

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

ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Сборник научных статей

ВЫПУСК 14

Под редакцией профессора *Ю. Г. Голуба*



Саратов
Издательство Саратовского университета
2019

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 Саратов. ун-та, 2019. –
Вып. 14. – 412 с. : ил.

Сборник научных статей посвящен анализу исторических, философских, культурологических, психологических и педагогических аспектов образования в современном мире. Среди авторов представители образовательных учреждений Москвы, Белгорода, Тулы, Ярославля, Ростова-на-Дону, Екатеринбурга, Иркутска и других городов России, а также Западно-Казахстанского аграрно-технического университета имени Жангир хана и Костанайского государственного педагогического университета (Казахстан).

Многие статьи отражают результаты прикладных исследований в образовании. Методическая направленность авторских материалов дает возможность их апробации в учебно-воспитательном процессе.

Для широкого круга педагогических работников, специалистов, аспирантов и всех интересующихся современным состоянием российского образования.

Редакционная коллегия:

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

Рецензенты:

доктор экономических наук, профессор *Т. В. Горячева*
(Саратовский государственный технический университет
имени Гагарина Ю. А.)

доктор педагогических наук, профессор *Е. А. Александрова*
(Саратовский национальный исследовательский
государственный университет имени Н. Г. Чернышевского)

УДК [378+378.015.31](082)

ББК 74.58я43

ISSN 1996-451X

© Саратовский университет, 2019

*Посвящается
110-летнему юбилею
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского*

I. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ СРЕДА

ПИСЬМЕННЫЙ ПЕРЕВОД ТЕКСТА ДЕЛОВЫХ ПИСЕМ РАЗНОГО ВИДА КАК ЭЛЕМЕНТ ПРОХОЖДЕНИЯ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В РАМКАХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ КВАЛИФИКАЦИИ

Д. А. Алексеева

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

В статье рассмотрен один из элементов прохождения переводческой практики в рамках дополнительной квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Даны рекомендации по организации процесса прохождения переводческой практики. Рассмотрены особенности письменного перевода текста деловых писем разного вида.

Ключевые слова: дополнительная квалификация, перевод, деловая переписка.

WRITTEN TRANSLATION OF THE TEXT OF BUSINESS CORRESPONDENCE LETTERS OF DIFFERENT TYPES AS AN ELEMENT OF TRANSLATION PRACTICE WITHIN THE ADDITIONAL QUALIFICATION

Dina A. Alexeeva

The article describes one of the elements of the translation practice within the framework of the additional qualification «Translator in the field of professional communication». The recommendations on the organization of the process of translation practice are given. The peculiarities of the written translation of the texts of business correspondence letters of various kinds are considered.

Key words: additional qualification, translation, business correspondence.

Студенты, получающие дополнительную квалификацию «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», в 8-м семестре проходят

переводческую практику. Но навыки перевода они получают значительно раньше.

Благодаря стараниям преподавателей кафедры английского языка и межкультурной коммуникации факультета иностранных языков и лингводидактики Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского у студентов есть возможность попробовать свои силы в осуществлении переводческой деятельности начиная с первого курса. Ежегодный фестиваль-конкурс «Claris Verbis» предоставляет широкий спектр заданий от перевода художественных и публицистических текстов до научных статей, аннотаций и инструкций¹.

Ввиду того что лекционный курс «Теория перевода» начинается в 5-м семестре, а следующий за ним «Практический курс профессионально-ориентированного перевода» – в 6-м семестре, студенты младших курсов и студенты, не получавшие дополнительную квалификацию «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», как правило, выбирают для выполнения творческие номинации, не требующие детального понимания переводческих трансформаций, например перевод стихотворения с английского языка на русский. Следует отметить, что студенты, не имеющие должной подготовки, сталкиваются с определенными трудностями, так как «в последнее время в русской традиции перевода поэзии стало практически нормой максимально сохранять не только содержание, но и форму оригинала, что делает задачу переводчика особенно трудной и при этом увлекательной»². Тем не менее подобный опыт полезен даже на начальных этапах обучения, так как «перевод поэтического текста есть процесс перехода от однообразной работы к творческому поиску, который прививает интерес к поэзии и позволяет почувствовать красоту иностранного и русского языков»³.

Еще одной особенностью перевода художественных и публицистических текстов является их образность – «литературные метафоры регулярно фиксируются в общественно-политических текстах»⁴. Наличие метафор характерно и для научного дискурса: «Classical scientific papers in English are more “reader-friendly”, they may contain metaphorical examples»⁵, что связано с необходимостью расширения терминологической базы и компактностью выражения идей с помощью данного тропа: «We do need metaphors to create new terms. We do need metaphors to express our ideas in an easy-to-imagine way»⁶.

Все эти и многие другие потенциальные источники затруднений при переводе подробно рассматриваются в рамках лекционного и практического курса.

Накопленный опыт проведения фестиваля-конкурса перевода подтверждает его высокую эффективность при подготовке переводческих кадров и повышении мотивации студентов.

В результате освоения программы дисциплин в рамках дополнительной квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» обучающийся должен уметь находить информацию, необходимую для осуществления перевода, в справочной, специальной литературе и компьютерных сетях, а также работать с электронными словарями и другими электронными ресурсами для решения лингвистических задач. При освоении программы курса студенты обучаются азам переводческого анализа, учатся понимать, различать и применять на практике приемы письменного перевода с иностранного языка на русский и с русского языка на иностранный с соблюдением норм языка перевода.

Помимо этого, перед преподавателем стоит задача научить студентов эффективно планировать рабочее время. В рамках дисциплины «Переводческая практика» студентам необходимо осуществить:

- письменный перевод текста деловых писем разного вида (объемом приблизительно 10 000 печатных знаков) с русского языка на английский и с английского языка на русский в примерно равной пропорции 1 : 1;
- перевод фрагмента заявки на получение гранта / государственного задания (объем примерно 15 000 печатных знаков) с русского языка на английский;
- перевод статей профессиональной направленности, опубликованных не более двух лет назад, с английского языка на русский (объем примерно 20 000 печатных знаков);
- перевод аннотации к статье с русского языка на английский и с английского языка на русский (общий объем примерно 5000 печатных знаков).

Остановимся на первом пункте. Очевидно, что переводчик должен действовать в рамках норм этикета, принятых в межкультурном общении, в частности при ведении деловой переписки.

Деловое письмо должно быть кратким и простым по структуре, ясным для понимания, написанным в вежливой и дружелюбной манере с использованием понятных и привычных языковых средств, чтобы не отвлекать внимания читателя от содержания письма на его форму.

Этому стоит уделять особое внимание, так как больше половины студентов в повседневной жизни еще не сталкивались с необходимостью вести деловую переписку на родном языке. В связи с этим в процесс обучения переводу деловых писем включают аспект написания таковых на обоих языках с подробным обсуждением плана письма. Важно формулировать мысль кратко и ясно. Выбор лексики должен быть обусловлен ее стилистическими особенностями, т. е. лексика, используемая в деловом письме, должна быть нейтральной, без дополнительных коннотаций, не позволяющей истолковать смысл послания двояко. Согласно этой логике предложения следует выбирать синтаксически простые.

Адресат письма должен четко понимать его цель, содержание и ожидаемую реакцию. Деловые письма на английском языке могут касаться установления деловых отношений с иностранными компаниями, организации деловых поездок / встреч, отражать ход выполнения обязательств по сделке, содержать жалобу, благодарность, просьбу, поздравление или приглашение деловых партнеров посетить то или иное мероприятие, выставку и т. д. Это будет влиять на выбор лексических средств, тон и стилистику письма.

На объем письма, его структуру и ряд иных факторов влияет то, является ли оно в переписке первым или продолжает серию писем на данную тему, впервые начинают общаться участники переписки или это давние партнеры / оппоненты и т. д.

Уровень общения диктует форму и стиль передаваемой информации, наличие в ней эмоционального компонента (если таковой уместен).

Несколько отдельно стоит рассматривать e-mail-общение, так как оно совмещает в себе традиционную деловую переписку и факсимильную связь (обеспечивая мгновенную пересылку копий документов) и значительно ускоряет получение ответа. Нормы и правила, привычные для традиционной деловой переписки, смягчаются, трансформируются или вовсе исчезают. Электронные деловые письма менее официальные по стилю оформления и выбору языковых средств. За счет более высокой скорости обмена информацией у адресата остается меньше времени на то, чтобы детально обдумать ответ, что приближает такую переписку к подобию живого общения, которое, в свою очередь, более небрежно. Хотя если мы говорим о ведении деловой переписки между организациями, а не об общении коллег внутри одной структуры, то такие письма все же будут иметь много общего с обычными «бумажными». В качестве отдельного типа деловой переписки в рамках переводческой практики e-mail-общение не рассматривается.

Как уже отмечалось выше, важную роль в подготовке студентов при выполнении привычных заданий имеет соревновательный аспект. В рамках «Claris Verbis» номинация «Письменный перевод текста с английского на русский (деловая переписка)» появилась в 2016 г. Она позволяет студентам 4-го курса отрабатывать написание и перевод деловых писем на практических занятиях, а также быть готовыми к работе с этим элементом переводческой практики⁷.

Студенты уверенно оперируют клише, терминами и устойчивыми сочетаниями, могут осуществлять качественный перевод устно и письменно с первой попытки без использования дополнительных ресурсов.

Типичные затруднения можно разделить на четыре вида:

- незнание студентами редко используемых в речи названий тканей и материалов (проблема решается студентами самостоятельно);
- в силу уровня владения языком некоторым студентам требуется время на перевод длинных, синтаксически громоздких предложений

(в большинстве случаев студенты 4-го курса в состоянии разрешить проблему самостоятельно при минимальном вмешательстве преподавателя);

- задержка в принятии решения при переводе имен собственных, особенно с русского языка на английский: уместно ли применить транслитерации / транскрипции или предпочтительно калькирование? В случае перевода имен собственных с английского языка на русский некоторые студенты, не задумываясь, выбирают прямой графический перенос, когда от него желательно отказаться. Данный аспект подлежит дискуссии, но не вызывает серьезных затруднений;
- недостаточное знание правил родного языка, когда студенты калькируют типично английскую структуру предложения и не понимают, по какой причине преподаватель воспринимает предложенный перевод как ошибочный. Нам видится, что устранение данного затруднения лежит за пределами области обучения переводу, однако в подобных случаях преподаватель вынужден разъяснять правила русского языка и давать рекомендации для ликвидации пробелов в знаниях студентов.

В качестве нетипичных ошибок можно выделить неуверенное владение рядом студентов юридическими и экономическими терминами. В данном случае отмечается строгая корреляция между посещаемостью занятий по дисциплинам «Теория перевода», «Практический курс профессионально ориентированного перевода», «Практикум» и качеством перевода.

В целом можно сделать вывод, что комплекс учебно-методических мероприятий, проводимых преподавателями кафедры английского языка и межкультурной коммуникации факультета иностранных языков и лингводидактики Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского для студентов, обучающихся по дополнительной квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», позволяет осуществлять подготовку профессиональных переводческих кадров.

Примечания

- ¹ См.: *Алексеева, Д. А.* Конкурс перевода как инструмент обучения студентов неязыковых специальностей письменному переводу текста с английского языка на русский (деловая переписка) // Образование в современном мире : сб. науч. ст. / под ред. проф. Ю. Г. Голуба. Саратов : Издательство Саратовского университета, 2018. Вып. 13. С. 3–9.
- ² *Целовальникова, Д. Н.* Сложности передачи образности оригинала при переводе студентами поэтических текстов // Организация самостоятельной работы студентов по иностранным языкам : сб. науч.-метод. ст. преп. иностр. яз. вузов России. Саратов : Техно-Декор, 2018. С. 121.
- ³ *Шелюгина, А. О.* Организация самостоятельной работы студентов неязыковых специальностей по переводу поэтических текстов // Там же. С. 127.

- ⁴ Алексеева, Д. А. Социально-экономические метафоры в медийном дискурсе // Политическая лингвистика. 2015. № 1 (51). С. 148.
- ⁵ Alexeeva, D. A. Metaphors in scientific publications // Проблемы оптической физики и биофотоники. Посвящается 105-летию Саратовского государственного университета : материалы Междунар. симп. Saratov Fall Meeting-2014 «Оптика и биофотоника-II» / под ред. Г. В. Симоненко, В. В. Тучина. Саратов : Новый ветер, 2014. С. 170.
- ⁶ Alexeeva, D. A. A metaphor as a tool and as an obstacle // Проблемы оптической физики и биофотоники : материалы 3-го Междунар. симп. и 19-й Междунар. молод. науч. школы Saratov Fall Meeting-2015. Саратов : Новый ветер, 2015. С. 172.
- ⁷ См.: Алексеева Д. А. Конкурс перевода... С. 3–9.

МОДЕЛИРОВАНИЕ ОБЪЕКТОВ И ВЗАИМОСВЯЗЕЙ: ТЕХНОЛОГИИ И ПОДХОДЫ

М. Ю. Грибанова-Подкина

*Грибанова-Подкина Мария Юрьевна – кандидат физико-математических наук,
доцент Балаиовского института (филиала)
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского»
E-mail: m.gribanova-podkina@rambler.ru*

В контексте непрерывного образования рассматриваются реляционный и объектно ориентированный подходы к моделированию сущностей и их взаимосвязи. Описаны задачи процесса моделирования и показана роль рассматриваемых подходов к их решению. Приведено сравнение моделей связей.

Ключевые слова: объект, моделирование, формализация, объектно ориентированная модель, реляционная модель.

MODELING OBJECTS AND RELATIONSHIPS: TECHNOLOGIES AND APPROACHES

Maria Yu. Gribanova-Podkina

In the context of lifelong education, relational and object-oriented approaches to modeling entities and relationships between them are considered. The tasks of the modeling process and the role of the considered approaches in their solution are described. A comparison of linking models is given.

Key words: object, modeling, formalization, object-oriented model, relational model.

В непрерывном образовательном процессе изучения информатики и информационных технологий содержательная линия «Моделирование и формализация» выполняет две основные задачи:

- 1) как инструмент системного анализа влияет на развитие системного мышления¹, в частности формирует системные умения по выделению объектов и их зависимости²;
- 2) как один из этапов применения компьютерных технологий используется при решении прикладных задач³, включает в себя исследование разных процессов⁴ и явлений⁵ посредством создания компьютерных моделей.

Современные технологии разработки программного обеспечения предполагают два основных подхода к проектированию сущностей и их взаимосвязи – табличный (реляционный) и объектно-ориентированный. Приведенные модели могут реализоваться либо самостоятельно, либо в связке, с применением соответствующих отображений одной модели на другую.

Табличные модели как наиболее понятные и распространенные изучаются на каждом уровне образования начиная со школы. Они позволяют представить:

- 1) объекты и их атрибуты в виде списка, в котором значения последних расположены в ячейках таблицы (таблица типа «объект – свойство»);
- 2) взаимосвязь разных объектов (таблица типа «объект – объект»).

В курсе информатики основной школы представлены только табличные модели указанных двух типов. На этом этапе изучения информатики задача состоит в формировании системного мышления учащихся, умение выявлять причинно-следственные связи, интегрировать информацию и делать выводы.

В старшей школе при изучении темы «Базы данных» к формированию системного мышления присоединяется технологическая составляющая: вырабатывается умение создавать реляционные базы данных, графический интерфейс к ним и использовать их для создания запросов и отчетов (печатных форм). На этом этапе выясняются подробности процесса моделирования предметной области в виде совокупности таблиц: каждому объекту с его атрибутами соответствует отдельная таблица, отношения между объектами проецируются на связь между таблицами трех типов: «один-к-одному», «один-ко-многим» («многие-к-одному»), «многие-ко-многим». Технически связи реализуются посредством ключевых полей. Идея корреляции связей между таблицами для решения прикладных задач нашла отражение и в заданиях по итоговой аттестации по курсу «Информатика и ИКТ» средней школы. Это подтверждает важность темы для дальнейшего получения профильного образования в сфере информационных технологий.

Исследованию и реализации сложных табличных моделей и технологий баз данных отведено место также в курсе высшей школы при изучении специальных дисциплин⁶. Конкретная специализация зависит от направления подготовки и, вообще говоря, должна осуществляться в привязке к профессиональным стандартам. В требованиях профессиональных стандартов выделяются две составляющие:

- 1) общетеоретические знания и умения, которые связаны с теорией баз данных, методологией и технологией их проектирования и создания;

- 2) знания и умения в области специализированных программных продуктов и технологий.

Из вышесказанного очевидно, что базис для общетеоретических знаний и умений формируется непрерывно начиная с курса основной школы.

Объектно ориентированная модель может рассматриваться как альтернатива табличной. Как и табличная, она рассматривает объекты и их атрибуты, дополнительно наделяя объекты функциональностью в виде методов (инкапсуляция). Сходные по составу атрибутов и поведению объекты объединяются понятием «класс». В отличие от табличной модели объектно ориентированная позволяет строить иерархии классов, основываясь на принципе расширения (наследования).

Необходимо отметить, что некоторые основы формирования объектного моделирования заложены в школьном курсе при изучении семантических сетей. Сама же объектно ориентированная модель в школьном курсе информатики не представлена, хотя может встречаться в разных элективах, посвященных, как правило, визуальному программированию оконных приложений⁷.

В формировании системного мышления объектно ориентированные модели играют особую роль, так как позволяют описывать:

- 1) принадлежность объектов к классам;
- 2) расширение классов и построение иерархий;
- 3) более сложные ассоциативные связи – агрегацию и композицию.

Рассмотренные связи составляют базис архитектуры сложных систем, поэтому важны для формирования системного мышления. Они позволяют описывать разные предметные области, будь то устройство вселенной, общества⁸ или информационной системы⁹.

Реляционные, объектные и объектно-реляционные модели в достаточной степени представлены в учебной литературе, адресованной учащимся высших учебных заведений¹⁰. Остановимся на особенностях проектирования и реализации связей между сущностями (объектами) рассматриваемых моделей.

Ассоциативные связи реализуются и в табличной, и в объектно ориентированной модели. Ассоциация показывает отношения между объектами – экземплярами соответствующего класса. Ассоциация – это отношение, при котором объекты одного типа неким образом связаны с объектами другого типа. Например, объект одного типа содержит или использует объект другого типа

В каждом отношении участвуют две сущности. Каждая из них выполняет определенную роль, при этом одна и та же сущность может играть разные роли в отношениях. Сущность-цель может являться коллекцией или контейнером и быть связанной (имеет ссылку) с сущностью-ресурсом. Эта ссылка называется направленностью.

На приведенной ниже схеме (рис. 1) сущность «Книга» содержит ссылку на ресурс «Издательство».

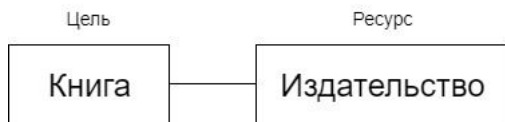


Рис. 1. Однонаправленное отношение «один-ко-многим»

Приведенные сущности однонаправленного отношения контейнерного типа на диаграмме классов описываются на рис. 2. Здесь сущность «Книга (Book)» является контейнером для сущности «Издательство (Publish)».

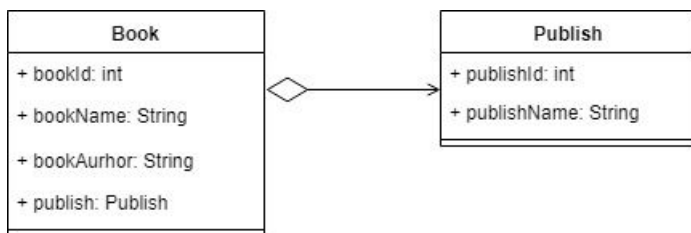


Рис. 2. Агрегация классов по типу контейнера

Связь типа «агрегация» с направлением навигации от объекта типа «Книга (Book)» к объекту типа «Издательство (Publish)» отображена на рис. 2. При агрегации реализуется слабая связь, когда существование одного объекта не обусловлено существованием другого. Другой тип ассоциативной связи – композиция – реализует сильную связь, когда один объект принадлежит другому объекту, и только ему. В этом случае контейнерный объект полностью управляет жизненным циклом другого объекта.

Сложности при изучении объектно ориентированной модели возникают уже на этом этапе. В объектно ориентированной модели для связи используется ссылка на объект. В реляционных моделях такое отношение реализуется с помощью первичного и внешнего ключей двух связанных таблиц (рис. 3).

Сущности могут поменяться ролями, как на рис. 4, тогда агрегировать будет сущность «Издательство».

Это также однонаправленная связь, где сущность «Издательство (Publish)» является коллекцией для сущности «Книга (Book)». В приведенном примере из объекта типа «Издательство (Publish)» можно узнать об объекте типа «Книга (Book)». Направление навигации снова отражается в виде стрелки (рис. 5).

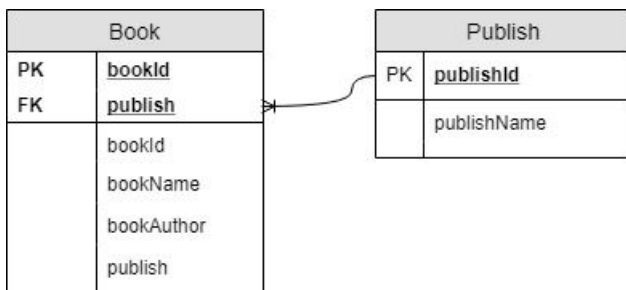


Рис. 3. Однонаправленное отношение «многие-к-одному» в реляционной модели

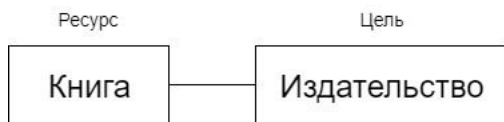


Рис. 4. Однонаправленное отношение «многие-к-одному»

Описанная выше конструкция в реляционных моделях нереализуема. То же самое можно сказать и про двунаправленную связь (рис. 6), которая легко реализуется в объектно ориентированной модели (рис. 7).

На последней диаграмме классов (см. рис. 7) агрегирующим классом является «Издательство (Publish)», но направление навигации не указано. Следовательно, объект каждого класса содержит информацию о связанном объекте другого класса. Это обеспечивается наличием контейнера на одной стороне связи («Book») и коллекции на другой («Publish»).

Реляционная модель, приведенная на рис. 3, в программной реализации обеспечивает двустороннюю связь, однако ее существенным недостатком является отсутствие наглядности во взаимоотношениях объектов. Это компенсируется относительной простотой использования реляционной модели.

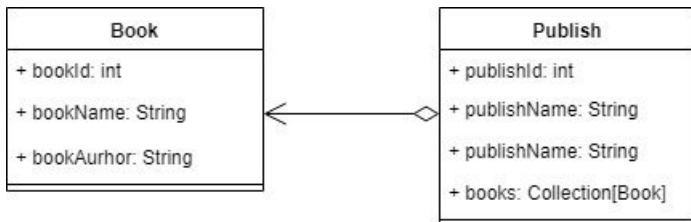


Рис. 5. Агрегация классов по типу коллекции

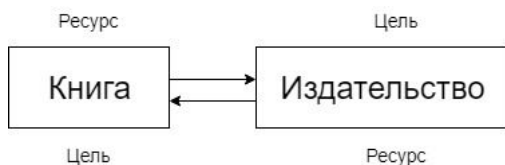


Рис. 6. Двухнаправленное отношение «один-ко-многим»

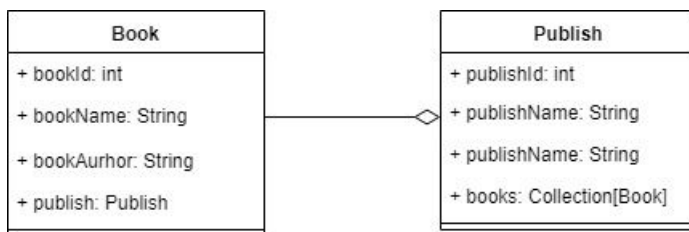


Рис. 7. Агрегация классов (двухнаправленная)

Таким образом, рассмотренные связи между объектами достаточно сложны и позволяют сформировать представление о способах программной реализации систем. Объектно ориентированные модели лучшим образом могут продемонстрировать реализацию системного принципа: система есть объединение элементов, каждый из которых сам является системой. Это необходимо для полноценного развития системного мышления в процессе непрерывного образования в сфере информационных технологий.

Примечания

- ¹ См.: Сычев, И. А. Развитие системного мышления студентов в процессе моделирования информационных образовательных ресурсов // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 6 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=11136> (дата обращения: 17.02.2019).
- ² См.: Коцеева, Е. С. Моделирование информационных процессов как средство формирования системного мышления // Педагогическое образование в России. 2016. № 6. С. 61–65.
- ³ См.: Грибанова-Подкина, М. Ю. Программная реализация учета товара по технологии FIFO // Программные системы и вычислительные методы. 2014. № 4. С. 411–417.
- ⁴ См.: Насонова, Е. Д. Компьютерное моделирование как средство изучения экологических процессов // Научно-методические проблемы инновационного педагогического образования : сб. науч. тр. : в 2 ч. Саратов : Издательство СРОО «Центр “Просвещение”», 2018. Ч. 2. С. 46–48.
- ⁵ См.: Насонова, Е. Д. Применение программных средств имитационного моделирования для исследования динамических процессов // Актуальные проблемы модернизации математического и естественно-научного образования : сб. науч. тр. по материалам Всерос. науч.-метод. конф. / под ред. М. А. Ляшко. Саратов : Саратовский источник, 2016. С. 60–63.

- ⁶ См.: Грибанова-Подкина, М. Ю. Модели и базы данных в контексте непрерывного образования // Компьютерные науки и информационные технологии : материалы Междунар. науч. конф. Саратов : ИЦ «Наука», 2018. С. 114–117.
- ⁷ См.: Грибанова-Подкина, М. Ю. Проектирование классов как центральный аспект в изучении объектно-ориентированного программирования // Непрерывная предметная подготовка в контексте педагогических инноваций : сб. науч. тр. Двенадцатой Междунар. заоч. науч.-метод. конф.: в 2 ч. Саратов : Издательство СРОО «Центр “Просвещение”», 2016. Ч. 1. С. 109–110.
- ⁸ См.: Грибанова-Подкина, М. Ю. Технологии в построении классов на примере социальной объектной модели // Информатизация образования и науки. 2016. № 2. С. 170–184.
- ⁹ См.: Грибанова-Подкина, М. Ю. UML-модель партионного учета товара для автоматизированной информационной системы // Программные системы и вычислительные методы. 2016. № 2. С. 111–123.
- ¹⁰ См.: Пирогов, В. Ю. Информационные системы и базы данных: организация и проектирование: учеб. пособие. Санкт-Петербург : БХВ-Петербург, 2009. 528 с.; Ларина, Ю. А. Основы объектно-ориентированного моделирования с использованием языка UML: учеб. пособие / Ярослав. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. Ярославль, 2010. 152 с.; Дробушевич, Л. Ф. Визуальное моделирование программных систем с помощью Enterprise Architect 7.0 и UML : пособие для студ. фак. прикл. мат. и инф. / Л. Ф. Дробушевич, А. Н. Исаченко. Минск : БГУ, 2009. 157 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ СООБЩЕСТВА В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ КАК НЕФОРМАЛЬНАЯ СИСТЕМА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРЕ СЕТИ *ВКОНТАКТЕ*)

Н. И. Иголкина

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

Возможности социальных сетей как образовательной среды стали источником появления новых форм образовательных курсов в самых разных областях. Неформальное образование в виде профессиональных сообществ в социальных сетях представляет собой пример одной из таких активно развивающихся форм. В статье рассмотрены профессиональные онлайн-сообщества преподавателей английского языка как средство развития профессиональных компетенций педагогов, а также проведены обзор и классификация профессиональных сообществ преподавателей английского языка в сети *ВКонтакте*.

Ключевые слова: профессиональные онлайн-сообщества, неформальная система повышения квалификации, преподаватели иностранного языка.

PROFESSIONAL ONLINE COMMUNITIES AS AN INFORMAL SYSTEM FOR THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF ENGLISH LANGUAGE TEACHERS (EXEMPLIFIED BY *VK.COM*)

Nataliya I. Igolkina

Social networks provide a lot of opportunities as a source of new forms of educational environment in different fields. Booming development of English language teachers' online communities is considered as an example of informal approach to continuous professional

development for teachers. The overview and classification of some professional communities for English language teachers in VK.com is provided.

Key words: professional online communities, informal teacher development, English language teachers.

Получение дополнительного профессионального образования (ДПО) является как обязанностью, так и правом педагогических работников, что нашло свое отражение в законе «Об образовании в Российской Федерации». Быстрые темпы развития современного общества, а именно его технологической и информационной составляющих, ставят специалистов любой отрасли перед необходимостью постоянно повышать профессиональный уровень, чтобы полностью реализовать свой потенциал на рынке труда и получать удовлетворение от деятельности. В рамках постулируемой парадигмы «образование в течение жизни» (*longlifelearning*) развитие имеющихся профессиональных компетенций или получение новых реализуется за счет активного использования новой образовательной среды и технологий. Одной из признанных и активно развивающихся форм повышения квалификации является участие в массовых открытых онлайн-курсах (MOOC). Владение иностранным языком позволяет участвовать в международных проектах и таким образом повышать не только предметную, но и языковую и межкультурную компетенции¹. В рамках данной парадигмы востребованным оказывается не только **формальное** профессиональное образование, которое характеризуется лицензированием, стандартизацией и аттестацией с последующей выдачей дипломов, но и **неформальное**. Эта форма ДПО основывается на открытой легко изменяемой структуре, определяется потребностями личности и / или корпорации и может удостоверяться выдачей сертификатов. Реализация подхода «образование в течение жизни» требует внедрения более свободных отношений между личностью и образовательной средой, что означает: предоставление равных возможностей в образовании; неформальное обновление знаний; оценку и признание неформально полученного образования; повышение качества жизни и реализацию потребности в самоактуализации (мобильность и обеспечение занятости населения)². Именно этими факторами можно объяснить востребованность неформальных форм ДПО в социальных сетях.

Профессиональные сообщества в сетях соответствуют модели объектно ориентированной образовательной среды, в которой объектами являются создатели сообщества и подписчики, правила взаимодействия, события и информационные объекты (тексты, комментарии). Педагогические и дидактические возможности такой коммуникативной среды создавались в процессе становления и развития компьютерно-опосредованной коммуникации³. Эти особенности предопределили успех сетевых профессиональных сообществ как формы не только неформального, но

и **информального** образования, характеризующегося неструктурированным случайным процессом получения знаний⁴.

Профессиональные онлайн-сообщества представляют собой **социализированную форму обучения**, которая противопоставляется технократическому подходу в образовании, где главенствующее место занимает техническое средство (программы, приложения, автоматизированные системы и т. д.). В. А. Стародубцев описывает следующие характеристики данной формы обучения: автономию выбора и управления обучением; агрегацию метапредметных знаний, концепций и идей; вариативность путей использования знаний; открытость как возможность проявить себя в обществе. Автор отмечает, что социализированное обучение подкрепляется потребностью личности поделиться знаниями, быть востребованной и полезной другим, влиять на профессиональные возможности и ценностно-смысловые установки другого человека⁵. В другой работе авторы, сравнивая разные пути развития профессиональной компетенции, отмечают, что в формальном образовании превалирует учебно-познавательный аспект, а в неформальном – событийный, связанный с конкретными обстоятельствами жизни и профессиональной деятельности. Структура неформального образования нелинейная и вариативная и поэтому лучше адаптируется к индивидуальным способностям и потребностям обучающихся⁶. Данная характеристика неформального образования находит свое отражение в разных профессиональных сообществах, что позволяет им решать не только образовательные, но и профессиональные задачи⁷.

Профессиональные сообщества, целевой группой которых являются преподаватели английского языка, можно разделить на несколько видов. Во-первых, это сообщества, нацеленные на обмен методическим опытом и обсуждение профессиональных проблем. Участники имеют возможность обратиться к коллегам за советом и / или предложить вопрос для совместного обсуждения. Преподаватели могут поделиться своими методическими находками и учебными материалами. Организатор сообщества часто поощряет участие в дискуссиях, проводя конкурсы и розыгрыши призов. Как правило, организатор группы является экспертом в какой-либо области, поэтому он предлагает платные услуги (методические семинары, консультации, курсы, методические разработки), а также периодически проводит открытые онлайн-лекции (стримы), на которых отвечает на вопросы участников группы. В качестве примеров таких сообществ в сети ВКонтакте можно привести «*Pro English – Сообщество творческих учителей*» (создатель Катерина Шашевская), «*We Teach English (учителям)*» (создатель Ирина Ботнарь), «Английский для детей» (создатель Светлана Маркова), «Преподаватель английского. Englishteacher» (создатель Екатерина Стукун). Такие группы становятся не только источником методических идей, которыми делится организатор сообщества, но и дискуссионными площадками, позволяющими организовать разнонаправленную коммуникацию коллег.

Во-вторых, существуют сообщества, которые организуют свою работу так же, как и описанные выше, но изначально выбирают определенное направление и по мере своего развития остаются в его рамках (например, подготовка к ОГЭ, ЕГЭ и ВПР). Такие сообщества могут ориентироваться на потребности либо педагогов, например «*EGExpert. ЕГЭ/ОГЭ по английскому языку*» (создатель Евгения Каптурова), «*Svetlana English Online (ЕГЭ и ОГЭ)*» (создатель Светлана Рудкевич), либо учащихся. Они позиционируются как ресурс для самоподготовки к экзаменам, как, например, группа «*Английский язык ЕГЭ 100БАЛЛОВ*».

Как уже говорилось выше, неформальные формы образования быстрее реагируют на изменение спроса на рынке и новые тенденции в области преподавания. Поэтому неудивительно, что именно в сетевых профессиональных сообществах у преподавателей появляется возможность узнать о новых подходах и получить необходимые знания и опыт. В качестве примера приведем группы, созданные для преподавания языков онлайн – «*Give&Get | Помощь онлайн учителям английского*» (создатель Алёна Кихай), «*Интерактив для учителей английского*» (создатель Yana Magician). В этих группах можно получить необходимые теоретические знания и практические навыки для преподавания онлайн. Полученный опыт безусловно будет полезен тем, кто хочет усовершенствовать свои умения в использовании компьютерных программ и онлайн-ресурсов, которые сейчас чрезвычайно востребованы (например, работа с Power Point, PDF-файлами, разнообразными онлайн-инструментами).

В отдельную группу стоит выделить сообщества, которые создают разработчики учебных материалов, например «*Languagestuff | English, cards, games, decor*» (создатель Андрей Хрулёв) «*English PROPS*» (создатель Антонина Кравец), «*Английский с творчеством в Meet English School*» (создатель Ольга Гришина). Разработчики быстро реагируют на современные тенденции и популярные темы, что позволяет поддерживать интерес к занятиям. Некоторые группы в большей степени направлены на распространение готовых разработок и идей для занятий, например «*teacher-switcher*» (создатель Екатерина Конон), «*MISHKIE: ВСЕ ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО*» (создатель Артем Морозов).

Следует отметить, что общение и анализ коммуникации в таких профессиональных сообществах не только позволяют приобрести новые практические навыки и освоить приемы преподавательской деятельности, но и представляют исследовательский интерес. Сетевые сообщества позволяют отследить появление и / или исчезновение разных тенденций, свойственных профессиональной деятельности и коммуникации, на более разнообразной и объемной выборке. Например, анализ коммуникации участников таких групп дает возможность исследовать особенности и динамику неформальной профессиональной коммуникации преподавателей⁸.

Даже поверхностное изучение наиболее востребованных сообществ показывает, что профессиональные группы в социальных сетях в большей мере создаются как часть системы неформального образования со своими признанными лидерами и авторитетами. В какой степени будут взаимодействовать неформальная и формальная системы образования и как сделать это взаимодействие наиболее эффективным для обеих систем, покажет время.

Примечания

- ¹ См.: *Иголкина, Н. И.* Повышение квалификации преподавателей английского языка : подходы и онлайн-ресурсы // Образование в современном мире : сб. науч. ст. / под ред. проф. Ю. Г. Голуба. Саратов : Издательство Саратовского университета, 2017. Вып. 12. 416 с. С. 27–33.
- ² См.: Федеральный образовательный портал «Экономика. Социология. Менеджмент» URL: http://ecsocman.hse.ru/data/173/695/1219/glava_2.pdf (дата обращения: 24.02.2019).
- ³ См.: *Розина, И. Н.* Педагогическая компьютерно-опосредованная коммуникация как прикладная область коммуникативных исследований // Образовательные технологии и общество. 2005. Т. 8, № 2. С. 257–265.
- ⁴ См.: *Гаврилова, И. В., Запруднова, Л. А.* Формальная, неформальная и информальная модели образования [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2016. № 10. С. 1197–1200. URL: <https://moluch.ru/archive/114/29876/> (дата обращения: 24.02.2019).
- ⁵ См.: *Стародубцев, В. А.* Социальные медиа в персонализированной образовательной среде // Высшее образование в России. 2012. № 4. С. 108–112.
- ⁶ См.: *Стародубцев, В. А., Соловьев, М. А.* Неформальная поддержка высшего образования [Электронный ресурс] // Высшее образование в России. 2013. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/neformalnaya-podderzhka-vysshego-obrazovaniya> (дата обращения: 24.02.2019).
- ⁷ См.: *Клемёнова, Е. Н., Розина, И. Н.* О соцсети как образовательной технологии // Наука. Образование. Культура. Вклад молодых исследователей : сб. ст. по материалам III Междунар. науч. конф. преп., мол. ученых, асп. и студ. вузов / под ред. Л. Н. Соколовой. Южно-Российский государственный политехнический университет (НПИ) имени М. И. Платова. Ростов-на-Дону, 2016. С. 37–47.
- ⁸ См.: *Иголкина, Н. И.* О некоторых особенностях коммуникации преподавателей английского языка в профессиональной среде // Лингвометодические проблемы преподавания иностранных языков в высшей школе : межвуз. сб. науч. тр. / под ред. Л. И. Сокиркиной. Саратов : Издательство Саратовского университета, 2007. Вып. 4. С. 8–17.

ОБРАЗОВАНИЕ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ

А. Е. Колобова

*Колобова Анна Евгеньевна – кандидат социологических наук, доцент
Саратовского государственного
технического университета имени Гагарина Ю. А.
E-mail: kolobova_annal@mail.ru*

В статье анализируется проблема образования пожилых людей в современном обществе. Автор приводит данные зарубежных исследований, посвященных положению (включая критерий образования) пожилых людей во многих странах мира, в том числе

в России. Рассмотрен проект «Университет третьего возраста» как составляющая системы образования пожилых людей в современном социуме. Изучена практика функционирования данного проекта в г. Москве и Саратовской области.

Ключевые слова: образование, социум, старение населения, пожилой человек, третий возраст, «Университет третьего возраста».

FORMATION OF ELDERLY PEOPLE IN MODERN SOCIETY: FROM THEORY TO PRACTICE

Anna E. Kolobova

The article analyzes the problem of education of older people in modern society. The author cites data from foreign studies on the situation (including the criterion of education) of elderly people in many countries of the world, including Russia. The project «The Third Age University» is considered as a component of the education system of the elderly in modern society. The practices of the functioning of this project in Moscow and the Saratov region are analyzed.

Key words: education, society, population aging, elderly person, third age, The Third Age University.

Вопрос образования пожилых людей актуализируется в связи с общемировым трендом старения населения. В 2018 г. численность лиц старше трудоспособного возраста в Российской Федерации составила 25,4%¹, а в Саратовской области на 1 января 2018 г. – 27,7%². Важно подчеркнуть, что актуальность образования представителей третьего возраста связана не только с увеличением их доли в социуме, но и с возрастающим дефицитом рабочей силы. Именно переподготовка и переобучение пожилых работников могут разрешить указанную проблему. Кроме того, образование пожилых людей имеет и сугубо экономический эффект: многие западные компании реализуют политику переобучения старшевозрастных работников, что выгодно в условиях дефицита рабочей силы³.

Неправительственная организация «HelpAge International» на протяжении нескольких лет проводит глобальное исследование положения пожилых людей во многих странах мира (Россия также является объектом изучения) и на основе его результатов ежегодно публикует глобальный индекс по старению – Global AgeWatch Index. Данный показатель включает несколько основополагающих критериев, среди которых есть «занятость и образование пожилых людей в стране». Россия в этом рейтинге по совокупности критериев занимает одно из последних мест в списке (в 2013 г. – 78-е, в 2014 г. – 65-е, в 2015 г. – 65-е). В то же время по критерию «занятость и образование пожилых людей в стране» наша страна имеет сравнительно благополучную ситуацию (последние несколько лет находится в первой тридцатке)⁴. Необходимо отметить, что в понимании представителей «HelpAge International» результаты этого исследования могут помочь государствам корректировать свою политику в отношении пожилых людей. Важным достижением является выявление следующей

зависимости: благополучное положение представителей старшего возраста в обществе зависит не только от размера их пенсии и благосостояния государства, в котором они живут, и средств, вкладываемых в политику поддержки этой возрастной группы, но и от целесообразности и адекватности данной политики, ее соответствия потребностям современных пенсионеров⁵.

Проблема образования пожилых людей, по нашему мнению, требует разрешения в масштабе общества. Считаем это возможным в рамках реализации стратегии непрерывного образования (в течение всей жизни), одной из составляющей которой выступает так называемый «Университет третьего (или пожилого) возраста».

Полагаем, что основная цель проекта «Университет третьего возраста» – создание условий для саморазвития и самосовершенствования пожилого человека с помощью системы образования, учитывающей его потребности, интересы и возрастные особенности. Как нам кажется, проект «Университет третьего возраста» предполагает идентификацию пожилого человека как активного члена общества, имеющего потребность в современных знаниях и в целом в саморазвитии и самосовершенствовании (в этом его принципиальное отличие от многих российских программ поддержки данной возрастной группы, в которых пенсионеры представлены преимущественно как пассивные субъекты общества, объекты разного рода помощи и поддержки (медицинской, социальной и т. п.)). Рассмотрение пожилого человека в качестве полноценного члена социума делает указанный проект адекватным и эффективным инструментом разрешения проблем рассматриваемой социальной группы.

На сегодня данный проект является инновацией для российской политики поддержки старшевозрастных представителей социума, которая акцентирует внимание в основном на оказании традиционных видов помощи (прежде всего медицинской), что лишь частично соответствует реальным потребностям и интересам объектов этой политики.

В г. Москве первый «Университет третьего возраста» появился в 2005 г.⁶ Он стал продолжением разнообразных объединений (кружков, групп по интересам и пр.) для пожилых людей, существовавших еще в советский период. Первоначально столичный «Университет третьего возраста» включал узкий круг направлений обучения, таких как компьютерная грамотность, юридические курсы и валеология. За прошедшие годы он получил существенное развитие (увеличился спектр направлений обучения, например в 2013 г. был открыт «Университет искусств третьего возраста»). Это подтверждает, что пожилые россияне имеют разнообразные потребности и интересы, а также то, что данный проект не является «застывшим», а развивается в соответствии с реалиями.

Одним из наиболее популярных направлений деятельности среди региональных университетов третьего возраста в России является обучение компьютерной грамотности⁷. По нашему мнению, это обусловлено

прежде всего низким уровнем знаний в сфере информационно-коммуникационных технологий среди представителей старшевозрастной группы и в то же время наличием у них потребности в получении соответствующих знаний. Последнее зависит от стремления пожилых россиян более активно, разнообразно и в современном формате участвовать в жизни, в том числе виртуальной.

Сегодня университеты третьего возраста созданы во многих субъектах Российской Федерации и практически в каждом из них данные структуры возникают и функционируют преимущественно при участии государственных и общественных структур. На наш взгляд, определенная пассивность коммерческого сектора в данном проекте объясняется в первую очередь неразвитостью социальной ответственности отечественного бизнеса, который еще слабо проявляет себя как элемент гражданского общества. Для коммерческого сектора существуют очевидные причины для участия в проекте «Университет третьего возраста»:

- на базе таких университетов возможно повышение квалификации и переобучение возрастных сотрудников, которые, как подтверждает зарубежная практика, являются не «ущербными» и «проблемными», а работниками с преимуществами и достоинствами (высокий уровень ответственности, дисциплины, большой опыт и пр.);
- с помощью участия в проекте можно добиться эффекта «узнавания», улучшения имиджа своей компании, а также развить связи с общественностью в городе и регионе и др.

Как показывает российский опыт, университеты третьего возраста создаются на базе двух типов организаций:

- образовательных учреждений (как правило, это государственные образовательные учреждения высшего профессионального образования);
- социальных учреждений (чаще всего это государственные социальные учреждения).

Университеты третьего возраста, созданные на базе образовательных учреждений, имеют важные достоинства. Во-первых, это наличие высококвалифицированного педагогического состава, способного обучить пожилых людей компьютерной и правовой грамотности, дать психологические знания и пр. Во-вторых, это развитая инфраструктура, соответствующая требованиям к образовательному проекту. В-третьих, это возможность разработки методологического обеспечения проекта.

Безусловно, социальные учреждения как основа «Университета третьего возраста» также не лишены своих преимуществ. К ним следует отнести, например, уже существующую коммуникацию с пожилыми людьми, опыт работы с ними, а также наличие соответствующих специалистов, возможность оказания комплекса услуг (не только образовательных). Отметим и наличие у этих организаций подходящей для проекта

инфраструктуры, а также стремление государственных чиновников стимулировать внедрение инновационных форм и инструментов политики поддержки пожилых людей.

В г. Саратове первый «Университет третьего возраста» стал функционировать сравнительно недавно – со 2 октября 2012 г.⁸ По мнению чиновников, курирующих этот проект в регионе, подобная структура в целом ориентирована на «создание условий для успешной адаптации пожилых людей» и должна способствовать решению ряда задач – получению знаний, общению и продлению активной жизни⁹. Первый саратовский «Университет третьего возраста» открылся на базе Саратовского государственного социально-экономического университета при участии других государственных структур – Совета Федерации, отделения Пенсионного фонда России по Саратовской области, Областной думы и др. Общественный сектор (например, общественная организация «Союз пенсионеров России») и политические структуры (например, региональное отделение партии «Справедливая Россия») города и региона также приняли активное участие в реализации данного проекта.

Таким образом, «Университет третьего возраста» на практике не является проектом, направленным исключительно на обеспечение доступности получения знаний представителями третьего возраста. Это многофункциональный инструмент разрешения ряда проблем (причем разнообразных) этой социальной группы. К числу таких проблем, разрешаемых Университетом, мы относим:

- резкое «выключение» из социума как следствие выхода на пенсию;
- недостаток и / или неактуальность знаний, умений, навыков у пожилых людей;
- дефицит общения у многих пожилых россиян;
- недостаточность возможностей для реализации потенциала пожилых россиян, в том числе в трудовой и общественной сферах, и продления активной жизнедеятельности в пожилом возрасте;
- стереотипное восприятие представителя третьего возраста в российском социуме как немощного и уязвимого;
- распространенность практики дискриминации в отношении пожилых работников и др.

По нашему мнению, в перспективе «Университет третьего возраста» может функционировать на базе объединения ресурсов и возможностей трех секторов – общественного, коммерческого и государственного, – причем все они могут не только «вкладываться» в данную структуру, но и «получать дивиденды» и достигать с помощью этого проекта собственных целей. От общественного сектора участие в данном проекте потребует вложения, например, человеческих ресурсов (волонтеров) и в то же время позволит решать задачи, на которые он ориентирован (например, поддержка пенсионеров, пожилых людей), а также при-

влекать в свои ряды представителей «третьего возраста». Для бизнеса Университет может стать необычной и благодаря этому эффективной площадкой для пиар-деятельности, социальной деятельности, но потребуются вложение финансовых и материальных ресурсов. Государство в лице систем образования и науки может предоставить «Университету третьего возраста» инфраструктурные (например, соответственно оборудованные аудиторные помещения) и человеческие (преподаватели, специалисты) ресурсы, методологическое обеспечение проекта, а также с его помощью реализовать эффективную политику в сфере поддержки пожилых людей.

Примечания

- ¹ См.: Численность населения Российской Федерации [Электронный ресурс] / Росстат. URL: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/generation/# (дата обращения: 12.03.2019).
- ² См.: Распределение населения Саратовской области по возрастным группам на 1 января 2018 года [Электронный ресурс] / Саратовстат. URL: http://srtv.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_ts/srtv/ru/statistics/population/7e054d0041366b1d8790e7367ccd0f13 (дата обращения: 12.03.2019).
- ³ См.: Колобова, А. Е. К вопросу об инновационности «серебряной экономики» // Инновационная деятельность. 2015. № 3 (34). С. 115.
- ⁴ См.: Колобова, А. Е. Интеграция образования, науки и бизнеса в контексте функционирования Университетов третьего возраста // Актуальные проблемы развития вертикальной интеграции системы образования, науки и бизнеса : экономические, правовые и социальные аспекты : материалы II Междунар. науч.-практ. конф. Воронеж : Воронежский центр научно-технической информации, 2014. С. 28.
- ⁵ Там же.
- ⁶ Там же. С. 29.
- ⁷ Там же.
- ⁸ Там же. С. 30.
- ⁹ Там же.

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК СРЕДСТВО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОБОРОНОСПОСОБНОСТИ СТРАНЫ

И. В. Краснова

*Краснова Ирина Васильевна – старший преподаватель
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: smirnoved5@mail.ru*

Актуальность выбранной темы обусловлена коренным изменением геополитической обстановки в мире. Повышение национальной безопасности составляет важнейшее направление государственной политики Российской Федерации. Физическое совершенствование населения способствует укреплению экономического потенциала государства, росту производства, укреплению здоровья граждан страны.

Ключевые слова: физическая культура, государство, обороноспособность.

PHYSICAL CULTURE AS THE MEANS OF ENSURING COUNTRY'S DEFENSE

Irina V. Krasnova

The relevance of the chosen topic is a fundamental change in the geopolitical position in the world. Enhancing national security is the most important direction of the state policy of the Russian Federation. Physical improvement of the population contributes to the strengthening of the economic potential of the state, production growth, improve the health of citizens.

Key words: physical culture, state, defense.

Физическая культура всегда была и остается одной из важнейших сфер формирования человека как личности, так и полноценного гражданина общества. Однако век высоких технологий приковывает современного человека к офису, компьютерам и в целом к сидячему образу жизни, занимающему преимущественную часть его досуга и работы. Спад увлечения физической культурой среди молодого поколения отражается не только на его внешних параметрах, теряются такие качества, как упорство, трудолюбие и терпение, ведь физическая подготовка – это не бездумное выполнение упражнений, а целый их комплекс, направленный на развитие здоровья тела и духа.

По словам Председателя Совета Федерации Федерального собрания Российской Федерации Валентины Матвиенко, «всего 10 процентов российских школьников можно назвать полностью здоровыми»¹.

Основы физической культуры зародились еще в первобытные времена. Именно тогда люди в племенах стали замечать, что большую вероятность выжить имели только самые сильные и выносливые племенники, что необходимо было в тех суровых условиях. Молодые люди, не обладающие нужными физическими данными, не могли продуктивно охотиться и защищать племя от внешней угрозы (от других враждебных племен или от хищных зверей). Поэтому все ритуальные обряды посвящения юношей проходили в виде демонстрации их физических навыков.

Во времена Древней Греции люди придавали физической форме человека не только сугубо практический смысл, но и эстетический. Примером тому служат многие скульптуры тех времен, которые изображают гармонично сложенного человека-атлета. В 776 году до н. э. в селении Олимпия были проведены первые Олимпийские игры в истории, основная цель которых заключалась в демонстрации силы, грации, ловкости участников. Тогда же эти игры приобрели поистине масштабное политическое значение.

Со временем усложнились политические и экономические институты. Возникла необходимость создания силовых структур для защиты границ государств (армия) и поддержания порядка.

В современном обществе, в частности в нашей стране, физической культуре уделяется большое значение. Концепцией долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период

до 2020 года определена роль физической культуры и спорта в развитии человеческого потенциала России. В ней отражены положения о поддержании физической активности населения от детского возраста до пожилого.

На сегодня существует множество определений понятия «физическая культура». Приведем одно из них, которое является наиболее полным: «Физическая культура – область социальной деятельности, направленная на сохранение и укрепление здоровья, развитие психофизических способностей человека в процессе осознанной двигательной активности. Это часть культуры, представляющая собой совокупность ценностей и знаний, создаваемых и используемых обществом в целях физического и интеллектуального развития способностей человека, совершенствования его двигательной активности и формирования здорового образа жизни социальной адаптации путем физического воспитания, физической подготовки и физического развития»².

Также приведем определение термина «безопасность»: «Безопасность – состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общества, государства от внутренних и внешних угроз либо способность предмета, явления или процесса сохраняться при разрушающих воздействиях»³.

Как видно из данных определений, между физической культурой и безопасностью существует связь, имеющая исторический подтекст, о котором говорилось ранее. Она заключается в способности человека адаптироваться к воздействию окружающих факторов, сохраняя постоянство внутренней среды.

Рассмотрим более подробно функциональные особенности физической культуры в рамках безопасности в разных сферах жизни общества.

Социальная сфера – это одно из основных образований внутри государства, которое интегрирует в себе разные социальные институты. Стабильность каждого из социальных институтов является основой общественной безопасности, которая обеспечивается нормативно-правовыми актами социальной политики государства в области физического развития населения. Главными положениями этой политики являются:

- обеспечение доступности для населения средств физической культуры для профилактики заболеваний;
- повышение уровня трудоспособности населения;
- формирование сознательного отношения детей и молодежи к физической культуре и использование ее в совокупности с другими факторами как средства профилактики правонарушений, предупреждения наркомании, алкоголизма и других вредных привычек;
- повышение качества жизни всех слоев населения.

Эти положения отражают основные меры по достижению оптимального уровня безопасности, функционирования, воспроизводства и развития социальной системы в Российской Федерации.

Для наиболее эффективной реализации этих мер необходимо создать особую мотивационную базу, чтобы каждый гражданин нашей страны изъявил желание заниматься физической культурой. Одной из форм социальной мотивации является введение в Российской Федерации норм ГТО. Поощряется успешная сдача нормативов каждым человеком, независимо от возраста и пола (премии, значки, дополнительные баллы при поступлении в учебные заведения). Кроме того, у человека появляется моральный стимул к улучшения своей физической подготовки.

Физическая подготовка населения имеет также политический смысл, который заключается в формировании кадров, способных обеспечить внешнюю и внутреннюю защиту государства. К ним относятся сотрудники Министерства внутренних дел РФ, военнослужащие в частях Российской армии, лица, входящие в состав Министерства по чрезвычайным ситуациям РФ. При отборе граждан, желающих вступить в то или иное политическое образование, которое связано с обеспечением безопасности, учитывают именно физическую и моральную подготовку будущих кадров. Для этого разрабатывают специальные стандарты и нормативы.

Например, при отборе военнослужащих в те или иные рода войск призывники проходят полноценный медицинский осмотр, который выявляет их антропоморфологическое, физиологическое, физическое и психическое состояние. Результатом полной диагностики становится присвоение гражданину той или иной категории здоровья, которая определяет, пригоден ли он для службы и в какой части.

Помимо обеспечения внутренней безопасности государства и его границ, не менее важной является экономическая стабильность страны, также зависящая от физической подготовки трудоспособного населения. Здоровый, всесторонне развитый гражданин является основным производителем материальных и духовных благ общества. Чем лучше физическая подготовка работника, тем выше производительность его труда. Это приводит к росту государственной экономики в целом.

Особенно важно учитывать показатель физического состояния работников ведущих отраслей промышленности и энергетики страны (металлургия, горнодобывающая, газодобывающая и нефтедобывающая промышленность, строительство). В последние десятилетия большое значение приобрела космическая отрасль, осуществляющая запуск ракет на орбиту Земли. Поэтому космонавты должны обладать отличной физической подготовкой.

Таким образом, физическая культура в нашей стране в настоящий момент тесно связана с обеспечением внешней и внутренней безопасности. Ее основные положения закреплены на федеральном уровне в виде

нормативно-правовых актов, регулирующих обеспечение развития физической подготовки населения во многих сферах жизни общества.

В социальной сфере необходимым условием реализации государственной программы является создание материальной базы в виде спортивных комплексов общей доступности и внедрение физической культуры в широкие слои населения.

В политической сфере необходимо создать стандарты отбора граждан в кадры, обеспечивающие внешнюю и внутреннюю защиту государства и населения.

В экономической сфере важно разработать концепции материального обеспечения основных организаций средствами, которые позволят поддерживать стабильно высокую производительность труда рабочих.

В заключение хочется сказать, что здоровье и безопасность государства напрямую зависят от осознания важности поддержания физической активности каждым человеком. Недостаточно физически подготовленный гражданин не может полноценно реализовать себя в реалиях современности, а также не способен быть фундаментом безопасности для своих близких и для своего государства.

Примечания

- ¹ Физкульт-предмет [Электронный ресурс] / офиц. сайт. «Российской газеты». 2015. URL: <https://rg.ru/2015/03/10/fizkultura.html/> (дата обращения: 15.12.2018).
- ² Барчуков, И. С., Нестеров, А. А. Физическая культура и спорт: методология, теория, практика. Москва : Академия, 2006. С. 173.
- ³ Голощапов, Б. Р. История физической культуры и спорта. Москва : Академия, 2001. С. 82.

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ПРЕПОДАВАНИЮ ПРОГРАММИРОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Е. В. Кудрина

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

В данной статье рассматриваются структура и содержание учебной дисциплины «Теория и методика преподавания программирования в высшей школе». Реализация дисциплины направлена на формирование готовности магистрантов, обучающихся по направлению 44.04.01 «Педагогическое образование» (профиль «Информатика в образовании»), к осуществлению будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: педагогическое образование, преподавание программирования, высшая школа.

FORMATION OF READINESS OF FUTURE TEACHERS TO TEACHING PROGRAMMING IN HIGH SCHOOL

Elena V. Kudrina

This article discusses the structure and content of the discipline «Theory and methods of teaching programming in higher school». The implementation of the discipline is aimed at shaping the readiness of undergraduates in the direction of 44.04.01 «Pedagogical education» (profile «Informatics in education») for the implementation of future professional activities.

Key words: pedagogical education, programming teaching, higher school.

С целью удовлетворения потребностей региона в высококвалифицированных преподавателях информатики и программирования для учреждений образования разного уровня – школьного (основного и дополнительного), профессионального (среднего, высшего и дополнительного), послевузовского – на базе факультета компьютерных наук и информационных технологий (КНиИТ) Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского (СГУ) реализуется магистерская программа по направлению 44.04.01 «Педагогическое образование» (профиль «Информатика в образовании»)¹ (ПО).

Для формирования готовности магистрантов ПО к осуществлению профессиональной деятельности, связанной с преподаванием программирования в высшей школе, в основную образовательную программу (ООП) включен учебный курс «Теория и методика преподавания программирования в высшей школе» (ТМППВШ), который относится к дисциплинам по выбору вариативной части Блока 1 «Дисциплины (Модули)» ООП. Ее изучение запланировано в 4-м семестре в объеме 3 зачетные единицы. Структура дисциплины приведена в табл. 1.

Следует отметить, что до освоения дисциплины ТМППВШ магистранты ПО изучают такие дисциплины, как методические системы обучения информатике (1–2-й семестры), методика преподавания компьютерных наук² (2-й семестр), теория и методика обучения информатике студентов естественно-научных направлений / теория и методика обучения информатике студентов гуманитарных направлений (3-й семестр). Во 2-м семестре студенты проходят педагогическую (производственную) практику.

Рассмотрим содержание разделов данной дисциплины.

Теоретические аспекты обучения программированию в вузе

История развития языков программирования, уровни языков программирования, обзор языков программирования, архитектура и возможности языков программирования, системы программирования. Трансляция, компиляция и интерпретация. Современные тенденции в развитии программирования. Обзор современных технологий программирования.

Цели, задачи, содержание и структура обучения программированию в вузе. Нормативные документы, регламентирующие обучение программированию в высшей школе (примерные основные образовательные

Таблица 1

Структура дисциплины «Теория и методика преподавания программирования в высшей школе»

№	Раздел дисциплины	Семестр	Неделя семестра	Виды учебной работы, ч				Формы текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации
				Всего часов	Семинары	Лабораторные занятия	Самостоятельная работа	
1	Теоретические аспекты обучения программированию в вузе	4-й	1–4	44	8	8	28	Контрольная работа
2	Методические аспекты обучения программированию в вузе	4-й	5–7	32	6	6	20	Оценка элементов электронного курса
6	Разработка частных методик и учебно-методических комплексов	4-й	8–10	32	6	6	20	
Промежуточная аттестация: защита проекта (тематического электронного курса)								Зачет
ИТОГО				108	20	20	68	–

программы, профессиональные и корпоративные стандарты в области подготовки IT-специалистов). Обзор учебников и учебно-методический пособий по программированию для вузов.

Электронные образовательные и информационные ресурсы по программированию вуза, региона, страны, мира. Авторизованные курсы по программированию.

Методические аспекты обучения программированию в вузе

Методика обучения программированию как учебный предмет. Закономерности процесса обучения программированию разных категорий обучающихся. Формы, методы, методики и технологии обучения программированию, в частности с использованием электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Контроль и оценивание результатов учебной деятельности студентов вуза, изучающих программирование, в частности с помощью электронного обучения и дистанционных образовательных технологий.

Специфика обучения программированию студентов разных направлений подготовки, учет их возрастных особенностей, подготовка обучающихся одаренных и с проблемами развития, индивидуализация обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья. Подготовка к олимпиадам, конкурсам и проектам по программированию.

Включение бизнес-структур в обучение программированию студентов вуза.

Разработка частных методик и учебно-методических комплексов

Содержание, структура и разработка частных методик вузовских учебных дисциплин по программированию. Рекомендации по формированию учебно-методических комплексов (УМК) учебных дисциплин. Разработка частных методик и УМК для дисциплин по программированию в соответствии с требованиями ФГОС ВО.

Остановимся на методике проведения семинаров по дисциплине ТМППВШ. Тематика семинара (за исключением первого) объявляется преподавателем заранее для подготовки студентов к предстоящему занятию. Первый академический час семинара преподаватель погружает студентов в проблему, при необходимости объясняет теоретический материал и демонстрирует примеры. Одним из важных вопросов, которому уделяется особое внимание на всех семинарских занятиях, является преемственность при обучении информатике³ и программированию⁴ в школьном и вузовском образовании. Во время второго академического часа проходит обсуждение теоретического материала, студенты предлагают и обосновывают варианты разрешения проблемы.

По данной дисциплине предусмотрены лабораторные занятия (табл. 2) и самостоятельная работа, которые логически, содержательно и методологически взаимосвязаны с тематикой семинаров. Каждое занятие, кроме первого, начинается с проверки домашнего задания.

Значительная часть самостоятельной работы студентов связана с разработкой тематического электронного курса, посвященного преподаванию программирования в высшей школе. Тематику электронного курса студент выбирает самостоятельно из предложенного списка:

1. Алгоритмы на строках.
2. Вычислительная геометрия.
3. Динамическое программирование.
4. Компонентно-ориентированное программирование.
5. Машинно-зависимое программирование.
6. Объектно-ориентированное программирование.
7. Параллельное программирование.
8. Программирование в 1С.
9. Решение олимпиадных задач по программированию.
10. Структурное программирование.
11. Структуры и алгоритмы компьютерной обработки данных.
12. Тестирование программного обеспечения.
13. Трудноразрешимые задачи.
14. Функциональное программирование.
15. Численные методы.

Выбор одинаковых тем курса разными студентами не допускается.

Таблица 2

Тематика лабораторных занятий по дисциплине «Теория и методика преподавания программирования в высшей школе»

№	Тема лабораторного занятия	Задания для работы	
		аудиторной	внеаудиторной (домашнее задание)
1	2	3	4
1	Знакомство с работой Контекстера – системы для автоматической проверки правильности компьютерных программ	Решение базовых задач по программированию на портале обучения информатике и программированию http://school.sgu.ru	Работа с конспектом семинарских занятий, изучение дополнительных источников, решение задач на портале http://school.sgu.ru
2	Проблема выбора структуры данных для эффективной реализации алгоритма	Решение задач с использованием разных структур данных на портале обучения информатике и программированию http://school.sgu.ru	
3	Влияние способа программной реализации алгоритма на время выполнение занятия	Решение задач повышенной сложности на портале обучения информатике и программированию http://school.sgu.ru	
4	Выбор эффективного алгоритма и / или его модификация для решения нестандартных задач	Решение олимпиадных задач по программированию на портале http://acm.sgu.ru	Работа с конспектом семинарских занятий, изучение дополнительных источников информации, решение задач на портале http://acm.sgu.ru , подготовка к контрольной работе
5	Методическая система обучения программированию (на примере КНиИТ СГУ)	Изучение рабочих учебных планов по реализуемым направлениям на факультете КНиИТ, рабочих программ и фондов оценочных средств по дисциплинам, связанным с программированием, учебно-методических пособий, разработанных преподавателями факультета. Проведение анализа на соответствие содержания рабочих программ требованиям ФГОС ВО, профессиональным и корпоративным стандартам	Работа с конспектом семинарских занятий, изучение дополнительных источников, выбор и обоснование темы проекта – тематического электронного курса по программированию
6	Электронные ресурсы по программированию информационно-образовательной среды СГУ	Изучение структуры и содержания электронных курсов по программированию на порталах СГУ: обучение информатике и программированию http://school.sgu.ru , институт электронного и дистанционного обучения https://ipsilon.sgu.ru , электронные образовательные курсы http://course.sgu.ru Критический анализ 2–3 рассмотренных электронных ресурсов	Работа с конспектом семинарских занятий, изучение дополнительных источников, разработка содержания тематического электронного курса

1	2	3	4
7	Требование бизнес-структур к знаниям выпускника вуза по программированию	Изучение вакансий и требований к соискателям работы при трудоустройстве программистом – опыта работы учебных центров IT-компаний, содержания и структуры внутренних учебных курсов (на примере компании «Епам», «Мирантис», «Неткрекер», «Неофлекс»), авторизованных учебных курсов IT-компаний по программированию (на примере компаний Microsoft, Intel, 1С) Сравнительный анализ методической системы обучения программированию в вузе и в IT-компаниях	
8–9	Частные методики обучения программированию	Изучение частных методик обучения программированию с учетом особенностей контингента студентов: объектно-ориентированному программированию; визуальному программированию; низкоуровневому программированию	Работа над собственным электронным курсом по программированию на портале http://start.sgu.ru
10	Итоговое занятие	Представление (защита) проекта – тематического электронного курса	–

Структура и содержание курса разрабатываются студентом и согласовываются с преподавателем. При этом студент обосновывает формы, методы, методики, технологии, способы взаимодействия субъектов учебного процесса, способы контроля и оценивания, выбранные им для обучения программированию по указанной тематике.

В заключение следует отметить, что на факультете КНИИТ созданы все необходимые условия для формирования готовности магистрантов, обучающихся по направлению 44.04.01 «Педагогическое образование» (профиль «Информатика в образовании»), к преподаванию программирования в высшей школе. При этом магистранты в течение всего периода обучения принимают участие в научно-исследовательской работе (НИР) по теме «Моделирование и разработка технологий обучения информатики». Приятно отметить, что некоторые темы студенческой НИР связаны с преподаванием программирования в высшей школе. Например, в 2017 году магистрантом А. Д. Кургачевой была представлена к защите работа «Формы и методы работы с одаренной молодежью в области информатики» (руководитель А. Г. Федорова, оценка «отлично»), в 2018 году магистрантом А. В. Багаевым была представлена к защите работа «Методика подготовки студентов к преподаванию языков программиро-

вания (на примере Python)» (руководитель Н. А. Александрова, оценка «хорошо»). В 2019 году будет представлена к защите работа магистранта А. А. Краснокуцкой «Проектирование учебной дисциплины “Тестирование программного обеспечения” для студентов вузов IT-направлений»⁵ (руководитель Е. В. Кудрина).

Примечания

- ¹ См.: Профиль «Информатика в образовании» [Электронный ресурс] // Портал СГУ. URL: <https://www.sgu.ru/structure/computersciences/courses/master-informatika-v-obrazovanii> (дата обращения: 28.02.2019).
- ² См.: Кудрина, Е. В., Федорова, А. Г. Формирование готовности магистрантов IT-направлений к осуществлению педагогической деятельности // Информационные технологии в образовании : материалы IX Всерос. науч.-практ. конф. Саратов : Издательский центр «Наука», 2017. С. 232–236.
- ³ См.: Кудрина, Е. В., Федорова, А. Г. Осуществление преемственности в обучении информатике в средней и высшей школах // Преподавание информационных технологий в Российской Федерации : материалы XV Всероссийской открытой Всерос. конф. Архангельск : САФУ, 2017. С. 368–370.
- ⁴ См.: Кудрина, Е. В., Огнева, М. В. Школа-вуз : осуществление преемственности в обучении программированию // Научное обозрение. Педагогические науки. 2017. № 5. С. 108–113.
- ⁵ См.: Кириченко, А. А. Разработка учебной дисциплины «Тестирование программного обеспечения» для студентов IT-направлений // Электронное обучение в непрерывном образовании 2018 : V Междунар. науч.-практ. конф. : сб. науч. тр. Ульяновск : УлГТУ, 2018. С. 206–212.

РОЛЬ АДРЕСАТА ПРИ СОЗДАНИИ НАУЧНО-ПОПУЛЯРНЫХ ТЕКСТОВ

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 рассматривается роль адресата при создании устных и письменных научно-популярных текстов. Даются рекомендации, направленные на повышение эффективности процесса обучения профессиональному общению.

Ключевые слова: разновидности научной речи, экстралингвистические факторы, коммуникативная компетентность, эффективное обучение.

THE ROLE OF THE ADDRESSEE IN POPULAR SCIENTIFIC TEXTS

Angelina I. Matyashevskaya

The paper discusses the role of the addressee in oral and written popular scientific discourse and suggests different ways of improving academic language proficiency.

Key words: types of academic discourse, extra-linguistic factors, communicative competence, effective learning.

Свойства научной речи находятся в фокусе внимания лингвистов на протяжении многих лет¹: исследователями подчеркивается необходимость точного выражения научного содержания², а эффективность признается основополагающим условием научной коммуникации³. Благодаря неослабевающему интересу к научно-популярной тематике в Интернете⁴ научная речь существенно расширила свое внутрижанровое разнообразие⁵. При этом успех восприятия новых форм представления знаний в значительной степени определяется целенаправленными усилиями адресанта по налаживанию и укреплению взаимодействия с прогнозируемой аудиторией⁶.

