальные мотивы к сохранению и укреплению здоровья⁷. Этому во многом способствует сложившаяся у нас в стране система физического воспитания, одно из важных мест в которой занимает комплекс ГТО (Готов к труду и обороне)⁸.

Студенческий спорт на всех факультетах университета является мощным фактором сплочения молодых людей, физического и духовного оздоровления. Становится модным и престижным быть не только богатым и успешным, но и физически развитым, адекватным, порядочным и честным человеком.

Примечания

¹ См.: *Вишневецкий А. Г.* Демографическая революция. М., 1976. 54 с.

² См.: *Коган В. З., Пумпянский А. К., Асеев В. Г., Полесский В. А.* Социально-психологические факторы здоровья и болезни в условиях профессиональной деятельности // Общественное здоровье и профилактика заболеваний. 2006. № 1. С. 17.

³ См.: *Пейсахов Н. М.* Психологические и психофизиологические особенности студентов. Казань, 1977. С. 103.

⁴ См.: *Васильева Л. Н.* Теория элит: социология политики. М., 2011. С. 8.

- ⁵ См.: *Беспалова Т. А.* Психологические особенности личности спортсменов // Проблемы теории и практики развития физической культуры и спорта на современном этапе : материалы V Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием / под ред. Ш. О. Исмаилова, О. М. Омарова [и др.]. Махачкала, 2015. С. 64.
- ⁶ См.: *Неймарк М. С.* Психология воспитания // Возрастная и педагогическая психология. М., 1973. С. 29.
- ⁷ См.: *Кобзева Т. В., Беспалова Т. А., Царёва Н. М.* Аспекты здоровья : учеб.-метод. пособие / под ред. Т. В. Кобзевой ; Саратов. гос. ун-т им. Н. Г. Чернышевского. Саратов, 2003. С. 3.
- ⁸ См.: *Царева Н. М., Царева Ю. А.* Комплекс ГТО как один из факторов развития здоровьесберегающей компетенции различных групп населения // Проблемы теории и практики развития физической культуры и спорта на современном этапе. С. 96.

Раздел V
СОЦИАЛЬНЫЕ РИСКИ И СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

**СОЦИАЛЬНЫЕ РИСКИ СОВРЕМЕННОГО МИРА В СВЕТЕ
ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТИ СЕМЬИ**

Л. Ю. Архипова

*Архипова Людмила Юрьевна – кандидат медицинских наук, ассистент
Саратовского государственного медицинского университета имени В. И. Разумовского
E-mail: milarchstef@yandex.ru*

Семья является основой общества. Многодетная семья в современном обществе составляет его фундамент. Особенность функционирования многодетной семьи позволяет сохранить семейные ценности и традиции, воспитать нравственность и патриотизм, обеспечить социализацию личности и преемственность поколений, сформировать азы межличностных отношений в семье.

Ключевые слова: семья, многодетная семья, материнство, ценность материнства.

**SOCIAL RISKS OF THE MODERN WORLD IN THE LIGHT
OF THE FORMATION OF FAMILY VALUES**

Lyudmila Y. Arkhipova

The family is the basis of society. Big families in contemporary society is its foundation. Feature of the functioning of a large family allows you to preserve family values and traditions that foster morality and patriotism to ensure socialization of personality and continuity of generations, to form the basics of interpersonal relationships within the family.

Key words: family, big families, motherhood, value of motherhood.

Семья является основой общества и базой для сохранения и воспроизводства населения, носителем идентичности народа, хранителем его главных ценностей, воспитателем молодого поколения. Социальные перспективы современной России связываются, прежде всего, с семьей. Нравственно здоровая и духовно крепкая семья – основа полноценного общества, особенно если эта семья многодетная.

Казалось бы, возникший в советское время в общественном сознании образ многодетной семьи – непременно асоциальной – остался в

прошлом. Но и сегодня о многодетности в обществе много мифов. Папа и мама согласно мифологизированной картинке обязательно замученные, папа лишь с утра до вечера зарабатывает, чтобы хоть как-то прокормить такую ораву, мама – грузная, не следящая за своим внешним видом, неспособная думать ни о чем, кроме пеленок и рецептов борща, дети – неухоженные, неразвитые¹.

Подобные стереотипы насаждались в обществе на протяжении всего XX века. И это не просто мифы или мнения людей, это целенаправленная политика определенных политических направлений в мировом сообществе. Причем ложные мифы и представления акцентируются в нужном «крусле», формируя ценностный фундамент общества.

Ценности – это общепринятые убеждения относительно целей, к которым человек должен стремиться. Они составляют основу нравственных принципов². Наряду с понятием «ценность» существует ряд схожих понятий, так или иначе выделяющих определенную сторону или функцию, выполняемую ценностью. Прежде всего, это социальные и личностные ценности, а также ценностные ориентации. В результате усвоения ценностей, верований, норм, правил и идеалов происходит формирование личности ребенка и регулирование его поведения³. Изучение ценностных ориентаций молодежи дает возможность выявить степень ее адаптации к новым социальным условиям и ее инновационный потенциал. От того, какой ценностный фундамент будет сформирован, во многом зависит будущее состояние общества⁴.

Нами был проведен анализ представлений о семье и отношении к многодетным семьям студенческой молодежи (19–21 год) гуманитарного факультета. Объектом исследования стали 74 человека.

По результатам проведенного исследования были получены следующие данные. Семья для большинства опрошенных имеет «огромное» значение. Звучали следующие мировоззренческие представления в отношении семьи, что в сущности представляет предпочитаемую в большинстве случаев точку зрения современного общества: «основа нашего общества», «теплое и уютное гнездышко, в котором тебя поддержат, успокоят, согреют и помогут нужным и верным советом», «самое дорогое и ценное, что у нас есть», «содружество людей, их взаимная полезность, забота, ласка, любовь, поддержка, эмоциональная связь», «слаженный коллектив», «малая ячейка общества, в которой все друг друга любят и поддерживают» и т. п.

Студентами также описываются функции семьи, которые ими представляются как будущие критерии оценки семейной жизни, такие как «союз любящих людей, основанный на взаимопонимании, созданный для совместного развития, а также воспроизведения потомства», «крепость семей в обществе в какой-то степени определяют моральность общества» и т. п.

В отношении многодетных семей значительная часть студентов демонстрирует современную тенденцию оценки проблемы. Вокруг многодетных семей возникла и возникает до сих пор зона социального неодобрения. Эти семьи часто рассматриваются обществом как «социальные изживенцы». Распространение и поддержание негативных стереотипов в отношении многодетных семей – это комплекс ложного превосходства у окружающих.

Студенческая молодежь, по данным проведенного исследования, не отходит от маргинального стереотипа многодетности, сложившегося в обществе. Мифами *постулируется материальная составляющая «ответственного родительства» в определении семьи в количестве детей* («нужно родить столько детей, сколько родители смогут воспитать и обеспечить», «главное, чтобы дети росли в нормальной семье, чтобы ни в чем не нуждались», «разводят нищету в стране», «нужно основательно поставить детей на ноги и обеспечить их будущее», «у многих в семье плохое материальное положение», «если в семье позволяют средства и положение, то почему бы и не завести 5, а то и 10 детей»). Студентами *транслируется искаженный бытательский образ асоциальности многодетных семей, созданный еще в советское время* («многодетная семья обычно бедная, женщина и мужчина пьет и обычно не предохраняются», «много детей от безразличного отношения к контрацепции», «в неблагополучных семьях не стоит заводить много детей»). В сознании студенческой молодежи (как и во всем обществе) укоренилось представление об *обделенности родительской лаской и любовью* («... чтобы не нуждались и не чувствовали себя обделенными», «сложно обеспечить и вырастить достойных людей», «любви не хватает на всех»). Еще один миф о том, что *дети в многодетных семьях предоставлены сами себе* («трудно местами где-то уследить за конкретным ребенком, особенно если их около 10», «чтоб дети не бегали и не попрошайничали»). С точки зрения стереотипов *многодетная мама – несчастная женщина* («женщина бедная, пьет и обычно не предохраняется», «рожает детей для того, чтобы получить за них какие-то выгоды»).

По данным исследования отмечается следующая тенденция: студенты, прибывшие на обучение в г. Саратов из небольших городов, поселков и деревень, транслируют более позитивный образ многодетной семьи, нежели студенты, живущие в крупных городах.

Таким образом, по результатам проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Большая часть студентов позиционирует малодетную семью как наиболее предпочитаемую в их перспективе.
2. Мифы и пренебрежительное отношение к многодетной семье как к асоциальной, возникшие еще в советское время, до сих пор существуют.

Причем они оказывают свое негативное влияние на репродуктивное поведение молодежи.

3. Мифологизированная картинка асоциальности многодетной семьи создает в молодежном сознании отрицательное отношение к большой семье как таковой, что в ближайшем будущем приведет к демографической «яме».

Как уже говорилось выше, «своеобразное» отношение к многодетной семье – это четкая и спланированная политика, которая проводится во всем мире с середины XX века и по сей день.

Концепция о *«рождении только желанных»* (евгенических взглядов) была провозглашена влиятельным «крипто-евгенистом» Ф. Осборном. Запуская в 60-е годы XX века эту информационную утку, Осборн рассчитывал, что она будет способствовать снижению рождаемости среди иммигрантов, «цветных», малообеспеченных и других «малоценных», с его точки зрения, слоев общества. Таким образом, удастся осуществлять замыслы Гальтона об «улучшении породы» людей без употребления самого термина «евгеника» (ставшего одиозным после Второй мировой войны). Осборн назвал этот подход *«добровольной бессознательной селекцией»*⁵.

В свою очередь, это направление долгое время не приживалось в СССР, а потом и в России, в связи с тем, что были в народной памяти сильны крепкие семейные традиции. До начала XX века вся внутренняя и внешняя жизнь семьи в России опиралась на Евангелие, Псалтирь и соответственно Домострой⁶. Но на сегодняшний момент в России «управлением» фамилистическими ценностями у молодежи и формированием мировоззрения занимается «Российская ассоциация «Народонаселение и развитие» (РАНиР).

В свете сказанного семья, особенно многодетная, является основой формирования духовно-нравственной опоры семьи и государства. В многодетной семье формируются установка на престиж семейного образа жизни, позитивный образ материнства и отцовства, отрицательные феминистские позиции, расширенные семьи (3–4 поколения), крепкие семейные связи, эмпатия. Фамилистическая ценность, закладываемая в больших семьях с детства, формирует в сознании детей определенную иерархию и статусные роли (вертикальные и горизонтальные), ответственность, самосознание и самоопределение, волевые качества, трудолюбие.

В свою очередь, укрепление семейно ориентированной позиции и формирование в детском и юношеском возрасте установки на престиж семейного образа жизни, духовно-нравственное развитие в условиях не только семьи, но и в рамках образовательных учреждений сможет не только изменить нравственно-культурную ситуацию в будущем, но и служить ориентиром национальной безопасности страны.

Примечания

- ¹ См.: Счастья много не бывает: многолетняя жизнь / авт.-сост. О. В. Головки. М., 2017. С. 3.
- ² См.: Социология: курс лекций: учеб. пособие / Ю. Г. Волков [и др.]. Изд. 2-е, перераб. и доп. Ростов н/Д, 2006. С. 195.
- ³ См.: *Смелзер Н.* Социология: пер. с англ. М., 1994. С. 43.
- ⁴ См.: *Гаврилюк В. В., Трикоз Н. А.* Динамика ценностных ориентаций в период социальной трансформации (поколенный подход) // Социс. 2002. № 1. С. 96–105.
- ⁵ Demographia.ru. URL: http://demographia.ru/articles_N/index.html?idArt=1640 (дата обращения: 19.07.2017).
- ⁶ Сильвестр: Домострой». М., 1994. С. 65. URL: <http://antonievskiyhram.cerkov.ru/files/2014/02/%D0%94%D0%BE%D0%BC%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%80%D0%BE%D0%B9.pdf> (дата обращения: 15.02.2018).

РЕКЛАМА КАК ИНСТРУМЕНТ ПРОДВИЖЕНИЯ ПРОДУКТА В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Н. Р. Вакулич

*Вакулич Надежда Романовна – кандидат философских наук, доцент
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: nvakulich@yandex.ru*

В статье рассматриваются некоторые современные аспекты системы дополнительного профессионального образования и возможность использования различных каналов распространения рекламы при продвижении дополнительных профессиональных программ на рынок.

Ключевые слова: реклама, дополнительное профессиональное образование, рынок образовательных услуг, сегментация рынка, интегрированные маркетинговые коммуникации, маркетинговое исследование, потребители.

ADVERTISING AS A TOOL OF PRODUCT PROMOTION IN ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION

Nadezhda R. Vakulich

The article examines the aspects of marketing research of consumers of additional vocational education services and the opportunity to substantially minimize financial risks when developing additional professional programs.

Key words: advertising, additional vocational education, market of educational services, market segmentation, integrated marketing communications, marketing research, consumers.

Дополнительное профессиональное образование является разветвленной образовательной системой, обеспечивающей в условиях высокой нестабильности внешней среды и перманентной трансформации основных структурных составляющих общества сохранение единого образовательного пространства, позволяет реализовывать гибкую систему образовательной траектории, оказывающую креативное влияние на процесс духовно-нравственного развития личности¹.

Креативная реализация социального заказа на дополнительные профессиональные образовательные услуги способна на качественно новом уровне решить ряд задач, стоящих перед системой образования в целом и особенно перед системой дополнительного профессионального образования как сверхмобильной и гибкой, позволяющей применить вариативный подход и наиболее полно удовлетворить запросы личности. В процессе обучения разрабатываются вариативные по содержанию образования и направленности обучения дополнительные профессиональные образовательные программы, обеспечивающие потребности человека в духовно-нравственном развитии.

В последние годы отечественная система дополнительного профессионального образования претерпела существенные изменения. Вступивший в силу с сентября 2013 года Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»² регламентирует основные ключевые позиции в сфере дополнительного профессионального образования, определяя целевую предназначенность данного вида образования, направленную на «удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды»³.

Изменения, коснувшиеся системы дополнительного профессионального образования, носят дихотомический характер. Существенно упростилась процедура разработки программ, поскольку «содержание дополнительной профессиональной программы определяется образовательной программой, разработанной и утвержденной организацией, осуществляющей образовательную деятельность, если иное не установлено настоящим Федеральным законом и другими федеральными законами, с учетом потребностей лица, организации, по инициативе которых осуществляется дополнительное профессиональное образование»⁴. В то же время отказ от аккредитации дополнительных профессиональных программ и отсутствие каких-либо государственных требований, регламентирующих содержание программы, существенно снижают уровень программ. Согласно нормативной базе содержание дополнительных профессиональных программ должно учитывать профессиональные стандарты, квалификационные требования, указанные в квалификационных справочниках по соответствующим должностям, профессиям и специальностям, или квалификационные требования к профессиональным знаниям и навыкам, необходимым для исполнения должностных обязанностей, которые устанавливаются в соответствии с федеральными законами и иными нормативными правовыми актами Российской Федерации о государственной службе⁵. Закон в данном случае регламентирует лишь корреляцию дополнительной профессиональной образовательной программы с видом деятельности, которым занимается или планирует заниматься обучаю-

щийся, а не контент раздела, где представлены дидактические единицы программы.

Не менее важные изменения касаются и организации обучения по дополнительным профессиональным программам. Отказавшись в 2014 году от государственного заказа в дополнительном профессиональном образовании Министерство образования и науки РФ не только свернуло большую часть проектов в данной сфере, но и утратило механизмы контроля как качества программ, так и самой организации образовательного процесса в вузах, реализующих, в частности, программы ДПО, и образовательных организациях дополнительного профессионального образования.

Отдав на откуп образовательным организациям ключевые моменты обучения, министерство опосредованно контролирует лишь количество обученных слушателей через систему различных мониторингов деятельности образовательных организаций и через автоматизированную информационную систему сбора, анализа и представления информации о реализации дополнительного профессионального образования и профессионального обучения в Российской Федерации⁶.

Изменившиеся условия усилили нагрузку на образовательные организации по продвижению программ дополнительного профессионального образования на региональный и федеральный рынки. Для эффективной работы по набору слушателей все активнее формируется система маркетинговых коммуникаций образовательных организаций⁷. Все больше организаций делают упор на применение интегрированных маркетинговых коммуникаций в сфере дополнительного профессионального образования.

Очевидно, что для создания наиболее эффективного рекламного продукта, позволяющего активно воздействовать на потенциальных потребителей образовательных услуг в сфере дополнительного профессионального образования, необходимо определиться с потребительскими предпочтениями и мотивацией обучения по дополнительным профессиональным программам. Остановимся на этом немного подробнее и рассмотрим некоторый опыт данной деятельности в Институте дополнительного профессионального образования Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского.

Для выявления факторов, влияющих на потребительские предпочтения слушателей при выборе образовательной организации, был проведен опрос слушателей института, результаты которого представлены в таблице.

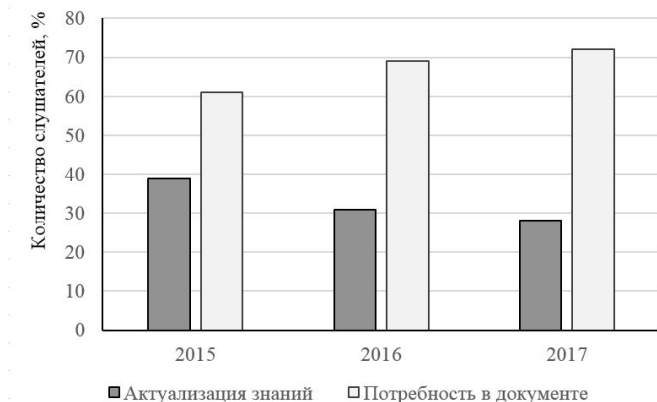
Полученные в результате исследования данные позволяют сделать вывод о том, что наиболее значимыми для слушателей являются возмож-

Факторы, влияющие на потребительские предпочтения слушателей

Вопросы/варианты ответа анкеты	% ответов
История и возраст образовательной организации	12
Бренд/репутация вуза	28
Рекомендации руководства	63
Познавательный интерес слушателя	41
Материально-техническая база вуза	27
Преподавательский состав вуза	32
Возможность дистанционного освоения программы	83
Стоимость обучения	72

ность дистанционного обучения, стоимость обучения, востребованность данной программы со стороны работодателя.

Мотивация при выборе программ обучения также различна. Анализ результатов вопроса, проведенного при изучении мотивации слушателей, показал, что наиболее часто в качестве мотива освоения той или иной программы слушатели называют профессиональную необходимость, причем это не потребность самого специалиста в актуализации знаний и совершенствовании или приобретении новых компетенций, а настоятельная необходимость в получении документа о повышении квалификации или профессиональной переподготовке, вызванная изменениями, произошедшими в нормативной базе сферы образования. Результаты анализа показателей представлены на рисунке.



Динамика мотивации при обучении по дополнительным профессиональным программам

Подобные изменения мотивации объясняются, прежде всего, тем, что вступил в силу закон о применении профессиональных стандартов при формировании кадровой политики организаций.

В таких условиях образовательным организациям, реализующим программы дополнительного профессионального образования, довольно сложно найти свой сегмент потребителей и сформировать лояльность слушателей к организации и продуктам, которые она представляет на рынок образовательных услуг. Для осуществления этой деятельности применяется как весь комплекс интегрированных маркетинговых коммуникаций, так и один из его элементов – реклама.

По мнению специалистов, реклама – наиболее традиционный и понятный, особенно для администрации и целевой аудитории, канал продвижения. Однако необходимо заметить, что сегодня реклама теряет свою актуальность и эффективность, уступая другим способам продвижения. Традиционная реклама, включающая в себя печатную продукцию, звуковую и наружную рекламу, для образовательной организации является необходимым условием, но не вполне достаточным. Традиционная реклама обеспечивает присутствие объекта продвижения в рекламно-информационном поле, однако она не является фактором, определяющим выбор целевой аудитории. Наружная реклама привлекает внимание, но она в основном имеет неличный характер. Наиболее эффективен сегодня личный характер обращения, поэтому приобретают актуальность акции с четкой направленностью на целевую аудиторию. Другими словами, гораздо большее значение имеют не традиционные формы рекламы, а организация различных промомероприятий, которые как раз и ориентированы на общение с целевой аудиторией⁸.

Вместе с тем опыт работы на рынке дополнительных профессиональных образовательных услуг показал, что наиболее действенным каналом продвижения производимого продукта является прямой маркетинг. При использовании прямого маркетинга в сфере дополнительного профессионального образования важно точно расставить акценты, не забывая о том, что образовательные услуги – это еще и социальная сфера. Прямой маркетинг – это адресная коммуникация, и организовать ее следует как взаимодействие организации и индивида. Для осуществления такого взаимодействия используют личные продажи, которые дают эффективный результат при личном взаимодействии сотрудника образовательной организации с представителями целевой аудитории, директ-мейл, который использует персональные электронные адреса для рассылки рекламных информационных сообщений.

Прямая рассылка рекламной информации по e-mail целевому сегменту потребителей как наиболее эффективный элемент системы маркетинговых коммуникаций применяется при продвижении образователь-

ных услуг для работников системы образования, банковской сферы и финансовых организаций.

Наряду с этим в настоящее время интернет-сайт является эффективным инструментом системы интегрированных маркетинговых коммуникаций в сфере дополнительного профессионального образования. Размещение рекламной информации в электронном реестре программ дополнительного профессионального образования на сайте МИРЭА позволяет представить разработанный продукт на российском рынке дополнительных профессиональных образовательных услуг. Внутрикorporативная реклама на информационных носителях, информационно-рекламные буклеты и флаеры, размещение рекламной информации на сайте образовательной организации достаточно эффективны в рамках поддерживающей рекламной кампании, которая проводится для сохранения интереса потребителей к услугам, уже выведенным на рынок.

Таким образом, можно констатировать, что в современных условиях, сложившихся в сфере дополнительного профессионального образования, реклама как элемент интегрированных маркетинговых коммуникаций позволяет удерживать существующие позиции на определенном сегменте рынка образовательных услуг, постепенно расширяя его с учетом мотивации и потребительских предпочтений слушателей.

Примечания

- ¹ См.: *Вакулич Н. Р.* Свобода и ценности в бытии человека // Человек, диалог, понимание : межвуз. сб. науч. тр. Саратов, 1996. С. 30–36.
- ² Об образовании в Российской Федерации : Федер. закон : принят Гос. Думой 29 дек. 2012 г. с изменениями 2018 г. URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/> (дата обращения: 21.02.2018).
- ³ Там же. Ст. 76.
- ⁴ Там же. Ст. 76, п. 6.
- ⁵ Там же.
- ⁶ См.: Официальный сайт Автоматизированной информационной системы сбора, анализа и представления информации о реализации дополнительного профессионального образования и профессионального обучения в Российской Федерации. URL: <http://asfre.mon.gov.ru/> (дата обращения: 21.02.2018).
- ⁷ См.: *Вакулич Н. Р.* Маркетинговые коммуникации в дополнительном профессиональном образовании // Образование в современном мире : сб. науч. ст. / под ред. проф. Ю. Г. Голуба. Саратов, 2015. Вып. 10. С. 59–65; *Вакулич Н. Р.* Возможности и перспективы продвижения образовательных услуг на рынок региона // Интеграция науки и практики как механизм развития современного общества : сб. науч. ст. / под ред. проф. Ю. Г. Голуба. Саратов, 2013. С. 39–49.
- ⁸ См.: *Завалько Н. А.* Проблемы маркетинга образования в аспекте продвижения образовательных услуг // Вестн. Омск. ун-та. Сер. Экономика. 2011. № 3. С. 119–123.

МИНИМИЗАЦИЯ РИСКОВ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ СЕТЕВЫХ ФОРМ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Г. В. Ванькина, Т. О. Сундукова

*Ванькина Галина Владиславовна – кандидат педагогических наук, доцент
Тульского государственного педагогического университета имени Л. Н. Толстого
E-mail: dist-edu@yandex.ru*

*Сундукова Татьяна Олеговна – кандидат педагогических наук, доцент
Тульского государственного педагогического университета имени Л. Н. Толстого
E-mail: sto-ata@yandex.ru*

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена социальной значимостью сетевых форм обучения в современном образовании, с одной стороны, и наличием рисков и их негативных последствий при несоблюдении условий применения сетевого обучения, с другой. Повысить эффективность использования дистанционного обучения и устранить негативные последствия рисков – перспективное и многоаспектное направление исследований в современной педагогике.

Ключевые слова: современная педагогика, сетевые формы обучения, информационные технологии, профессиональное образование, минимизация рисков.

MINIMIZING RISKS WHEN USING NETWORK FORMS IN MODERN EDUCATION

Galina V. Vanykina, Tatiana O. Sundukova

The relevance of the studied problem is caused by the social importance of networked forms of education in modern education, on the one hand, and the presence of risks and their negative consequences in case of non-observance of the conditions for the use of networked learning, on the other. Increase the effectiveness of using distance learning and eliminate the negative consequences of risks – a promising and multidimensional direction of research in modern pedagogy.

Key words: modern pedagogy, network forms of education, information technology, professional education, minimization of risks.

В условиях современного информационного общества высокие темпы развития технологий создают на рынке труда потребность в специалистах, обладающих компетенциями в предметной области и имеющих навыки использования информационных технологий для решения профессиональных задач. В этой связи возрастает роль применения инновационных форм, средств и методов обучения в решении профессиональной подготовки и переподготовки специалистов.

Традиционные образовательные технологии в настоящее время перестали полностью обеспечивать потребности общества в получении образования. В то же время высокие темпы экономического и социального развития общества формируют стремительно меняющиеся требования к конкурентоспособным специалистам, в которых в качестве необходимого условия для построения карьеры отдельного индивидуума выдвигается

реализация концепции «образования в течение всей жизни», вместо ранее действующего «образования на всю жизнь». Глобализация, ускорение научно-технического прогресса, быстрое изменение многих сторон общественной жизни требуют постоянной подготовки, переподготовки или повышения квалификации огромного количества людей. Решить эти проблемы можно только путем применения инновационных технологий и моделей обучения.

Дистанционные образовательные технологии являются достойным ответом на этот вызов времени, они в полной мере позволяют осуществлять обучение в удобной для индивидуума обстановке, обеспечивать возможность реализации широкого круга образовательных программ и адаптации к потребностям, временному графику и другим требованиям студента. Стремительное развитие современных технологий не только способствует повышению доступности информации, но и позволяет создать благоприятные условия для получения полноценного, качественного и конкурентоспособного образования всем членам общества независимо от их физических возможностей.

В настоящее время в данном контексте приобретают особое значение сетевые формы организации обучения. Сетевая форма реализации образовательных программ дает возможность освоения обучающимися образовательной программы с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность. Согласно закону «Об образовании в Российской Федерации» каждый гражданин имеет право на получение образования, «реализация права каждого человека на образование обеспечивается путем создания ... соответствующих социально-экономических условий для его получения, расширения возможностей удовлетворять потребности человека в получении образования различного уровня и направленности в течение всей жизни»¹.

Виртуальное образовательное пространство, которое реализуется на основе использования сетевых форм обучения, обеспечивает условия социально-психологической адаптации людей с ограниченными возможностями к системе профессионального образования или профессиональной переподготовки. Согласно концепции, предложенной И. В. Вылегжаниной, сетевая форма обучения «учитывает специфику социального развития» участников образовательного процесса, является дополнением к традиционному обучению, «в координатах индивидуального жизненного пути личности – самоопределением в выборе цели, содержания, информационных ресурсов, способа, темпа работы, социальной позиции, партнеров учебного сотрудничества, в результате которого обеспечивается овладение современными средствами передачи культурно-исторического опыта, овладение более сложными формами и средствами учебного сотрудничества, готовность к самоопределению»².

В исследовании А. А. Скворцова выделены педагогические условия, обеспечивающие эффективность применения сетевых форм обучения, в частности: мотивация участников процесса обучения на освоение образовательной программы; ориентация на формирование профессиональных компетенций с учетом индивидуальных особенностей; наличие системы мониторинга и консультирования проектной и инновационной деятельности на всех этапах обучения; осуществление целенаправленной и систематической работы по подготовке педагогических кадров, ориентированных на формирование профессиональных компетенций студента в системе сетевого обучения; обеспечение информационной безопасности с позиции участников образовательного процесса в системе сетевого обучения; организация удаленного доступа к образовательным ресурсам³.

В научных исследованиях Е. В. Оспенниковой и И. В. Яковлевой⁴ приведены структура и требования к моделям сетевого обучения, выполнен анализ существующих моделей и охарактеризованы направления и пути их развития. В работе систематизированы цели использования сетевых сервисов: формирование хранилищ информации по различным предметным областям, содержащих передовые научные сведения и обобщение опыта по перспективным исследованиям; систематизация и кластеризация информационных ресурсов для обеспечения корректного доступа к ним; организация эффективного поиска информации; организация обсуждения в режиме реального времени; контроль и обеспечение безопасности хранимых данных; социальное взаимодействие участников сетевого общения.