Поскольку для поиска информации неспециалисты в той или иной научной области обращаются в первую очередь к Интернету, особенно актуальной темой научно-популярных выступлений и статей становятся разоблачение обывательских заблуждений, а также проблема лженауки и критериев истинно научного знания. В связи с этим необходимо проследить возможность достижения эффективности коммуникации на примере расшифровки выступлений на фестивале научного экзорцизма «Инсендио!» (название «*Инсендио*» заимствовано организаторами из серии книг о Гарри Поттере и соответствует заклинанию сжигания), спикерами которого стали: кандидат биологических наук А. Панчин («Мозг обманывает себя: от биолокации до общения с духами») (далее – А), физик О. Фей («Квантовый Мистицизм») (далее – В), кандидат физико-математических наук Ф. Сенатов («Паранормальные свойства материалов») (далее – С), видеоблогер, автор научно-популярного канала *TrashSmash* В. Конон («Как не попасться на удочку авторитета») (далее – D), научный журналист и популяризатор науки А. Соколов («Дамага-магия, или Отворот от критки») (далее – E). Кроме того, для анализа были выбраны некоторые статьи из бюллетеня «В защиту науки» № 20 и № 21 Комиссии РАН по борьбе с лженаукой и фальсификацией научных исследований: М. В. Архипов и др. «Наноассоциаты воды в воде. Заметки на полях одного семинара, или Опять структурированная вода в чудодейственной наноассоциатной разновидности» (далее – а); Е. П. Виноградова, Д. А. Жуков «Ложные представления о роли гормонов» (далее – б); М. И. Дьяконов «Будет ли у нас когда-нибудь квантовый компьютер?» (далее – с).

В рассмотренном нами материале ученые стараются привлечь внимание адресата, намеренно создавая интригу и заявляя об исключительной важности темы для слушателей: *Здесь, возможно впервые, рассказывается о том, что обычно активно обсуждалось в кулуарах, но не выносилось на широкую публику, потому что у нас не принято и неудобно указывать уважаемым людям на элементарные вещи* (а);

Сегодня я буду шатать ваше представление о том, что такое свобода, насколько вы свободны в своем выборе, насколько вы управляете самими собой (А).

Отметим, что с целью сокращения дистанции с аудиторией и создания более доверительной атмосферы некоторые выступающие иногда разбивают ход научного изложения отдельными разговорными и уменьшительно-ласкательными лексемами: **Квантовая суперпозиция – довольно стремная штука, если задумываться об этом с точки зрения нашего повседневного опыта: это линейная комбинация взаимоисключающих состояний квантовой системы (В); Мы стреляем фотончиками, они проходят через две щели, и мы видим, что они попадают не в две зоны, они попадают в кучу зон (В).** В одной из статей авторы обещают разграничить научно обоснованные доводы и укрепившиеся в массовом сознании стереотипы – при этом для усиления воздействия ими используется прецедентный текст басни И. А. Крылова: **Уж сколько раз твердили миру, что каждая из функций нашего организма регулируется несколькими механизмами, а причины и следствия – вещь неочевидная, но все не впрок. Многие люди по-прежнему уверены, что уровень гормонов в организме – едва ли не единственная причина всех расстройств, болезней, недостатков и слабостей (b).**

Полагаясь на широкий кругозор читателей Бюллетеня, в следующем примере автор включает в текст латинское выражение: **Экспериментальные исследования, связанные с идеями квантовых вычислений, составляют лишь малую долю огромной литературы, посвященной квантовым компьютерам. Они представляют *pec plus ultra* (наивысшее достижение. – А. М.) современной экспериментальной техники, чрезвычайно трудоемки и вызывают восхищение и уважение (с).** Далее в той же статье находим прямое указание на то, что она ориентирована на подготовленную аудиторию – ученый пытается наладить коммуникацию с будущими специалистами, оставляя без внимания интересы менее подготовленных читателей: **Число кубитов, необходимое для построения полезной машины (т. е. такой, которая способна конкурировать с вашим ноутбуком в решении некоторых специальных проблем, как, например, разложения на простые множители очень больших чисел по алгоритму Шора) оценивается в пределах 103–105 (с).**

В отдельных случаях массовый адресат как бы приобретает статус равного собеседника исследователей, которые стараются показать, что заблуждения свойственны всем – не только простым обывателям, но порой и ученым: **Предлагаем читателям поразмышлять вместе с нами над следующими мысленными экспериментами, при помощи которых можно попытаться проверить идею о возникновении наноразмерных молекулярных ансамблей (наноассоциатов), пропагандируемую акад. Коноваловым и его сторонниками (а); Надо подчеркнуть, что схожее нарушение логики типично не только для неспециалистов, но и для**

некоторых ученых-физиологов (b); Сегодня любой десятиклассник скажет вам, что у человека 46 хромосом, и несмотря на то, что один известный профессор, доктор исторических и политических наук, а также министр культуры (В. Р. Мединский. – А. М.) утверждает, что у всех россиян их 47, мы не поверим этому авторитету (D).

Более того, исследователи, принимающие участие в фестивале, выступают против любых аксиом и авторитетов, подчеркивая, что даже величайшие ученые умы не застрахованы от ошибок мышления – любое утверждение должно проверяться экспериментально, в противном случае оно не может считаться научно доказанным: *Цитата: «Сознание окружает нас словно магнитное поле, внутри которого наш центр энергии поворачивается словно игла компаса и настоящая фаза сознания влияет на последующие». Кто же этот великий мракобес? А это Вольфганг Паули – один из основоположников квантовой механики, нобелевский лауреат, один из величайших физиков прошлого века (B).*

Тем не менее в целом прогнозируемая аудитория оказывается значительно шире, чем в текстах научно-популярных статей – соответственно, в устной речи степень упрощения специальной информации оказывается выше: *Для начала я сделаю такой краткий ликбез – такой набор мракоборца – что нужно знать о квантовой физике, чтобы разговаривать с человеком, который к вам приходит и говорит: «Моё сознание в состоянии квантовой суперпозиции» (B); Суть эффекта памяти формы в том, что наблюдается в материале при определенной температуре так называемое мартенситно-аустенитное превращение – это можно не запоминать, но в чем суть: есть кристаллическая решетка в материале и она называется мартенсит (C).*

Как в выступлениях на фестивале, так и в публикациях активно используются аналогии между научным знанием и повседневным опытом прогнозируемого адресата: *Если материал деформировать, то можно представить, что как будто бы в нем натянулась некая пружина, если потом этот материал подогреть выше температуры превращения, когда у вас одна кристаллическая решетка приходит в другую – в аустенит, эта пружина сжимается и материал возвращает свою форму (C); Показания медицинского термометра могут свидетельствовать о болезни. Но если мы охладим термометр, жар у больного не пройдет. Да и если мы снизим температуру лекарствами, это тоже далеко не всегда поможет преодолеть болезнь. То же относится и к гормонам (b).* Чтобы специальная информация легче воспринималась на слух и без дополнительных усилий запоминалась зрителями, выступающие стараются подобрать наиболее яркие, наглядные примеры: *Это эффект люминесценции – свечение объектов под действием какого-то внешнего фактора, когда вы можете воздействовать на объект химически, ультрафиолетом, трением, теплом <...> В последнее десятилетие было популярно брать медуз, выделять из них зеленый флуоресцентный белок*

и с помощью него выращивать генно-модифицированных животных: например, в Тайваньском Национальном университете выросли **свиньи, у которых светятся пяточки** (С).

Для активизации внимания аудитории научно-популярного дискурса важную роль играют разные непредсказуемые элементы⁷, заметно оживляют ход рассуждений юмор и ирония: *Есть человек, который искал **полезные ископаемые по Google Maps с помощью лозы**, т. е. это уже **высокотехнологичное использование** данного метода* (А); *Вот эта цитата очень подходит к нашему Фестивалю: «Квантовая физика конкретно показала, что сознание Наблюдателя способно влиять на результат физических опытов, а если сознание Наблюдателя способно влиять на элементарные частицы, то насколько сильнее оно может влиять на человеческую психику и способности нашего сознания? **Этот принцип действия нашего сознания прекрасно используют «борцы с лженаукой» для подавления у людей экстрасенсорных способностей**». То есть в том, что у людей нет экстрасенсорных способностей, виноваты мы (В).*

Даже в ранее упомянутой нами насыщенной специальной информацией статье Бюллетеня обнаружены элементы юмора – автор умело связывает его с особенностями работы квантовых компьютеров: ***Теория квантовых вычислений напоминает старый советский анекдот. Действие происходит во время Второй мировой войны. Некий изобретатель с идеей высшей военной ценности добивается личного свидания со Сталиным, не доверяя бумажному докладу, поскольку не верит тогдашней криптографии (еще не знакомой с квантовыми перепутанными состояниями)***. <...> *Сталин: Это прекрасно, но как это сделать? Изобретатель: Ну, это дело Ваших инженеров. Мое дело подать идею. Дальнейшая судьба изобретателя неизвестна... (с).* Однако наибольшие возможности для включения сатирических вставок представляет выступление на фестивале (приведем лишь краткий отрывок, в котором предлагается магический обряд, призванный помочь лжеученым отбросить любые рационально обоснованные доводы, противоречащие их гипотезе): *Если по-прежнему тоска гложет вас, вам поможет **Носиус Задирано***. <...> *Кроме того, вам нужно постараться вспомнить и слегка приукрасить ваши былые – реальные и вымышленные – заслуги. На убывающей луне наденьте корону, направьте ваш нос на полярную звезду и, раздувая щеки, как можно более важно скажите: я почетный член академий региональных, национальных, межконфессиональных, **я профессор на Земле и Луне, я автор 500 монографий и ста эпитафий, я носил в музеях и коллелеях, дипломы и награды на 400 килограммов!** (Е).*

В ходе проведенного нами анализа расшифровки видеозаписей фестиваля научного экзорцизма «Инсендио!» и выбранных статей бюллетеня «В защиту науки» было выявлено, что, являясь адресатом научно-популярного дискурса, ученый, на первый взгляд, играет более деятельную,

активную роль, однако ему необходимо постоянно подстраивать коммуникацию под интересы и познавательные способности прогнозируемого адресата, поскольку именно внимание к потребностям аудитории является определяющим фактором эффективности научной коммуникации. Подобные научно-популярные материалы могут использоваться при обучении студентов неязыковых факультетов в качестве примера внутренней неоднородности научного стиля, а также для развития риторических навыков будущих исследователей.

Примечания

- ¹ См.: Современная русская устная научная речь. Красноярск : Издательство Красноярского университета, 1985. 336 с.
- ² См.: *Котурова, М. П., Баженова, Е. А.* Культура научной речи : текст и его редактирование : учеб. пособие. Москва : Флинта ; Наука, 2008. 280 с.
- ³ См.: *Сиротинина, О. Б.* Что обеспечивает эффективность современного научного текста? // Жанры и типы текста в научном и медийном дискурсе : сб. науч. тр. Орёл : Горизонт, 2018. Вып. 15. С. 21–30.
- ⁴ См.: *Дивеева, Н. В.* Способы и формы воздействия новых информационных технологий на популяризацию науки. [Электронный ресурс] // Relga № 6 [279]. 2014. URL: <http://www.relga.ru/Environ/WebObjects/tgu-www.woa/wa/Main?level1=main&level2=articles&textid=3888> (дата обращения: 15.02.2019).
- ⁵ См.: *Матяшевская, А. И.* Жанр открытой лекции как особая разновидность устной научной речи // Проблемы речевой коммуникации : межвуз. сб. науч. тр. / под ред. проф. М. А. Кормилициной и проф. О. Б. Сиротининой. Саратов : Издательство Саратовского университета, 2018. Вып. 18, кн. II. С. 109–118.
- ⁶ См.: Рискогенность современной коммуникации и роль коммуникативной компетентности в ее преодолении / А. Н. Байкулова, Е. Ю. Викторова, А. В. Дегальцева, М. Н. Дегальцева [и др.]. Саратов : Издательство Саратовского университета, 2015. 188 с.
- ⁷ См.: *Гришечкина, Г. Ю.* Аспекты риторики научно-популярного лингвистического текста // Личность. Культура. Общество. 2008. Т. 10, № 5–6. С. 446–452.

ПОДГОТОВКА ВОЕННЫХ КАДРОВ ВОЙСК ОГПУ – НКВД СССР В 30-е ГОДЫ XX ВЕКА И НАКАНУНЕ НАЧАЛА ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

В. А. Михайлов

*Михайлов Вячеслав Александрович – преподаватель Саратовского
военного ордена Жукова Краснознаменного института войск
национальной гвардии Российской Федерации
E-mail: mvawm20047910@yandex.ru*

Одним из видов образования в нашей стране является образование военное. В статье рассматриваются развитие учебных заведений ОГПУ – НКВД и подготовка военных кадров для войск.

Ключевые слова: войска ОГПУ – НКВД, военно-учебные заведения, военные кадры.

TRAINING OF MILITARY PERSONNEL IN THE FORCES OF OGPU-NKVD USSR IN THE 30S OF THE XX TH CENTURY AND ON THE EVE OF THE BEGINNING OF THE GREAT PATRIOTIC WAR

Vyacheslav A. Mikhailov

One of the types of education in our country is military education. The article discusses the development of educational institutions of the OGPU-NKVD and the training of military personnel for the troops.

Key words: troops of the OGPU-NKVD, military educational institutions, military personnel.

Система военного образования в Российской Федерации – уникальное явление мирового масштаба. Три столетия назад именно военное образование стало праматерью профессионального образования в стране. Военно-учебные заведения России были и остаются основным источником комплектования Вооруженных сил офицерскими кадрами. Закономерно, что переустройство системы военного образования стало одним из приоритетных направлений в реформировании военной системы Российской Федерации. В основе этого процесса лежит принцип бережного отношения к историческому наследию, многовековому опыту и позитивным результатам предшествовавших реформ. Изучение отечественного опыта подготовки офицерских кадров, творческое использование таких его компонентов, как создание развернутой сети военно-учебных заведений, мощного научно-педагогического потенциала, формирование передовых традиций обучения и воспитания, являются важнейшими факторами, влияющими на выбор путей реформирования военного образования в современных условиях. Исторический опыт свидетельствует о том, что Вооруженные силы только тогда смогут выполнить предназначенные им функции, когда они будут обладать высокопрофессиональными командными кадрами. Именно офицеры являются важнейшим компонентом личного состава подразделений, частей и соединений, носителями славных боевых традиций, их цементирующей силой. Командный состав – это стержень войск, основа их существования, он определяет лицо армии и воплощает в себе лучшие национальные военные традиции народа. Кадры – одна из центральных проблем военного строительства и государственной политики. От уровня подготовки военных кадров, их умения организовать боевую учебу и воспитание личного состава напрямую зависит боеспособность Вооруженных сил.

До 30-х гг. XX в. военные кадры войск ОГПУ СССР готовились в военных учебных заведениях РККА. Основу подготовки военных кадров составляла дореволюционная система военного образования. Командные кадры обучались на краткосрочных курсах и в школах, которые были созданы на базе дореволюционных военных училищ. В феврале 1918 г. открылись 13 краткосрочных курсов по подготовке командиров, срок

обучения составлял от 3 до 10 месяцев. Большинство курсантов имело образование не выше трех классов начальной школы. К концу 1920 г. было открыто свыше 150 военно-учебных заведений¹. Часть выпускников направлялась на службу в войска ОГПУ.

Несмотря на полученное военное образование, выпускники военных школ РККА не соответствовали в полном объеме квалификационным требованиям к командному составу войск ОГПУ по ряду причин. Во-первых, программа обучения в школах РККА не предусматривала изучения служебно-боевой деятельности войск и специальной подготовки. Во-вторых, отсутствовал предварительный отбор кандидатов в войска НКВД в военных школах. В результате в войска ОГПУ выпускники распределялись по остаточному принципу. Поэтому в 1928 г. командование пограничных округов выдвинуло руководству ГУПО ОГПУ СССР требование об открытии школ по подготовке кадров для пограничных войск².

Для подготовки специалистов для мотомеханизированных подразделений войск ОГПУ 14 мая 1930 г. была открыта Ленинградская бронетанковая школа погранохраны и войск ОГПУ. 8 декабря 1931 г. были созданы Центральная школа служебного собаководства и опытный питомник пограничной и внутренней охраны, которые готовили инструкторов, начальников спецслужб собаководства, ветеринарных врачей и фельдшеров³.

В Ростове с мая 1932 г. готовили командный и политический состав. Состоялся, правда, только один выпуск⁴. 5 апреля 1932 г. была образована Гомельская химическая школа погранохраны и войск ОГПУ⁵.

С 1930 по 1932 г. для подготовки командиров и политработников были открыты четыре школы пограничной охраны и войск ОГПУ в Новом Петергофе (1-я пограншкола), Харькове (2-я), Бабушкине (3-я) и Саратове (4-я)⁶.

Набор курсантов в каждую школу производился преимущественно из красноармейцев, политгрупповодов и младших командиров. В январе 1932 г. ЦК ВКП (б) принял постановление о пополнении военных школ мобилизованными коммунистами⁷. Данные 1932 г. по 1-й и 2-й пограншколам, Высшей пограншколе и Центральной школе служебного собаководства свидетельствуют о том, что среди курсантов и слушателей этих учебных заведений коммунисты составляли 94%, комсомольцы – 2,4%, рабочие – 35,6%, крестьяне – 20,6%, служащие – 43,8%⁸.

13 апреля 1932 г. было издано «Положение о нормальных школах погранохраны и войск ОГПУ», которое определяло основную задачу школ, заключающуюся в подготовке лиц среднего начальствующего состава для пограничной охраны и войск ОГПУ. Срок обучения составлял два года. В течение этого срока курсанты должны были в полном объеме овладеть знаниями и умениями для командования как пехотными, так и кавалерийскими подразделениями в частях

погранохраны и войск ОГПУ⁹. Вследствие этого в организации учебного процесса большое внимание уделялось войсковой стажировке курсантов. Каждый выпускник по окончании школы должен был: а) обладать командными и волевыми качествами для управления современным боем; б) уметь организовать и руководить военно-политической и специальной подготовкой, воспитывать красноармейцев и младший командный состав взвода (заставы); в) обладать необходимыми знаниями и умениями для конкретного руководства всеми видами боевой работы красноармейца и вверенного подразделения в целом¹⁰.

В то же время стали предъявляться повышенные требования к квалификации и общеобразовательной подготовке командиров и политических работников непосредственно в войсках. Приказом НКВД от 14 декабря 1936 г. командному и начальствующему составу предлагалось к 1 октября 1940 г. повысить свой общеобразовательный уровень: от капитана и выше – сдать экзамены за среднюю школу, остальным – за неполную среднюю школу (семилетку)¹¹. В апреле 1937 г. военные школы НКВД были преобразованы в военные училища¹². Политработников, специалистов связи, хозяйственный состав стали готовить в отдельных военно-учебных заведениях. 7 октября 1937 г. на основании постановления Совнаркома открылось Ново-Петергофское военно-политическое училище войск НКВД с двухгодичным сроком обучения (на 700 человек), при котором были созданы курсы переподготовки партийных и политических работников войск НКВД (в расчете на 500 человек). Курсы по подготовке политруков кавалерийских подразделений погранчастей действовали при Харьковском военном училище им. Ф. Э. Дзержинского¹³. С мая 1938 г. на базе Ново-Петергофского пехотного отделения было сформировано Орджоникидзево военное училище войск НКВД (предполагаемая численность слушателей и курсантов 700 человек). В Москве открывается военно-хозяйственное училище войск НКВД (в расчете на 400 человек). С 1938 г. начинает функционировать Харьковское военно-фельдшерское училище НКВД СССР. Каждое училище в среднем ежегодно выпускало 400 лейтенантов пехоты, 100 человек для автотранспортных подразделений, химиков и связистов до 100 человек. Помимо военных училищ, во второй половине 1930-х гг. были организованы краткосрочные курсы подготовки младших лейтенантов: при Харьковском пограничном училище (в расчете на 130 человек), при Орджоникидзево военном (в расчете на 190 человек), курсы младших лейтенантов пулеметчиков-зенитчиков войск НКВД по охране железнодорожных сооружений. Для повышения образовательного уровня командиров в войсках в октябре 1937 г. были созданы коммунистические вузы¹⁴.

Немаловажные изменения произошли и в системе подготовки разведчиков. Работников разведывательных и особых служб пограничной охраны готовили специальные учебные заведения ОГПУ. Средний командный состав этой категории готовился в школах и на курсах полномочных представительств ОГПУ в военных округах, а в дальнейшем – в республиках, краях и областях. С 1923 г. главным чекистским учебным заведением были Высшие курсы при ГПУ¹⁵. С 1926 г. сотрудники иностранного отдела ОГПУ обучались в специальной разведывательной школе, на базе которой в 1950-е гг. была образована Военно-дипломатическая академия. С 1938 г. действовали Курсы особого назначения при 7-м (разведывательном) отделе ОГПУ – НКВД (начальником был комиссар 3-го ранга Я. Г. Горский). Тогда же приказом наркома внутренних дел Н. И. Ежова был создан учебный центр ускоренной подготовки разведчиков – Школа особого назначения (ШОН) ГУГБ НКВД СССР. В ее стенах преподавали такие мастера разведывательной и диверсионной работы, как В. И. Пудин, В. М. Зарубин, Е. П. Мицкевич, П. М. Журавлев, С. М. Шпигельглас, П. А. Судоплатов и многие другие. В 1943 г. на базе ШОН была создана Разведывательная школа 1-го управления НКГБ СССР (РАШ). В сентябре 1948 г. ее преобразовали в Высшую разведывательную школу (ВРШ)¹⁶.

В то же время подготовка высококвалифицированных командных кадров для пограничных и внутренних войск осуществлялась в военных академиях РККА. Часть командиров войск НКВД получила высшее образование в стенах Военной академии имени М. В. Фрунзе, где была организована учеба в системе вечернего и заочного обучения без отрыва от основной работы. К началу 1941 г. командные, политические, инженерно-технические и интендантские кадры для войск готовились в 11 военно-учебных заведениях НКВД СССР. В них проходили обучение 1730 слушателей и 6264 курсанта. Наряду с этим продолжалась подготовка кадров для войск в академиях Красной Армии и на военных факультетах гражданских вузов. Однако количество обучавшихся в этих учебных заведениях командиров войск НКВД было невелико. Например, из всех выпускников Военной академии им. М. В. Фрунзе, завершивших обучение в 1933–1942 гг., таких было всего лишь 58 человек¹⁷.

В мае 1940 г. в Кишиневе были развернуты курсы переподготовки командного состава войск НКВД (конвойных, железнодорожных и промышленных)¹⁸. Тогда же в г. Сортавала было создано новое Ленинградское военное училище войск НКВД, предназначенное для подготовки 100–120 командиров пехоты¹⁹. В июне создается Ленинградское военноморское пограничное училище НКВД. Численность курсантов составляла 560 человек, слушателей курсов командно-преподавательского состава – 400, курсов по усовершенствованию комсостава – 120 и слушателей политического отделения – 40²⁰.

К началу 1941 г. в сеть вузов НКВД, в которых готовился начсостав пограничных и внутренних войск, входили Высшая пограничная школа и 10 военных училищ: Ново-Петергофское политическое, Московское связи, Харьковское пехотно-артиллерийское, Саратовское, Орджоникидзево и Ленинградское пехотные, Себежское служебного собаководства, Харьковское фельдшерское, Ленинградское морское и Московское административно-хозяйственное. Общая численность личного состава учебных заведений составляла около 14 тысяч человек²¹.

Так была создана собственная система подготовки командных кадров среднего командного состава для войск внутреннего предназначения, которые были сконцентрированы в Наркомате внутренних дел СССР. Это способствовало улучшению качественной характеристики кадров этой категории комсостава, повышению процента укомплектованности командных должностей, что в целом положительно сказалось на уровне боевой готовности.

Система подготовки командных кадров для войск НКВД СССР в предвоенный период в основном смогла обеспечить соединения и части средним комсоставом. Морально-психологическое состояние командного состава также способствовало выполнению поставленных перед ним задач.

Примечания

- ¹ См.: *Панин, И. Г.* Уроки трехсотлетней истории российской военной школы // Военно-исторический журнал. 1998. № 6. С. 2–8.
- ² См.: *Кривец, В. Д., Холоден, В. Ф., Штутман, С. М.* История строительства внутренних войск (1917–1945 гг.) : краткий очерк. Москва : Воениздат, 1978. С. 127, 128.
- ³ См.: *Быстров, С. А.* Исторический опыт Советского государства по осуществлению кадровой политики в пограничных войсках. 1918 – июнь 1941 гг. Москва : Гранит, 1993. С. 251.
- ⁴ См.: *Каменев, А. И.* История подготовки офицерских кадров в СССР (1917–1984 гг.). Новосибирск : Издательство Новосибирского высшего военно-политического училища, 1991. С. 121.
- ⁵ См.: *Быстров, С. А.* Указ. соч. С. 255.
- ⁶ См.: *Некрасов, В. Ф.* Внутренние войска Советского государства (1917–1977 гг.). Москва : Академия МВД СССР, 1980. С. 408.
- ⁷ См.: *Кривец, В. Д.* Указ. соч. С. 129.
- ⁸ См.: *Быстров, С. А.* Указ. соч. С. 112, 113.
- ⁹ См.: *Внутренние войска в годы мирного социалистического строительства (1922–1941 гг.).* Москва : Воениздат, 1977. С. 226.
- ¹⁰ См.: *Лубнин, В. Н.* Саратовское высшее военное командное Краснознаменное училище имени Ф. Э. Дзержинского. Саратов : Приволжское книжное издательство, 1992. С. 12; *Быстров, С. А.* Указ. соч. С. 241.
- ¹¹ См.: *История внутренних войск* : в 5 т. / под общ. ред. Н. Е. Рогожкина. Москва : ГКВВ ВВ МВД РФ, 2013. Т. 2. С. 299.
- ¹² См.: *Дорошенко, И. А.* История органов и войск госбезопасности. Москва : Политиздат, 1953. С. 287.
- ¹³ См.: *Кривец, В. Д.* Указ. соч. С. 135.
- ¹⁴ См.: *История внутренних войск.* С. 307.

- ¹⁵ См.: Мишианов, С. А. Строительство Красной Армии и Флота. 1921 – июнь 1941 гг. Москва : ГА ВС, 1993. С. 224.
- ¹⁶ См.: Давыдов, В. П. История советских спецслужб. Москва : АВН, 2002. С. 172.
- ¹⁷ См.: Кривец, В. Д. Указ. соч. С. 155.
- ¹⁸ См.: Некрасов, В. Ф. Указ. соч. С. 409, 410.
- ¹⁹ См.: Кривец, В. Д. Указ. соч. С. 157.
- ²⁰ См.: Быстров, С. А. Указ. соч. С. 248.
- ²¹ См.: Некрасов, В. Ф. Указ. соч. С. 303, 304.

ЗНАЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ ПОНЯТИЯ «УПРАВЛЕНИЕ» ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ ВНГ РФ

И. Э. Рахимбаева, А. М. Башлыков

*Рахимбаева Инга Эрленовна – доктор педагогических наук, профессор
Саратовского военного Краснознаменного ордена Жукова института войск
национальной гвардии Российской Федерации
E-mail: rachimbaeva_inga@mail.ru*

*Башлыков Алексей Михайлович – адъюнкт
Саратовского военного Краснознаменного ордена Жукова института войск
национальной гвардии Российской Федерации
E-mail: bashlikov_alex@mail.ru*

Управление является многогранным, актуальным для рассмотрения понятием. Исходя из этого авторами был проведен анализ научных подходов к его исследованию, определена сущность и, как следствие, установлено, что, пройдя свой путь развития в педагогической науке, управление стало определяться как взаимодействие управленческих систем, имеющих определенные функции, организующие определенный вид деятельности в соответствии с хорошо спланированной целью и получением желаемого результата. В заключении был сделан вывод, что для профессиональной подготовки курсантов военных вузов ВНГ РФ управление представляет собой организованную деятельность оперативного характера, осуществляемую ее субъектами на основе методов их непосредственного взаимодействия.

Ключевые слова: управление, профессиональная подготовка, войска национальной гвардии.

THE IMPORTANCE OF THE DEVELOPMENT OF THE NOTION “GUIDANCE” FOR THE PROFESSIONAL TRAINING OF CADETS OF MILITARY HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS VNG RF

Inga Uh. Rahimbaeva, Alexey M. Bashlykov

“Guidance” is a multifaceted, relevant concept for consideration. Based on this, the authors analyzed the scientific approaches to its research and determined the essence, and as a result it was established that having passed its development in pedagogical science, guidance was defined as the interaction of guidance systems with certain functions that organize a certain type of activity in accordance with a well-planned goal and the desired result. In conclusion, it was concluded that for professional training of cadets of military higher educational institutions of the VNG RF, guidance is an organized activity of an operational nature, carried out by its subjects by the methods of their direct interaction.

Key words: Guidance, professional training, troops of the National Guard.

Управление качеством профессиональной подготовки специалистов – одна из наиболее актуальных задач для любого учебного заведения, для каждого преподавателя и руководителя. Сегодня мы постоянно сталкиваемся с большим объемом информации, который приводит к тому, что качество знаний не соответствует удельному весу современных научных идей, выбор действительно нужной и важной информации сделать все сложнее, количество изучаемой устаревшей информации постоянно растет. Устранение влияния вышеуказанных последствий на профессиональную подготовку курсантов военных вузов войск национальной гвардии Российской Федерации (далее – военных вузов ВНГ РФ) непосредственно связан с совершенствованием и повышением эффективности управления ее качеством.

Наши исследования в области профессиональной подготовки показали, что «профессиональная подготовка кадрового офицера войск национальной гвардии Российской Федерации – это многоуровневый целевой процесс, включающий в себя получение знаний, формирование профессиональных качеств личности, умений и навыков, с целью определения его готовности к осуществлению будущей профессиональной деятельности»¹.

В условиях проведения организационных мероприятий, направленных на развитие Федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации в 2019 году, необходимо понимать, что уровень профессиональной подготовки курсантов военных вузов ВНГ РФ не должен снижаться. Достичь этого можно только благодаря достаточно эффективному управлению.

Так, можно отметить, что управление – широкое базовое понятие, которое возникло в результате общественного разделения труда. Многие ученые, проводя исследования в разных областях управления (экономика, политика, менеджмент, педагогика и т. д.), рассматривают его как процесс перевода управляемой системы в новое, заранее заданное (запрограммированное и запланированное) состояние с помощью информационного воздействия, направленного от управляющей системы и ориентированного на выполнение программ и планов, обеспечивающих не только устойчивость ее функционирования, но и достижение главной стратегической цели – развитие хозяйствующего субъекта. При этом процесс формирования представлений о возникновении понятия «управление» разделяется на этапы – становления теории управления, индустриальный, систематизации и информационный².

Рассмотрев эти этапы, мы сформировали характерные обобщающие закономерности развития понятия «управление», заключающиеся:

- во взаимодействии субъектов управления (работодателя и работника, менеджера и сотрудника, начальника и подчиненного или группы подчиненных, офицера и солдата);
- в фиксировании целей и задач управления, создании условий для осуществления действий по достижению результата;
- в регулировке и постоянном контроле действий в процессе достижения этих результатов.

Основоположником теории управления как науки благодаря своей книге «Принципы научного управления», изданной в 1911 г., был американский инженер Ф. Тейлор. Он предложил экономить эксплуатационные материалы и средства производства за счет создания точного учета рабочего времени, организации регламента рабочего процесса, установления стандарта рабочих операций, а также доказал, что можно усовершенствовать (повысить эффективность) процесс управления.

Советские и российские ученые (А. В. Гличев, О. В. Аристов, В. В. Томилов и др.) рассматривали управление с точки зрения системного, ситуационного и процессного подходов, в то время как на Западе преимущественно рассматривались рационалистические (жесткая организация и контроль с целью активизации качества процесса) и поведенческие (учет личностных мотивов, межличностных и межгрупповых интересов при формировании отношений в коллективе) подходы к теории управления, разработанные в 1970-е гг. XX века.

В развитии управленческой мысли в России нам хотелось бы отметить преимущество ситуационного подхода, сущность которого состоит в том, что итоги управленческого взаимодействия могут существенно изменяться в зависимости от ситуации, в которой они проявляются. Иначе говоря, теория ситуационного подхода базируется на следующих принципах:

- проведение диагностики ситуации и требований к ее организации;
- соответствие подхода управления требованиям, выдвигаемым ситуацией;
- формирование условий к плавному переходу последующего ситуационного стиля управления;
- адаптация управленческой деятельности к условиям конкретной ситуации.

При рассмотрении процессного подхода, по мнению исследователей, необходимо разделить процесс управления на два блока – основной (создание предметов, имеющих прямую ценность для потребителей) и поддерживающий (процесс, который осуществляет поддержку основного и косвенно создает ценность для потребителя) блок.

В научных исследованиях нельзя не обратить внимания на системный подход к теории управления, который старается охватить весь объем

изучаемых проблем, преодолеть предел ограничений вышерассмотренных подходов.

Проведя историческую ретроспективу наиболее заметных учений об управлении, И. Э. Рахимбаева отмечает, что развитие управленческой мысли вращается вокруг трех явлений – задачи, человека и управленческой деятельности. Она подчеркивает, «что для начальной стадии развития учений об управлении, когда закладывались основы современного представления об управлении, был характерен упор на какое-то одно из этих явлений. Позже, с углублением знаний об управлении и с изменением характера управления, все большее развитие стал получать синтетический подход, увязывающий все явления в единое и органичное целое»³.

Интересную точку зрения высказывает И. В. Горячкина, «рассматривая понятие “управление” через призму его исторического становления и говоря о том, что изначально оно определялось как умение непрерывно и целенаправленно воздействовать на коллектив людей, используя их труд, интеллект, мотивы поведения для организации и регулирования их деятельности в процессе производства, с целью достижения наилучших результатов при наименьших затратах»⁴.

Многие исследователи старались при изучении основных характеристик управления вложить в понимание этого понятия что-то свое.

Так, В. И. Подлесных описывает управление как интегрированный процесс планирования, организации, координации, мотивации и контроля, необходимый для достижения целей организации⁵.

Ю. А. Конаржевский рассматривает управление как целенаправленную деятельность администрации по обеспечению эффективности и качества функционирования, совершенствования и развития педагогического процесса и всей управляемой системы в целом⁶.

Некоторые исследователи рассматривают управление как взаимодействие участников педагогического процесса на основе познания его объективных закономерностей с целью достижения оптимального результата. Они акцентируют внимание на том, что взаимодействие участников этого процесса складывается как цепь последовательных взаимосвязанных функций педагогического анализа, целеполагания и планирования, организации, контроля, регулирования и координации⁷.

В. А. Розанова определяет управление как совокупность системы скоординированных мероприятий, направленных на достижение значимых целей организаций⁸.

Проведя анализ их работ, можно разделить взгляды и позиции этих ученых на четыре группы, характеризующие управление как:

- функционально-целевой аспект и процессуальную составляющую (В. И. Подлесных);
- целевую установку деятельности (Ю. А. Конаржевский), акцент при этом делается на качестве результата;

- упорядочение воздействия одного (субъекта, объекта, системы) с целью изменения другого (В. А. Сластенин). Здесь внимание уделяется росту эффективности управления за счет активизации деятельности управляющего, управляемому же отводится второстепенная роль;
- объект-субъектное взаимодействие (В. А. Розанова).

По мнению Ю. Я. Лобанова, В. В. Килина и Н. М. Филимонцева, «несмотря на многоаспектность категории управление, большинство исследователей придерживаются той точки зрения, что оно есть в первую очередь процесс (деятельность) по координации, согласованию, упорядочиванию элементов системы с целью достижения наилучшего результата»⁹.

Мы соглашаемся с исследователями в том, что управление можно определить как функцию и подсистему организованных самоуправляемых систем, обеспечивающую оправданную степень организации системы на основе ее целесообразности и целенаправленности.

В нашем понимании понятие «управление» складывалось постепенно и планомерно. Изначально управление рассматривалось как потребность людей в общении, в процессе взаимообмена материальными и духовными ценностями, иначе говоря, обуславливалось самим обществом. Затем постепенно на первый план выходило представление о нем как о целенаправленной деятельности, целью которой становилось регулирование (контроль) взаимоотношений людей.

В итоге, пройдя определенный путь развития, управление стало определяться как взаимодействие управленческих систем, имеющих функции, осуществление которых способствует организации определенного вида деятельности в соответствии с поставленной целью и желаемым результатом.

Таким образом, в профессиональной подготовке курсантов военных вузов ВНГ РФ управление представляет собой организованную деятельность оперативного характера, осуществляемую ее субъектами на основе методов их непосредственного взаимодействия.

Примечания

¹ *Башлыков, А. М.* Особенности профессиональной подготовки офицеров войск национальной гвардии Российской Федерации // Санкт-Петербургский образовательный вестник. 2017. № 9–10 (13–14). С. 43.

² См.: *Коне, В. А.* Курс «Философия образования» : (культурантропологический аспект). Самара : Издательство СИПКРО, 1996. 91 с.

³ *Рахимбаева, И. Э.* Теоретические основы управления качеством высшего педагогического художественно-творческого образования на факультете искусств. Саратов : Издательский центр «Наука», 2008. С. 51.

⁴ *Горячкина, И. В.* Управление профессиональным развитием педагогических работников в муниципальной системе образования : дис. ... ас-та НИУ «ВЫСШАЯ ШКОЛА ЭКОНОМИКИ». Нижний Новгород, 2015. С. 14.

- ⁵ См.: Подлесных, В. И., Кузнецова, Ю. В. Менеджмент : учеб. пособие. Санкт-Петербург : Бизнес-пресса, 2001. 432 с.
- ⁶ См.: Конаржевский, Ю. А. Интенсификация управления общеобразовательной школой. Челябинск : ЧГПИ, 1988. 140 с.
- ⁷ См.: Сластилин, В. А., Исаев, И. Ф., Шиянов, Е. Н. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. зав. Москва : Академия, 2002. 576 с.
- ⁸ См.: Розанова, В. А. Психология управления : учеб. пособие. Москва : ЗАО «Бизнес-школа «Интел-Синтез»», 1999. 352 с.
- ⁹ Лобанов, Ю. Я., Килин, В. В., Филимонцев, Н. М. Человеческий фактор в системе управления военно-профессиональным образованием : науч.-метод. пособие. Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский военный институт внутренних войск МВД России, 2004. С. 6.

СИСТЕМА СРЕДНЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В САРАТОВСКОМ ПОВОЛЖЬЕ В 1917–1941 ГОДЫ

А. Н. Самохин

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

В статье рассматривается процесс становления системы среднего специального музыкального образования на территории Саратовского Поволжья в 1917–1941 годы. Особое внимание уделяется трансформации педагогического образования в 1920-е годы и формированию учебных заведений нового типа. Актуальность темы обусловлена схожестью задач, стоящих перед системой среднего специального музыкального образования в первые годы советской власти, в период индустриального строительства в России.

Ключевые слова: музыкальное образование, училище, Я. К. Евдокимов, Саратовская консерватория, новая социалистическая культура, Саратовский музыкальный техникум, Главпрофобр.

THE SYSTEM OF SECONDARY SPECIAL MUSICAL EDUCATION IN SARATOV VOLGA REGION IN 1917–1941 YEARS

Aleksej N. Samokhin

The article deals with the process of formation of the system of secondary special music education in the Saratov Volga region in 1917–1941. Special attention is paid to the transformation of pedagogical education in the 1920s and the formation of new types of educational institutions. The relevance of the topic is due to the similarity of the tasks facing the system of secondary special music education in the first years of Soviet power, the period

Key words: musical education, school, Y. K. Evdokimov, Saratov Conservatory, new socialist culture, Saratov musical College, Glavprofobr.

Система образования является важнейшей частью организации общества. Состояние образования зависит от социально-политического строя в стране и отражает все изменения, происходящие в государстве на разных этапах его развития. Особое место в системе музыкального

образования отводится подготовке специалистов среднего звена в учебных заведениях, которые представлены сетью училищ и техникумов.

Система музыкального образования в Саратове, в том числе и среднего специального, имеет богатую историю, которая берет свое начало с конца XIX века, когда в 1895 году было открыто Саратовское музыкальное училище. В училище уже в 1898/99 учебном году 253 человека обучались на отделении специального фортепиано, 47 человек – на оркестровых инструментах (в том числе 11 на духовых), 23 человека – пению. Однако окончили курс только трое учащихся фортепианного отделения, остальные были отчислены. В 1899 году саратовскому отделению Русского музыкального общества был отведен земельный участок на углу Никольской и Немецкой улиц для постройки здания музыкального училища¹.

С открытием в Саратове в 1912 году третьей в России и первой в провинции Саратовской Алексеевской консерватории Саратовское музыкальное училище становится одной из ступеней подготовки музыкантов, и в этом статусе оно существует до 1924 года².

Образованное в октябре 1917 года молодое Советское государство в условиях начавшейся гражданской войны было вынуждено концентрировать в своих руках все человеческие, материальные и финансовые ресурсы. Это обеспечило признание власти большевиков на всей территории Советской России. Вехи времени требовали принятия незамедлительных решений по реформированию всей системы образования, в том числе и музыкального. Его важнейшим звеном являлись средние специальные учебные заведения, представленные училищами и отделениями среднего специального образования высших учебных заведений – консерваторий. Большие изменения происходили в это время в подготовке музыкантов. Важнейшей задачей советского правительства в области становления новой культуры явилось создание профессиональных учебных заведений, которые осуществляли бы подготовку специалистов средней квалификации. Это отвечало сложившейся обстановке в стране, когда в работниках культуры большевики видели не только исполнителей, покоряющих своим мастерством слушателей, но в первую очередь агитаторов и пропагандистов идеологии партии и ее непосредственных решений.

В первые послереволюционные годы подготовка таких специалистов осуществлялась через систему профессиональных школ, творческих мастерских, специальных курсов, но к концу 1919 года появилась острая необходимость в организации единой системы среднего специального образования, представленной училищами и техникумами с разной профессиональной ориентацией.

В сентябре 1919 года коллегия Народного комиссариата просвещения утвердила единую систему общего и профессионального образования, которая для музыкальных училищ и техникумов предусматривала трехгодичное обучение. Но сразу появилось множество трудностей, вы-

званных разногласиями, касающимися соотношения общего и специального образования. Лидер большевиков В. И. Ленин видел необходимость превращения II ступени единой трудовой школы в техникумы³. Таким образом, в июне 1920 года Главпрофобр утвердил первое единое «Положение о техникумах», которое предусматривало создание средних специальных учебных заведений на основе двухлетнего обучения в школе II ступени, а не профессионального образования, как предполагалось решениями коллегии Народного комиссариата просвещения. 5 февраля 1921 года были опубликованы «Директивы ЦК коммунистам – работникам Наркомпроса», составленные В. И. Лениным и дополненные им в статье «О работе Наркомпроса» от 9 февраля 1921 года. После их публикации Наркомпрос принял решение о сохранении школы II ступени как непосредственной составляющей средней общеобразовательной школы. Теперь музыкальные техникумы стали самостоятельными звеньями среднего специального образования, и процесс их работы был сформулирован в «Положении о техникумах», утвержденном Наркомпросом 12 июля 1923 года.

На основании решения партийного совещания по народному образованию, которое проходило с 31 декабря 1920 года по 4 января 1921 года, основным типом среднего специального учебного заведения, готовившего музыкантов, становится техникум. Он осуществлял «подготовку среднего руководительского или исполнительского персонала во всех отраслях труда» и занимался «распространением среди населения района специальных и практических знаний»⁴. Данное положение предусматривало право каждого техникума на организацию специальных отделений, а также с разрешения Главпрофобра и его отделений на местах краткосрочных курсов и других форм подготовки и переподготовки специалистов. Вместе с тем новому учебному заведению предоставлялось право принятия собственного устава, который определял учебный процесс. В зависимости от специальности срок обучения в техникуме варьировал от трех до четырех лет.

Для поступления в техникум требовались объем знаний «не ниже курса профшколы или первого концентратора трудовой школы II ступени», а также необходимые профессиональные качества, среди которых ведущими являлись ритм, слух, дикция, музыкальная память, владение инструментом и др.

В 1920-е годы отечественная педагогика отказывалась от многих «старых» методов обучения, классно-урочной системы, необоснованного внедрения зарубежных форм преподавания, экспериментов. Тенденции этих лет не смогли обойти и систему среднего специального музыкального образования. «В целях выработки в учащихся чувства ответственности, товарищеской дисциплины и коллективизма при техникумах организуется самоуправление учащихся как один из методов коммунистического воспитания»⁵. В «Положение о техникумах» в последующие годы вноси-

лись дополнения и уточнения, направленные на усиление связи обучения с практикой строительства социалистического хозяйства и культуры. Так, в связи с экономией средств консерватория была закрыта и с 1 октября 1924 года реорганизована в Саратовский музыкальный техникум. Преподаватели и руководство учебного заведения пытались оспорить это решение, но, несмотря на поддержку Госплана, оно осталось в силе⁶.

В Саратовский музыкальный техникум перешло большинство преподавателей Саратовской консерватории, что повысило уровень подготовки выпускников этого учебного заведения. Учебные планы и программы техникума способствовали подготовке высокопрофессиональных музыкантов – исполнителей и педагогов, способных легко приспосабливаться к потребностям идеологической политики советской политической машины. Основой подготовки специалиста в Саратовском музыкальном техникуме этого периода являлась практическая деятельность, которая выражалась в концертных выступлениях студентов в течение всего учебного года, привлечении учащихся к совместной игре в ансамблях и оркестре, участию в хоре.

В данный период в техникуме обучалось 290–350 человек, что превышало количество студентов Саратовской консерватории в предыдущие годы. Этому можно дать несколько объяснений. Во-первых, произошло слияние среднего и высшего специального образования (исключение составили студенты выпускных курсов консерватории, которые были переведены для обучения в Ленинградскую консерваторию). Во-вторых, в Советском Союзе образование становилось доступнее, чем в России до 1917 года, так как большевики были заинтересованы в обеспечении грамотности населения.

Учебный процесс в музыкальном техникуме в это время характеризуется постоянным пересмотром учебных планов (изменяется количество часов, отводимых на изучение той или иной учебной дисциплины, происходит отказ от части дисциплин). Только к концу 1920-х годов окончательно завершается перестройка учебных планов и программ, что нашло отражение в учебном плане 1927 года⁷. Важным итогом всех преобразований явилось утверждение окончательного срока обучения в музыкальном техникуме, который составил 4 года.

В 1924 году консерватория постановлением Совнаркома была преобразована в музыкальный техникум⁸. Внутренняя структура учебного заведения и преподавательский состав остались без существенных изменений. В это время студенты обучались на вокальном, теоретико-композиторском, хоровом, фортепианном и оркестровом отделениях, а в 1930 году открылось отделение народных инструментов⁹.

Директором Саратовского музыкального техникума был назначен замечательный музыкант, педагог, известный своей просветительской деятельностью, Яков Кузьмич Евдокимов (1884–1959). Он родился в городе Аткарске и с самого раннего детства проявлял тягу к музыке, которая

привела его в Саратовское музыкальное училище. Здесь он обучался по классу скрипки у Я. Я. Гаека, а по теоретическим дисциплинам его преподавателем являлся Л. М. Рудольф. После музыкального училища Яков Кузьмич поступил на теоретическое отделение Московской консерватории, по окончании которой работал в Аркадаке и Балашове.

В 1922 году Евдокимов переезжает в Саратов и становится преподавателем Саратовской консерватории. Здесь он активно включается в творческую деятельность, возглавляет симфонический оркестр. В октябре его назначают директором Саратовского музыкального техникума.

Важными задачами техникума тех лет являлись организация регулярной концертной жизни в Саратове и приобщение к музыке народных масс. В годы Гражданской войны гастрольные исполнители из Москвы и Петрограда были редки, а местных концертных организаций не было. Поэтому учащиеся Саратовского музыкального техникума сами устраивали концерты. Вместе с тем активную концертную деятельность развернули преподаватели техникума, которые за умеренную плату выступали как с сольными программами, так и в составе ансамблей. Широко известными музыкальной общественности Саратова стали такие исполнители-виртуозы, как В. В. Зайц, Н. Э. Цеделер, Б. К. Радугин, В. К. Бездельев, М. Я. Александров, Г. К. Поповицкий, Г. Я. Белоцерковский, В. П. Пацевич и др.

В Саратове бывали на гастролях и осуществляли методическую помощь преподавателям и студентам техникума такие известные музыканты, как Р. М. Глиэр, Г. Р. Гинзбург, С. М. Козолупов, С. Н. Кнушевицкий, А. Н. Дроздов и др. Большинство из них встречались с учащимися Саратовского музыкального техникума, рассказывали о своем творчестве, давали рекомендации по интерпретации музыкальных произведений. Эти встречи навсегда остались в памяти учащихся техникума, которые о них с теплом вспоминали в последующие годы, когда уже сами стали именитыми педагогами и музыкантами.

Особым событием в жизни Саратовского музыкального техникума было столетие со дня смерти знаменитого композитора Людвиг ван Бетховена, которое отмечалось в 1927 году. К этому юбилею преподавателями и учащимися техникума было подготовлено шесть вечеров. Примечательно то, что в апреле 1927 года симфоническим оркестром техникума под управлением Я. К. Евдокимова впервые в Саратове была исполнена 9-я симфония Бетховена. В дальнейшем она вошла в репертуар симфонического оркестра техникума. В юбилейных мероприятиях, посвященных памяти Бетховена, приняли участие почти все учащиеся и преподаватели техникума. Поразил слушателей хор техникума, руководителем которого являлся незаурядный музыкант, талантливый педагог Николай Семенович Чумаков.

Перед началом нового 1935/36 учебного года произошла реорганизация Саратовского музыкального техникума. В Саратове была восста-

новлена в правах высшего учебного заведения консерватория, которой в связи с кончиной знаменитого певца, народного артиста СССР Л. В. Собинова было присвоено его имя, а музыкальный техникум, оставаясь средним специальным учебным заведением, продолжил образовательную деятельность, сменив свое название на музыкальное училище. Таким образом, с начала 1935/36 учебного года в Саратове существовало два музыкальных учебных заведения – музыкальное училище и консерватория.

Примечания

- ¹ См.: Ханецкий, В. Е., Малышева, Т. Ф., Краснова, О. Б. К читателю // Саратовская государственная консерватория им. Л. В. Собинова : 1912–2012 : энциклопедия / отв. ред. О. Б. Краснова. Саратов : Издательство Везмегинова, 2012. С. 5–14.
- ² См.: Демченко, А. И., Ханецкий, В. Е. Музыкальное искусство // Энциклопедия Саратовского края (в очерках, фактах, событиях, лицах). Саратов : Приволжское книжное издательство, 2002. С. 526.
- ³ См.: Ленин, В. И. Полное собрание сочинений (5-е издание). Москва : Издательство политической литературы, 1967–1981 гг. Т. 42. С. 228.
- ⁴ Еженедельник Народного комиссариата просвещения. 1923. № 7. С. 13.
- ⁵ Там же. 1928. № 9. С. 3.
- ⁶ См.: Евдокимов, Я. К. Саратовская консерватория за сорок лет // Научно-методические записки Саратов. гос. консерватории имени Собинова : сб. Саратов, 1957. Вып. 1. С. 188.
- ⁷ См.: Учебный план музыкальных техникумов // Сборник материалов по художественному образованию / сост. Б. С. Штейнпресс. Москва : Госиздат, 1927. С. 64.
- ⁸ См.: Евдокимов, Я. К. Указ. соч. С. 188, 189.
- ⁹ См.: Демченко, А. И. Два столетия музыкальной культуры Саратова. Саратов : Приволжское книжное издательство, 2006. С. 44–46.

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ВУЗАХ САРАТОВСКОЙ ОБЛАСТИ

Г. А. Ташпеков

Ташпеков Геннадий Александрович – кандидат исторических наук, доцент, заместитель директора Института дополнительного профессионального образования Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: kazsaratov@gmail.com

В современных условиях дополнительное профессиональное образование (ДПО) выступает одним из главных элементов системы непрерывного образования. В статье анализируется институциональная и организационная структура ДПО высших учебных заведений Саратовской области, формирование и развитие которой определяет Федеральный закон «Об образовании в РФ».

Рассмотрены основные тенденции развития системы дополнительного профессионального образования вузов в Саратовской области. Проведен анализ программ ДПО в ведущих высших учебных заведениях региона. Определена специфика контингента слушателей ДПО вузов области. Указаны основные проблемы, стоящие перед рассматриваемой сферой образования.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, институциональная структура, вузы, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, реформирование сферы образования.

ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION IN THE UNIVERSITIES OF THE SARATOV REGION

Gennadij A. Tashpekov

In modern conditions, additional vocational education (VET) is one of the main elements of the system of continuing education. The article analyzes the institutional and organizational structure of vocational education institutions of higher educational institutions of the Saratov region, the formation and development of which is determined by the Federal Law "On Education in the Russian Federation". The main trends in the development of the system of additional professional education of higher educational institutions in the Saratov region are considered, and the analysis of various programs of vocational education in the leading higher educational institutions of the region is carried out. The specificity of the contingent of students of professional education of higher educational institutions of the region is determined. The main problems facing the considered sphere of education are indicated.

Key words: additional professional education, institutional structure, universities, Saratov National Research State University named after NG Chernyshevsky, education reform.

Введение торгово-экономических санкций странами Запада, и прежде всего США, негативно отразилось на состоянии экономики Российской Федерации. Многие промышленные предприятия и организации вынуждены были провести пресловутую оптимизацию штатов, т. е. попросту уволить своих работников. Кроме того, повышение пенсионного возраста усилило конкуренцию на рынке труда. Стратегическая задача войти в будущем в лидирующую пятерку стран по объему ВВП, поставленная президентом В. В. Путиным, требует подготовки высококвалифицированных специалистов, крайне необходимых в новой цифровой информационной экономике. Этими факторами объясняется высокая востребованность дополнительного профессионального образования в современных условиях.

Целью дополнительного профессионального образования является удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды. В настоящее время дополнительное профессиональное образование включает в себя программы повышения квалификации и программы профессиональной переподготовки¹.

Для системы дополнительного профессионального образования характерны следующие особенности:

- высокая динамика обновления учебных планов;
- большая частота обновления содержания образовательных программ в соответствии с требованиями заказчика;

- быстрая сменяемость методического и информационного сопровождения;
- подвижность преподавательского состава². Именно это своеобразие дополнительного профессионального образования создает особые возможности для развития образования, а также для опережающего обновления его содержания в соответствии со стратегическими задачами, указанными в майском указе президента.

В ходе анализа сайтов учебных организаций дополнительного профессионального образования Саратовской области выделим три типа такого рода учреждений. Первый тип, самый многочисленный, составляют специализированные учреждения ДПО, к которым относятся в подавляющем большинстве негосударственные учебные центры. Это ЧОУ ДПО «Учебный центр “Прогресс”», ЧОУ ДПО «Учебный центр “Союз 5”», ЧОУ ДПО специалистов «Учебный центр “Стандарт”» и др. Второй тип составляют учреждения отраслевого и внутрифирменного обучения. К ним следует отнести отраслевые учебные центры, учебно-курсовые комбинаты и др. (например, ГАУ ДПО «Саратовский институт развития образования», ФАУ ДПО «Учебный центр ФПС по Саратовской области» и др.). Третий тип формируют средние профессиональные учебные заведения, оказывающие услуги дополнительного образования по профильным рабочим специальностям (ГАПОУ СО «Саратовский архитектурно-строительный колледж», ГАПОУ СО «Саратовский областной химико-технологический техникум» и др.).

Но самым главным из провайдеров ДПО на сегодня являются вузы³. И это закономерно, так как система ДПО оказалась более гибкой, способной быстро реагировать на текущие изменения на рынке труда⁴. Именно высшие учебные заведения, имеющие большой опыт работы в дополнительном профессиональном образовании, обладающие научными центрами и школами, современной материально-технической базой и высококвалифицированным профессорско-преподавательским составом, являются основой системы самонастраивающейся государственно-общественной системы непрерывного образования. Немаловажным фактором является престижность диплома вуза (при профпереподготовке). На интернет-сайтах вузов Саратовской области заявлено о реализации множества программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки (таблица).

К сожалению, размещаемая информация часто бывает неполной, встречаются устаревшие данные, отсутствует унифицированная структура представления данных. Это затрудняет потенциальным клиентам поиск требуемых программ переподготовки и повышения квалификации. Анализ сайтов вузов в части ДПО свидетельствует, что пока еще не созданы комплексно обновляемые базы данных с функцией поиска по разным критериям (образовательные программы, вид обучения, стоимость, сроки

Дополнительные профессиональные программы профессиональной переподготовки и повышения квалификации, заявленные ведущими высшими учебными заведениями Саратовской области в 2019 г.

Наименование вуза	Наличие специализированного учебного центра	Целевая группа	Форма обучения	Количество программ	Стоимость
1	2	3	4	5	6
Саратовский национальный исследовательский университет имени Н. Г. Чернышевского (СГУ)	Институт дополнительного профессионального образования	Руководители, специалисты учреждений и организаций, субъектов малого и среднего бизнеса, профессорско-преподавательский состав вузов, педагоги СПО, школ и дошкольных организаций, государственные и муниципальные служащие	Очная с использованием дистанционных образовательных технологий	16 – профпереподготовка 34 – повышение квалификации	От 6 до 50 тыс. руб.
Саратовский государственный аграрный университет имени Н. И. Вавилова (САУ)	Институт заочного обучения и дополнительного образования	Руководители, инженерно-технический персонал предприятий и организаций АПК, субъектов малого и среднего бизнеса, профессорско-преподавательский состав вузов, педагоги СПО, государственные и муниципальные служащие, незанятое население, безработные	Очная, очно-заочная, заочная	6 – профпереподготовка 35 – повышение квалификации	От 4 до 25 тыс. руб.
Саратовский государственный технический университет имени Гагарина Ю. А. (СТГУ)	Управление довузовского, среднего профессионального и дополнительного образования Межотраслевой региональный центр переподготовки и повышения квалификации руководителей и специалистов Международный научно-образовательный информационный ресурсный центр СТГУ Международный образовательный центр ИНИИТ Поволжский региональный научно-проектно-производственный центр коллективного пользования по проблемам строительного комплекса «Стройкомплекс»	Руководители, инженерно-технический персонал предприятий и организаций, субъектов малого и среднего бизнеса, профессорско-преподавательский состав вузов, педагоги СПО, государственные и муниципальные служащие, незанятое население, безработные	Очная, заочная	345 – профпереподготовка 363 – повышение квалификации	От 300 руб. до 64 тыс. руб.

1	2	3	4	5	6
Саратовский государственный медицинский университет имени В. И. Разумовского (СГМУ)	Поволжский региональный учебно-исследовательский центр по проблемам строительства «Стройцентр» Поволжский учебно-исследовательский центр «Волгодортранс» Учебно-методический центр ДПО работников СГТУ Учебный бизнес-центр АПТЭК (ARTECH) СГТУ Учебный центр компьютерной графики и технологий мультимедиа «Фокус-Дизайн» Школа бизнеса Института социального и производственного менеджмента	Профессорско-преподавательский состав вуза, работники здравоохранения	Очная	40 – профпереподготовка 167 – повышение квалификации	От 12 до 73 тыс.руб.
Поволжский институт управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы (ПИУ)	Высшая школа государственного управления Центр дополнительного профессионального образования	Руководители, специалисты учреждений и организаций, субъектов малого и среднего бизнеса, профессорско-преподавательский состав вузов, педагоги СПО и школы, государственные и муниципальные служащие, неза занятое население, безработные	Очная, заочная с использованием дистанционных образовательных технологий	10 – профпереподготовка 34 – повышение квалификации	От 2 до 30 тыс. руб.
Саратовская государственная консерватория имени Л. В. Собинова (СГК)	Факультет подготовки научно-педагогических кадров и дополнительного профессионального образования Ресурсный центр непрерывного образования	Сотрудники концертных организаций и творческие работники, преподаватели музыкальных образовательных учреждений	Очная, очно-заочная	2 – профпереподготовка 21 – повышение квалификации	От 2 тыс. до 200 тыс. руб.

Саратовская государственная юридическая академия (СГЮА)	Институт дополнительного профессионального образования	Работники адвокатуры и нотариата, мировых судов, других органов юстиции, государственные и муниципальные служащие, юристы организаций и учреждений	Очная, очно-заочная	15 – профипереподготовка 4 – повышение квалификации	От 9 тыс. до 40 тыс. руб.
Саратовский социально-экономический институт Российского экономического университета имени Г. В. Плеханова (ССЭИРЭУ)	Факультет дополнительного профессионального образования Центр менеджмента и делового администрирования Учебно-методический центр бухгалтерского учета и финансов Центр подготовки переводчиков в сфере профессиональной коммуникации Межотраслевой центр развития карьеры Центр переподготовки и повышения квалификации государственных и муниципальных служащих Школа профессионального развития кадров	Руководители, специалисты учреждений и организаций, субъектов малого и среднего бизнеса, профессорско-преподавательский состав вузов, педагоги СПО и школ, государственные и муниципальные служащие, незанятое население, безработные	Очная, очно-заочная, заочная с использованием дистанционных образовательных технологий	46 – профипереподготовка 76 – повышение квалификации	От 2 до 68 тыс. руб.

обучения и т. д.). А это способствовало бы открытости рынка образовательных услуг в сфере ДПО.

Проведенное Л. А. Малышевой исследование показало, что в федеральных университетах система ДПО не является приоритетной. В данных вузах отсутствует проректор по ДПО, а «доля программ ДПО в общей структуре доходов университета составляет всего 2–3%»⁵. Кроме того, данные о ДПО в вузе не входят в перечень основных показателей, подлежащих обязательному представлению в отчете о самообследовании.

Представляется актуальным выдвинутое предложение о формировании и поддержке региональной системы мониторинга образовательных программ ДПО⁶. Организация данной системы была бы наиболее эффективной в виде независимой от государства и образовательных организаций исследовательской группы, осуществляющей сбор, обработку и представление в общедоступном виде информации о реализуемых в регионе программах ДПО. Формой реализации данной системы мог бы быть, например, специализированный интернет-ресурс⁷.

Ведущую роль в переподготовке и повышении квалификации трудовых ресурсов на рынке труда Саратовской области играют высшие учебные заведения, такие как Саратовский национальный исследовательский государственный университет име-

ни Н. Г. Чернышевского (СГУ), Саратовский государственный технический университет имени Гагарина Ю. А. (СГТУ), Саратовский социально-экономический институт Российского экономического университета имени Г. В. Плеханова (СЭИ РЭУ) и др. Имея достаточно высокий кадровый, образовательный и инфраструктурный потенциал для реализации программ ДПО, вузы активно включаются в конкурентную борьбу на рынке образовательных услуг и формируют четвертый уровень системы ДПО.

Проведем анализ образовательных услуг, которые предоставляют ведущие вузы Саратовской области в сфере дополнительного профессионального образования.

На рынке образовательных услуг региональные вузы предлагают широкий спектр программ дополнительного профессионального образования (профессиональная переподготовка, повышение квалификации, краткосрочное обучение, стажировка, программы обучения для малого и среднего бизнеса, обучение государственных служащих, переподготовка военнослужащих и др.). Целью данных программ является обеспечение соответствия квалификации работника, его образовательных и профессиональных потребностей трансформирующимся условиям профессиональной деятельности и институциональной среде рынка труда.

Дополнительное профессиональное образование занимает существенную долю в доходах саратовских вузов. Как правило, спрос на образовательную услугу формируется государством согласно стратегии социально-экономического развития и связан с приоритетностью той или иной отрасли, а также крупными государственными и промышленными предприятиями, цель которых повысить компетентность работников в соответствии с уровнем технологического развития. Спрос на дополнительное профессиональное образование предъявляют также физические лица. Однако «государственный спрос» на образовательную услугу отличается более фундаментальным подходом, длительностью обучения, спрос со стороны физических лиц, как правило, предъявляет молодежь (краткосрочные курсы повышения языковой компетенции), чтобы повысить конкурентоспособность своего резюме. В вузах как бюджетных образовательных учреждениях оказание дополнительных профессиональных образовательных услуг составляет существенную статью дохода.

Реализуемые в вузах дополнительные образовательные программы различаются и по содержанию, и по контингенту слушателей (см. таблицу).

Вузы Саратовской области уделяют значительное внимание развитию программ дополнительного образования и завоеванию соответствующего сегмента рынка образовательных услуг. Несомненным лидером по количеству осуществляемых образовательных программ ДПО является СГТУ – 345 программ профессиональной переподготовки и 363 про-

граммы повышения квалификации. Достаточно много для филиала программ реализуется в ССЭИ РЭУ – 46 и 76 программ соответственно. Такие высокие показатели объясняются креативной и целенаправленной политикой администрации указанных вузов – административным побуждением руководителей структурных подразделений к активной реализации ДПО, введением в балльно-рейтинговую систему оценки преподавателей показателей по ДПО и т. д.

Обучение по дополнительным профессиональным программам осуществляется как одновременно, представляя собой непрерывный процесс, так и поэтапно, с частичным отрывом от профессиональной деятельности. Обучение может проходить в виде освоения отдельных учебных предметов, курсов, модулей, прохождения стажировки и с применением сетевых форм.

Отметим, что интерес саратовских вузов к дополнительному профессиональному образованию непрерывно растет. В вузах создаются институты, управления и центры, деятельность которых направлена на выработку вузовской институциональной системы ДПО. В Саратовском государственном медицинском университете имени И. В. Разумовского функционирует Центр дополнительного профессионального образования, в Саратовском национальном исследовательском государственном университете имени Н. Г. Чернышевского – Институт дополнительного профессионального образования, с декабря 2018 г. в Саратовской государственной консерватории имени Л. В. Собинова действует Ресурсный центр непрерывного образования. Но нередко в качестве основной цели создания подобных структур выступает финансовая прибыль. Главной же задачей их деятельности должны быть оказание качественных образовательных услуг ДПО и общественная востребованность.

Рассмотрим подробнее организацию и деятельность ДПО в Саратовском национальном исследовательском государственном университете имени Н. Г. Чернышевского. В 2000 г. в СГУ был создан Институт дополнительного профессионального образования (ИДПО), представляющий собой структурное подразделение университета, осуществляющее организацию и реализацию дополнительного профессионального образования, в частности для руководителей и специалистов предприятий и организаций, профессорско-преподавательского состава вузов, педагогов общеобразовательных учреждений и студентов. Но главной задачей ДПО в СГУ является обеспечение достойного профессионального уровня профессорско-преподавательского состава одного из ведущих вузов страны. Институт дополнительного профессионального образования реализует программы дополнительного профессионального образования (дополнительные профессиональные программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки).

В 2018 г. в соответствии с утвержденным ректором СГУ трехгодичным планом-графиком повышение квалификации прошли 724 преподава-

теля и сотрудника. ИДПО СГУ осуществлял повышение квалификации сотрудников сторонних организаций, таких как Самарский национальный исследовательский университет имени академика С. П. Королева, АО «Саратовстройстекло», АО «Завод “Медтехника”» и др.

В связи с введением профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» в ИДПО СГУ успешно стартовал проект по профессиональной переподготовке преподавателей СГУ, не имеющих базового образования.

Важным событием 2018 г. стало участие ИДПО СГУ в реализации образовательного проекта «Школа молодого управленца», инициированного губернатором Саратовской области В. В. Радаевым. Целью проекта является подготовка квалифицированных руководителей и специалистов нового поколения, умеющих применять современные модели и формы управления.

Обучение будущих управленцев осуществляли три вуза с учетом своей специфики – СГУ, ССЭИ РЭУ и Поволжский институт РАНХиГС. СГУ обеспечил реализацию психологического модуля «Психотехнологии лидерства и менеджмента». Организационное сопровождение осуществлял ИДПО СГУ, учебный процесс проходил также на базе института.

На церемонии вручения дипломов слушателям «Школы молодого управленца» Губернатор В. В. Радаев отметил высокий профессиональный уровень подготовки слушателей, который был достигнут благодаря четкой организации обучения сотрудниками ИДПО и профессионализму преподавательского состава СГУ.

В рамках сотрудничества СГУ с ОЦО «Норникель» была разработана программа профессиональной переподготовки «IT-обеспечение экономической и финансовой деятельности предприятия».

Программа рассчитана на студентов университета и подразумевает обучение на протяжении 3 семестров. Она включает в себя несколько тематических модулей: бухгалтерская отчетность, основы организации и документального оформления операций, работа с программным обеспечением SAP и др. Предусмотрена также производственная практика в региональном отделении ООО «Норникель – Общий центр обслуживания».

В феврале 2019 г. СГУ приступил к подготовке специалистов для компании «Норникель». Они должны обладать компетенциями в области компьютерных наук и программирования, а также экономики и финансов, уметь работать в электронной системе автоматизированного проектирования SAP. Программа разработана таким образом, чтобы максимально подготовить студентов к работе на конкретном предприятии. Учитывались особенности и задачи регионального отделения ООО «Норникель – Общий центр обслуживания», которое нуждается в новых специалистах,

владеющих компетенциями в области экономики и финансов, а также компьютерных наук (речь идет о работе в системе SAP).

Студенты на выходе из университета фактически получают два диплома, подтверждающих сформированность у них расширенного спектра профессиональных компетенций, в том числе необходимых для конкретной деятельности на конкретном предприятии. Для студентов университета обучение по данной программе является бесплатным. Организационное сопровождение обучения возложено на Институт дополнительного профессионального образования.

Реализация этого образовательного проекта в сфере ДПО обеспечит мощное кадровое и финансовое вложение в развитие региона и откроет дополнительные возможности трудоустройства выпускникам СГУ, расширяя сферу рынка труда. Тем самым присутствие компании в регионе, несомненно, благотворно скажется на социально-экономическом развитии Саратовской области.

Рост платного сегмента рынка образовательных услуг в сфере ДПО в Саратовской области побуждает вузы конкурировать между собой за потребителя и производить особый образовательный продукт. Так, СГТУ специализируется на ДПО инженерно-технических работников промышленных предприятий, ПИУ РАНХиГС – государственных и муниципальных служащих, ССЭИ РЭУ – бухгалтеров и работников финансовых организаций, СГМУ – медицинских работников, консерватория – служителей муз. У СГУ нет своего специфического контингента. Именно поэтому в связи с утверждением профессиональных стандартов для педагогических работников СГУ сосредоточился на проведении профессиональной переподготовки преимущественно в виде дистанционного обучения для преподавателей, не имеющих базового образования, по разным направлениям профессионального образования.

Хотелось бы подробнее остановиться на проблеме повышения квалификации педагогических работников муниципальных образовательных учреждений. В нашей стране исторически так сложилось, что учителей готовили педагогические вузы и университеты, а повышение квалификации или профессиональную переподготовку обеспечивали региональные институты усовершенствования учителей. Такое «разделение труда» происходило не одно десятилетие и вполне себя оправдывало. Вместе с тем перемены в образовательной сфере в последние годы, кодифицированные в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», настоятельно требуют пересмотра существующего положения дел, так как по сути прерывается связь альма-матер со своими выпускниками-учителями. Общение со школьными учителями в процессе повышения квалификации, в свою очередь, позволит университетским преподавателям познакомиться с актуальным практическим педагогическим опытом, обобщить его и активно использовать при подготовке студентов, обучающихся в университете по направлению «Педагогическое образование».