Интерес к сетевым формам организации обучения обусловлен, прежде всего, их социальной значимостью. Уровень доступности получения образования характеризуется рядом проблем или рисков. Выделим социальные риски, характеризующиеся наиболее массовыми проявлениями.

1. Различная степень доступности к образовательным ресурсам – наиболее ярко проявляется при сравнении возможности использования информационных хранилищ в крупных городах и регионах. В данном контексте следует учесть технические характеристики и аппаратное обеспечение сетевых ресурсов для доступа к удаленным источникам, себестоимость, информационную компетентность участников процесса.

2. Менталитет поколений – влияет на мотивацию, адаптированность и значимость образования: нередки случаи, когда представители старшего поколения для сохранения собственной конкурентоспособности должны пройти профессиональную переподготовку. Типичным в данной ситуации является получение образования без отрыва от производства, а также необходимость в консультациях педагогов удаленно в удобное для всех участников образовательного процесса время.

3. Социально-психологическая адаптация или интеграция в общество – это активный процесс взаимодействия человека с постоянно меняющейся средой с помощью различных социальных средств, который постепенно становится комфортным для его участников. Показателем успешной социальной адаптации является высокий социальный статус людей с ограниченными возможностями в данной среде, а также их удовлетворенность этой средой в целом, чувство собственной полезности и значимости для общества. Решение проблемы социальной адаптации людей с ограниченными возможностями заключается в организации процесса приспособления к полноценной жизни в обществе здоровых людей, что приобрело в последнее время особую важность. Это связано с тем, что в новом тысячелетии стали существенно меняться подходы к людям, которые по воле судьбы родились или стали инвалидами. Сейчас на смену социальной помощи таким людям, которая долгие годы провозглашалась и с разной степенью успешности претворялась в жизнь, приходят прогрессивные идеи и технологии социальной адаптации людей с ограниченными возможностями, их интеграции (включения) в современное общество как полноценных его членов.

Минимизировать социальные риски, возникающие при организации профессионального обучения, а также при обеспечении гражданам «образования в течение всей жизни», можно за счет использования сетевых форм обучения. Однако даже такая мощная и гибкая технология, как сетевое обучение, не может характеризоваться успешными показателями, если не учитывать риски организации сетевого обучения. Рассмотрим наиболее типичные проявления.

1. Зарубежные исследования в области организации и использования сетевого обучения ориентированы, прежде всего, на западную систему образования: в университетском сообществе это модель дипломирования в сфере образования (the award bearing model); модель устранения ошибок в деятельности отдельного эксперта (the decit model); каскадная модель (the cascade model); модель стандартов компетентности как совокупности компетенций (standard based model); модель наставничества, актуализирующая ценность межличностных отношений; модель, названная зарубежными исследователями «the community of practice model» – обучение в рамках сообщества на основе практики; модель проблемно ориентированного экспериментального исследования. Это далеко не полный список реализуемых моделей. В связи с многообразием зарубежного опыта появляется риск полного переноса моделей сетевого взаимодействия в условия российского педагогического образования.

2. Несоответствие выбранной модели сетевого взаимодействия потенциалу участников сети проявляется в осознании последними сложностей, вплоть до полного неприятия и отказа от продолжения обучения.

3. Методологическое несоответствие подходов и принципов моделирования сетевого взаимодействия. Современные научно-педагогические исследования серьезно прорабатывают вопросы, связанные со структурой, разработкой, требованиями, педагогическими условиями эффективной реализации моделей. Наличие достаточно большого количества моделей организации сетевого обучения ставит перед педагогом серьезную проблему: какой модели следовать?

4. Неправильный выбор состава, структуры и иерархии участников модели сетевого взаимодействия, неверное распределение ролей взаимодействия.

5. Риск оптимизационных процессов, нацеленных на объединение различных по своему педагогическому статусу и назначению образовательных учреждений. В настоящее время процессу объединения подвержены совершенно несопоставимые структуры, например учреждения высшего профессионального и среднего образования без учета особенностей деятельности отдельных участников.

6. Профессиональное кадровое обеспечение – залог успеха практически любой организации. В данном контексте неподготовленный к введению сетевых технологий педагогический коллектив создает ряд проблем и негативных механизмов, снижающих эффективность инновации. Переподготовка кадров как мера снижения данного риска не приносит ожидаемых результатов в ближайшей перспективе.

7. Формализация сетевого обучения возможна при снижении мотивации на обучение или подмене целей получения образования.

Для снижения вероятности наступления данных негативных последствий рисков в виде ухудшения атмосферы в коллективах целесообразно осуществление информационных кампаний во внешних информационных средствах, среди педагогической общественности и персонала, предупреждающих негативные проявления. Необходимы открытое и поэтапное обсуждение типовых проблем, преемственность и открытость проводимых преобразований – проблемы целесообразно рассматривать на уровне региона. Важными аспектами выступают обязательная специальная подготовка руководителей образовательных учреждений к работе в новых условиях, участие административного корпуса учреждений в проектировании и обсуждении вариантов реструктуризации образовательных сетей. К инновационным механизмам повышения качества структур управления педагогическим образованием можно отнести технологию создания систем управления сетевым взаимодействием, модель создания управленческо-педагогической команды. Немаловажным направлением минимизации рисков является формирование правового поля, регламентирующего деятельность педагогических организаций, которые используют сетевые формы обучения в своей работе. Организационно-правовое оформление сетевого взаимодействия может включать нормативный акт регионального

управления образованием и положения о сетевых формах и программах, примерный договор между участниками сетевого взаимодействия.

Несмотря на социальные и профессиональные риски, сопровождающие внедрение инновационных сетевых форм обучения в образовании, инновации в образовании доказали свое право на применение в образовании, заняли свою индивидуальную область, приобрели характеристические черты. Минимизация рисков, связанных с любыми инновациями, может быть достигнута только на основе высокопрофессиональных научно-педагогических исследований, доказывающих наличие педагогических условий применения технологий.

Примечания

- ¹ Об образовании в Российской Федерации : по состоянию на 2015 г. : с комментариями к последним изменениям. М., 2015. С. 94.
- ² *Вылегжанина И. В.* Сетевая форма обучения как средство социального развития подростков : дис. ... канд. пед. наук. Киров, 2011. 232 с.
- ³ См.: *Скворцов А. А.* Педагогические условия дистанционного обучения студента в наукоёмкой образовательной среде : дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2015. 240 с.
- ⁴ См.: *Оспенникова Е. В., Яковлева И. В.* Модели применения сетевых социальных сервисов в обучении // Педагогическое образование в России. 2013. № 5. С. 46–51.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

А. В. Залевский, Н. Н. Епифанова

*Залевский Александр Владимирович – кандидат философских наук, профессор
Энгельского технологического института (филиал)
СГТУ имени Гагарина Ю. А.
E-mail: Zalevskiy.1963@mail.ru*

*Епифанова Наталия Николаевна – кандидат философских наук, доцент Энгельского
технологического института (филиал)
СГТУ имени Гагарина Ю. А.
E-mail: EpifanovaNN@rambler.ru*

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена тем, что одной из причин ухудшения физического и психического здоровья подрастающего поколения являются вредные привычки, такие как табакокурение, алкоголь, употребление психоактивных веществ (ПАВ). Занятия физической культурой и спортом могут рассматриваться как реальная альтернатива аддиктивному поведению молодежи.

Ключевые слова: молодежь, здоровье, аддиктивное поведение, профилактика, физическая культура и спорт, здоровый образ жизни.

PEDAGOGICAL PREVENTION OF ADDICTIVE BEHAVIOR OF STUDENT YOUTH BY MEANS OF PHYSICAL CULTURE

Alexander V. Zalevsky, Natalia N. Epifanova

The urgency of the problem is due to the fact that one of the reasons for the deterioration in the physical and mental health of the younger generation are harmful habits such as tobacco

smoking, alcohol, and the use of psychoactive substances. Physical training and sports can be considered as a real alternative to addictive behavior of young people.

Key words: youth, health, addictive behavior, prevention, physical culture and sport, healthy way of life.

На данный период современного глобального духовно-экологического кризиса происходит ухудшение как физического, так и психического здоровья подрастающего поколения, несмотря на то что молодежь принято считать наиболее здоровой категорией населения любого государства. Одной из причин создавшегося положения являются вредные привычки, такие как табакокурение, алкоголь, употребление психоактивных веществ (ПАВ), а охрана и укрепление здоровья, насколько нам известно, в основном определяются здоровым образом жизни. Наука убедительно доказала, что курение и алкоголь не приносят человеку пользы, а потребность в табаке и алкоголе нельзя признать ни необходимой, ни разумной, ни здоровой.

Проблема аддиктивного поведения является одной из наиболее актуальных в социальной политике всех стран мира. Зарубежные психологи рекомендуют вести индивидуальную работу по коррекции личности отклоняющегося поведения, обращаясь к духовности индивида через самоактуализацию. Отечественные же педагоги ориентированы на создание педагогически организованной среды, коллектива, выступающего в роли института социализации, где процессы социальной реабилитации осуществляются благодаря включению подростка в общественно-полезную и социально значимую деятельность. С. А. Беличева в своих работах экспериментально подтвердила, что эффективность ресоциализации подростков с девиантным поведением в коллективе выше, чем индивидуальная работа.

Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года декларирует, что физическое воспитание включает в себя формирование у подрастающего поколения ответственного отношения к своему здоровью и потребности в здоровом образе жизни, а также, помимо всего прочего, развитие культуры безопасной жизнедеятельности, профилактики наркотической и алкогольной зависимости, табакокурения и других вредных привычек.

Аддиктивное поведение традиционно в отечественной научной литературе рассматривают в русле теории девиантности как одну из форм деструктивного поведения, которое выражается в уходе от реальности посредством изменения психического состояния.

В своей статье мы хотели бы остановиться на теории «входных ворот» (gateway theory). Данная теория предполагает, что человек, получивший искусственное удовольствие с помощью одного легального психоактивного вещества, такого как алкоголь или табак, будет стре-

миться получить еще более сильные ощущения удовольствия от другого вещества.

Так, в качестве доказательства можно привести общеизвестный факт, что курение марихуаны провоцируется курением табака. Вещество, открывающее путь в эти «ворота», называют иницилирующим.

По различным оценкам в мире более миллиарда потребителей табака. Его употребление занимает второе место (после гипертонии) в мировом рейтинге факторов риска, приводящих к смерти. Согласно данным ВОЗ, жертвами употребления табака ежегодно становятся около 6 мил человек. Эта цифра включает более 600 тыс. человек, которые не являлись курильщиками, но стали жертвами так называемого пассивного курения, подвергаясь воздействию табачного дыма, проживая, например, под одной крышей с теми, кто курит.

Несмотря на знание о явном вреде, который несет в себе табак, его общемировое потребление продолжает расти.

Сочетание реальных краткосрочных эффектов никотина с различными бытующими представлениями о позитивном влиянии курения на некоторые стороны жизни и деятельности человека играет роль важного мотивирующего фактора, способного вначале подтолкнуть к началу курения, затем усилить желание продолжать и в конечном итоге привести к возникновению никотиновой зависимости.

При курении неблагоприятное воздействие никотина на организм многократно усугубляется теми вредными веществами, которые содержатся в табачном дыме. По оценке специалистов, табачный дым содержит более 7000 различных химических веществ, в том числе не менее 69 известных канцерогенов. Первые предположения о том, что курение табака приводит к появлению зависимости от него, стали высказываться через несколько десятилетий после знакомства с ним европейцев. Дискуссии по поводу никотина остались в прошлом, и он отнесен к числу ПАВ, обладающих весьма высоким аддиктивным потенциалом. Зависимость от никотина по своей силе сравнима с зависимостью от таких ПАВ, как героин, алкоголь или кокаин. Например, если сравнивать никотин с алкоголем, то проблемы с прекращением курения (включая возникновение зависимости) наблюдаются у 90% курильщиков, в то время как по отношению к алкоголю аналогичные проблемы наблюдаются у 10% тех, кто его употребляет.

У никотиновой зависимости, кроме физиологического, есть еще психологический аспект. Длительное курение тесно переплетается с другими формами поведения, что приводит к образованию устойчивых поведенческих паттернов. В США смертность от пассивного курения признана третьей ведущей предотвратимой причиной смерти после обычного курения и алкоголя.

Борьба с пассивным курением и вторичным табачным дымом – одно из приоритетных направлений деятельности ВОЗ, поставившей задачу создания среды, свободной от табачного дыма. Присоединившись к Рамочной Конвенции ВОЗ по борьбе против табака страны, в число которых вошла и Россия, стремятся на законодательном уровне обеспечить свободную от табачного дыма среду внутри всех рабочих и общественных помещений.

Сегодня практически невозможно встретить человека, который бы ни разу в своей жизни не имел дело с психоактивными веществами. Даже знание угрозы, исходящей от них, не останавливает многих людей от употребления, например, курения или алкоголя. Несмотря на то что длительное употребление подавляющего большинства ПАВ с неизбежностью завершается формированием зависимости от них (наркоманией), это происходит не в одночасье. На пути от первого употребления до наркомании можно выделить ряд этапов:

- употребление наркотиков (ПАВ);
- злоупотребление наркотиками (ПАВ);
- зависимость от наркотиков (ПАВ).

Как и в предыдущем случае, необходимо определиться с тем, какое содержание вкладывается в каждое из используемых понятий (употребление, злоупотребление, зависимость). Сделаем это на примере употребления алкоголя. Алкогольная зависимость (алкоголизм) – одна из наиболее хорошо изученных и, увы, одна из наиболее распространенных. Для описания характера взаимоотношений человека с алкоголем в русском языке используется много понятий, например непьющий, малопьющий, выпивающий, регулярно пьющий, пьяница, алкоголик.

Существующие психологические теории могут быть разбиты на три группы. Первая из них объединяет подходы, объясняющие употребление наркотиков с точки зрения действия механизмов подкрепления. Вторая группа теорий фокусируется на личности наркомана, которая, как считают сторонники этого подхода, отличается по своим характеристикам от личности того, кто наркотики не употребляет. В третью группу входят теории, интегрирующие в себе несколько психологических и социологических подходов.

Одна из таких теорий рассматривает девиантное (отклоняющееся, ненормативное) поведение подростков, включая употребление наркотиков, в качестве поведенческой реакции, являющейся следствием имеющихся у них негативных установок по отношению к самим себе (заниженная самооценка, неприятие самого себя и др.)¹.

Как считает создатель этой теории, одна из основных проблем таких подростков – низкая самооценка. Такая самооценка формируется в результате отвержения со стороны сверстников, просчетов родительского воспитания, завышенных ожиданий со стороны родителей, проблем в

школе, недостаточных навыков в совладании с различными жизненными обстоятельствами, низкого статуса в группе сверстников, нарушения полоролевой идентичности, наличия каких-либо физических проблем и др. В этом случае девиантное поведение становится элементом своеобразной системы самоутверждения и адаптации.