В этой связи руководство ИДПО СГУ предлагает направлять учителей на повышение квалификации не только в Саратовский областной институт развития образования (СОИРО), но и в ИДПО, чередуя обучение педагогов в этих организациях через каждые три года. В результате за шесть лет учитель сможет повысить свою квалификацию и в СОИРО, и в СГУ. Обучение педагогических работников по дополнительным профессиональным программам в университете даст им возможность глубокого ознакомления как с современным состоянием педагогической науки, так и с научными достижениями по профилю преподаваемых в школе дисциплин. Это позволит перейти к системному участию университета в повышении педагогического мастерства работников образования, большинство которых получили путевку в профессию именно в СГУ или пединституте, двадцать лет назад вошедшем в его состав.

Особое внимание в вузах при разработке и реализации программ ДПО уделяется изменению нормативно-правовой базы профессионального образования, введению профессиональных стандартов. Так, например, после введения Федерального закона «О контрактной системе в сфере закупок товаров, работ, услуг для обеспечения государственных муниципальных нужд», согласно которому все должностные лица, занятые в сфере закупок, обязаны проходить обучение, подготовку или переподготовку, в ряде вузов Саратовской области были открыты программы в сфере государственных закупок (ССЭИ РЭУ, ПИУ РАНХиГС).

Хотелось бы выделить два вуза – ПИУ РАНХиГС и ССЭИ РЭУ, – которые практикуют проведение разных краткосрочных образовательных мероприятий – семинаров, тренингов, квалификационных экзаменов. Хотя данный блок не относится к ДПО, он весьма востребован и, как считает проректор по дополнительному образованию и филиалам Российского экономического университета имени Г. В. Плеханова А. М. Асалиев, должен идти в совокупности со всеми программами дополнительного образования⁸.

Отдельно коснемся роли дистанционного обучения в ДПО вузов региона. Современные информационные технологии позволяют удаленно получать новые компетенции, а также обеспечивают гибкий график обучения, дают возможность гармонично совмещать работу с учебой и приветствуются работодателями. Дистанционное образование обеспечивает большой экономической эффект за счет снижения финансовых затрат на обучение. Кроме того, обучение дистанционным образовательным технологиям соответствует требованиям и ожиданиям возрастающего количества взрослого, особенно пожилого, контингента слушателей, так как не требует затрат на транспортные расходы, наем жилья для иногородних, специальных усилий по организации обучаемых⁹. Данный аспект является весьма актуальным в свете принятой пенсионной реформы и связанной с этим необходимостью ДПО старшего поколения. В этой связи важно отметить, что каждый пожилой слушатель может осваивать

учебный материал исходя из своей подготовки и состояния здоровья, с той скоростью, которая ему удобна.

Общаясь с вузовскими коллегами, мы пришли к выводу, что реализация ДПО в вузе еще имеет ряд недостатков. Существует определенная организационная и финансовая бюрократия, обусловленная бюджетным статусом и административным регламентом вуза. Прием сторонних специалистов для выполнения разовых работ сопряжен с определенными бюрократическими проблемами. Штатные преподаватели ДПО должны выполнять требования высшей школы (наличие ученой степени и публикаций, отчетность, участие в НИР, ограничение по оплате и т. д.). Преподаватели линейных кафедр вузов не горят желанием осваивать программы ДПО или не знают, как это делать¹⁰.

Завершая анализ регионального рынка образовательных услуг в области ДПО, хотелось бы остановиться на проблемах дополнительного образования. Самая главная из них заключается в отсутствии на протяжении длительного времени системного подхода к ДПО на федеральном и региональном уровне. Такой подход в настоящее время формируется примерно в половине регионов Российской Федерации¹¹. К большому сожалению, в Саратовской области, кроме постановлений губернатора области о повышении квалификации госслужащих, нет в настоящий момент нормативно-правовых актов, касающихся системы ИДПО.

Вторая существенная проблема заключается в неприглядной политике ведения дела многочисленными коммерческими фирмами в области дополнительного образования (в Саратовской области их более 60), которые, по сути, превратились в конторы по выдаче удостоверений и дипломов за деньги. Вузы зачастую проигрывают конкурсы на обучение, так как бизнес-структуры нещадно демпингуют. При этом данные фирмы не имеют надлежащей материально-технической базы, необходимого информационно-цифрового оборудования, высококвалифицированных кадров. Обучение, как правило, проводится на низком уровне и не в полном объеме. По некоторым сведениям, практикуется и просто выдача документов о прохождении ДПО без обучения. Это дискредитирует саму концепцию развития дополнительного профессионального образования в России.

Значимую роль на региональном рынке образовательных услуг в сфере дополнительного профессионального образования играют высшие учебные заведения, имеющие в своей структуре весь спектр и набор образовательных подразделений системы ДПО (институты, факультеты, центры и др.) и обладающие современной материально-технической базой для обучения. Это особенно важно на современном этапе истории России, когда стране нужны специалисты, способные работать на передовых производствах, создавать и использовать прорывные технологии. Это было отмечено в послании Федеральному Собранию 20 февраля 2019 г. В Послании В. В. Путин отметил, что

для этого необходимо обеспечить широкое внедрение обновленных учебных программ на каждом уровне профессионального образования, организовать подготовку кадров для тех отраслей, которые только формируются¹². В результате проведенного мониторинга состояния вузовского дополнительного образования можно констатировать, что задачи, поставленные президентом РФ в Послании, саратовские вузы успешно реализуют.

Примечания

- ¹ См.: Об образовании в Российской Федерации : федер. закон : принят Гос. Думой 29 декабря 2012 г. (с изменениями 2019 г.) [Электронный ресурс]. URL: https://dogovor-urist.ru/%D0%B7%D0%B0%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%8B/%D0%B7%D0%B0%D0%BA%D0%BE%D0%BD_%D0%BE%D0%B1_%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B8/ (дата обращения: 20.02.2019).
- ² См.: *Сенаиенко, В. С., Кузнецова, В. А., Кузнецов, В. С.* Роль дополнительного профессионального образования в высшей школе и особенности его реализации // *Дополнительное профессиональное образование*. 2007. № 6 (42). С. 1.
- ³ См.: *Серякова, С. Б., Кравченко, В. В.* Общее и особенное в отечественном и западно-европейском дополнительном профессиональном образовании // *Вестник Воронежского государственного технического университета*. 2012. Т. 8, № 10–2. С. 31.
- ⁴ См.: *Матвеева, Т. В., Машикова, Н. В., Турчанинова, Г. В., Вятчина, В. Г.* Опыт реализации Болонских соглашений в области дополнительного профессионального образования // *Фундаментальные исследования*. 2014. № 9. С. 2271.
- ⁵ См.: *Мальшева, Л. А.* Бизнес-образование в вузе : точки роста или непрофильный бизнес? // *Университетское управление : практика и анализ*. 2012. № 3. С. 53.
- ⁶ См.: *Царахова, Л. Н., Андреева, И. Н., Левкова, И. Н.* Перспективы создания инновационно-ориентированной региональной системы дополнительного высшего профессионального образования по специальности «Фармация». Владикавказ : Северо-Осетинский государственный университет им. К. Л. Хетагурова, 2015. С. 153.
- ⁷ См.: *Вольчик, В. В., Фурса, Е. В., Ширяев, И. М., Зотова, Т. А., Кот, В. В.* Институциональная и организационная структуры дополнительного профессионального образования в Ростовской области // *Государственное и муниципальное управление*. 2016. № 4. С. 82.
- ⁸ См.: *Асалиев, А. М., Зайцева, А. С.* Дополнительное образование как основа системы непрерывного образования // *Вестник СГСЭУ*. 2018. № 5 (74). С. 20.
- ⁹ См.: *Раменская, Г. П., Раменский, С. Е., Раменская, В. С.* Вопросы профессиональной переподготовки пожилых людей на Среднем Урале // *Педагогическое образование в России*. 2017. № 7. С. 139.
- ¹⁰ См.: Современные тенденции развития дополнительного профессионального образования и особенности его реализации в вузах [Электронный ресурс]. URL: <http://unionexpert.su/sovremennye-tendentsii-razvitiya-dopolnitelnogo-professionalnogo-obrazovaniya-i-osobennosti-ego-realizatsii-v-vuzah> (дата обращения: 3.10.2018).
- ¹¹ См.: *Фетисова, О. В., Шеховцев, В. В.* Специфика дополнительного профессионального образования в современной России // *Гуманитарий Юга России*. 2017. Т. 6, № 5. С. 292.
- ¹² См.: Послание Президента РФ В. В. Путина Федеральному Собранию РФ от 20 февраля 2019 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/hotlaw/federal/1259677/> (дата обращения: 25.02.2019).

ГОРОД ДЛЯ ПРОЖИВАНИЯ: ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ

В. Г. Туркина, Н. О. Анисимов

*Туркина Виктория Григорьевна – кандидат философских наук, доцент
Белгородского государственного института искусств и культуры*

E-mail: veni_vedi_vika@mail.ru

Анисимов Никита Олегович – студент

Белгородского государственного института искусств и культуры

E-mail: nik.anisimov.o@bk.ru

Актуальность избранной темы связана с необходимостью формирования особой среды города, называемой нами гуманной. В это определение, по нашему мнению, включено все культурно-образовательное пространство города – пространство полицентричного диалога, взаимодействия разнообразных потребностей и множества интересов. Мы выделяем поликультурные формы диалога, среди которых культурно-исторический и художественно-концептуальный.

Ключевые слова: город, пространство, среда города, поликультурный диалог, культурно-исторический диалог, художественно-концептуальный диалог.

MODERN CITY: THE FORMATION OF A HUMANE ENVIRONMENT

Viktoriya G. Turkina, Nikita O. Anisimov

The relevance of the chosen topic is connected with the need to form a special environment of the city, which we call humane. In our opinion, this definition includes all the cultural and educational space of the city, the space of polycentric dialogue, interaction of various needs and many interests. We distinguish multicultural forms of dialogue, including cultural, historical, artistic and conceptual.

Key words: city, space, city environment, multicultural dialogue, cultural and historical dialogue, artistic and conceptual dialogue.

Образ среды представляет собой одну из важных смысловых характеристик города. Он рождается из онтологического сочетания реальной объективности города и представлений о нем. Можно утверждать, что образ городской среды является фундаментальной категорией в изучении города как типа особым образом устроенной обитаемой культурной среды.

Вопрос о принципах построения и функционирования городской культурной среды в основном занимает мысли урбанистов и социологов. Культурологическая мысль отодвигает эту тему на периферию культуроведческих текстов.

Современное прочтение темы организации культурной среды города связано с проблемой применения пространственного мышления и восприятия города. Пространственное мышление в данном случае можно понимать как устойчивое пространственное представление, которое формируется в результате человеческой деятельности¹.

Город сегодня – интерактивное и симулятивное, во многом виртуальное пространство, а не реальная историческая и культурная среда. Окружающий нас городской ландшафт становится все более однообразным и чужеродным. Эта проблема встает наиболее остро перед человеком, находящимся внутри городского пространства, которое непрерывно генерирует и транслирует информацию, события, смыслы и т. д. Горожанин, вынужденный ежедневно «считывать» данную информацию, осваивает это изменчивое пространство города, которое превращается в пространство анонимной архитектуры «стекла и бетона» и «корпоративного стиля». В таких условиях процесс естественной культурной и социальной легитимации человека как горожанина наполняется новым содержанием.

Пространственная символика современного города приобретает большую значимость, поскольку представляет собой инструмент изучения и регулирования личностной самоидентификации: в попытке определить свое место в пространстве города, городского социума и – шире – в стремлении обозначить собственную идентичность люди обращаются к вещам и образам, кажущимся самоочевидными.

Это, в свою очередь, актуализирует проблематику городских культурных пространств как наполненных культурными смыслами и доминантами. Эта неидеальная, на первый взгляд, конструкция существует и зависит как от внешних факторов, так и от внутренних процессов. В роли внешних факторов выступают представления горожанина о своем городе, а также взаимоотношения с ним. Как пишет Г. Каганов, это и «прошлый средовой опыт, и уроки текущего момента, и ожидания, обращенные в будущее, и представления горожанина о самом себе и своем месте в городе»². Все это плотно сплетено в тугой узел смыслов и образов, в компактную структуру, конструкт – образ города. Никакой логики в образном восприятии города нет. Это, скорее всего, поток ассоциаций, которые порой становятся и для самого горожанина полной неожиданностью, запечатлеваясь в художественных средствах и обретая «вторую реальность». Примером тому служат образы Москвы, Петербурга, Парижа, Вены и пр.

Важным свойством образа, его несомненным признаком можно считать присутствие в нем культурной доминанты (и ее визуальную «читаемость»), т. е., по выражению К. Линча, культурного локуса, претендующего на доминирование³. Под «читаемостью» следует понимать ясность, зримость образа, легкость запоминания ключевых элементов культурного конструкта, т. е. всего того комплекса образов, которые создают открытую среду пространственного диалога – полицентричную, многозначную территорию взаимодействия разнообразных потребностей и множества интересов.

Мы выделяем поликультурные формы диалога, среди которых культурно-исторический, художественно-концептуальный.

К исследованию проблем города следует подходить с точки зрения историко-культурного и художественно-концептуального диалога. В данном случае речь может идти о работе с природно-культурными и мемориально-историческими пластами – местами памяти как самого города, так и сознания человека.

Идеальные места памяти, культурные образцы, формирующие поведенческие нормы и контролирующие аномии горожан, решающие проблему экзистенциального укоренения человека в мире в разное время, называли по-разному – и *genius loci*, и «места памяти».

Тему *genius loci* разрабатывал в свое время Кристиан Норберг-Шульц, норвежский архитектор, теоретик искусства, специалист в области организации средового пространства. Используя методологические принципы М. Хайдеггера, К. Норберг-Шульц рассматривал проблему экзистенциального укоренения человека в мире. Как отмечала И. А. Полякова, «...исходные формы бытия человека – ориентация и идентификация – обусловлены устойчивыми пространственными инвариантами (протоформами), существующими за внешним разнообразием форм и оказывающими непосредственное воздействие на человека. Эта реальность, с которой человек с древних времен вынужден сталкиваться и приходиться к согласию в своей повседневной жизни, и есть *genius loci*»⁴. Норберг-Шульц (Norberg-Schulz) считал, что *Genius Loci* – это живая реальность, место, пространство, имеющее «дух», характер. Дух места выражает идентичность места, а также формирует идентичность человека⁵. Дух места – это материальные и нематериальные элементы, с помощью которых определенное место люди наделяют значением, ценностью, эмоцией, как пишет И. А. Полякова⁶.

Философско-художественная метафора оказалась действенным приемом, выражающим восприятие горожанином реального места в пространстве города и процесс формирования гуманной среды.

Процесс формирования гуманной среды сталкивается с проблемой создания условий для гармоничного взаимодействия мест памяти, имеющих значение для рядового горожанина, с открытым пространством вокруг них. Под открытым пространством мы понимаем окружающую среду и ситуацию, когда человек, находясь внутри городского пространства, будет ощущать себя органично как со средой, так и с городом.

Культурно-природные объекты (арт-объекты), наполняющие пространство, должны обладать заметной для всех горожан художественной ценностью, чтобы они воспринимали данные объекты как артефакты искусства, а не отторгали их. Для этого следует понимать, что именно большинство горожан относит к понятию «искусство».

Современное понимание искусства большинством населения отнюдь не связано с постмодернистской парадигмой культуры в лиотаровском понимании⁷. Постсоветский постмодернизм сегодня

означает восприятие искусства с точки зрения «пустоты потребления» – массовой культуры, рекламы и моды.

В лучшем случае горожане познают «искусство» в традиционных местах (музеях, концертных залах, театрах и на выставках) либо в процессе приобщения к культурным событиям, происходящим в городе. Посещение культурных мест и мероприятий для большинства жителей городов – событие, оказывающее значительное влияние на закрепление представлений об искусстве.

Если мегаполисы могут «похвастаться» арт-объектами в постмодернистском стиле, то в российской «глубинке», скорее всего, возникнет онтологическое неприятие абсурдных, с позиции общепринятого художественного вкуса, произведений современных авторов. Это незначительное с точки зрения общих подходов к культуре и культурной среде города событие, тем не менее, оказывает мощное воздействие на сознание горожан, вызывая отторжение и лишение эмоциональной сопричастности с пространством города. Все это актуализирует необходимость создания художественно ценных, эмоционально значимых и понятных арт-объектов с открытыми пространствами вокруг них.

Главная трудность заключается в том, что материально-пространственная структура города центростремительна⁸, ей свойственна неравномерность расположения в нем «символического капитала». Это проявляется в том, что города в подавляющем большинстве случаев имеют ярко выраженное символическое ядро – центр, в котором концентрируются архитектурные объекты⁹. Такое распределение разрывает общее представление о городе, акцентируя чрезмерное внимание на его центре, за обликом которого следят, поскольку эта часть городской среды наиболее известна и популярна у туристов. Понятно, что к пространству, захватывающему исторический центр города и наиболее знаковые места, это относится в первую очередь. Вместе с тем происходит параллельный процесс наполнения периферийного пространства города сомнительными с художественной и культурной точки зрения средствами, что добавляет агрессивности визуальной среде города. При недооценке этой ситуации растет риск поляризации восприятия городского пространства в зависимости от его расположения относительно центра и других знаковых мест города. Так, покидая важные для имиджа города центральные районы и оказываясь за чертой города, человек сможет лицезреть только «мертвую» архитектуру и такое же пространство вокруг.

«Оживление» пространства города возможно в ситуации, когда завершится процесс преодоления устаревших представлений об эстетическом наполнении городского пространства, разделяющих его на наиболее значительный центр и наименее значимую периферию¹⁰. Ресурс, благодаря которому будет можно задать этот новый вектор развития городских пространств, видится нам в заполнении пространственной среды новыми,

с точки зрения художественной интерпретации, природно-культурными объектами.

При этом следует опираться не только на элитарное искусство, но и на искусство, доступное и понятное наибольшему числу горожан. Объективно оценивать роль художественно-концептуального искусства в формировании эстетического вкуса горожан достаточно сложно, и мы это признаем, однако возможно. Профессиональные советы урбанистов могли бы помочь в определении культурных приоритетов горожан.

Важно, чтобы новые культурно-природные объекты (арт-объекты) и городское открытое пространство отвечали реальным эстетическим запросам города и воспитывали художественный вкус большинства горожан.

Кроме того, следует уделить большее внимание наполнению общественных пространств, находящихся на периферии города, архитектурными объектами с новым художественным содержанием, представляющими собой синтез классического и современного искусства. Все это в итоге должно стать общей стратегией в устойчивом и равномерном развитии всего гуманного городского пространства.

Образ города влияет на поведение человека и меняется в ответ на любое изменение среды. Этот образ, несмотря на всю свою бесплотность и субъективность, способен аккумулировать огромную творческую энергию и, напрямую воздействуя на воображение людей, иногда очень многих, может объединять и направлять их усилия, приводя в итоге к объективным переменам в характере среды.

Примечания

- ¹ См.: *Замятин, Д. Н.* Культура и пространство : Моделирование географических образов. Москва : Знак, 2006. 488 с. С. 92
- ² См.: *Каганов, Г. З.* Санкт-Петербург : образы пространства. Москва : Индрик, 1995. 223 с.
- ³ См.: *Линч, К.* Образ города / пер. с англ. В. Л. Глазычева ; сост. А. В. Иконников ; под ред. А. В. Иконникова. Москва : Стройиздат, 1982. 328 с.
- ⁴ *Полякова, И. А.* Антропология места или культурные метаморфозы *geniusloci* // Вопросы культурологии. Москва : Издательский дом «Панорама». 2011. № 10. С. 46–51
- ⁵ См.: *Norberg-Schulz, C.* Genius Loci: Towards a Phenomenology of Architecture. New York, Rizzoli. 1980. P. 20.
- ⁶ См.: *Полякова, И. А.* Указ. соч.
- ⁷ *Лиотар, Ж.-Ф.* Состояние постмодерна. Москва ; Санкт-Петербург : Институт экспериментальной социологии ; Санкт-Петербург : Алетейя, 1998. 160 с.
- ⁸ См.: *Лимонов, Л. Э.* Крупный город : регулирование территориального развития и инвестиционные стратегии. Санкт-Петербург : Наука, 2001. 269 с.
- ⁹ *Маккуайр, С.* Медийный город : медиа, архитектура и городское пространство / пер. с англ. М. Коробочкина. Москва : Strelka Press, 2014. 527 с.
- ¹⁰ См.: *Трубина, Е. Г.* Город в теории : опыты осмысления пространства. Москва : Новое литературное обозрение, 2011. 520 с.

II. ПРОБЛЕМЫ МОДЕРНИЗАЦИИ И ГЛОБАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

ОТ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНИКА К ЭЛЕКТРОННОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

Е. Г. Аккуратов

*Аккуратов Евгений Геннадьевич – доктор биологических наук, доцент
Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны
E-mail: ejen32@mail.ru*

В статье рассматриваются преимущества и недостатки электронного учебника. На основе ряда публикаций проводится анализ современного состояния и перспектив развития системы электронных учебников.

Ключевые слова: цифровые технологии, электронные учебники, электронные учебные издания, самостоятельное обучение.

FROM ELECTRONIC TEXTBOOK – TO ELECTRONIC EDUCATION

Eugeny G. Akkuratov

The article discusses the advantages and disadvantages of the electronic textbook. Based on a number of publications, an analysis of the current state and prospects for the development system of electronic textbooks is being conducted.

Key words: Digital technologies, electronic textbooks, electronic educational publications, independent learning.

Приоритетным направлением инновационного периода совершенствования системы военного образования считаются создание и дальнейшее развитие цифровой образовательной среды, обеспечение доступности электронных образовательных ресурсов для постоянной профессиональной подготовки военнослужащих в течение всего срока службы. Единая для Минобороны России информационная образовательная среда должна включать такие информационные ресурсы, как электронные библиотеки, базы данных, электронные учебники и др.

Всего военно-учебными заведениями за последние несколько лет было разработано более 12 тысяч электронных учебников и учебных пособий, большинство из которых содержит интерактивный рендеринг учебного материала, 3D-формы реальных объектов, военной техники и вооружения, видеоконтент обучающих курсов, что в значительной мере способствует формированию у обучаемых практических навыков и умений в области эксплуатации военной техники и вооружения¹.

Цель статьи – на основе доступных интернет публикаций провести анализ современного состояния и перспектив развития электронных учебников, на конкретных примерах показать преимущества и недостатки использования электронных учебников в военном вузе.

На протяжении десяти лет применение электронных учебников в учебном процессе составляет предмет энергичной дискуссии. В ряде стран в этом направлении созданы специализированные программы. Так, Южной Кореей в 2011 г. принят на государственном уровне план продвижения электронных учебников, согласно которому к 2015 г. все обучающиеся, начиная с первоклассников, должны были применять электронные учебники². Семь лет прошло, однако за это время в сфере образования никакой «электронной» революции в Республике Корея так и не случилось. В одном из интернет-блогов, где дискутируется данная проблема, сами корейцы пишут, что потребуются еще долгие годы, чтобы дигитализация структуры образования обрела хоть какие-то реальные черты³.

Углубленное исследование данного вопроса показывает, что главной причиной неудачи реформы стал чрезмерно простой подход к решению поставленных задач. Неправильными, как выяснилось, стали два базовых положения: во-первых, что за счет перехода на электронные учебники будет получена значительная экономия средств; во-вторых, что новое поколение обучающихся, рожденное уже в цифровую эру (так называемое поколение Y), «на ура» примет новшества. Уже в ходе перехода на электронные учебники разработчики столкнулись с серьезными и неожиданными проблемами. Открылось, что создание электронного учебника – это не просто оцифровка печатного издания. Принципы создания печатного и электронного учебника существенно различаются⁴.

В данный момент нет идеального цифрового гаджета – носителя электронного учебника. Каждый из двух альтернативных друг другу технологических путей, в частности 1 : 1 (one-to-one (каждому по одному), при котором всех обучающихся учебное учреждение обеспечивает индивидуальным носителем электронных учебников) и BOYD (bringyourowndevise (принести свой гаджет), когда каждый обучающийся использует электронные учебники в своем собственном гаджете), при широком применении реализовать не так просто и дешево. «Поколение Y» с современными цифровыми технологиями «на ты» только в сфере развлечения и общения и далеко не всегда готово к их

применению для постоянного получения серьезных систематических знаний. Всего 12,8% студентов американских университетов оказывают предпочтение электронному учебнику⁵. Как это ни покажется удивительно, еще большие трудности, связанные с использованием электронных учебников, возникли у профессорско-преподавательского состава. Совокупный анализ этих проблем, основанный на опыте американских вузов, приводится в диссертационном исследовании (PhD) Wang Surii⁶. Зачастую неразрешимые проблемы создаются копирайтным правом⁷. И это далеко не все проблемы, обусловленные выполнением проекта «электронный учебник»⁸.

На данном этапе проводятся энергичные исследования в попытке придать новый импульс использованию и развитию электронных учебников⁹. В связи с этим нужно отметить деятельность двух научно-исследовательских коллективов. Первый – это группа японских специалистов, рекомендующих создать единый электронный учебник, находящийся в открытом доступе, в виде обучающей площадки под замысловатым названием «Творческий подход к высшему образованию с объектами изучения» (“Creative higher education with learning objects (CHiLO)”) в формате EPUB3¹⁰. Второй – большое количество разработчиков в КНР, работающих в государственной программе по созданию цифрового обучения «Электронный портфель» (E-schoolbag). Особенностью данного проекта является не только соединение интернет-ресурсов с электронным учебником, но и предоставление элементарного доступа к связанным с образованием службам, например к электронной библиотеке¹¹.

В плане рассматриваемой темы интересна инициатива Министерства обороны США, предпринятая в 2015 г. в целях стимулирования электронного чтения. Отдельные виды вооруженных сил участвуют в данном проекте по разным направлениям. ВМФ и ВВС взяли курс на создание на подводных лодках, авианосцах, авиабазах за рубежом и других автономно действующих объектах полноценных электронных библиотек служебной и художественной литературы. Основную роль в развитии этого направления играет Объединенный комитет начальников штабов вооруженных сил США. Опираясь на рекомендации ведущих образовательных и научно-исследовательских заведений ВМФ, таких как Военно-морская академия (Naval Academy), Военный колледж ВМФ (Naval War College), Военно-морское училище постдипломного образования (Naval Postgraduate School) и др., Объединенный комитет издает оперативный бюллетень с рекомендуемым списком изданий, в том числе и только что вышедших, по отдельным темам. Рекомендуемые книги сразу транслируются в войсковые библиотеки и доступны бесплатно¹².

Из вышеупомянутого можно сделать вывод, что разработка электронных образовательных книг, несмотря на довольно длительную историю, находится на ранней стадии развития, а административные попытки ускорить этот ход приводят к самым неожиданным результатам. Предсто-

ит большая работа, прежде чем цифровые образовательные электронные книги смогут внести свой весомый вклад в развитие просвещения, образования и культуры.

Примечания

- ¹ См.: *Соснин, В. И.* Прогресс заметен : особенности разработки и применения электронных учебников в образовательном процессе военной академии Генерального штаба Вооруженных сил Российской Федерации // Вестник военного образования. 2018. № 2 (110). С. 31–36.
- ² См.: *Haq, H.* In South Korea, all textbooks will be e-books by 2015 // The Christian Science Monitor. 6 July 2011 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.csmonitor.com/Books/chapter-and-verse/2011/0706/In-South-Korea-all-extbooks-will-be-e-books-by-2015> (дата обращения: 15.02.2019).
- ³ См.: *Hori, M.* Fusion of E-Textbooks, Learning Management Systems, and Social Networking Sites: A Mash-Up Development // Advances in Intelligent Systems and Computing : 9th International Conference on Genetic and Evolutionary Computing, ICGEC 2015. Yangon, Myanmar. 2016. Vol. 338. P. 377–338 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.cccties.org/wp/wp-content/uploads/2015/10/icgec2015.pdf> (дата обращения: 15.02.2019).
- ⁴ См.: *Аккуратов, Е. Г.* Кроссплатформенная модель обучения // Интеграция наук. 2018. № 4 (19). С. 359–361.
- ⁵ *Millar, M., Schrier, T.* Digital or Printed Textbooks: Which do Students Prefer and Why? // Journal Theaching Travel Tourism. 2015. Vol. 15, № 2. P. 166–185 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/15313220.2015.1026474> (дата обращения: 15.01.2019).
- ⁶ См.: *Wang, S.* Perceived attributes and factors influencing instructors' using e-textbooks in higher education // University of Southern Mississippi. Hattiesburg, Mississippi, USA. May 2015. 148 p. [Электронный ресурс]. URL: <http://aquila.usm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1011&context=dissertations> (дата обращения: 15.02.2019).
- ⁷ См.: *Аккуратов, Е. Г.* Информационно-поисковая система Paperchase // Деп. в ВИНТИ 04.12.2006, № 1502-B2006. Ярославль : Ярославская государственная медицинская академия, 2006. 24 с.
- ⁸ См.: *Аккуратов, Е. Г.* Электронные учебники и базы данных за рубежом : перспективы использования // Математика и естественные науки. Теория и практика : межвуз. сб. науч. тр. Ярославль: Издательский дом ЯГТУ. 2017. Вып. 12. С. 324–329.
- ⁹ См.: *Панков, Н. А.* Информационная образовательная среда для подготовки военных кадров // Вестник военного образования. 2017. № 4 (7). С. 5–11.
- ¹⁰ См.: *Hori, M.* Learner Autonomy through the Adoption of Open Educational Resources Using Social Network Services and Multi-media E-textbooks // AAOU J. 2015. Vol. 10, № 1. P. 23–35 [Электронный ресурс]. URL: <http://aaou.ouhk.edu.hk/files/journal/Vol10%281%29June2015.pdf> (дата обращения: 15.02.2019).
- ¹¹ См.: *Hoel, T.* E-Schoolbag in China – exploring research evidence for large scale deployment of e-Textbooks and services // 2015 IEEE 15th International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT). Hualien, Taiwan. 6 p. [Электронный ресурс]. URL: http://www.hoel.nu/publications/Hoel_ICALT_2015_submitted.pdf (дата обращения: 15.02.2019).
- ¹² См.: *Wang, S.* Op. cit.

ТЮТОРСТВО В ШКОЛЬНОМ И ВУЗОВСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Н. В. Альбрехт, Н. Е. Сорокина

*Альбрехт Нина Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент Российского государственного профессионально-педагогического университета (Екатеринбург)
Сорокина Наталия Евгеньевна – заместитель директора Информационно-методического центра Железнодорожного района (Екатеринбург)
E-mail: sne1987@mail.ru*

В данной статье рассматриваются проблемы профессионального становления и роста педагога, а также формы совершенствования его профессиональной подготовки. Приведены примеры тьюторской деятельности.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, профессиональная деятельность, методическое объединение педагогов, повышение квалификации, тьюторство.

TRAINING IN SCHOOL AND HIGH SCHOOL EDUCATION

Nina V. Albrecht, Nataliya E. Sorokina

In this article problems of professional formation and growth of the teacher and also a form of improvement of its vocational training are considered. Examples of tyyutorsky activity.

Key words: pedagogical activity, professional activity, methodical association of teachers, professional development, training.

Эффективность повышения квалификации зависит от слаженной работы всех звеньев этой системы, от комплексного подхода к их совершенствованию на основе развития научно-исследовательской, учебно-методической и преподавательской деятельности.

Теоретические исследования и практический опыт работы в сфере повышения квалификации педагогов позволяют сделать вывод о том, что в традиционной системе повышения квалификации назрели серьезные противоречия между динамично меняющимися потребностями профессиональной практики и сложившейся системой преимущественно пассивного, репродуктивного повышения квалификации, между растущими требованиями к уровню профессиональной компетентности педагога и сложившейся моделью профессионального образования, ориентированной в основном на традиционную «знаниевую» парадигму педагогической деятельности.

Одной из продуктивных форм наставничества, отвечающей современным требованиям, на наш взгляд, является тьюторинг, позволяющий сделать процесс обучения педагогов индивидуальным и дифференцированным, гибко реагирующим на профессионально-личностные запросы и потребности каждого обучающегося.

Согласно «Толковому словарю современного русского языка», слово «тьюторинг» обозначает «преподаватель, наставник, помогающий студентам колледжа, университета оптимально построить учебный процесс»¹.

При этом следует отметить, что историческое формирование данного явления проходило параллельно развитию обучения как в России, так и за рубежом (Л. В. Бендова², Е. А. Волошина³).

«В России выделяют три типа тьюторских практик, которые организуют различные образовательные предложения в индивидуальную образовательную программу и соответственно создают определенный тип тьюторского сопровождения: 1) тьюторская практика в дистанционном образовании (информационный контекст), задачей которой является помощь подопечному в построении обучения с использованием навыков работы в интернет-среде; 2) тьюторская практика в открытом образовании (социальный контекст) – сопряжение различных культур в индивидуальном пространстве институтов гражданского общества; 3) тьюторская практика как сопровождение индивидуальной образовательной программы (антропологический контекст) – сопровождение всего процесса проектирования и построения подопечным своей образовательной программы, начиная от работы с его первичным познавательным интересом, углублением этого интереса за счет образовательных исследований или проектов, специальной работы по формированию этого проекта как образовательного, и до тьюторского консультирования в области профессиональных образовательных программ»⁴.

Итак, тьютор – это преподаватель-консультант, наставник, партнер обучающихся взрослых, обеспечивающий сопровождение индивидуальной траектории образования педагога в системе повышения квалификации.

Своеобразие деятельности тьютора заключается в органичном сочетании научной и педагогической работы. При этом работа тьютора протекает в условиях общения с обучающимися педагогами, которое не исчерпывается только информационным обменом.

В педагогической практике тьютор – это позиция, сопровождающая, поддерживающая процесс самообразования, индивидуальный образовательный поиск, осуществляющая поддержку разработки и реализации индивидуальных образовательных проектов и программ.

На примере Железнодорожного района г. Екатеринбурга покажем тьюторскую деятельность организационно-методического сопровождения в школьном образовании .

В районе успешно функционируют методические объединения педагогов, задачей которых являются повышение квалификации педагогов, обмен опытом, улучшение качества создаваемых педагогами рабочих программ.

Методические объединения педагогов в районе созданы на базе Информационно-методического центра. Каждому из них выделена страница на сайте этого центра.

Методические объединения педагогов осуществляют свою деятельность как очно (проведение разнообразных мероприятий), так и заочно

(проведение виртуальных заседаний посредством видеопрограмм, совещаний через мессенджеры, дополнительное обсуждение разных вопросов по электронной почте).

Но методические объединения педагогов – не единственный способ осуществления методической деятельности.

В районе практикуется реализация авторских программ по созданию педагогических сайтов и обучению библиотечных работников. Данные программы пользуются популярностью у педагогов в связи с адаптацией разработанных материалов к уровню слушателей.

Осуществляется также сотрудничество с высшими учебными заведениями, деятельность которых связана с повышением квалификации педагогов. Они организуют программы обучения, которые не может реализовать Информационно-методический центр.

Любой педагог, посетив методиста Информационно-методического центра, получает качественную методическую помощь и дальнейшее дистанционное сопровождение при решении своего вопроса.

Педагоги позиционируют Информационно-методический центр следующим образом: «место, где я способна всегда получить высококачественную методическую поддержку», «организация, где всегда царит довольно благожелательная атмосфера, где всегда готовы выслушать и помочь», «место, куда я всегда обращаюсь, так как знаю, что получу ответы на все мои профессиональные вопросы», «организация, где мне помогут больше, чем в школе», «организация, где мне помогут с повышением моей квалификации» (по материалам опроса педагогов).

Конечно, стремиться к дальнейшему совершенствованию любой организации, а тем более той, которая оказывает методическую помощь, необходимо. Для этого планируются следующие шаги:

- дальнейшее сотрудничество с высшими учебными заведениями и расширение спектра данного сотрудничества;
- дальнейшая работа над повышением качества оказываемой методической помощи в районе;
- дальнейшее повышение квалификации методистов центра;
- дальнейшее совершенствование сетевых форм оказания методической помощи.

Как мы видим, планы на дальнейшее совершенствование у Информационно-методического центра вполне реализуемые.

В заключение следует отметить, что, в отличие от преподавателей, традиционно осуществляющих курсовую подготовку педагогов, деятельность тьютора имеет свои особенности. Он создает особую профессиональную среду общения с учетом индивидуальных образовательных потребностей педагогов в профессиональном саморазвитии, совместно с педагогом определяет индивидуальную профессионально-образовательную стратегию, выраженную в процессе выявления и оценки состоя-

ния проблемы, причин ее возникновения, пути достижения результатов, позитивной динамики профессионального роста педагога. Кроме того, он на каждом этапе видоизменяет степень своего включения в общую деятельность – от ведущей роли на ориентационном этапе до позиции консультанта на активизирующем и коррекционно-оценочном этапах, организует выполнение контрольно-диагностических, проектных, мотивационных, организационно-деятельностных, консультационных и других операций.

Тьюторинг в повышении квалификации – особая форма взаимодействия обучающего и обучающегося, характеризующаяся профессионально и личностно ориентированным сопровождением и поддержкой обучаемого, включающая профессиональную ориентацию, активизацию и коррекцию, приводящая к становлению субъектной позиции профессионала в педагогической деятельности.

Примечания

- ¹ Толковый словарь современного русского языка / Д. Н. Ушаков [и др.]. Москва : Альта-Принт, 2007. С. 807
- ² См.: *Бендова, Л. В.* Система подготовки тьюторов – этапы развития карьеры // Качество дистанционного образования (концепции, проблемы, решения) : материалы междунар. науч.-практ. конф. Москва : МГИУ, 2004. С. 43–44.
- ³ См.: *Волошина, Е. А.* Практикование тьюторской деятельности в школе как возможность гуманитаризации педагогической деятельности // Тьюторство : концепции, технологии, опыт : юбил. сб. Томск : Издательство «М-Принт», 2005. С. 296.
- ⁴ *Ковалева, Т. М.* Организация тьюторского сопровождения в образовательном учреждении: содержание, нормирование и стандартизация деятельности тьютора // Стандарты деятельности тьютора : теория и практика : материалы Всерос. науч.-метод. семинара. Москва : АПК и ППРО, 2009. С. 5–11.

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ К ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЮ

Т. А. Беспалова

*Беспалова Татьяна Александровна – кандидат медицинских наук,
заведующий кафедрой Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: tatyana.besp64@mail.ru*

В статье показано, что учебная дисциплина «Физическая культура» имеет здоровьесберегающее содержание, поэтому необходимо вести поиск инновационных подходов к формированию у младших школьников мотивации к здоровому образу жизни. В процессе реализации программы по оздоровлению у младших школьников было выявлено достоверно значимое улучшение показателей физической подготовленности и функционального состояния организма в экспериментальной группе по сравнению с контрольной. Проведенное после эксперимента анкетирование позволило установить, что степень мотивации к здоровому образу жизни выше в экспериментальной группе.

Ключевые слова: здоровье, сбережение, мотивация к здоровому образу жизни, физическая подготовленность и функциональное состояние организма.

FORMATION OF READINESS OF STUDENTS OF JUNIOR CLASSES TO HEALTH CARE

Tatyana A. Bespalova

The article shows that the discipline “Physical Education” has a directly health-saving content, so it is necessary to search for innovative approaches to the formation of the younger schoolchildren of motivation for a healthy lifestyle. Implementation in the educational process of younger students of the health improvement program was accompanied by a significantly significant improvement in physical fitness and functional state of the organism in the experimental group, compared with the control group. A survey conducted after the experiment made it possible to establish that the degree of motivation for a healthy lifestyle and the need for physical training are higher in the experimental group.

Key words: health saving, motivation to a healthy lifestyle, physical fitness and functional state of the organism.

Изменения, происходящие в современной социальной жизни, вызвали необходимость разработки новых подходов к системе обучения и воспитания. Современная система образования должна быть направлена на формирование высокообразованной, интеллектуально развитой личности с целостным представлением о картине мира¹.

Начальная школа является фундаментом всего последующего образования, поэтому закономерно возросло внимание к здоровью школьников. О неблагополучии в этой сфере знали давно, но сегодня проблема стоит особенно остро. Состояние здоровья российских школьников вызывает серьезную тревогу не только медиков, но и педагогов. Это связано с тем, что состояние здоровья подрастающего поколения – важнейший показатель благополучия общества и государства, не только отражающий настоящую ситуацию, но и дающий прогноз на будущее².

Физическая культура предлагает сегодня много оздоровительных методик и систем, проверенных практикой и обоснованных научно. В то же время в процессе физического воспитания младших школьников оздоровительные методики, адаптированные к особенностям детей 7–10 лет, используются редко, фрагментарно и малоэффективно³.

Учебная дисциплина «Физическая культура» в ФГОС 2-го поколения имеет непосредственно здоровьесберегающее содержание.

Согласно ФГОС начального общего образования, необходимо вести поиск инновационных подходов к формированию у младших школьников мотивации к здоровому образу жизни (ЗОЖ), а также потребности в здоровьесберегающем поведении в процессе физического воспитания в школе⁴.

Действующий в настоящее время Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования предполагает развитие творческой инициативы у учителей физической культуры. Принципиальное отличие новых стандартов заключается в том, что целью является не предметный, а личностный результат. Важна прежде всего личность самого ребенка, а также и происходящие с ней в процессе

обучения изменения, а не сумма знаний, накопленная за время обучения в школе.

Начальная школа является фундаментом всего последующего образования⁵. Успешное обучение в школе физической культуре невозможно без формирования у школьников учебных умений, которые вносят существенный вклад в развитие их познавательной деятельности, так как являются общеучебными, т. е. не зависят от конкретного содержания предмета. При этом специфика положений ФГОС в области физической культуры заключается в обеспечении решения задач педагогической практики.

Преподавание физической культуры неразрывно связано с рядом проблем:

- с недостаточной физической подготовленностью и слабым здоровьем детей;
- наличием в одном классе детей с разными физическими и умственными способностями.

В связи с резким ухудшением состояния здоровья школьников в последние годы остро встал вопрос об организации здоровьесберегающего обучения. В документах Министерства образования РФ (законе «Об образовании в Российской Федерации», Концепции модернизации российского образования и др.) и Конвенции о правах ребенка указывается, что обновленное образование должно сыграть ключевую роль в сохранении нации, ее генофонда, обеспечении устойчивого динамического развития российского общества с высоким уровнем жизни.

Современное состояние общества, темпы его развития предъявляют высокие требования к человеку и его здоровью. Поэтому современная школа должна формировать человека с высоким уровнем самосознания, мышления, т. е. предоставить каждому школьнику возможности для выявления и развития способностей при необходимом уровне охраны и укрепления здоровья⁶.

На современном этапе развития образования необходимы стабилизация и улучшение работы по оздоровлению детей, комплексный системный подход к данной проблеме.

Анализ официальных документов, теоретических источников по исследуемой проблеме показывает, что современный школьник должен обладать знаниями о человеческом организме, о влиянии физической культуры и здорового образа жизни на предупреждение и развитие заболеваний, быть компетентным в области сохранения своего здоровья, владеть способами его сохранения, выполнять комплексы упражнений для снятия утомления и повышения работоспособности, осуществлять самоконтроль состояния своего здоровья, т. е. обладать высоким уровнем культуры здоровья. Одним из путей достижения такого уровня является формирование готовности учащихся школы к здоровьесбережению.

Для выявления уровня сформированности представлений о ЗОЖ у младших школьников было проведено анкетирование на тему «Я и мое здоровье». В проведенном исследовании приняли участие дети 8 лет, обучающиеся во 2 «А» и 2 «Б» классах, из которых были сформированы 2 группы: экспериментальная (ЭГ – 2 «А» класс) и контрольная (КГ – 2 «Б»). Каждая группа состояла из 24 человек.

Выборка осуществлена свободным методом по признаку принадлежности к параллели обучения и являлась однородной по возрасту, базовому уровню образования, опыту физкультурной деятельности. При оценке уровня физического развития использовались наиболее распространенные методики определения антропометрических параметров (длина и масса тела, жизненная емкость легких – ЖЕЛ), показателей функционирования сердечно-сосудистой системы (артериальное давление – АД, частота сердечных сокращений – ЧСС). Особо следует отметить, что в настоящем исследовании мы не проводили деления школьников по гендерному признаку, так как в этом возрасте не наблюдается половых различий в физическом развитии и функциях организма. Школьники из экспериментальной группы были задействованы в реализации внутришкольной программы по оздоровлению и формированию здорового образа жизни для учащихся 1–4 классов. Школьники из контрольной группы были задействованы в реализации физкультурной составляющей внутришкольной программы по оздоровлению и формированию здорового образа жизни для учащихся 1–4 классов.

В дальнейшем были определены физиометрические показатели, свидетельствующие о функциональном состоянии сердечно-сосудистой системы младших школьников в покое и после нагрузки (пульс, САД, ДАД, ЖЕЛ).

Показатели ЧСС в покое и после физической нагрузки (пробы Руфье) не имеют статистически значимых различий, как и определяемые показатели артериального давления, что в целом свидетельствует об однородности контрольной и экспериментальной групп.

Результаты выполнения школьниками контрольных тестов представлены в начале исследования и указывают на отсутствие достоверных различий между показателями в группах, что говорит об однородности групп и одинаковой физической подготовленности школьников 8 лет.

В ходе реализации внутришкольной программы в экспериментальной группе были выявлены позитивные изменения функциональных возможностей организма и его физической подготовленности.

Важным элементом функциональных возможностей организма детей младшего возраста является физическое развитие, которое изменилось в большей степени в экспериментальной группе.

Установлено, что в ходе эксперимента окружность грудной клетки на вдохе увеличилась у детей из экспериментальной группы на 2,75%, в то время как в контрольной аналогичный показатель увеличился

на 0,80%. Изменение окружности грудной клетки на вдохе связано в обеих группах, с одной стороны, с ростом организма, а с другой – с развитием мышц грудной клетки, принимающих участие в акте дыхания. Высокая степень развития дыхательных мышц в течение реализации программы «Я здоров» в экспериментальной группе подтверждается увеличением ЖЕЛ на 18,6% ($p < 0,001$), в то время как в контрольной группе – только на 3,45%.

Критерием эффективности внутришкольной программы по оздоровлению и формированию здорового образа жизни служили объективные показатели, свидетельствующие о физической подготовленности школьников, уровень которой определялся с учетом результатов выполнения контрольных упражнений.

Показатели физической подготовленности в конце педагогического исследования в ЭГ достоверно отличаются от аналогичных показателей в КГ. Динамика этих показателей в течение учебного года в ходе реализации программы свидетельствует о повышении уровня физической подготовленности, однако степень изменения результатов контрольных тестов выше в ЭГ. Так, в 6-минутном беге средний результат в ЭГ улучшился на 7,5%, что статистически достоверно ($p < 0,05$), в КГ – лишь на 0,7% ($p > 0,05$).

Средний результат ЭГ в подтягивании улучшился на 66% ($p < 0,05$), в то время как в КГ – лишь на 11,3% ($p > 0,05$).

В прыжках с места в ЭГ результат улучшился на 16,1% ($p < 0,001$), в то время как в КГ – на 4,2% ($p > 0,05$).

Реализация программы в ЭГ сопровождалась значительным улучшением показателей физической подготовленности и функционального состояния организма, в КГ степень изменений была гораздо ниже.

Таким образом, полученные данные свидетельствуют о том, что предложенная методика способствует адаптации младших школьников к инновационным педагогическим средствам обучения.

Проблема сохранения и укрепления здоровья в настоящее время стала не только медицинской, но и социальной. Значительный вклад в ее решение вносит современная педагогика. Одним из наиболее перспективных направлений воспитательной работы является формирование здорового образа жизни учащихся, что в значительной степени связано с физическим воспитанием и учебным предметом «физическая культура». В то же время потенциал физического воспитания и физической культуры как фактора формирования ЗОЖ еще недостаточно осознан, реализован и востребован в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса в средней общеобразовательной школе. Успешное обучение в школе требует от ребенка значительных психических и физических усилий, поэтому проблема сохранения и укрепления здоровья становится актуальной с первых лет учебы⁷.

Согласно результатам анкетирования, ведение ЗОЖ оказывает большое влияние на сохранение и укрепление здоровья. Следовательно, работу по формированию у младших школьников мотивации к ЗОЖ, проводимую в ходе реализации внутришкольной программы по оздоровлению и формированию здорового образа жизни, можно считать удовлетворительной. Так, в ЭГ 96% учащихся занимаются на уроке физкультуры с полной отдачей, также нет детей, которые совсем не делают зарядку по утрам, тогда как в КГ таких учащихся было 55%. Это говорит о том, что большинство учащихся ЭГ прилагают все усилия, чтобы укрепить свое здоровье. В результате 58% учащихся редко болеют, лишь у 19% иногда болит голова, 65% учащихся не имеют пропусков занятий по болезни. В КГ аналогичные показатели составляют соответственно 35, 34 и 45%.

Необходимо заметить, что в ЭГ работа по программе оказала благоприятное влияние на здоровье учащихся: 65% детей не чувствуют усталости после уроков и лишь 27% устают иногда.

Согласно степени изменения образа жизни учащихся ЭГ можно распределить таким образом: высокому уровню соответствуют 45%, среднему 51%, поверхностному – 4%.

В КГ этот показатель распределяется следующим образом: высокому уровню соответствуют 19% учащихся, среднему – 57%, поверхностному – 27%.

Анализируя полученный материал, можно выделить следующие стороны проявления интереса младших школьников к занятиям физической культурой. Младшие школьники понимают, что, занимаясь физической культурой, можно укрепить здоровье, стать сильными и умелыми. Уровень мотивации к занятиям физической культурой выше в ЭГ. Перспективными направлениями продолжения исследований могут стать следующие: изучение возможностей коррекции двигательной сферы младших школьников с нарушениями в состоянии здоровья, а также использование разных видов физических упражнений, входящих в школьную программу для детей младшего школьного возраста.

Примечания

- ¹ См.: *Шпитальная, Е. Н.* Актуальные проблемы в физическом воспитании учащихся // Современные направления развития системы физкультурного и технологического образования. Саратов : Саратовский источник, 2016. С. 11–16.
- ² См.: *Беспалова, Т. А.* Эффективность использования здоровьесберегающих технологий на уроках физической культуры // Физкультура и спорт : межвуз. сб. науч. тр. / Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, Институт физической культуры и спорта. Саратов, 2015. Вып. 17. С. 9–14.
- ³ См.: *Беспалова, Т. А., Царева, Н. М.* Влияние физической культуры на респираторные показатели у мальчиков 12 лет // Физкультура и спорт. Саратов, 2013. Вып. 16. С. 11–14.
- ⁴ См.: *Павленкович, С. С.* Сохранение и укрепление здоровья школьников как психолого-педагогическая проблема // Актуальные проблемы безопасности жизнедеятельности

детей и пути их решения : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Саратов : Саратовский источник, 2017. С. 306–312.

- ⁵ См.: *Павленкович, С. С., Андреева, М. П.* Формирование культуры здоровья школьников в процессе физкультурно-оздоровительной деятельности // Инновационные оздоровительные и реабилитационные технологии : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Саратов : Саратовский источник, 2016. С. 301–304.
- ⁶ См.: *Ларина, О. В.* Формирование ценности здоровья и здорового образа жизни у младших школьников средствами физической культуры и спорта // Актуальные проблемы безопасности жизнедеятельности детей и пути их решения. Саратов : Саратовский источник, 2017. С. 266–272.
- ⁷ См.: *Беспалова, Т. А.* Двигательная активность школьников младших классов как основа подготовки к участию в физкультурно-спортивном комплексе ГТО // Эффекты внедрения ВФСК ГТО : сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. Саратов : Саратовский областной институт развития образования, 2017. С. 115–118.

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

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 предпринята попытка осмысления роли информационно-коммуникационных технологий в области образования. В условиях современного общества перед образованием поставлена задача подготовки профессионалов, обладающих необходимым набором компетенций и навыков. Использование интернет-технологий в учебном процессе служит средством его модернизации и интенсификации. Одновременно с преимуществами применения инновационных методов обучения отмечаются некоторые проблемы, возникающие в ходе этого процесса.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, методы обучения, дистанционное образование.

ONLINE RESOURCES APPLICATION IN THE SPHERE OF EDUCATION

Daniela N. Ivanova

The article focuses on the role of IT technologies in the sphere of education. Contemporary society expects education to provide it with a new type of professionals, competent of certain set of skills. Online resources enhance efficiency and modernization of the educational process. Together with the advantages of innovative methods of teaching application, certain drawbacks of this process are highlighted.

Key words: IT technologies, methods of teaching, distant education.

Информационные, технологические, мировоззренческие и ценностные изменения, происходящие в социуме в последние годы, формируют новый тип человека. Мир, ставший очень близким, быстрое преодоление географического пространства, виртуальная реальность в виде

средств общения и коммуникации в самых разных формах, все чаще возникающий вследствие этих причин вопрос идентичности – все это реалии и условия существования современного человека. Сегодня речь идет о том, что общество все больше становится «информационным»¹. Огромный объем информации, с одной стороны, обеспечивает условия для развития, профессионального становления, обучения, социализации человека, а с другой – в силу невозможности осмысления и обработки такого большого объема информации нивелирует сам факт ее существования.

Как система образования должна откликаться на эти тенденции в развитии общества, а также на уже существующие реалии, включая прежде всего личностный тип современного студента или ученика? О профессиональных навыках и компетенциях сейчас говорят как о цели обучения. Изменилась ситуация на рынке труда, где от выпускников вузов требуются профессиональные навыки, компетенции, способность мобильно и эффективно использовать полученные знания. Перед образованием встают новые задачи и цели, возникает необходимость разработки новых подходов к подготовке профессионалов новой формации.

Отвечая на запрос общества, сфера образования сегодня все больше переходит на высокотехнологичные рельсы, масштабы интеграции компьютерных технологий в этой области растут с каждым днем. Компьютеризация школ и учебных заведений является одной из целей, достижение которых призвано повысить уровень образования. Действительно, новые технологии способны кардинально изменить многие компоненты процесса обучения. Среди них схема взаимодействия педагога и студента, которая становится интерактивной, а следовательно, более продуктивной, существенно расширенный источник получения информации, более эффективные приемы и методы диагностики новых и остаточных знаний и мн. др. Такие элементы интернет-технологий, как электронный дневник в средней школе, балльно-рейтинговая система в вузе, подготовка презентаций и выполнение тестов и заданий в электронном виде, электронные учебники, электронные библиотеки, – реалии современного учебного процесса.

Инновационные методики повышают продуктивность и результативность процесса обучения. Педагоги, рассуждая о произошедших в сфере IT-технологий изменениях, отмечают, что их использование позволяет говорить о прорыве в образовании. В конце XX в. появился термин «компьютерная лингводидактика», который получил распространение в обучении иностранным языкам. Речь идет об использовании информационно-коммуникационных технологий в обучении языкам².

С использованием электронных и информационных образовательных ресурсов в процессе обучения (электронные издания, иллюстрации, тематические видео, таблицы, выводимые на большой экран с помощью

LCD-проектора) существенно меняется методика подачи материала. Расширенное таким образом количество каналов восприятия существенно повышает эффективность учебного процесса. Предлагаемая информация воспринимается как актуальная, а комментарии преподавателя обеспечивают ее необходимым уровнем экспертной оценки. Работа по закреплению материала также становится более разнообразной и продуктивной. Интернет-технологии позволяют структурировать и нужным образом оформить учебный материал и использовать его в разных формах организации учебной деятельности – фронтальной, групповой, индивидуальной и дифференцированной.

Еще одним плюсом внедрения интернет-технологий в сфере образования принято считать их доступность благодаря дистанционным формам предоставляемых образовательных услуг. Сегодня не существует проблемы удаленности от учебных заведений. Получение образования становится возможным для людей, проживающих в самых отдаленных местах, а также для тех, чье состояние здоровья не позволяет обучаться стационарно.

Речь идет о разных ступенях образования. В школьном образовании существует понятие удаленного учебного центра. Это заочные школы с дистанционной поддержкой, созданные на базе учебных заведений (например, Заочная физико-техническая школа при МФТИ, Заочная школа Новосибирского государственного университета, Заочная школа МИФИ). Процесс обучения организуется в диалоговом режиме, который предполагает большую степень самостоятельности в освоении учебного материала по сравнению с аудиторными занятиями. Ученик выполняет задания по самостоятельно освоенному материалу и получает комментарии преподавателя. Комментарии включают в себя определение ошибок и недочетов, рекомендации по доработке и исправлению определенных частей работы.

В сфере высшего образования получает практическое применение также принцип доступности. Интернет как действительно безграничное информационное пространство позволяет воспользоваться международными образовательными платформами. Речь идет об американских и английских онлайн-университетах, которые дают возможность использовать свои дистанционные учебные курсы, лекции, семинары, аудио- и видеоархивы. Такие ресурсы могут быть использованы в ходе обучения иностранному языку, а также предоставляют огромные возможности тем студентам, которые уже владеют им в достаточной степени и хотят получить профессиональные знания по другим специальностям. В частности, такие ресурсы, как, например, портал Coursera (<https://coursera.org>), объединяют несколько университетов, курсы которых доступны для бесплатного использования студентами по всему миру на 12 языках по 25 специальностям. Содержащиеся в каталогах этих онлайн-университетов учебные материалы по гуманитарным наукам и естественно-научным специаль-

ностям, обширные академические материалы на английском языке могут быть использованы для плодотворной аудиторной и самостоятельной работы³.

К другим способам организации учебного процесса в высшей школе посредством ИТ-технологий относятся вебинары, дистанционные курсы повышения квалификации, реализуемые вузом, такие формы организации внеучебной деятельности студентов, как телеконференции, олимпиады. Информационные технологии обуславливают использование в процессе обучения таких нетрадиционных форм организации занятия, как мультимедийные лекции и виртуальные экскурсии.

Однако, по мнению педагогов, опыт применения мультимедиа позволяет говорить о некоторых непрогнозируемых последствиях этого процесса. На фоне использования мультимедиа отмечаются такие проблемы, как потеря студентами навыков устанавливать ассоциативные связи при чтении текста, деградация пространственного воображения. Видеолекции, по мнению специалистов, лишают студента возможности личного взаимодействия с преподавателем, в котором заложен потенциал воспитательного характера.

Среди недостатков электронного тестирования отмечены невозможность определить причину ошибки, оценить умение тестируемого применять полученные знания на практике и логическое обоснование своего ответа, а также часто наблюдаемое закрепление дистракторов в качестве верных ответов, что прямо противоречит принципам качественного образования⁴.

Представляется, что имеет смысл сохранять традиционные методы обучения на разных ступенях образования с одновременным использованием ИТ-технологий. Специалисты в области образования все чаще высказываются в пользу «гибридного образования», сочетающего традиционное обучение с онлайн-формами⁵. Целесообразность использования последних является очень важным условием осуществления такого рода обучения. Очевидно, что информационные технологии и в образовании, и в жизни общества – это уже данность, которую лучше не отвергать, а совершенствовать.

Примечания

¹ См.: *Маслоу, А.* Мотивация и личность. Санкт-Петербург : Евразия, 2001. 478 с.

² См.: *Кругляк, Е. Е.* Использование TV5Monde и других интернет-ресурсов в составе учебно-методического комплекса Objectif Diplomatie A1/A2 // Образование в современном мире : сб. науч. ст. / под ред. Ю. Г. Голуба. Саратов : Издательство Саратовского университета, 2018. Вып. 13. С. 119–122

³ См.: *Захарова, Е. Н.* Возможности онлайн-университетов в языковом образовании // Там же. С. 25.

⁴ См.: *Козлов, О. А.* Основные требования и направления повышения качества образовательного процесса в вузах внутренних войск // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2016. Т. 16, вып. 1. С. 108–112; *Кругляк, Е. Е.*

Использование TV5Monde и других интернет-ресурсов в составе учебно-методического комплекса МВД России // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2016. Т. 16, вып. 1. С. 108–112.

5 См.: Готлиб, А. С. Сможет ли онлайн-образование стать альтернативой традиционному университету? // Вестник Самарского государственного университета. 2015. Вып. 1. (123). С. 15–22.

ОСОБЕННОСТИ КОРЕЙСКОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

Н. П. Лыскова, Л. П. Журбина

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

*Журбина Лилия Павловна – студент
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: <zhurbina.lilya@yandex.ru*

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена изучением особенностей корейской системы образования, в том числе традиций и инноваций. Рассматривается использование технологий, методики и приемов корейского образования в практике работы отечественных образовательных учреждений.

Ключевые слова: образование, менталитет, иероглифика, восточная культура, корейское образование, многоступенчатость образования.

USING PRINCIPLES OF MORAL PHILOSOPHY OF SOCRATES IN PROFESSIONAL ETHICS

Natalia P. Lysakova, Lily P. Zhurbina

The relevance of the problem is due to the consideration of the features of the Korean education system, including traditions and innovations. We consider the use of technologies, methods and techniques of Korean education and the practice of domestic educational institutions.

Key words: education, mentality, hieroglyphics, Eastern culture, Korean education, multi-stage education.

Современные условия развития российского общества активно влияют на систему образования. Отечественное образование всегда было тесно связано с другими социальными институтами, в том числе с культурой, а в последние годы и с религией. Проблемы, возникающие как внутри образовательной системы, так и вне ее, затрагивают интересы и судьбы множества людей, непосредственно или опосредованно влияя на выбор жизненного пути каждого человека. Недополученные знания и навыки, школьные конфликты, непонимание со стороны педагогов, родителей, одноклассников, неумение общаться и донести свою позицию до окружающих часто не только затрудняют вхождение молодого

человека во взрослую жизнь, но и негативно сказываются на семейных и товарищеских отношениях, а также на будущей карьере.

Исследование процессов, происходящих в системе образования, позволяет поставить целый ряд кардинальных вопросов, требующих своего последовательного решения:

- об использовании уникальных разработок традиционного отечественного образования, связанных с менталитетом русского человека;
- о сохранении и возрождении культурных объектов, активном их использовании в образовательном процессе;
- о нейтрализации или смягчении негативных последствий вхождения отечественного образования в мировое культурно-образовательное сообщество.

Российские и зарубежные ученые и педагоги внимательно следят за динамикой развития образовательной системы восточных стран, в которых, благодаря сохранению традиций в культуре и образовании, связанных с особенностями менталитета населения, обоснованному и постепенному внедрению инноваций, новейших научных открытий и разработок, информационных технологий, осуществляется подготовка высококвалифицированных компетентных специалистов. Общеизвестно, что ученые и специалисты, и прежде всего из восточного региона, превносят многие ноу-хау не только в экономику, политику, но и в культуру, образование, здравоохранение.

Один из виднейших древнекитайских философов Сюнь-цзы, имевший большой авторитет в восточном мире, утверждал, что существует четыре вида мудрости: мудрость слуги, мудрость ничтожного человека, мудрость образованного, совершенного человека и мудрость совершенномудрого. Полагаем, что в последних двух постулатах сформулированы установки жизненного пути восточного человека, реализованные в принципах и идеях системы образования: **«мудрость образованного, совершенного человека:** способность говорить мало, но прямо и сжато, способность излагать свои мысли по порядку, словно каждое слово нанизано на ниточку. И быть сдержанным; **мудрость совершенномудрого:** последовательность в изложении, способность целыми днями обсуждать причины тех или иных явлений. Рассматривать их со всех сторон и в то же время сохранять единую последовательность»¹.

Многие современные исследователи подчеркивают, что для восточного человека остается неразрывной связью языка – иероглифики, которая не оставляет места абстрактному мышлению, – с культурными традициями. Так, для традиционного Китая объективной является связка *«китайский литературный язык – конфуцианская этическая система – бюрократическая “империя ученых”*, а западный термин «модернизация» по-китайски дословно обозначает *«переход к нынешнему поколению»* –

это процесс развития, не качественный скачок, а «всего лишь закономерная смена фаз в вечном цикле, замена отработавшего свой срок человеческого материала, содержащегося в ячейках незыблемой структуры социума»². Восточному человеку, использующему иероглифы, оторванные от звучания, трудно вербализировать усвоенные сущности. Это позволяет манипулировать сознанием. В то же время они реализуются в установках повседневной деятельности. Например, в китайском языке отсутствует понятие «совесть». Данная ниша у восточного человека занята внешними ограничителями – стыдом, боязнь потерять лицо перед коллективом, семьей. Отсюда следует, что иероглифика как часть культурного наследия, как традиция является еще и важной жизненной установкой, которая «сковывает, несомненно, не только интеллектуальное, но и духовное развитие индивида и общества. Не склоняющемуся ни в одну сторону, Срединному пути Срединного Цветка чужды крайности ценностных ориентаций вроде “священное – бесовское”»³. Мышление восточного человека благодаря языковой специфике достаточно своеобразно, что, безусловно, проецируется и на систему образования. Особенностью корейской культуры (и ключом к пониманию поступков и действий корейца) становится тот факт, что она по своей сути «является фаталистической, в ней принимается неизбежность происходящего. Даже в условиях современного мира корейцы полагаются на законы фэн-шуй в строительстве зданий, обустройстве быта»⁴.

При рассмотрении особенностей системы корейского образования следует исходить из близости китайских и корейских философских, культурных, религиозных, языковых традиций, обусловленных историческими, социальными, территориальными контактами⁵.

Образование в Южной Корее имеет ряд недостатков и достоинств, свидетельством чему является тот факт, что в настоящее время Страна утренней свежести занимает одно из ведущих мест в мире по качеству и системности образовательной структуры. Корейские школьники усердно учатся в течение дня, осваивая постоянно растущее количество новой информации. Ознакомившись с особенностями корейского образования, полагаем, что можно использовать «корейский» подход педагога к взаимодействию с учениками как во время учебных занятий, так и во внеучебное время. Система секций и кружков способствует развитию навыков и умений, определяющих дальнейшую личностную и профессиональную перспективу развития обучающегося ребенка. Важное место отводится и различным занятиям, в процессе которых ребенок может проявить свои талант и способности. В детских садах и начальной школе преподаватели стремятся как можно раньше выявить способности детей, что позволяет в период социализации осуществить правильный выбор будущей сферы деятельности.

В Корее существует традиционная система деления образования на начальную, среднюю и высшую школу. Дошкольное образование

представляет собой освоение базовых сведений об окружающей среде и людях, правилах, нормах, физической и творческой деятельности и осуществляет подготовку детей к школе, чтобы они чувствовали себя на занятиях спокойно, собранно, были уверены в своих силах и не боялись трудностей. Существуют интерактивные занятия, когда воспитатели разыгрывают жизненные ситуации с настоящим реквизитом. Дети участвуют в них с большим интересом, учатся разрешать разные бытовые проблемы, например покупать продукты, убирать комнату, помогать младшим братьям и сестрам, пожилым людям. Детские сады бывают государственными и частными. Разница заключается в том, что в последних начинают изучать иностранные языки, чаще всего английский. Дошкольное образование охватывает детей от 3 до 6 лет, но в некоторые детские сады принимают с более раннего возраста. В начальной школе дети учатся с 6 лет и осваивают такие предметы, как корейский язык, изобразительное искусство, музыка, математика, обществознание и другие, т. е. школьники получают основные знания, необходимые для дальнейшего обучения. Отметим, что в средней школе растут требования к дисциплине. Подростки носят школьную форму с символикой своего образовательного заведения, стандартную стрижку, при этом не допускается яркое окрашивание волос. Продолжительность обучения до шести лет. В старшей школе происходит деление обучающихся исходя из их способностей и талантов. Существует три основных профиля обучения – естественный, языковой, творческий, – которые отображают направленность на базовые дисциплины. На данном этапе характерны усиленное изучение иностранного языка, подготовка к поступлению в университеты. Расписание становится более напряженным, продолжительность обучения составляет три года. Высшее образование включает два направления: колледж (два года) и институт (четыре года бакалавриат, три года магистратура). В Южной Корее преобладают, как правило, частные вузы, за обучение в которых приходится платить самому обучающемуся.

Наиболее существенными особенностями системы корейского образования можно считать следующие:

- системность, последовательность, связь с практикой, учет индивидуальных особенностей, ранняя дифференциация по направлениям;
- все образование является платным (исключение могут сделать для бедных корейских семей);
- отсутствие единого алгоритма составления программ в разных учебных заведениях; учебных планов в высшей школе нет, каждому студенту предлагаются предметы для изучения в зависимости от выбранной им специальности или конкретной должности;
- высшее образование реально предоставляет молодым людям возможность сделать успешную карьеру, реализовать свои амбиции, стать частью национальной элиты;

- корейские студенты отличаются своим отношением к обучению и диплому, они учатся, чтобы быть принятыми на работу, так как требования у работодателей довольно высокие, предпочтение отдается студентам с высокими оценками и обширными знаниями;
- высшее образование можно получить не только в профессионально-технических колледжах и университетах, но и в педагогических институтах, духовных семинариях, заочных университетах;
- в высшей школе практически отсутствуют семинары; лекционный материал подается в форме презентации на заданную тему: большое внимание уделяется умению работать с аудиторией и выражать свои мысли. Лекции носят дискуссионный характер;
- преподаватель всегда готов выслушать студента, поговорить с ним, не демонстрируя своего превосходства, профессура старается быть как можно проще и ближе к обучающемуся;
- оценка выставляется за количество материала, который студент может применить в реальной жизни; существуют итоговые и промежуточные экзамены по теории, но основной упор делается на практику;
- существуют русские школы с обучением на русском, корейском, английском языках, в том числе пусанская русская школа, русский лицей Tril.C, школа при российском посольстве;
- жители разных стран могут получить высококачественное образование в Корее при наличии визы от института и сдаче перед этим необходимых экзаменов, предусмотренных конкретным учебным заведением, в том числе экзамена по определению уровня знания корейского языка.

Популяризация истории и культуры корейского народа, истории, бытовой культуры и художественных традиций русскоязычных корейцев на территории Саратовской области вызвала интерес к данной народной общности. В настоящее время в регионе проживает около 4000 корейцев. Они много делают, чтобы сограждане больше узнали об их обычаях, искусстве, традициях, языке: проводят мероприятия, связанные с корейской культурой, организуют лекции об участии советских корейцев в Великой Отечественной войне. Летом было организовано коллективное посещение концерта корейской традиционной музыки «Чхонсонгук», подготовленного коллективом музыкантов из Республики Корея под руководством мастера О Сок Шина. Осенью активисты провели мероприятие в честь праздника Чхусок, организовали поездку на XIII фестиваль корейской культуры волгоградского корейского центра «Миринэ». С недавнего времени на базе центра проходят занятия по корейскому языку, которые ведет преподаватель из Южной Кореи Пин Иль Сук. В следующем учебном году будет новый набор. Устраиваются также неформальные встречи и прогулки.