Мы провели анкетирование 185 студентов дневной формы обучения Энгельсского технологического института (филиал) СГТУ имени Гагарина Ю. А. Данные опросных листов свидетельствуют о том, что большинство опрошенных начали курить «из любопытства», «за компанию». Это объясняется тем, что в подростковом возрасте отношение и мнение сверстников, оценка ими поведения очень важны. Проведенное нами анкетирование подтвердило также выводы исследований (по Д. Хорну) о том, что курение в подростковом возрасте тесно связано, в первую очередь, со стрессовыми ситуациями, так как, по мнению курящих, оно помогает справиться с отрицательными эмоциями. Многие курят «за компанию», а также для того, чтобы получить одобрение и поддержку окружающих.

Анализируя вопросы: «Курите ли вы?», «Считаете ли вы это вредной привычкой?», «Считаете ли пассивное курение вредным для окружающих?», мы выяснили, что практически с студентов не курят, процент некурящих студентов гораздо выше, чем курящих, что уже радует. Итак: 73,5% – не курят; 26,5% – курят; 96,2% – считают это вредной привычкой; 3,8% – не считают; 91,8% из курящих хотели бы избавиться от этой вредной привычки; у 8,2% нет негативного отношения к курению и избавиться от данной привычки они не хотят; 99,4% знают о том, что пассивное курение вредно, а 0,6% не согласны с этим утверждением.

Что касается алкоголя: 93,5% считают это вредной привычкой; 6,5% не считают; 95,6% из опрошенных считают употребление алкоголя опасным для здоровья. Тревожным обстоятельством явилось то, что для 4,4%, принявших участие в анкетировании, употребление алкоголя остается привлекательным в настоящий период времени, так как они не видят в этом опасности ни для своего здоровья, ни для здоровья общества.

Анализируя полученные данные анкетирования, можно сделать вывод, что большинство студентов имеют устойчивое представление и сформированное мнение о пагубности курения и употребления алкоголя и у них обозначена установка на здоровый образ жизни.

Мы предполагаем, что та часть студентов, которая не считает курение и алкоголь вредными привычками, и те студенты, которые курят и выпивают ради удовольствия, недостаточно информированы о вреде и последствиях указанных действий. Они еще не осознали, что эти формы зависимости входят в число важнейших факторов риска многих заболеваний. В этом возрасте вред от курения и употребления алкоголя еще не проявляется болезненными симптомами. Не следует забывать, что

употребление ПАВ происходит в компании сверстников как групповое явление субкультуры, так что в первичной профилактике необходимо акцентировать внимание на формировании у студентов ценностных установок на здоровый образ жизни, самосохранение и самореализацию личности как залога успешности профессиональной деятельности, повышения профессиональной и общей культуры, умения противостоять давлению группы. Согласимся с мнением профессора М. Я. Виленского в том, что «образ жизни нельзя навязать студенту извне. Личность имеет реальную возможность выбора значимых для нее форм жизнедеятельности, типов поведения. Обладая определенной автономностью и ценностью, каждая личность формирует свой образ действий и мышления»².

Философы, психологи, педагоги, ученые различных специальностей и направлений предлагают различные средства и методы профилактики и коррекции поведения молодежи и подростков из «группы риска». Исторически наиболее эффективными формами профилактики употребления алкоголя и табакокурения среди молодежи являются семья и школа.

Мы думаем, что в первичной профилактике аддиктивного (девиантного) поведения подростков и молодежи приоритетным направлением является работа по выявлению факторов, способствующих формированию аддикций, определение наиболее эффективных средств и методов стабилизации положения в этой сфере посредством разработки и использования превентивно-коррекционных программ, рассчитанных на раннее предупреждение различных форм зависимости. Причем при реализации медицинской и педагогической стратегии охраны здоровья не следует забывать о незаменимом терапевтическом социальном потенциале физической культуры и спорта, так как это наиболее возможный способ физического и нравственного оздоровления молодежи и подростков. Характер такой деятельности, особенно занятия игровыми видами спорта, в силу своей специфики порождает особые формы отношений: солидарность, коллективную и личную ответственность, сознательную дисциплину, уважение, взаимопомощь, корректность поведения. Здесь многое зависит от тех задач и установок, которые получают занимающиеся от тренера, от применяемых форм воспитательного воздействия и требований, которые предъявляются к поведению подопечных.

Педагогическая профилактика алкоголизма и табакокурения должна быть ориентирована на сферу личности подрастающего поколения через создание и организацию положительной физической активности, приобщение к физкультурно-оздоровительным и спортивно-массовым мероприятиям, а также различного вида дворовым, игровым, силовым, техническим, экстремальным видам спорта в зависимости от сложившихся наклонностей индивида. Подобные мероприятия, безусловно, требуют привлечения не только компетентных специалистов, но и средств, для

создания специализированных центров с жестким распорядком дня с целью структурирования свободного времени подростков и молодежи. Физическая культура и спорт, особенно занятия игровыми видами, не только комплексно воздействуют на личность в целом, в полной мере вызывая чувства удовлетворения от проявленной мышечной работы (напряжения) и эмоциональных переживаний, но и могут рассматриваться как альтернатива аддиктивному поведению молодежи как шаг в развитии личности.

Примечания

¹ См.: Резник А. Д. Мир наркотиков – наркотики в мире. М., 2014. 548 с.

² Физическая культура: учебник / под ред. М. Я. Виленского. 2-е изд., стер. М., 2013. С. 213.

ПРОФИЛАКТИКА РИСКОВ ФОРМИРОВАНИЯ ЗАВИСИМОСТИ ПОДРОСТКОВ ОТ ВЛИЯНИЯ РЕЛИГИОЗНЫХ СЕКТ

А. Г. Колчина

*Колчина Алина Геннадиевна – кандидат философских наук, доцент
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: savanna.77@mail.ru*

В статье представлен анализ проблемы вовлечения молодежи в тоталитарные и деструктивные секты. Рассматриваются особенности психологических манипуляций адептов сект. Выделяются «группы риска», остро нуждающиеся в мероприятиях конструктивной защиты личности от психологических манипуляций контркультурных сообществ.

Ключевые слова: контркультурные сообщества, секта, адепты сект, манипуляция сознанием, мишень воздействия.

PREVENTION OF RISKS OF ADOLESCENTS' DEPENDENCE ON THE INFLUENCE OF RELIGIOUS SECTS

Alina G. Kolchina

The article presents analysis of the problem of involving young people in totalitarian and destructive sects. Discusses the features of psychological manipulation of the adherents of sects. Highlighted in «risk group» in dire need of constructive measures to protect individuals against psychological manipulation conculcultural communities.

Key words: counter-cultural community, sect, adherents of sects, manipulation of consciousness, target exposure.

В современном мире широко распространенным стало религиозное возрождение. Однако обратной стороной этого феномена является распространение новых форм религии или нетрадиционной религиозности.

По оценкам специалистов, сегодня существует от нескольких сотен до нескольких тысяч сект. Такая множественность сект не случайна.

Даже по своей этимологии слово «секта» означает нечто отделенное от целого. Секта – это всегда противопоставление себя Истине.

Человек может заблуждаться. Однако добросовестное заблуждение – это результат какой-то духовной и умственной работы по поиску и сравнению разных точек зрения. Но опыт показывает, что в сектах практически нет таких людей, которые бы попали туда в результате поисков, размышлений, сравнения. Как правило, большинство сектантов не знакомы с традиционными религиозными верованиями. Человек ищет духовности, а находит суррогат, при помощи которого его заманивают в полукриминальное сообщество.

Главной целью неопятидесятников является, безусловно, молодежь от 15 до 25 лет, на которую и рассчитана вся внешняя сторона харизматического собрания. Это и постоянные музыкальные прославления, молодежные собрания, лагеря, домашние группы, т. е. все то, что языком современной молодежной субкультуры принято называть словом «тусовка».

Адепты сект проводят активную миссионерскую деятельность в вузах и школах, больницах, домах-интернатах, детских лагерях, тюрьмах и военных частях, о чем неоднократно сообщается.

Проблема вовлечения молодежи в различные тоталитарные и деструктивные секты стоит на сегодняшний день довольно остро. На фоне того, что большая часть молодежи не вовлекается вообще никуда и предпочитает проводить время, бесцельно шатаясь по улице со всеми вытекающими отсюда последствиями, подобное положение вещей выглядит довольно нелепо. Причина вполне понятна: людям нечего делать, они не могут найти объект приложения своих сил. Молодежная политика, проводимая партиями, несет столь значительную партийную идеологическую нагрузку, что отбивает всякое желание в ней участвовать. Масштабы вовлечения молодежи в религиозные секты заставляют о многом задуматься. По данным московской городской общественной организации «Комитет по спасению молодёжи от тоталитарных сект», на сегодняшний день в России действует не менее 6000 зарегистрированных сект (а сколько сект не зарегистрировано, вообще никто не знает). В них вовлечено от 3 до 5 мил человек, из них до 18 лет – 500 тыс., от 18 до 25 лет – около миллиона. Причем многие из них активно проводят работу по вербовке своих адептов не только по месту своей регистрации (что, кстати, верно в большинстве случаев). Многие города России превратились чуть ли не в оплот сектантской идеологии. Только в Саратове действует где-то около десятка евангелистских церквей типа «Свидетели Иеговы», «Божья любовь», «Озарение», «Благая весть» и т. д.

Секты наносят непоправимый вред здоровью людей, попирают фундаментальные права человека, создают угрозу семье, обществу и государству. Вовлекая в свои организации молодёжь, деструктивные секты

применяют к ним зверские технологии: гипноз, наркотические средства, воздействие на физическое и психическое здоровье, изменение биоритмов организма, формирование измененного состояния сознания. Комплексное воздействие этих средств разрушает физическое и психическое здоровье молодёжи, которая лишается всех человеческих качеств¹.

Современный психологический анализ состояния проблемы межличностных манипуляций проведен в работах Е. Л. Доценко, Г. Шиллера, Л. И. Рубинштейна и других исследователей. В нем отмечено, что жертвами сект, к сожалению, очень часто становятся подростки. Ведь не надо быть психологом, чтобы понять проблемы молодой девушки или парня. Непонимание в семье, несчастная любовь, материальная зависимость и т. д.

Подростковый возраст, как известно, является одним из кризисных этапов в становлении личности человека. Он характеризуется рядом специфических особенностей как в познавательной, так и в личностной сферах. Это возраст кардинальных преобразований в сфере сознания, деятельности и системы взаимоотношений. В связи с этим любой человек (а в данном случае лидер или даже просто адепт секты), готовый «понять» проблемы подростка, принять или просто похвалить, действует на него, как удочка Крысолова².

Более других подвержена влиянию нетрадиционных религиозных организаций молодежь с низким уровнем культуры и образованности. Эта «группой риска» остро нуждается в самых широких профилактических мероприятиях. При проведении этих мероприятий обязательно должны учитываться психологические особенности молодежи, попавшей в зависимость от лидеров контркультурных сообществ.

Манипулирование – это способ психологического воздействия, нацеленный на изменение направления активности других людей, осуществляемый настолько искусно, что остается незамеченным ими. В то же время манипулирование – это такой способ применения власти, при которой обладающий ею влияет на поведение других, не объясняя им, чего он от них ожидает.

Манипуляция сознанием – своеобразное господство над духовным состоянием людей, управление путем навязывания им идей, установок, мотивов, стереотипов поведения, выгодных субъекту воздействия³.

Во всех случаях, когда планируется психологическое манипулирование, обязательно не только разрабатывается план его осуществления, но и планируется создание нужной ситуации, в которой конкретный метод психологического влияния будет максимально эффективен.

Фактически при любой манипуляции имеется не одна, а две цели. Первая, основная, – добиться контроля над поведением или мыслями другого человека. Вторая цель, которую преследует манипулятор, – жертва не должна осознавать, что ее контролируют. Именно из этого непосред-

ственно вытекает успешность манипуляции и именно этим манипуляция отличается от открытого психологического террора (например, шантажа), при котором главным является явное, немаскируемое принуждение жертвы. Во всех случаях открытого принуждения преследуется дополнительная цель – явное доведение до осознания жертвы безысходности и однозначности ситуации, что само по себе ослабляет способность жертвы к сопротивлению.

Манипулятор всегда знает о вас больше, чем вам кажется. Любая манипуляция возможна лишь тогда, когда манипулятор обладает какой-то информацией, о которой жертва не имеет представления. Мало того, жертва находится в полном неведении относительно того, что у манипулятора есть информация о нем. Это весьма важно: именно исходя из этого «незнания о наличии» манипулятор выстраивает тактическую линию успешной и естественной манипуляции.

Отличительной чертой психологических манипуляций является отношение к партнеру по взаимодействию и общению не как к личности, обладающей самоценностью, а как к специфическому средству, использованием которого достигаются, как правило, скрываемые цели манипулятора, реализуются его интересы и удовлетворяются собственные потребности без учета интересов, воли и желаний другой стороны – человека, выступающего объектом манипуляций.

Рассмотрение межличностной манипуляции как специфического вида психологического воздействия предполагает выделение двух полюсов или двух сторон в структуре данного процесса. Одна из сторон выступает как иницирующая и осуществляющая межличностную манипуляцию, является ее вдохновителем и активным реализатором. Эта сторона обозначается как источник манипулятивного воздействия, манипулятор воздействия.

Вторую сторону, на которую направлено манипулятивное воздействие и которая выступает как объект межличностной манипуляции, обозначают как адресат воздействия. Процесс манипулятивного воздействия может осуществляться непосредственно манипулятором, но бывают ситуации, когда он выступает инициатором и организатором сложной психологической манипуляции, в которой использует других лиц для достижения своих целей (например, применение метода «привлечение третьих сил»)⁴.

В качестве основных структурных элементов схемы описания рассматриваемого процесса выступает с одной стороны, сам манипулятор, субъект манипуляции, а с другой – человек, на которого оно направлено – объект манипуляции или адресат воздействия.

Тайный, скрытый для адресата характер тоже является отличительной особенностью манипулятивного воздействия. В связи с чем выделяются два уровня воздействия: явный и скрытый.