Таким образом, особенности корейской системы образования обусловлены как традициями, заложенными в культуре, философии, языке, так и инновациями, позволяющими учитывать мировые тенденции и риски. Влияние корейской системы образования на российское образование вполне возможно при ее тщательном изучении и использовании передовых технологий, методик и приемов корейских школ и высших учебных заведений в практике работы отечественных образовательных учреждений.

Примечания

- ¹ Сюнь-цзы // П. С. Таранов. Мудрость трех тысячелетий. Москва : АСТ, 1997. С. 162.
- ² Воронаев, Д. С. «Китайская грамота» как ресурс модернизации // Человек. 2010. № 4. С. 66–67.
- ³ Краснова, А. А. Развитие системы непрерывного образования в Китае // Вестник РУДН. Сер. Информатизация образования. 2015. № 3. С. 96–105. См. также: Ли Ланьцин. Образование для 1,3 миллиарда. Пекин : Издательство для преподавания и исследования иностранных языков, 2007. 612 с.; Новикова, Л. А., Ушакова, Л. К. Особенности среднего и высшего образования в Китае // Историческая и социально-образовательная мысль. 2017. Т. 9, № 5. Ч. 1. С. 224–230.
- ⁴ Сюнь-цзы. Указ. соч.
- ⁵ См.: Ден, А. Учет специфики корейского языка и культуры в процессе обучения корейскому языку // Инновации в науке : науч. журн. 2018. № 2 (78). Новосибирск. С. 26–27.

ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В САРАТОВСКОЙ ОБЛАСТИ

Л. В. Макартеца

*Макартеца Людмила Валентиновна – кандидат географических наук, доцент
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: milamak05@mail.ru*

В статье рассматривается образование в Саратовской области в историческом ракурсе. Выделены семь основных этапов развития, показана специфика каждого из них.

Ключевые слова: образование, образовательные учреждения, география образовательных услуг, периодизация образования.

THE STAGES OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE EDUCATION OF SARATOV REGION

Lyudmila V. Makartseva

The article deals with the formation of the Saratov region in the historical perspective. Seven main stages of development are allocated, the specificity of each stage is shown.

Key words: education, educational institutions, geography of educational services, periodization of education.

Современная структура образования определяется историческими особенностями Саратовской области (в прошлом губернии). Местное население состояло из духовенства, дворянства, купеческого и мещанского сословий, крестьянства. В то время только дети из высшего сословия получали достойное образование, обучаясь, как правило, на дому. Дети из купеческого сословия получали образование, чтобы преуспеть в торговле, дети священников стремились пойти по стопам своих родителей. Грамотность наблюдалась также среди немецкого населения, которое постепенно адаптировалось, открывая свои первые школы. Беднота отличалась суеверностью и неграмотностью.

Российские реформы 1860-х годов повлияли на открытие в Саратове духовных православных учебных заведений (семинарии, епархиального училища), а позже и императорского (третьего в России) университета, музыкальных классов, консерватории. В историческом ракурсе, на наш взгляд, можно выделить семь последовательных этапов развития образования в Саратовской губернии.

Первый этап просматривается со второй половины XVIII века, когда в губернском городе Саратове в 1786 году было открыто первое образовательное учебное заведение – главное народное училище (здание сохранилось до настоящего времени), где учились в основном дети из купеческого и мещанского сословий. Дворянские дети, как правило, обучались в частных пансионатах или на дому. В 1820 году в Саратове была открыта первая мужская классическая гимназия, известная тем, что в ее стенах с 1851 по 1855 год преподавал Н. Г. Чернышевский (здание сохранилось до настоящего времени). В этом же году было учреждено Саратовское духовное училище¹.

Через 10 лет, в 1830 году, в Саратове открывается 1-е мужское Ильинское училище и создается духовная семинария, через год – 2-е мужское Крестовоздвиженское училище. Первое просуществовало семь лет и было переведено в Астрахань, а второе – в Пензу. Новые духовные училища были открыты в городах Вольске, Балашове, Пугачеве (Николаевске). В 1869 году открывается первое в губернии (Саратове) женское епархиальное училище, а уже в 1900 году – такое же в Вольске.

В этот же период открываются первые образовательные учреждения в уездных городах губернии Балашове, Вольске, Аткарске, Хвалынске, Петровске, Покровске (Энгельс), а также в селах Левобережья – Мечетном (позже Николаевск, ныне Пугачев) и Чертанле (ныне Новоузенск). Социальный состав обучающихся был неоднороден: в основном дети чиновников, реже дворян; значительный процент составляли дети из духовного сословия, небольшое количество – из крестьян и мещан².

Таким образом, впервые в шести губернских городах и двух селах были открыты образовательные учреждения. Уездные города Саратовской губернии по уровню грамотности и просвещения не выделялись среди других российских провинциальных городов. Саратов же как ад-

министративный центр в конце XVIII века среди волжских городов становится крупным торговым пунктом, где основной класс – купечество – участвует в соляных подрядах, имеет рыбный и хлебный промысел. Для развития экономики губернии требовались специалисты с хорошими знаниями. Это дало толчок дальнейшему развитию образовательных услуг. Потребность в образовании увеличилась пропорционально росту населения, развитию ремесел и торговли.

В первой половине XIX века Саратов уже занимал второе место в Поволжье после Казани по количеству учебных заведений и первое место по числу учащихся на тысячу жителей. Православные учебные заведения (семинарии, епархиальные училища, духовные академии) оставались доминирующими в образовательном пространстве. Среди общеобразовательных заведений были начальные школы, классические семинарии, реальные ремесленные и коммерческие училища. К сожалению, не все учащиеся заканчивали учебные заведения, так как их родители считали, что основные навыки они уже получили³.

Определенное влияние на развитие образования в губернии оказали немцы-колонисты, которые активно организовывали школы, где занятия велись регулярно. В русской глубинке, в отличие от уездных городов, не было учебных заведений, только в селе Зубриловка, где князь Ф. С. Голицын организовал 2 пансиона, которые посещали дети местных помещиков. Только с 1837 года постепенно стали открываться сельские школы⁴.

Второй этап начинается после отмены крепостного права в 1861 году, когда была сделана попытка переустройства российского общества. Это коснулось и образования. В то время наблюдается дифференциация в обучении. По российскому указу организовывались семиклассные гимназии двух типов – классические для подготовки учащихся в университет и реальные для подготовки к практической деятельности и поступлению в специализированные учебные заведения. В каждом учебном заведении была своя форма для учащихся, по которой можно было узнать, где они учатся⁵.

Были и начальные школы. С середины 1880-х годов земская школа становится основным типом начальной школы. Земство строило новые и содержало старые школьные здания, обеспечивало оплату учителей, их наем и переподготовку. В учительской среде стали преобладать женщины, особенно в земских школах. Уровень обучения в земских школах был более высоким, чем в церковно-приходских. Преподавание велось раздельно для девочек и мальчиков и было как платное, так и бесплатное.

Развитие производства требовало большого количества разнообразных специалистов, что привело к открытию в городах губернии профессиональных учебных заведений – в Саратове Александровского ремесленного училища, среднего соединенного механико- и химико-технического училища, торговой школы, бухгалтерских двухгодичных курсов,

в Вольске – учительской семинарии, в Николаевском городке – Мариинского земледельческого училища и ряда других ремесленных школ и железнодорожных училищ.

В середине века в губернии появляются закрытые женские образовательные учреждения, примером которых могут служить Саратовский Мариинский институт благородных девиц, гимназия Ульрих в Саратове, гимназии в Вольске и Балашове. Там обучались дочери состоятельных и обедневших дворян (реже купцов), финансирование происходило за счет пожертвований от дворянства. Выпускницы получали образование по программам, близким к курсу классических гимназий.

В конце XIX века в Саратове появляется духовная семинария для Тираспольской римско-католической епархии. Ее открытие было связано с существенной долей немецких колонистов в губернии. Города Саратов, Вольск, Балашов становятся центрами притяжения учительского персонала и учащихся. В то время Саратовская губерния по грамотности занимала 22-е место в России, 76,3% населения губернии оставались неграмотными⁶.

Третий этап. К началу XX века в Саратовской губернии уровень народного образования оставался невысоким. Количество грамотных жителей составляло 30%, среди женщин этот процент был еще ниже. Единой школьной системы в губернии, как и во всей России, не существовало. Самым распространенным типом школы становятся начальные училища. Социально-экономические потребности Саратова и всей губернии состояли в развитии среднего технического и коммерческого образования – требовались специалисты для промышленных и торговых заведений. С этой целью в Саратове решением городской думы создаются среднее механико-химическое училище (ныне колледж радиозлектроники им. П. Н. Яблочкова) и торговая школа, в 1900 году – Коммерческое саратовского городского купеческого общества (просуществовало до 1917 года) и железнодорожное техническое училища (ныне техникум железнодорожного транспорта – филиал Самарского ГУПС)⁷.

Новые реальные училища открываются и в других городах губернии – Новоузенске (1902), Аткарске (1903). Дальнейшее развитие получило женское среднее образование, преобразуются частные гимназии, создаются гимназии в Новоузенске (1902), Хвалынске (1904), Аткарске (1904), в 1910 году в Балашове была открыта мужская гимназия. В тот период времени Балаково было одним из самых богатых и крупных сел, однако там не было среднего специального учебного заведения (лишь церковно-приходские и частные начальные школы). Первое среднее специальное учреждение открылось лишь в 1910 году, и там учились не только мальчики, но и девочки. Это считалось очень демократичным нововведением.

За счет увеличения количества земских школ начался процесс постепенного преобразования конфессиональных школ в немецко-русские и русско-татарские. В 1906 году открываются татарские училища (медре-

се, мектеб) в Хвалынске, Пугачёве, Петровске, где в основном проживали татары. В 1915 году в губернии насчитывалось 958 земских школ, 45 министерских, 816 церковноприходских. Однако последние, как и школы грамотности, постепенно закрывались, поскольку не давали полноценного образования.

Потребность в специалистах способствовала развитию высшего образования. В 1909 году в Саратове состоялось открытие Императорского университета, в составе которого был только медицинский факультет, а спустя 3 года была учреждена первая (помимо столиц) Императорская консерватория. Ее высокий статус связывают с вниманием бывшего саратовского губернатора П. А. Столыпина. В 1913 году были созданы Высшие сельскохозяйственные курсы для подготовки квалифицированных агрономов (ныне Аграрный университет им Н. И. Вавилова). Саратов продолжал оставаться доминантой в образовательном процессе губернии.

Во всех уездах стоял вопрос о введении всеобщего общедоступного обучения, рассчитанного на 10 лет. Первая мировая война (1914–1918) помешала этому. К 1917 году в городах Саратовской губернии насчитывалось 43 165 учащихся, что составляло 17% от общей численности населения. Основной контингент учащихся составляли дети крестьян и мещан.

Четвертый этап характеризуется началом советского периода, связанного с разработкой Положения о единой трудовой школе, предусматривающего профилизацию на старшей ступени (выделялись три направления – гуманитарное, естественно-математическое и техническое), а также развитие среднего образования. С 1919 года управление учебными заведениями было централизовано и сосредоточено в Главпрофобре при Народном комиссариате просвещения РСФСР. Саратовская губерния по числу средних учебных заведений отставала от других российских регионов.

В конце 1919 года после принятия декрета Совнаркома «О ликвидации безграмотности среди населения России» началась борьба с неграмотностью. Создается специальный комитет, проводится перепись, открываются школы в уездах. Перепись показала, что в Саратове была высокая доля неграмотного населения, в связи с этим открываются новые школы, учительские курсы для подготовки учителей в Саратове, Балашове и Вольске. Развитие сети школ позволило в конце 1920-х годов начать переход ко всеобщему обязательному начальному образованию и ликвидации безграмотности.

В 1934 году ЦК ВКП (б) и Совет народных комиссаров СССР приняли постановление «О структуре начальной и средней школы в СССР», которым предусматривались единые учебный план и учебные программы. Впоследствии они выявили отсутствие преемственности между средней школой и специализированными высшими учебными заведениями.

Средние специальные учебные заведения в области начали появляться в 1930-е годы, пример тому – геолого-разведочный, автодорожный, авиационный, химико-технологический, строительный техникумы, которые готовили кадры, необходимые для промышленности. Уже к 1938 году их насчитывалось 52.

По решению правительства в Саратове в 1930-е годы открываются финансовый и плановый институты (ныне СГСЭУ – филиал РЭУ им. Г. В. Плеханова), автодорожный институт (ныне Технический университет им. Гагарина Ю. А.). К началу 1940-х годов автодорожный институт стал одним из ведущих вузов страны, в котором в годы Великой Отечественной войны выполнялись научные разработки, имевшие оборонное значение. За счет его ресурсов функционировала авторемонтная база Юго-Западного фронта, выполнялся проект перевода автомашин на новые виды топлива.

В годы войны в Саратове дислоцировались многие военные учебные заведения. Около тридцати военных школ, училищ и курсов готовили командиров и специалистов для действующей армии. Наиболее известны в Саратове были 1-е и 2-е танковые, пехотное и пограничное училища.

Общеобразовательные реформы в годы Великой Отечественной войны приостанавливаются. Только с начала 1950-х годов создаются условия для получения среднего образования молодым поколением в нашей стране, в том числе и в Саратовской области.

Начинается *пятый этап*. Страна восстанавливалась после войны, в Саратовской области строились крупные хозяйственные объекты общегосударственного значения, развивалась строительная индустрия, нефтяная, газовая, химическая отрасли промышленности, которые позже стали главными. Нужны были специалисты. Растущая потребность в молодых квалифицированных кадрах повлияла на структурную перестройку школы. В городах Саратовской области была создана сеть школ нового типа – восьмилетних, средних школ с производственным обучением, вечерних (сменных) школ и школ-интернатов, – открывались новые вузы (филиалы) и увеличивался набор студентов. Так, в 1957 году был открыт вечерний филиал политехнического института в Балаково, в 1956 году – Энгельский технологический институт (филиал политехнического института).

В общеобразовательных школах возникла новая идея политехнического обучения. Изменялись учебные планы, программы. В 1966 году вводятся две формы дифференциации содержания образования по интересам школьников – факультативные занятия в 8–10 классах и школы (классы) с углубленным изучением предметов. Примером может служить физико-технический лицей для одаренных детей (бывшая школа № 13 г. Саратова), который стал первой профильной школой в области с углубленным изучением физики и математики.

Зарождается система профессионального образования в Саратове (художественное, хореографическое, педагогическое училища, индустриальный, строительный, авиационный техникумы). По уровню профессионального образования в области выделялись города, расположенные в радиусе от 3 до 220 км от центра: Балашов (с 1959 г. кооперативный техникум), Балаково (с 1965 г. химико-технологический техникум), Вольск (с 1956 г. педагогическое училище), Пугачёв (с 1951 г. гидромелиоративный техникум), Энгельс (с 1953 г. школа ФЗО – РУ № 11, ныне механико-технологический техникум).

Шестой этап можно охарактеризовать как перестроечный, когда в конце 1980-х – начале 1990-х годов концепция развития образования определила основополагающие принципы построения образовательной системы, ее реформирование (принципы – децентрализация управления, вариативность, открытость, мобильность, гуманизация, непрерывность образования).

Конкретные пути ее совершенствования определили региональные программы развития образования. Правительство Саратовской области уделяло внимание строительству и укреплению материальной базы общеобразовательных учреждений, решало основные социальные проблемы системы образования области. Примером тому служат первые гимназии, прогимназические классы в областном центре и городе Энгельс. В этот период восстанавливается Саратовская духовная семинария. Однако были закрыты многие профессиональные училища в Саратове, Петровске, Пугачёве, Ртищеве, Марксе.

В 1990 году областной центр включал в свою образовательную инфраструктуру более 100 школ, в которых получали образование 99,8 тысячи учеников. В остальных 17 городах области насчитывалось около 35 школ. На каждый малый город в 1990-х годах в среднем приходилось по 7 школ. Наибольшее их число было в городах Маркс и Петровск – по 8, в Новоузенске – 9, в Ртищеве и Пугачёве – 10. В Аркадаке и Ершове было по 5, в Красном Куте – 4. Численность учащихся также существенно различалась. В Балаково и Энгельсе общее образование получали менее 30 тысяч человек. В малых городах количество учащихся было еще меньше. Например, в Петровске (4816 чел.), Марксе (5087 чел.), Ртищеве (5601 чел.), Пугачёве (6526 чел.) отмечалась средняя численность, а в Хвалынске (2615 чел.) и Аркадаке (1847 чел.) – минимальная⁸.

Седьмой этап – современный – просматривается с 2000-х годов и характеризуется продолжением реформирования системы образования. С 2000 года по настоящее время продолжается процесс расформирования малокомплектных школ в сельской местности, уменьшается число учащихся во вторую смену, появились негосударственные общеобразовательные учреждения сначала в Саратове, Энгельсе, затем в Красном Куте и Ртищеве. Изменения в образовательном пространстве происходят путем вариантных педагогических технологий. В системе образования

Саратовской области, как и в целом по стране, развивается медиапространство как составляющая информационного процесса, актуальной становится новая форма учебной деятельности – интерактивная технология, в школах введены профильное обучение, сдача экзаменов в виде ОГЭ и ЕГЭ, развивается инклюзивное обучение⁹.

На этом фоне продолжает сокращаться число средних учебных заведений, вузы переходят на Болонскую систему образования, число филиалов вузов заметно сокращается в Саратове, Энгельсе, Балаково.

На 2017/18 учебный год образовательный комплекс Саратовской области включал 2062 образовательные организации, в которых обучались 466,4 тыс. человек. В системе образования было занято 92 тыс. человек, из них 42,4 тыс. педагогов, насчитывалось 898 дневных государственных и муниципальных школ и 83 филиала, 56 профессиональных образовательных учреждений, 20 вузов, из которых 7 самостоятельных (6 государственных, один негосударственный), 13 филиалов (3 филиала саратовских вузов, 8 – московских, 2 – самарских)¹⁰. В одном только Саратовском национальном исследовательском государственном университете имени Н. Г. Чернышевского учится более 26 тыс. студентов – население маленького города¹¹.

Наиболее полный спектр образовательных услуг сконцентрирован в таких городах области, как Саратов, Энгельс, Балаково, Балашов, Вольск, Петровск, Ртищево, Маркс. В структуре образовательной системы малых городов – Аткарска, Хвалынска, Ершова, Красноармейска, Красного Кута, Новоузенска, Пугачёва и Хвалынска – отсутствуют элементы высшего образования (вузы или их филиалы). Города Балашов, Вольск, Петровск, Энгельс притягательны для получения профессионального образования. Саратов остается центром по концентрации образовательных учреждений с высоким уровнем преподавательского состава¹².

Несмотря на положительную динамику развития системы образования, в области наблюдаются серьезные проблемы: недостаточное финансирование образовательных учреждений, низкая оплата труда работников общего образования, плохое техническое состояние зданий государственных и муниципальных общеобразовательных организаций, потребность в большем охвате населения всеми уровнями образования, несоответствие структуры и содержания профессионального образования современным потребностям рынка труда.

Устранить проблемы образовательной системы нелегко, и это главная задача предстоящего периода развития образования в нашей стране.

Примечания

¹ См.: Культура Саратовского края XIX века : Образование [Электронный ресурс]. URL: <http://sadservic.ru/history/in19th/440> (дата обращения: 01.12.2018).

- ² См.: *Захарова, Т. А.* Уездные училища Саратовской губернии в XIX веке // Успехи современной науки. 2017. Т. 2, № 4. С. 225–227.
- ³ См.: *Культура Саратовского края XIX века : Образование.*
- ⁴ См.: *Позднякова, Е. В.* Саратов – центр немецкого книгоиздания в Поволжье (до 1917 г.) // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. История. Международные отношения. 2016. Т. 16, вып. 4. С. 472–478.
- ⁵ См.: *Дёмин, А. М., Макарицева, Л. В., Уставщикова, С. В.* География Саратовской области. Саратов : Лицей, 2008. С. 85–86.
- ⁶ См.: *Поздняков, Е. В.* Указ. соч.
- ⁷ См.: *Культура Саратовского края XIX века : Образование.*
- ⁸ См.: *Статистический ежегодник Саратовской области / Федеральная служба гос. статистики. Саратов : Саратовстат, 2010. С. 180.*
- ⁹ См.: *Макарицева, Л. В.* Мастер-класс как интерактивный метод организации обучения бакалавров // *Образование в современном мире : сб. науч. ст. / под ред. Ю. Г. Голуба.* Саратов : Издательство Саратовского университета, 2018. Вып. 13. С. 151–154
- ¹⁰ См.: *Основные статистические данные по системе образования Саратовской области [Электронный ресурс]. URL: <http://minobr.saratov.gov.ru/> (дата обращения: 01.01.2019).*
- ¹¹ См.: *География хозяйства Саратовской области.* Саратов : Издательский центр «Наука», 2018. 99 с.
- ¹² Там же.

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Р. К. Макулова

*Макулова Райхан Каримовна – преподаватель Центра развития языков
Западно-Казахстанского аграрно-технического
университета имени Жангир хана, г. Уральск (Республика Казахстан)
E-mail: raykhan.makulova@mail.ru*

Статья посвящена влиянию процесса глобализации на современное образование. Как отмечает автор, развитие глобализационных процессов в сфере образования и объективная необходимость повышения конкурентоспособности выпускников вузов требуют модернизации системы высшего образования в соответствии с мировыми стандартами. Вместе с тем в современных условиях необходим определенный баланс: интегрируясь в мировое образовательное пространство, следует сохранить достоинства собственной системы образования.

Ключевые слова: глобализация, образование, интеграция, модернизация, глобализационные процессы.

THE PROBLEMS OF MODERN EDUCATIONAL SYSTEM IN THE GLOBALIZATION CONDITIONS

Raykhan K. Makulova

The article is dedicated to the matter of globalization process' influence at the modern education. According to the author's words, the development of globalization process in the educational area and necessity in rise of university graduate's competitiveness demands the higher education system's modernization in the direction of world's standard. At the same time, it's necessary to save the balance in modern conditions: being integrated to worldwide education's space, we should save the advantages of our own educational system.

Key words: globalization, education, integration, modernization, globalization process.

Двадцатое столетие для мирового сообщества стало веком глобализации, которая существенно отразилась на широком круге явлений в сфере экономики, политики, социологии, образования. Глобализация – процесс всемирной экономической, политической и культурной интеграции и унификации. Это объективный процесс, который носит системный характер, охватывая все сферы жизни общества. В результате глобализации мир становится более зависимым от всех его субъектов. Глобализация в ее современном проявлении предстает как многоуровневая и многосторонняя система разных интеграционных проявлений. Основными из них, несомненно, являются глобальная коммуникация, глобальная экономика, глобальная политика, глобальная культура, глобальная наука, глобальный язык, глобальный образ жизни. Процессы глобализации в образовании следует рассматривать в нескольких аспектах – институциональном, концептуальном, процессуальном¹. К основным направлениям институционального аспекта можно отнести создание международных образовательных организаций. К примеру, ЮНЕСКО осуществляет регулирование процесса формирования мирового образовательного пространства, разрабатывает для всех стран международно-правовые акты, способствует развитию интеграционных процессов в сфере образования.

На основе анализа концептуального аспекта в образовательной сфере мировое педагогическое сообщество предложило весь спектр концепций разделить на три группы: ассимиляционные, предусматривающие обеспечение приоритетного культурного и образовательного развития одной доминирующей нации и упадок других вследствие унификации; мультикультурные, определяющие автономное развитие разных культурных групп, которые подчеркивают свою уникальность; интеркультурные, направленные на взаимообогащение культур путем взаимодействия и взаимопроникновения.

К глобальным преобразованиям, иллюстрирующим процессуальный аспект, могут быть отнесены введение во всем мире в XVII веке классно-урочной системы, обязательного начального, а затем и среднего образования, разработка и внедрение стандартов качества в системе образования.

Ярким примером глобализации образования может служить Болонский процесс, цель которого – сближение и гармонизация систем образования стран Европы для создания единого европейского пространства высшего образования. В настоящее время Болонский процесс объединяет 46 стран мира.

Одним из самых главных элементов глобализации образования можно считать информатизацию общества, которая характеризуется бурным развитием компьютерных и информационных технологий. Благодаря современным информационным технологиям образовательный процесс на-

чал принимать качественно новые формы. Процесс глобализации открыл широчайшие перспективы для всех обучающихся, которые имеют возможность получать в режиме online любую информацию, дистанционно участвовать в конференциях, вебинарах, использовать книги мировых библиотек, материалы лучших научных статей. Интернет стал одним из важнейших ресурсов для получения информации студентами, преподавателями, а также для широкого круга лиц, желающих сменить профессию или получить дополнительное образование в той или иной сфере.

Сегодня можно получить образование дистанционно. Находясь дома, в другом городе, в другой стране, можно прослушать интересные лекции, наблюдать за мастер-классами, видеозанятиями. Кроме того, благодаря Интернету образование стало доступно людям, которые по состоянию здоровья не могут посещать учебные заведения. Новые технологии помогают решить и такую важную проблему, как визуализация, наглядность в процессе обучения. Графики, диаграммы, схемы, таблицы, рисунки, динамика спада или развития какого-либо процесса – такая наглядность позволяет лучше усвоить учебный материал, она стала востребованной частью не только Интернета, но и учебных программ, представленных на CD. Интернет и иные новые технологии позволяют сделать процесс образования непрерывным. Человек, получивший образование, пополняет свой запас знаний фактически на протяжении всей своей жизни.

Другой важный момент глобализации и ее влияния на образование связан с тем, что она в буквальном смысле открыла национальные границы государств, сделав доступным получение образования в другой стране. В настоящее время крупнейшие вузы мира обучают большое количество иностранных студентов. Развивая международное сотрудничество, высшие и средние учебные заведения предусматривают обмен обучающимися и преподавателями.

Активное внедрение глобализации в образовательный процесс связано не только с положительными моментами, но и с рядом серьезных проблем, которые существенно осложняют интеграцию стран в мировое образовательное пространство.

К таким препятствиям можно отнести языковой барьер. Большая часть студентов вузов не владеют иностранными языками. Вследствие этого они не могут участвовать в конференциях, проводимых на иностранном языке; получение информации из иностранных источников является для некоторой части студенчества весьма проблематичным; обучающиеся не могут публиковать свои работы.

Обучающемуся и преподавателю необходима компьютерная грамотность на высоком уровне. Человек, не умеющий работать с компьютером, становится фактически отрезанным от новых глобальных возможностей образования.

Существует еще одна проблема глобализации образования, о которой все чаще говорят физиологи и врачи. Интенсификация образования, использование компьютера влекут за собой проблемы, связанные со здоровьем. Особенно значимым данный фактор является для школьников.

Негативным аспектом связи образования и глобализационных процессов является то, что в развивающихся странах или в отдельных регионах высокообразованный человек зачастую не может найти должного применения своим знаниям и умениям. Это приводит к тому, что он пытается найти работу в другом городе или государстве. В результате возникает такая проблема, как миграция сформировавшихся ученых и высококвалифицированной рабочей силы и массовое невозвращение студентов в свои родные страны и города после учебы в лучших университетских центрах мира. Отсюда – феномен, известный как «утечка мозгов».

Такая тенденция приведет к долгосрочному закреплению неравенства между развитыми и всеми остальными странами, поскольку выигрывают в этой конкурентной борьбе за специалиста чаще те социумы, которые могут предложить наилучшие условия для деятельности специалиста. Отток специалистов из любой отрасли экономики, потеря лучших перспективных студентов крайне негативно скажутся на экономике страны. К сожалению, данная проблема не теряет своей актуальности для многих стран мира, в частности Казахстана.

Другим явным риском глобализации представляется уничтожение достижений национальной образовательной системы. Печальная тенденция действительно наблюдается в эволюции современного казахстанского среднего и высшего образования. Отказавшись от формирования целостной картины мира у выпускника школы и вуза (который раньше был способен решать самые разные задачи), мы готовим «квалифицированного потребителя», не способного мыслить творчески². Традиционное преподавание, истоки которого восходят к древнегреческой платоновской Академии и аристотелевскому Лицею, насчитывает сотни лет, в течение которых оттачивались, отрабатывались приемы и методы ведения лекционных и семинарских занятий. С античных времен ученики и учителя пытались нащупать наилучшие формы взаимодействия в процессе обучения, которые воплотились в двухчленной комбинации «преподаватель – студенческая аудитория», ярких авторских лекциях-семинарах, дискуссиях, диспутах, в которых участвует вся студенческая группа.

Какими же рисками чреват отказ от традиционных форм проведения занятий и повальное увлечение компьютерными технологиями? Современный процесс обучения часто представляет собой практику накопления электронных текстов. Присваивая электронную информацию, предъявляя ее как электронную собственность, приобретая ее без особых усилий, студент пассивно накапливает ее, собирает знания, не взаимодействуя, не сотрудничая с преподавателем. Несомненно, подобная практика

накопления информации имеет определенные преимущества, которые сводятся к экономии времени, наглядности и доступности учебного материала. В то же время пассивное накопление знаний, характерное для глобализации образования, порождает эффект психологической безучастности обучающихся в создании системы знания.

Негативное влияние идеологии глобализации проявляется также в деструктивном изменении направленности и качества воспитательного процесса. Рыночный менталитет, пронизывая всю систему образования, вызывает масштабную перестройку ценностной ориентации и мотивации деятельности как преподавателей, так и студентов. Исключение из образовательного процесса воспитательной составляющей и сосредоточение его на узкопрофессиональных целях способствует переориентации сознания обучающихся на удовлетворение утилитарных потребностей, ставит во главу угла потребительские ценности и запросы. Формируется культ материального благополучия, складывается установка на обязательную связь профессионального труда с обогащением и коммерческим успехом.

Но, как показал еще Г. Маркузе, потребительские ценности, превращаясь в базу социальной интеграции, производят эффект замыкания культурного пространства, утраты им духовного измерения, в результате чего складывается тип «одномерного» человека³.

Идеал, к которому должно стремиться образование, с точки зрения общенациональных интересов (в порядке приоритетности) и интересов национальной безопасности – это духовно-нравственный человек, патриот, гражданин, высококлассный специалист⁴.

К сожалению, формирующаяся сейчас система образования такому идеалу не отвечает. Педагогическое сообщество давно бьет тревогу по поводу того, что игнорирование духовных основ национальной культуры представляет серьезную опасность, поскольку ослабление духовного потенциала общества ведет к утрате им способности сохранять свои жизненно важные параметры. Речь идет об усиленной реализации процесса социокультурного воспроизводства, передаче молодым поколениям базовых социальных ценностей и идеалов.

Внедрение в образовательное пространство представлений о потребительском обществе как наиболее человеческом типе социальной организации подрывает вековые традиции национальной духовности, которые заключаются как раз в противоположном – в стремлении воспитать в обучающихся способность к бескорыстному служению общему благу. Духовный контекст профессионализации образования, напротив, ориентирует на цели и ценности индивидуального выживания, заставляя рассматривать как наиболее важные и значимые умения и навыки, дающие возможность адаптироваться к условиям растущей конкуренции, а также предприимчивость и лидерские качества.

Как отмечал К. Д. Ушинский, характер и направленность общественного воспитания являются «продуктом длительного исторического

развития нации, которое нельзя заимствовать у других народов»⁵. Роль прошлого культурного опыта и инерции культурных процессов нельзя преуменьшать. В общественном менталитете и менталитете социума всегда существуют те элементы, которые продуцированы прошлыми поколениями людей. При этом индивидуальный менталитет ныне живущих людей далеко не всегда отражает приоритеты ментальности лишь синхронно существующего с этими конкретными людьми общества. Поэтому вторжение инокультурных воспитательных моделей представляет серьезную опасность с точки зрения эффективности социокультурного воспроизводства.

Итак, развитие глобализационных тенденций в сфере образования, наряду с объективной необходимостью повышения конкурентоспособности экономики и человеческого потенциала общества, безальтернативно требует модернизации парадигмы, содержания, экономической и институциональной организации образования в направлении соответствия мировым и европейским стандартам.

Однако акцент на активное включение образования в рыночные отношения в современных условиях жизни общества означает его агрессивную коммерциализацию и прагматизацию при фактическом устранении государства от финансирования образовательных структур и формирования социального заказа в сфере образования и воспитания. Кроме того, глобализация ориентирует образование на воспроизводство унифицированных моделей глобальной культуры и дальнейшую дистанцированность от духовных ценностей культуры национальной, что таит в себе угрозу не только утраты уникальных образовательных технологий национальной культуры, но и сужения роли системы образования в процессе воспроизводства культурной идентичности. Реализация этих позиций позволяет прогнозировать ускорение дальнейшей дезинтеграции и дестабилизации общества.

Глобализация рассматривается как процесс всемирной экономической, политической и культурной интеграции.

Для культурной глобализации характерны сближение деловой и потребительской культуры разных стран, широкое использование иностранных языков (особенно английского) для международного общения, рост международного туризма, использования Интернета, не только превратившегося в универсальное средство общения, но и становящегося признанным инструментом учебной и научной деятельности⁶.

Безусловно, образование не может стоять в стороне от процесса всеобщей интеграции, стандартизации и сближения разных стран мира. Здесь слово «глобальный» определяет главную цель образовательной системы – готовить высококвалифицированных специалистов для решения глобальных (мировых) проблем. Причем можно выделить два аспекта глобализации образования.

С одной стороны, экономика, промышленность стремятся к объединению с образованием с целью превращения интеллектуальных ресурсов страны, региона или города в факторы, способствующие достижению экономического роста и других социальных задач. С другой – интернационализация экономической, социально-политической и культурной жизни современного мира требует обмена не только товарами и капиталом, но и знаниями, а теперь студентами и преподавателями, между высшими учебными заведениями и странами. Таким образом, глобализация образования стала вполне логичной и закономерной составляющей всеобщей глобализации.

Вышеперечисленные тенденции инициировали создание единого образовательного пространства в Европе, известного как Болонский процесс. Здесь необходимо обратить внимание на то, что речь идет не о единой европейской системе высшего образования, а о гармонизации исторически сложившихся неоднородных систем путем создания общих европейских стандартов для облегчения взаимодействия, увеличения мобильности в сфере высшего образования. Таким образом, глобализация образования, нашедшая отражение в создании единого образовательного пространства, нацелена на координацию действий в существующих образовательных системах.

В заключение хочется отметить, что процесс глобализации неотратим и образовательное пространство стран Содружества неизбежно должно интегрироваться в мировое образовательное пространство. Диалектический принцип, который здесь важно реализовать, состоит в том, что отрицание старого новым необходимо осуществлять не через уничтожение, как это нередко бывало на постсоветском пространстве, а через преемственность, внедрение инноваций с опорой на традиционные методы обучения и воспитания.

Примечания

- ¹ См.: *Баширов, Т. А., Нафикова, А. И.* Глобализационные процессы и кризис европейской цивилизации // *Современные проблемы науки и образования*. 2015. № 22. С. 14
- ² См.: *Глобалистика : междунар. энцикл. словарь / гл. ред. И. И. Мазур, А. Н. Чумаков.* Москва ; Санкт-Петербург ; Нью-Йорк : ЕЛИМА ; Питер, 2006. С. 256.
- ³ См.: *Аракелов, А. В., Алиева, М. Ф.* Система образования в условиях глобализации // *Вестник АГУ*. 2014. № 4. С. 17.
- ⁴ Там же.
- ⁵ *Ушинский, К. Д.* Педагогические сочинения : в 6 т. Москва : Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1988. Т. 2. С. 354.
- ⁶ См.: *Мейдус, А. А.* Образование в эпоху глобализации : диалектика перспектив и рисков [Электронный ресурс] // *Современные проблемы науки и образования*. Вып. 2 (ч. 1). 2015. С. 27 URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=20622> (дата обращения: 26.03.2019).

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПЛАТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ В СВЕТЕ ВНЕДРЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА ПЕДАГОГА

О. А. Толстых, П. А. Окулова

*Толстых Ольга Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент
Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург
e-mail: amada_15@rambler.ru*

*Окулова Полина Александровна – учитель МБОУ СОШ № 49, г. Екатеринбург,
магистрант Уральского государственного
педагогического университета, г. Екатеринбург
e-mail: okulova.polina@mail.ru*

В статье рассматриваются перспективы организации платных образовательных услуг на базе школ в свете внедрения профессионального стандарта педагога. Приводятся результаты проведенного исследования по проблемам работы в данном направлении, определяются ключевые моменты деятельности руководителей образовательных организаций, в частности с точки зрения правового регулирования и кадровой политики.

Ключевые слова: платные образовательные услуги, профессиональный стандарт педагога, правовое регулирование образовательной деятельности, обучение кадров, повышение квалификации, управление образовательной организацией.

TOPICAL ISSUES OF FEE-PAYING EDUCATIONAL SERVICES ADMINISTRATION DURING THE IMPLEMENTATION OF THE SCHOOLMASTER OCCUPATIONAL STANDARD

Olga A. Tolstykh, Polina A. Okulova

The article is devoted to the prospects of future development of fee-paying educational services administration during the implementation of the schoolmaster occupational standard. It describes the results of the Computer-assisted web interviewing about decision-making disorders of fee-paying educational services and gives possible ways of administration.

Key words: fee-paying educational services, The Occupation Standard of schoolmaster, normative-legal framework, advanced vocational training, school administration.

Организация платных образовательных услуг не является абсолютной инновационной для Свердловской области и Российской Федерации в целом. Нами было проведено интернет-анкетирование, направленное на исследование трудностей, связанных с организацией и реализацией платных образовательных услуг. В нем приняли участие директора школ и лица, занимающиеся организацией платных услуг в школах. Для опроса было создано две анкеты – первая по городу Екатеринбургу и Свердловской области и вторая по Российской Федерации. По результатам опроса в Екатеринбурге и Свердловской области **37,2%** респондентов (36 ответов на 01.02.2019) ответили, что на базе их образовательных организаций это направление реализуется уже свыше 5 лет. По Российской Федерации этот показатель составляет **42,7%** (105 ответов на 01.02.2019). На текущий момент в данном опросе приняли участие респонденты более чем

из 80 городов и сел Российской Федерации. Повсеместная организация платных образовательных услуг, на наш взгляд, обуславливается двумя ключевыми факторами:

- тенденцией перехода бюджетных учреждений в режим финансирования. Для школ этот процесс характеризуется увеличением количества автономных образовательных организаций и уменьшением – казенных учреждений;
- необходимостью диверсификации спектра услуг, предоставляемых образовательными организациями. В частности, одним из критериев эффективности деятельности государственных (муниципальных) учреждений в сфере образования, их руководителей является реализация программ дополнительного образования. (*«Методические рекомендации Минобрнауки России по разработке органами государственной власти субъектов Российской Федерации и органами местного самоуправления показателей эффективности деятельности государственных (муниципальных) учреждений в сфере образования, их руководителей и отдельных категорий работников» от 18.06.2013*).

Кроме того, вопрос оказания платных образовательных услуг будет особо актуален в условиях внедрения профессионального стандарта педагога с 01.01.2020, поскольку с этого времени сфера образования окончательно перейдет в плоскость экономических отношений. Согласно тексту профессионального стандарта педагога, основная цель вида профессиональной деятельности – **оказание образовательных услуг** по основным общеобразовательным программам образовательными организациями¹. Однако в этот момент появится явное противоречие между требованиями профессионального стандарта и существующей реальностью. С одной стороны, как видно из вышеприведенной формулировки, образовательные организации будут заниматься **оказанием услуг**, с другой – в тексте четко сказано, что эти услуги касаются **основных общеобразовательных программ**, а не программ дополнительного образования. Таким образом, для вузов этот вопрос не будет критичным в условиях существования внебюджетных мест, а руководителям школ придется приложить определенные усилия к урегулированию организации процесса и отношений сторон в рамках договора. Если проанализировать имеющуюся нормативно-правовую базу по данному вопросу и провести диахронический анализ ситуации, мы увидим, что организация деятельности, приносящей доход, регулируется не только нормативной документацией в сфере образования – безусловно, основой является закон «Об образовании в Российской Федерации». С момента вступления в силу закона «Об образовании в Российской Федерации» № 273 ФЗ (далее – ФЗ-273) образовательные организации получили законную возможность внедрять в свою деятельность платные услуги, чего раньше никогда не было, несмотря

на то что деятельность, приносящая доход, разрешена и регулируется Гражданским кодексом РФ (далее – ГК РФ) и Федеральным законом «О некоммерческих организациях» от 12.01.1996 № 7-ФЗ (которые были созданы задолго до ФЗ-273).

В п. 4 ст. 9.2 ФЗ-7 сказано: «**Бюджетное учреждение** вправе **сверх** установленного государственного (муниципального) задания, а также в случаях, определенных федеральными законами, в пределах установленного государственного (муниципального) задания выполнять работы, оказывать услуги, относящиеся к его основным видам деятельности, предусмотренным его учредительным документом, для граждан и юридических лиц за плату и на одинаковых при оказании одних и тех же услуг условиях. Бюджетное учреждение вправе осуществлять иные виды деятельности, не являющиеся основными видами деятельности, лишь постольку, поскольку это служит достижению целей, ради которых оно создано, и соответствующие указанным целям, при условии что такая деятельность указана в его учредительных документах»².

В п. 2 ст. 10 того же ФЗ-7 говорится о том, что автономная некоммерческая организация вправе осуществлять предпринимательскую деятельность, соответствующую целям, для достижения которых создана указанная организация. Вместе с тем данная деятельность регулируется ст. 298 ГК РФ: п. 2. **Автономное** учреждение вправе осуществлять деятельность, приносящую доходы, лишь постольку, поскольку это служит достижению целей, ради которых оно создано, и соответствующую этим целям, при условии что такая деятельность указана в его учредительных документах. Доходы, полученные от такой деятельности, и приобретенное за счет этих доходов имущество поступают в самостоятельное распоряжение автономного учреждения; п. 3. Бюджетное учреждение вправе осуществлять деятельность, приносящую доходы лишь постольку, поскольку это служит достижению целей, ради которых оно создано, и соответствующую этим целям, при условии, что такая деятельность указана в его учредительных документах. Доходы, полученные от такой деятельности, и приобретенное за счет этих доходов имущество поступают в самостоятельное распоряжение бюджетного учреждения.

Таким образом, становится очевидным, что указанная выше формулировка профессионального стандарта не ограничивает платные образовательные услуги для школ, если они будут оказаны СВЕРХ муниципального задания и за рамками основных программ (ФЗ-273). Более того, учитывая современные тенденции политики государства в отношении некоммерческих организаций, мы приходим к выводу о том, что школы не откажутся от этой деятельности, поскольку доход позволяет развивать образовательную организацию, пополнять ее бюджет, формировать финансовые резервы на расходы, не предусмотренные учредителем. Поэтому руководителям придется принимать решения, связанные

с управлением кадровыми ресурсами, для продолжения работы в данном направлении.

Вместе с тем с момента вступления в силу профессионального стандарта педагога перед руководством образовательных организаций встанет вопрос о кадровой политике, в частности о необходимости переобучения работников, которые занимаются оказанием платных образовательных услуг. Сегодня оказанием таких услуг может заниматься любой учитель, даже не имеющий специальной подготовки в сфере дополнительного образования, хотя платные услуги являются именно дополнительным образованием, поскольку не могут дублировать и заменять содержание основных образовательных программ. В школах, как правило, спектр таких услуг сводится к углубленному изучению предметов и дисциплин. По результатам нашего анкетирования по Российской Федерации на первом месте (73,4%) – организация подготовки детей к школе, на втором изучение иностранных языков (53,7%), на третьем – занятия художественно-эстетического цикла (49,3%), которые также проводят педагогические работники школы.

Как видно из вышеприведенного определения, педагог занимается реализацией основных общеобразовательных программ, значит, реализацией программ дополнительного образования должен заниматься педагог *дополнительного* образования. Соответственно, у руководителя есть два возможных варианта:

- нанять работника, имеющего соответствующее образование;
- организовать обучение своих работников.

По мнению авторов статьи, второй вариант является оптимальным по ряду причин.

В настоящее время наблюдаются тенденция к оптимизации ресурсов в целом. Поэтому в условиях сокращения часов, отводимых на изучение тех или иных дисциплин, в школах есть педагоги, которых администрация вынуждена «догружать» разными видами деятельности помимо основной работы. Многие педагогические работники ищут подработку ввиду низкой заработной платы, что не может не оказывать негативного влияния на качество их работы в целом. Именно поэтому грамотная кадровая политика администрации позволит создать оптимальные условия работы сотруднику в одном месте, что поможет оптимизировать ресурсы этого человека, повысить его заработок, а руководителю – организовать деятельность, приносящую доход на базе образовательной организации.

Прием на работу внешнего совместителя связан с определенными трудностями. Так, например, в соответствии с постановлением Минтруда РФ от 30 июня 2003 г. № 41 «Об особенностях работы по совместительству педагогических, медицинских, фармацевтических работников и работников культуры» для педагогических работников

(в том числе тренеров-преподавателей, тренеров) нагрузка как совместителя не может превышать половины месячной нормы рабочего времени, исчисленной из установленной продолжительности рабочей недели. В соответствии с п. 2.8.1 приказа Минобрнауки России от 22.12.2014 № 1601 (ред. от 29.06.2016) «О продолжительности рабочего времени (нормах часов педагогической работы за ставку заработной платы) педагогических работников и о порядке определения учебной нагрузки педагогических работников, оговариваемой в трудовом договоре», нормой для педагогического работника считается 18 часов, соответственно, работа по совместительству не может превышать **9 часов (в неделю)**. Оформление трудовых отношений в соответствии с Трудовым кодексом РФ не является оптимальным с точки зрения затрат, а заключение договора гражданско-правового характера в настоящее время все чаще рассматривается в судебной практике как уклонение от трудовых отношений, что влечет за собой соответствующие последствия. Согласно п. 4 ст. 5.27 КоАП, «уклонение от оформления или ненадлежащее оформление трудового договора либо заключение гражданско-правового договора, фактически регулирующего трудовые отношения между работником и работодателем, влечет наложение административного штрафа на должностных лиц в размере от десяти тысяч до двадцати тысяч рублей». Поэтому, на наш взгляд, оптимальным является вариант организации обучения работников данного учреждения.

Согласно профессиональному стандарту требования к педагогу дополнительного образования следующие: «Высшее образование или среднее профессиональное образование в рамках укрупненных групп направлений подготовки высшего образования и специальностей среднего профессионального образования “Образование и педагогические науки” или Высшее образование либо среднее профессиональное образование в рамках иного направления подготовки высшего образования и специальностей среднего профессионального образования **при условии его соответствия дополнительным общеразвивающим программам, дополнительным предпрофессиональным программам, реализуемым организацией, осуществляющей образовательную деятельность, и получение при необходимости после трудоустройства дополнительного профессионального образования по направлению подготовки “Образование и педагогические науки”**».

Данная формулировка не имеет значительных отличий от требований, которые предъявляются к педагогу дополнительного образования по действующему в настоящее время Единому квалификационному справочнику должностей (далее – ЕКСД). В большинстве случаев педагогический работник имеет образование в области педагогики (если нет, то в свете внедрения профессионального стандарта такого работника все равно придется обучать, поскольку, в отличие от ЕКСД,

это требование четко прописывается без формулировки «или»). Соответственно, для реализации программ дополнительного образования (в том числе платных услуг) необходимо обучить работника в рамках той области, в которой будут реализовываться платные услуги. В настоящее время, согласно п. 12 *Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам*, профессиональной переподготовкой считается программа, срок освоения которой не менее 250 часов. Следовательно, диплом о высшем или среднем профессиональном образовании в рамках укрупненных групп направлений подготовки «Образование и педагогические науки» и наличие диплома о профессиональной переподготовке дают возможность педагогическому работнику оказывать услуги по дополнительному образованию.

Подводя итог всему вышеизложенному, мы приходим к выводу о том, что в свете внедрения профессионального стандарта педагога для организации платных образовательных услуг руководителю необходимо уже сейчас, до 01.01.2020, предпринять следующие действия:

- определить спектр платных образовательных услуг;
- провести анализ кадровых ресурсов на предмет готовности и соответствия требованиям профессионального стандарта;
- исходя из спектра предполагаемых (или уже реализуемых) платных услуг определить работников с наименьшей нагрузкой, сопоставить их интересы и возможности со спектром услуг, определить состав работников для реализации платных образовательных услуг на следующие плановые периоды;
- создать условия для обучения работников по программам профессиональной переподготовки по выбранным направлениям.

Кадры, на наш взгляд, являются самым ценным ресурсом, поскольку все необходимые материальные, финансовые и технические условия для той или иной деятельности создать значительно проще, чем найти людей, способных грамотно и качественно выполнять ту или иную работу. Грамотная кадровая политика всегда занимает особое место в работе руководителя образовательной организации, именно поэтому от кадрового состава во многом зависит результат деятельности организации. Вместе с тем система образования – уникальный феномен общества, поскольку это единственная сфера деятельности, в котором есть возможность самостоятельной подготовки своих же кадров.

Внедрение профессионального стандарта педагога мотивирует руководителей обучать работников, повышать их уровень, что не только позволяет расти показателям эффективности деятельности образовательных организаций, совершенствовать сферу услуг, но и является мощным инструментом профилактики профессионального выгорания работников.

Примечания

- ¹ См.: Профессиональный стандарт педагога [Электронный ресурс]. URL: [http://минобрнауки.рф/документы/3071/файл/1734/12.02.15-Профстандарт_педагога_\(проект\).pdf](http://минобрнауки.рф/документы/3071/файл/1734/12.02.15-Профстандарт_педагога_(проект).pdf) (дата обращения: 21.01.2019).
- ² О некоммерческих организациях : федер. закон : принят Гос. Думой 12 янв. 1996 г. [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8824/ (дата обращения: 28.02.2019).

ПРОБЛЕМА СОЗДАНИЯ И СОПРОВОЖДЕНИЯ ДОЛГОВРЕМЕННЫХ ЭЛЕКТРОННЫХ АРХИВОВ ИНФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

А. В. Чернышов

*Чернышов Александр Викторович – кандидат технических наук,
доцент Мытищинского филиала*

*Московского государственного технического университета имени Н. Э. Баумана
E-mail: sch-ru@yandex.ru*

Актуальность рассматриваемой проблемы обусловлена требованиями современных Федеральных государственных образовательных стандартов по созданию портфолио каждого обучающегося, представленного на интернет-ресурсе образовательной организации. Фактически это означает необходимость создания в каждой образовательной организации локального долговременного (около 10 лет) архива электронной информации. В настоящее время проблема создания такого архива информации является неисследованной; решения, принимаемые при его создании, носят умозрительный характер. В статье предложен вариант формализации данной проблемы.

Ключевые слова: долговременный электронный архив, однократно записываемые оптические диски, надежность хранения информации, затраты на содержание архива.

THE PROBLEM OF CREATING AND MAINTAINING LONG-TERM ELECTRONIC ARCHIVES OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

Alexandr V. Chernyshov

The relevance of the problem is due to the requirements of modern Federal state educational standards to create a portfolio of each student presented on the Internet resource of the educational organization. In fact, this means the need to create in each educational organization a local long-term (about 10 years) archive of electronic information. Currently, the problem of creating a local long-term electronic archive of information that meets the current standards is unexplored; the decisions taken in the creation of such archives are currently conceptual. The article proposes a variant of formalization of the problem.

Key words: Long-term electronic archive, one-time recordable optical disc, reliability of information storage, the cost of maintaining the archive.

Согласно требованиям современных образовательных стандартов (например, направления подготовки 09.03.01¹), каждый вуз обязан представлять на своем официальном интернет-ресурсе информацию о каждом обучающемся (портфолио), включая не только оценки по сданным

предметам, но и электронные копии всех письменных работ (отчеты о лабораторных работах, РГР, рефераты, курсовые и другие работы). Причем если для «бумажных» вариантов студенческих работ нормативными документами установлен определенный (1–3 года) срок их хранения на кафедрах, то по части электронных вариантов, размещенных на интернет-ресурсе вуза, в образовательных стандартах нет четкого указания о сроке их хранения. В то же время по требованиям стандарта необходимо сохранять все работы студентов в течении 10 лет, если они обучались на бакалавриате и в магистратуре, и более 10 лет, если в аспирантуре. Выполнить последнее требование невозможно без создания в вузе долговременного архива электронной информации. Более того, в силу разных причин законодательного, технического, экономического и политического характера такой архив крайне нежелательно создавать на популярных сегодня облачных платформах, доступных в сети Интернет. Таким образом, в настоящее время все вузы России столкнулись с проблемой создания и дальнейшей эксплуатации локальных долговременных архивных хранилищ электронной информации.

По требованиям существующего стандарта² долговременное (архивное) хранение электронной информации должно обеспечиваться исключительно на носителях типа WORM, допускающих только однократную запись. Такую возможность сегодня обеспечивают лишь оптические носители типа CD-R, DVD+-R, BD-R и подобные.

Для организации интернет-доступа к массиву информации, записанной на оптические диски, могут быть использованы обычный перезаписываемый дисковый массив типа SAN³, несущий копию информации с массива архивных оптических дисков, а также специализированные роботизированные библиотеки оптических дисков (в частности, Panasonic LB-DH8⁴ или библиотеки линейки KINTRONIX⁵), предоставляющие доступ непосредственно к информации на оптических дисках.

Главной проблемой проектирования и последующей эксплуатации таких электронных архивов является вопрос сохранения целостности информации, записанной на множестве оптических дисков. Кроме того, в отличие от современных накопителей, на жестких дисках, для которых самим производителем указываются такие величины, как AFR, что можно условно интерпретировать как вероятность потери информации при чтении в течение года эксплуатации⁶, для оптических дисков указывают только «срок службы», который, во-первых, определяется не в результате эксперимента, а в результате ускоренных тестов⁷, а во-вторых, никак не связан с вероятностью потери в процессе чтения фрагмента информации с конкретного записанного оптического диска, сохраняемого в архиве. Между тем, обозначив значение вероятности отказа одного оптического диска как q , можно показать⁸, что общая вероятность потери хотя бы фрагмента информации на массиве оптических дисков (т. е. в электронном архиве) Q будет сильно зависеть от количества n запасных

копий (при $n = 1$ архив будет гарантированно ненадежным, поскольку $q < Q$ при любом значении q), а также от общего количества l дисков в массиве (чем больше l , тем менее надежно хранение информации). Это автоматически означает необходимость выбирать для создания архива оптические диски как можно большего объема V , т. е. диски типа BD-R, BDR XL (если говорить о массово доступных на рынке России оптических дисках). Однако в реалиях российского рынка оптических дисков сложилась ситуация, при которой стоимость c оптических дисков BDR XL более чем в 7 раз превышает стоимость дисков BD-R, при том что по емкости диски BDR XL всего в 4 раза превосходят диски BD-R. Иными словами, при проектировании долговременного электронного архива кроме традиционной минимизации значения Q необходимо также добиваться минимизации значения суммарных затрат C , необходимых на создание и содержание архива.

Проведенные расчеты показали, что архив, созданный на дисках BD-R при $n = 3$, имея более низкое значение Q , одновременно имеет и более низкое значение C , чем архив, созданный на дисках BDR XL при $n = 2$ (в год создания).

Вообще при проектировании долговременного электронного архива на оптических дисках необходимо получить хотя бы соотношение

$$Q < q,$$

а лучше

$$Q < 0,1q.$$

Эксплуатация архива связана с тремя действиями:

- 1) ежегодной записью и размещением в архиве оптических дисков с новой информацией;
- 2) ежегодным тестированием ранее записанных дисков, обнаружением деградировавших дисков и записью на новые диски для поддержания целостности электронного архива;
- 3) предоставлением доступа к имеющейся в архиве информации авторизованным пользователям.

Последнее действие характеризуется пропускной способностью электронного архива с точки зрения конечных пользователей. Однако для администраторов архива гораздо важнее действия (1) и (2), на которые в течение года выделяется время T .

Проектировщики архива и разработчики регламента его эксплуатации должны понимать, что в какой-то момент может сложиться ситуация, при которой выделяемого в течение года времени T хватит (или даже не хватит) только на выполнение действия (2), что не позволит пополнять архив новой информацией, хотя в этом будет необходимость. В худшем случае может сложиться ситуация, когда время T займет все возможное

время работы с архивом (станет равным времени в календарном году). В этом случае окажется невозможным получение из архива любой информации.

Возможность ежегодного полноценного выполнения действий (1) и (2) определяется функционалом

$$T > F(q, q_w, t_{r0}, t_r, t_w),$$

где q_w – вероятность отказа оптического диска в процессе записи информации (брак диска); t_{r0} – время тестирования целостности диска; t_r – время чтения образа исправного диска (с последующей верификацией считанной информации) для создания новой запасной копии отказавшего оптического диска; t_w – время записи нового оптического диска (с последующей верификацией записанной на диск информации).

Любопытно, что можно уменьшить общее количество оптических дисков в архиве за счет уменьшения количества запасных копий n , если объединить оптические диски в массивы RAID5⁹ или RAID6¹⁰. Тем самым должна уменьшиться и величина C . Однако в этом случае, если не используются роботизированные библиотеки оптических дисков, возникают существенные проблемы с организацией оперативного доступа к информации на оптических дисках. При использовании же роботизированных библиотек оптических дисков затраты на приобретение и поддержание в рабочем состоянии самой роботизированной библиотеки могут (в зависимости от предполагаемой емкости электронного архива) в ряде случаев сравняться со стоимостью дисков в архиве или даже превзойти ее.

Безусловно, доступ к информации, предоставляемый роботизированной библиотекой, наиболее удобен. Но у вуза может не быть необходимых средств на приобретение подходящей роботизированной библиотеки.

В целом следует признать, что сегодня отсутствует разработанная математическая модель, которая бы позволила осуществить обоснованный выбор структуры долговременного электронного архива на оптических дисках и его аппаратуры с какой-либо оптимизацией.

Мы предприняли попытку формализовать постановку проблемы, но без учета пропускной способности аппаратуры¹¹. Добавив ограничения по пропускной способности аппаратуры, получим следующую формализацию проблемы создания и сопровождения долговременных электронных архивов информации:

$$Q(W, q_i, n, S) \rightarrow \min,$$

$$C(W, q_i, q_{wi}, n, S, C) \rightarrow \min,$$

$$F(q_i, q_{wi}, t_{r0i}, t_{ri}, t_{wi}) \rightarrow \min,$$

$$Q < q,$$

$$T > F,$$

где W – ожидаемый максимальный (проектный) объем информации в архиве; индекс i означает выбор конкретного типа оптического диска (CRR, DVD+-R и т. д.); S – тип применяемой структуры организации оптических дисков в архиве (RAID5, RAID6 и т. п.); C – стоимость аппаратного обеспечения, необходимого для функционирования архива.

Примечания

- ¹ См.: Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 09.03.01 Информатика и вычислительная техника : утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации 19 сентября 2017 г. [Электронный ресурс]. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/090301_B_3_12102017.pdf (дата обращения: 20.02.2019).
- ² См.: ГОСТ Р 54989–2012 / ISO TR 18492:2005 Обеспечение долговременной сохранности электронных документов. Москва : Стандартинформ, 2013. 24 с. (Вступил в силу 01.05.2013).
- ³ См.: *Бережной, А.* Настройка современной системы хранения // Системный администратор. 2014. № 9 (142). С. 32–38.
- ⁴ См.: Data Archiver LBDH8 series [Электронный ресурс]. URL: <http://panasonic.net/avc/archiver/lb-dh8/> (дата обращения: 01.02.2016).
- ⁵ См.: Optical Jukeboxes and Libraries [Электронный ресурс] // KINTRONIX: IP Security Solutions. URL: <https://kintronics.com/solutions/optical-jukeboxes-and-libraries/> (дата обращения: 14.05.2016).
- ⁶ См.: Как установить надежность моего RAID-массива [Электронный ресурс] // База знаний ProtonPC.ru. URL: http://protonpc.ru/info/kak-ustanovit-nadezhnost-raid_60 (дата обращения: 31.01.2014).
- ⁷ См.: ISO/IEC 10995:2011(E) Information technology – Digitally recorded media for information interchange and storage – Test method for the estimation of the archival lifetime of optical media. 28 pp. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.iso.org/ru/standard/56910.html> (дата обращения: 20.02.2019).
- ⁸ См.: *Чернышов, А. В.* К вопросу о применении оптических дисков для создания долговременных электронных архивных хранилищ информации небольших организаций // Информационные технологии. 2016. Т. 22, № 8. С. 635–640.
- ⁹ См.: *Чернышов, А. В.* Исследование свойств долговременных электронных архивных хранилищ информации на оптических дисках, организованных в структуры RAID5 // Информационные технологии. 2018. Т. 24, № 9. С. 586–593.
- ¹⁰ См.: *Чернышов, А. В.* Модель надежности хранения информации на современных библиотеках оптических дисках, объединенных в массивы RAID-6 // Вестник МГТУ им. Н. Э. Баумана. Сер. Приборостроение. 2017. № 3. С. 65–75.
- ¹¹ См.: *Чернышов, А. В.* Проблема проектирования архивных хранилищ электронной информации // Новые информационные технологии и системы: материалы XV междунар. науч.-техн. конф., посв. 75-летию Пенз. гос. ун-та. Пенза : Издательство ПГУ, 2018. С. 3–6.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ПРОДУКТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ

В. А. Ширяева, Е. С. Рыжкова

*Ширяева Виктория Александровна – кандидат педагогических наук,
заведующий кафедрой Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского*

E-mail: vicsasha@yandex.ru

*Рыжкова Елена Сергеевна – педагог-психолог
прогимназии «Кристаллик», г. Саратов*

E-mail: kaostrov@yandex.ru

В статье рассматривается смена акцентов в парадигме работы с педагогическим персоналом дошкольного образования в формате реализации психолого-педагогического сопровождения воспитателей прогимназии «Кристаллик» в процессе развития их продуктивной компетентности в условиях модернизации системы образования.

Ключевые слова: продуктивная компетентность, психолого-педагогическое сопровождение, воспитатель, развитие, дошкольное образование, результат образования.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT THE DEVELOPMENT OF PRODUCTIVE COMPETENCE EDUCATORS

Victoria A. Shiryaeva, Elena S. Ryzhkova

The article discusses the shift in the paradigm of work with pedagogical staff of pre-school education in the format of realization psychological and pedagogical activity of teachers of the gymnasium "Crystal" in the development of their productive competence in the context of modernization of the education system.

Key words: productive competence, psychological and pedagogical support, educator, development, pre-school education, the result of education.

Дошкольное образование является первым этапом, на котором осуществляется профессионально-педагогическая работа с подрастающим поколением.

Одним их важнейших направлений деятельности в условиях модернизации системы образования, и в частности дошкольного, является развитие кадрового потенциала. Приоритетность данного направления зафиксирована как в Стратегии развития российского образования до 2020 года, так и в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (далее ФГОСДО).

В рамках реализации ФГОСДО основной задачей, стоящей перед социально-педагогической и психологической практикой в современном образовании, по мнению Т. Н. Садыковой, становится смена акцентов в парадигме работы с педагогическим персоналом¹.

Современные процессы модернизации дошкольного образования выдвигают на первый план не формальную принадлежность воспитателя

к профессии, а занимаемую им личностную позицию, обеспечивающую отношение к педагогическому труду. С. П. Соломенцева считает, что именно такая позиция ориентирует педагога на понимание современных реалий, мотивов и способов взаимодействия с ребенком². Только зрелость личностной профессиональной позиции воспитателя способна обеспечивать замену традиционных ценностей обучения на ценности развития личности дошкольника и, следовательно, повышение качества его образования.

На данный момент существует проблема саморазвития воспитателя, обладающего продуктивной компетентностью, готовностью к созданию инноваций. По нашему мнению, систематическая работа с педагогами по развитию продуктивной компетентности поможет вывести их на более высокий уровень и тем самым повысить качество дошкольного образования. Но, несмотря на теоретические и практические достижения в области решения проблемы формирования профессионализма педагога, как считает С. П. Соломенцева, проблема разработки педагогических и организационно-управленческих условий формирования и совершенствования профессиональной компетентности требует особого внимания. В большей мере это касается области разработки механизмов управления моделью образовательной деятельности в педагогическом процессе³.

Е. П. Бочарова и А. К. Артюх в своем исследовании саморазвития продуктивной компетентности отмечают, что главным признаком фундаментального образования является его продуктивность⁴. По их мнению, знания, компетентность, мастерство – это физические, психические, акмеологические новообразования в свойствах личностей участников образовательного процесса.

Проблема развития продуктивной компетентности не получила широкого освещения в психолого-педагогической науке. З. В. Румянцева считает, что проявившееся внимание к развитию и саморазвитию продуктивной компетентности педагогов связано с реформированием российской системы образования⁵.

Идея продуктивной компетентности была выдвинута Н. В. Кузьминой⁶ и впервые реализована Э. А. Максимовой⁷, исследовавшей факторы продуктивности учителей.

Продуктивная компетентность, по Н. В. Кузьминой⁸, – физическое, психическое, акмеологическое новообразование, развивающееся в процессе решения задач, связанных с применением знаний на практике, извлечением из практики новых знаний, их обобщением, интеграцией из разных источников в новое компетентное знание о новых способах решения предстоящих задач. В продуктивной компетентности происходит интеграция мастерства и компетентности.

Категория «продуктивная компетентность» достаточно не рассмотрена, однако исследователей объединяет общий подход к обоснованию ее сущности и структуры. В рамках этой статьи мы согласимся с опре-

делением Н. В. Кузьминой, которая считает, что *продуктивная компетентность представляет собой системную динамично развивающуюся характеристику личности (совокупность способностей, знаний, умений, деловых и личностных качеств), включающую владение современными технологиями и методами решения профессиональных задач разного уровня сложности и позволяющую осуществлять профессиональную деятельность с высокой продуктивностью*⁹. В структуре продуктивной компетентности как ее составляющие рассматриваются социально-психологическая, дифференциально-психологическая, управленческая, специальная, информационная, аутопсихологическая и акмеологическая компетентности.

В этой связи З. В. Румянцева считает, что возможно различие деятельности продуктивной и непродуктивной, результат которой является уже известным повторением и не отличается новизной¹⁰. Целью продуктивной деятельности является удовлетворение существующей потребности, в этом и смысл достижения в ней искомого продукта.

Продуктивная деятельность характеризуется как активная, производительная, плодотворная, приводящая к оптимальным результатам. Ведущие акмеологи А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин считают, что профессионализм связан с высокой продуктивностью или эффективностью деятельности, что является его важнейшим условием, поэтому высокопродуктивная деятельность в акмеологии рассматривается как базовая категория¹¹.

В таком контексте педагогическая продуктивная деятельность обособывается как создание и внедрение образовательных продуктов, которые представляют собой новые качественно усовершенствованные программы, технологии, методы и формы обучения.

ФГОС дошкольного образования как стратегия психолого-педагогической поддержки процессов позитивной социализации и индивидуализации ребенка-дошкольника предполагает психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении.

Описание понятия «психолого-педагогическое сопровождение» необходимо начать с ключевого слова «сопровождение». В гуманитарные науки понятие «сопровождение» проникло вслед за понятиями педагогической, психологической и социальной помощи и поддержки, что обусловлено концепцией гуманистически ориентированной психологии и педагогики, а также тенденцией социализации глобальных процессов общественной жизни¹².

Понятие «сопровождение» происходит из глубин педагогики, при этом мысль о необходимости сопровождения как очевидная высказывается современными педагогами, развивающими идеи «педагогики успеха».

Целью психолого-педагогического сопровождения является целенаправленное развитие личности сопровождаемого человека, осуществляемое посредством специальных психолого-педагогических систем в их ин-

ституциональном оформлении. Таким образом, содержание понятия «сопровождение» применительно к социальным объектам может состоять в наиболее полном обеспечении ресурсами растущей личности, которая стремится реализовать внутренний потенциал в направлении достижения цели личностного развития на протяжении жизненного пути.

Л. Н. Бережнова, В. И. Богословский отмечают, что в последнее время в образовании широко распространяется сеть *сопровождения развития*¹³. Субъектом развития, по их мнению, является любая система в образовании. В этой связи объектами сопровождения могут быть человек, процесс, система (образовательная, педагогическая, социальная и др.). Методологической предпосылкой формирования теоретических основ сопровождения развития в образовании стала концепция свободного выбора как условия развития.

Педагогический смысл сопровождения состоит в усилении позитивных факторов развития и нейтрализации негативных, что позволяет соотносить сопровождение с внешними преобразованиями, благоприятными для поддержки, подкрепления внутреннего потенциала субъекта развития. В логике системно-ориентационного подхода сопровождение рассматривается как взаимодействие, направленное на оказание помощи субъекту развития в решении проблем.

М. Р. Битянова описывает, как и многие другие современные исследователи (Е. И. Казакова, М. М. Семаго, В. В. Семикин и др.), основные этапы сопровождения¹⁴. Программа сопровождения определяется как последовательность реализации определенных шагов:

- проведения квалифицированной диагностики сути проблемы, ее истории и потенциальных сил ее носителей;
- информационного поиска методов, службы специалистов, которые могут помочь решить проблему;
- обсуждения возможных вариантов решения проблемы со всеми заинтересованными людьми и выбора наиболее целесообразного пути решения;
- оказания первичной помощи на начальных этапах реализации плана.

В рамках этой статьи под *психолого-педагогическим сопровождением* будем понимать целостную, системно организованную деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и развития каждого ребенка в образовательной среде.

Особенностью психолого-педагогического сопровождения педагога дошкольного образования, по нашему убеждению, является удовлетворение актуальных профессиональных потребностей воспитателя и обеспечение условий для включения его в творческий поиск.

Первое, что было сделано в прогимназии «Кристаллик», – это создание нормативно-правовых условий, которые позволили педагогам однозначно трактовать приоритеты в организации инновационной деятельности. В пакет нормативных документов были включены не только документы федерального, регионального и муниципального уровня, но и документы, разработанные прогимназией, в которых находят свое отражение содержание и основные приоритеты повышения квалификации и саморазвития педагогов.

Эффективность развития продуктивной компетентности в процессе психолого-педагогического сопровождения обеспечивается комплексом созданных условий.

К ним мы отнесли *психолого-педагогические условия*, которые предложила С. П. Соломенцева¹⁵:

- формирование мотивации педагогической деятельности, актуализацию и обогащение опыта воспитателя (презентация своей деятельности, стажировка, наставничество, курсы повышения квалификации, открытые просмотры);
- организацию взаимодействия психолога с воспитателем детского сада (обеспечение рефлексии деятельности);
- организацию методического сопровождения – создание программы самообразования как важного фактора развития каждого педагога (школа молодого педагога, информационно-коммуникативные технологии), овладение образовательными технологиями (семинары, тренинги, коучинг-консультирование совместно со специалистами Института дополнительного профессионального образования Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского);
- организацию системы комплексного сопровождения воспитателя;
- наличие административной системы стимулирования воспитателей;
- разработку и выпуск информационных, методических пособий.

Сущность психолого-педагогического сопровождения воспитателей прогимназии «Кристаллик» заключается в оказании им помощи в принятии решения в сложных ситуациях профессионального выбора на основе изучения их интересов, потенциального поля развития, особенностей взаимодействия субъектов образовательного процесса. Такое понимание позволяет выстраивать сопровождение как «от воспитателя», так и от других субъектов взаимодействия. Подобное психолого-педагогическое сопровождение способствует профессиональному, а также личностно-профессиональному развитию педагога, разрешению его проблем в процессе реализации образовательного процесса дошкольного образования в соответствии с ФГОСДО.

Психолого-педагогическое сопровождение участников образовательных отношений в прогимназии «Кристаллик» обеспечивается созданием внутренней культуры посредством реализации четырех

направлений работы педагога-психолога – просвещения, диагностики, развития и профилактики.

В рамках создания системы психолого-педагогического сопровождения воспитателей прогимназии особое внимание уделяется *взаимодействию педагогов и специалистов*, а также и других субъектов образовательной организации, которое заключается:

- в оказании психологической поддержки новым работникам коллектива во время их адаптации;
- участию в расстановке кадров с учетом психологических особенностей педагогов;
- проведении индивидуальных психологических консультаций;
- обеспечении психологической безопасности всех участников образовательного процесса.

В связи с вышеизложенным были сформулированы основные *задачи психолого-педагогического сопровождения развития продуктивной компетентности воспитателей*:

- охрана и укрепление эмоционального благополучия и психического здоровья педагогов;
- создание благоприятных условий для развития продуктивной компетентности воспитателей в соответствии с индивидуальными особенностями и склонностями, способностей и творческого потенциала каждого педагога как субъекта образовательного процесса;
- формирование социокультурной среды, соответствующей индивидуальным, психологическим и физиологическим особенностям воспитателя.

Предполагаем, что развитие продуктивной компетентности воспитателя в рамках его психолого-педагогического сопровождения в условиях реализации ФГОС в ДОУ должно быть направлено на выработку следующих *педагогических умений*:

- *исследовательских*: умение оценивать мероприятие воспитательного характера, анализировать результативность образовательного процесса, методической работы, проводить критический самоанализ работы;
- *проектировочных*: умение разрабатывать сценарий проведения воспитательного и других мероприятий в соответствии с имеющимися проблемами, современными требованиями в области воспитания в условиях реализации ФГОС, разрабатывать план, программу деятельности на конкретный период в соответствии с целями и задачами воспитания;
- *организаторских*: умение применять в педагогической практике современные образовательные технологии;
- *коммуникативных*: умение строить коммуникативное взаимодействие и управлять;

- *конструктивных*: умение отбирать оптимальные формы, методы и приемы воспитательной работы.

Итак, актуальность психолого-педагогического сопровождения в образовании обусловлена модернизацией образования в России. Основное предназначение сопровождения в образовании, субъектами которого выступают чаще всего обучающиеся / воспитанники и педагоги образовательных учреждений, состоит в том, чтобы посредством педагогического влияния содействовать успешному разрешению проблем развития.

Психолого-педагогическое сопровождение развития в образовании представляет собой субъект-субъектное взаимодействие, направленное на помощь сопровождаемому в разрешении актуальных для него проблем развития, обусловленных образовательной или профессиональной деятельностью. Педагогические проекты субъект-субъектного взаимодействия опираются на определенную последовательность шагов, что позволяет нам рассматривать сопровождение в образовании как технологию разрешения проблем развития.

Анализ развития продуктивной компетентности воспитателя с позиции системного подхода дает возможность определить ее как *системную динамично развивающуюся характеристику личности (совокупность способностей, знаний, умений, деловых и личностных качеств), включающую владение современными технологиями и методами решения профессиональных задач разного уровня сложности и позволяющую осуществлять профессиональную деятельность с высокой продуктивностью*. В структуру продуктивной компетентности включены социально-психологическая, дифференциально-психологическая, управленческая, специальная, информационная, аутопсихологическая и акмеологическая компетентности.

Развитие продуктивной компетентности воспитателя следует рассматривать в качестве механизма его акмеологического развития в условиях профессиональной деятельности как единого творческого процесса.

Примечания

- ¹ См.: Садькова, Т. Н. Проблема повышения мотивации воспитателей к педагогической деятельности в целях улучшения работы дошкольного образовательного учреждения в условиях новых ФГОС // Челябинский гуманитарий. 2014. № 4 (29). С. 69–76.
- ² См.: Соломенцева, С. П. Методическое сопровождение педагогов по повышению уровня компетентности в условиях ФГОС дошкольного образования // Воспитание и обучение детей младшего возраста : сб. материалов ежегод. междунар. науч.-практ. конф. Москва : Мозаика-Синтез, 2014. № 2. С. 96.
- ³ См.: Максимова, Э. А. Психолого-педагогические условия формирования профессиональной компетентности студентов медицинских учебных заведений информационно-коммуникационными средствами : автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Йошкар-Ола, 2005. 19 с.
- ⁴ См.: Бочарова, Е. П., Артюх, А. К. О саморазвитии продуктивной компетентности специалистов образования // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. 2011. № 2. С. 120–121.

- ⁵ См.: *Румянцева, З. В.* Продуктивная компетентность педагога-музыканта : сущность и специфика акмеологического развития // Вестник Костромского государственного университета. Сер. Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. Вып. 23. № 1. С. 69–73.
- ⁶ См.: *Кузьмина, Н. В.* Акмеологическая концепция развития продуктивной компетентности специалиста. Санкт-Петербург : Издательство СПбГУ, 2008. 59 с.
- ⁷ См.: *Максимова, Э. А.* Указ. соч.
- ⁸ См.: *Кузьмина, Н. В.* Указ. соч.
- ⁹ *Кузьмина, Н. В.* Указ. соч. С. 29.
- ¹⁰ См.: *Румянцева, З. В.* Указ. соч.
- ¹¹ См.: *Деркач, А. А., Зызыкин, В. Г.* Акмеология. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 256 с.
- ¹² См.: Психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка дошкольного возраста в образовательном процессе : коллективная монография / под ред. Л. В. Трубайчук. Челябинск : Издательство ЧИПКРО, 2014. 204 с.
- ¹³ См.: *Бережнова, Л. Н., Богословский, В. И.* Сопровождение в образовании как технология разрешения проблем развития [Электронный ресурс] // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2005. Вып. 5. № 12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soprovozhdenie-v-obrazovanii-kak-tehnologiya-gazresheniya-problem-razvitiya> (дата обращения: 20.02.2019).
- ¹⁴ См.: *Битянова, М. Р.* Организация психологической работы в школе. Москва : Совершенство, 1997. 298 с.
- ¹⁵ См.: *Соломенцева, С. П.* Указ соч.

III. ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

ОПРЕДЕЛЕНИЕ НАПРАВЛЕННОСТИ ДАЛЬНЕЙШЕГО РАЗВИТИЯ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ СТРУКТУРНОГО ПОДРАЗДЕЛЕНИЯ 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*

В статье исследуются возможности реализации концепции предпринимательского университета в деятельности структурных подразделений высших учебных заведений с целью повышения эффективности их организационной культуры.

Ключевые слова: организационная культура, адхократическая культура, предпринимательский университет.

DETERMINATION OF THE DIRECTION OF FURTHER DEVELOPMENT OF ORGANIZATIONAL CULTURE STRUCTURAL UNION OF THE UNIVERSITY

Ol'ga I. Alimaeva

The article investigates the possibility of using the concept of entrepreneurial University in the activities of structural units of higher educational institutions in order to improve the efficiency of their organizational culture.

Key words: organizational culture, adhocratic culture, entrepreneurial University.

Опыт исследования организаций разной направленности странах с помощью широко известной методики OSAI позволяет сделать вывод, что в процессе их жизненного цикла эволюция корпоративной культуры предполагает перемещение профиля организационной культуры по квадрантам в следующей последовательности: **адхократическая культура → клановая культура → иерархическая культура → рыночная культура → адхократическая культура и т. д.**

Однако исследования, посвященные изучению организационной культуры российских высших учебных заведений и их структурных подразделений в отдельности, показывают, что суммарный культурологический вектор их предпочтительного состояния обычно располагается между квадрантами адхократической и клановой культуры.

Это противоречие в закономерности перемещения вектора при изменении корпоративной культуры зрелых организаций является условным, диагностируется только для особого типа организаций, каковыми являются вузы, чья миссия и соответствующие ей цели не связаны с получением прибыли.

Поскольку для российской высшей школы рыночная культура была и остается в значительной мере непонятой и непринятой, восхождение к квадранту адхократии естественно только через квадрант клановой культуры. Такой путь изменения организационной культуры университетов и их структурных подразделений более естествен, так как исторически российская высшая школа значительное время функционировала в патерналистски акцентированной внешней среде. Эти объективные обстоятельства объясняют перемещение профиля организационной культуры высших учебных заведений и их структурных подразделений к квадранту адхократии, которая в литературе описывается как стартовая точка жизненного цикла организации. При этом стоит принимать во внимание, что сознательное переориентирование типа зрелой иерархической организационной культуры в сторону клановости и адхократии требует значительных усилий и неординарного лидерства.

Этот предполагаемый тип эволюции обуславливает неоднозначные пути трансформации организационной культуры российских вузов или их структурных подразделений. Например, основным особенностям адхократической культуры вуза, таким как производство уникальных и оригинальных продуктов и услуг, высокий уровень творческой деятельности, готовность к вызовам внешней среды, поощрение инноваций, ведущих к результату, динамизм развития, соответствуют определенные особенности так называемого «университета предпринимательского типа»¹ – коммерциализация генерации и распространения знаний, культурная инновация, активная реакция на воздействие внешней среды, стремление к новаторству, открытость изменениям.

Приведенные характеристики свидетельствуют о соответствии вуза предпринимательского типа адхократической культуре и вполне подходят для применения в условиях сложного воздействия внешней среды с целью сохранения и дальнейшего развития организации.

Согласно многочисленным исследованиям², эффективность учреждений высшего образования и их структурных подразделений зависит от концентрации их усилий как на новаторстве и готовности к изменениям (адхократическая организационная культура), так и на сохранении

стабильности и контролируемости своей деятельности (иерархическая организационная культура).

Для осуществления и закрепления изменений в организационной культуре может быть предложена технология, позволяющая руководству структурных подразделений вуза построить модель оргкультуры, внедрить ее в деятельность для достижения максимальных социальных и экономических показателей (рисунок).



Технология изменения организационной культуры

Итак, основной целью эволюции организационной культуры отдельных структурных подразделений вузов может являться взвешенное и целенаправленное наращивание адхократической культуры при сохранении значительных показателей иерархической культуры в управлении и деятельности их именно как структурных подразделений. Но нужно понимать, что этот процесс при реализации сопряжен с существенными трудностями, истоки которых лежат как во внутренней, так и во внешней среде.

Одним из основных источников трудностей при наращивании адхократической культуры может стать недостаточный уровень материально-технических возможностей. Поддержание на должном уровне и об-

новление современного материально-технического оснащения, обеспечивающего эффективную деятельность структурных подразделений вуза на основании применения новейших педагогических технологий, требует определенных финансовых затрат.

Исследования, которые проводятся в различных российских вузах и их структурных подразделениях, указывают на однородность протекающих в них процессов, а следовательно, их можно прогнозировать. Очевидно, изложенное выше направление коррекции существующей культуры организации становится особенно актуальным в ходе изменения типа доминирующей иерархической в сочетании с клановой в сторону предпочтительного (увеличение показателей адхократической культуры через резкий рост клановости при сохранении значительных показателей иерархической культуры). Данный процесс позволит структурным подразделениям вузов реализовать в ходе своей деятельности основные положения концепции предпринимательского университета с целью адаптации организации к условиям инновационной среды, сохранения своего потенциала и перспективного развития.

Для повышения эффективности организационной культуры структурного подразделения необходимо сделать следующее:

- осуществлять регулярный мониторинг организационной культуры;
- провести мероприятия, направленные на повышение инновационной готовности сотрудников;
- определить цели дальнейшего развития организационной культуры исходя из положений концепции предпринимательского университета и типологических черт адхократической, клановой, иерархической культуры;
- внедрить измененную оргкультуру в структурное подразделение в соответствии с предложенной технологией.

Примечания

¹ См.: *Кларк, Б. Р.* Создание предпринимательских университетов: организационные направления трансформации / пер. с англ. А. Смирнова. Москва : Издательский дом государственного университета – ВШЭ, 2011. 240 с.

² См.: *Гнездилова, К. Н.* Исследование корреляционных связей между параметрами компонентов корпоративной культуры преподавателей вуза // Научный диалог. 2013. № 8 (20). С. 52–64; *Джаваян, Г. Г.* Организационная культура как фактор развития вуза в инновационном направлении // Вестник Орловского государственного университета. Сер. Новые гуманитарные исследования. 2011. № 4 (18). С. 425–426; *Гулей, И. А.* Организационная культура в университетской среде : концептуальный подход // Социология образования. 2012. № 11. С. 58–64; *Гулей, И. А., Папанова О. А.* Организационная культура как маркетинговый актив конкурентоспособности вуза // Вестник Белгородского государственного технологического университета им. В. Г. Шухова. 2014. № 4. С. 197–200.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ УЧЕБНЫХ ПРОЕКТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ 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 исторической наук,
доцент Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского*

E-mail: bazanova@yandex.ru

В статье рассматриваются вопросы, связанные с использованием метода проектов при обучении иностранному (английскому) языку. Авторы рассматривают структуру учебных проектов, критерии их оценки, особенности разработки и внедрения в учебный процесс. Большое внимание уделяется психолого-педагогическим аспектам проектной деятельности.

Ключевые слова: метод проектов, иностранный язык, психолого-педагогический аспект.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF USING EDUCATIONAL PROJECTS IN TEACHING ENGLISH

Irina V. Bazanova, Ekaterina N. Zakharova

The article focuses on the issues concerning the use of project method in teaching foreign language (English). The authors examine the structure of educational projects, assessment criteria, development and implementation of projects into the educational process. The special attention is paid to the psychological and pedagogical aspect of project approach.

Key words: project method, foreign language, psychological and pedagogical aspect.

Метод проектов прочно вошел в практику преподавания иностранных языков как в школах, так и в вузах. Отечественные и зарубежные специалисты до сих пор не пришли к общему мнению о точной формулировке определения, что же такое учебный проект и проектная методика, однако относительное единство наблюдается в понимании сущности метода проектов. Базисом метода проектов является система развития познавательных навыков обучаемого, способности практически использовать современные информационно-коммуникационные технологии, применять критическое мышление, а также помощь в раскрытии творческих данных. Среди универсальных требований к учебному проекту называются присутствие значимой (в научном плане) проблемы и необходимость межпредметных связей для ее решения. Результат подобной деятельности должен иметь теоретическую, практическую, нравственную и познавательную значимость; при этом не менее важны уровень автономности учащихся и тщательно продуманный план действий, структура работы¹.

Если мы говорим о психолого-педагогических аспектах проектной деятельности, то нельзя не отметить, что социальные перемены в современном обществе требуют постоянного совершенствования системы и практики образования. Для преподавателей и учащихся приоритетными становятся вопросы повышения качества обученности и уровня воспитанности. Это касается и современной методики преподавания иностранного языка. Использование метода проектов как средства обучения иноязычному общению в процессе обучения английскому языку находится в центре психолого-педагогических исследований. Действительно, мы видим, что работа в рамках учебного проекта выступает базисным компонентом системы продуктивного образования. Представляется нестандартным, нетрадиционным также способ организации образовательного процесса с помощью активных приемов и методик (планирование, прогнозирование, анализ, синтез). Все это направлено на реализацию лично ориентированного подхода.

Среди главенствующих условий интеллектуального, творческого и нравственного развития учащегося можно выделить привлечение новых педагогических технологий в практику школьного и вузовского образования. Дисциплина «иностранный язык» как раз помогает создать условия для культурного и личностного становления учащихся, ведь социальный заказ общества в области изучения иностранных языков влияет на постановку задач развития личности обучаемых, укрепления гуманистического содержания, реализации воспитательного, образовательного и развивающего потенциала учебного предмета².

В процессе разработки учебного проекта как инструмента при моделировании курса иностранного языка необходимо учитывать следующий психолого-педагогический аспект создания творческой, непринужденной атмосферы, способствующей раскрытию творческой личности учащихся и вовлеченности каждого участника в познавательный процесс. Роль преподавателя меняется – он становится не транслятором знаний, а координатором и помощником. В рамках учебного проекта по иностранному языку появляется возможность акцентировать внимание на самой межкультурной проблеме, перенести внимание с лингвистического аспекта на содержательный. При этом преподаватель может мотивировать учащихся к самостоятельной работе по поиску решения проблемы, используя информационные ресурсы, а результаты будут представлены на иностранном языке³.

Что касается этапов структурирования учебных проектов, то они включают представление и обсуждение ситуаций, позволяющих выявить основные проблемы по выбранной тематике, выдвижение гипотез, касающихся решения сложных моментов, анализ и обсуждение гипотез в малых группах, индивидуальную и групповую работу по подтверждению или опровержению гипотез и как финальный этап – защиту проектов и обозначение новых проблем. В отношении проектов в рамках курса

иностранный язык этапы структурирования чаще всего подразумевают предварительную работу по выбору тематики и формированию рабочих групп, непосредственно учебную деятельность, т. е. самостоятельный отбор иноязычного материала, анализ и перевод, индивидуальные и групповые исследования, итоговое занятие (своеобразное подведение итогов), на котором участники представляют и защищают свои работы, обсуждают результаты исследований, планируют темы будущих проектов. Роль наблюдателя, научного руководителя отводится преподавателю иностранного языка, который помогает учащимся выбирать и анализировать научный материал, поддерживает в решении проблем, связанных с переводом иноязычных текстов, оценивает оформление и содержание докладов, презентаций, буклетов и т. п. на иностранном языке⁴.

Мотивация – еще один важный психолого-педагогический фактор, который позволяет добиться высоких результатов. Для того чтобы правильно и эффективно мотивировать учащихся к самостоятельной познавательной деятельности, следует обратить внимание на следующие моменты. Прежде всего необходимо соотносить предлагаемый учебный материал с индивидуальными и возрастными особенностями обучающихся. Имеет значение и форма подачи материала – учащиеся должны понимать связь нового материала с тем, что они изучали ранее, и с тем, что они знали до начала обучения. Немаловажно показать, что теоретический компонент подкрепляется и проверяется практической работой, т. е. обучающиеся должны продемонстрировать использование новых знаний (например, иноязычной лексики) в реальных (или смоделированных) ситуациях общения. Отметим также роль психологической обстановки на занятиях по иностранному языку: координатор проекта должен создать дружелюбную творческую атмосферу. Еще один аспект, на который стоит обратить внимание, – это степень самостоятельности учащихся (возможность самостоятельно выбрать уровень сложности материала и варианты достижения поставленной учебной цели). Это, в свою очередь, будет способствовать развитию чувства ответственности за предполагаемый результат, стремлению качественно выполнить работу и в итоге мотивировать к продолжению познавательной деятельности⁵.

В качестве примера удачной разработки учебного проекта в рамках курса иностранного (английского) языка можно привести проекты, представленные на «ИнтеВики» – онлайн-площадке <http://wiki.iteach.ru>, например, учебный проект «Английский язык в современном мире»⁶. Структура проектной деятельности четко продумана и детально описана по каждому пункту:

1. Автор проекта.
2. Тема проекта.
3. Предмет, класс.
4. Краткая аннотация проекта.
5. Вопросы, задающие вектор развития проекта.

6. Основополагающий вопрос.
7. Проблемные вопросы.
8. Учебные вопросы.
9. План проведения проекта.
10. Визитная карточка проекта.
11. Публикация учителя.
12. Презентация концепции проекта для выявления представлений и интересов учащихся.
13. Пример продукта проектной деятельности учащихся.
14. Материалы по формирующему и итоговому оцениванию.
15. Материалы по сопровождению и поддержке проектной деятельности.
16. Полезные ресурсы.
17. Проекты с аналогичной тематикой.

Проектная деятельность все чаще привлекает внимание отечественных педагогов. К ее достоинствам отнесем формирование навыка самопозиционирования, так как в ходе общей деятельности они учатся высказывать свое мнение, понимать других, избегать конфликтов, искать компромисс. Метод проектов представляет собой комплексный обучающий метод, который позволяет индивидуализировать учебный процесс посредством проявления самостоятельности в планировании, организации и контроле совместной деятельности. Здесь мы наблюдаем коммуникативную направленность, активное включение учащихся в учебную деятельность. Творческая работа приносит колоссальное удовлетворение, создаются творческая среда и условия для развития личности. Работа над проектом на уроках иностранного языка, во-первых, сочетается с созданием прочной языковой базы у обучаемых и, во-вторых, помогает им развить умение работать с большим объемом информации, что способствует приобретению и развитию навыков исследовательской работы⁷.

Примечания

- ¹ См.: *Фатеева, И. А.* Метод проектов как приоритетная инновационная технология в образовании // Молодой ученый. 2013. № 1. С. 376–378.
- ² См.: *Дадидани, Т. М.* Использование метода проектов на уроках английского языка [Электронный ресурс]. URL: <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/angliiskiy-yazyk/library/2013/08/07/ispolzovanie-metoda-proektov-na> (дата обращения: 15.01.2019).
- ³ См.: *Рындина, Ю. В.* Из опыта обучения студентов иностранному языку (на примере моделирования проблемных ситуаций) // Молодой ученый. 2013. № 9 (56). С. 467–469.
- ⁴ См.: *Базанова, Е. Н., Павлова, Н. В.* Использование метода проектов при работе с англоязычными научными материалами (на примере проектов студентов-стипендиатов Оксфордского Российского Фонда). Саратов: Издательство Саратовского университета, 2010. С. 10–11.
- ⁵ См.: *Максаев, А. А.* Использование международных образовательных языковых проектов для развития социокультурных и языковых умений учащихся // Вопросы методики преподавания в вузе. Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого. 2014. № 3 (17). С. 105–117.

⁶ См.: Учебный проект «Английский язык в современном мире» [Электронный ресурс]. URL: http://wiki.iteach.ru/index.php/Учебный_проект_Английский_язык_в_современном_мире (дата обращения: 15.01.2019).

⁷ См.: Розова, Е. О. Использование проектной методики при обучении иностранному языку // Linguamobilis. 2012. № 1 (34). С. 162–167.

РАЗВИТИЕ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КООРДИНАЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ДИСЦИПЛИНАМ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА» И «ЭЛЕКТИВНЫЕ ДИСЦИПЛИНЫ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ» В ВУЗЕ

В. Л. Вантеева, Е. А. Спасскова

*Вантеева Виктория Леонидовна – старший преподаватель
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: vanteeva.viktorya@yandex.ru*

*Спасскова Екатерина Андреевна – магистрант
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: spizina90@mail.ru*

Статья посвящена методике проведения занятий по физической культуре для развития координации. Предлагаемые средства и методы могут быть использованы учителями, преподавателями, тренерами и спортсменами. Эффективность методики подтверждается в процессе занятий с обучающимися разного возраста и разных групп здоровья.

Ключевые слова: развитие и совершенствование физических качеств, координация, ловкость, двигательное умение, навык.

DEVELOPMENT AND PERFECTION OF COORDINATION AT CLASSES IN «PHYSICAL EDUCATION» AND «ELECTIVE COURSE OF PHYSICAL EDUCATION» IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

Viktoria L. Vanteeva, Ekaterina A. Spasskova

The article dwells upon the methods of giving classes in Physical Education aimed at developing coordination. The suggested tools and methods can be used by teaching staff, coaches and athletes. Those techniques are effective for training people of different ages and different health groups.

Key words: development and perfection of physical qualities, coordination, agility, motor skills.

В соответствии со старыми стандартами освоение дисциплины «физическая культура» в вузах России осуществлялось в течение, как правило, 6 семестров в объеме 408 часов. С переходом высших учебных заведений на Федеральный образовательный стандарт 3-го поколения (ФГОС 3+) эту дисциплину разделили на обязательный компонент «физическая культура» (объем 72 часа) и компонент по выбору «элективные дисциплины по физической культуре» (объем 328 часов).

Целью освоения этих дисциплин студентами Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского (СГУ) является формирование личности и способности направленного использования разнообразных средств физической культуры и спорта для сохранения и укрепления здоровья, психофизической подготовки и самоподготовки к будущей профессиональной деятельности. Результатом освоения программ дисциплин является овладение общекультурной компетенцией – знаниями, умениями и навыками. Двигательные умения и навыки, такие как сила, быстрота, гибкость, выносливость и координация (ловкость), студенты демонстрируют, выполняя нормативы, разработанные Всероссийским физкультурно-спортивным комплексом ГТО. Причем доминируют среди них тесты на координацию.

Цель данной статьи – оценка целесообразности и эффективности применения средств физической культуры в развитии физического качества координации на занятиях по дисциплинам «физическая культура» и «элективные дисциплины по физической культуре» в СГУ.

«Координация (ловкость) – способность человека быстро, оперативно, целесообразно, т. е. наиболее рационально, осваивать новые двигательные действия, успешно решать двигательные задачи в изменяющихся условиях»¹.

Координация вырабатывается в процессе двигательного опыта человека: чем больше движений (простых и сложных) он выполняет, тем эффективнее происходит развитие и совершенствование этого качества.

От базового двигательного опыта студентов зависит скорость обучения новым координационным движениям. Для создания такого опыта используются естественные движения человека.

С 2018 года у преподавателей кафедры физического воспитания и спорта Саратовского университета появилась возможность проводить занятия по своему предмету и в бассейне СГУ.

Для развития координации был создан комплекс упражнений, который использовался как в спортивном зале, так и в бассейне. Данные упражнения энергозатратны, поэтому методически обосновано их выполнение в начале основной части занятия.

Предлагаем комплекс упражнений, выполняемых на суше.

1. Разминочный бег, бег спиной вперед.
2. Круговые вращения руками вперед и назад одновременно (в вертикальном положении).
3. Круговые вращения правой и левой рукой поочередно (в горизонтальном положении).
4. Гребковые движения вперед «кроль с дыханием 2–1, 3–1» (где 2 гребка – вдох, 3 гребка – выдох).
5. Приседания.

6. Работа прямыми ногами поочередно сидя на полу. Имитация гребков правой (левой) рукой по 3–5 раз (в горизонтальном положении).

7. То же с дыханием 5–1, 3–1.

8. Повороты вправо и влево лежа на полу, прямые руки сомкнуты над головой.

8. Лежа на спине, руки вверх, группировка 5–7 раз.

10. В положении стоя правая рука вверх, левая вперед, имитируя работу ног стилем кроль. Смена положения рук на 10 движений ног.

Комплекс упражнений, выполняемых на воде.

1. Бег в воде, бег в воде спиной вперед, помогая руками.

2. Группировка в воде на задержке дыхания («поплавок»).

3. Повороты в воде влево и вправо поочередно на 180 градусов, выдыхая носом в воду.

4. Кувырок в воде.

5. Плавание с работой правой руки, левая вверх вдоль туловища (на задержке дыхания). Плавание с работой правой руки, левая вверх с дыханием 2–1, 3–1.

6. Плавание кролем на задержке дыхания.

7. Плавание кролем в режиме дыхания 2–1, 3–1.

8. Плавание кролем на спине с одновременной работой рук.

9. Плавание кролем на спине с поочередной работой рук.

10. Плавание кролем на животе и на спине поочередно (4 гребка – живот, 4 гребка – спина) с поворотом то в правую, то в левую сторону, выдыхая в воду.

11. Движение ногами в стиле «кроль», а руками в стиле «брасс», Плавание «кроль» ногами, брасс руками и наоборот.

12. Плавание на спине, руки правая вверх, левая вперед, работа ног стилем «кроль». Смена положения рук на 10 движений ног.

«Большое влияние на развитие координационных способностей оказывает освоение правильной техники естественных движений: бега, различных прыжков (в длину, высоту...), метаний»². Это важно не только для развития физических качеств студентов, раскрытия их потенциала, но и для профилактики травматизма на занятиях по физической культуре. Плавание является одним из средств совершенствования координационных способностей.

«Положительный эффект хорошей физической формы достигается путем тренировочных занятий в нескольких видах спорта или путем выполнения разнообразных физических упражнений, может проявляться не только в улучшении общего физического состояния, но и в более лучшем выполнении одного или нескольких отдельных действий»³.

На факультете компьютерных наук и информационных технологий (КНИИТ) СГУ обучаются студенты основной и подготовительной групп здоровья, большое количество студентов с ограниченными возможностя-

ми здоровья (ОВЗ) специальной медицинской группы здоровья, а также студенты, временно освобожденные от практических занятий.

Для работы с ними используются «...упражнения на расслабление; упражнения с предметами; переключение на новые условия деятельности; упражнения в различных видах ходьбы и бега; упражнения в различных исходных положениях перед зеркалом, принятие правильной осанки при зрительном контроле; упражнения для развития и тренировки основных возрастных двигательных навыков: ползание, лазание по скамейке, бег, прыжки, метание; упражнения в движении, с частой сменой исходного положения; игровые упражнения»⁴.

Для развития координации у студентов применяются разные средства физической (и адаптивной) физической культуры. К ним относятся общеразвивающие упражнения, упражнения в изменяющихся условиях, упражнения с предметами, подвижные и спортивные игры (эти же упражнения на воде, в бассейне).

Координация – качество, которое совершенствуется благодаря осознанному отношению человека к своему двигательному опыту. Как только умение, доведенное до автоматизма, переходит в навык, упражнение необходимо усложнять, иначе развитие ловкости в данном движении прекращается.

Тесты, определяющие уровень координации, входят в рабочие программы дисциплины «физическая культура» общеобразовательной школы, средних специальных учебных заведений, а также высшей школы и являются обязательными. Контрольные упражнения для определения ловкости входят в тесты ГТО всех ступеней (например, челночный бег, метание мяча в цель, плавание и т. д.).

Развивая и совершенствуя ловкость, студенты обогащают свой двигательный опыт и экономят собственные силы во время выполнения движений.

Эффективность применения предлагаемых средств физической культуры высока. Использование тренировочных комплексов на воде и на суше положительно влияет на развитие координации. Систематические занятия циклическими упражнениями имеют оздоровительную направленность.

Примечания

¹ Комплексные тренировки : Высшая физическая форма / пер. с англ. В. Орехова. Москва : ТЕРРА, 1997. С. 12. (Здоровый образ жизни).

² *Холодов, Ж. К., Кузнецов, В. С.* Теория и методика физического воспитания и спорта : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Академия, 2000. С. 263.

³ Комплексные тренировки...

⁴ *Вантеева, В. Л., Калентьева, Е. А., Кудрявцева, Е. В.* Развитие координационных способностей детей младшего школьного возраста с различными формами детского церебрального паралича (дцп) // Формирование физической культуры и культуры

здоровья учащихся в условиях модернизации образования : материалы Всерос. науч.-практ. конф. на базе Елабужского института Казанского (Приволжского) Федерального университета. Елабуга : Издательство ЕИ К(П)ФУ, 2017. С. 49.

ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ У ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Е. С. Гринина, К. А. Морозова

*Гринина Елена Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: elenagriniina@yandex.ru*

*Морозова Ксения Александровна – студент Саратовского национального
исследовательского государственного
университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: ksesha972415@mail.ru*

В статье приводятся результаты сравнительного эмпирического исследования тревожности у подростков, имеющих нарушения слуха, и их нормально слышащих сверстников. Применение методик «Шкала реактивной и личностной тревожности» Спилбергера – Ханина и «Методика диагностики школьной тревожности Филипса» показало наличие общих закономерностей развития эмоциональной сферы подростков из рассматриваемых групп, проявляющихся в преобладании высоких и средних показателей ситуативной тревожности.

Ключевые слова: эмоциональная сфера, тревожность, подростки, подростки с нарушениями слуха.

STUDYING OF LEVEL OF UNEASINESS AT TEENAGERS WITH THE HEARING DISORDER

Elena S. Grinina, Kseniya A. Morozova

Results of a comparative empirical research of uneasiness of the teenagers having a hearing disorder, and their normally hearing peers are given in article. Application of techniques «A scale of jet and personal uneasiness» of Spilbergera-Khanin and «A technique of diagnostics of school uneasiness of Phillips» showed existence of the general regularities of development of the emotional sphere of teenagers of the considered groups, shown in prevalence of high and average values of situational uneasiness.

Key words: the emotional sphere, uneasiness, teenagers, teenagers with a hearing disorder.

Современное образование в качестве значимых ориентиров рассматривает реализацию здоровьесберегающих технологий. Сохранение и укрепление здоровья подрастающего поколения подразумевает не только физическую составляющую, но и психические аспекты, тесно связанные с эмоциональным и личностным благополучием обучающихся. В то же время нельзя не отметить негативную тенденцию в развитии детей и подростков, проявляющуюся в актуализации деструктивных эмоциональных проявлений, связанных с увеличением количества страхов,

нарастанием тревожности, возникновением эмоциональной лабильности и т. д. Возрастающая учебная нагрузка, неограниченный доступ к информации, в частности негативного характера, противоречивость воспитательных требований влияют на рост количества тревожных детей. Имеющиеся отклонения в психофизическом развитии могут усугублять негативное воздействие факторов окружающей среды, что обуславливает необходимость привлечения внимания специалистов к проблеме эмоционального развития детей с ограниченными возможностями здоровья.

На актуализацию риска эмоционального неблагополучия лиц с ограниченными возможностями здоровья разной нозологии указывают данные исследований. Так, отмечается повышение уровня тревожности у детей с задержкой психического развития¹, с нарушениями зрения², опорно-двигательного аппарата³, речи⁴ и т. д.

Психическое развитие детей с нарушением слуха происходит в специфических условиях взаимодействия с окружающим миром. В результате ограниченности слуховой чувствительности объем внешнего воздействия на ребенка сужен, взаимодействие со средой обеднено. Первичное нарушение слухового восприятия ведет к недоразвитию наиболее тесно связанной с ним функции – речи, к замедленному развитию памяти, мышления, других познавательных, а также волевых и эмоциональных психических процессов. Все это тормозит развитие детей с нарушением слуха, их психическая деятельность упрощается, реакции на внешнее воздействие становятся менее сложными и разнообразными⁵. В то же время трудность осмысления происходящих событий, связанная с недостаточностью вербальных функций и словесно-логического мышления таких детей, может обуславливать рост эмоционального напряжения, возникновение тревожности как устойчивой личностной характеристики.

Под тревожностью в психологии понимают склонность человека переживать тревогу, т. е. эмоциональное состояние, возникающее в ситуациях неопределенной опасности и проявляющееся в ожидании неблагоприятного развития событий⁶. Тревожные люди постоянно ощущают беспричинный страх. Повышенная тревожность может дезорганизовать любую деятельность, что, в свою очередь, приводит к низкой самооценке, неуверенности в себе.

Понятие «тревожность» следует отличать от термина «тревога». Тревога – негативно окрашенная выказывающая чувство неопределенности эмоция, ожидание неприятных ситуаций, неопределенное предчувствие. В отличие от тревожности тревога является кратковременным переживанием⁷. Тревога, несмотря на преимущественно отрицательную окрашенность переживания, в психологии понимается как значимый феномен, способствующий реализации самозащитных механизмов. Однако при генерализации тревожных переживаний возможен переход перманентной тревоги в устойчивую характеристику личности – тревожность.

Она, в свою очередь, уже понимается как психологическая проблема, решение которой требует включения психологической помощи.

Наиболее значимой проблема тревожности может стать в подростковом возрасте. Высокие требования к подростку, предъявляемые в семье и школе, противоречивость собственных ценностных представлений, эмоциональная лабильность и проблемы с самоконтролем могут обуславливать более частое возникновение и глубокое переживание тревожащих подростка обстоятельств и событий. Тревожность не только мешает учебному процессу, но и отрицательно сказывается на всех сторонах жизни человека. В связи с этим актуальным остается исследование тревожности у детей и подростков, как нормально развивающихся, так и имеющих нарушения развития, для своевременной разработки коррекционно-профилактических мер.

Целью эмпирического исследования выступало изучение тревожности подростков с нарушениями слуха. Исследование осуществлялось в сравнительном плане, экспериментальную выборку составили учащиеся 9–10-х классов в возрасте 15–17 лет с разными нарушениями слуха и учащиеся 9–10-х классов того же возраста, не имеющие нарушений развития. Предполагалось, что для подростков с нарушением слуха и их нормально развивающихся сверстников характерны общие тенденции возникновения и проявления тревожности, связанные с преобладанием высокого и среднего уровня выраженности ситуативной тревожности.

Эмпирической базой исследования стали ГБОУ СО Школа-интернат АОП № 3» и МБОУ «СОШ № 20» г. Энгельса. Исследование тревожности подростков осуществлялось с применением «Шкалы реактивной и личностной тревожности» Спилбергера – Ханина и «Методики диагностики школьной тревожности Филипса».

При анализе результатов исследования, полученных по шкале реактивной тревожности методики Спилбергера – Ханина, было выявлено, что низкий уровень тревожности отмечается у 13% слабослышащих и 16% нормально развивающихся подростков. Средний (умеренный) уровень ситуативной тревожности выявлен у 43% испытуемых с нарушением слуха и 44% их нормально развивающихся сверстников. Высокий уровень ситуативной тревожности характерен для 44% обучающихся с нарушением слуха и 40% подростков с нормальным развитием. Таким образом, в целом по фактору ситуативной тревожности в группах испытуемых с нарушением слуха и не имеющих таковых выявлены общие тенденции, проявляющиеся в преобладании среднего и высокого уровня тревожности. Подростки из обеих групп склонны испытывать тревогу в ситуациях, связанных с выявлением их индивидуальных особенностей, что может быть обусловлено возрастными закономерностями развития, неуверенностью подростков в себе.

Низкий уровень личностной тревожности выявлен у 56% подростков с нарушением слуха и 55% их нормально развивающихся сверстни-

ков. Средний (умеренный) уровень – у 34% слабослышащих подростков и 28% подростков с сохранным слухом. Высокую личностную тревожность продемонстрировали 10% испытуемых с нарушением слуха и 17% нормально слышащих подростков.

Обобщая результаты, полученные в ходе применения методики Спилбергера – Ханина, можно констатировать, что для испытуемых обеих экспериментальных групп более характерны высокие показатели ситуативной, а не личностной тревожности. Указанные особенности могут быть обусловлены возрастными закономерностями развития подростков.

На следующем этапе исследования была использована «Методика диагностики школьной тревожности Филипса». Результаты исследования свидетельствуют о том, что нормативные показатели тревожности, вызванной школьной ситуацией, отмечаются у 65% подростков с нарушением слуха и 55% нормально развивающихся подростков. Повышенная тревожность выявлена у 35% обучающихся с нарушением слуха и 45% их нормально слышащих сверстников.

Качественный анализ данных исследования показал, что большая часть подростков имеет высокий уровень тревожности по следующим факторам: «страх не соответствовать ожиданиям окружающих», «низкая физиологическая сопротивляемость стрессу» и «переживание социального стресса». Повышенный уровень тревожности у большинства подростков проявляется в таких факторах, как «фрустрация потребности в достижении успеха», «общая тревожность в школе», «страх ситуации проверки знаний» и «проблемы и страхи в отношениях с учителями». Стоит заметить, что факторы «страх ситуации проверки знаний» и «проблемы и страхи в отношениях с учителями» стоят в одном ряду. Возможно, именно из-за того что у ребенка проблемы с учителями, присутствует тревожность в ситуации проверки знаний.

Таким образом, результаты проведенного исследования говорят о том, что в подростковом возрасте у детей из обеих групп отмечаются общие тенденции возникновения и проявления тревожности. Характерно преобладание ситуативной тревожности над личностной, что свидетельствует об отсутствии выраженных нарушений эмоциональной сферы. В то же время отмечается преимущественно высокий и средний уровень ситуативной тревожности, что позволяет отнести подростков к группе риска по фактору эмоционального неблагополучия. Значимым фактором возникновения тревожности у подростков является ситуация обучения в школе. При этом наиболее негативные эмоции вызывают страх несоответствия ожиданиям окружающих, переживание социального стресса.

Полученные результаты могут быть полезны при организации психологического сопровождения образования лиц с нарушением слуха, разработке коррекционно-профилактических мероприятий.

Примечания

- ¹ См.: *Григина, Е. С.* Изучение тревожности у дошкольников с задержкой психического развития // Социальная психология личности и акмеология : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. Р. М. Шамионова, М. А. Кленовой. Москва : Перо, 2017. С. 81–85.
- ² См.: *Капитонова, А. В.* Тревожность детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения как педагогическая проблема // Новая наука : Теоретический и практический взгляд. 2017. Т. 2, № 3. С. 21–24.
- ³ См.: *Медведева, Е. В.* Особенности проявлений и причины возникновения тревожности у детей с церебральным параличом // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3, Педагогика и психология. 2009. № 4. С. 239–243.
- ⁴ См.: *Григина, Е. С., Жигалкина, К. Г.* Особенности эмоциональной сферы у детей с нарушениями речи // Проблемы речевого онтогенеза и дизонтогенеза : сб. науч. ст. по материалам Всерос. науч.-практ. конф. / науч. ред. В. П. Крючков ; ред.-сост. Т. А. Бочкарева, О. В. Кошечева. Саратов : Саратовский источник, 2017. С. 311–315.
- ⁵ См.: *Богданова, Т. Г.* Сурдопсихология. Москва : Юрайт, 2018. 235 с.
- ⁶ См.: *Астапов, В. М.* Тревожность у детей. Санкт-Петербург : Питер, 2004. 224 с.
- ⁷ См.: Тревога и тревожность : хрестоматия / сост. и общ. ред. В. М. Астапова. Москва : ПЕР СЭ, 2008. 240 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К СУЩНОСТИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

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 статье представлены современные подходы к сущности самостоятельной деятельности учащихся. Автором проанализированы позиции отечественных педагогов и психологов, касающиеся сущностных характеристик данной категории.

Ключевые слова: самостоятельность, самостоятельная деятельность учащихся, самостоятельная учебная деятельность, самостоятельная работа.

MODERN APPROACHES TO THE ESSENCE OF THE INDEPENDENT ACTIVITIES OF STUDENTS

Ali Z. Guseynov

The article presents modern approaches to the essence of independent activity of students. The author analyzes the positions of domestic teachers and psychologists regarding the essential characteristics of this category.

Key words: autonomy, independent activity of students, independent educational activity, independent work.

Общество сегодня требует от образования формирования самостоятельной, ответственной личности, способной к решению педагогических и социальных проблем в соответствии с нормами новой образовательной

парадигмы; личности, способной максимально полно раскрыться в жизни, привнося в нее творчество и индивидуальность¹. В связи с этим одной из важнейших задач современной педагогики становится развитие самостоятельности обучающихся. Специалисты в области дидактики, педагогической психологии и частных методик свои активные усилия направляют в настоящее время на выявление существенных признаков самостоятельной учебной деятельности школьников. В теоретической трактовке этой проблемы, однако, до сих пор наблюдаются разногласия. Многие авторы не усматривают разницы в понятиях «самостоятельная деятельность» и «самостоятельная работа учащихся», склонны считать учебную деятельность лишь методом или формой обучения.

В «Российской педагогической энциклопедии» самостоятельность определяется как одно из ведущих качеств личности, выражающееся в умении ставить перед собой определенные цели и добиваться их достижения собственными силами. Самостоятельность предусматривает ответственное отношение человека к своему поведению, способность действовать сознательно и инициативно не только в знакомой обстановке, но и в новых условиях, в том числе требующих принятия нестандартных решений. Вопросу о развитии самостоятельности и активности учащихся основоположник научной педагогики в России К. Д. Ушинский уделял особое внимание. Он писал, что дети должны «по возможности трудиться самостоятельно, а учитель руководить этим самостоятельным трудом и давать для него материал»². Л. Н. Толстой говорил: «Для восприятия чужой мудрости нужна прежде всего самостоятельная работа»³.

Назрела, таким образом, необходимость обстоятельного рассмотрения этого вопроса. Ученые единодушно отмечают, что учащиеся проявляют высокую активность, если выполняют задания без непосредственной помощи учителя. Поэтому данный показатель долгое время выдвигался в качестве главного критерия самостоятельной работы как метода или формы обучения. «Самостоятельная работа учащихся, – говорится в “Педагогической энциклопедии”, – многообразные виды индивидуальной и коллективной учебной деятельности школьников, осуществляемой ими на классных и внеклассных занятиях или дома по заданиям без непосредственного участия учителей»⁴. Между тем данный признак нуждается в серьезном уточнении. Учебная деятельность детей всегда протекает под руководством учителя. На каждом уроке он выполняет ряд функций: ставит перед учениками цель занятий; проводит инструктаж; организует анализ источников информации; проверяет и оценивает результаты выполнения заданий.

Психологи выделяют в структуре деятельности следующие компоненты: потребность – мотив – задача – средства (решения задачи) – действия – операции. Такова структура и самостоятельной деятельности. При этом задача включает единство цели и условий ее достижения, действие соответствует цели, операции – условиям.

Эффективность познавательной деятельности учащихся зависит не только от организации занятий. Существенную роль в усвоении ими знаний и формировании умений и навыков играет характер учебного труда. Одним из первых на этот факт обратил внимание Б. П. Есипов. Он писал, что самостоятельная включаемая в процессе обучения работа учащихся – это такая работа, которая выполняется без непосредственного участия учителя, но по его заданию и в отведенное время. При этом учащиеся сознательно стремятся достигнуть поставленной в задании цели, употребляя свои усилия и выражая в той или иной форме результат умственных и физических (тех и других вместе) действий.

Достоинство этого определения заключается в том, что оно дополняется описанием качества познавательной деятельности: обращается внимание на сознательность достижения поставленной цели, подчеркивается важность собственных усилий при выполнении заданий. Но характеристика учебной работы учеников не прозвучала еще с достаточной четкостью. В методической и дидактической литературе все чаще стали появляться рассуждения о качестве познавательного труда школьников. Т. А. Ладыженская пишет, что, выполняя упражнения, учащийся в меньшей мере проявляет самостоятельность. Однако степень самостоятельности бывает разной. Это зависит не столько от внешних факторов (например, присутствия учителя), сколько от того, требует ли данное упражнение самостоятельности мысли и действия ученика. Видное место в обучении она отводит постепенному усложнению заданий, которое способствует развитию способностей учащихся и повышению уровня усвоения ими знаний.

На качество учебного познания при описании самостоятельных работ опираются Е. А. Барина, Л. Ф. Боженкова и Н. А. Козлова. Под самостоятельной работой учащихся при изучении русского языка они понимают их познавательную и мыслительную деятельность, направленную на приобретение ими знаний, умений и навыков, в процессе которой дети учатся наблюдать языковые явления, сравнивать и сопоставлять их, анализировать, обобщать, выделять главное, делать выводы – словом, овладевать теми логическими операциями, которые необходимы для самостоятельного ответа на вопросы, выдвигаемые жизнью. Они рекомендуют связывать обучение с развитием мышления детей, ставить перед ними интеллектуальные задачи, требующие проявления волевых усилий, постепенно наращивать дидактические трудности, разнообразить виды упражнений, опираться на ранее выработанные учебные навыки и личный опыт школьников, использовать самостоятельную работу на всех этапах обучения, увязывать ее с жизнью и практикой, учитывать индивидуальные особенности ученика.

Наиболее полную характеристику самостоятельной деятельности дает Н. Г. Дайри. По его мнению, самостоятельной является деятельность, которую учащийся осуществляет без посторонней помощи, опи-

раясь на свои знания, мышление, умения, жизненный опыт, убеждения, и которая через обогащение учащегося знаниями, развивая и воспитывая его, формирует самостоятельность, необходимую личности. Самостоятельная деятельность представляет качество процесса познания, черту личности учащегося и форму организации обучения.

В данном определении учитываются и особенности руководства учебным процессом, и характер познавательной деятельности школьников. Оно, однако, также нуждается в уточнении. Необходимо детализировать признак, раскрывающий особенности управления обучением. Если будем считать, что самостоятельной является лишь такая деятельность, которая осуществляется без помощи учителя, то откажемся вправе на нее при выполнении всех других заданий. Н. Г. Дайри отмечает, что самостоятельная деятельность, развивая и воспитывая учащегося, формирует такие качества самостоятельности, которые необходимы личности и представляют собой качество учебной деятельности, а также черту личности учащегося. Вполне закономерным является то, что он увязывает ее с формированием самостоятельности как черты личности. Но в таком случае самостоятельная учебная деятельность должна стать объективно необходимым структурным компонентом каждого этапа учения.

Самостоятельная деятельность, как видим, рассматривается в настоящее время с разных позиций – и как черта личности, и как качество познания, и как форма организации учебного процесса. Но еще живо и представление о ней только как о методе обучения. Такой подход характерен для специалистов по методике русского языка. По словам Е. А. Бариновой, Л. Ф. Боженковой, В. Н. Лебедева, самостоятельная работа – это метод изучения нового, закрепления пройденного и проверки знаний, умений и навыков, предполагающий в качестве источника знаний использование книги, в частности учебника русского языка, а при закреплении или проверке знаний – самостоятельное выполнение упражнений.

Трактуется она подобным образом и другими авторами. А. В. Текучев справедливо отмечает, что самостоятельной работой может считаться только работа, которая требует от учащегося известного напряжения мысли, творческих усилий, преодоления трудностей. А. И. Власенков тоже считает самостоятельную работу учащихся методом обучения. При объяснении материала, указывает он, активизации способствуют метод беседы, наблюдение за языковыми фактами, самостоятельная работа учащихся над параграфом учебника (если, конечно, метод правильно избран и правильно используется).

Описание разных видов самостоятельной работы обычно сводится к перечню методических приемов, активизирующих учебную деятельность школьников. Они используются как отдельные, автономные, в специально отведенное время. В. Н. Смирнова следующим образом представляет себе урок русского языка, предусматривающий самостоятельную работу учащихся при изучении нового материала по учебнику.

Учитель, пишет она, сообщает цель и тему урока, говорит о трудностях темы, ее значении, рассказывает, как работать с учебником, иногда, если это необходимо, проводит небольшую беседу с целью повторения. Затем учащиеся самостоятельно работают с учебником, словарем или карточками. После самостоятельной работы устно, а иногда и письменно контролируется усвоение материала.

Учащиеся, по мнению автора, проявляют познавательную самостоятельность только во время работы с учебником, словарем или карточками, т. е. тогда, когда нет непосредственного участия учителя. В остальных случаях – при предварительной беседе, закреплении – самостоятельной работы нет.

В условиях развивающего обучения недостаточно одного перечисления частных приемов и методов, способствующих развитию самостоятельности школьников. Весь ход изучения конкретных тем необходимо строить так, чтобы самостоятельная деятельность ученика буквально пронизывала учебный процесс. Один из ведущих педагогов П. И. Пидкасистый в своей работе «Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении» рассматривает следующее определение: «Самостоятельная работа – это не форма организации учебных занятий и не метод обучения. Ее правомерно рассматривать скорее как средство вовлечения учащихся в самостоятельную познавательную деятельность, средство ее логической и психологической организации»⁵. Знания, умения и навыки тогда обогащают духовный мир ученика, когда являются результатом его собственных интеллектуальных усилий, и приемы познавательной деятельности учеников надо специально формировать, систематически усложняя характер их учебного труда. Учащихся надо учить познавательной деятельности, справедливо утверждает П. И. Пидкасистый, познавательным аппаратом.

Эта важная дидактическая идея не находит широкого применения. Изучение многих дисциплин осуществляется так, что на уроках преобладает работа памяти, а не мысли и комплекса других познавательных процессов. В связи с этим Т. И. Шалова отмечает, что овладению школьниками системой знаний уделяется много внимания, формированию же способов деятельности – чрезвычайно мало.

В учебнике для вузов «Педагогическая психология» И. А. Зимняя приводит еще одно «деятельностное» определение самостоятельной работы, рассматривая ее как «высшую форму учебной деятельности», отмечая, что это «форма самообразования, связанная с его [обучающегося] работой в классе. Свободная по выбору, внутренне мотивированная деятельность». Далее автор подчеркивает, что самостоятельная работа как деятельность, «организуемая самим школьником в силу его внутренних познавательных мотивов», регулируется в процессе самоконтроля учащегося на основе «опосредованного системного управления со стороны учителя»⁶. Это означает не только четкое осознание плана учебных

действий учителем, но и необходимость осознанного его формирования у школьников как некоторой схемы освоения учебного предмета в ходе решения новых учебных задач.

По нашему мнению, под самостоятельной можно понимать такую учебную деятельность, при которой в условиях систематического уменьшения прямой помощи учителя учащиеся выполняют задания, способствующие сознательному и прочному усвоению знаний, умений и навыков, а также формированию познавательной самостоятельности как черты личности. Виды деятельности актуализируются в комплексе дидактических средств, оптимально соответствующих ранее сформировавшимся приемам учения и создающих благоприятные условия для их дальнейшего совершенствования. Выступая в качестве структурного компонента учения, самостоятельная деятельность служит средством повышения активности учащихся и условием глубокого усвоения ими знаний, умений и навыков.

Самостоятельность учащихся в процессе обучения – это форма организации их учебной деятельности, осуществляемая под прямым или косвенным руководством учителя, в ходе которой учащиеся преимущественно или полностью самостоятельно выполняют разного вида задания с целью развития знаний, умений, навыков и личных качеств.

Таким образом, следует выделить три основных условия самостоятельности – умение, мотив, волю. Вряд ли можно говорить о главном среди них, если речь идет о самостоятельности как свойстве деятельности и личности, но важно иметь в виду, что они теснейшим образом связаны между собой и взаимообусловлены. Желание действовать самостоятельно чаще выражено у тех учащихся, которые владеют умениями, чья мотивационная установка мобилизует волевую сферу. В то же время если ученик проявляет волю и упорство, повышается качество знаний и умений. Неслучайно самостоятельность рассматривается психологами и педагогами как стержневое свойство личности, теснейшим образом связанное с такими качествами, как активность и ответственность. Именно взаимосвязь всех этих качеств определяет отношение человека к самому себе, собственному труду, другим людям, духовным ценностям.

Примечания

¹ См.: Гусейнов, А. З. Теоретические проблемы современного педагогического творчества // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2018. Т. 18, вып. 4. С. 478–482.

² Ушинский, К. Д. Педагогические сочинения : в 6 т. Москва : Педагогика, 1988. Т. 6. С. 256.

³ Толстой, Л. Н. Полное собрание сочинений : в 90 т. Москва : Государственное издательство художественной литературы, 1957. Т. 41. С. 187.

⁴ Давыдов, В. В. Российская педагогическая энциклопедия. Москва : Дрофа, 2008. С. 224.

⁵ Пидкасистый, П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. Москва : Педагогика, 1980. С. 15.

⁶ Зимняя, А. И. Педагогическая психология. Москва : Логос, 2005. С. 76–77.

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ ПРОКРАСТИНАЦИИ И 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 взаимосвязи прокрастинации и профессиональной идентификации студентов. Отмечено, что профессиональная идентичность как многомерный и интегративный психологический феномен развивается в ходе профессионального обучения, в частности в вузе. Одним из факторов, отрицательно влияющих на ее формирование, является, на наш взгляд, академическая прокрастинация – деструктивная форма поведения личности относительно организации собственного времени. Было выявлено, что в процессе обучения у студентов – будущих юристов низкий уровень прокрастинации связан с высоким уровнем профессиональной идентификации.

Ключевые слова: идентификация, профессиональная идентичность студента, прокрастинация, мотивация, темпоральность.

FEATURES OF THE RELATIONSHIP OF PROCRASTINATION AND PROFESSIONAL IDENTIFICATION OF STUDENTS

Elena V. Kupriyanchuk

The article presents the results of theoretical and empirical research related to the relationship of procrastination and professional identification of students. It is noted that professional identity as a multidimensional and integrative psychological phenomenon, develops during vocational training, including in high school. One of the factors negatively influencing its formation is, in our opinion, academic procrastination – a destructive form of personal behavior regarding the organization of one's own time. It was revealed that in the process of learning from students – future lawyers a low level of procrastination is associated with a high level of professional identification.

Key words: identification, student's professional identity, procrastination, motivation, temporality.

Исследователи Л. Б. Шнейдер и У. С. Родыгина считают, что профессиональная идентичность как многомерный и интегративный психологический феномен начинает развиваться в ходе профессионального обучения. Профессиональная идентичность студента – это единство представлений о самом себе, эмоциональных переживаниях и осознанной активности, связанных с приобретением профессии. На его основе появляется чувство тождественности с самим собой как будущим специалистом¹. Студенты как активная социальная группа имеют большие возможности для выбора эффективного маршрута достижения профессионально важных целей². Однако наличие возможностей далеко не всегда определяет их продуктивное использование³. Причин таких обстоятельств большое количество, и все они образуют процесс прокрастинации, т. е.

осознанной пассивности в реализации поставленных целей, касающихся разных сфер идентификации студентов.

Особенности прокрастинации и ее причины исследовали J. В. Burka, N. Milgram, P. Steel, Я. И. Варваричева, В. С. Ковылин и другие ученые, пути предупреждения и коррекции этого явления – М. М. Kachgal, Н. С. Schouwenburg и др., проблемы академической прокрастинации – М. Е. Aitken, W. K. O'Brien, L. J. Solomon и др. Отечественные авторы активно обратились к исследованию данного явления только в начале XXI века. Научно-академический анализ феномена начался только с 1982 г. Тогда же был создан ряд опросников для исследования прокрастинации⁴.

Отметим, что в последние десятилетия проблема прокрастинации стала одной из тех, которые активно исследуются учеными разных стран мира в связи с ростом количества лиц, которые прокрастинируют, и рядом негативных последствий этого процесса – вредным влиянием на развитие личности, ее производительность, работоспособность, карьерный рост, профессиональную успешность, удовлетворенность работой и пр.⁵

Таким образом, очевидна необходимость исследования взаимосвязи феномена прокрастинации и профессиональной идентификации студентов, например юридического профиля. Вот почему целью исследования, описанного в данной статье, стало изучение взаимосвязи феномена прокрастинации и профессиональной идентификации студентов юридического факультета СГУ им. Н. Г. Чернышевского. Мы предположили, что у студентов-юристов низкий уровень прокрастинации связан с высоким уровнем профессиональной идентификации. Для достижения поставленной цели и проверки выдвинутой гипотезы в ходе исследования использовался следующий психологический инструментарий: «Шкала прокрастинации для студентов» (С. Лэй), методика изучения профессиональной идентичности (МИПИ) Л. Б. Шнейдер, методика «Каков Я есть?» Х. Абельс. Эмпирическое исследование проводилось совместно с Н. И. Зайцевой на выборке студентов 4-го курса юридического факультета в количестве 47 человек. Представленная выборка малочисленна, потому наши выводы, не претендуя на какие-либо научные обобщения, показывают лишь тенденции, которые должны заинтересовать практиков.

Исходя из полученных результатов по методике «Шкала прокрастинации для студентов» (С. Лэй) можно сделать вывод, что у студентов 4-го курса преобладает средний уровень прокрастинации (45%). Это означает, что прокрастинация, не являясь для них нормальным рабочим состоянием, имеет место. Процентное соотношение студентов с низким уровнем прокрастинации (30%) превышает количество студентов с высоким уровнем (25%).

Результаты исследования по методике изучения профессиональной идентичности (МИПИ) Л. Б. Шнейдер показывают, что в представленной выборке идентичность в среднем равняется 2,56 балла, что соответствует

уровню «мораторий». Мораторий – это статус идентичности, при котором человек находится в состоянии кризиса идентичности и активно пытается разрешить его, пробуя различные варианты. У студентов с низким уровнем прокрастинации уровень профессиональной идентичности в среднем равен 3,49, что соответствует достигнутой позитивной идентичности. Достигнутая идентичность – статус идентичности, которым обладает человек, сформировавший определенную совокупность личностно значимых для него целей, ценностей и убеждений, обеспечивающих ему чувство направленности и осмысленности жизни. Репрезентацией достигнутой идентичности является позитивное самоотношение при положительном оценивании собственных качеств и стабильной связи с социумом, а также полной координации механизмов идентификации и обособления.

У студентов со средним уровнем прокрастинации уровень профессиональной идентичности в среднем равен 2,48, что соответствует уровню «мораторий».

У студентов с высоким уровнем прокрастинации уровень профессиональной идентичности в среднем равен 1,6, что соответствует диффузной идентичности. Диффузная идентичность – статус идентичности, при котором не имеется прочных целей, ценностей и убеждений и попыток их активно сформировать. «Диффузной идентичности» соответствует пониженная интеллектуальная самостоятельность, особенно при решении сложных задач в стрессовых ситуациях; представители данного типа в таких случаях чувствуют себя скованными.

Различия в профессиональной идентичности у студентов с разным уровнем прокрастинации статистически достоверные ($p < 0,05$).

Для анализа результатов по методике «Каков Я есть?» мы выделили Я-профессиональное, Я-социальное, Я-физическое в структуре образов Я. Эти ответы – описания себя, которые характеризуют человека и дают представление о нем другим. Очень непросто уложить представление о себе в 5 фотографий, поэтому при выполнении данного теста респонденты стараются выбрать наиболее значимые сферы своей жизни.

Полученные данные позволяют нам сделать следующие выводы: в структуре образов Я у студентов-юристов с низким уровнем прокрастинации преобладало Я-профессиональное и Я-физическое, у студентов-юристов со средним уровнем – Я-физическое и Я-профессиональное, а у студентов-юристов с высоким уровнем – преобладало Я-физическое. Наиболее часто Я-профессиональное представлено у студентов с низким уровнем прокрастинации, у студентов с высоким уровнем – меньше всего.

Статистически значимое различие в частоте встречаемости Я-профессионального отсутствует лишь при сравнении групп со средним и низким уровнем прокрастинации. Во всех других случаях сравнения у групп студентов с низким и высоким, средним и высоким уровнем прокрастина-

ции различия в частоте встречаемости Я-профессионального статистически значимы. Следовательно, мы подтверждаем нашу гипотезу о том, что у студентов-юристов низкий уровень прокрастинации связан с высоким уровнем профессиональной идентификации ($p < 0,05$).

Общие выводы по заявленной проблеме могут быть сформулированы следующим образом:

- у студентов 4-го курса СГУ преобладает средний уровень прокрастинации;
- у студентов 4-го курса идентичность в среднем равняется 2,56 балла, что соответствует уровню «мораторий»;
- у студентов с низким уровнем прокрастинации уровень профессиональной идентичности в среднем равен 3,49, что соответствует достигнутой позитивной идентичности ($p < 0,05$);
- у студентов со средним уровнем прокрастинации уровень профессиональной идентичности в среднем равен 2,48, что соответствует уровню «мораторий» ($p < 0,05$);
- у студентов с высоким уровнем прокрастинации уровень профессиональной идентичности в среднем равен 1,6, что соответствует диффузной идентичности ($p < 0,05$);
- наиболее часто Я-профессиональное представлено у студентов с низким уровнем прокрастинации, у студентов с высоким уровнем – меньше всего;
- у студентов-юристов низкий уровень прокрастинации связан с высоким уровнем профессиональной идентификации ($p < 0,05$).
- исходя из полученных данных необходимо акцентировать внимание на формировании у студентов темпоральной компетентности, представления о приемах и методах эффективной самоорганизации, ведь хроническая прокрастинация с высоким уровнем, которая чаще всего наблюдается именно в студенческом возрасте, является деструктивной формой поведения личности относительно организации собственного времени. Студент должен понимать, что прежде всего его мотивация к обучению, приобретению профессиональных знаний будет способствовать борьбе с явлением прокрастинации. Следовательно, любые намерение, поставленная цель, план должны быть конкретными, реалистичными, достижимыми, гибкими, измеримыми, ориентированными и определенными во времени.

Примечания

¹ Куприянчук, Е. В. Особенности взаимосвязи социальных представлений о профессии с самоактуализацией личности студентов // Изв. Саратовского университета. Нов. сер. Сер. Аксиология образования. Психология развития. 2014. Т. 14, вып. 2. С. 156–160.

² См.: Куприянчук, Е. В. Теоретико-методологические основы исследования профессиональной идентичности // Образование в современном мире : сб. науч. ст. / под ред.

- Ю. Г. Голуба. Саратов : Издательство Саратовского университета, 2014. Вып. 9. С. 60–66.
- ³ См.: *Куприянчук, Е. В.* Особенности динамики профессиональной идентификации студентов // Там же. 2018. Вып. 13. С. 271–278.
- ⁴ См.: *Куприянчук, Е. В.* Особенности прокрастинации у студентов с ОВЗ // Социальное неравенство современности : новая реальность научного осмысления : сб. науч. ст. Саратов : Саратовский источник, 2018. С. 309–312.
- ⁵ См.: Адаптационная готовность личности в современных условиях развития общества / М. В. Григорьева, А. Р. Вагапова, Л. Е. Тарасова [и др.]. Саратов : Издательство Саратовского университета, 2016. 124 с.

ПЕРСПЕКТИВЫ СОВРЕМЕННОГО ПОДХОДА К ПРОБЛЕМЕ АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПО ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ СТУДЕНТОВ

О. В. Ларина

*Ларина Ольга Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: kafedra.tofv5@yandex.ru*

В статье рассматриваются проблемы активизации учебной деятельности студентов, вопросы, связанные с повышением их активности на занятиях по физическому воспитанию. Познавательная деятельности студентов должна быть направлена на физическое самосовершенствование и саморазвитие.

Ключевые слова: активность, активизация, обучение, студент, внимание, познавательная деятельность, физическое воспитание.

PROSPECTS OF THE MODERN APPROACH TO THE PROBLEM OF ENHANCING THE EDUCATIONAL PROCESS IN PHYSICAL EDUCATION STUDENTS

Olga V. Larina

The article deals with the problems of activation of educational activity of students, issues related to increasing the activity of students in the classroom for physical education. Cognitive activity of students should be aimed at physical self-improvement and self-development.

Key words: activity, activation, training, student, attention, cognitive activity, physical education.

Обучение – процесс сложный, зависящий от многих факторов. Учебный процесс становится эффективным только в том случае, если и преподаватель, и студент проявляют высокую активность, причем активность последнего является решающей.

К формам организации занятий по физическому воспитанию студентов относится учебная и внеучебная деятельность на протяжении всего периода обучения в вузе. Учебные занятия могут быть теоретическими, практическими, учебно-тренировочными и самостоятельными.

К внеучебным занятиям относятся спортивные секции, физкультурно-оздоровительные и спортивно-массовые мероприятия¹.

Теоретический учебный материал направлен на формирование знаний, а также отношения студентов к физической культуре и спорту. Эти знания необходимы студентам для физического самосовершенствования и саморазвития. Теоретические знания студенты получают на лекциях, на практических занятиях, а также путем самостоятельного изучения учебной и специальной литературы.

Активность студента в обучении – это и волевое действие, характеризующее усиленную познавательную деятельность личности. Для активного студента свойственно проявление всестороннего глубокого интереса к занятиям, учебной задаче, приложение усилий, напряжение внимания, умственных и физических сил для достижения поставленной цели. Активность невозможно рассматривать вне тесной связи с самостоятельностью. Самостоятельность студента, проявляющаяся в систематической работе над материалом на занятиях и в неучебное время, содействует развитию его активности².

Примерная программа занятий может включать составление индивидуальных программ физического самовоспитания, методические основы занятий оздоровительной, рекреационной и восстановительной направленности, методы самоконтроля состояния здоровья. Важным условием закрепления и совершенствования этих методов является многократное их воспроизведение в ходе учебных занятий, во внеучебной физкультурно-спортивной деятельности, в быту, на отдыхе³.

Учебно-тренировочный процесс помогает приобрести опыт творческой практической деятельности, развить самостоятельность в физической культуре и спорте. Содержание занятий базируется на широком использовании средств физической культуры и профессионально-прикладной физической подготовки для приобретения индивидуального опыта физкультурно-спортивной деятельности. На них студенты учатся регулировать свою двигательную активность, поддерживать необходимый уровень физической и функциональной подготовленности в период обучения, приобретают опыт совершенствования и коррекции индивидуального физического развития, учатся использовать средства физической культуры при организации активного отдыха, для профилактики общих и профессиональных заболеваний, предотвращения травматизма, овладевают средствами профессионально-прикладной физической подготовки. В процессе занятий создаются условия для активизации познавательной деятельности студентов в области физической культуры, для проявления их социально-творческой активности в пропагандистской, инструкторской и судейской деятельности.

При организации и проведении лекции или практического занятия преподавателю приходится учитывать такие факторы, как время проведения занятия, содержание темы, роль и место дисциплины в подготовке

студентов и мн. др. С учетом этих факторов преподаватель специально подбирает материал, методы и средства обучения. Безусловно, способы и приемы преподавателя, направленные на активизацию учебной деятельности студента, не должны быть оторваны от содержания изучаемого материала. Эти приемы должны быть не заметны студентам, казаться естественными. Однако преподаватель, заранее предвидя возможность ослабления внимания студентов, использует специальные способы и приемы с целью поддержания активности и творчества. Необходимость применения специальных педагогически обоснованных способов и приемов активизации внимания студентов подтверждается еще и тем, что в настоящее время студенты много читают, активно знакомятся с новинками науки и техники. Поэтому привлечь их внимание стандартными методами, приемами и средствами не всегда удается.

Для успешного решения проблемы активизации учебной деятельности студента важным является знание особенностей его внимания, которое имеет огромное значение в любой деятельности человека, особенно при обучении. Оно обеспечивает более полное, яркое восприятие и понимание изучаемого материала. Можно несколько раз прочесть трудный текст или прослушать объяснение материала и не понять его, если нет должного внимания. И наоборот, достаточно прослушать тот же материал один раз, но с большим вниманием, чтобы все стало понятным⁴. Внимание зависит от многих факторов – интересов личности (в особенности познавательных), потребностей, характера и т. д.

В зависимости от обстоятельств, силы, привлекательности внешних и внутренних сигналов внимание переключается с одного объекта на другой, т. е. носит динамический характер. Однако это не значит, что внимание не может быть устойчивым. Можно говорить об устойчивости внимания в пределах деятельности. Например, слушая преподавателя, студент переходит от одних действий к другим, а внимание его сохраняется и длительное время сосредоточено на одной и той же деятельности. В процессе занятий создаются условия для активизации познавательной деятельности студентов в области физической культуры.

Преподаватель, читая лекцию, приводит примеры, доказывает основные положения, дает указания, предъявляет требования. Все это представляет лишь часть сигналов, которые оказывают воздействие на мозг студента. Одновременно извне на студента действует целый поток посторонних раздражителей – внешний облик преподавателя, поведение соседа и других студентов, шум в коридоре и т. д. Кроме того, постоянно идет поток внутренних сигналов – воспоминания, размышления и т. д. Но человек способен охватывать сознанием (или удерживать в сознании) одновременно довольно ограниченный круг объектов (примерно 7 ± 2), все остальное находится на границе сознания, идет смутным фоном или вообще не осознается. На занятиях сознание студента также охватывает не все сигналы, воздействующие на него, и воспринимает их избирательно-

но: в одном случае студент обращает свое внимание на слова преподавателя, все другие сигналы остаются вне его сознания, а в другом случае, наоборот, более сильными, впечатляющими могут оказаться посторонние сигналы. Таким образом, существует выборка главного из внешней и внутренней информации, обеспечивающая выполнение одного двигательного акта ценой отклонения других. Это осуществляется с помощью механизма внимания. Сущность его в общих чертах заключается в том, что из многих каналов, по которым поступает информация в каждый данный момент, один усиливается, а другие даже не включаются или тормозятся.