Явный уровень выступает как маскировка, как прикрытие манипулятивного воздействия. Он выполняет функцию «легенды» или «мифа», как отмечает Е. Л. Доценко, маскирующего истинные намерения «актера». Причем могут скрываться как сам факт, так и цели скрытого уровня воздействия. Но показательно то, что этот уровень, однако, скрыт от адресата лишь психологически. Феноменально же он встроен в сюжет «легенды» как набор элементов, которые могут выглядеть или как ее часть (если манипуляция достаточно искусна), или же как случайные включения, на которые обычно не обращают внимания. Эти элементы функционально являются приманкой, на которую, как надеется манипулятор, должен «клонуть адресат»⁵.

Еще одно понятие, применяемое для описания психологических манипуляций личностью, – это «мишени» воздействия. Наиболее психологичной, по мнению Е. Л. Доценко, несомненно, является тема мишеней воздействия. Обличению часто подвергается тот факт, что воздействие строится в расчете на низменные влечения человека, агрессивные устремления. Отмечается, что манипуляторы эксплуатируют такие влечения, которые должны действовать безотказно: потребность в безопасности, в пище, в чувстве общности и т. п. Более «продвинутое» способы манипулирования предполагают предварительное «изготовление» мнений или желаний, закрепление их в массовом сознании и в представлениях отдельного человека с тем, чтобы можно было к ним затем адресоваться.

Таким образом, для поиска возможностей конструктивной защиты личности от психологических манипуляций контркультурных сообществ необходимо рассматривать все составляющие манипуляции личностью с точки зрения задач, которые возникают перед человеком при оказании на него манипулятивного воздействия.

Примечания

- ¹ См.: *Колчина А. Г.* Проблемы определения понятия «измененные состояния сознания» // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2009. Т. 9, вып. 1. С. 33.
- ² См.: *Черникова В. Е.* Манипуляция массовым сознанием как феномен информационного общества // Теория и практика общественного развития. 2015. № 3. С. 142.
- ³ См.: *Шиллер Г.* Манипуляция сознанием. М., 2005. С. 201.
- ⁴ См.: *Лири Т., Стюарт М.* Технологии изменения сознания в деструктивных культах. СПб., 2002. С. 98.
- ⁵ См.: *Доценко Е. Л.* Психология манипуляции. Феномены, механизм, защита. М., 2000. С. 157.

К ВОПРОСУ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЙОГИ В ЭЛЕКТИВНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

О. С. Кукина, И. В. Краснова

*Кукина Ольга Сергеевна – студент Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: olga4703@mail.ru*

*Краснова Ирина Васильевна – старший преподаватель
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: smirnoved5@mail.ru*

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена необходимостью изучения интереса студентов к йоге, научить молодых людей распознавать секты при занятиях в спортивных клубах и центрах.

Ключевые слова: физическая культура, элективные дисциплины, йога, вид физических упражнений, секты.

TO QUESTION THE USE OF YOGA IN AN ELECTIVE COURSE OF PHYSICAL CULTURE

Olga S. Kukina, Irina V. Krasnov

The relevance of the problem is due to the need to study the interest of students in yoga, to teach young people to recognize sects in the classroom in sports clubs and centers.

Key words: physical culture, elective disciplines, yoga, type of exercise, sect.

Йога в настоящее время – это модная тенденция. Если на работе или в кругу своих знакомых вы вскользь произнесете, что увлекаетесь йогой, на ближайшие минут пять (как минимум) вы привлечете всеобщее внимание. Ведь занятиями по йоге пока мало кто увлекся, хотя и говорят, что собираются.

Так как совсем недавно в вузах ввели элективную дисциплину по физической культуре, где студенты могут выбрать любое направление физической активности для занятий, давайте разберемся, возможно ли в качестве выбора предложить студентам занятия йогой и есть ли в этом заинтересованность?

Методы исследования в работе:

- социологический опрос;
- изучение литературы;
- изучение законодательства РФ;
- математическая обработка данных.

Среди студентов вузов Саратова, таких как Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Саратовский государственный технический университет имени Гагарина Ю. А. и Поволжский институт управления РАНХиГС имени П. А. Столыпина был проведен опрос о том, что они

знают о йоге и хотели бы заниматься этим видом физической подготовки. Было опрошено 70 студентов трех названных вузов и выяснилось, что:

- 70% думают, что йога включает в себя только физические упражнения;
- 80% хотели бы заниматься йогой, если бы рядом с домом был спортклуб;
- 75% хотели бы, чтобы йога появилась в вузе в качестве элективной дисциплины по физической культуре.

Давайте разберемся, что такое йога и как отличить йогу-спорт от религиозной секты?

Йога – понятие в индийской культуре, в широком смысле означающее совокупность различных духовных, психических и физических практик, разрабатываемых в разных направлениях индуизма и буддизма и нацеленных на управление психическими и физиологическими функциями организма с целью достижения индивидуумом возвышенного духовного и психического состояния. В более узком смысле йога – это одна из шести ортодоксальных школ (даршан) философии индуизма.

Йога-спорт – вид спорта на основе ритмической гимнастики и аэробики, в котором основными элементами являются асаны. Распространён в Индии и Южной Америке. Йога-спорт создан под эгидой различных федераций йоги Индии в целях популяризации этого вида спорта.

Основные направления йоги – это раджа-йога, карма-йога, джнана-йога, бхакти-йога и хатха-йога. В контексте философии индуизма под йогой понимается система раджа-йоги, изложенная в «Йога-сутрах» Патанджали и тесным образом связанная с основополагающими принципами санкхьи. Йога обсуждается в различных писаниях индуизма, таких как Веда, Упанишады, «Бхагавадгита», «Хатха-йога-прадипика», «Шивасамхита» и Тантры.

Так кто же такой йог? Он последователь и проповедник религиозно-философского учения. Он утверждает, что человек с помощью действий самоистязания и самосозерцания может овладеть так называемыми предполагаемыми сверхъестественными силами.

Йога – это не просто тот вид спорта, при помощи которого укрепляют и подтягивают мышцы тела. Йога – философия жизни, в которую включается определенный образ жизни и мысли, а также правильное питание.

Йоги – одни из наиболее терпеливых и выносливых людей. Выносливость относится как к физическому аспекту, так и эмоциональному. С помощью принятия монотонных поз можно тренировать длительность промежутков выполнения заданий, увеличивать энергоотдачу. Желательно делать упражнения регулярно и в течение одного и того же времени. Особенно популярны занятия йогой среди офисных работников, так как

она помогает одновременно расслабить мышцы и переключиться на другой вид деятельности.

Физические упражнения, развитые в йоге, по сути являются религиозными обрядами, раскрывающими человека навстречу индусской «духовности». Упражнения йоги в своем непосредственном употреблении связаны с оккультными медитациями, а различные позы йоги отождествляют человека с животными или даже предметами (допустим, «поза кобры», «коровьей головы», «собаки мордой вниз» и другие). Как правило, используются специальные движения тела, фиксированные позы, задержка дыхания, повторение мантры, а также визуализация – такой способ работы с воображением, при котором, закрыв глаза, человек мысленно рисует в темноте какой-нибудь образ, и со временем он видит воображаемое весьма ярко и отчетливо.

В то же самое время основной метод гуру, учивших йоге на Западе, равно как и современных «учителей», – последовательное искажение содержания близких нам терминов и понятий: молитва, философия, сознательность, Бог. Не стоит забывать, что в йоге используются мантры, обращенные к «божествам» индуистского пантеона.

Стоит предупредить о методах, предпринимаемых для введения людей в заблуждение, представляя йогу как физическое упражнение, науку, философию, метод самопознания и расслабления, который якобы лишён религиозного содержания. Всё это не более чем личины йоги, под которыми скрывается её истинное содержание. Она продолжает оставаться религиозной практикой, истинное содержание которой скрывается в прозелетических и пропагандистских целях.

Ранее Священный синод Элладской православной церкви выступил с заявлением по поводу провозглашенного ООН «Всемирного дня йоги», который планируют ежегодно отмечать 21 июня. Исходя из соображений пастырской ответственности синод во избежание создания атмосферы религиозного синкретизма напоминает православной пастве, что йога является фундаментальным учением религии индуизма, имеет различные школы, отрасли, направления и тенденции, а не является одним из видов фитнеса. По этой причине йога является абсолютно несовместимой с нашей православной христианской верой и не имеет места в жизни христиан.

Какова же позиция Русской православной церкви в отношении йоги, каково мнение авторитетных православных иерархов по этому вопросу?

В России йога уже давно в адаптированном и упрощенном виде стала одним из массовых направлений в современной культуре. Появилось много центров йоги, в одних она подается как древняя духовная традиция, ведущая к внутреннему совершенству, а в других – как комплекс физических упражнений для оздоровления тела.

Исходя из вышесказанного можно отметить, что йога в вузе возможна только в виде применения физических упражнений. Так как мы не можем заниматься ей в полной мере, мы берем лишь ее элементы, занимаемся только одним направлением йоги из семи. Занятия йогой с использованием духовных практик в вузе могут расцениваться как попытка создания религиозной секты, что подпадает под Федеральный закон «О противодействии деятельности тоталитарных сект». Так каковы же признаки секты и как отличить секту от оздоровительных фитнес-занятий? Где найти грань между разрешенным и запрещенным?

Из опроса, проведенного в рамках данного исследования, 60% студентов не знают, как определить секта это или оздоровительные занятия.

Вот несколько рекомендаций о том, как своевременно распознать, что вы все-таки попали в секту:

- инструктора йога-центра – очаровательные, улыбчивые, всегда приветливые люди (состояние, которое законом классифицируется как «устойчиво-положительный настрой»). Если они еще и всем своим видом показывают каждый раз, что искренне вам рады, сомнений быть не может;
- на вводном занятии инструктор начальной группы долго пытается объяснить, куда вы пришли и чем собираетесь здесь заниматься (в хороших фитнес-центрах такого не бывает никогда). Если при этом он еще и неоднократно подчеркивает, что это не секта, будьте уверены: вы попали именно туда;
- инструктора иногда (чем старше группа, тем чаще) прибегают к туманным аллюзиям нематериального мира. Классический пример: идея «праны» с союзом Шивы и Шакти в Сахасраре (псевдонимы поделщиков и географические названия регионов, куда на счета переводятся «средства» неопитов, у разных сект могут отличаться). Употребление инструктором непонятных иностранных слов из восточных языков, определенно свидетельствует в пользу секты;
- на первом занятии всегда будьте начеку, отмечайте подозрительные вещи (это может быть религиозная символика на стенах или одиноко стоящий в углу детский стульчик). Отмечайте любые странности в поведении окружающих (занятия босиком в холодное время года, рассказы о звучащей в голове музыке при занятиях в тишине) и различные религиозные «пунктики»: нумерология (3 раза вправо, 3 влево; 9 советов, 10 заповедей и т. д.), групповое пение мантр и другие асоциальные поведенческие привычки;
- когда инструктор попросит вас закрыть глаза и «обратить свой взор внутрь», осторожно откройте один глаз и внимательно осмотритесь. Если по лицам окружающих совершенно необоснованно (никто не шутил, выполняется тяжелое физическое упражнение) блуждают глуповатые улыбки (особенно это выражено у занимающихся дли-

тельное время), а лицо инструктора отражает неподдельное удовольствие каждый раз, когда его тело скручивается в нефизиологичные и даже, местами, откровенно вызывающие позы, отметьте это; – отличительной чертой йога-секта является навязчивый натурализм, выражающийся в стимуляции у занимающихся извращенных ощущений тела и психики. Например: «Всей полнотой внимания ощутите, как вы изолированно, при помощи запястий вытянутых рук, гладите поверхность подоконника (контекст может звучать еще причудливее) вправо-влево на вдохе-выдохе». Не пробуйте сопротивляться открыто (как правило, инструкторами в йога-сектах работают профессионалы), сделайте вид, что поддались влиянию, и на очередном выдохе постарайтесь вывести свое сознание из гипнотического транса, задавая себе несколько раз вопрос «Зачем?» я сюда пришел, вместо рекомендуемого инструктором религиозно-сектантского «Я есмь», и сохраняйте эту осознанность до конца занятия.

СУБЪЕКТИВНЫЕ РИСКИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Л. Е. Тарасова

*Тарасова Людмила Евгеньевна – кандидат педагогических наук, доцент
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: let01@mail.ru*

В статье анализируются социальные риски в сфере образования транзитивного общества. Рассматриваются общие черты, характеризующие понятие «риск» – неопределенность, случайность и вероятность – применительно к дистанционному образованию. Обсуждаются субъективные риски дистанционного образования.

Ключевые слова: субъективные риски, дистанционное образование, высшая школа.

SUBJECTIVE RISKS OF DISTANCE EDUCATION

Lyudmila E. Tarasova

The article analyzes the social risks in the field of formation of a transitive society. Examines the General features that characterize the concept of “risk” – uncertainty, chance and probability – in relation to distance education. Discusses the subjective risks of distance education.

Key words: subjective risks, distance education, higher school.

По мнению немецкого социолога Ульриха Бека, «риск – это всеобъемлющая характеристика общества на определенном уровне его развития, которое после индустриального и постиндустриального этапов превращается в “общество риска”. Суть “общества риска” состоит в том, что логика производства индустриального общества (накопление

и распределение богатства) трансформируется в логику производства массового распространения рисков, порождаемых научно-техническими системами»¹.

Существование «общества риска», неопределенность перспектив социального развития являются характерными чертами современного этапа развития цивилизации в большинстве стран мира, и особенно в России, где бурными темпами идет осуществление широкого спектра политических, экономических, социальных реформ и преобразований. Особенность нашей страны, по мнению О. Н. Яницкого, состоит в том, что в ситуацию «всеобщего риска» общество ставит «ориентированность проводимых экономических трансформаций преимущественно на экономические, а не социальные проблемы»².

Становление постиндустриального общества способствовало резкому росту ценности знаний, образования, поскольку именно оно является тем важнейшим фактором развития общества, с которым связываются надежды всего человечества на выход из глобальных кризисов разного рода – правовых, финансовых, культуры и духовности. К разряду базовых социальных процессов наряду с такими, как познание, производство и управление, относится и образование. Отсюда следует, что если общество хочет выжить, укрепляться и процветать, оно обязано поддерживать образование, создавать условия для его динамичного развития. К сожалению, система образования в нашей стране существенно отстает от инновационных процессов, происходящих в обществе, содержание сегодняшнего школьного образования оторвано от реальных потребностей современной жизни, устарело и перегружено. Насколько эффективным станет переход к новому рынку образовательных услуг невозможно ни предсказать, ни предугадать.

Глобальная модернизация, затрагивающая все сферы российского общества, оказала существенное влияние на развитие, трансформацию и модернизацию такого важнейшего социального института, каким является высшее профессиональное образование, социокультурная сущность которого состоит в единстве целостности его структурных компонентов: общества, государства, работодателя, социального института образования и личности, получающей высшее профессиональное образование. Современная система высшего профессионального образования призвана научить подрастающее поколение жить, точнее, выживать в современном «обществе риска».