Для активного студента свойственно проявление всестороннего глубокого интереса к занятию, к учебному материалу. На занятии он предлагает как умственные, так и физические усилия, концентрирует внимание, направленное на достижение поставленной цели⁵.

На проявление активности студента большое влияние оказывает умение самостоятельно работать над учебным материалом на занятиях и в неучебное время. В то же время проявление активности студента направляет его к самостоятельности. Активность студента в учебном процессе может быть как внешней (моторной), так и внутренней (мыслительной). Проявление высокого уровня активности представляет собой творческую активность. Творческая активность студента в учебном процессе – это сложное отношение к происходящей действительности в конкретное время, проявление комплекса его личностных свойств, где в единстве выступают интеллектуальные, волевые и эмоциональные процессы.

Педагог должен воспитывать у студента инициативность и творческую активность. Это выражается прежде всего в стремлении к применению новых приемов в преодолении трудностей, в способности вносить элементы новизны в способы выполнения учебного задания, в поиске новых эффективных методов решения задач. В познавательной деятельности студента творческая активность играет огромную роль и направлена на глубокое выявление новых процессов и ценностей. Творческая активность вызывает положительное эмоциональное состояние.

Сегодня физическая культура должна интегрироваться в комплекс гуманитарных дисциплин высшего профессионального образования: с учетом новых требований будущий специалист должен осуществлять физкультурно-спортивную деятельность таким образом, чтобы она стала эффективным средством развития его интеллектуальных способностей, креативности и духовно-нравственных сил.

Таким образом, формы организации занятий, условия в которых они проводятся, способы, активизирующие познавательную деятельность студента, – все это в целом способствует повышению эффективности обучения. В свою очередь, активизация учебной деятельности студента требует от преподавателя умелого руководства познавательной

деятельностью. Другими словами, основной целью учебного процесса должно стать овладение комплексом знаний, умений и навыков не только в области физической культуры и спорта, но и в создании условий для самореализации, саморазвития студента.

Примечания

- ¹ См.: Павленкович, С. С. Образование как ресурс формирования культуры здоровья студентов-спортсменов // Образование в современном мире : сб. науч. ст. / под ред. Ю. Г. Голуба. Саратов : Издательство Саратовского университета, 2018. Вып. 13. С. 309–315.
- ² См.: Беспалова, Т. А. Образование как ресурс развития личности безопасного типа // Там же. С. 211–215.
- ³ См.: Ларина, О. В. Формирование мотивационно-ценностного отношения к здоровому образу жизни у студенческой молодежи // Там же. С. 278–283.
- ⁴ См.: Кузнецов, Д. А., Ларина, О. В., Милехин, А. В. Динамика внимания как обязательное требование спортивного совершенствования // Качественное экологическое образование и инновационная деятельность – основа прогресса и устойчивого развития России : сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. / под ред. Н. И. Кузнецова, С. В. Ларионова, И. Л. Воротникова [и др.]. Саратов : Амрит, 2017. С. 52–55.
- ⁵ См.: Милехин, А. В., Гурова, И. В., Кузнецов, Д. А., Ларина, О. В. Взаимопомощь на занятиях как форма воспитания студенческой молодежи (на примере физической культуры) // Актуальные проблемы воспитания в образовательном процессе вуза : сб. ст. междууз. науч.-практ. конф. / под общ. ред. О. М. Поповой. Саратов : Центр социальных агроинноваций СГАУ, 2017. С. 35–38.

ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЙ МОТИВАЦИОННЫЙ СТИМУЛ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ (НА ПРИМЕРЕ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА СТУДЕНТОВ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ)

А. В. Молочко, М. Н. Кудрявцева, М. В. Кондратова

*Молочко Анна Вячеславовна – кандидат географических наук, заведующий кафедрой
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: farik26@yandex.ru*

*Кудрявцева Марина Николаевна – старший преподаватель
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: geogr@sgu.ru*

*Кондратова Марина Валерьевна – инженер
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: marinavaganova1994@yandex.ru*

Исследование посвящено обзору наиболее нестандартных и инновационных образовательных технологий, применяемых в процессе обучения студентов географического факультета. Раскрыты методики внедрения скрайбин-презентаций, социальных сетей,

технологии дополненной реальности, а также применения голограмм как наиболее актуальных и передовых средств коммуникации и визуализации промежуточных и итоговых результатов лабораторных и практических работ.

Ключевые слова: образовательная технология, инновации, скрайбинг, социальные сети, дополненная реальность, голограммы.

INNOVATIVE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES AS AN ADDITIONAL MOTIVATIONAL INCENTIVE FOR LEARNERS (ON THE EXAMPLE OF THE ORGANIZATION THE EDUCATIONAL PROCESS FOR STUDENTS OF NATURALLY SCIENTIFIC DIRECTIONS OF PREPARATION)

Anna V. Molochko, Marina N. Kudryavtseva, Marina V. Kondratova

The article is devoted to the review of the most irregular and innovative educational technologies used in the process of teaching students of the geographical faculty. Disclosed are techniques for introducing scribing presentations, social networks, augmented reality technology, and the use of holograms as the most relevant and advanced means of communication and visualization of intermediate and final results of laboratory and practical works.

Key words: educational technology, innovation, scribing, social networks, augmented reality, holograms.

Современное информационное общество диктует свои требования не только к стилю и темпу жизни, но и к формам и методам организации учебного процесса высшего и довузовского образования. Изменение образовательных стандартов значительно повлияло на формы и технологии организации учебного процесса, тем самым поставив преподавателей в довольно сложные условия. С одной стороны, необходимость внедрения инновационных образовательных технологий усложняет и делает более трудоемкой подготовку к проведению аудиторных занятий, с другой – полностью переходить на инновационные методы проведения занятий практически невозможно в связи с четкой структурой учебных планов, уменьшением количества часов, отведенных на контактную работу, в пользу самостоятельной, а также недостаточным материально-техническим оснащением большинства вузов нашей страны. Выход из этой, казалось бы, патовой ситуации очевиден и прост – необходимо расширять образовательное пространство, и отличным решением этой проблемы является универсальный ресурс сети Интернет. Кроме того, совсем не обязательно использовать дорогостоящее оборудование, которое зачастую невозможно приобрести средствами структурных подразделений или централизованного федерального финансирования. Достаточно нестандартного подхода и стремления шагать в ногу с современным технологическим прогрессом¹.

В качестве примера возможной реализации вышеуказанных технологий можно представить четыре достаточно успешно показавшие себя методики.

1. Использование социальных сетей

Проведение промежуточной аттестации с привлечением ресурсов социальных сетей способно значительно усилить мотивацию студентов к качественному и своевременному выполнению поставленных преподавателем задач ввиду их доступности, популярности и понятности студенческому сообществу. Реализацию подобной образовательной технологии можно представить в виде комплексированного сочетания трех этапов: 1) создание аттестационного проекта – итога проведения аудиторных лабораторных работ (как пример – серии картографических моделей аналитического и синтетического характера с использованием видоизмененного под учебный процесс коучинга); 2) организация страниц в наиболее популярных и часто посещаемых студентами социальных сетях (к примеру, Instagram и ВКонтакте) для проведения открытого голосования за наиболее визуально привлекательную работу; 3) подведение итогов и поощрение победителя голосования². С методической точки зрения можно отметить возросшее после оглашения информации о способе реализации предытоговой аттестации стремление студентов максимально качественно и профессионально выполнять аттестационный проект (рис. 1). Многие студенты, принимавшие участие в реализации указанной образовательной технологии, приходили после занятий и в выходные дни для дополнительной работы, регулярно консультировались по ходу выполнения поставленных задач, тем самым улучшая свои профессиональные навыки.

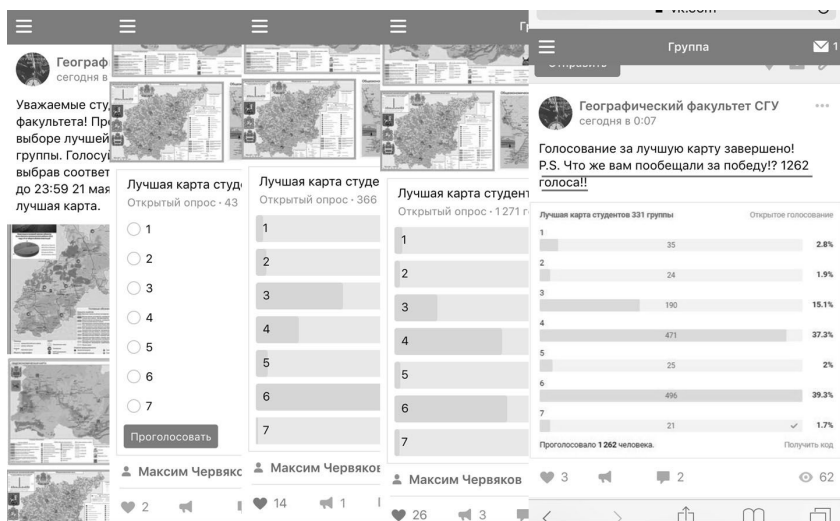


Рис. 1. Голосование за студенческие проекты в социальных сетях

2. Использование нестандартных форм создания презентаций

Скрайбинг-технология – одна из новых форм графической презентации, основанная на сопровождении выступления зарисовками, визуальными образами, динамической анимацией и проч., что позволяет более эффективно воспринимать и усваивать информацию, одновременно повышая мотивацию обучающихся к изучению предмета³. Эффективность использования скрайбинга в образовательном процессе объясняется двумя основными факторами: во-первых, интересом студентов к его созданию, вызванным нестандартностью и креативностью подходов к его реализации; во-вторых, успешным сочетанием всех элементов, понятных любому человеку независимо от его психотипа⁴. Известно, что люди по особенностям понимания и восприятия информации предрасположены в большей степени быть визуалами, аудиалами, кинестетиками и дискретгами. Скрайбинг может сочетать все особенности указанных психотипов по восприятию информации, тем самым максимально эффективно доводя знания до потребителя (рис. 2).



Рис. 2. Варианты реализации скрайбинг-презентаций

3. Использование технологии дополненной реальности

Современные технологии визуализации информации – особенно это касается графической – достигли пика своего развития. Однако мультимедийное обеспечение учебного процесса до сих пор не вышло за рамки графических дисплеев, проекционного оборудования и интерактивных досок, а также классического двухмерного представления информации и графики.

Основной задачей использования технологии дополненной реальности и цифровой визуализации в студенческих проектах в формате «от первого лица» в трехмерном представлении является расширение

практических и теоретических навыков студентов-географов, экологов и картографов в области современных информационных технологий, вовлеченность в самостоятельное создание проектов в абсолютно новой как для них, так и для всего географического факультета форме, а также повышение мотивации и интереса к изучаемой дисциплине⁵ (рис. 3).

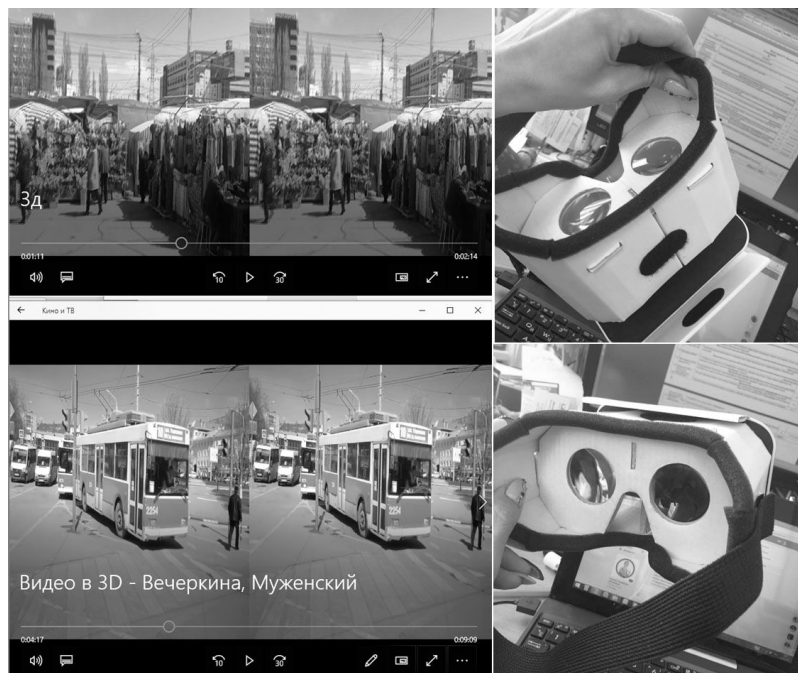


Рис. 3. Реализация технологии дополненной реальности в процессе работы над студенческим проектом

Образовательная значимость работы над проектом заключается в росте самостоятельности студентов, касающейся выбора объекта исследования, его графического, картографического и информационного обеспечения. Кроме того, некоторое условное отхождение от традиционной методики преподавания дисциплины, а также оригинальный способ визуализации, выбор актуальной и резонансной проблемы полностью соответствуют вводимым профессиональным образовательным стандартам ФГОС 3++.

С методической точки зрения групповая работа, решение определенных кейс-ситуаций, полевые исследования в рамках часов учебной программы дисциплины, отводимых на самостоятельную работу студентов, а также другие виды деятельности позволяют добиться эффекта «погружения» в будущую профессию.

4. Использование голограмм для визуализации элементов студенческих проектов

Применение голограмм давно положительно зарекомендовало себя в рекламе, шоу-бизнесе и других отраслях человеческой деятельности, так или иначе призванных произвести определенный переворот в восприятии информации пользователем и расширении его кругозора. Сфера образования также имеет прецеденты использования голограмм (визуализация именитых лекторов и т. п.). Однако для картографии и географии данное направление практически не используется, хотя, на наш взгляд, именно за изменением форм визуализации графической и картографической информации будущее не только картографии, но и всех наук о Земле. Классические трехмерные модели реальности, анаморфозы и прочие 2,5D псевдомодели уже устарели, хотя, безусловно, не теряют своей научной и практической значимости. Визуализация наиболее реалистичных элементов картографического изображения (в первую очередь это касается пиктограмм) с помощью смартфонов или планшетов и нехитрых, простых для самостоятельного создания призм-голографографов позволит, во-первых, расширить формы восприятия информации, во-вторых, познакомить студентов не только со специальными профессиональными ГИС-программами, но и с программным обеспечением, необходимым для непосредственного создания голограмм, в-третьих, активизировать и усилить интерес к изучаемой дисциплине путем привлечения обучающихся к применению наиболее актуальных и трендовых средств и технологий визуализации данных.

Вышеуказанные методики успешно показали себя в ходе проведения учебного процесса, что подтверждается высоким откликом на их презентацию на всероссийских конкурсах и публикациями в ведущих рецензируемых изданиях. Однако основная цель внедрения инновационных технологий в процесс обучения – повышение интереса студентов к предметам и расширение их профессиональных навыков в работе с дополнительными программами и оборудованием. Это несомненно повысит шансы выпускников географического факультета при приеме на работу.

Примечания

- ¹ См.: *Молочко, А. В.* Организация научно-творческой внеаудиторной деятельности (на примере географического факультета СГУ) // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Науки о Земле. 2015. Т. 15, вып. 4. С. 22–24; *Молочко, А. В., Кудрявцева, М. Н., Басамыкин, С. С.* Опыт внедрения нестандартных форм проведения текущего контроля успеваемости студентов-геоинформатиков (на примере комплексного использования технологии коучинга, скрайбинг-технологий и деловой игры) // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Науки о Земле. 2015. Т. 15, вып. 3. С. 9–16.
- ² См.: *Молочко, А. В.* Опыт использования социальных сетей как эффективного мотивационного решения в реализации интерактивных образовательных технологий (на примере проведения промежуточной аттестации картографов) // Теория и практика гармонизации взаимодействия природных, социальных и производственных систем

региона : материалы Междунар. науч.-практ. конф. : в 2 т. Саранск : Издательство Национального исследовательского Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарёва, 2017. С. 513–520; *Молочко, А. В.* Геопорталы, соцсети и медийные возможности Интернета в помощь преподавателям-географам [Электронный ресурс] // Видеоаука : сетевой журн. 2017. № 3 (7). URL: <https://videonauka.ru/stati/31-metodika-prepodavaniya-estestvenno-nauchnykh-distiplin/148-geoportaly-sotsseti-i-medijnye-vozmozhnosti-interneta-v-pomoshch-prepodavatelyam-geografam> (дата обращения: 1.10.2017).

³ Скрайбинг как способ визуального мышления [Электронный ресурс]. URL: <http://zillionnet.ru/blog/35/skraibingh-kak-sposob-vizual-nogho-myshlieniia> (дата обращения: 30.11.2018).

⁴ *Молочко, А. В.* Опыт использования...; Как узнать свой тип восприятия и зачем это нужно? [Электронный ресурс]. URL: <https://samorazvitie.org/psihologiya/tip-vospriyatiya/> (дата обращения: 30.11.2018).

⁵ См.: *Молочко, А. В.* Перспективы и возможности технологии дополненной реальности применительно к инновационным образовательным технологиям в ходе обучения студентов-географов [Электронный ресурс] // Видеоаука : сетевой журн. 2018. № 4(12). URL: <https://videonauka.ru/stati/31-metodika-prepodavaniya-estestvenno-nauchnykh-distiplin/209-perspektivy-i-vozmozhnosti-tekhnologii-dopolnennoj-realnosti-primenitelno-k-innovatsionnym-obrazovatelnyim-tekhnologiyam-v-khode-obucheniya-studentov-geografov> (дата обращения: 25.12.2018).

К ВОПРОСУ ОБУЧЕНИЯ СЛОВООБРАЗОВАНИЮ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

А. Н. Райкова

*Райкова Анна Николаевна – кандидат филологических наук, доцент, профессор Саратовского военного ордена Жукова Краснознаменного института войск национальной гвардии Российской Федерации
E-mail: ray-anna@mail.ru*

В статье представлен научно-методический подход к обучению курсантов словообразованию в процессе языкового образования. Приведены результаты анализа словообразования глагольных лексических единиц в русском и английском языках.

Ключевые слова: научно-методический подход, словообразование, глагольные лексические единицы, номинация.

TO THE PROBLEM OF WORD-FORMATION TEACHING IN A HIGHER MILITARY INSTITUTE

Anna N. Raykova

The scientific and methodological approach to the cadets' word-formation teaching is represented. Results of the verbal lexical units' word-formation analysis in Russian and English languages are represented.

Key words: scientific and methodological approach, wordformation verbal lexical unit, naming.

В настоящее время российские военные вузы стали уделять большее внимание языковому образованию курсантов, что сопровождается

серьезным реформированием процесса обучения в области преподавания русского и иностранных языков. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования Российской Федерации ставит целью языкового обучения в военном вузе повышение уровня лингвистической компетенции будущих офицеров, развитие их умения активно использовать средства языка при устном и письменном общении. Задачей курсантов является изучение слова как основной структурно-семантической единицы языка, которая выполняет функцию наименования реалий действительности и обладает специфическими семантическими, фонетическими и грамматическими признаками в разных структурных языках. Именно поэтому, на наш взгляд, изучение способов словообразования как основных факторов пополнения словарного состава языка и расширения тезауруса будущих военных специалистов является одной из важных задач обучения иностранным языкам, особенно в неязыковом вузе.

Зная способы словообразования, мы сможем разобраться в составных частях слова, в их взаимных связях, понять ту смысловую роль, которую они играют в слове, что поможет глубже и точнее раскрыть значение слова¹. Это относится не только к процессу словообразования, но в полной мере и к расширению запаса слов иностранного языка. Изучение слов иностранного языка, на наш взгляд, не может быть полным и всесторонним без усвоения той системы образования новых слов, которая характерна для данного языка. Знание составных частей слова позволяет нам определить не только методическую и экономическую технику его анализа, но и технику распознавания его значения, а также запоминания посредством сопоставления со словами, уже известными нам. С помощью этих техник слова можно будет объединять по общему значению и заучивать их по группам, а не в отдельности.

В процессе преподавания в военном институте русского и английского языков особую актуальность приобретает изучение курсантами общих закономерностей образования языковых единиц. Поэтому создание лингвистической базы для обучения языку предполагает наиболее полное описание средствами языка ономазиологических закономерностей в развитии языков разного структурного типа. Решение возникающих при этом задач требует анализа лексических единиц как знаков, обладающих определенным номинативным потенциалом, и сопоставления номинативных свойств соотносимых разноязычных лексем на предмет реализации их номинативных возможностей. При этом необходимо отметить, что глагольная номинация мало изучена и как область лингвистического знания во многом не отвечает современным требованиям научной теории.

Нами не случайно был выбран глагол, ведь лингвисты единодушно признают, что с ономазиологической точки зрения это сложная недискретная номинативная единица, занимающая особое место среди единиц номинации. Именно данные лингвистические знаки обладают рядом спе-

цифических черт в плане их номинативных свойств, парадигматической принадлежности, функциональных особенностей и закономерностей употребления в языках разного типа².

Говоря о проблемах языковых номинаций, хочется упомянуть тот факт, что многие вопросы номинации до конца не исследованы. В частности, на наш взгляд, представляется немаловажным исследование особого характера процессуально-признаковой номинации глаголов.

В современной отечественной лингвистике вполне определились два аспекта изучения номинативного процесса. Первый аспект предполагает интерес к номинации как конкретному соотношению с данным референтом, в то время как второй концентрирует внимание на создании новых наименований, т. е. «материализации, закреплении в звуковой оболочке идеального содержания, типичного для идеального содержания лексических единиц»³. Другими словами, в первом случае значима происходящая в слове трансформация смысла, а во втором на передний план выступает собственно ономаσιологический аспект.

Эффективность ономаσιологического исследования глагольного значения – в нашем случае это значение интенсивности действия – вызывает, как нам кажется, необходимость по возможности полного и всестороннего проникновения в природу самой «энергетической», «речедеятельностной» и недискретной части речи, какой является глагол. При этом он может рассматриваться по крайней мере в трех основных лингвистических аспектах – морфологическом, синтаксическом и словообразовательном. Несомненно, наименование глагольных лексических единиц – это одна из наиболее творческих и наименее замкнутых областей языка, которая теснейшим образом связана с речевой деятельностью. Средства номинации обеспечивают почти безграничные возможности глагольного словопроизводства. При этом появление новых глагольных единиц вызывается не только внутриязыковыми, но и экстралингвистическими факторами. При ономаσιологическом подходе к образованию глагола его особенности в передаче идеи признака и непрерывная связь смыслового содержания с синтаксическим значением обуславливают его потенциальные возможности в качестве сложной номинативной единицы, характеризующейся особым соотношением денотата и сигнификата в своем значении. Ономаσιологический подход к образованию глагола позволяет проникнуть в суть его рождения, установить закономерности и условия появления новообразований, а также выявить природу ономаσιологических категорий, к числу которых относится и категория интенсивности. В последнее время исследователи проявляют интерес к изучению функционально-семантических категорий как к особому типу языковой категории⁴. Глагольные лексические единицы со значением интенсивности обладают рядом специфических характеристик в плане их номинативных свойств и функциональных особенностей. Более того, они входят в функционально-семантическое микрополе интенсивности, которое включается в более обширное и сложное единство – функционально-

семантическое поле аспектуальности. При этом аспектуальность понимается как семантический категориальный признак, как характер протекания и распределения действия во времени и вместе с тем как группировка функционально-семантических полей, объединенных данным признаком. Характер протекания действия является содержанием функционально-семантической категории аспектуальности, а морфологические, словообразовательные и лексические средства являются ее выражением. В русском языке категория аспектуальности включает в себя глагольный вид и способы действия.

Способы действия рассматриваются нами как важнейшая часть исследования всей системы глагольного словообразования. Глагольная номинация является областью моделирования производных наименований, в связи с чем ее роль заключается в упорядочении словообразовательных связей производных глагольных лексических единиц по отношению к производящим, а также в выработке специальных формальных средств для отражения данных связей. Такое понимание аспектуальных способов глагольного действия позволяет определить их как способы номинации глагольных лексических единиц, а именно как те ономаσιологические каналы, по которым осуществляется глагольная номинация.

Изучение системы словообразования глаголов в разноструктурных языках позволяет нам говорить о том, что глагольная лексема, обладающая широким номинативным потенциалом, является важной языковой базой реализации (формирования) функционально-семантической категории интенсивности. Как ономаσιологическая категория значение интенсивности демонстрирует количественную характеристику качества, изображенную в виде шкалы, которая строится относительно точки отсчета и охватывает последовательность проявления действия от самого крайнего ослабления до самого большого усиления. Например: **шептать** ← **говорить** → **кричать**. Что касается категории интенсивности английского языка, то в композиционном плане она также представляет собой трехчастную (тернарную) структуру. Это значит, что аналогично той же категории русского языка она имеет центральный член, сигнализирующий понятие «нормы», и два противочлена – «меньше нормы» и «больше нормы» (**sub** < **norm** (**N**) > **super**). Например, **to whisper – to speak – to cry**. Представление о норме проявления действия играет особую роль в осмыслении значения интенсивности, так как именно она является точкой отсчета на шкале интенсивности. Значение нормы как в русском, так и в английском языке содержит сему интенсивности в снятом виде и является нейтральной по отношению к ней. При этом нарушение нормы, удаление от нее по шкале интенсивности порождает значение усиленности или ослабленности.

Результаты изучения акционально-семантических свойств глаголов со значением интенсивности доказали, что глагольные лексемы со значением интенсивности обладают рядом специфических черт в плане их номинативных свойств, парадигматической принадлежности, функциональных

особенностей и, что важно, закономерностей употребления. Они входят в функционально-семантическое поле интенсивности, которое включается в функционально-семантическое поле аспектуальности. В русском языке в структуре поля интенсивности существенную роль играют способы действия, значение которых раскрывает отношение действия к пределу. Однако необходимо отметить, что в английском языке такая лексико-грамматическая категория, как способы глагольного действия, формально отсутствует.

Значение интенсивности в структуре глагола обладает действенным аппаратом реализации, имеет ономаσιологически значимый характер, и при этом глаголы со значением интенсивности отражают аспект реализации функционально-семантической категории интенсивности действия. Исследование категории интенсивности глагола разноструктурных языков, а именно русского и английского, продемонстрировало возможность реализации этой категории по двум направлениям – лексико-семантическому и структурно-семантическому. При этом большая часть интенсивных глаголов обладает разными коннотативными характеристиками. План выражения категории интенсивности образуют разные языковые средства (лексические, грамматические, словообразовательные, фонетические), а также некоторые сочетания средств контекста.

Анализ глагольных лексем со значением интенсивности действия позволил выделить среди них классы интенсививов, внутренних интенсививов и интенсификатов, а также установить, что к интенсификатам относятся глагольные лексические единицы, значение интенсивности которых является имманентным свойством корня, внутренние интенсививы появляются в результате семантической эволюции глагольного слова, а к интенсификатам относятся все производные глаголы, в которых носителями значения интенсивности являются аффиксы.

В современной лингвистике выделяемые интенсививные способы действия, а также их классификации очень разнообразны, что связано с большой смысловой емкостью интенсививного значения и многообразием его смысловых оттенков. Исследование подтвердило, что в смысловой структуре глаголов многих способов действия тот или иной семантический признак является не единственным образующим значение конкретного способа действия и может накладываться на другие семантические признаки данного способа действия. Анализ глагольной номинации интенсификатов английского языка показал, что среди индоевропейских языков он претерпел наибольшие изменения в своем развитии. Эти изменения выразились в сглаживании и упрощении языковых структур за счет отказа от обилия флексивных элементов. Учитывая лингвистические процессы становления и развития аффиксальной словообразовательной системы английского глагола до современного этапа, необходимо отметить роль префиксации в образовании глагольных номинативных единиц и сделать заключение о том, что вопрос о префиксации является одним из малоразработанных во-

просов словообразования английского языка. В плане раскрытия содержания понятия «интенсивность» в английском языке случаи аффиксации наиболее наглядны: сопоставление производящего и производного глаголов позволяет отчетливо увидеть процесс «приращения значения», увеличение «объема» признака, качества, оценочной характеристики глагола-интенсификата. При этом приращение значения выражается именно посредством введения усилительного префикса.

Сопоставительный анализ основных направлений реализации интенсивного значения как имманентной характеристики корня (характеристика интенсивов) показал, что у лексических единиц, относящихся к данному разряду глаголов, значение интенсивности уже изначально заложено внутри корня глагола, т. е. выступает его имманентной характеристикой. Так, глагол **грянуть** включает следующие значения: 1) «внезапно с силой раздаться, загреметь», «неожиданно громко закричать» (Далече **грянуло** ура [Пушкин]); 2) «внезапно с силой начаться, разразиться» (**Грянул** бой, Полтавский бой [Пушкин]). Глагол **assail** имеет следующие значения: 1) «яростно нападать, атаковать» (The police were **assailed** with rocks and petrol bombs [Moscow News] /Полиция была подвергнута яростной атаке камнями и бомбами с горючей смесью/); 2) «резко критиковать» (I was **assailed** by my best friend [Fielding] /Мой лучший друг раскритиковал меня в пух и прах/). Сема интенсивности выполняет в таких структурах интегрирующую функцию. Кроме того, важную роль в формировании лексико-семантической системы языка играет лексика иноязычного происхождения. В этой связи представляет интерес рост значения интенсивности в ходе семантического освоения заимствований. Так, англ. **bluff** означает «обманывать», рус. **блефовать** – «пугать выдумками с целью внушения другому преувеличенного представления о себе».

При формировании значения интенсивности действия в процессе развития семантики глагола в основе семантического развития слова лежит тесная связь между его значением и сочетающимися с ним словами. Для глагола это особенно важно, так как он тесно связан с субъектом и объектом обозначаемого действия. Поэтому изменение значения глагольного слова приводит к расширению ряда возможных субъектов и объектов при нем, а также поддерживается таким расширением. Изменение субъекта или объекта ведет дополнительно к разрушению меры действия, свойственной предыдущему субъекту или объекту, создавая, таким образом, основу для реализации семы интенсивности, которая может присутствовать в родовом значении потенциально и проявляться в видовых значениях.

Особый интерес, на наш взгляд, представляют механизмы становления семы интенсивности в лексико-семантических вариантах при ее отсутствии в родовом значении: например, утюжить – «сильно ругать, поносить кого-либо», «бить, колотить» (ср. «гладить»); tan – «дубасить, сильно бить, колотить с ожесточением» (ср. «дубить кожу»). При этом

становление семы интенсивности связано с формированием нового предметного значения.

Таким образом, в процессе анализа глагольных лексем со значением интенсивности действия в разноструктурных языках были выявлены однотипные способы выражения интенсивности действия, а именно лексико-семантическое и структурно-семантическое. Результаты исследования могут быть использованы в процессе преподавания лингвистических дисциплин. Они позволят методически целенаправленно осветить в вузовском курсе проблемы, связанные с номинативным аспектом характеристики слова, выявлением роли глагола и его качественного своеобразия в системе языка и в тексте.

Примечания

- ¹ Горький, М. Литературно-критические статьи. Москва : Гослитиздат, 1937. С. 334.
- ² См.: Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., Svartvik, J. A. Grammar of Contemporary English // Focus, Theme, and Emphasis. Ch. 14. London, 1972.
- ³ Торонцев, И. С. Предмет, задачи, материал и методы ономазиологии // Проблемы ономазиологии. Орел : Орловский государственный педагогический институт, 1974. С. 54.
- ⁴ Бондарко, А. В. Принципы функциональной грамматики и вопросы аспектологии. Ленинград : Наука. Ленингр. отд-ние, 1983. С. 79.

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К РУКОВОДСТВУ ИНДИВИДУАЛЬНЫМИ ПРОЕКТАМИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Е. В. Сухорукова

*Сухорукова Елена Владимировна – кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой
Балашовского института (филиала)
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: sewaster@gmail.com*

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена необходимостью разработки старшеклассниками проектов. Рассмотрена методическая система формирования готовности студентов к организации работы старшеклассников над проектом по математике или информатике.

Ключевые слова: метод проектов, индивидуальный проект, готовность к профессиональной деятельности.

FORMATION OF READINESS OF FUTURE TEACHERS TO THE MANAGEMENT BY INDIVIDUAL PROJECTS OF STUDENTS

Elena V. Sukhorukova

The urgency of the problem under study is due to the need for the development of students of the projects. The methodical system of formation of students' readiness to

organize the work of high school students on a project in mathematics or computer science is considered.

Key words: project method, individual project, professional readiness.

В процесс обучения продолжительное время активно внедряется метод проектов – один из интерактивных методов современного обучения. Этот метод был разработан еще в первой половине XX в., однако степень его востребованности в разные годы менялась. Было время, когда он активно внедрялся в образование, но с 1931 г. и до конца 1980-х гг. как чуждый советской школе не применялся.

Большую роль в возвращении метода проектов в российскую школу сыграла программа Intel® «Обучение для будущего» (Intel®Teach). Она была направлена на повышение квалификации учителей, педагогов и методистов в области информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и на активное использование в учебно-воспитательном процессе в образовательных учреждениях. Особенно интересным подходом в программе была интеграция применения ИКТ и проектного метода в обучении школьников. Слушатели программы не только приобретали знание о дидактических и методических функциях ИКТ, но и получали навыки использования Интернета в образовательной деятельности. Обучаясь на курсах, учителя получали первый практический опыт моделирования совместной с учеником деятельности в рамках учебного проекта и выстраивания сетевого взаимодействия субъектов образовательного процесса с помощью ИКТ и Интернета.

Преподаватели Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского (в том числе и преподаватели Балашовского института СГУ) принимали участие в реализации программы «Обучение для будущего»¹. Обучение велось по трем курсам программы: «Введение в информационные и образовательные технологии XXI века», «Проектная деятельность в информационной образовательной среде XXI века» и «ИКТ: стратегия развития образовательного учреждения». Содержание курсов было адаптировано в рамках учебных дисциплин, в том числе дисциплин по выбору. Обучение проходили студенты – будущие учителя. Многие из разработанных ими проектов позднее были успешно реализованы выпускниками программы в своей педагогической деятельности.

Метод проектов постепенно начали внедрять в школах, и со временем он стал одной из востребованных технологий обучения. Его популярность можно объяснить рациональным сочетанием теоретических знаний и их практического применения в решении конкретных проблем.

Проектная деятельность стала необходимым условием реализации ФГОС на всех ступенях общего образования. За время реализации ФГОС проектный метод получил очень широкое распространение в обучении.

Особое внимание уделяется проектной технологии в старших классах. С переходом образовательных организаций на ФГОС среднего общего образования в старших классах появляется новое понятие – индивидуальный проект.

Эти изменения вносят определенные коррективы в подготовку будущих учителей. Молодой педагог, пришедший работать в школу, должен обладать достаточным уровнем профессионального мастерства, уметь одновременно организовать и направлять разные виды деятельности обучающихся и в совершенстве владеть проектной технологией.

В профессиональном стандарте педагога² также отмечается необходимость владения такими методами обучения, как *проектная деятельность*, лабораторные эксперименты, полевая практика и т. п.

В Балашовском институте СГУ на факультете математики, экономики и информатики формированию готовности студентов к руководству индивидуальными проектами обучающихся уделяется большое внимание. В учебном плане направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки), профиль «Математика и информатика», представлен ряд дисциплин, в процессе изучения которых рассматриваются вопросы организации проектной и исследовательской деятельности обучающихся. Это дисциплины:

- «Информационные технологии в педагогическом образовании»;
- «Интернет-технологии в работе учителя»;
- «Методы исследований Профиль 1»;
- «Методы исследований Профиль2»;
- «Методика обучения и воспитания в предметной области. Методика обучения математике»;
- «Методика обучения и воспитания в предметной области. Методика обучения информатике»;
- «Методика обучения и воспитания в предметной области. Актуальные вопросы методики преподавания математики и информатики»;
- «Современные средства оценивания результатов»;
- «Социальные сервисы в работе учителя»;
- «Web 2.0 в образовании»;
- «Проектная деятельность в образовательной среде»;
- «Проектные и исследовательские технологии в обучении математике».

Такое внимание к вопросам организации проектной работы обосновано еще и тем, что в расписании 10-х и 11-х классов появился новый предмет – индивидуальный проект. Как показывает практика, в большинстве образовательных учреждений вести этот предмет поручают учителю информатики или математики.

В рамках каждой дисциплины рассматривается свой блок вопросов, связанный с реализацией метода проектов в школе (таблица).

Распределение материала, связанного с методом проектов, по учебным дисциплинам

Номер пункта	Дисциплина	Блок вопросов
1	<p>«Информационные технологии в педагогическом образовании» «Интернет-технологии в работе учителя» «Социальные сервисы в работе учителя» «Web 2.0 в образовании»</p>	<p>Формирование навыков сбора и обработки информации, материалов, Интернет-ресурсы проекта. Использование ИКТ в организации проектной работы. Сетевое взаимодействие. Социальные сервисы Использование ИКТ и интернет-сервисов для представления итогового продукта проекта</p>
2	<p>«Методы исследований Профиль 1» «Методы исследований Профиль 2»</p>	<p>Основы методологии научного исследования. Логика процесса научного исследования. Методы и методики научного исследования Методы и методики исследования в математике и информатике. Требования к содержанию и направленности проекта Организация и проведение исследований. Научный аппарат индивидуального проекта Особенности научного исследования в условиях развития ИКТ</p>
3	<p>«Современные средства оценивания результатов»</p>	<p>Оценивание проекта. Представление результатов учебного проекта. Требования к процедуре проведения защиты проекта. Критерии оценивания проекта. Средства оценивания проекта. Взаимооценка и самооценка индивидуального проекта. Основные критерии оценивания деятельности обучающихся</p>
4	<p>«Методика обучения и воспитания в предметной области. Методика обучения математике» «Методика обучения и воспитания в предметной области. Методика обучения информатике» «Методика обучения и воспитания в предметной области. Актуальные вопросы методик преподавания математики и информатики»</p>	<p>Метод проектов в обучении математике и информатике. Реализация метода проектов как эффективный способ формирования УУД. Использование метода проектов на разных ступенях обучения математике и информатике. Этапы работы над индивидуальным проектом Координация проекта по математике и информатике Программа метапредметного курса «Индивидуальный проект»</p>
5	<p>«Проектная деятельность в образовательной среде» «Проектные и исследовательские технологии в обучении математике»</p>	<p>Программа учебно-исследовательской и проектной деятельности обучающихся как средство реализации требований ФГОС. Методология проектной и исследовательской деятельности. Учебно-исследовательская деятельность обучающихся. Школьное научное общество. Проектная деятельность обучающихся. Проектная методика – педагогическая технология нового образования.</p>

Номер пункта	Дисциплина	Блок вопросов
		<p>Требования к содержанию и организации учебного проекта. Этапы работы над индивидуальным проектом. Алгоритм проектной деятельности. Использование Интернета в проектной работе. Использование социальных сервисов в проектной работе. Коммуникативные навыки. Средства визуализации в проекте. Требования к оформлению проектной работы. Критерии оценивания элементов проекта. Формы представления результатов индивидуального проекта</p> <p>Рецензирование проекта. Организация защиты учебных проектов. Локальные акты, положения об индивидуальных проектах обучающихся. Права и ответственность сторон участников проекта. Барьеры и риски проекта</p>

Необходимо отметить, что при изучении дисциплин «Интернет-технологии в работе учителя», «Социальные сервисы в работе учителя», «Методы исследований», «Проектная деятельность в образовательной среде» студенты разрабатывают собственные учебные проекты по математике или информатике. Они проходят все этапы создания проекта, пробуют себя и в роли ученика, разрабатывающего проект, и в роли учителя, который должен организовать проектную работу, выступить консультантом по проекту и координатором проектных исследований. В обучении студентов акцент делается на том, что проектная деятельность всегда направлена на активное сотрудничество педагога и обучающегося, поскольку решение исследуемой в проекте проблемы всегда предусматривает использование совокупности разнообразных методов, порой еще не знакомых ученику. Кроме того, при выполнении проекта часто возникает необходимость интегрирования знаний, умений в разных областях науки, техники, технологии. Как и старшеклассникам, студентам при разработке проектов необходимо продемонстрировать умение планировать свою деятельность, координировать свои усилия, преодолевать возникающие трудности и проблемы, взаимодействовать с однокурсниками и педагогом.

Большое внимание в процессе обучения студентов уделяется информационно-методическому обеспечению практической работы старшеклассников над индивидуальным проектом³, использованию информационных технологий в проектной деятельности⁴ и готовности молодых специалистов к профессиональной деятельности⁵

При прохождении педагогической практики в старших классах студентам удается познакомиться с организацией их работы над индивидуальными проектами, а иногда и выступить в роли консультантов

по теме проекта. Это, несомненно, так же является приобретенным полезным практическим опытом.

Важно отметить, что постепенно студенты приходят к осознанию того, что при организации работы над проектом кардинально меняется функция педагога. Учитель перестает быть основным источником информации. Индивидуальный проект всегда ориентирован на самостоятельную деятельность обучающихся. Учитель выступает лишь организатором процесса работы, координатором и консультантом, но проект ученик выполняет, оформляет и защищает самостоятельно. В процессе его выполнения происходит активное формирование универсальных учебных действий учеников.

Организованная таким образом работа не только обеспечивает знакомство с методом проектов, но и формирует готовность студентов к руководству индивидуальными проектами обучающихся. Студенты овладевают еще одним способом организации процесса усвоения знаний. Это значит, что они становятся более конкурентоспособными и востребованными на рынке труда.

Примечания

- ¹ См.: Кудрина, Е. В., Сухорукова, Е. В., Храмова, М. В. Опыт реализации международной программы INTEL «Обучение для будущего» в СГУ 2003–2012 гг. // Компьютерные науки и информационные технологии : материалы междунар. науч. конф. Саратов : Издательский центр «Наука», 2012. С. 170–173.
- ² См.: Профстандарт педагога [Электронный ресурс]. URL: <http://профстандартпедагога.рф/профстандарт-педагога> (дата обращения: 01.02.2019).
- ³ См.: Грибанова-Подкина, М. Ю. Информационно-методическое обеспечение практической работы учащихся над индивидуальным проектом // Информационные технологии в образовании : материалы X Всерос. науч.-практ. конф. Саратов : Издательский центр «Наука», 2018. С. 100–105.
- ⁴ См.: Насонова, Е. Д. Информационные технологии в проектной деятельности учащихся // Там же. С. 269–273.
- ⁵ См.: Сухорукова, Е. В. Готовность молодых специалистов к использованию информационных технологий в профессиональной деятельности // Преподавание информационных технологий в Российской Федерации : материалы Шестнадцатой открытой Всерос. конф. / Московский государственный технический университет; Ассоциация предприятий компьютерных и информационных технологий. Москва, 2018. С. 362–364.

КАНОНЫ И ПАРАДИГМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

О. И. Тарасова

*Тарасова Ольга Игоревна – доктор философских наук, профессор
Академии Русского Балета имени А. Я. Вагановой, г. Санкт-Петербург
E-mail: oltar@mailru*

Статья посвящена теоретическому анализу образовательно-педагогических парадигм, а также выявлению возможной аналогии между парадигмальным, каноническим,

инвариантным и фрактальным способами мышления. Современная образовательная реальность характеризуется сосуществованием множества педагогических парадигм, где есть практики и доминирующие, и альтернативные по своему содержанию и методике обучения. Фрактал и фрактальность рассматриваются как возможность «мягкой» научной революции, создания новой картины мира и интегративной методологии. Можно провести аналогию между структурными особенностями канона и инвариантными особенностями фрактала как динамической системы. Понимание фрактала постепенно становится новой мировоззренческой концепцией, служит развитию новой культурно-образовательной парадигмы.

Ключевые слова: парадигма, канон, каноническое мышление, картина мира, понимание, образование, педагогика, педагогическая парадигма, творчество, фрактал.

THE CANONS AND THE EDUCATION PARADIGMS

Olga I. Tarasova

The article is devoted to the theoretical analysis of educational and pedagogical paradigms, as well as the identification of possible analogies between paradigmatic, canonical, invariant and fractal ways of thinking. Modern educational reality is characterized by the simultaneous coexistence of a multitude of pedagogical paradigms, where there are both dominant practices and alternatives in their content and teaching methods. Fractal and fractality are considered as the possibility of a “soft” scientific revolution creation, a new picture of the world and an integrative methodology. It is possible to draw analogies between the structural features of the canon and the invariant features of the fractal as a dynamical system. Understanding the fractal gradually becomes a new world outlook concept, serves to develop a new cultural and educational paradigm.

Key words: paradigm, canon, canonical thinking, picture of the world, understanding, education, pedagogy, pedagogical paradigm, creativity, fractal.

На рубеже веков и тысячелетий, в XXI веке, происходят значительные изменения и преобразования, которые касаются всех сфер общественной жизни, общества, человека, природы: информационная (цифровая) революция, массмедийная и коммуникативная трансформация общественного сознания, глобализация культуры и образования, формирование нового цивилизационного уклада, становление новой культурно-исторической парадигмы в целом. Соответственно, важным является поиск новой идейно-теоретической парадигмы мышления, дающей возможность решения актуальных проблем человека и человечества, поскольку необходимость реформирования и реорганизации науки и образования назрела достаточно давно.

Понятие «парадигма» (образец, пример, модель) было введено в научный оборот Т. Куном в конце 70-х годов XX века. Используемое в широком смысле слово обозначало определенную картину мира как модель постановки проблемы и возможных способов ее решения. Термин стал широко употребляемым в сфере философии, социальных и гуманитарных наук. В отечественной и мировой практике образования педагогические парадигмы формируются постепенно, определяя развитие теории психолого-педагогических исследований.

Для педагогики парадигма – это исходная концептуальная схема, модель, вариант постановки проблемы и ее решения в области обучения и образования¹. Парадигма образования может быть понята как совокупность ведущих понятий и идей, которые признаны научно-образовательным сообществом и лежат в основе научных исследований.

Теория и практика педагогической науки свидетельствует об оппозиционном / конфликтном сосуществовании противоположных друг другу парадигм (парадигмальных установок) – гуманитарной и социотехнической, – которые по-разному определяются и характеризуются многими поколениями исследователей. Современная нам образовательная реальность, как отмечают ученые, характеризуется множественностью, полипарадигмальностью, одновременным сосуществованием педагогических парадигм, где есть практики и доминирующие, и альтернативные по своему содержанию и методике обучения. При этом происходит процесс «становления новых парадигм, который, несмотря на разнообразие, взаимозависимость и разноречивость сложных исходных положений и выводов, характеризуется общей устремленностью к реализации идейных замыслов, концептуальных представлений и принципов в практических образовательных приемах, навыках и способах деятельности»².

И. А. Колесникова – один из первых авторов, размышлявших о полипарадигмальной множественности современного образования. Подход ученого состоит в рассмотрении особого познавательного взаимодействия человека и мира, на основе которого и выделяется несколько педагогических цивилизаций, или педагогических парадигм – природная, научно-технологическая, гуманитарная, эзотерическая³.

Историко-педагогический обзор образовательных парадигм выявляет следующие их возможные варианты: эзотерическую, традиционную, технократическую, бихевиористскую, гуманистическую (феноменологическую), синергетическую, ноосферную. В последние десятилетия в науке появились размышления о космо-антропологической парадигме и о фрактальной педагогике. Но для становления новой педагогической парадигмы мышления необходим гибкий переход к интегральной области миропонимания и междисциплинарной сфере знаний.

Если «парадигма» в каком-то смысле задает скорее правила «внешние», то сходное и пересекающееся смыслами понятие «канон», по-видимому, задает правила «внутренние».

Канон (правило, норма, совокупность положений, имеющих догматический характер) – это закон или правило какого-либо учения, художественного или научного направления. В церкви каноном выступают догмат, установленное правило. Для изобразительного искусства канон – система стилистических, иконографических норм, являющихся ведущими или господствующими в искусстве какого-либо периода или направления, то или иное произведение, которое служит образцом. Как самостоятельный жанр в искусстве канон развивается с середины

VII века. В качестве эстетической и искусствоведческой проблемы канон теоретически был осмыслен в научных исследованиях XX века, в работах П. А. Флоренского, С. А. Булгакова.

Значение канона в процессе исторической жизни искусства и культуры достаточно неоднозначно. Выступая квинтэссенцией художественного мышления и соответствующего времени культуры, после смены исторических эпох устоявшийся канон перестает соответствовать духовному и практическому опыту и способам мышления.

Существует давно ставшее классическим определение канона А. Ф. Лосева: это «количественно-структурная модель художественного произведения такого стиля, который, являясь определенным социально-историческим показателем, интерпретируется как принцип конструирования известного множества произведений»⁴.

Ю. М. Лотман, который исследовал структурные и информационно-семиотические особенности канона и канонического мышления, отмечал, что неканонизированный текст служит обычным источником информации. Канонизированный текст, во-первых, организуется не по образцу естественного языка, а по принципам музыкальной структуры, во-вторых, исходя из этой музыкальной организации он выступает не столько источником, сколько возбудителем информации. Таким образом, канонический текст способен по-новому организовать имеющуюся у субъекта информацию, т. е. «перекодировать его личность»⁵.

В истории существуют периоды, когда возникают принципиально новые научные теории, распространение которых ведет к коренному изменению представлений о мире. Как известно, научная революция – это этап развития науки, когда происходит радикальное изменение всего содержания процесса познания. Это изменение взаимосвязано с переходом к новой методологии, новым методам, понятиям, новой научной картине мира с новыми канонами мышления, способами объяснения, оценки и интерпретации научных данных, обоснования и интерпретации всего объема научного знания. Научные революции различаются по скорости протекания, широте и глубине охвата структурной и методологической трансформации, «обновления» норм, идеалов, объяснений, организации и построения знания, всей научной картины мира. В истории науки выделяют несколько типов научных революций: первый предполагает возможность ввода новых теоретических построений без радикального изменения общенаучной картины мира, а второй – существенную трансформацию картины мира, связанную с полной или частичной сменой идеалов и норм исследований (как, например, возникновение синергетической модели исследований). Как правило, научная революция – это процесс, проходящий в несколько этапов, на которых по-разному сочетаются и взаимодействуют внешние и внутренние факторы.

Термин «фрактал» ввел в научный обиход Бенуа Мандельброт. В своих книгах и монографиях, среди которых наиболее известной является «Фрактальная геометрия природы» (1977), ученый, по сути, предложил новый вариант неевклидовой геометрии, отказавшись не от идеи параллельности, как у Н. И. Лобачевского, а от требования гладкости. Геометрия фракталов внешне – геометрия негладких, направленных, шероховатых и зазубренных объектов. Каким образом фракталы и фрактальность могут быть связаны с «мягкой» научной революцией и переходом к новому образу мира, новому мышлению, новой междисциплинарной и интегративной методологии? Можно ли рассматривать эстетику фракталов как каноническое (в самом широком смысле) мышление грядущего времени? Спустя некоторое время после открытия нового явления и ввода в науку нового понятия сам Б. Мандельброт дал характеристику такой геометрии как «теории морфологии бесформенного». Понимание фрактала постепенно становится новой мировоззренческой концепцией, служит развитию новой культурной парадигмы.

Фрактал – это «абстрактный алгоритм, описывающий бесконечный процесс развития»⁶, множество, обладающее свойством самоподобия, изломанностью и инвариантностью в масштабе. Для фрактала изменение масштаба не ведет к упрощению структуры. Фрактал есть своеобразное проявление эстетики – законов гармонии и красоты, – единство Порядка и Хаоса. Хаотическое движение мира создает уникальные и неподражаемые фрактальные объекты, в которых отдельные малые элементы точно наследуют свойства больших «родительских» структур. Для фрактальной структуры характерна особая наполненность пространства размерностью, которая не является целой величиной. Фракталы могут быть регулярными и нерегулярными.

В широком смысле фракталом называют объект, который может обладать одним из следующих свойств: у него фрактальная структура просматривается во всех масштабах, он является самоподобным или приблизительно самоподобным, обладает дробной (не целой) метрической размерностью. Поэтому в последние десятилетия слово «фрактал» перестает быть термином только математической науки и начинает использоваться в математическом смысле «нестрогих», «шероховатых» гуманитарных науках. Как отмечает В. В. Тарасенко, концепция фрактала «игнорирует “защитный пояс” классических геометрических концепций (конкретные исчисления, связанные с евклидовой фрактальной концепцией, даже не критикуются), заменяя “жесткое ядро” – тривиальные первые принципы – категории геометрии. Этим самым задается метафизика фрактала – влиятельная метафизика фрактальной концепции. Эта замена идет не по пути изменения или введения новой аксиоматики, основанной на строгих логических приемах определения понятия, а по пути введения интерсубъективного контекста фрактальной

концепции – создания устойчивых практик узнавания фрактала как в феноменах математики (геометрических множествах, решениях нелинейных уравнений), так и в феноменах – конструктах прикладных теорий (географии, лингвистики, астрофизики)»⁷, а также в современных узкопедагогических и междисциплинарных исследованиях проблеме образования.

Так или иначе становится возможным выявление аналогии и взаимосвязи фрактала с циклическим временем и циклическим восприятием мира. Можно провести аналогию между структурными особенностями канона и его потенциальным пересечением с инвариантными особенностями фрактала как динамической системы. Очевидны также аналогии и пересечение классического канонического мышления как гуманитарного принципа и инвариантности фракталов как характерного свойства. Более того, подобие (а здесь нельзя не вспомнить о гуманитарных исследованиях канона, канонического мышления и гуманитарном понимании инварианта и инвариантности) является импульсом к движению и саморазвитию, т. е. фрактал – творческий саморазвивающийся феномен.

Мера совершенства общества, его устойчивости, благополучия и процветания неразрывно связана с его способностью как социокультурной системы к самовоспроизводству и развитию, и в первую очередь человека. Ныне уже очевидно, что все возможные модификации и модернизации односторонней рациональности и рациональной картины мира исчерпаны. Актуальным и необходимым видится поиск гармоничного равновесия и взаимодополнительности рационального и (в)нерационального, научного и художественного.

Современная школа, так же как и система образования, есть продукт техногенной цивилизации. Изначально она формируется как массмедиа. А. М. Лобок пишет: «Школа как институт возникает там и тогда, где и когда появляется проблема трансляции слова в слово канонических текстов»⁸. С момента своего институционального закрепления система образования ассоциируется с развитием Церкви, государства и бюрократии.

Образовательная парадигма, заданная А. Я. Коменским и организованная по «дофрактальной» евклидовой «мировоззренческой геометрии» и тесно связанная с ней информационно-репродуктивная модель трансляции отчужденного знания, которая в значительной степени лишена и творческого, и художественно-эстетического компонента⁹, себя исчерпала и становится камнем преткновения для уровня осознанности, развития скорости восприятия и мышления. Подавляющее большинство научных размышлений «про образование» посвящено, как правило, системе и упускает из виду такой трудноформализуемый феномен, как образованность. Образование (система) – важнейший цивилизационный механизм медиаграмотности и медиасоциализации, средство

информационного воспроизводства общества, технология контроля обществом производства интеллекта и массовой культуры. Образование (образованность) – внутренний самовозрастающий процесс постоянного созидания образов / образцов, которым человек следует в своей жизни¹⁰.

На основе развития новой фрактальной гуманитарной методологии возможно становление стратегически важной для будущего времени новой фрактальной педагогики¹¹, в основе которой должны лежать принцип доверия человеческой природе, утверждение изначальной позитивной и творчески-конструктивной сущности человека.

Как видно из современных философских и научно-педагогических исследований, основные закономерности фрактальной педагогики связаны с совокупностью следующих принципов:

- нелинейности и множественности путей развития;
- конгруэнтности и развития диалогичности и понимания;
- открытости и взаимодействия;
- фрактальной гармонии и целостного развития человека;
- иерархического знания и самостоятельного самообразования;
- другодоминантности и равноправной гармоничной диалогичности;
- резонансного взаимодействия и «культуры глубинного общения» (Г. С. Батищев);
- голографической проекции, объемного и нелинейного раскрытия и осознанности живого опыта и живого знания, голографической картины мира;
- информационного ускорения и умения идти в ногу со временем¹²;
- холизма и равновесия системы «человек – среда»;
- «полифонической самости», самобытности и самореализации¹³.

Становление научных и практических исследований, посвященных фрактальной педагогике, может дать возможность синтеза лучших достижений отечественного и зарубежного гуманитарного образования.

Многочисленные и разнообразные авторские и новаторские методики и модели образования (от «лесных школ» до «школы-парка» и «школы-сада» с опорой на этнопедагогика и динамической образ самообразования) – это попытки так или иначе выйти в нелинейную фрактальную методологию образования и образованности как канонической самоорганизации.

Стратегической задачей образования должна быть признана не подготовка к способу бытования, а осознание сущности сущего, фундаментальная образованность, опережающее мышление и предвосхищающая осознанность. М. Шелер справедливо указывал, что «образование есть категория бытия». Поэтому новая реализация идеи образования связана с восстановлением феномена образования в его «бытийных правах» и образованности как «событийной компетентности». Необходимо вер-

нута образованности ее экзистенциальную сущность как неотъемлемое свойство человечности. В конце концов, нам нужен человек не просто грамотный, читающий, печатающий, производящий информацию, а в первую очередь понимающий, способный самоопределяться в этой жизни, порождать для себя собственные смыслы, принимающий на себя ответственность за свои решения. Человек, умеющий слышать голос Бытия¹⁴.

Человек – мыслящая сущность, открытая бытию. Благодаря открытости человек способен на бесконечное понимание и осмысление вселенной и бытия. Новая образовательная и педагогическая парадигма связана с переходом от «запаздывающего обмысливания к предвосхищающему мышлению» (М. Хайдеггер), к предвосхищающей осознанности бытия и грядущего времени через законы гармонии и красоты.

Примечания

- ¹ См.: Шмырева, Н. А., Губанова, И. И., Крецан, З. В. Педагогические системы : научные основы, управление, перспективы развития. Кемерово : Кемеровский государственный университет, 2002. 120 с.
- ² Володина, О. В. Полипарадигмальное обоснование современного образования // Изв. ВГПУ. Педагогические науки. 2016. № 7 (111). С. 5.
- ³ См.: Колесникова, И. А. Педагогические цивилизации и их парадигмы // Педагогика. 1995. № 6. С. 84–89.
- ⁴ Лосев, А. Ф. О понятии художественного канона // Проблемы канона в древнем и средневековом искусстве Азии и Африки. Москва : Наука, 1973. С. 3–15.
- ⁵ Лотман, Ю. У. Каноническое искусство как информационный парадокс // Там же. С. 16–22.
- ⁶ Духно, А. Б. Фрактал как язык искусства. Взаимовлияние научного и художественного опыта // Эстетика изобразительных искусств XX–XXI века. 2018. № 3. С. 38–61.
- ⁷ См.: Тарасенко, В. В. Метафизика фрактала. Версия 4.2. Метафизика задания категории [Электронный ресурс]. URL: <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000254/index.shtml> (дата обращения: 19.02.2019).
- ⁸ Лобок, А. М. Антропология Мифа. Екатеринбург : Банк культурной информации, 1997. С. 519.
- ⁹ См.: Тарасова, О. И. Фактор понимания в современном образовании. Волгоград : ВолГУ, 2009. 220 с.
- ¹⁰ См.: Долженко, О. В., Тарасова, О. И. Обращение в образовании или явления «закрытого сознания» // Идеи и идеалы. 2010. Т. 2, № 2. С. 81–92.
- ¹¹ См.: Маджуга, А. Г., Синицына, И. А. Фрактальная педагогика как императив современного социально-гуманитарного знания // Известия Башкирского университета. 2016. Т. 1. С. 251–257.
- ¹² Там же.
- ¹³ См.: Маджуга, А. Г., Сабекья, Р. Б., Синицына, И. А., Салимова, Р. М., Садаева, И. В. Фрактальная педагогика : теоретические и методологические предпосылки становления и развития // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2016. № 2 (22). С. 71–80.
- ¹⁴ См.: Долженко, О. В., Тарасова, О. И. Образование: от массмедиа к «урокам бытия» // Высшее образование в России. 2009. № 4. С. 12–18.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЖЕНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В АНГЛИИ XVII – НАЧАЛА XVIII ВЕКА

Е. В. Ушакова, О. В. Павлова

*Ушакова Евгения Владимировна – аспирант
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: jane2782@mail.ru*
*Павлова Ольга Вячеславовна – преподаватель
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: oliapav12013@yandex.ru*

В статье рассматривается влияние исторических событий XVII столетия в Англии на развитие женского образования. XVII – начало XVIII в. – это время появления в Англии первых феминисток, выдающихся английских писательниц и поэтесс, ярких образованных женщин, которые в своих трудах не раз обращались к проблеме женского образования.

Ключевые слова: женское образование, благотворительные школы, первые феминистки, пансионы для девочек.

THE DEVELOPMENT OF FEMALE EDUCATION IN ENGLAND OF THE XVII – EARLY XVIII CENTURIES

Evgeniya V. Ushakova, Olga V. Pavlova

The article considers the influence of historical events of the 17th century on the development of female education in England. It is the time of the first English feminists, prominent women-writers and poets, bright educated women who repeatedly addressed the problem of female education in their works.

Key words: female education, charity schools, first feminists, boarding schools for girls.

Огромное влияние на развитие женского образования в Англии оказали события, происходившие на протяжении всего XVII века, и в частности гражданская война под предводительством Оливера Кромвеля. Никогда еще в истории Англии не происходило таких разительных перемен не только в религиозном, но и в культурном и социальном плане. Никогда еще Англия не оставалась без монарха в течение целого десятилетия и никогда еще английский парламент не противостоял с таким религиозным рвением монархической власти, которая в дальнейшем не осмелится принимать решения в обход своего оппонента. XVII век – поворотный пункт в истории Англии, век двух революций, религиозной нетерпимости, расцвета научной мысли и идей Просвещения. Бурный, переменчивый, противоречивый век, несомненным плюсом которого стало то, что в последовавшие за ним века правительстве Англии любой ценой стремилось избежать гражданских войн и разногласий с народом.

Именно к концу XVII века в Англии остро встал вопрос о реформе образования. До сих пор привилегией получать знания пользовались только высший и средний классы. Теперь же эту возможность получили

и бедные слои общества. По всей стране там и тут начали появляться благотворительные школы для бедняков, в которых могли учиться и девочки. Эти школы создавались и существовали благодаря помощи тех, кто желал совершить благое дело. За счет пожертвований богатых дворян и аристократов, а также представителей других сословий к началу XVIII века появилось более ста благотворительных школ. Но английское правительство отнюдь не преследовало гуманных целей при создании благотворительных школ для бедных. Скорее, они создавались по практическим соображениям – занять мысли простого народа Библией с самого детства, усмиряя его нрав Святым писанием, обучая ремеслу и заранее готовя для определенной роли – рабочей силы. Бедняков обучали в церковных приходах или приютах чтению и письму, но не более того, не давая им возможности занять более высокое положение в обществе, чего не скажешь про тот же класс йоменов – разбогатевших торговцев и ремесленников, сыновья которых все же могли выбиться в люди. Бедняков обоего пола готовили быть рабочими, кузнецами, швеями, портными и т. д. Уровень подготовки в благотворительных школах был настолько низок, что на выходе учащиеся едва могли читать на родном языке. Основной задачей благотворительных школ было, конечно же, воспитание законопослушного, богобоязненного и малоинициативного гражданина.

У благотворительных школ было немало критиков, считавших, что беднякам образование ни к чему и только их портит, поскольку их призвание – знать свое ремесло и работать на государство. Так, философ и публицист Б. МанDEVиль (1670–1733) считал, что каждый час, проведенный бедняком за книгой, является невосполнимой потерей для общества. Однако девочки из бедных семей могли получить в таких школах простейшие знания, а также еду и одежду. Нельзя не отметить, что такие школы часто приобретали форму тех же работных домов, бесплатно использовавших труд детей¹.

События 1640-х гг. в Англии были обусловлены, как ни странно, не политическими или экономическими причинами. Это не было только противостоянием короля Карта I и Парламента в попытке ограничить власть монархии. Это не было классовым противостоянием богатых и бедных. Это было религиозное противостояние католиков и протестантов. Но религиозная борьба пошла на пользу английскому образованию. Начинается своего рода конкуренция между школами, организованными разными религиозными группами со своим особым подходом к образованию молодого поколения. Так, пуритане обучали своих детей нравственной строгости, скромности, сдержанности и богобоязненности. То, что после прихода к власти Оливера Кромвеля – истинного пуританина – основным религиозным направлением в Англии сделался пуританизм, сыграло немаловажную роль в отношении женщин. В пуританских семьях женщина была помощницей и равным партнером мужа, рукоприкладство осуждалось. Женщинам даже позволяли читать проповеди во время цер-

ковных служений, что само по себе было нетипичным для религиозных сообществ.

Женщины из высшего и среднего классов столкнулись с необходимостью самостоятельного ведения хозяйства, пока их мужья либо томились в тюрьмах, либо умирали на полях сражений. Тогда-то женщины, особенно из среднего и верхушки низшего классов, стали самостоятельно обращаться с петициями к парламенту, выражая свои просьбы и требования. Гражданские войны 1640-х гг. и следующий за ними период продемонстрировали, насколько сильным было гражданское самосознание женского населения Англии. Женщинам пришлось столкнуться с нежеланием парламента принимать во внимание их требования. Они были лишены избирательных и экономических прав, хотя в семье могли занимать место равного мужу партнера. Они понимали, как скудно подчас их образование и насколько мужчины в их семьях заинтересованы, чтобы жены или дочери были как можно менее образованными.

Революция XVII века в Англии выдвинула на первый план проблему не только прав женщин, но и их образования. Это век появления в Англии первых феминисток (Батсуа Мейкин, Афра Бен, Ханна Вуллей, Мэри Эстелл и др.), как правило, получивших хорошее образование, которые самостоятельно зарабатывали на жизнь, становились учителями, писали книги, стихи, статьи и трактаты. Многие из них открывали школы для девочек, число которых по всей Англии значительно выросло к концу XVII века. Если в средние века и даже во времена правления Елизаветы I и Якова I проблема женского образования обсуждалась нечасто, а сами работы, в которых об этом писали, носили скорее досужий характер, то в XVII веке о важности женского образования заговорили всерьез. К этой проблеме обратились многие передовые умы, которые выдвигали проекты реформирования образования в целом и женского в частности, а также издавали многочисленные трактаты о равенстве мужчин и женщин. Многими из этих авторов были женщины – как правило, представительницы высших и средних сословий, которые взялись за перо потому, что могли выразить свои мысли, поскольку имели неплохое образование, были начитанными, знали иностранные языки, изучали философию и астрономию. Но и такие женщины не были довольны теми скудными знаниями, которые им позволялось получать только потому, что у их братьев были хорошие домашние учителя, или потому, что отцы семейств относились гуманно к образованию своих дочерей, обучая их сами и позволяя без ограничений пользоваться обширной домашней библиотекой. Многие женщины, получившие домашнее образование, могли похвастаться лучшими познаниями по сравнению с братьями, обучающимися в грамматических школах.

По возвращении Карла II на престол после смерти Кромвеля в 1660 году образованные женщины при дворе оказались не в чести. Над образованными женщинами смеялись, и вообще слыть умной было

не в моде. Это было время свободных нравов, когда предпочтение отдавалось знанию танцевальных фигур, нежели чтению трудов Сократа на древнегреческом. Славная революция 1688 года окончательно примирила монархию и парламент, и в дальнейшем коронованные особы в Англии никогда уже не осмеливались игнорировать мнение парламента. Своим благосостоянием, спокойствием, экономическим расцветом и стабильностью последующий XVIII век обязан стихийному и переменчивому XVII веку. О проблемах и реформах образования будут писать и говорить еще долгое время, а качество и суть женского образования существенно не изменятся, оно будет носить скорее экспериментальный характер. Женское образование на протяжении всего XVIII века в основном сводилось к навыкам, которые помогали женщинам из среднего и высшего класса подыскивать себе мужей, т. е. достаточно было обучить девиц танцам, пению и рукоделию. Женщин все еще не допускали в университеты. Но благодаря революционным переменам в английском обществе XVII века, появлению раннего феминизма, получению женщинами права на издание своих произведений, увеличивающемуся количеству разных женских учебных заведений и росту популярности женского образования XVIII век в Англии породит много выдающихся женщин.

Образование мальчиков и девочек из высшего и среднего классов было бессистемным и неструктурированным, а сами ученики отличались друг от друга знаниями и умениями. Однако историк Джордж Тревельян отмечает, что в Англии никогда еще не было столько одаренных людей при такой плохой системе образования². В последующие века Англия, несмотря на появление организованной государственной программы образования, уже не могла похвастаться таким большим количеством блестящих умов. В свою очередь, возникает вопрос, как при отсутствии должного женского образования именно в XVIII веке появилась целая плеяда великолепных английских писательниц и поэтесс. Как они смогли встать в один ряд с мужчинами, получившими университетское образование?

Образование девочек из дворянского сословия зависело от воли и желания их родителей, чаще всего отца. Девочку могли отправить в частный пансион или школу или оставить дома на попечении гувернеров или гувернанток, как правило, приехавших из Франции, которых приглашали в основном для обучения мальчиков. Обучение языкам было тогда модно, поэтому девушки из высшего и среднего классов владели несколькими иностранными языками, не считая латыни и греческого. В то время в моде были французский и итальянский языки. Девочка, обучающаяся в стенах дома, могла порой знать больше, чем ее мальчишесверстники, получающие образование в университетах. Особой характеристикой той эпохи являлось наличие обширных библиотек в домах представителей высших сословий. Почти в каждом дворянском поместье

непрерывно была библиотека, состоящая из сотен томов как современной, так и древнегреческой и древнеримской литературы. Юная леди, предоставленная самой себе и пользующаяся без ограничений такой библиотекой, имела возможность читать в оригинале Гомера или Платона, труды известных древнеримских философов на латыни, опусы своих современников, среди которых могли быть и нравоучительные проповеди С. Фордайса, и мысли о воспитании Локка, и романы Ричардсона, и пьесы Шекспира. Скорее всего, в домашней библиотеке можно было обнаружить и произведения ее современниц – Ханны Коули, Фанни Берни, Шарлотты Леннокс и др. Специально приглашенные из-за границы учителя обучали девушек танцам и музыке, а рукоделию они могли научиться у собственных матерей. Получив такое домашнее образование, дворянка или аристократка могла выгодно выйти замуж и стать равным партнером для своего мужа.

Девочки, которых отправляли в пансионы или школы, могли оказаться менее удачливыми. В Англии XVIII века стали появляться частные пансионы, которые не имели ни четкой программы воспитания и образованию юных дев, ни хороших учителей. Их чаще всего открывали богатые вдовы, которые сами обучали своих воспитанниц. Условия в таких пансионах отличались: в одних требовались строгая дисциплина и зазубривание Библии, в других царили праздность и раздолье. Каждая хозяйка пансиона считала нужным обучать тому, что умела сама – пению, игре на музыкальных инструментах, шитью шляпок, варке мыла.

Мыслители того времени, как мужчины, так и женщины, равнодушные к проблеме женского образования, часто рассуждали на тему женского образования в своих работах или письмах. Так, известная феминистка начала XVIII века Мэри Эстелл (1666–1731) считала труды Локка неубедительными и выдвигала свою концепцию женского образования. По ее мнению, девушки должны вести почти монашеский образ жизни и получать образование в защищенном от общества месте, что только улучшит их природные качества. Она считала, что девушек в школе нужно учить не только классическим языкам, но и размышлять о высоких материях. Вдохновленный ее мыслями Д. Дефо (1660–1731) даже написал эссе на тему женских академий, в котором выражал уверенность в абсолютном равенстве полов и необходимости улучшения женского образования. В своем эссе он давал описание внешнего вида женской академии – треугольное здание, окруженное садом такой же формы, с большим рвом вокруг и одним входом³. Таким образом, и Эстелл, и Дефо сходились в том, что девушек нужно защищать от влияния внешнего мира, но не удерживать силой. Так же как и Эстелл, Дефо настаивал на изучении иностранных языков, в частности французского и итальянского. По его мнению, девушки должны много читать, особенно книги по истории, чтобы иметь суждение о мире и уметь поддержать разговор с мужчиной.

Подобных суждений было немало. Противниками женского образования в то время были в основном мужчины. Но, как бы там ни было, к пишущим женщинам стали прислушиваться, признавать их идеи и таланты. Можно сказать, что благодаря своей активной позиции в вопросах женского образования и продолжению традиций, заложенных первыми феминистками в XVII веке, мыслительницы XVIII века сыграли важную роль в деле своих последовательниц, которые добились не только права на обучение в университетах, но и политических и экономических прав для женщин в Англии в последующие века.

Примечания

- ¹ См.: *Лабутина, Т. Л.* Мир английской леди. Воспитание, образование, семья. XVII – начало XVIII века. Москва : Ломоносовъ, 2016. 256 с.
- ² См.: *Тревелиян, Дж. М.* История Англии от Чосера до королевы Виктории. Смоленск : Русич, 2001. 624 с.
- ³ См.: *Morley, H.* The earlier life and the chief earlier works of Daniel Defoe. An essay on projects [Электронный ресурс]. London, 1889. URL: <https://archive.org/details/earlierlifechief00deforich/page/n10> (дата обращения: 15.02.2019).

ПОИСК ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ ТРЕНЕРА

Н. М. Царева

*Царева Нина Михайловна – кандидат медицинских наук, доцент
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: kafedra.tofv5@yandex.ru*

Актуальность выбранной темы определена поиском результативной методики обучения технике кикбоксинга на этапе начальной подготовки. Кикбоксинг (бокс с ударами ногами) – евро-американское каратэ – представляет собой синтез классического английского бокса и каратэ. Этот вид единоборства зародился в середине 1970-х годов практически одновременно в США и Западной Европе. У истоков стояли такие видные мастера, как Брюс Ли, Чак Норрис. Своей зрелищностью, относительной простотой и высокой эффективностью технических элементов, возможностью применения при самообороне и положительным влиянием на здоровье кикбоксинг приобрел множество поклонников. Кикбоксинг – относительно молодой вид единоборства и не имеет пока столь мощной и информативной научно-методической и теоретической базы, но становится все более популярным как во всем мире, так и в России, в связи с чем поиск эффективных педагогических технологий для успешности тренировочного процесса мотивирован и актуален.

Ключевые слова: единоборства, кикбоксинг, эффективность элементов техники, самооборона, технология, педагогический поиск.

SEARCH EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN THE COACH

Nina M. Tsareva

The relevance of the chosen topic is determined by the search for effective methods of teaching the technique of kickboxing at the stage of initial training. Kickboxing (Boxing

with kicks), Euro-American karate, is a synthesis of classic English Boxing and karate. This type of martial arts originated in the mid-70s, almost simultaneously in the United States and Western Europe. Stood at the origins of such prominent masters as Bruce Lee, Chuck Norris, etc. zrelischnost Its relative simplicity and high effektivnostyu elements of the technology, the reality of applying for self and a positive impact on the health kickboxing has gained a lot of fans and admirers. Kickboxing is a relatively young kind of martial arts and does not yet have such a powerful and informative scientific, methodological and theoretical base. Kickboxing is becoming more and more popular all over the world and in Russia, and therefore the search for effective pedagogical technologies for a successful coaching process is motivated and relevant.

Key words: martial arts, kickboxing, effektivnosti elements of technique, selfdefence, technology, pedagogical search.

Достижение успехов в спорте в значительной степени зависит от применения разных методик в процессе подготовки спортсмена любого уровня. Формирование мотивации к поиску новых подходов и решений в работе тренера определяет путь к успеху. Этот вопрос стал очевидным на примере изучения проблемы технической подготовки кикбоксеров. Для улучшения результатов возникла необходимость поиска перспективных методик, позволяющих вооружить юных спортсменов более совершенными средствами боя и ускорить процесс обучения, что диктуется особенностями и правилами современного поединка¹.

Невзирая на свою молодость, кикбоксинг заслужил право считаться одним из самых совершенных видов единоборств. Перед спортсменами открывается широкий диапазон дисциплин кикбоксинга для творчества, каждый может выбрать для себя наиболее подходящие – поинтфайтинг, лайт-контакт, фулл-контакт, фулл-контакт с лу-киком, «K1» или сольные композиции – и совершенствоваться в них. Универсальность правил соревнований по кикбоксингу позволяет представителям всех стилей и направлений единоборств принимать в них участие. Анализ соревновательной деятельности кикбоксеров показывает, что для достижения победы необходимо владеть разными вариантами технико-тактических действий. В технико-тактической подготовке кикбоксера – главное уметь создавать в напряженных боевых условиях выгодные ситуации и выбирать момент для точного проведения высокоавтоматизированного приема. Основа этого закладывается на этапах ранней специализации, т. е. при базовой подготовке, являющейся ведущим и определяющим компонентом дальнейшего роста мастерства спортсмена².

Объектом исследования стал тренировочный процесс юных кикбоксеров в возрасте 10–12 лет, занимающихся в спортивной секции кикбоксинга в МУ ДО ДЮСШ р. п. Дергачи Саратовской области, а предметом исследования – изучение влияния разных методик на тренировочный процесс. Цель – определить эффективность методик, применяемых в тренировочном процессе детей из исследуемых групп. Задача исследования – анализ доступной литературы, современных методов тренировочного процесса, изучение теоретических основ технической подготов-

ки детей 10–12 лет, занимающихся в спортивной секции кикбоксинга, установление влияния тренировок на спортивные результаты и оценка эффективности применяемых методик. Первая методика, основанная на опыте тренеров по кикбоксингу, – освоение элементов техники сразу в парной работе. Вторая методика – традиционная – обучение технике, когда сначала удар выполняется целостно, затем отдельно по элементам, по воздуху под руководством тренера и самостоятельно, а после освоения техники – в парной работе. Для педагогического эксперимента были определены две группы испытуемых: I группа – экспериментальная, состоящая из 15 человек – кикбоксеров группы начальной подготовки первого года обучения в возрасте 10–12 лет; II группа – контрольная, состоящая из 15 человек – кикбоксеров того же уровня подготовленности и возраста. Одним из основных критериев при комплектации групп испытуемых были одинаковый уровень подготовленности и одна возрастная категория. Экспериментальная и контрольная группы тренировались три раза в неделю под руководством тренера. Кикбоксеры из экспериментальной группы занимались по предложенной нами программе, основанной на опыте тренеров по кикбоксингу в дисциплине «пойнтфайтинг». Контрольная группа тренировалась на той же базе по традиционной методике. На протяжении всего эксперимента (с сентября 2017 по март 2018 г.) испытуемые из обеих групп с целью сравнения уровня и динамики совершенствования в технике подготовки подвергались педагогическому тестированию – в середине эксперимента выявлялся промежуточный уровень подготовленности, а в конце итоговый. С целью определения и оценки уровня технико-тактической подготовленности (по количественным и качественным показателям) кикбоксеров из обеих групп проводилось тестирование в виде соревнований. Перед началом поединков в течение 15 минут испытуемые выполняли разминку. Поединок проводился по формуле: 2 раунда по 1,5 минуты с перерывом на отдых по 1 минуте. Победителя определяли по правилам дисциплины «пойнтфайтинг». Обслуживали поединок трое судей – два боковых и рефери. После каждого технического действия, дошедшего до цели, была пауза, а по решению судей (с помощью жестов) выставлялась оценка данного действия и присуждалось определенное количество баллов. В работе применялись обе методики обучения техническим действиям. Судьями за удары руками в голову или туловище в прыжке или без прыжка присуждается 1 балл, за удары ногами в туловище – 1 балл, за удары ногами в голову или в прыжке в туловище – 2 балла, за удары ногами в прыжке в голову – 3 балла.

Полученная видеозапись поединков подвергалась анализу, логическому обобщению с выявлением количественных и качественных показателей соревновательной деятельности, которые регистрировались в соответствующих протоколах.

Результаты анализа выявили, что рост показателей контрольной группы значительно превышает рост показателей экспериментальной после проведения педагогического эксперимента, т. е. в экспериментальной группе достаточно быстро достигается высокий уровень технической подготовки на промежуточном этапе контроля по сравнению с контрольной. Но по истечении периода обучения показатели контрольной группы увеличились и стали опережать показатели экспериментальной. Основным тренирующим фактором предлагаемого нами комплекса в экспериментальной группе для технико-тактической подготовки кикбоксеров на начальном этапе являлось выполнение базовой техники сразу в парах, поэтому кикбоксеры в спарринговой работе чувствовали себя более уверенно, чем кикбоксеры из контрольной группы. Обучение кикбоксеров вариативным технико-тактическим действиям целесообразно проводить после того, как спортсмены овладеют основами упражнений.

Таким образом, в достижении высоких спортивных результатов в кикбоксинге большую роль играют этапность обучения, высокий уровень технической подготовки спортсмена, а также подбор и использование разных методов тренировочного процесса. Установлено, что традиционная методика является эффективной в достижении высоких спортивных результатов, но требует больше времени, чем примененная в экспериментальной группе, которая имеет свой плюс в сроках достижения хороших спортивных результатов, упрощении тренировочного процесса (обучение сразу в парах). Однако плюсы актуальны до тех пор, пока контрольная группа не приступит к обучению техническим действиям в парах.

Теоретическое изучение проблемы технико-тактической подготовки кикбоксеров на начальном этапе обучения, а также опыт тренеров свидетельствует о необходимости постоянного поиска перспективных педагогических методик, позволяющих улучшить результаты в кратчайшие сроки.

Примечания

- ¹ См.: Царева, Н. М., Царева, Ю. А. Двигательная активность и ее значение у школьников // Современные направления развития системы физкультурного и технологического образования. Саратов : Саратовский источник, 2016. С. 129–132; Беспалова, Т. А. Двигательная активность школьников младших классов как основа подготовки к участию в физкультурно-спортивном комплексе ГТО // Эффекты внедрения ВФСК ГТО : сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. Саратов : ГАУ ДПО «СОИРО», 2017. С. 115–118; Павленкович, С. С. Совершенствование физкультурно-спортивной деятельности юношей 16–17 лет в процессе занятий атлетической гимнастикой // Проблемы теории и практики развития физической культуры и спорта на современном этапе. Махачкала : Издательство Дагестанского государственного педагогического университета, 2015. С. 85–88.
- ² См.: Матвеев, Л. П. Основы общей теории спорта и системы подготовки кикбоксёров. Киев : Вища школа, 2013. 317 с.; Морозов, О. В. Зарубежные исследования по становлению и развитию кикбоксинга // Физическая культура в школе. 2015. № 5. С. 90–95.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ОБЩЕЙ ТЕОРИИ ОТНОСИТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТАМ НЕФИЗИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ УНИВЕРСИТЕТА

С. В. Чурочкина

*Чурочкина Светлана Викторовна – кандидат физико-математических наук, доцент Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского,
E-mail: klechshevskaya@mail.ru*

В данной статье рассматриваются некоторые упрощенные приемы введения математического аппарата, предназначенные для ознакомления студентов нефизических факультетов университета с идеями общей теории относительности. Описывается евклидова и неевклидова геометрия.

Ключевые слова: общая теория относительности, евклидова и неевклидова геометрия, метрика, метрический тензор.

THE TECHNIQUE OF TEACHING THE GENERAL THEORY OF RELATIVITY STUDENTS OF NONPHYSICAL DEPARTMENTS OF UNIVERSITY

Svetlana V. Churochkina

In this paper some simplified methods of introduction of a mathematical apparatus, which are designed for acquaintance with ideas of the general theory of relativity at nonphysical departments of university, are considered. The Euclidean and non-Euclidean geometry are also described in this paper.

Key words: the general theory of relativity, Euclidean and non-Euclidean geometry, the metric, the metric tensor.

В последние годы на методических конференциях очень часто ставится вопрос о методике преподавания общей теории относительности (ОТО) как в средней, так и в высшей школе (в основном для нефизических факультетов), поскольку эта теория сыграла важную мировоззренческую роль не только в физике, но и в общественном сознании в XX веке.

В данной статье предлагается один из способов упрощения математического аппарата ОТО до уровня, доступного для понимания. С этой целью были использованы методические находки Александра Александровича Фридмана¹ и Бориса Григорьевича Кузнецова², переработанные и адаптированные к условиям нашей задачи.

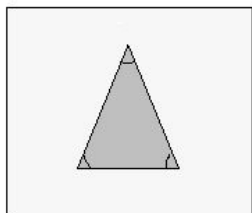
Для этого на лекциях рассматривают сначала разные виды геометрии пространства, затем вводят метрику и понятие метрического тензора.

Геометрии Евклида, Лобачевского и Римана, которые различаются по основным постулатам (это параллельность прямых и сумма внутренних углов треугольника), изображены на рис. 1.

Далее вводим определение расстояния в евклидовой геометрии

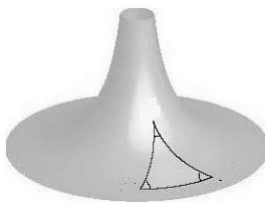
$$\Delta r^2 = \Delta x^2 + \Delta y^2 + \Delta z^2 \quad (1)$$

Геометрия Евклида



Сумма углов в треугольнике
равна 180°
 $\alpha + \beta + \gamma = 180^\circ$

Геометрия Лобачевского (гиперболическая геометрия)

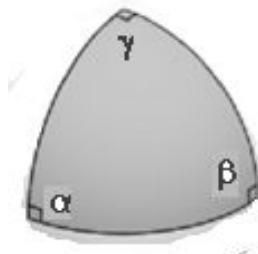
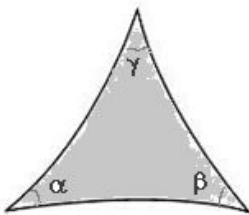
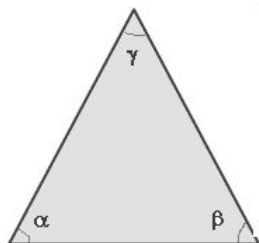


Сумма углов в треугольнике
меньше 180°
 $\alpha + \beta + \gamma < 180^\circ$

Геометрия Римана (эллиптическая геометрия)



Сумма углов в треугольнике
больше 180°
 $\alpha + \beta + \gamma > 180^\circ$



Параллельные прямые



Рис. 1. Евклидова и неевклидова геометрии

и фридмановский метод определения расстояния Δr для любой геометрии:

$$\begin{aligned} \Delta r^2 = & g_{xx}\Delta x^2 + g_{xy}\Delta x \cdot \Delta y + g_{xz}\Delta x \cdot \Delta z + \\ & + g_{yx}\Delta y \cdot \Delta x + g_{yy}\Delta y^2 + g_{yz}\Delta y \cdot \Delta z + \\ & + g_{zx}\Delta z \cdot \Delta x + g_{zy}\Delta z \cdot \Delta y + g_{zz}\Delta z^2. \end{aligned} \quad (2)$$

В этом случае вместо евклидовой суммы произведения одноименных координат вводятся суммы произведений «перепутанных» координат

нат, умножаемые на коэффициенты g_{ik} с индексами, соответствующими этим координатам ($i, k = x, y, z$). Эти коэффициенты можно записать в виде квадратной таблицы, которая называется *метрическим тензором* и является инвариантной величиной:

$$g_{ik} = \begin{pmatrix} g_{xx} & g_{xy} & g_{xz} \\ g_{yx} & g_{yy} & g_{yz} \\ g_{zx} & g_{zy} & g_{zz} \end{pmatrix}. \quad (3)$$

Для того чтобы указанное определение расстояния (2) работало, оно должно выполняться по крайней мере в геометрии Евклида. И оно действительно выполняется, если индексы g_{ik} удовлетворяют следующим условиям:

$$g_{ik} = 1, \text{ если } i = k, \quad (4)$$

$$g_{ik} = 0, \text{ если } i \neq k. \quad (5)$$

Таким образом, можно говорить о том, что кривизна трехмерного пространства определяется неравенством $g_{ik} \neq 0$ или $g_{ik} \neq 1$.

Студентам первого курса нефизических факультетов можно дать понятие метрического тензора без особых затруднений, поскольку они уже были ознакомлены с решением уравнений второй и третьей степени с помощью определителей.

Метрический тензор для трехмерного пространства логически переходит в метрический тензор пространства любых измерений:

$$g_{mn} = \begin{pmatrix} g_{11} & g_{12} & \dots & g_{1n} \\ g_{21} & g_{22} & \dots & g_{2n} \\ \dots & \dots & \dots & \dots \\ g_{m1} & g_{m2} & \dots & g_{mn} \end{pmatrix}. \quad (6)$$

Введение Германом Минковским четырехмерного пространства-времени в корне изменило взгляды на (абсолютные) пространство и время (введенные Ньютоном), поскольку объединяло пространственную и временную координаты.

Идея Г. Минковского об объединении пространства и времени в одну структуру дает возможность получить интервал s , в котором существует еще одна координата – временная. Для того чтобы привести формулу интервала к обычной сумме, временная координата вводится с помощью мнимой единицы, которая превращает интервал в сумму четырех величин:

$$s^2 = x^2 + y^2 + z^2 + (ict)^2 = x^2 + y^2 + z^2 - c^2t^2. \quad (7)$$

Четырехмерное пространство, в которое введена четвертая временная координата, нельзя изобразить на чертеже. Поэтому на плоскости изображают графически (рис. 2) две оси, например x и y , и мнимую временную ось, которую с точки зрения теории можно направить перпендикулярно плоскости.

Введение такой метрики позволило перейти от преобразований Галилея к преобразованиям Лоренца, которые позволяют сделать уравнения Максвелла инвариантными в любой инерциальной системе отсчета.

Как известно, Иоганн Кеплер на основании экспериментальных наблюдений записал законы движения планет. Исаак Ньютон и Роберт Гук установили закон всемирного тяготения исходя из чисто теоретических расчетов.

Закон Ньютона для всемирного тяготения может быть записан в скалярной и векторной форме следующим образом:

$$G = \gamma \frac{mM}{r^2}, \quad \mathbf{G} = -\gamma \frac{mM \mathbf{r}}{r^2 r}. \quad (8)$$

Если одну из масс, например M , входящих в (8), принять за источник гравитационного поля, то пространство вокруг этой массы можно рассматривать как гравитационное поле с напряженностью \mathbf{g} :

$$\mathbf{g} = \frac{\mathbf{G}}{m} = -\gamma \frac{M \mathbf{r}}{r^2 r}. \quad (9)$$

Напряженность гравитационного поля \mathbf{g} – это величина, численно равная гравитационной силе \mathbf{G} , действующей на пробный «гравитационный заряд» m , помещенный в данную точку поля. Пробный «гравитационный заряд» является единичным в данной системе ($m = 1$) и точечным. «Гравитационный заряд» и «гравитационная масса» – это эквивалентные понятия. Рассматриваемое поле оказалось потенциальным, т. е. работа сил тяготения не зависит от формы пути. Это позволяет вместо величины напряженности гравитационного поля \mathbf{g} ввести скалярную функцию ϕ (гравитационный потенциал). Введение потенциальной функции ϕ позволяет связать векторную величину \mathbf{g} со скалярной величиной ϕ соотношением $\mathbf{g} = -grad \phi$. Отсюда, используя дифференциальные преобразования этих величин, можно получить $div \mathbf{g} = 4\pi\gamma\rho$ формулу Пуассона $\Delta\phi = 4\pi\gamma\rho$.

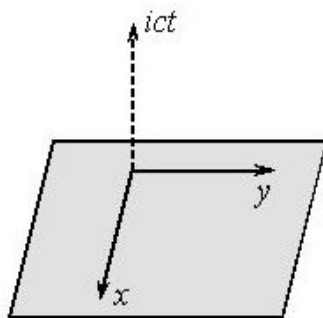


Рис. 2. Графическое изображение на плоскости x и y , а также мнимой временной оси ict

К сожалению, уравнение Пуассона не является ковариантным относительно преобразований Лоренца и по идее надо искать способ преобразования его в ковариантное по отношению к этим преобразованиям. Но Эйнштейн пошел другим путем.

Он попытался совместить четырехмерную геометрию пространства Минковского с тяготением, используя при этом новый для того времени аппарат тензорного исчисления. Для решения данной задачи он ввел следующие допущения:

- принцип эквивалентности инертной и гравитационной масс. Эквивалентность между системой, движущейся с ускорением, и системой, находящейся под действием силы тяжести;
- обобщенный принцип относительности – фундаментальный физический принцип, согласно которому все физические процессы в инерциальных системах отсчета протекают одинаково, независимо от того, неподвижна система или находится в состоянии равномерного и прямолинейного движения. Отсюда следует, что все законы природы одинаковы во всех инерциальных системах отсчета;
- уравнения должны быть ковариантны относительно преобразований Лоренца;
- геометрия пространства должна быть геометрией Римана, но локально подчиняться геометрии Евклида, чтобы выполнялись преобразования Лоренца;
- передача сигнала или возмущения гравитационного поля происходит за счет гравитационных волн. Скорость распространения гравитационной волны равна скорости света в вакууме.

Из математического аппарата Минковский впервые применил для четырехмерного пространства тензорное исчисление. Но вместо римановского тензора кривизны он использовал тензор Риччи, который намного проще тензора Римана и при этом отражает все основные условия кривизны четырехмерного пространства. Рассматриваемый выше метрический тензор входит в тензор Риччи наряду с его первыми и вторыми производными.

В первом варианте уравнения тяготения были представлены в виде

$$R_{mn} = \kappa T_{mn}, \quad (10)$$

где левая часть – тензор Риччи R_{mn} – полностью характеризовала геометрию пространства, а правая – тензор энергии-импульса T_{mn} , умноженный на гравитационную постоянную Эйнштейна; $\kappa = 8\pi\gamma/c^4$ – отражала свойства материи, наличие у нее энергии и импульса. Данное уравнение показывает, что материя искривляет пространство, т. е. меняет его геометрию, а измененная геометрия пространства заставляет тела двигаться по геодезическим линиям.

К сожалению, данные уравнения, в отличие от ньютоновских, содержат 10 потенциальных функций, решить которые удалось только для са-

мых простых случаев, например для случая пустого пространства $R_{mn} = 0$, когда в пространстве нет ни тел, ни взаимодействий, кроме гравитационных. Условия пустоты справедливы для межпланетного пространства в Солнечной системе, поэтому здесь применимо данное уравнение. Одно из первых решений принадлежит Карлу Шварцшильду.

Появление общей теории относительности привело к переосмыслению космологических моделей мира. Особую роль в этом сыграл наш соотечественник А. А. Фридман, который предложил двумерные модели (закрытую и открытую) и модель пульсирующей Вселенной.

Несмотря на незаконченность ОТО, существует ряд экспериментов, которые могут служить подтверждением правильности выбранного Эйнштейном направления (искажение света вблизи Солнца, поворот орбиты Меркурия).

Теория гравитации Эйнштейна эстетически красива и связывает геометрию и физику. Она имеет чрезвычайно сложный математический аппарат, поэтому в работе сделана попытка связать понятийный уровень с элементами математики тензоров. Данная методика была апробирована на лекциях, которые читали на географическом и геологическом факультетах СГУ³.

Примечания

¹ См.: Фридман, А. А. Мир как пространство и время. Москва : Наука, 1963. С. 111.

² См.: Кузнецов, Б. Г. Беседы о теории относительности. Москва : Наука, 1965. С. 224.

³ Быркунова, Е. Б., Воробьева, Е. А., Клецевская, С. В., Кондрашов, Б. Н. Некоторые вопросы общей теории относительности на нефизических факультетах университета и в старших классах средней школы // Вопросы прикладной физики. 2007. Вып. 14. С. 12–15.

ДВИГАТЕЛЬНЫЕ КАЧЕСТВА КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ОБЩЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ

Е. Н. Шпитальная

*Шпитальная Евгения Николаевна – доцент
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
shpitalnaya46@mail.ru*

Для того чтобы успешно решать задачи учебно-воспитательного процесса по физической культуре, в данном случае в общеобразовательных школах, необходимо грамотно использовать все средства и методы для развития двигательных качеств, а также своевременно осуществлять контроль состояния двигательной сферы.

Ключевые слова: учебно-воспитательный процесс, физическая подготовленность, контрольные нормативы, школьники.

ENGINE QUALITIE AS INDICATORS OF GENERAL PHYSICAL PREPAREDNESS OF STUDENTS

Evgeniya N. Shpitalnaya

In order to successfully solve the problems of the educational process in physical culture, in this case in secondary schools, it is necessary to competently use all means and methods for the development of motor qualities, as well as timely monitor the state of the motor sphere.

Key words: educational process, physical fitness, control standards, students.

Одной из актуальных проблем школьного физического воспитания (причем на протяжении многих лет) является повышение уровня общей физической подготовленности учащихся, развитие у них основных двигательных качеств (быстроты движений, силы мышц, скоростно-силовых качеств, выносливости, ловкости, гибкости, нейро-мышечной координации)¹.

Наблюдение и экспериментальные данные показали, что проведение в школе двух учебных занятий в неделю по физическому воспитанию явно недостаточно для развития двигательных способностей. Уже после 13–14 лет у учащихся снижается уровень таких двигательных качеств, как быстрота, координация, точность движений и др. Естественно, все это отрицательно сказывается на их физическом и функциональном развитии.

Введение третьего урока физической культуры, на наш взгляд, должно активизировать двигательный режим школьников, который повысит двигательные качества, обеспечит более быстрое формирование условных связей, особенно сложных, имеющих отношение к координации, точности и скорости движений, окажет существенное влияние на совершенствование регуляторных функций нервной системы и улучшит функциональное состояние кардиореспираторной системы.

Невозможно осуществлять физическое воспитание в школе по единой комплексной программе, предназначенной для всех регионов. Нельзя предлагать учителям физической культуры одни и те же средства и методы физического воспитания без учета условий, в которых они трудятся. А условия эти поистине многообразны: наличие или отсутствие материальной базы, климатические условия, национальные традиции, особенности личности и профессиональной подготовки учителя. У всех учителей физической культуры должна быть общая цель – здоровье учащихся, привитие им жизненно важных двигательных умений и навыков, комплексное развитие физических качеств, – а средства могут и должны быть разными. Поэтому учителя физической культуры должны использовать в комплексной программе те средства и методы физического развития, которые характерны и разработаны для их регионов².

Мы провели педагогическое исследование, в задачу которого входило изучение двигательных качеств у школьников 12–13 лет с разной физической подготовленностью. Обследованы были 55 школьников

(мальчики и девочки), из них 29 занимались только по общепринятой школьной программе физического воспитания (II группа), а 26 учащихся занимались 2 раза в неделю по 1.5 часа еще и в спортивных секциях (I группа).

Обследуемые выполнили ряд контрольных нормативов (тестов), по результатам которых оценивалась степень развития их физических качеств. В программу контрольных нормативов входило определение следующих физических качеств:

- быстроты – по результатам бега на дистанции 60 м;
- скоростно-силовых качеств – по результатам прыжка в длину с места;
- мышечной силы – по показателям подтягивания на перекладине из виса (мальчики) и наклона туловища вперед из положения лежа на спине за 1 минуту (девочки).

Для оценки физической подготовленности школьников использовались возрастные ориентиры – нормы показателей двигательных качеств, взятые из школьных программ по физической культуре. Кроме того, мы наблюдали в динамике развитие скоростных и скоростно-силовых качеств. Эти показатели физической подготовленности фиксировались нами дважды в течение года. За этот период определялся темп прироста данных физических качеств у школьников. Результаты наблюдений были подвергнуты статистической обработке.

Исследование физической подготовленности подростков показало, что средние результаты всех контрольных нормативов у школьников, занимающихся спортом (как мальчиков, так и девочек), достоверно выше, чем у школьников, которые занимались только на уроках физической культуры. Все показатели физической подготовленности школьников (группы I и группы II) представлены в таблице.

Показатели физической подготовленности школьников

Контрольное упражнение	I группа	II группа	<i>P</i>
Мальчики			
Бег 60 м, с	9,5 ± 0,1	10,0 ± 0,13	< 0,01
Прыжки в длину с места, см	175 ± 2,57	158 ± 2,6	< 0,001
Подтягивание на высокой перекладине из виса, количество раз	5 ± 0,6	3 ± 0,59	< 0,05
Девочки			
Бег 60 м, с	10,0 ± 0,08	10,3 ± 0,06	< 0,01
Прыжки в длину с места, см	164 ± 2	151 ± 2,4	< 0,001
Наклоны туловища из положения лежа на спине за 1 минуту, количество раз	29 ± 1	24 ± 1,6	< 0,02

При сравнении процентного распределения школьников из обеих групп с уровнем развития физических качеств – средним, выше среднего и ниже среднего – были выявлены следующие особенности. В I группе процент детей с уровнем развития физических качеств выше среднего был немного выше, чем у детей во II группе:

- у мальчиков в беге на 68,6%, в прыжках на 48% и в подтягивании – на 16%;
- у девочек, соответственно, на 41,75, на 33,3 и на 39,9% в упражнении на силу.

Во второй группе было выявлено больше детей с уровнем развития физических качеств ниже среднего по сравнению с учащимися из I группы:

- у мальчиков в беге на 26,6%, в прыжках на 55,1% и в подтягивании – на 39,9%;
- у девочек, соответственно, на 27,3, на 37,4 и на 10% в упражнении на силу.

Таким образом, школьники из I группы превосходят по всем показателям физической подготовленности учащихся из II группы. Следует отметить, что у мальчиков и у девочек из I группы в беге и в упражнении на силу вообще не было обнаружено результатов с уровнем ниже среднего.

При изучении физических качеств большой интерес представляет изменение скорости бега и дальности прыжка с места у школьников из двух групп за год. Так, у мальчиков из I группы прирост скорости бега за год составил 7,8%, а из II группы – 2,8%; у девочек, соответственно, – 5,2 и 3,6%. Прирост скоростно-силовых качеств у мальчиков в I группе составил 10%, во II группе – 4,9%; у девочек, соответственно, 12 и 7%.

По результатам исследований видно, что увеличение максимальной скорости бега и дальности прыжка за год имело место как у мальчиков, так и у девочек из обеих групп. Но наиболее выраженным был годовой прирост этих показателей у учащихся из I группы (спортсменов), разница составила в большинстве случаев 5% и более.

Наши результаты соответствуют наблюдениям С. С. Грошенкова и С. В. Возняка, которые установили, что у детей, занимающихся спортом, физические качества развиваются быстрее (на 5–12%), чем у их сверстников, имеющих менее активный двигательный режим.

Итак, можно констатировать, что учащиеся с более активным двигательным режимом (I группа) значительно превосходят по всем показателям физической подготовленности своих сверстников, занимающихся только на уроках физической культуры (II группа). Следовательно, они обладают большими функциональными возможностями, адаптационными способностями.

В заключение хотелось бы коснуться такой важной проблемы, как возникновение интереса к предмету «физическая культура». Конечно, эта заинтересованность зависит от учителя, от его методической и спортивной подготовки (что очень важно!), от личностных качеств. Но, на наш взгляд, укрепление интереса к физической культуре возможно лишь при систематических и долговременных занятиях. Многие специалисты выступают за спортизацию школы. Возможно, это один из наиболее реальных путей перестройки школьного физического воспитания, когда часть часов отводится на специализацию по одному из разделов годовой программы, часть – на овладение основными навыками из других разделов. Профилирующий раздел программы учитель должен выбирать исходя из наличия материальной базы, желания школьников специализироваться в том или ином виде спорта, собственной методической подготовки.

Многие могут возразить, что нужна весторонняя физическая подготовленность учащихся. Да, это верно. Но разве специализация в каком-либо виде спорта исключает разностороннее развитие физических качеств? Нет, конечно. Любая спортивная игра, например баскетбол, волейбол, футбол, развивает и силу, и быстроту, и выносливость, и гибкость, и ловкость. Естественно, контрольные нормативы необходимо несколько изменить и оставить лишь те, которые соответствуют комплексу ГТО³.

Занятия по рекреации (двигательной активности) – главное условие развития и совершенствования двигательных способностей учащихся. Они позволяют удовлетворять потребность детей в движении с учетом возрастных и индивидуальных особенностей. Данные занятия являются важнейшим фактором поддержания высокой физической и умственной работоспособности учащихся, развития физических качеств, формирования основы для успешного освоения физических упражнений (видов спорта).

Как хотелось бы поднять авторитет физической культуры в школе! Наверное, это главная мечта любого учителя физической культуры, который любит свою работу и добивается того, чтобы ни один урок не был похож на предыдущий.

Примечания

¹ См.: *Шпитальная, Е. Н.* Актуальные проблемы в физическом воспитании учащихся. Современные направления развития системы физкультурного и технологического образования. Саратов : Саратовский источник, 2016. С. 11–16.

² См.: *Шпитальная, Е. Н.* Актуальные проблемы и задачи в организации и методах физического воспитания детей // Экопрофилактика, оздоровительные и спортивно-тренировочные технологии. Саратов : Саратовский источник, 2018. С. 595–599.

³ См.: *Беспалова, Т. А.* Двигательная подготовленность школьников младших классов как основа подготовки к участию в физкультурно-спортивном комплексе ГТО+ // Эффекты внедрения ВФСК ГТО : сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. Саратов : Издательство Саратовского областного института развития образования, 2017. С. 115–118.

IV. ОБРАЗОВАНИЕ КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

ОБУЧЕНИЕ МАГИСТРАНТОВ ВЕДЕНИЮ НАУЧНОЙ ДИСКУССИИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

В. В. Бартель

*Виктория Владимировна Бартель – кандидат культурологии, доцент Саратовского
национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: wita38@mail.ru*

В статье рассматриваются методические приемы, направленные на формирование навыков ведения научной дискуссии на иностранном языке. Автор подчеркивает эффективность использования упражнений на усвоение лексики и грамматических опор. Предлагается алгоритм запоминания сложного текста.

Ключевые слова: коммуникативные навыки, метод, взаимодействие, компетенция, опора, речевой акт, лексическая единица.

TRAINING OF UNDERGRADUATES OF THE SCIENTIFIC DISCUSSION

Viktoriya V. Bartel

In article methodical receptions formation of skills of conducting the scientific discussion in a foreign language is considered. The author emphasizes efficiency of use of exercises on assimilation of lexicon and grammatical support. The algorithm of storing of the difficult text is offered.

Key words: communicative skills, method, interaction, competence, support, speech act, lexical unit.

Выпускники-бакалавры философского факультета приходят на занятия по иностранному языку, которые проводятся в рамках магистерской программы (направление «Этнокультурология») достаточно подготовленными. У них сформированы на определенном уровне грамматические навыки, они владеют вокабуляром в пределах не только бытовой,

но и профессиональной лексики, способны справиться с разными видами чтения (просмотровое, поисковое, ознакомительное и т. д.). Благодаря достаточному количеству часов, отведенных на изучение дисциплин «Иностранный язык», «Иностранный язык в профессиональной сфере», «Чтение текстов» у студентов есть возможность подробно ознакомиться с принципами составления реферата, сформировать навыки написания аннотации к статье. В течении трех, а на некоторых направлениях трех с половиной лет студенты в обязательном порядке составляют устные темы по указанным в программе тематическим блокам, отрабатывают навыки пересказа и вопросно-ответные формы по темам. В процессе обучения реферированию текстов студентам предлагаются фразы-клише, которые облегчают выполнение задачи, они учатся составлять схему текста. Программа по иностранному языку для магистрантов не предусматривает большого количества часов. Перед преподавателем стоит задача научить студентов основным принципам ведения научной дискуссии на иностранном языке.

Такой вид деятельности можно отрабатывать лишь в рамках аудитории. Преподавателю необходимо выбрать такие методические приемы и тренировочные модели, которые окажутся эффективными в условиях ограниченного периода обучения.

Преподаватель иностранного языка должен рационально организовать деятельность обучающихся магистрантов. На это направлены технологии обучения, которые позволяют структурировать обучающую и учебную деятельность в системе взаимодействия преподавателя и обучающихся.

Рассмотрим технологии, которые применяются в процессе обучения ведению научной дискуссии на иностранном языке. Методика обучения научной дискуссии строится на внедрении технологий в соответствии с шестью этапами овладения речевыми актами научной дискуссии: вводным, лексико-грамматическим, расширяющим, когнитивным, аргументативным, завершающим. Разберем каждый этап подробнее.

На вводном этапе происходит первое знакомство с простыми речевыми актами, освоение явления вариативности их лексического выражения. Магистранты тренируются в экспликации иллокутивных функций включения, утверждения, вопроса, ссылки, согласия, несогласия, сомнения. Они реализуются через речевые акты согласия, несогласия, сомнения, ссылки, утверждения, вопроса. Для усвоения лексического обеспечения речевых актов предлагаем применять технологию контекстного усвоения лексического материала. Она подразумевает выявление значения лексической единицы на основе контекста, в который она заключена, а также усвоение значения лексической единицы в данном контексте. Контекстом служит готовое текстовое произведение, высказывание, раскрывающее значение лексической единицы текста.

Работа с лексическими единицами текста строится на системе упражнений:

1. Определите и выпишите лексические единицы, маркирующие совершение речевых актов согласия, несогласия, сомнения. Как еще реализуются иллокутивные функции согласия, несогласия, сомнения?
2. Напишите напротив получившегося списка перевод на русский язык.
3. Сгруппируйте синонимичные выражения.
4. Заполните пропуски, используя новую лексику (даются текст или отдельные предложения с пропусками).
5. Письменно переведите предложения с русского языка на английский, используя новые лексические единицы.
6. Работайте с карточками в тандеме: обучающийся 1 читает текст / предложения на русском языке; обучающийся 2 устно переводит их на английский язык; обучающийся 1 проверяет ответ по ключу на карточке; обучающиеся меняются ролями.
7. Выразите письменно согласие, сомнение или несогласие с тезисами. Используйте содержание текстов по темам задания для составления ответов.
8. Объединитесь в группы по три человека, обсудите названные темы. Выберите по одному речевому акту. Меняя тему, меняйте речевые акты¹.

На наш взгляд, в рамках магистерской программы не помешает обратиться к методическим приемам, которые хорошо себя зарекомендовали в процессе обучения по программе бакалавриата. Речь идет о запоминании новой лексики (специализированной). В современной методической науке существует большое количество эффективных методических приемов, способствующих запоминанию как новых слов, так и информации на иностранном языке при пересказе текста. Остановимся на тех, которые прошли апробацию в группах третькурсников философского факультета и заметным образом помогли студентам запомнить профессиональные термины².

Группирование и пересказ текста. Один из самых трудоемких методов, но продуктивный в том смысле, что позволяет устанавливать взаимосвязь основных идей. Студент учится самостоятельно делать выводы и строить пересказ своими словами, не отходя от основной повествовательной линии и содержания. Этот метод не основан на банальной зубрежке. При использовании данного метода главное – не потерять основную мысль, сохранить оригинальность и неповторимость текста при пересказе. Этот метод как нельзя лучше подходит для студентов-филологов, которые к третьему курсу уже достаточно подготовлены в области грамматики и с удовольствием используют свои навыки при составлении пересказа с использованием новых слов. Он способствует формированию навыков изложения мысли. Известно, что чувство удовлетворения, которое студенты испытывают от собственных рассуждений, мотивирует их к дальнейшему освоению специализированной лексики. Рассмотрим основные этапы данного метода.

Алгоритм запоминания сложного текста. 1. Прочитайте текст. 2. Не пытайтесь настроить себя на пересказ даже малой его части слово в слово. 3. Не используйте зрительную опору. 4. Выберите основную идею текста и запишите ее. 5. Разбейте текст на несколько блоков и подчеркните самое главное. 6. При повторном чтении выделите для себя только по одному слову из каждого блока и составьте свой простой интересный пересказ из отмеченных вами слов, запомните его, используя ключевые слова. 7. Во время пересказа необходимо вернуться к каждому слову из больших блоков, а от них – к основному содержанию и главному смыслу всего текста.

В связи с обучением ведению научной дискуссии хочется упомянуть также о проблемном методе. С его помощью можно вовлечь студента в диалог или дискуссию, поставить перед группой определенные задачи и совместными усилиями попытаться найти пути их решения. Преподаватель сможет стимулировать творческое мышление студента, отрабатывать вопросно-ответные формы, создать творческую атмосферу в группе. Существует много методических приемов, направленных на развитие коммуникативных навыков, формирование умения вести дискуссию на профессиональные темы. Задача преподавателя не просто выбрать эффективные приемы, но и ориентироваться на контингент группы, для того чтобы создать творческую атмосферу. Это, в свою очередь, будет мотивировать обучающихся и ликвидировать момент стеснения и зажатости в процессе изложения мыслей на иностранном языке.

Примечания

- ¹ См.: *Глазов, А. Г.* Методика обучения магистрантов ведению научной дискуссии на иностранном языке [Электронный ресурс]. URL: <http://www.dslib.net/teoria-vospitania/metodika-obuchenija-magistrantov-vedeniju-nauchnoj-diskussii-na-inostrannom-jazyke.html> (дата обращения: 15.02.2019).
- ² См.: *Бартель, В. В.* Современные методики для запоминания специализированной лексики на иностранном языке студентами философского факультета // *Образование в современном мире* : сб. науч. ст. / под. ред. Ю. Г. Голуба. Саратов : Издательство Саратовского университета, 2016. Вып. 11. С. 108–110.

ПОЛИЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ

М. Б. Бимуханова

*Бимуханова Манишук Байдиевна – старший преподаватель Центра развития языков Западно-Казахстанского аграрно-технического университета имени Жангир хана, г. Уралск (Республика Казахстан)
E-mail: manchuk_61@mail.ru*

В статье рассматриваются проблемы становления и развития полиязычного образования, механизм подготовки полиязычных кадров. Отмечено, что существуют трудности

психологического и лингвопедагогического характера, связанные с индивидуальными особенностями субъектов образовательного процесса. Полиязычное образование выступает действенным инструментом подготовки молодого поколения к жизнедеятельности в условиях взаимосвязанного и взаимозависимого мира.

Ключевые слова: полиязычие, образование, личность, культура, дисциплина, компетенция, проблема.

THE MULTILINGUAL EDUCATION IS THE FOUNDATION OF DEVELOPING THE POLY CULTURAL PERSONALITY

Manshuk B. Bimukhanova

The article describes the problems of developing the multilingual education, movement of preparation the multilingual personnel. There are some psychological and linguistic-pedagogical difficulties which the connected with the individual features of the educational process's subjects. Multilingual education has a role of operative instrument of preparing the young generation for leaving in interdependent and interconnected world's conditions.

Key words: polylingual, education, personality, culture, personality, culture, discipline, competence, problem.

Языковой плюрализм в Казахстане рассматривается сегодня как следствие осуществленных общественно-политических и экономических реформ. Результаты этих преобразований налицо: наше государство входит в мировое сообщество, казахстанское общество стало более открытым, развиваются и укрепляются межгосударственные политические, экономические и культурные связи. Все это способствует тому, что иностранные языки в настоящий момент востребованы обществом. Владение иностранными языками расширяет профессиональную компетентность специалиста, открывает доступ к ресурсам мирового значения, делает специалиста конкурентоспособным не только в национальном, но и в мировом масштабе.

Как известно, полиязычное образование неразрывно связано с выполнением основных положений Болонского процесса, унификацией и корреляцией учебных планов с европейскими стандартами образования. Основным механизмом практической реализации этих положений должен стать принцип «двойного вхождения знаний»: языковое образование через изучение собственно языковых дисциплин и преподавание отдельных, к примеру математических и естественно-научных дисциплин, на иностранном языке, социогуманитарных дисциплин на казахском или русском языке¹.

В ежегодном Послании Президента РК Н. А. Назарбаева народу Казахстана отмечена актуальность полиязычного обучения, поскольку «одной из важных ценностей и главным преимуществом нашей страны являются многонациональность и многоязычие»². Программа полиязычного обучения предусматривает создание новой модели образования, способствующей формированию конкурентоспособного в условиях глобализации поколения, владеющего языковой культурой. Знание казахского,

русского и английского языков даст молодежи ключ к мировым рынкам, науке и новым технологиям, создаст условия для формирования мировоззренческой установки на конструктивное сотрудничество на основе приобщения к этнической, казахстанской и мировой культуре. В последние годы сделаны реальные шаги к внедрению новой модели образования в вузах: реформируются стандарты образования, открываются спецотделения, где преподавание ведется на трех языках.

Программа полиязычного образования, внедряемая в Казахстане, является уникальной и подразумевает, в отличие от западных аналогов, параллельное и одновременное обучение на трех языках.

По мнению Н. Назарбаева, «...Казахстан уникален и силен своей многонациональностью. На его земле сформировалось уникальное поликультурное пространство ... Поликультурность Казахстана – это прогрессивный фактор развития общества. Евразийские корни народов Казахстана позволяют соединить восточные, азиатские, западные, европейские потоки и создать уникальный казахстанский вариант развития поликультурности»³.

Поликультурное образование в Республике Казахстан является одним из приоритетных направлений в системе образования, в том числе и высшего профессионального, а также важной частью современного образования, способствующего приобретению знаний о духовных и культурных ценностях, традициях других народов. Именно образование является важнейшим этапом в процессе формирования и развития поликультурной толерантной личности, уважающей не только свою культуру, но и культуру других народов, этапом, на котором осознанно и целенаправленно формируются ценностные ориентиры, жизненные принципы и приоритеты молодого поколения.

Формирование «полиязычия» – процесс сложный и длительный, очень важный с позиции сложившихся политических и экономических реалий современности. Полиязычие способствует консолидации общества, помогает сохранить исчезающие языки и культуры.

Сегодня проблема полиязычного образования в высших учебных заведениях Казахстана достаточно актуальна. Данная тема сопряжена с разрешением ряда проблем, связанных как с планированием, определением стратегических и тактических целей, содержанием, так и несовершенством методик и технологий. В первую очередь в данной статье хотелось бы отметить внимание лидера нации к этой составляющей государственной политики, заслуживающей самого пристального изучения и анализа, поскольку именно в нашей республике реализуется уникальный проект, инициированный главой государства, – триединство языков. Одним из важнейших аспектов экономической и социальной модернизации, происходящей в казахстанском обществе, выступает политика в области языка. В современном мире, полиязычном и мультикультурном, как никогда актуальна проблема сопряженности языков, поиска эффектив-

ных и жизнеспособных языковых программ для консолидации общества. В связи с этим значимость и актуальность полиязычного образования, являющегося результатом внедрения идеи президента о триединстве языков, не вызывают сомнения. Для казахстанцев идея триединства языков особенно важна, поскольку сформулирована была главой государства как ответ на вызов времени, как решение насущной жизненной потребности общества, активно интегрирующегося в глобальный мир. Интеграция Казахстана в мировое сообщество зависит сегодня от осознания и реализации простой истины: мир открыт тому, кто сможет овладеть новыми знаниями через овладение доминирующими языками. Благодаря инициативе президента наше государство приступило к реализации концепции полиязычия в образовании, потому что именно полиязычие послужит укреплению конкурентоспособности Казахстана.

Угроза социальной нестабильности, возникающая в любом государстве из-за неподготовленности молодого поколения к жизни в условиях поликультурной среды, послужила во многих случаях стимулом к тому, чтобы возвести полиязычное образование в ранг государственной политики.

Современные исследования показывают, что распространение многоязычия в мире – закономерный процесс, обусловленный коренными изменениями в экономике, политике, культуре и образовании⁴. Целенаправленное системное осмысление феномена многоязычного образования началось относительно недавно, если не считать поиск эффективных методов преподавания иностранных языков. Действительно, усилия исследователей до сих пор были сосредоточены в основном на проблемах двуязычного образования (изучение родного языка и иностранного) как наиболее часто встречающейся форме многоязычного обучения. Процессы, связанные с освоением третьего языка и тем более большого количества языков, наименее изучены и стали объектом исследования только в последнее время – в связи с планами Европейской комиссии узаконить трехязычное образование.

Согласно концепции ЮНЕСКО, понятие «многоязычное образование» предполагает использование в образовании по меньшей мере трех языков – родного, регионального или национального и международного. Применение этих языков является «важным фактором инклюзивности и качества образования»⁵.

Языковая политика и принцип многоязычия стали приоритетными вопросами при создании Европейского союза. В 1995 г. Европейская комиссия опубликовала официальный доклад, посвященный вопросам образования, в котором была поставлена цель трехязычия всех европейских граждан. Комиссия подчеркнула важность многоязычных навыков общения в условиях единого рынка в информационный век. Проблемы полиязычия, образования и культуры с 2007 г. ежегодно рассматриваются на заседаниях Комиссии европейского сообщества. Более того, Ев-

рокомиссия выделяет гранты для проведения исследований по полиязычию с применением средств электронного обучения (например, проект Babylon&Ontology: «Multilingual and cognitive e-Learning Management system via PDA phone»).

В Казахстане идея триединства языков впервые была озвучена Н. Назарбаевым в 2004 г. В октябре 2006 г. на XII сессии Ассамблеи народа Казахстана президент вновь отметил, что знание, как минимум, трех языков важно для будущего наших детей. А уже в 2007 г. в Послании народу Казахстана «Новый Казахстан в новом мире» Н. Назарбаев предложил начать поэтапную реализацию культурного проекта «Триединство языков», согласно которому необходимо развитие трех языков – казахского как государственного, русского как языка межнационального общения и английского как языка успешной интеграции в глобальную экономику⁶: «Казахстан должен восприниматься во всем мире как высокообразованная страна, население которой пользуется тремя языками»⁷.

Именно с этого момента начинается отсчет новой языковой политики Казахстана. Полиязычное образование было закреплено такими законодательными актами, как Конституция Республики Казахстан, закон Республики Казахстан «О языках», закон «Об образовании», Государственная программа функционирования языков в Республике Казахстан на 2001–2010 гг., Концепция развития иноязычного образования Республики Казахстан⁸, и другими, которые составили его правовую основу. Перечисленными выше документами определены роль и место полиязычного обучения, принципы создания современной эффективной системы управления полиязычным образованием.

Сегодня уже можно говорить о завершении работы по институциональному обеспечению реализации Государственной программы развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 гг., базовыми компетенциями которой являются трехъязычие, евразийская поликультурность, коммуникативность и технократичность. Госпрограмма развития языков осуществляется в три этапа. На первом этапе (2011–2013 гг.) осуществлен комплекс мер, направленных на усовершенствование нормативно-правовой и методологической базы дальнейшего функционирования и развития языков. В рамках второго этапа (2014–2016 гг.) реализован комплекс практических мер по внедрению новых технологий и методов в области изучения и применения государственного языка, а также сохранению языкового многообразия. На третьем этапе (2017–2020 гг.) будет осуществлено закрепление результата через системный мониторинг степени востребованности государственного языка во всех сферах общественной жизни, качества его надлежащего применения и уровня владения при дальнейшем сохранении позиций других языков. По итогам реализации программы доля взрослого населения, владеющего государственным языком,

составила в 2014 г. 20%, в 2017 г. – 80%, к 2020 г. составит 95%. Доля казахстанцев, владеющих русским языком, к 2020 г. составит не менее 90%. Доля населения республики, владеющего английским языком, составила в 2014 г. 10%, в 2017 г. 15%, к 2020 г. составит 20%. Доля населения, владеющего тремя языками (государственным, русским и английским), составила в 2014 г. 10%, в 2017 г. 12%, к 2020 г. составит около 15%.

Данная программа, рассматривая полиязычное образование как действенный инструмент подготовки молодого поколения к жизнедеятельности в условиях взаимосвязанного и взаимозависимого мира, ориентирует на углубленное изучение государственного казахского языка в гармоничном взаимодействии с обучением русскому и английскому. Особое внимание уделено профессионально ориентированному обучению языкам с целью подготовки специалистов, свободно владеющих тремя языками, что соответствует закону «О языках Республики Казахстан» и несомненно повысит конкурентоспособность специалистов.

Имеется определенный опыт в осуществлении полиязычного образования в интеллектуальных школах, в которых с учетом анализа современного международного опыта разрабатывается и внедряется модель трехязычного обучения, основанная на уровневой системе изучения языков. Данная модель строится на том, чтобы учащиеся могли полноценно освоить устную и письменную речь на казахском, русском и английском языках. При этом должны учитываться не только правила введения в учебный процесс второго и третьего языков, но и возможности интерактивных методов погружения в иноязычную среду.

С одной стороны, сегодня, когда перед системой образования ставится задача внедрения новейших методик раннего трехязычия, в 32 вузах внедрена подготовка более чем 5,5 тысячи студентов спецотделений, что позволит в ближайшее время не только получить конкурентоспособных полиязычных специалистов, но и осуществить массовое внедрение полиязычия на всех этапах образования (дошкольное образование – школа – вуз – дошкольное образование). Это сделает процесс полиязычного образования непрерывным.

Обучение языкам, связанное с ознакомлением с культурными, историческими, социальными ценностями каждого языка, должно служить средством взаимопонимания между народами. Формирование языковой компетенции представляет ценность в обогащении своей собственной культуры в целом.

Подготовка к будущей профессии связана с рациональной организацией познавательной деятельности студентов, и прежде всего с развитием умения самостоятельно читать научную литературу на русском языке, быстро ориентироваться в тексте, извлекать из него необходимую информацию и анализировать ее. Первостепенное значение в системе обучения профессиональному русскому языку имеет текст по специальности как

источник информации и как материал для изучения лингвистических особенностей русского языка.

Учебная программа «Русский язык» профессионально-коммуникативного модуля адресована студентам полиязычных групп уровня В-1 и В-2. Программа содержит языковой (фонетический, лексический, грамматический), речевой и собственно коммуникативный материал, освоение которого будет способствовать коммуникации в условиях полиязычной образовательной среды.

Дисциплина «Русский язык» входит в общеобразовательный цикл обязательных дисциплин для специальностей неязыкового профиля, представляет собой самостоятельный и законченный курс и является «инструментом» для решения интеллектуальных и социальных задач в будущей профессиональной деятельности с учетом межкультурного фактора.

В качестве ведущего метода обучения по дисциплине «Русский язык» выступает функционально-коммуникативный, а также системно используются сознательно-практический и когнитивный методы. За исходный уровень данного курса принимаются знания по русскому языку, полученные в процессе довузовской подготовки и уровня А-1, А-2. Основной целью курса является формирование и развитие языковой компетенции студентов для применения в учебно-профессиональной, общественно-политической и социально-культурной сферах жизни.

Цель уровня В-1 – научить студентов применять полученные знания и умения в собственной речевой практике, повышение уровня речевой и лингвострановедческой культуры, орфографической и пунктуационной грамотности.

Цель уровня В-2 – сформировать навыки понимания общего содержания сложных текстов официально-деловой сферы общения, свободной речи, спонтанного общения с носителем языка без особых затруднений.

Задачами курса являются:

- освоение знаний о русском языке как многофункциональной знаковой системе и общественном явлении, о языковой норме и ее разновидностях, о нормах речевого поведения в разных сферах общения;
- формирование и развитие коммуникативных способностей и готовности к речевому общению и социальной адаптации, навыков сбора, подготовки, обработки, интерпретации, подачи информации;
- освоение культуры межнационального и делового общения, обучение использованию русского языка как средства получения, расширения и систематизации знаний для повышения профессиональной квалификации;
- овладение навыками опознавания, анализа, классификации языковых фактов, умение применять полученные знания в собственной речевой практике;

- обучение моделированию речевого поведения в соответствии с задачами общения.

Данный курс содержит:

- лингвистическое обоснование уровневой модели обучения русскому языку;
- методологическое описание коммуникативно-компетентного подхода к обучению;
- научно-педагогические характеристики функционального изучения грамматики русского языка;
- методическое обоснование обучения русскому языку для уровня В1;
- интенсивную методику обучения русскому языку;
- лингвокраеведческий аспект преподавания русского языка.

Учебная программа (силлабус) по дисциплине «Русский язык» состоит из пяти модулей:

- *модуль 1.* Социокультурное общение;
- *модуль 2.* Официально-деловое общение;
- *модуль 3.* Образовательное общение;
- *модуль 4.* Учебно-профессиональное общение;
- *модуль 5.* Профессионально ориентированное общение.

Программа ориентирована на следующие результаты обучения:

- умение применять социокультурные стереотипы вербального и невербального поведения на русском и родном языке;
- знание правил речевого поведения в условиях профессионального и межкультурного общения;
- умение использовать основные орфографические, орфоэпические, грамматические, стилистические нормы современного русского литературного языка при формировании связных высказываний в устной и письменной речи;
- умение определять характер изучаемых текстов: адаптированных текстов описательного и повествовательного характера страноведческой тематики, учебных тематических текстов, адаптированных текстов СМИ, специально подобранных текстов по специальности и текстов общественно-политического содержания;
- умение воспринимать и обрабатывать информацию на русском языке, полученную из печатных, аудиовизуальных, электронных источников, в рамках учебно-профессиональной, общественно-политической, социально-культурной сфер общения;
- умение понимать содержание текста при ознакомительном чтении или аудировании, структурно-смысловую организацию текста, интерпретировать содержание текста, создавать разные тексты;
- умение аргументированно выражать свои мысли письменно, вести беседу, принимать участие в диалоге.

- теоретическое и практическое владение русским языком в социокультурной сфере: способность понимать информацию, умение отмечать выделяемые положения в аргументации, четко выражать свою позицию посредством соответствующих рассуждений, описания и повествования;
- формирование у будущих специалистов коммуникативной компетенции – способности решать лингвистическими средствами реальные коммуникативные задачи в конкретных речевых ситуациях, а также межкультурно-коммуникативной компетенции;
- формирование достаточного уровня владения основными видами публичных выступлений (высказывание, монолог, диалог, дискуссия, полемика);
- умение выступать в разных коммуникативных ролях;
- умение использовать изученный языковой материал для извлечения информации, ведения деловых переговоров, при составлении официально-деловой документации и текстов научного жанра;
- навыки научного мышления, владение методологией научного поиска, анализа, обработки информации на русском языке, общенаучной терминологией⁹.

Дальнейшие навыки в овладении русской речью студенты получают при изучении дисциплины «Профессиональный русский язык». Программа этой дисциплины нацелена на развитие языковой, речевой, коммуникативной компетенции на основе текстов по специальности. Особое внимание уделяется работе с образцами разных текстов. Так, тексто-тека дисциплины состоит из следующих видов текстов: учебные тексты по специальности, учебно-научные тексты по специальности, информационно-реферативные тексты (статьи из словарей и энциклопедий), научно-оценочные тексты (экспертное заключение, полемическое выступление), научно-инструктивные тексты (инструкция, руководство, памятка, сопроводительная документация и др.), научно-деловые тексты (описание изобретения, проект и т. д.), информационные и рекламные тексты (в контексте специальности) и др.

Концепция языковой политики Республики Казахстан определяет русский язык как основной источник информации в разных областях науки и техники, как средство коммуникации с ближним и дальним зарубежьем. Развитие государственного казахского языка, сохранение и развитие русского, осуществление политики полиязычного образования – задача трудная. Решить ее можно только сообща, усилием всех членов общества.

Примечания

¹ См.: О языках : закон Республики Казахстан от 11 июля 1997 года [Электронный ресурс]. URL: <http://adilet.zan.kz/rus/docs/Z970000> (дата обращения: 9.03.2019).

- ² См.: Послание Президента Республики Казахстан – Лидера Нации Н. А. Назарбаева народу Казахстана «Социально-экономическая модернизация – главный вектор развития Казахстана». Январь, 2012 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.akorda.kz> (дата обращения: 26.02.2019).
- ³ Там же.
- ⁴ См.: Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 годы. Астана, 2010. С. 7 [Электронный ресурс]. URL: <http://adilet.zan.kz/rus/docs/> (дата обращения: 26.02.2019).
- ⁵ См.: Об образовании : закон от 27 июля 2007 года // Казахстанская правда. 2007. № 127. 15 авг.
- ⁶ См.: Социально-экономическая модернизация – главный вектор развития Казахстана : Послание Президента Республики Казахстан – Лидера Нации Н. А. Назарбаева народу Казахстана. Январь, 2012 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.akorda.kz> (дата обращения: 26.02.2019).
- ⁷ См.: Доклад о человеческом развитии. Реальное богатство: пути к человеческому развитию // Программы развития Организации Объединенных Наций. Москва: Весь мир, 2010. С. 1–18.
- ⁸ См.: Стратегический план развития Республики Казахстан до 2020 года. Астана. 2010. С. 45 [Электронный ресурс]. URL: https://tengrinews.kz/zakon/prezident_respubliki_kazahstan/hozuaystvennaya_deyatelnost/id-U100000922_/ (дата обращения: 26.02.2019).
- ⁹ См.: Учебная программа (силлабус) по дисциплине «Русский язык». Уральск : РИО ЗКАТУ им. Жангира хана, 2018. С. 1–12.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ-СПОРТСМЕНОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Н. Б. Бриленок

*Бриленок Наиля Булатовна – кандидат философских наук,
директор Института физической культуры и спорта
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: brilenoknb@yandex.ru*

В статье рассматриваются проблемы формирования готовности к будущей профессиональной деятельности студентов физкультурного вуза. Выявлены ведущие мотивы выбора профессии выпускников: профессиональные, прагматичные и учебные. Показано, что у студентов с различной мотивацией показатели профессиональной готовности имеют принципиальные отличия.

Ключевые слова: студенты-спортсмены, мотив выбора профессии, профессиональная готовность, профессионально-педагогическая деятельность.

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF READINESS OF STUDENTS-ATHLETES FOR PROFESSIONAL ACTIVITY

Nailya B. Brilenok

The article deals with the problems of formation of readiness for future professional activity of students of physical culture University. The leading motives of graduates' choice of profession are revealed: professional, pragmatic and educational. It is shown that students with different motivation indicators of professional readiness have fundamental differences.

Key words: students-athletes, the motive of choosing a profession, professional readiness, professional and pedagogical activity.

Понятие «готовность» в педагогике – это сложное личностное образование, включающее способность педагогически мыслить, проектировать, организовывать, практически действовать¹.

Понятие «профессиональная готовность» рассматривается как категория:

- теории личности – ее отношений и установок;
- теории деятельности – состояния и процесса;
- теории профессиональной подготовки к деятельности².

Готовность к профессиональной деятельности представляет собой интегральную характеристику стартовой профессиональной теоретической и практической подготовки личности. Кроме того, она рассматривается как основа развития педагогической культуры, профессионального сознания и становления личности в целом, характеризуется наличием у будущего специалиста знаний, умений и навыков, позволяющих ему осуществлять свою деятельность на уровне современных требований науки и техники³.

Профессиональное становление личности имеет свои особенности, зависящие от выбранной профессии.

В соответствии с классификацией Е. А. Климова профессия педагога относится к типу профессий «человек – человек». В данном случае профессиональное становление педагога происходит в процессе общения, деятельности и других видов активности⁴.

Профессиональная направленность играет важную роль в системе ценностных ориентаций личности⁵.

В основе профессиональной направленности лежит потребность в деятельности, включающая:

- интерес и любовь к профессии;
- увлеченность работой;
- организаторские способности, общительность;
- требовательность;
- настойчивость;
- целеустремленность;
- уравновешенность;
- выдержку;
- самооценку;
- профессиональную работоспособность;
- духовные познавательные потребности;
- готовность к самообразованию.

Адекватная самооценка студентами результатов собственной деятельности является стержнем развития их профессиональной готовности⁶.

Цель статьи – изучение уровня готовности студентов-спортсменов к профессиональной деятельности.

В исследовании приняли участие студенты выпускного курса очной формы обучения Института физической культуры и спорта Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского. В обследовании участвовало 34 человека.

У студентов-выпускников определяли мотивы выбора профессии на основании тестовой методики Л. А. Ясюковой. Профессиональную готовность респондентов исследовали по методике А. П. Чернявской по следующим показателям: автономность, информированность, принятие решения, планирование и эмоциональное отношение⁷.

Результаты исследования обработаны методом математической статистики по критерию Стьюдента.

В соответствии с методикой Л. А. Ясюковой выделяют семь мотивов выбора профессии: собственно профессиональный, коммуникативный, прагматичный, статусный, социальный, учебный и внешний.

По данным исследования были сформированы три группы студентов на основании ведущего мотива выбора профессии (табл. 1).

В 1-ю группу вошло 14 студентов, для которых характерны профессиональные мотивы ($8,4 \pm 0,2$ балла). 2-ю группу составили 11 спортсменов, у которых преобладают прагматичные мотивы ($8,3 \pm 0,2$ балла). Студентов из 3-й группы (9 человек) объединяют учебные мотивы ($8,1 \pm 0,2$ балла).

Таблица 1

Ведущие мотивы выбора профессии у студентов-спортсменов, баллы

Мотив	1-я группа ($n = 14$)	2-я группа ($n = 11$)	3-я группа ($n = 9$)
Профессиональный	$8,4 \pm 0,2$	$4,7 \pm 0,4$	$6,1 \pm 0,4$
Коммуникативный	$5,8 \pm 0,3$	$5,8 \pm 0,5$	$6,2 \pm 0,3$
Прагматичный	$5,9 \pm 0,2$	$8,3 \pm 0,2$	$6,3 \pm 0,6$
Статусный	$5,7 \pm 0,4$	$5,1 \pm 0,4$	$6,3 \pm 0,6$
Социальный	$4,4 \pm 0,2$	$4,6 \pm 0,5$	$4,8 \pm 0,4$
Учебный	$6,5 \pm 0,4$	$4,5 \pm 0,4$	$8,1 \pm 0,2$
Внешний	$3,6 \pm 0,2$	$3,8 \pm 0,3$	$3,9 \pm 0,3$

Наряду с профессиональной мотивацией для выпускников из 1-й группы существенное значение при выборе профессии имеют учебные мотивы ($6,5 \pm 0,4$ балла). Следующие за ними прагматичный ($5,9 \pm 0,2$ балла), коммуникативный ($5,8 \pm 0,3$ балла) и статусный ($5,7 \pm 0,4$) мотивы у данной категории обследуемых являются одинаково значимыми. Социальный ($4,4 \pm 0,2$ балла) мотив занимает предпоследнюю строчку у студентов из 1-й группы в ряду мотивов выбора профессии.

У студентов с прагматичной мотивацией на 2-м месте стоят коммуникативные ($5,8 \pm 0,5$ балла) мотивы, на 3-м – статусные, на 4-м – профессиональные ($4,7 \pm 0,4$ балла), социальные ($4,6 \pm 0,5$ балла) и учебные ($4,5 \pm 0,4$ балла).

Для студентов с учебной мотивацией профессиональные ($6,1 \pm 0,4$ балла), коммуникативные ($6,2 \pm 0,3$ балла), прагматичные ($6,3 \pm 0,6$ балла) и статусные ($6,3 \pm 0,6$ балла) мотивы имеют одинаковую степень значимости, а затем следует социальный ($4,8 \pm 0,4$ балла) выбор.

Наиболее низкие значения у студентов из всех обследуемых групп зафиксированы по показателям внешней мотивации, что вполне закономерно. Отметим, что для студентов, у которых преобладает профессиональная мотивация, несущественные, случайные факторы имеют самые низкие значения ($3,6 \pm 0,2$) по сравнению со спортсменами, для которых значимы прагматичный ($3,8 \pm 0,3$ балла) и учебный ($3,9 \pm 0,3$ балла) мотивы при выборе профессии.

При исследовании показателей профессиональной готовности у студентов с разной мотивацией выявлены принципиальные отличия (табл. 2).

Средние показатели автономности сильнее выражены у студентов с учебной ($15,3 \pm 1,2$ балла) или профессиональной ($14,5 \pm 0,9$ балла) и прагматичной ($10,9 \pm 1,1$ балла) мотивацией.

Зарегистрированные показатели информированности и планирования также оказались наиболее высокими у студентов с учебной мотивацией, а показатели принятия решения и эмоционального отношения – с профессиональной мотивацией (табл. 2).

Таблица 2

Средние показатели профессиональной готовности у студентов-спортсменов, баллы

Мотив	1-я группа ($n = 14$)	2-я группа ($n = 11$)	3-я группа ($n = 9$)
Автономность	$14,5 \pm 0,9$	$10,9 \pm 1,1$	$15,3 \pm 1,2$
Информированность	$12,4 \pm 0,7$	$9,7 \pm 0,5$	$14,9 \pm 0,7$
Принятие решения	$13,6 \pm 0,7$	$10,4 \pm 0,8$	$12,3 \pm 0,8$
Планирование	$11,9 \pm 0,9$	$9,8 \pm 0,6$	$12,1 \pm 0,8$
Эмоциональное отношение	$14,1 \pm 0,8$	$11,16 \pm 0,6$	$12,4 \pm 1,0$

У студентов с прагматичной мотивацией все показатели профессиональной готовности занимают промежуточное положение.

При сравнительном анализе показателей профессиональной готовности внутри каждой группы выявлена существенная разница (см. табл. 2).

Так, у студентов с профессиональной мотивацией наиболее высокие значения зафиксированы по показателям «автономность» ($14,5 \pm 0,9$ бал-

ла) и «эмоциональное отношение» ($14,1 \pm 0,8$ балла), а низкие – по параметру «планирование». Показатели «принятие решения» ($13,6 \pm 0,7$ балла) и «информированность» ($12,4 \pm 0,7$ балла) в структуре профессиональной готовности занимают промежуточное положение.

У студентов с прагматичной мотивацией значимо выражены показатели эмоционального отношения ($11,16 \pm 0,6$ балла), на 2 месте – автономность ($10,9 \pm 1,1$ балла) и принятие решения ($10,4 \pm 0,8$ балла), на 3-м – планирование ($9,8 \pm 0,6$ балла) и информированность ($9,7 \pm 0,5$ балла).