Практически любой вид человеческой деятельности обладает общими чертами, характеризующими понятие «риск»: неопределенность, случайность и вероятность. Для молодого поколения россиян, социализация которых осуществляется в условиях глобализации, информатизации и интернационализации мира, существенными выступают риски, связанные с профессиональным самоопределением, получением высшего

профессионального образования, освоением выбранной специальности. Но неуклонное нарастание изменений в обществе, заметное усиление социального расслоения, несоответствие рынка труда и рынка образовательных услуг, быстрое устаревание транслируемого знания представляют собой новые угрозы и риски, которых раньше не было. Высшая школа стала одним из сегментов рыночной экономики, рынком производства специфического вида услуг – образовательных, изменились социальные функции как самой системы высшего образования, так и ее участников.

Социальные риски в сфере образования транзитивного общества характеризуются тем, что состояние транзитивности всегда отличается неопределенностью и вероятностным характером развития событий, что самым непосредственным образом относится и к системе высшего профессионального образования. Существование транснационального рынка, возникшего вне сферы образовательных услуг, настоятельно диктует необходимость смены парадигмы образования, возникновения новых образовательных стандартов.

Кроме того, современное российское общество постепенно становится «информационным обществом» или «обществом риска», поскольку все современные технологии (в том числе и образовательные) все больше приобретают информационный характер, происходит информатизация практически всех сторон жизни³. На этом фоне закономерным и естественным выглядит постепенный переход от традиционной аудиторной формы образования к дистанционной, что, безусловно, несет в себе элемент неопределенности и являет собой скрытую форму риска.

В современной России стремительно растет число высших учебных заведений, ведущих подготовку с использованием дистанционных технологий, что совпадает с мировой тенденцией.

Потенциальными потребителями дистанционных образовательных услуг являются определенные социальные группы, среди которых больше всего лиц с инвалидностью, молодых мам с малолетними детьми, значительную группу составляют специалисты-профессионалы, не имеющие возможность надолго отлучаться с места работы в силу своих служебных обязанностей.

Благодаря дистанционным образовательным технологиям значительно увеличивается скорость передачи информации, происходит ее обновление, устанавливается связь в тандеме студент – преподаватель, учебные программы адаптируются к образовательным потребностям обучающихся, что отвечает современным реалиям образования. Многие студенты отмечают психологическую комфортность дистанционного обучения, заключающуюся в наличии времени для обдумывания ответа, индивидуального общения с преподавателем, возможности получить от него не только оценку успешности/неуспешности обучения, но и

обсудить перспективы преодоления ошибок и путей совершенствования знаний.

Сторонники дистанционного образования отмечают такие его положительные стороны, как «снижение издержек получения образования, трансформация передовых методик обучения на периферию, развитие навыков самостоятельной работы у студентов, возможность задействовать результаты наиболее профессиональных преподавателей в интерактивном учебном процессе и повышение качества контроля знаний за счет детальной проработки тестовых заданий и постановки проблем»⁴.

Неоспоримым достоинством дистанционного образования являются равные возможности его получения, доступность, обучение в индивидуальном темпе, мобильность и технологичность.

Качество обучения, в том числе и дистанционного, во многом определяет возникновение рисков, связанных с ухудшением качества образования. Прежде всего, это обусловлено качеством тех учебных материалов, которые предлагаются студентам. Не является откровением тот факт, что большинство учебных пособий, издаваемых в нашей стране, недостаточно высокого качества. Статус соответствующего времени преподавателя предполагает наличие высокого профессионализма в своей области, отличного знания традиционных и инновационных форм методик преподавания дисциплины, владение в совершенстве информационными технологиями. Для создания качественной учебной программы для дистанционного обучения преподаватель вуза сам должен владеть многочисленными компетенциями, что, к сожалению, подвластно далеко не всем. Кроме того, существуют риски, обусловленные правами на интеллектуальную собственность производителей программных материалов.

Другая группа рисков связана с чрезвычайно актуальной и сложной проблемой – желанием студента обучаться дистанционно, мотивацией обучения, личными способностями, стремлением к получению знаний, к усвоению предлагаемого материала.

Отсутствие непосредственного контакта с преподавателем, невозможность проведения дискуссий и устных опросов, затрудненность непосредственного контроля за выполнением заданий существенно уменьшают достоинства дистанционного образования. Многие обучающиеся далеко не самостоятельно выполняют учебные задания, обращаясь к возможностям Интернета, а то и к многочисленным «помощникам», за соответствующую плату выполняющим задания за студента. Усиление персонализации учебного процесса могло бы содействовать борьбе с этим явлением на рынке образовательных услуг, но при современном уровне развития дистанционного образования в России это вряд ли возможно.

Дистанционная форма получения знаний, а тем более умений, навыков и владений, несвободна от недостатков. Непривычная форма обучения, технические и технологические сложности работы с компьютером и

коммуникаций в Интернете способствуют росту страха учащегося перед обучением. Для преодоления этого страха необходимы система специальных мероприятий и жесткая самодисциплина, зависящая от сознательности обучающегося. В этом отношении дистанционное обучение является самой сложной из известных форм обучения.

Самым существенным недостатком, на наш взгляд, является невозможность убедиться в сформированности у выпускников вуза, обучавшихся дистанционно, наличия общекультурных и профессиональных компетенций, что не позволяет говорить о компетентности, предполагающей хотя бы минимальный опыт применения компетенций.

В заключение отметим, что некоторые риски внедрения дистанционных форм образования связаны с субъективными факторами. Прежде всего, их возникновение зависит от ценностей и целевых установок самих студентов.

Количество и качество дистанционных образовательных программ определяется уровнем профессионализма преподавателей и качеством менеджмента вуза по оказанию помощи по ее созданию и минимизации технологических рисков, с которыми может столкнуться пользователь. Дистанционное образование не только предоставляет возможности, но и требует от преподавателя активной инновационной деятельности при разработке учебных занятий и выборе способов контроля результатов обучения.

Нельзя не отметить пока еще недостаточную компьютерную грамотность как студентов, так и преподавателей.

Качественное дистанционное обучение объективно будет входить в нашу жизнь, поскольку эта форма предоставления образовательных услуг отвечает демократическим принципам построения гражданского общества и правового государства, и развитие дистанционного обучения в системе образования необходимо продолжать и совершенствовать, так как оно позволяет реализовать два основных принципа современного образования – «образование для всех» и «образование через всю жизнь».

Но порождаемые данной формой обучения системные риски способны подорвать престиж новой российской высшей школы, снизить конкурентоспособность отечественного высшего образования и препятствовать эффективной адаптации системы высшего образования Российской Федерации к современным социально-экономическим условиям.

Примечания

¹ Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну : пер. с нем. М., 2000. С. 275.

² Яницкий О. Н. Россия как общество риска : методология анализа и контуры концепции // Общественные науки и современность. 2004. № 2. С. 9.

³ См.: Маслоу А. Мотивация и личность. СПб., 2001. 478 с.

⁴ Медина Х. Макроэкономическая эффективность открытого и дистанционного обучения // Университетское управление : практика и анализ. 2000. № 1. С. 23.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ВОЗМОЖНОСТИ ТЕОРИИ РЕШЕНИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ В СНИЖЕНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО РИСКА ПРИ ВНЕДРЕНИИ СТАНДАРТОВ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

В. А. Ширяева

*Ширяева Виктория Александровна – кандидат педагогических наук,
заведующий кафедрой Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: vicsasha@yandex.ru*

В статье рассматривается авторская точка зрения возможности использования адаптированной инженерной методологии изобретательства для минимизации педагогического риска в профессиональной деятельности педагогов и достижения результата образования в соответствии с ФГОС.

Ключевые слова: риск, образовательный риск, педагогический риск, Теория Решения Изобретательских Задач (ТРИЗ), профессиональный стандарт, результат образования.

THE ORETICAL ASPECTS OF THE STUDY POSSIBILITY OF THEORY OF INVENTIVE PROBLEM SOLVING IN REDUCING PEDAGOGICAL RISK WHEN THE NEW GENERATION STANDARDS ARE INTRODUCED

Victoria A. Shiryaeva

The article considers the author's point of view of the possibility of using the adapted engineering methodology of invention to minimize the pedagogical risk in the professional activity of teachers and to achieve the result of education in accordance with GEF.

Key words: risk, educational risk, pedagogical risk, Theory of Inventive Problem Solving (TRIZ), professional standard, result of education.

В современном обществе, которое У. Бек характеризовал как «общество риска»¹, не уменьшается исследовательский интерес к проблемам риска и безопасности. Это связано с тем, что реальные уровни риска, которые в обществе считаются традиционно приемлемыми, сильно варьируются в различных областях человеческой деятельности.

Понимание риск-проблематики требует в рамках статьи краткого анализа и определения ключевого понятия «риск».

По мнению М. А. Беляевой, существует две принципиально отличные парадигмы понимания риска: «европейская» и «американская»². В «европейской» парадигме смысл в том, что с риском связывается опасность потери, утраты, которая омрачит или, по меньшей мере, дестабилизирует жизнь человека. В «американской» парадигме смысл совершенно противоположен: риск ассоциируется с новыми возможностями и достижениями. Она отмечает, что европейское понимание риска коррелирует с консервативной европейской ментальностью, в которой

стабильность, плановость, предсказуемость, размеренность рассматриваются как базовые ценности. В американской трактовке в основе понимания риска лежат другие ценности. М. А. Беляева, обращая внимание на необходимость понимания риска как сложного неоднозначного явления, включающего в себя противоположные начала – созидательное и разрушительное, – определяет риск как осознание возникновения возможной проблемы, ее опережающей рефлексии.

Известные подходы к пониманию категории «риск» приведены в работах А. П. Альгина³, В. М. Гранатурова⁴, И. Т. Балабанова⁵. В определениях, которые рассматривали эти авторы, понятие «риск» неотъемлемо связано с неопределенностью.

А. Л. Немчинова, Д. В. Немчинов в своей работе⁶ отмечают, что существует три базисных представления о риске:

- как вероятность реализации нежелательных последствий;
- размер возможных потерь;
- комбинация вероятности и размера потерь.

Рассматривая структурные элементы исследуемого феномена, О. И. Чубарова отмечает, что «риск включает в себя три элемента:

- неопределенность (риск существует тогда, когда возможно неединственное развитие событий);
- потери (непреднамеренное сокращение стоимости в результате реализации опасности);
- небезразличность (риск должен задевать любого человека или организацию)»⁷.

По мнению А. Л. Немчиновой, Д. В. Немчинова, понятие «риск» включает в себя два элемента: частоту, с которой осуществляется опасное событие, и последствия этого события; реализацию опасности определенного класса»⁸. Использование понятия «риск» позволяет переводить опасность в разряд измеряемых категорий, которые возможно оценить.

В соответствии с этим возникают последовательно два вопроса: Что можно понимать под оценкой риска? Как (какими средствами) можно оценить (измерить) риск?

Согласно современным стандартам ГОСТ Р ИСО/МЭК31010–2011⁹ оценка риска – это процесс, объединяющий идентификацию, анализ и сравнительную оценку рисков и рисков событий. Этап идентификации риска включает определение его элементов, составление их перечня и описания. Анализ выявляет вероятности и последствия идентифицированных опасных событий, уровень риска. Сравнительная оценка риска используется при принятии решений об его обработке, результаты анализа риска сравниваются с критериями и определяется его приемлемость.

Вероятность наступления события/риска может быть определена объективным и субъективным методами. Из анализа современных мето-

дологических подходов оценки риска следует, что каждый из них имеет свою практическую значимость и нацелен на решение определенного вида задач исходя из наличия исходной информации, уровня неопределенности, объективных условий. Целями процесса оценки риска являются выявление перечня его источников и событий, которые могут повлиять на достижение целей, определение уровня риска и сравнение с его критериями. Выбор метода оценки влияет на точность и достоверность результатов, используемых в принятии решений относительно необходимости обработки риска, определения стратегий и способов управления им.

Д. М. Синева, рассматривая общие принципы методов оценки риска, отмечает, что объективным методом пользуются для определения вероятности наступления события на основе исчисления частоты, с которой оно происходит¹⁰. Субъективный метод (качественный анализ) базируется на использовании субъективных критериев, которые основываются на различных предположениях. К ним относятся суждение оценивающего, его личный опыт, оценка эксперта по рейтингу, мнение аудитора-консультанта. Он отмечает, что метод экспертных оценок обычно реализуется путем обработки мнений разных опытных специалистов.

Именно метод экспертных оценок был выбран для оценки педагогического риска в рамках данной работы. Не случайно О. А. Маринина отмечает, что методы экспертного подхода, основанные на использовании знаний и опыта высококвалифицированных специалистов в конкретной предметной области /виде деятельности/, позволяют сгруппировать модели на качественные и количественные по условиям их применения¹¹. Здесь необходимо достаточно кратко дать общую информацию о понятиях «образовательный риск» и «педагогический риск».

О. И. Чубарова сформулировала такое рабочее определение образовательного риска: «Образовательный риск – это понятие, используемое для характеристики качества целенаправленной образовательной деятельности, а конкретнее – исходной ситуации, процессов подготовки и принятия решения при предоставлении и получении образовательных услуг»¹². Она определила следующие структурно-функциональные компоненты образовательного риска: фактор риска, уровень риска, показатель риска, анализ риска, управление риском. К источникам образовательного риска она отнесла: случайность, наличие противоречивых тенденций, столкновение противоречивых интересов, вероятностный характер научно-технического прогресса, неполнота, недостаточность информации, длительность оказания образовательных услуг, отдаленность выгоды от получения образовательной услуги, опережающий характер образовательных услуг¹³.

В. М. Гранатуров отмечает, что риск связан с выбором решения и выступает «моделью снятия субъектом неопределенности, способом практического разрешения противоречия при неясном (альтернативном)

развитии противоположных тенденций в конкретных обстоятельствах»¹⁴. Именно взаимосвязь этих элементов и их взаимодействие отражают сущность риска, его противоречивость, альтернативность и неопределенность. В. М. Гранатуров¹⁵ утверждает, что противоречивость как черта риска проявляется в различных аспектах. Представляя собой разновидность деятельности, риск ориентирован на получение значимых результатов новыми способами в условиях неопределенности и ситуации неизбежного выбора. При этом альтернативность как свойство риска связана с тем, что возникает необходимость выбора из двух или нескольких возможных вариантов решений или действий.

По мнению А. П. Панкрухина, образовательному риску подвержены все участники рынка образовательных услуг, которыми являются не только образовательные учреждения, но и потребители (отдельные личности, предприятия и организации), широкие круги посредников, а также общественные институты и структуры, причастные к продвижению образовательных услуг и продуктов на рынке¹⁶.

М. А. Беляева, исследуя риск как предмет научного анализа в педагогике и образовании, обращает внимание на то, что любая сознательная деятельность включает этап планирования и прогнозирования наряду с предварительной диагностикой, выполнением действия и финальной оценкой его результатов. Профессиональная деятельность педагога – не исключение, причем в борьбе за качество образования этому технологическому этапу уделяется все больше внимания, а значит, актуализируется риск-проблематика. Для ее изучения необходимо воспользоваться уже разработанными в рискологии классификациями риска¹⁷.

Предложенная В. И. Зубковым¹⁸ комплексная классификация содержит четыре основания для дифференциации, каждое из которых имеет следующие уточнения:

- по субъект-объектным характеристикам (например, индивидуальный/ коллективный риск);
- по условиям возникновения (добровольный/недобровольный риск);
- по содержанию (риск действия/бездействия, например);
- по возможным последствиям (материальные/моральные риски и др.).

М. А. Беляева приводит в качестве примеров две наиболее обобщенных классификации:

- по степени сложности все многообразие рисков правомерно разделить на риски первого и второго порядка;
- с точки зрения исторического времени риски дифференцируются на традиционные (до XVIII в.), промышленные (XIX–XX вв.) и новые.

Риски первого порядка – это риски, причинно-следственные связи которых объективно просматриваются и прогнозируются. Эти риски мо-

гут быть комплексными, но их причины (т. е. некая сумма факторов) легче поддаются оптимизации, чем причины рисков второго порядка.

Риски второго порядка – риски, сложные по своему генезу, причинно-следственные связи которых не подчиняются линейным закономерностям, а носят системный, в частности, синергетический, неуправляемый, самоорганизующийся характер. Такие риски трудно достоверно прогнозировать и оптимизировать.

В рамках данной работы будем опираться на понимание рисков первого порядка.

В отечественной педагогике оформилось отдельное направление по изучению понятия «педагогический риск» и связанных с ним процессов и явлений, получившее название «педагогическая рискология». В его основу была положена концепция обоснованного педагогического риска И. Г. Абрамовой, которая рассматривает понятие «педагогический риск» как ответ на актуальную потребность в разрешении противоречий при неясном (альтернативном) развитии противоположных тенденций в конкретных социально-педагогических условиях¹⁹.

Исследование И. Г. Абрамовой базируется на деятельностном подходе. Именно он, по ее мнению, позволяет проанализировать взаимодействие педагогов и детей, взяв за единицу анализа этого взаимодействия риск как меру успешности их совместной деятельности.

А. А. Арламов, исследуя причину введения в педагогические исследования понятие «риск», отмечает, что такая потребность возникла в результате информационно-технологической революции на основе развития новых информационных и коммуникационных технологий, которые, в свою очередь, внесли серьезные изменения в современную культуру и саму сферу науки²⁰. Он трактует понятие «педагогический риск» как акт принятия педагогического решения в ситуации неопределенности с наиболее вероятным прогнозом в получении ожидаемого результата. Именно надежность и обоснованность этого прогноза, по мнению А. А. Арламова, определяют степень педагогического риска.

И. Г. Абрамова вводит в область педагогических исследований понятие «обоснованный педагогический риск», позволяющее количественно и качественно оценить вероятность достижения предполагаемого результата, неудачи, отклонения от цели, позитивные и негативные последствия принимаемых решений. При этом она отмечает, что ощущение педагогического риска многомерно и не исчерпывается исключительно ожиданием определенного вреда. В педагогической практике требуется время для того, чтобы результат воздействия можно было оценить как положительный или отрицательный, и только потом, постфактум, можно оценить степень рискоемкости того или иного осуществившегося педагогического действия²¹.

Т. П. Браун, исследуя непрерывное образование как профилактику педагогического риска, трактует педагогический риск как акт принятия педагогического решения в ситуации неопределенности с наиболее вероятным прогнозом в получении ожидаемого результата. Она отмечает, что педагогические риски можно разделить на три вида: личные риски педагога, личные риски обучающегося и риск нарушения образовательного процесса. При этом личные риски педагога могут возникнуть в случае принятия неправильного решения, а риск нарушения образовательного процесса связан со сбоем в достижении образовательных целей²².

В рамках данного исследования представляется важным определением Т. П. Браун пяти уровней поведения педагога в ситуации педагогического риска:

- 1) максимальная осторожность при выборе замысла урока для обхода возможных рискованных ситуаций;
- 2) уход от решения в уже сложившейся ситуации выбора;
- 3) перенос окончательного разрешения проблемного вопроса на более позднее время;
- 4) принятие решения сведения к минимуму негативных последствий ситуации;
- 5) принятие решения, развивающего ситуацию риска, в целях достижения максимального педагогического результата.

Современные требования к функциональным обязанностям педагога, зафиксированные в профессиональном стандарте, требуют от него именно четвертого и пятого уровня поведения педагога в ситуации педагогического риска. Не случайно Е. Е. Мерзон отмечает, что педагог должен уметь на высоком уровне, комплексно и творчески решать сложные профессиональные задачи²³.

Целесообразность принятия какого-либо решения в профессиональной деятельности педагога, в природе которого заложена определенная степень риска, может быть определена путем его анализа и оценки. Таким образом, получается, что для эффективной деятельности преподавателя необходимо не только знать о возможных вариантах образовательного риска, но и определять его степень, прогнозировать варианты его нивелирования.

Опираясь на оценку риска в соответствии со стандартом ГОСТ Р ИСО/МЭК31010–2011, можно предположить, что процесс идентификации, анализа и сравнительной оценки риска в образовании можно трактовать как стандартный алгоритм действий, который опирается на методы качественной и количественной их оценки, которые производит педагог, исходя из поставленных целей, решаемых задач с учетом реализации ФГОС образования соответствующей ступени и профессионального стандарта.

О стандартах нового поколения много написано и проведено немало мероприятий разного характера и на разных уровнях. В рамках данной работы вызывает интерес исследование Н. В. Тангалычевой, которая стала использовать метод экспертных оценок с целью определения уровня готовности образовательных организаций, педагогов, родителей к введению ФГОС и выявления актуальных проблем²⁴. В частности, она отмечает, что риск при введении ФГОС второго поколения заключается в том, что, на первый взгляд, ни для учителей, ни для учеников, ни для родителей внешних изменений нет: остаются классно-урочная система, ступени школьного образования, мало изменившийся учебный план и практически прежние учебно-методические комплекты. Это может привести к ложному заключению о том, что глобальных изменений не предвидится и потому изучать стандарты каждому учителю необязательно, их требования будут учтены авторами учебников, а педагогу остается только дожидаться готовых методических рекомендаций.

В рамках авторского исследования для определения значимого фактора педагогического риска при реализации ФГОС был использован метод экспертных оценок. В качестве квалифицированных экспертов выступали слушатели программы повышения квалификации Института дополнительного профессионального образования Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского – педагоги начального образования, опрос которых позволил определить несколько «интенсивных» факторов педагогического риска.

Во-первых, педагоги не смогли точно определить средства формирования и развития метапредметных компетенций учеников, при этом самый низкий балл получил такой образовательный результат, как «освоение способов решения проблем творческого и поискового характера».

Во-вторых, педагоги при самооценке своей профессиональной деятельности указали, что сами слабо владеют способами решения проблем творческого и поискового характера.

Таким образом, было выдвинуто предположение о том, что как минимум два вероятностных фактора педагогического риска могут способствовать достижению негативного результата в образовательной деятельности.

- отсутствие у педагогов методической основы может привести к негативному результату – несформированности заявленного в ФГОС результата образования (в частности, «освоение способов решения проблем творческого и поискового характера»);
- отсутствие у педагогов знаний способов решения проблем в профессиональной деятельности может привести к негативному результату – увеличению времени, сил и средств на поиск решения (исполь-

зование классического метода проб и ошибок) профессиональной задачи, содержащей противоречие, что, в свою очередь, может способствовать более быстрому профессиональному выгоранию.

Не случайно И. Г. Абрамова подчеркивает, что противоречие между характером проблем, стоящих перед современной школой, и уровнем готовности педагогических кадров к их решению в постоянно меняющейся педагогической действительности может быть преодолено, если обеспечить непосредственное внесение теоретико-методологических знаний о педагогическом риске в процесс выбора учителем профессиональных решений²⁵.

Встает закономерный вопрос: что может помочь педагогу профессионально быстро принять решение, развивающее ситуацию риска в целях достижения положительного результата, с учетом сведения к минимуму негативных последствий ситуации?

В рамках экспериментального авторского исследования представляется, что адаптированная инженерная Теория Решения Изобретательских Задач (ТРИЗ), с одной стороны, может способствовать повышению уровня профессиональной грамотности педагога при решении задач, содержащих противоречие, а с другой – достижению результатов ФГОС – формирование и развитие метапредметных компетенций.

Данная теория инженерного изобретательства была выбрана неслучайно. Г. С. Альтшуллер (автор теории) одним из первых стал говорить о необходимости перехода к новой технологии, дающей ту же продукцию – изобретения, но при другом процессе производства – управляемом, хорошо организованном, эффективном. Он так описывал некоторые размышления: «... все чаще и чаще я возвращался к мысли о том, что человек должен все знать и все уметь. Эта проблема не решалась механическим наращиванием освоенных специальностей. Нужна была **Общая Теория Сильного мышления**: как решать трудные задачи, как развивать талантливое, творческое мышление»²⁶.

Соглашаясь с мнением А. Б. Селюцкого, в конечном итоге, комплекс знаний, объединенных под названием «ТРИЗ», превратится в неотъемлемую часть общечеловеческой культуры, творческую грамотность, необходимую человеку не меньше, чем обычная и компьютерная²⁷.

Генезис и функциональная направленность теории решения изобретательских задач как общей теории сильного мышления и новой образовательной области знания подробно описаны в монографии автора данной статьи²⁸.

Авторских трактовок структурных компонентов ТРИЗ достаточно большое количество. В рамках данной работы главным критерием отбора структурных компонентов теории стал «классический» вариант ТРИЗ, созданный ее автором – Г. С. Альтшуллером. Это:

- теоретическая основа: законы развития технических систем (ЗРТС), системный оператор (СО);
- инструментальная часть: вепольный анализ (ВА), система стандартов/алгоритм использования стандартов (АИСТ), алгоритм решения изобретательских задач (АРИЗ);
- информационный фонд: задачи-аналоги, приемы разрешения технических и физических противоречий, эффекты (химические, физические, биологические, геометрические и др.).

О. Б. Шамина, разрабатывая лекционный материал для студентов, отмечает, что «ТРИЗ – это не только инструмент, позволяющий инженеру, изобретателю прогнозировать проблемную ситуацию и целенаправленно вести поиск оптимального решения задачи, это ещё и инструмент для тонких, дерзких, высокоорганизованных мысленных операций»²⁹.

М. С. Гафитулиным был введен термин «адаптивная теория решения изобретательских задач» (АТРИЗ), которая нацелена на применение ТРИЗ в нетехнических областях, в частности в педагогике³⁰.

Многолетний эксперимент, который провела А. А. Нестеренко, позволил сделать вывод о том, что успешность адаптации человека в стремительно меняющемся мире напрямую связана с умением выявлять и решать новые проблемы, которые ставит перед ним жизнь. Необходимость сформировать у обучающихся такие умения требует изменения содержания образования, обеспечения его проблемной ориентации³¹.

Теоретический анализ функциональных возможностей и направленности структурных компонентов ТРИЗ, который отражен в содержании таблицы, позволил сделать предположение о том, что овладение ими будет способствовать тому, что педагоги смогут более качественно решать профессиональные задачи, содержащие противоречия, и добиваться результатов, заявленных в ФГОС.

Взаимосвязь структурных компонентов ТРИЗ с метапредметными результатами освоения основной образовательной программы начального общего образования показана в таблице.

Взаимосвязь структурных компонентов ТРИЗ с метапредметными результатами освоения основной образовательной программы начального общего образования

Структурный компонент ТРИЗ	Показатель метапредметного результата освоения основной образовательной программы начального общего образования
Законы развития технических систем (ЗРТС)	Формирование умения планировать, определять наиболее эффективные способы достижения результата, овладение логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации по родовидовым признакам, установления аналогий и причинно-следственных связей, построения рассуждений, отнесения к известным понятиям, овладение начальными сведениями о сущности и особенностях объектов, процессов и явлений действительности (природных, социальных, культурных, технических и др.)

Структурный компонент ТРИЗ	Показатель метапредметного результата освоения основной образовательной программы начального общего образования
Системный оператор (СО)	Формирование умения планировать, освоение способов решения проблем творческого и поискового характера, использование знаково-символических средств представления информации для создания моделей изучаемых объектов и процессов, схем решения учебных и практических задач, овладение логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации по родовидовым признакам, установления аналогий и причинно-следственных связей, построения рассуждений, отнесения к известным понятиям
Вепольный анализ (ВА)	Освоение способов решения проблем творческого и поискового характера, использование знаково-символических средств представления информации для создания моделей изучаемых объектов и процессов, схем решения учебных и практических задач, овладение базовыми предметными и межпредметными понятиями, отражающими существенные связи и отношения между объектами и процессами
Система стандартов/алгоритм использования стандартов (АИСТ)	Освоение способов решения проблем творческого и поискового характера, овладение базовыми предметными и межпредметными понятиями, отражающими существенные связи и отношения между объектами и процессами
Алгоритм решения изобретательских задач (АРИЗ)	Освоение способов решения проблем творческого и поискового характера
Задачи-аналоги	Освоение способов решения проблем творческого и поискового характера
Приемы разрешения технических и физических противоречий	Освоение способов решения проблем творческого и поискового характера
Эффекты (химические, физические, биологические, геометрические и др.)	Освоение способов решения проблем творческого и поискового характера, овладение начальными сведениями о сущности и особенностях объектов, процессов и явлений действительности (природных, социальных, культурных, технических и др.)

Педагоги, участвовавшие в программе повышения квалификации, констатировали необходимость введения в педагогическое образование адаптированной ТРИЗ. В системе непрерывного педагогического образования новое знание – АТРИЗ – будет способствовать овладению педагогами способами формирования познавательных универсальных учебных действий у обучающихся в области способов решения проблем творческого и поискового характера, эффективных способов достижения результата, схем решения практических задач. Данная методологическая взаимосвязь педагогики и АТРИЗ, не характерная для основной массы

педагогических исследований, поможет разглядеть новые варианты решений старых проблем и педагогических рисков.

Примечания

- ¹ См.: Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну / пер. с нем. В. Седельника и Н. Федоровой; послесл. А. Филиппова. М., 2000. 384 с.
- ² См.: Беляева М. А. Риск как предмет научного анализа в педагогике и образовании // Педагогическое образование в России. 2014. № 11. С. 16–23.
- ³ См.: Альгин А. П. Риск и его роль в общественной жизни. М., 1989. 188 с.
- ⁴ Гранатуров В. М. Экономический риск: сущность, методы измерения, пути снижения: учеб. пособие. М., 2002. 160 с.
- ⁵ См.: Балабанов И. Т. Риск-менеджмент. М., 1996. 192 с.
- ⁶ См.: Немчинова А. Л., Немчинов Д. В. Субъективные факторы восприятия риска // Вестн. АГТУ. 2009. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/subektivnye-factory-vozpriyatiya-riska> (дата обращения: 14.03.2018).
- ⁷ Чубарова О. И. Образовательный риск как экономическая категория, его сущность // Ползуновский вестн. 2005. № 1. С. 199.
- ⁸ Немчинова А. Л., Немчинов Д. В. Указ. соч.
- ⁹ См.: ГОСТ Р ИСО/МЭК 31010-2011 Менеджмент риска. Методы оценки риска. URL: <http://www.files.stroyinf.ru> (дата обращения: 14.02.2018).
- ¹⁰ См.: Синёв Д. М. Методы оценки риска: общие принципы // Вестн. РЭА им. Г. В. Плеханова. 2009. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metody-otsenki-riska-obschie-prin-tsiyu> (дата обращения: 14.02.2018).
- ¹¹ См.: Маринина О. А. Анализ современных методов оценки рисков // Актуальные вопросы развития минерально-сырьевого комплекса России: Горный информационно-аналитический бюллетень № 2. Спец. вып. 8. М., 2015. С. 12–20.
- ¹² См.: Чубарова О. И. Указ. соч. С. 201.
- ¹³ Там же.
- ¹⁴ Гранатуров В. М. Экономический риск: сущность, методы измерения, пути снижения: учеб. пособие. М., 2002. С. 10.
- ¹⁵ Там же.
- ¹⁶ См.: Панкрухин А. П. Маркетинг образовательных услуг в высшем и дополнительном образовании: учеб. пособие. М., 1995. 234 с.
- ¹⁷ См.: Беляева М. А. Риск как предмет научного анализа в педагогике и образовании // Педагогическое образование в России. 2014. № 11. С. 16–23.
- ¹⁸ См.: Зубков В. И. Социологическая теория риска: учебн. пособие. М., 2009. 379 с.
- ¹⁹ См.: Абрамова И. Г. Теория педагогического риска: автореф. ... д-ра пед. наук. СПб., 1996. 36 с.
- ²⁰ См.: Артамов А. А. Педагогический риск как проблема методологии социальной педагогики // Вестн. Адыг. гос. ун-та. Сер. 3, Педагогика и психология. 2010. № 1. С. 12–21.
- ²¹ См.: Абрамова И. Г. Указ. соч. 36 с.
- ²² См.: Браун Т. П. Непрерывное образование как профилактика педагогического риска // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. 2014. Т. 12, вып. 1. С. 111–113.
- ²³ См.: Мерзон Е. Е. Проблемы формирования профессиональной компетентности студентов педагогического вуза // Журн. науч. публикаций аспирантов и докторантов. Курск. 2011. № 9(63). С. 81–82.
- ²⁴ Тангалычева Н. В. Риски образовательного учреждения при внедрении стандартов нового поколения и пути их минимизации // Эксперимент и инновации в школе. 2012. № 2. С. 7–16.
- ²⁵ См.: Абрамова И. Г. Указ. соч. 36 с.

- ²⁶ Альтшуллер Г. С. Краски для фантазии: Прелюдия к теории развития творческого воображения // Шанс на приключение. Петрозаводск, 1991. С. 260–262.
- ²⁷ См.: Селоцкий А. Б. Спонсор для еретиков // Как стать еретиком. Петрозаводск, 1991. С. 4.
- ²⁸ См.: Ширяева В. А. Новая образовательная область знания как ресурс развития мышления. Саратов, 2007. 232 с.
- ²⁹ См.: Шамина О. Б. Теория решения изобретательских задач: конспект лекций. Томск, 2012. С. 22.
- ³⁰ См.: Гафитулин М. С. Адаптивная Теория Решения Изобретательских Задач (АТРИЗ) // Технологии творчества. 1998. № 2. С. 40–43.
- ³¹ См.: Нестеренко А. А. Дидактические модели реализации проблемно-ориентированного обучения: дис. ... канд. пед. наук. М., 2006. 20 с.

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел I. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ СРЕДА

<i>Алексеева Д. А.</i> Конкурс перевода как инструмент обучения студентов неязыковых специальностей письменному переводу текста с английского языка на русский (деловая переписка)	3
<i>Алимаева О. И.</i> Повышение инновационной готовности персонала как ресурс развития организационной культуры вуза	9
<i>Берестевич Г. В., Скибо Т. Ю., Иванова А. С.</i> Современное содержание патриотического воспитания военнослужащих	15
<i>Гусейнов А. З.</i> История организации педагогического образования в Саратовском государственном университете	20
<i>Королева О. В.</i> Через проектную деятельность студентов к развитию городского туризма (на примере Саратова)	26
<i>Кудрина Е. В.</i> О программе повышения квалификации «Промышленная разработка программного обеспечения» для преподавателей университета	33
<i>Кухарчук О. В.</i> Организация самостоятельной работы студентов вуза в условиях реализации ФГОС ВО	40
<i>Ларионова Е. В.</i> Образовательная среда как социокультурный феномен	45
<i>Лысикова Н. П.</i> Профессиональная культура речи как взаимодействие языка и культуры специалиста	49
<i>Медведева Н. В.</i> История развития Социальных взаимодействий в российской системе образования	53
<i>Наумова О. Г., Елистратова О. В.</i> Влияние виртуальных экскурсий как части социокультурной среды на профессиональное становление личности	61
<i>Пихтелёв А. М.</i> Постоянность образования как фактор социального развития российского общества	65
<i>Похазникова И. С., Макарихина Е. А.</i> Проведение литературных фестивалей на двух языках как способ совершенствования языковой практики для студентов негуманитарных специальностей	70
<i>Самохин А. Н.</i> Саратовский библиотечный техникум в послевоенные годы	75

Раздел II. ПРОБЛЕМЫ МОДЕРНИЗАЦИИ И ГЛОБАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Гринина Е. С., Морчадзе Н. Ю.</i> Отношение к лицам с ограниченными возможностями здоровья как фактор профессиональной подготовки будущих педагогов	81
<i>Козлов О. А., Александрова Е. А.</i> Задачи, проблемы и перспективы информационно-коммуникационных технологий в военном вузе	87

<i>Поздняков А. Н.</i> Проблемы становления и развития образования в Древней Руси: По материалам исследований, опубликованных в XIX – начале XX века	92
<i>Сундукова Т. О.</i> Современные тенденции развития мирового образования	103

Раздел III. ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

<i>Акулина В. А., Мальцева Н. Г.</i> Функционирование вопросов в детской речи (на материале английского языка)	109
<i>Базанова И. В., Захарова Е. Н.</i> Из опыта психолого-педагогического сопровождения подготовки учащихся к экзаменам по английскому языку	115
<i>Захарова Е. Н.</i> Возможности онлайн-университетов в языковом образовании	119
<i>Иголкина Н. И.</i> Применение коучингового подхода к формированию комбинации познавательных стратегий при усвоении иноязычной лексики	123
<i>Ильясова Р. Р.</i> Проблемное обучение как средство активизации мыслительной деятельности учащихся	127
<i>Коротаева А. И., Пантюхова Ю. С.</i> Особенности социально-психологического климата класса (на примере школ с углубленным изучением предметов естественно-математического цикла и общеобразовательных)	132
<i>Кругляк Е. Е.</i> Использование TV5 Monde и других интернет-ресурсов в составе учебно-методического комплекса Objectif Diplomatie A1/A2	137
<i>Куприянчук Е. В., Коршикова Л. Ф.</i> Особенности эмоциональной сферы умственно отсталых младших школьников	140
<i>Лобанова А. В., Рыбьякова А. В., Федосина С. С.</i> Субъективные ожидания студентов-провизоров от дисциплины «Психология и педагогика» в процессе обучения в вузе	145
<i>Макарецва Л. В.</i> Мастер-класс как интерактивный метод организации обучения бакалавров	151
<i>Матяшевская А. И.</i> «Рассказы» о научной работе в подготовке студентов к профессиональному общению	154
<i>Суслова О. И.</i> Проявления эгоцентризма у подростков с нарушением опорно-двигательного аппарата	159
<i>Тарасова О. И.</i> Перспективы современного художественного образования и педагогика балета	164
<i>Тетюев Л. И.</i> Задачи образования и множественность систем знания	170
<i>Тиден Е. В.</i> Фестиваль науки как средство оптимизации учебного процесса	176
<i>Хуторянская Т. В., Ганенко Н. А.</i> Особенности формирования толерантности старшеклассников	180
<i>Черкасова О. А.</i> Инновационные технологии в вузе	184
<i>Шитова Л. В., Суббота А. А.</i> Изучение речевого развития у старших дошкольников с задержкой психического развития	189
<i>Ярошенко Е. И., Романова Н. М., Киселев К. А., Дырнаева Ю. А.</i> Индивидуально-личностные особенности профессиональной направленности современных школьников (на материале исследования учащихся восьмых классов)	197

Раздел IV. ОБРАЗОВАНИЕ КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

<i>Аббасова Б. Г.</i> Инклюзивное образование в контексте современной социальной политики Азербайджана	202
--	-----

<i>Бартель В. В.</i> Особенности преподавания дисциплины «Иностранный язык» для студентов-теологов	207
<i>Беспалова Т. А.</i> Образование как ресурс развития личности безопасного типа	211
<i>Быченко Ю. Г., Баландина Т. М.</i> Деловая игра как образовательный ресурс профессионального развития личности	216
<i>Вакулич Н. Р., Царева В. М.</i> Дошкольное образование как составная часть современной социокультурной среды	222
<i>Воронова Е. Н.</i> Категория установки в обучении	226
<i>Гринина Е. С.</i> Преддипломная практика как инструмент формирования научно-исследовательской компетентности магистрантов	233
<i>Евдокимова Е. Г., Леонтьева В. В.</i> Субъективные факторы успешности изучения иностранного языка в контексте неформального образования	240
<i>Залевский А. В., Епифанова Н. Н.</i> Формирование культуры досуга студенческой молодежи средствами физической культуры и спорта	245
<i>Иванова Д. Н.</i> Образование как доктрина гуманистического воспитания	250
<i>Карпов А. А.</i> Метапознание в обучении: новые взгляды и перспективы исследований	256
<i>Коротаева А. И., Сидорова К. А.</i> Специфика процессов памяти у детей с разным уровнем обучаемости	261
<i>Кузьмина Н. В.</i> Медико-валеологические аспекты гуманизации образовательного пространства	266
<i>Куприянчук Е. В.</i> Особенности динамики профессиональной идентификации студентов	271
<i>Ларина О. В.</i> Формирование мотивационно-ценностного отношения к здоровому образу жизни у студенческой молодежи	278
<i>Лихачева А. В.</i> Учебно-исследовательская работа студентов как ресурс развития личности	284
<i>Лихачева А. В.</i> Студенческая научно-исследовательская лаборатория «Экотехнология» – стартовая площадка для будущих ученых	289
<i>Лысикова Н. П., Михайлова Ю. А.</i> Использование принципов нравственной философии Сократа в профессиональной педагогической этике	292
<i>Мишинчук Е. С.</i> Роль метода проектов в активизации познавательной деятельности бакалавров	297
<i>Орлова Н. М.</i> Философские методы познания и профессиональная культура словесника	303
<i>Павленкович С. С.</i> Образование как ресурс формирования культуры здоровья студентов-спортсменов	309
<i>Преображенский Ю. В.</i> Некоторые задания для практических занятий по социально-экономической статистике	315
<i>Рахимбаева И. Э., Баильков А. М.</i> Значение ресурсов личности в управлении качеством профессиональной подготовки курсантов военных вузов войск национальной гвардии РФ	321
<i>Сазина И. В.</i> Образовательные смыслы понятия «возрастание личности» в статье Флоренского П. А. «О типах возрастания» или попытка описания универсальной образовательной модели как ресурс «возрастания» личности	326
<i>Спиридонова Е. А.</i> Учет ведущего канала восприятия информации в процессе технологического образования школьников	333
<i>Трифонова М. А.</i> Аксиологический подход в технологическом образовании школьников	340
<i>Хуторянская Т. В.</i> Особенности групповых форм взаимодействия педагога с родителями младших школьников	347

<i>Царёва Н. М.</i> Формирование личностной мотивации к здоровому и продуктивному стилю жизни	352
---	-----

Раздел V. СОЦИАЛЬНЫЕ РИСКИ И СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<i>Архинова Л. Ю.</i> Социальные риски современного мира в свете формирования ценности семьи	357
<i>Вакулич Н. Р.</i> Реклама как инструмент продвижения продукта в дополнительном профессиональном образовании	361
<i>Ванькина Г. В., Сундукова Т. О.</i> Минимизация рисков при использовании сетевых форм в современном образовании	367
<i>Залевский А. В., Епифанова Н. Н.</i> Педагогическая профилактика аддиктивного поведения студенческой молодежи средствами физической культуры	372
<i>Колчина А. Г.</i> Профилактика рисков формирования зависимости подростков от влияния религиозных сект	378
<i>Кукина О. С., Краснова И. В.</i> К вопросу использования йоги в элективной дисциплине по физической культуре	383
<i>Тарасова Л. Е.</i> Субъективные риски дистанционного образования	387
<i>Ширяева В. А.</i> Теоретические аспекты исследования возможности Теории Решения Изобразительных Задач в снижении педагогического риска при внедрении стандартов нового поколения	392

Научное издание

ОБРАЗОВАНИЕ
В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Сборник научных статей

Выпуск 13

Под редакцией профессора *Ю. Г. Голуба*

Редактор *Е. А. Малютина*
Технический редактор *Т. А. Трубникова*
Корректор *Е. Б. Крылова*
Оригинал-макет подготовил *И. А. Каргин*

Подписано в печать 03.09.2018. Формат 60×84¹/₁₆.
Усл. печ.л. 23,71 (25,5). Тираж 110 экз. Заказ 134-Г.

Издательство Саратовского университета.
410012, Саратов, Астраханская, 83.
Типография Саратовского университета.
410012, Саратов, Б. Казачья, 112А.