У спортсменов с учебной мотивацией наиболее высокие значения зарегистрированы по показателям «автономность» ($15,3 \pm 1,2$ балла) и «информированность» ($14,9 \pm 0,7$ балла). Показатели «эмоциональное отношение» ($12,4 \pm 1,0$ балла), «принятие решения» ($12,1 \pm 0,8$) и «планирование» ($12,3 \pm 0,8$ балла) выражены в одинаковой степени.

Таким образом, профессиональная готовность педагога – это осознание своих возможностей в профессии, значимости полученных знаний и умений, а также компетентность, независимость, решительность и эмоционально-волевая устойчивость. Качество и эффективность педагогической деятельности зависят от многих факторов, одним из которых является профессиональная готовность педагога, которая рассматривается как первичное обязательное условие и предпосылка успешного осуществления любого вида деятельности.

Примечания

- ¹ См.: Шалавина, Т. И., Канторович, Н. Я., Попова, Г. Н. Формирование профессионально значимых качеств будущего учителя на этапе допрофессиональной подготовки : учеб.-метод. пособие. Новокузнецк : РИО НГПИ, 2002. 121 с.; Парина, Г. К. Образовательная деятельность студента педвуза во взаимосвязи со сферами развития личности в профессиональной подготовке // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2013. Т. 13, вып. 1. С. 91–95.
- ² См.: Осолкова, В. Р., Санникова, А. И. Проблема подготовки студентов педагогического вуза к профессиональной самореализации // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2009. № 4–3. С. 35–39; Осолкова, В. Р. Психолого-педагогические аспекты профессиональной самореализации педагога // Педагогическое образование и наука. 2009. № 10. С. 13–16.
- ³ См.: Павленкович, С. С. Формирование гуманистической направленности личности студентов в образовательном пространстве физкультурного вуза // Образование в современном мире : сб. науч. ст. / под ред. Ю. Г. Голуба. Саратов : Издательство Саратовского университета, 2017. Вып. 12. С. 312–316; Белоус, О. В. Формирование осознанной саморегуляции педагогической деятельности как фактор становления профессионала // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2009. № 7 (85). С. 5–9.
- ⁴ См.: Абрамова, Н. Н. Профессиональная направленность студентов педвуза как один из показателей их готовности к педагогической деятельности // Качественное обновление профессионально-педагогического образования : материалы межвуз. науч.-практ. конф. Ульяновск : Издательство Ульяновского государственного технического университета, 2001. С. 5–11.
- ⁵ 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. Москва : Издательство Академии социального управления, 2017. № 1. С. 1307–1310; *Бриленок, Н. Б.* Здоровый образ жизни как социальная практика // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2016. Т. 16, № 1. С. 5–9.

⁶ См.: *Бриленок, Н. Б.* Здоровый образ жизни и социальные риски // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2016. Т. 16, вып. 2. С. 135–138.

⁷ См.: Диагностика профессионального самоопределения : учеб.-метод. пособие / сост. Я. С. Сунцова. Ижевск : Удмуртский университет, 2011. 142 с.

ТЕХНОЛОГИИ КОУЧИНГА В УСЛОВИЯХ ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Г. В. Ваныкина, Т. О. Сундукова

*Ваныкина Галина Владиславовна – кандидат педагогических наук, доцент
Тулского государственного педагогического университета имени Л. Н. Толстого
E-mail: dist-edu@yandex.ru*

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

Гармонически развитая личность ученика определяется категориями, характеризующими интеллектуальное, физическое, психическое и эмоциональное состояние. Гуманизация образования предполагает выстраивание педагогического процесса с точки зрения воздействия на личность ученика, создания условий для полноценной реализации обучающимися творческих и интеллектуальных способностей. Для осуществления данных подходов необходима педагогическая технология, ориентированная на личность в контексте взаимодействия, которое позволяет формулировать цель, определять задачи, выстраивать стратегию достижения результата. Такой инновационной технологией является коучинг.

Ключевые слова: гуманизирующее воспитание ученика, гуманизация образования, педагогическое взаимодействие, коучинг.

TECHNOLOGY COACHING IN THE CONTEXT OF HUMANIZATION OF EDUCATION

Galina V. Vanykina, Tatiana O. Sundukova

The harmoniously developed personality of the student is determined by the categories that characterize the intellectual, physical, mental and emotional state. Humanization of education involves the alignment of the pedagogical process in terms of the impact on the personality of the student, creating the conditions for the full realization of students' creative and intellectual abilities. To implement these approaches, a pedagogical technology oriented towards the individual in the context of interaction is needed, which allows you to formulate a goal, define objectives, build a strategy for achieving a result. Such innovative technology is coaching.

Key words: humanizing education of a student, humanization of education, pedagogical interaction, coaching.

Образовательная практика, направленная на отражение и совершенствование учебно-методических процессов, в настоящее время имеет большое значение. Поэтому учителя, методисты и педагоги должны быть

ориентированы на изменение этого процесса с положительной динамикой качества образования. Для этого необходимо проанализировать достижения на уровне преподавания, обучения, инновационных методологий, количественных, качественных оценок и сопровождения обучающихся, которые демонстрируют положительный эффект от применения в отечественной и международной образовательной практике. Взаимодействие педагога и обучающегося является непрерывным процессом, эффективность которого во многом зависит от выбранных методик, технологий, средств и форм. Наибольшая эффективность процесса достигается, когда субъект обладает большей степенью эмоциональной и когнитивной устойчивости, мотивирован на результат, компетентен в вопросах выбора технологии коммуникации.

Цель гуманизации школьного образования состоит в том, чтобы в процессе обучения учащиеся могли развивать свой физический и интеллектуальный потенциал, формировать нравственную гражданскую позицию, учиться активному взаимодействию с окружающей действительностью посредством анализа и принятия решений. Гуманизация образования базируется на следующих положениях:

- взаимодействие учителя с каждым ребенком должно строиться индивидуально и соответствовать особенностям личности обучающегося;
- каждый ребенок талантлив, и задача учителя заключается в раскрытии этих талантов или направлений для наиболее благоприятного развития личности;
- в процессе педагогического взаимодействия должны складываться доброжелательные, доверительные отношения;
- обучение должно строиться на интересе ученика;
- при выстраивании образовательной стратегии должны учитываться возрастные особенности обучающихся;
- в процессе обучения у ученика должна быть возможность выбора способа реализации решения и обоснования истинности собственного суждения;
- учащиеся должны иметь возможность приобретать как положительный, так и отрицательный опыт в обучении, не бояться ошибок и ориентироваться на их исправление;
- педагог изначально должен быть настроен на позитивное общение.

Актуальность гуманизации образования на современном этапе обусловлена сменой общественных ценностей, которые не всегда характеризуются положительно. Глобальная общечеловеческая проблема в современном обществе – это не только экономический и социальный кризис, но и духовная пустота, бессмысленность и безнадежность, которые пронизывают целый ряд отношений, процессов и личных убеждений членов общества. Необходима новая рациональная система ценностей, основан-

ная на гуманизации человека и общества в целом¹. Идея гуманизации социальных институтов или индивидуумов должна осуществляться через систему образования. В конце XX века гуманистическое образование получило широкое развитие как реакция на воздействие негативных общественных тенденций, которые усугублялись в связи с проблемами нравственного воспитания граждан, обеднением духовного мира и переориентацией общества на материальные блага и потребление². Проблема гуманизации общества всегда была центральной для человечества, но в период значительного роста материальных благ она приобрела характер проблемы неизбежной. Исследования в области гуманизации приводят к признанию дегуманизации не только как онтологической возможности, но и как исторической реальности³. Другими словами, и гуманизация, и дегуманизация – это общественные тенденции, находящиеся в постоянном противостоянии.

Образовательная сфера является формой общественного развития, при этом гуманизация образования в демократическом обществе требует встраивания в образовательные тенденции и направления развития⁴. Важнейшими элементами гуманизации являются уважение прав человека и основных свобод, а также свобода выражения мнений и убеждений. Осознание данных положений возможно только через социальные институты, призванные формировать модель личности членов общества, к которым в первую очередь относится система образования.

Образование в современном обществе приобретает ключевую роль в вопросах обеспечения равных прав членам социума в достижении собственного развития и реализации своего потенциала. Начальный этап формирования личности будущего гражданина приходится на семейное воспитание и систему школьного образования. Учителя должны обладать образовательной осведомленностью и профессиональной компетентностью, чтобы обучающиеся могли вести здоровый и полноценный образ жизни, были окружены заботой и вниманием взрослых.

Гуманизирующее образование определяет обучение как реальный процесс, непосредственно связанный с жизнью общества, учитывающий социальные, экономические, технические и технологические тенденции. Такой подход позволяет определить обучение как совместную деятельность, которая включает в себя взаимодействие учителей и обучающихся на разном уровне, соответствующем дидактическим задачам. Согласно научным исследованиям в области гуманизации образования для улучшения успеваемости учеников и развития их социальных навыков необходимо сосредоточить внимание на том, **как** учителя обучают детей и **как** они общаются с ними⁵.

Педагогика развивается в тесном взаимодействии с психологией, методикой преподавания предметной области, физиологией, она как философски обоснованная наука считается тем знанием, которое по своей сути является конструктором и преобразователем реальности. По этой

причине формирующий подход педагогики очень актуален для предмета педагогического коучинга. В педагогике есть модели, практики, подходы и технологии, которые активно применяются в межпредметном контексте, вносят вклад в другие дисциплины и науки о знаниях.

Выделим наиболее важные традиционные педагогические модели:

- **модель поведения**, согласно которой формирование субъекта согласуется с изменением поведения (стимул – реакция);
- **социально-историко-культурная модель**, которая ориентирована на формирование участника педагогического взаимодействия под влиянием среды, культуры; при этом процесс интернализации определяется областью ближайшего развития;
- **конструктивистская модель**, которая ориентирована на процедурное обучение, т. е. изучение предметной области, развивается посредством конструктивных, упорядоченных и контролируемых процессов умственного преобразования⁶;
- **диалогическая модель** – самая молодая, развивающаяся и находящаяся в стадии становления, базируется на когнитивном, оценочном и практическом «изучении предметов» с помощью средств массовой коммуникации⁷.

На основании результатов педагогических исследований можно констатировать, что ни одна из четырех упомянутых моделей не может считаться универсальной или самой эффективной, поскольку на образовательные процессы влияют такие факторы, как методология обучения, цели, которые необходимо достичь, социальная реальность, образовательная политика, глобальные изменения на уровне страны⁸.

В контексте инновационных образовательных технологий в настоящее время популярность приобретает технология коучинга. Данная инновация продемонстрировала положительную динамику достижения результата и развития личности⁹ не только в спорте и бизнесе, но и в других сферах жизни, в частности в образовании. Коучинг как педагогическая технология не является однонаправленным процессом и базируется на научных достижениях в области психотерапии, психологии и консультирования¹⁰. В зарубежной научной литературе нет полного и единого определения термина «коучинг», так как технология напрямую зависит от прикладного характера и предметной области. Разные определения указывают на коучинг как инструмент, технику, разговор, диалог.

J. Whitmore отмечает, что коучинг – это раскрытие потенциала индивидуума для повышения его успеваемости до высокого уровня, на котором образование заменяет обучение¹¹. По мнению B. Sánchez Mirón и J. Boronat Mundina, коучинг – это процесс систематического взаимодействия двух или более индивидуумов, в который погружено взаимное обучение и развитие индивидуального потенциала. Этот потенциал имеет в качестве границы непрерывное образование, на котором строится

дальнейшее развитие¹². В процессе коучинга общение играет трансцендентную роль¹³, поэтому роли коуча могут переходить от преподавателя к студенту и наоборот¹⁴.

Согласно В. Sánchez Mirón и J. Boronat Mundina, тренер может рассматриваться в роли коуча, следовательно, он может выполнять роль учителя в контексте умения анализировать результаты обучающихся, проектировать стратегии, управлять ситуацией, поощрять или критиковать, выполнять мониторинг зоны ближайшего развития¹⁵.

По мнению J. F. V. Bou-Pérez¹⁶, коучинг на уровне образования можно определить как системный процесс (набор этапов), ориентированный на обучение и действие, основанный на реальной ситуации, нацеленный на достижение результата, применяющий инструменты и ресурсы, которые помогают улучшить процесс достижения цели и производительность участников взаимодействия¹⁷. R. L. VeLiz и K. T. Paravic вносят коррективы в содержание термина «образовательный коучинг», который определяется как формальный процесс обучения, направленный на изучение предмета самостоятельно, чтобы обнаружить и сбалансировать ситуации, связанные с мышлением обучающегося, чувствами, поведением и взаимодействием, чтобы получить «изменения и трансформации субъекта»¹⁸.

Определение образовательного коучинга настроено на процесс трансформационных изменений, в котором обучение играет решающую роль, поскольку призвано формировать личность обучающегося, а также всех участников педагогического взаимодействия. По мнению J. F. V. Bou-Pérez¹⁹, технология образовательного коучинга основана на трех важных аспектах – целях, убеждениях и ценностях:

- **цели** относятся к желаемой достижимой ситуации или результату;
- под **убеждениями** понимаются те ментальные конструкции, которые определяют принятый в обществе образ жизни (способ мышления, действия и чувства в процессе применения образовательного коучинга, чтобы традиционный стиль мышления и принятия решений не оказывал негативного влияния на процесс);
- **ценности** или элементы, которые определяют каждый предмет и, по сути, находятся в процессе получения положительного эффекта от достижения результата, от состояния успеха²⁰.

Определим личностные компетенции, которыми должен обладать педагог-коуч, применяющий данные инновации в своей профессиональной деятельности. Набор личностных компетенций, которыми должен обладать учитель, использующий технологии коучинга, основан на технических (знания) и поведенческих (мотивация) компетенциях. Поэтому учитель должен обладать стратегическим видением, житейской мудростью (положительным жизненным опытом), навыками эффективного общения, терпением, гибкостью, уверенностью в себе, последовательностью, согласованностью, убежденностью, эмоциональным интеллектом.

Каждый ребенок имеет потенциальную возможность преуспеть в школьном образовательном процессе, проявить себя как незаурядная личность, продемонстрировать свои достижения или таланты, а каждый учитель может ему в этом помочь. Вопрос, **как** помочь детям добиться успеха в жизни, не теряя своей остроты, поэтому предполагает непрерывное осмысление в педагогической практике. Одним из подходов к решению данной проблемы можно считать сочетание технологий коучинга и гуманизацию школьного образования, что доказано в ходе проведенных педагогических исследований в данной области.

Примечания

- ¹ См.: *Pirsl, D., Sazhko, G.* Humanizing Of Higher Education in Ukraine : Blending Of Hard Core Sciences and Humanities // XIX SkupTren-dovirazvoja: “Univerzitet Na Tržištu...” Maribor, Pohorje (Slovenija) : Paper, 2013. T. 5, № 2-1. C. 1–4.
- ² *Patterson, C. H.* What has happened to humanistic education // Michigan Journal of Counseling and Development. 1987. Vol. 18, № 1. P. 8–10.
- ³ См.: *Freire, P.* Pedagogy of the Oppressed. New York ; London : Continuum, 2005. 182 p.
- ⁴ См.: *Soltis, J. F.* Humanizing education: Dewey’s concepts of a democratic society and purpose in education revisited // Studies in Philosophy and Education. 1991. Vol. 11, № 1. P. 89–92.
- ⁵ См.: *Pianta, R. C., Hamre, B. K., Allen, J. P.* Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions // Handbook of research on student engagement. Springer : Boston, MA, 2012. P. 365–386.
- ⁶ См.: *Ortiz, O. A., Sánchez Buitrago, J. O., Sánchez F. I. M.* Los modelos pedagógicos desde una dimensión psicológica-espiritual // Revista Científica General José María Córdova. 2015. Vol. 13, № 15. P. 183–194.
- ⁷ См.: *Valer, L., Hernández, G.* Corrientes pedagógicas contemporáneas. Lima : Editorial de la UNMS, 2010. 146 p.
- ⁸ См.: *Ortiz, O. A., Sánchez Buitrago, J. O., Sánchez, F. I. M.* Op. cit. P. 183–194.
- ⁹ См.: *Lentisco, C. S., Martínez, O. L.* Educación, psicología y coaching : un entramado positivo // Educatio Siglo XXI. 2017. Vol. 35, № 1. P. 145.
- ¹⁰ См.: *Gorrochotegui-Martell, A.* Un modelo de «coaching» en directivos escolares // Educación y educadores. 2011. Vol. 14, № 2. P. 369–387.
- ¹¹ См.: *Whitmore, J.* Coaching : el método para mejorar el rendimiento de las personas. Buenos Aires : Paidós, 2011. 192 p.
- ¹² См.: *Sánchez, M. B., Boronat, M. J.* Coaching Educativo : Modelo para el desarrollo de competencias intra e interpersonales // Educación XXI. 2013. Vol. 17, № 1. P. 221–242.
- ¹³ См.: *Giménez, S. J., Fleta, S. Y., Meya, M. A.* Coaching nutricional para la pérdida de peso // Nutrición Hospitalaria. 2016. Vol. 33, № 1. P. 135–147.
- ¹⁴ См.: *Piñeiro, M., Martínez, M., Guillén, E.* Enseñar y aprender mediante el coaching educativo // Revista UNIVEST. 2013. Vol 5. P. 1–7.
- ¹⁵ См.: *Sánchez, M. B., Boronat, M. J.* Op. cit. P. 221–242.
- ¹⁶ См.: *Bou-Pérez, J. F. B.* Coaching para docentes : el desarrollo de habilidades en el aula. Editorial Club Universitario, 2010. 132 p.
- ¹⁷ См.: *Lárez, J. H.* El coaching educativo como estrategia para potenciar el éxito durante la etapa de desarrollo y culminación del trabajo especial de grado // Sapiens. Revista Universitaria de Investigación. 2008. Vol. 9, № 2. P. 219–234.
- ¹⁸ См.: *VeLi, R. L., Paravic, K. T.* Coaching educativo como estrategia para fortalecer el liderazgo en enfermería // Ciencia y enfermería. 2012. Vol. 18, № 2. P. 111–117.
- ¹⁹ См.: *Bou-Pérez, J. F. B.* Op. cit.

²⁰ См.: *Gregorio, L. P., García, A. M. R.* El coaching educativo para mejorar la motivación de los docentes // EDUNOVATIC 2016-I Congreso Virtual internacional de Educación, Innovación y TIC. – Madrid, REDINE. Red de Investigación e Innovación Educativa., 2016. P. 324–333.

УЧАСТИЕ СТУДЕНТОВ В ОЛИМПИАДАХ КАК ИНСТРУМЕНТ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ

С. А. Винокурова

*Винокурова Светлана Анатольевна – старший преподаватель
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: S.Vinokurova@gmail.com*

В статье рассмотрены преимущества процесса подготовки студентов к олимпиадам, способствующие совершенствованию как личных качеств и профессиональной компетентности студентов, так и образовательного процесса. Для подтверждения преимуществ от вовлеченности в олимпиадное движение приведены результаты анкетирования участников всероссийской студенческой олимпиады «Системы качества» 2018 года. Автор показывает, что участие в олимпиадном движении для вуза способствует совершенствованию образовательной деятельности, модернизации учебного процесса и повышению качества образования.

Ключевые слова: студенческие олимпиады, профессиональная компетентность, высшее образование, качество образования.

PARTICIPATION STUDENT OLYMPIADS AS A TOOL OF IMPROVEMENT

Svetlana A. Vinokurova

The article discusses the advantages of the process of preparing students for olympiads, contributing to the improvement of both personal qualities and professional competence of students, and the educational process. To confirm the benefits of involvement in the Olympiad movement, the results of a survey of participants of the 2018 All-Russian Student Olympiad «Quality Systems» in 2018 are presented. The author shows that participation in the Olympiad movement for the university contributes to the improvement of educational activities, the modernization of the educational process and the improvement of the quality of education.

Key words: Student Olympiads, professional competence, higher education, quality of education.

В последние годы в нашей стране активизировалась деятельность по организации студенческих конкурсов, конференций, форумов и олимпиад. Студенты, участвуя в данных мероприятиях, получают разные бонусы – льготы при поступлении в магистратуру или аспирантуру вуза-организатора, денежные призы и возможность включения во всероссийскую базу молодых специалистов. В данной статье основное внимание уделено рассмотрению такой формы выявления и развития талантов молодежи, как студенческие олимпиады. Кроме того, хочется отметить возможности совершенствования личных качеств и профессиональной компетенции студентов в результате подготовки к олимпиадам и участия

в них, а также образовательного процесса в вузах или их соответствующих подразделениях, осуществляющих подготовку к данной олимпиаде или организующих ее.

Участие студентов в олимпиадной подготовке рассмотрим на примере инженерных направлений «Материаловедение и технологии материалов» и «Управление качеством», обучение по которым реализуется на факультете нано- и биомедицинских технологий Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского. Отметим, что коллектив преподавателей данного факультета осуществляет подготовку студентов к олимпиадам с 2012 года. Только после формирования и применения методически выстроенной системы подготовки студенты стали добиваться значимых результатов в командном и личном первенстве¹.

В целом под олимпиадой понимают организованное соревнование в области каких-либо знаний или умений. Студенческую олимпиаду дополнительно можно рассматривать как форму организации внеаудиторной работы. Студенческие олимпиады бывают вузовские, региональные, всероссийские, международные, могут проводиться в очной, очно-заочной и заочной форме.

В результате подготовки к данному мероприятию и участию в нем студент может повысить свою профессиональную компетентность и получить еще ряд преимуществ, которые в конечном итоге будут способствовать совершенствованию его личностных и профессиональных качеств, помогут в построении образовательной траектории и в дальнейшем трудоустройстве. Среди таких преимуществ можно отметить:

- возможность проверить свои практические навыки и теоретические знания;
- повышение своей профессиональной компетентности;
- возможность углубленного изучения дисциплин;
- общение с интересными людьми;
- возможность сформулировать приоритеты своего дальнейшего развития;
- получение льгот при поступлении в магистратуру/аспирантуру;
- получение денежных премий и грантов;
- получение информации о различных студенческих научных мероприятиях;
- возможность посетить другие города.

Для определения того, какие из указанных выше преимуществ студенты считают наиболее важными, в апреле 2018 года было проведено анкетирование среди участников всероссийской студенческой олимпиады «Системы качества». Она проводилась в Казанском национальном исследовательском техническом университете имени А. Н. Туполева (КАИ) среди студентов, обучающихся по направлениям «Управление

качеством» и «Стандартизация и метрология». Всего в опросе приняло участие 43 студента бакалавриата, из них 9 юношей и 34 девушки. Отметим, что среди участников опроса были победители и призеры олимпиад разного уровня (вузовского, регионального, всероссийского), а также студенты, еще не добившиеся значительных результатов. По итогам опроса наивысшую оценку от студентов – участников олимпиад получили такие преимущества, как получение льгот для поступления в магистратуру или аспирантуру и возможность проверить свои практические навыки и теоретические знания. Чуть ниже была оценена возможность повышения профессиональной компетентности. Наименее важным преимуществом при участии в олимпиадах для опрошенных было получение денежных премий и грантов.

Следует также отметить, что при подготовке к олимпиаде у студентов формируются и совершенствуются такие компетенции, как способность к самообразованию и самоорганизации, умение работать в коллективе (команде) и другие, которые обычно очень востребованы работодателями. Данные компетенции способствуют профессиональному становлению не просто инженера, а инженера-менеджера, что крайне важно для современной российской и зарубежной экономики².

Таким образом, подготовку к олимпиадам и участие в них для студентов можно считать инструментом совершенствования. Сами студенты одним из наиболее важных результатов такого участия считают возможность оценки своих знаний и умений, что является базой для дальнейшего улучшения подготовки в выбранном направлении, а также возможностью профессионального роста при выборе аспирантуры или магистратуры.

Теперь рассмотрим, как участие в олимпиадном движении может стать инструментом совершенствования образовательной деятельности в вузе.

Олимпиада в первую очередь дает возможность оценить уровень подготовки студентов университета и сравнить с уровнем подготовки студентов аналогичных направлений в других вузах. Это позволяет определить отправную точку для дальнейшего совершенствования как подготовки к олимпиаде, так и образовательной подготовки по направлению проведения олимпиады или дисциплине в целом.

Таким образом, преподаватели, осуществляющие подготовку студентов к олимпиадам, по итогам участия в олимпиадах рассматривают возможность некоторой корректировки учебного процесса. Например, в качестве дополнительного материала можно включить в преподаваемые дисциплины необходимые теоретические сведения и практические задания, делая это как разово при подготовке к олимпиаде, так и на регулярной основе, произведя изменение рабочей программы или фонда оценочных средств по дисциплине. Такая модернизация учебного про-

цесса будет способствовать актуализации содержания дисциплин в соответствии с лучшим опытом по данному направлению.

Отметим также, что, как было сказано выше, подобное совершенствование учебного процесса и подготовки к олимпиадам (в частности, инженерным) будет результативным и эффективным только при условии системной и методической организации данной деятельности.

Важен и тот факт, что любые призовые места, которые занимают студенты на олимпиадах в личном или командном первенстве, способствуют росту престижности вуза, улучшению его рейтинговых показателей, привлечению новых абитуриентов с высоким уровнем подготовки (в перспективе – будущих участников олимпиад, конкурсов, конференций) или абитуриентов для обучения на коммерческой основе.

Таким образом, можно сказать, что участие в олимпиадном движении способствует совершенствованию образовательной деятельности, модернизации учебного процесса и повышению качества образования. Если рассматривать качество образования как степень соответствия образовательной услуги требованиям работодателей, обучаемых, государства, организации, финансирующей обучение (при ее наличии), образовательного учреждения, общества и др.³, то в результате мероприятий, связанных с подготовкой к олимпиадам, повышается качество образования в целом.

Итак, подготовка студентов к олимпиадам и участию в них представляет большие возможности для совершенствования как самим студентам, так и образовательным организациям, а также способствует повышению качества образования. Но процесс совершенствования будет результативным и успешным тогда, когда оно станет постоянным, будет организовано как система и сопровождаться необходимыми методическими материалами.

Примечания

- ¹ См.: *Винокурова, С. А.* Исследование преимуществ подготовки студентов к участию в олимпиадах // ОБРАЗОВАНИЕ. НАУКА. КАРЬЕРА : сб. науч. ст. 2-й Междунар. науч.-метод. конф. : в 2 т. Курск : Университетская книга, 2019. Т. 1. С 156–158.
- ² См.: *Вениг, С. Б., Винокурова, С. А.* Компетенции по управлению качеством как важная составляющая профессиональной квалификации выпускника инженерного образовательного направления // Инженерное образование. 2017. № 21. С. 194–199.
- ³ См.: *Вениг, С. Б., Винокурова, С. А.* Проблемы соответствия образовательных услуг требованиям потребителей : общества, граждан и работодателей // Инновационные методы и технологии в условиях новой образовательной парадигмы : сб. науч. тр. Саратов : Издательство Саратовского университета, 2008. С. 23–25; *Вениг, С. Б., Винокурова, С. А.* Анализ требований заинтересованных в образовании сторон для обеспечения его качества // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2011. № 4. С. 500–502.

САМОВОСПИТАНИЕ КАК КОМПЛЕКСНАЯ ПРОБЛЕМА

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*

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена междисциплинарным характером изучения категории самовоспитания. В статье рассмотрены философский, этический, педагогический и психологический аспекты самовоспитания. Дается характеристика самовоспитания как вида духовной деятельности личности, подчеркивается большое значение разрабатываемых личностью программ и правил самовоспитания, описываются виды самовоспитания. По мнению автора, педагогику творчества следует рассматривать как науку о педагогической системе двух взаимосвязанных видов человеческой деятельности – педагогики воспитания и педагогики самовоспитания личности в разных видах деятельности и общения.

Ключевые слова: воспитание и самовоспитание, цели самовоспитания, программы и правила самовоспитания, педагогика творчества.

SELF-EDUCATION AS A COMPLEX PROBLEM

Elena N. Voronova

The relevance of the research problem is caused by the cross-disciplinary nature of studying the category of self-education. The article deals with the philosophical, ethical, pedagogical and psychological aspects of the self-education. The characteristic of self-education as a type of spiritual activity of the individual is given, the great value of the programs and rules of self-education developed by a person is emphasized, the types of self-education are described. The author emphasizes that the creative pedagogy should be considered as a science about the pedagogical system of two interrelated types of human activity: pedagogy of education and pedagogy of self-education of the individual in various types of activity and communication.

Key words: education and self-education, self-education goals, programs and rules of self-education, creative pedagogy.

Одной из разновидностей воспитания является самовоспитание. Воспитание и самовоспитание – две стороны единого процесса формирования гармонично развитой личности. Исследователи доказали, что личность является активной силой не только в преобразовании окружающего мира, но и в собственном формировании¹.

«Самовоспитание – это сознательное и управляемое личностью саморазвитие, в котором в соответствии с требованиями общества, целями и интересами самого человека формируются запроектированные им силы и способности»².

Самовоспитание сегодня является одной из самых важных проблем, которая требует своего решения. Самовоспитание – комплексная проблема. Ее изучают такие науки, как философия, этика, педагогика и психология.

Философский аспект проблемы самовоспитания «следует связывать с марксистским принципом рассмотрения человека как активного, деятельного существа, познающего и преобразующего мир и самого себя в процессе своей коллективной деятельности»³.

Этический план проблемы самовоспитания касается анализа содержательной стороны его процесса, исследования его нравственной характеристики, раскрытия ценностных ориентиров личности в их соотношении с общепризнанными нормами морали.

Для педагогики актуально исследование того, как развить у ребенка потребность в самовоспитании, стремление к идеалу, как воспитать навыки работы над собой и определить индивидуальные способы и пути самовоспитания средствами искусства, художественной литературы и т. д.

Психология исследует самовоспитание как специфическую духовную деятельность личности, направленную на развитие в себе необходимых с ее точки зрения качеств, устремлений и пр., выявляет психологическую структуру этой деятельности, основные способы ее осуществления.

Имея свою особую мотивацию, собственную регуляционную систему и способы осуществления, самовоспитание как вид духовной деятельности личности отличается лишь относительной самостоятельностью. Это означает, что оно не может совершаться вне практической деятельности личности, вне реальных ее проявлений в поведении и общении. Об этой особенности самовоспитания писал С. Л. Рубинштейн: «Работа собственно над собой, т. е. работа, прямой целью которой является формирование у себя определенных качеств, может привести к цели, только включаясь в качестве звена в труд, в деятельность, направленную на разрешение жизненно значимых задач»⁴. Самовоспитание выступает в качестве дополнительного внутреннего плана практической деятельности личности, ее поведения. Оно осуществляется отнюдь не параллельно основной деятельности, а напротив, соответствующим образом преобразовывая ее смысл, придавая ей новые черты. Сам процесс деятельности под влиянием задачи самовоспитания также перестраивается, приобретая более совершенные формы осуществления.

В основе самовоспитания лежат принцип опережающего отражения в сознании человека тех действий и поступков, которые он собирается совершить, определение тех черт и качеств, которые он стремится выработать у себя. Если подобная «мысленная программа» формируется, она побуждает личность к практическим действиям по ее реализации, создает стимул для проявления волевых усилий. Вот почему когда у человека появляется потребность в преодолении тех или иных недочетов в своем характере или поведении, важно поставить четкую цель и обосновать необходимость ее достижения, а иногда даже полезно определить сроки. Одновременно нужно составить детальную программу самовоспитания.

Программа саморазвития – это программа действий по достижению конкретных целей самовоспитания. Если это программа профессионального воспитания, она должна строиться с учетом требований профессии к человеку. Процесс самопрограммирования личности – не что иное как материализация собственного прогноза возможного самоусовершенствования⁵.

Цели самовоспитания, его мотивация социальны по своим истокам и имеют конкретно-историческую природу: совершенствуя себя, личность изначально исходит из социальных ценностей и соотносит их с мерой своего соответствия общественным требованиям. Цели самовоспитания могут быть двоякого рода: они либо опосредуются целями воспитания, когда личность как бы вновь ставит перед собой внешне заданную цель воспитания, внося в нее коррективы, индивидуализируя ее, либо имеют личностный характер, когда под влиянием результатов самосознания человек оказывается перед необходимостью развить в себе определенные психические качества, реализовать недостаточно проявленные потенции⁶.

Многие знаменитые люди вели дневники работы над собой, в которых придерживались следующих правил: верь в собственные силы; поставь разумную цель; прояви решительность; постоянно контролируй свое поведение и поправляй себя, если это нужно; строго и неукоснительно придерживайся режима дня; проявляй терпение и мужество; будь верен своему слову, данному другим и самому себе; не стыдись публично дать обязательство исправиться; в работе над собой не допускай разбросанности и торопливости; придерживайся плана работы над собой; никогда не откладывай на завтра то, что должно быть выполнено сегодня; овладевай методикой самовоспитания; постигай науки о человеке, которые помогут познать себя в работе над собой. Но помимо этих правил требуются еще трудолюбие, внимательность и, конечно, самоконтроль. Программа должна содержать как отдаленные цели всестороннего гармонического развития личности, так и ближайшие, первоочередные, которые играют немаловажную роль в процесс самовоспитания⁷.

Разрабатываемые личностью программы и правила самовоспитания имеют большое значение. Они выполняют функцию «акцептора действия» (от лат. *acceptor* – принимающий), или механизма сличения и контроля выполнения этой программы и правил, и тем самым стимулируют усилия человека в работе над собой. Намечая программу самовоспитания, необходимо также определить ее методы. Важнейшими из них являются самоубеждение, самообязательство, самокритика, мысленный перенос себя в положение другого человека (эмпатия – от греч. *empathia* – сопереживание), самопринуждение, самовнушение, самоприказ, самонаказание, аутогенная тренировка. Ю. М. Орлов, Н. Д. Творогова, И. И. Косарев относят к методам самовоспитания также самопознание, самооценку,

самосравнение, самоупражнение, самоотчет, самоконтроль, самопоощрение⁸.

С. Б. Елканов, рассматривая вопрос о самосовершенствовании в процессе овладения педагогическим мастерством, определяет последнее как постоянно совершенствуемое искусство обучения и воспитания. Автор выделяет следующие виды самовоспитания:

- самовоспитание основных познавательных умений (умение ориентироваться в учебной информации, сознавать и контролировать свое физическое и психическое состояние);
- самовоспитание конструктивных умений (способность превосходить ход и результаты педагогического процесса). Для этого необходимо обладать развитым педагогическим воображением и гипотетическим мышлением;
- самовоспитание коммуникативных умений, которые являются общечеловеческими;
- самовоспитание информационных умений. Основным средством информирования является речь, значит, информационную нагрузку несут мимика и жесты, а также разные наглядные и технические средства. Самостоятельное овладение ими – предмет самовоспитания информационных умений и способностей;
- самовоспитание организаторских умений, в которые входит умение осуществлять контроль хода исполнения заданного, оценивать результаты деятельности, вносить в нее коррективы⁹.

Педагогика творчества – наука о создании инновационных теорий, систем, технологий учебно-воспитательного процесса. Отличительными чертами педагогики творчества являются человечность и гуманизм, направленные на реализацию и самореализацию творческой Я-концепции педагога и воспитанника. Ученые-исследователи, в частности В. И. Андреев, считают, что педагогику творчества следует рассматривать как науку о педагогической системе двух взаимосвязанных видов человеческой деятельности – педагогики воспитания и педагогики самовоспитания личности в разных видах деятельности и общения. Отсюда цель педагогики творчества – формирование творческой личности, для которой характерны высокий уровень устойчивая направленность на творчество, творческий стиль в одном или нескольких видах деятельности, наличие способностей, мотивов, знаний и умений, благодаря которым создается продукт, отличающийся новизной, оригинальностью, уникальностью. Изучение этих свойств личности выявило важную роль воображения, интуиции и импровизации – неосознаваемых компонентов умственной активности, – а также потребность личности в самоактуализации, раскрытии и расширении своих созидательных возможностей¹⁰.

Итак, самовоспитание может быть чрезвычайно эффективным в любом возрасте, но при условии, если оно ведется систематически, без каких-либо отступлений от плана¹¹.

Примечания

- ¹ См.: *Яхшиева, М. Ш., Камолова, Ш., Эшонкулов, Э. С., Усанов, У. Н., Уразолиев, Х. А.* Самовоспитание – естественный процесс адаптации личности [Электронный ресурс] // Образование и воспитание. 2015. № 1. С. 62–64. URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/4/9/> (дата обращения: 27.12.2018).
- ² *Кочетов, А. И.* Актуальные проблемы педагогики. Рязань : Министерство просвещения РСФСР ; Рязанский государственный педагогический институт, 1971. С. 136.
- ³ *Глезерман, Г. Е.* Формирование, воспитание и самовоспитание личности // Вопросы философии. 1976. № 4. С. 309.
- ⁴ *Рубинштейн, С. Л.* О психологическом познании : Пути и принципы развития психологии. Москва : Издательство АН СССР, 1959. С. 173.
- ⁵ См.: Педагогика : учеб. пособие / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. Москва : Школа-пресс, 1987. С. 68–69.
- ⁶ См.: *Чеснокова, И. И.* О психологических основах самовоспитания // Психология формирования и развития личности. Москва : Наука, 1981. С. 223.
- ⁷ См.: *Яхшиева, М. Ш., Камолова, Ш., Эшонкулов, Э. С., Усанов, У. Н., Уразолиев, Х. А.* Указ. соч.
- ⁸ См.: *Орлов, Ю. М., Творогова, Н. Д., Косарев, И. И.* Психологические основы воспитания и самовоспитания. Москва : Высшая школа, 1989. С. 25.
- ⁹ См.: *Елканов, С. Б.* Основы профессионального самовоспитания будущего учителя. Москва : Просвещение, 1989. С. 25.
- ¹⁰ См.: *Андреев, В. И.* Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности : Основы педагогики творчества. Казань: Издательство Казанского университета, 1988. 236 с.
- ¹¹ См.: *Яхшиева, М. Ш., Камолова, Ш., Эшонкулов, Э. С., Усанов, У. Н., Уразолиев, Х. А.* Указ. соч.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО САДА

М. Е. Давыдова, О. Б. Капичникова

*Давыдова Марина Евгеньевна – магистрант
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: marina_davydov@mail.ru*

*Капичникова Ольга Борисовна – кандидат педагогических наук, профессор
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: alexsgau@yandex.ru*

В статье рассматриваются основные проблемы развития дошкольников в условиях детского сада. Определены его приоритетные направления согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования и возможность практической реализации в дошкольных образовательных учреждениях.

Ключевые слова: детский сад, социально-коммуникативное развитие, речевое и познавательное развитие, художественно-эстетическое развитие, физическое развитие.

THE MAIN DIRECTIONS OF DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN IN KINDERGARTEN

Marina E. Davydova, Olga B. Kapichnikova

The article deals with the main problems of development of preschool children in kindergarten. Priority directions of development according to the Federal state educational standard of preschool education and their practical implementation in preschool educational institutions are defined.

Key words: kindergarten, social and communicative development, speech and cognitive development, artistic and aesthetic development, physical development.

В условиях глобализации и информатизации современного общества проблема социально-коммуникативного развития личности является одной из актуальных в современном образовании. В полной мере это относится к сфере дошкольного образования. Современные дошкольники становятся все более информированными и любознательными, играют в компьютерные игры, хорошо ориентируются в современной технике, чему способствует содержательность среды в детском саду и дома. Вместе с тем социальное окружение ребенка имеет свои особенности – нередко наблюдается дефицит общения, внимания, доброты, доброжелательности во взаимоотношениях. С. И. Ожегов в своем словаре дает определение развития как процесса закономерного изменения, перехода из одного состояния в другое, более совершенное; переход от старого качественного состояния к новому, от простого к сложному, от низшего к высшему¹.

Педагоги дошкольного учреждения в своей воспитательной деятельности руководствуются Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ и Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования². Данный стандарт определяет основные направления развития дошкольников:

- социально-коммуникативное;
- познавательное и речевое;
- художественно-эстетическое;
- физическое.

Социально-коммуникативное развитие является одним из приоритетных направлений развития в современном дошкольном образовании. Оно способствует адаптации личности в условиях новых реалий.

Поддержка в ребенке уверенности в себе, коммуникативных способностей, развитие у него эмоционально-положительного отношения к окружающему миру являются основной целью социально-коммуникативного развития. Данное направление развития формирует у дошкольников социальные умения, выражающиеся в восприятии социальной действительности, овладении правилами поведения в обществе взрослых и сверстников, воспитании у ребенка нравственных проявлений, уважительного отношения к окружающему миру. Сформированность данных

умений дает возможность вступать во взаимоотношения с окружающими сверстниками и взрослыми, координировать свои действия с действиями других людей, договариваться, разрешать конфликты. Ответственность за воспитание необходимых личностных качеств у детей в первую очередь возлагается на семью и дошкольное учреждение³.

В развитии ребенка и его эффективном обучении важнейшую роль играет комфортная развивающая среда, организованная взрослыми. Для создания такой среды родители и воспитатели дошкольного учреждения должны стать партнерами и единомышленниками. Поведение ребенка часто определяют взаимоотношения в семье – как члены семьи взаимодействуют друг с другом, так и ребенок ведет себя в группе. Значимыми взрослыми для детей обычно являются родители, поэтому задача воспитателя – установить контакт с родителями дошкольника, поддерживать с ними доброжелательные отношения и обеспечить их вовлеченность в процесс воспитания и развития ребенка во время его пребывания в дошкольном учреждении. Родительское собрание является одной из главных и наиболее эффективных форм взаимодействия педагога дошкольного учреждения и родителей. Оно дает возможность решить сразу несколько педагогических задач – сформировать позитивный эмоциональный контакт воспитателей с родителями, осуществить просвещение родителей по вопросам развития и воспитания, определить действия по преодолению трудностей, согласовать и реализовать единый подход к обучению и воспитанию детей. Информирование родителей о ходе образовательного процесса происходит с помощью оформления информационных стендов, создания памяток, организации выставок детского творчества, открытых занятий и мастер-классов. Проведение совместных концертов, праздников, экскурсий, изготовление поделок, творческие задания также являются важной формой взаимодействия родителей, детей и педагогов дошкольного учреждения. Ведущая роль в выстраивании отношений между садом и семьей отводится педагогу. Именно от работы педагога зависит, принимают ли родители его методику воспитания и обучения, готовы ли объединить свои усилия для достижения поставленных целей воспитания и развития⁴.

Социально-коммуникативное развитие в образовательной сфере реализуется в четырех направлениях.

Игра как основной вид деятельности дошкольников. Именно игра становится особой формой социализации ребенка. Дети, взаимодействуя друг с другом, учатся выстраивать свои действия в соответствии с интересами других. Известный психолог Д. Б. Эльконин в ходе своих исследований установил, что сюжетные игры в дошкольном возрасте ориентированы на сферу деятельности человека и человеческих взаимоотношений⁵. Содержанием детских игр являются человек, его деятельность и отношение людей друг к другу. Для детей раннего возраста характерна предметная игра – обладание предметом и действия с ним. Для стар-

шего дошкольника смысловой центр ситуации переносится с предмета на человека, что выражается в сюжетно-ролевой игре. В процессе игры происходит эмоциональное понимание функций взрослого человека как осуществляющего что-то важное и значимое для других и, следовательно, вызывающего их определенное отношение. Интеллектуальный и операционально-технический момент следует за эмоционально действенным переживанием. Сюжетно-ролевая игра помогает ребенку ориентироваться в социальных отношениях, а это значит, что игра выступает эффективным средством социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста.

Патриотическое воспитание. Такое воспитание дошкольников формирует чувство принадлежности к родному дому, семье, детскому саду, городу, своей нации. Патриотическое воспитание подразумевает также уважительное отношение к представителям других национальностей, к трудящемуся человеку и результатам его работы, защитникам Отечества, традициям государства и общенародным праздникам. Для достижения целей патриотического воспитания в дошкольном учреждении применяются методы и формы работы, учитывающие возрастные особенности детей: беседы о родном городе, стране, ее истории; показ фильмов; использование фольклорных произведений; знакомство с творчеством известных поэтов, композиторов, художников; организация тематических выставок; участие детей в посильном общественно-полезном труде.

Безопасное поведение в быту, социуме, на природе – сознательные действия в изменяющейся обстановке, предупреждающие физический и психический травматизм и создающие нормальные условия взаимодействия между людьми. В процессе данного направления воспитания дети запоминают, как вести себя в экстремальных ситуациях (при пожаре, разговоре с незнакомцами, в ситуациях «один дома» и т. д.).

Трудовое воспитание дошкольников. Дошкольное учреждение, как и семья, играет важную роль в трудовом воспитании ребенка. Задача педагога – развить необходимые психологические и физиологические задатки, целеустремленность, самостоятельность, а также уделить особое внимание развитию трудолюбия. Правильно организованная трудовая деятельность дошкольников развивает такие нравственные качества, как чувство долга, ответственность за порученное дело. В трудовой деятельности ребенка важно учитывать его возрастные особенности, работа должна быть по силам, приносить радость и удовольствие. Труд дошкольников в основном связан с самообслуживанием, поддержанием порядка в комнате, соблюдением правил личной гигиены. Такой труд воспитывает в детях желание быть аккуратными, бережно относиться к вещам. Доверяя какую-либо работу ребенку, воспитатель должен подчеркнуть ее важность и пользу для окружающих, что повысит интерес дошкольника к такой деятельности. Интерес также вызывает элемент игры, присутствующий в трудовой деятельности детей. В некоторых дошкольных учре-

ждения формируют интерес детей к сельскохозяйственному труду, сажая вместе цветы, деревья, комнатные растения. Ухаживая за растениями, ребенок учится проявлять заботу и аккуратность, получает определенные знания. Организуя коллективный труд, педагоги учат детей планировать работу, помогать друг другу, распределять обязанности. Целью трудового воспитания дошкольников является формирование правильного отношения к трудовой деятельности, что значительно влияет на становление личности ребенка. Труд интеллектуально и физически развивает ребенка, а также его наблюдательность, внимание, память, сообразительность, укрепляет здоровье⁶.

Формирование социальных умений происходит исключительно в совместной деятельности и общении с другими людьми. Только так ребенок сможет овладеть речью, новыми знаниями и умениями, сформировать собственные убеждения, духовные ценности, потребности и характер.

Одним из направлений развития дошкольников, согласно ФГОС ДО, является речевое и познавательное развитие. Чем совершеннее ребенок владеет речью, тем активнее развивается, может четче и яснее выражать свои мысли, делиться знаниями и опытом. Значительную роль в процессе освоения речи играет общение ребенка с окружающими его взрослыми и другими детьми. Оно способствует развитию произвольного внимания дошкольника и его познавательной деятельности. Произвольное внимание дает ребенку возможность сосредоточиться на собеседнике, включиться в диалог словесно, мысленно, эмоционально. В процессе общения пополняется словарный запас, развивается способность запоминать новую информацию, появляется возможность воспроизвести полученные знания, что непременно отразится в дальнейшем на обучении ребенка.

В настоящий момент у многих детей дошкольного возраста наблюдаются проблемы в речевом развитии, такие как:

- недостаточный словарный запас, бедность и односложность речи;
- отсутствие культуры речи;
- неумение построить беседу, сформулировать вопрос, дать развернутый ответ;
- сложности при описательном рассказе или пересказе текста;
- неумение логически обосновывать свои утверждения и выводы.

Способами решения данных проблем являются подготовка педагогов дошкольного учреждения в вопросах развития речи детей, систематическое проведение занятий с дошкольниками по данному направлению развития. Развитие речи ребенка – это сложный творческий процесс и целенаправленная, последовательная педагогическая деятельность, предполагающая использование множества методов и речевых упражнений. К средствам речевого развития детей можно отнести общение детей и взрослых, культурную языковую среду, литературу, искусство. В оте-

чественных методиках воспитания и развития детей в условиях детского сада особое внимание уделяется ознакомлению с художественной литературой. Она является не только средством развития речи ребенка, но и уникальным средством воспитания, так как обогащает словарный запас, развивает образное мышление, эмоциональный интеллект, расширяет кругозор, знакомит с окружающим миром. Сказки, рассказы, стихотворения помогают почувствовать красоту родного языка, формируют выразительную, эмоционально окрашенную речь. Задача педагога дошкольного учреждения – помочь ребенку достичь определенного уровня развития речи, необходимого для последующего обучения в начальной школе. Несомненно, успешное обучение в школе зависит от того, насколько грамотна и богата речь ребенка, умеет ли он слушать собеседника, получая новые знания, и правильно выражать свои мысли⁷.

Средством гармоничного развития ребенка также является художественно-эстетическое воспитание. Цель данного направления – развитие у детей способности видеть красоту окружающего мира, искусства и создавать ее. Педагог дошкольного учреждения в процессе своей деятельности формирует у ребенка эстетические идеалы буквально во всех сферах человеческой жизни – искусстве, быту, труде, межличностных отношениях, отношении к природе и окружающей действительности в целом. Красота приносит удовольствие и стимулирует к деятельности, делает приятным общение, в то время как безобразное отталкивает, вызывает неприязнь. Эстетическое развитие в условиях детского сада – это ежедневная работа во всех видах деятельности ребенка. Процесс художественно-эстетического развития является непрерывным, протекает на протяжении всего времени нахождения ребенка в детском саду и действует по принципу «от простого к сложному» в зависимости от его возрастных особенностей. В данном процессе дети приобщаются к искусству, овладевают разными видами художественной деятельности, среди которых важную роль играют рисование, лепка, аппликация, конструирование. Художественно-эстетическое воспитание вносит также вклад во всестороннее развитие ребенка, влияет на формирование его личности, дает представление о нравственности человека, расширяет познания о мире, обществе и природе. Художественно-эстетическая деятельность развивает пространственное, логическое мышление, память, которые являются основой интеллектуального развития. Известно, что эстетические чувства, как и нравственные качества человека, не являются врожденными, они требуют специального обучения и воспитания. Для достижения цели художественно-эстетического развития педагог дошкольного учреждения организует свою деятельность таким образом, чтобы в течении всего дня раскрывать детям красоту окружающего мира, давать эстетические ориентиры в межличностных отношениях, труде и быту, создавать условия для развития творческого потенциала ребенка и его самореализации. Полноценное художественно-эстетическое развитие ребенка призва-

но обеспечить в будущем становление такой личности, которая будет сочетать в себе духовное богатство, истинные эстетические качества, нравственную чистоту и высокий интеллектуальный потенциал.

Одним из важных направлений воспитания дошкольников является физическое развитие. В современных дошкольных учреждениях педагоги уделяют особое внимание данному направлению, так как здоровье ребенка – основа полноценного развития⁸. Больные дети обычно отстают в своем развитии, быстрее утомляются, их познавательная активность ограничена, снижены интеллектуальные способности. Недостаток сил, энергии, необходимой для нормального роста и развития ребенка, вызывает расстройства в деятельности организма, не только ведет к снижению способностей, но и оказывает большое влияние на формирование личности. Больной ребенок не испытывает радости и удовольствия от своей деятельности, его мотивация снижена. Правильно организованное физическое воспитание способствует укреплению здоровья, профилактике заболеваний, а также является источником жизненных сил и хорошего настроения. Цель физического развития дошкольников – формирование основ здорового образа жизни, направленных на укрепление физического и психического здоровья, а также эмоциональное благополучие ребенка. Для наиболее эффективного достижения данной цели педагоги дошкольных учреждений регулярно проводят специальные занятия с детьми по физической культуре. Педагог, деятельность которого направлена на физическое развитие детей, должен правильно организовать свою работу для эффективного решения следующих задач:

- воспитания физических способностей ребенка (координационных, скоростных, выносливости), укрепления опорно-двигательного аппарата, дыхательной и сердечно-сосудистой систем, улучшения обменных процессов в организме;
- формирования интереса к занятиям физической культурой;
- воспитания волевых качеств (смелости, настойчивости, решительности).

Таким образом, правильное физическое воспитание является фундаментом для всестороннего развития ребенка (двигательной активности, здоровья, интеллекта), в процессе его осуществления определяются черты характера, формируется личность.

В настоящее время гармоничное развитие дошкольников относится к числу важнейших проблем психологии и педагогики. Период от рождения до поступления в школу является, по признанию специалистов, возрастом наиболее стремительного физического и психического развития ребенка, формирования личностных качеств, необходимых человеку в течение всей последующей жизни. Именно этот этап обеспечивает ребенку общее развитие, служащее фундаментом приобретения в дальнейшем любых специальных знаний и навыков и освоения разных видов деятель-

ности. Гармоничное развитие дошкольника способствует повышению самооценки, что в будущем даст ему возможность занимать лидирующие позиции в обществе, быть успешным в профессиональной деятельности. Решение проблемы подготовки современных конкурентоспособных специалистов относится к числу важнейших целей современного образования и рассматривается в работах педагогов и психологов⁹.

Примечания

- ¹ Цит. по: *Капичникова, О. Б., Романова, О. В., Капичников, А. И.* Развитие учебно-речевой деятельности в условиях бакалавриата, магистратуры и аспирантуры // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2014. № 2. С. 133–140.
- ² См.: Об образовании в Российской Федерации : федер. закон : принят Гос. Думой 29 декабря 2012 г. [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 26.02.2019); Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования // Дошкольное воспитание. 2014. № 2. С. 4–18.
- ³ См.: *Виноградова, Н. Ф.* Воспитателю о работе с семьей. Москва : Просвещение, 1989. 192 с.
- ⁴ Там же.
- ⁵ См.: *Эльконин, Д. Б.* Психология игры. Москва : Педагогика, 1978. 304 с.
- ⁶ См.: *Куцакова, Л. В.* Нравственно-трудовое воспитание ребенка-дошкольника // Мама. 2005. № 4. С. 13.
- ⁷ См.: *Кондрашина, О. Е.* Речевое развитие дошкольника : сущность, структура, содержание // Вестник Тамбовского университета. Сер. Гуманитарные науки. 2013. № 2. С. 72.
- ⁸ См.: *Добра, А. А.* Физическое развитие и физическое воспитание дошкольников. Москва : Перо, 2014. С. 14.
- ⁹ См.: *Гижов, В. А., Капичников, А. И., Поздников, А. А., Капичникова, О. Б.* Формирование учебной мотивации студентов в условиях повышения качества трехступенчатого высшего образования // Качество. Инновации. Образование. 2016. № 12 (139). С. 24–27; *Капичников, А. И.* Учебное пособие к курсу «Педагогика и психология». Саратов : Издательский центр «Наука». 2009. 124 с.; *Капичникова, О. Б., Романова, О. В., Капичников, А. И.* Указ. соч. С. 133–140.

ВОЗМОЖНОСТЬ ЛИЧНОГО ВЫБОРА СТУДЕНТОВ ПРИ УСВОЕНИИ ЭВРИСТИЧЕСКИХ МЕТОДОВ

Е. Г. Евдокимова, И. А. Бухарова

*Евдокимова Елена Гершечевна – кандидат педагогических наук, доцент
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: a1-ero@yandex.ru*

*Бухарова Ирина Александровна – магистрант
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: irinabh@yandex.ru*

На основании проведенного исследования были сделаны выводы о том, что личностный характер выбора студентами при работе с эвристическими методами как способом творческой деятельности обеспечивается за счет осмысления прошлого опыта.

Применение эвристических методов рассматривается с точки зрения целесообразности для педагогической задачи и собственных интересов студентов.

Ключевые слова: процесс усвоения, студенты, личностный выбор метода, эвристические методы.

POSSIBILITY OF PERSONAL STUDENTS CHOICE IN THE DEVELOPMENT OF HEURISTIC METHODS

Elena G. Evdokimova, Irina A. Bucharova

Based on the study, it was concluded that the personal nature of the choice of students when working with heuristic methods as a way of creative activity is provided by the understanding of past experience. The use of heuristic methods is considered in the unity of expediency for the pedagogical task and students' own interests.

Key words: assimilation process, students, personal choice of method, heuristic methods.

Деятельностный аспект профессиональной подготовки педагога во многом зависит от степени усвоения студентами информации о видах и специфике применения методов обучения, воспитания и развития обучающихся. Среди методов творческой направленности выделяют эвристические методы.

В современной интерпретации эвристические методы воплощают ценности продуктивного образования, поскольку организуют деятельность учащихся по созданию образовательной продукции в изучаемых областях. Выполняя эвристические задания, учащиеся осваивают базовое содержание предметных областей через сопоставление с собственными результатами, приобретают опыт генерирования идей, решения неалгоритмических задач, разрешения проблемных ситуаций, осмысливают опыт формирования новых действий в новых ситуациях¹.

В науке метод рассматривается в качестве как самоценного элемента педагогической системы, так и установления способа совместной деятельности ученика и учителя, соединяющего преподавание и учение². До недавнего времени оба аспекта метода как элемента содержания профессиональной педагогической подготовки рассматривались отстраненно от субъекта их применения. Иными словами, выбор метода в педагогической деятельности обосновывался целью, содержанием, возрастными и индивидуальными особенностями учащихся безотносительно субъективного отношения самого педагога к определенному методу.

В настоящее время активно разрабатывается проблема применения педагогом метода для достижения поставленной цели с точки зрения не только целесообразности, но и личного выбора³. Выбор рассматривается авторами как осуществление педагогом предпочтения одних возможностей другим, осуществление такого образа действия, который удовлетворяет его личные потребности и отвечает личным возможностям.

Известно, что организация процесса усвоения зависит от его предмета. Кроме усвоения на основе повторения предъявленных образцов и привития навыков и умений, требующих точности воспроизведения образца деятельности, выделяют усвоение опыта творческой деятельности, для которого необходимо участие в обнаружении и решении проблем.

Основным условием усвоения считается эмоциональный характер восприятия учащимися собственной деятельности, переживания ее как лично значимой⁴.

Особенности процесса усвоения как лично значимой деятельности рассматриваются С. Л. Рубинштейном на первом этапе восприятия в виде элементов осмысления, а на следующем – в виде собственно осмысления, переходящего в закрепление материала и овладение им в смысле «возможности оперировать им в различных условиях, применяя его на практике»⁵.

Решение задачи усвоения педагогических методов было реализовано на занятии, предполагающем ознакомление с особенностями и видами эвристических методов.

Для усвоения особенностей эвристических методов студенты получили списки с их перечнем. Было отмечено, что студенты обращали внимание на знакомые задания, которые применялись в их практике обучения и вызывали положительный отклик.

После разъяснения каждого метода были предложены ситуации для их применения при решении возможных задач. Для усвоения информации о методах следовало среди заданий найти эвристические:

- Исследуйте слово «город», установите его происхождение, смысл, строение, признаки, функции, связи;
- Приведите два довода, подтверждающих тот факт, что древнюю Русь X – начала XII в. можно назвать централизованным государством;
- Решите анаграммы и назовите лишнее слово: ААЛТЕРК, КОЖАЛ, ДМОНЧЕА, ШКААЧ;
- Установите соответствие между памятниками культуры и их краткими характеристиками;
- Составьте кроссворд на тему «Основные законы физики».

Следующим шагом стало составление заданий на основе тех методов, которые заинтересовали студентов, т. е. была заложена возможность осуществить ими собственный выбор. При этом число заданий не указывалось и не ограничивалось. В данном случае личный выбор применительно к эвристическим методам мог осуществляться, если студенты осмыслили варианты применения определенных методов и осознали их соотношение как с элементами педагогической системы, так и со своими потребностями и возможностями.

Приведем примеры некоторых предложенных студентам заданий.

Задания когнитивного типа: решение реальной проблемы, которая существует в науке или другой области деятельности; отыскание принципов построения разных структур, например видов и стилей текста; «восстановление» истории; «перевод» с языка одного предмета на язык другого, например нарисовать музыку, «оживить» число.

Задания креативного типа: сделать по-своему, например определить изучаемое понятие; «проживать историю»; «создать словесный продукт» в разных формах и жанрах (интервью, реклама, деловые диалоги и т. п.); «сочинить» сказку, поговорку, пословицу, рифму; «составить» кроссворд, сценарий спектакля, свое задание для других учеников.

Задания оргдеятельностного типа: разработать цели своих занятий по каждому из изучаемых курсов (разделов) на день, четверть, год; разработать план домашней, классной или творческой работы; составить индивидуальную программу занятий по курсу; составить и провести показательное выступление, урок для младших учеников; рефлексировать свою деятельность (речь, письмо, чтение, размышление) на протяжении определенного отрезка времени; написать рецензию на текст, фильм, работу другого ученика; подготовить качественную характеристику своей работы по определенной теме за определенный период и проч.

В познавательном плане интересен выбор заданий, осуществленный студентами: в большей степени внимание было обращено на *кроссворды, сочинения, синквейн*. В итоговой рефлексии выявлено, что другие виды заданий не были выбраны потому, что отсутствовали в прежнем опыте, непонятны, сложны для осознания и применения.

Для анализа эмоционально-ценностного отношения к эвристическим методам было проведено наблюдение за ходом работы студентов на экспериментальном занятии. Например, были выявлены такие показатели заинтересованности в работе с эвристическими методами, как внимание к новому материалу, высказываниям окружающих, восприимчивость к проблемам и потребностям других людей, выполнение заданной преподавателем домашней работы, участие в обсуждении вопросов на занятии, добровольное выполнение задания, самостоятельность в учебной работе, стремление к сотрудничеству в группе, готовность к пересмотру своих суждений и изменению образа действий в свете убедительных аргументов.

Полученные результаты позволяют сделать следующие выводы:

- возможность студентами осуществлять выбор педагогических методов в процессе обучения направлена на самоопределение и самоорганизацию в последующей профессиональной деятельности, что актуально для современного этапа подготовки компетентных специалистов;
- личностный характер выбора студентами при работе с эвристическими методами как способом творческой деятельности может

обеспечиваться за счет осмысления прошлого опыта на этапе восприятия при знакомстве с методами и личной значимости данной информации;

- вариативность применения эвристических методов осмысливается в единстве целесообразности их применения, собственных потребностей и субъективного отношением к ним.

Примечания

- ¹ См.: Гусева, Е. Г. Эвристическая компетентность студентов высшего профессионального образования // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2011. Т. 13, № 2. С. 793–795; Хуторской, А. В. Эвристическое обучение: теория, методология, практика : науч. изд-е. Москва : Международная педагогическая академия, 1998. 266 с.
- ² См.: Сластенин, В. А., Исаев, И. Ф., Шиянов, Е. Н. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. Москва : Академия, 2002. С. 328.
- ³ См.: Колесникова, И. А., Титова, Е. В. Педагогическая праксеология. Москва : Академия, 2005. Гл. 7. С. 193–201; Титова, Е. В. Теория личного выбора в педагогической деятельности [Электронный ресурс] // Непрерывное образование : XXI век. Петрозаводск : Издательство ПГУ. 2016. № 1 (13). С. 2–13. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-lichnogo-vybora-v-pedagogicheskoy-deyatelnosti> (дата обращения: 25.01.2019).
- ⁴ См.: Гамезо, М. В., Петрова, Е. А., Орлова, Л. М. Возрастная и педагогическая психология : учеб. пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов. Москва : Педагогическое общество России, 2003. 512 с.
- ⁵ См.: Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / под ред. И. И. Ильева, В. Я. Ляудис. Москва : Издательство Московского университета, 1980. С. 85.

ЗНАЧЕНИЕ РАСКРЫТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

А. Г. Колчина

*Колчина Алина Геннадиевна – кандидат философских наук, доцент
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: savanna.77@mailru*

В статье аргументируется значение развития творческого потенциала у детей с церебральным параличом для их полноценного общения с окружающими и утверждения себя как полноправных членов общества. На основе результатов экспериментального исследования показана взаимосвязь формирования адекватной самооценки у подростков с нарушением развития и их творческой деятельности. Прикладной аспект изучаемой проблемы может быть реализован в работе воспитателей, педагогов и школьных психологов учреждений образования для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: подростковый возраст, ограниченные возможности здоровья, детский церебральный паралич, творческая деятельность, самооценка.

VALUE OF DISCLOSURE OF CREATIVE POTENTIAL IN THE COURSE OF TRAINING OF CHILDREN WITH THE CEREBRAL PALSY

Alina G. Kolchina

In article value of development of creative potential in children with a cerebral palsy for their full communication with people around and the statement of as full member of society is reasoned. On the basis of results of a pilot study the interrelation of formation of an adequate self-assessment at teenagers with violation of development and their creative activity is shown. The applied aspect of the studied problem can be realized in work of tutors, teachers and school psychologists of establishments of education for children with limited opportunities of health.

Key words: teenage age, limited opportunities of health, children's cerebral palsy, creative activity, self-assessment.

Одной из актуальных проблем современного российского общества на этапе модернизации его образования является создание оптимальных условий для развития, образования и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья.

Основываясь на Конвенции о правах ребенка, законе «Об образовании в Российской Федерации», государство обращает пристальное внимание на данную категорию детей. Поскольку традиционная система образования детей с отклонениями в развитии перестает удовлетворять современным требованиям и выполнять социальный заказ общества, в настоящее время назрела острая необходимость смены приоритетов. Одним из таких приоритетных направлений должно стать создание условий и возможностей для самореализации и развития творческого потенциала у детей с ограниченными возможностями здоровья.

Каждый человек, независимо от наличия каких-либо особенностей его развития, приходя в этот мир, имеет право на успешную, многогранную, интересную жизнь. Однако одним из серьезных препятствий на этом пути у детей с отклонениями здоровья являются ограничение их мобильности, а также скудность контактов как со своими сверстниками, так и со взрослыми. Безусловно, они, так же как и здоровые дети, обладают способностями и талантом, но раскрыть их, найти способы самореализации, стать полноценными членами общества им зачастую чрезвычайно трудно, а порой и невозможно. В связи с этим современное образование уделяет большое внимание становлению творческой личности, раскрытию возможностей каждого ребенка.

Дети с церебральным параличом представляют собой особую категорию среди детей с ограниченными возможностями здоровья. В клинической картине детского церебрального паралича двигательная недостаточность сочетается с психологическими и речевыми расстройствами, нарушением функций анализаторных систем (зрения, слуха, восприятия, чувствительности), что часто снижает мотивацию детей не только к творческой активности, но и к обучению и даже просто общению.

Структура личности детей с данной патологией достаточно своеобразна. Даже у детей с сохранным интеллектом наблюдаются пониженный тон настроения, повышенная внушаемость, отсутствие уверенности в себе и самостоятельности, заниженная самооценка, страх новой обстановки. При этом у них легко формируются иждивенческие установки.

Внутренний мир ребенка с церебральным параличом чрезвычайно сложен, самобытен и оригинален. Задача педагога заключается прежде всего в том, чтобы помочь таким детям увидеть, услышать, почувствовать все многообразие окружающей среды, а также помочь им познать свое «Я», раскрыть его и войти в мир взрослых, полноценно существовать и взаимодействовать в нем¹.

Имеющиеся физические недостатки, речевые трудности маскируют потенциальные способности к тому или иному виду деятельности у детей с церебральным параличом, которые не могут должным образом раскрыть их. В то же время способности вне деятельности развиваться не могут. Об этом свидетельствуют выводы разных авторов, основанные на многочисленных исследованиях. «Способности существуют только в развитии. Способности не существуют вне конкретной деятельности, а формирование ее происходит в условиях обучения и воспитания»².

Развитие невозможно без творчества. Л. С. Выготский отмечал, что «творчество – это поисковая активность, комбинирующая деятельность воображения, умение из элементов прошлого опыта создать построение, комбинировать старое в новое сочетания»³.

Вкладывая себя в творческую деятельность, человек изменяется, совершенствуется. Способность к творческой деятельности ведет к успеху, который, в свою очередь, поддерживает интерес к процессу творчества и обучения в целом. Для детей с церебральной патологией развитие творческих способностей приобретает особое значение. Творчество тонизирует организм, насыщает его дополнительной энергией, которой так не хватает этим детям. Именно на занятиях в творческих кружках ребенок знакомится с новыми и, что наиболее важно, доступными для него в силу особенностей его психофизического развития способами и средствами достижения поставленной цели.

Таким образом, творческая деятельность оказывает большое влияние на формирование и развитие личности ребенка. Она помогает активизировать те знания, навыки и умения, которыми уже владеет ребенок, и формирует новые.

Когда человек созидает – болезнь отступает. Это имеет определенное физиологическое объяснение. Благодаря творческой активности в коре головного мозга возникают новые связи, позволяющие обойти пораженные участки. Возможности, возникшие на физиологическом уровне, поддерживаются повышением самооценки: «Я могу!», – а пережитый успех побуждает осваивать новые рубежи.

Творчество наполняет жизнь ребенка смыслом, трудом, поисками, увлечениями и переживаниями. Кроме того, в процессе творчества создается эмоционально-психологическая основа, благодаря которой процесс коррекции идет эффективней, а коррекционные задачи решаются более успешно. Сюда относится коррекция моторной деятельности, корковых функций, психического развития и личностного развития, коррекция речи.

Хочется отметить, что формирование творческого потенциала у детей с ограниченными возможностями здоровья не происходит случайно, для этого требуется квалифицированная помощь педагогов. И там, где ребенок ее получает, обнаруживается скрытый талант и способности. Побывав на детском фестивале, в выставке детского творчества, мы смогли убедиться, что среди детей с ограниченными возможностями здоровья много талантливых, упорных и способных ребят.

Мы наблюдали за работой и выступлениями детей из театрального коллектива «Маска» и танцевального кружка «Карусель» ГБОУ СО «Школа-интернат для обучающихся по адаптивным образовательным программам АОП № 5 г. Саратова». Дети в этих кружках разные по своим личностным характеристикам, умственному и физическому развитию. Возраст детей 14–16 лет. Многие из них в обычных условиях не умеют позитивно и полноценно контактировать не только с другими людьми, но порой и друг с другом. Одни дети слишком замкнуты и неактивны, другие, наоборот, чрезмерно возбуждены и неорганизованны, далеко не всегда умеют контролировать свои эмоции. Но всех их объединяет творческая деятельность. Каждый раз, занимаясь в своих объединениях, они преобразуются, достигают новых высот и движутся к новым победам. За их спиной множество побед в региональных, областных и даже всероссийских фестивалях и конкурсах.

Один из этих детей, слабо владеющий навыками чтения и чистописания, как оказалось, способен превосходно читать стихи и поэмы на публике. Другой, частично лишенный слуха, отлично чувствует ритм музыки и играет на деревянных ложках. Девочка с недоразвитыми конечностями прекрасно танцует.

Каждый из этих детей индивидуален, каждый имеет свои диагнозы и специфику психофизического развития. Но общее для всех одно – погружение в творческую деятельность, которая позитивно отражается на развитии познавательной и личностной сферы, расширяя социальные контакты. Как известно, в ходе общения подростков с окружающими происходит становление самосознания и его важнейшей стороны – самооценки, оказывающей влияние на организацию поведения, формирование учебной деятельности, а также играющей значимую роль в становлении индивидуальных особенностей и возрастных характеристик⁴.

Нами было проведено исследование, целью которого явилось изучение влияния занятий творческой деятельностью у детей с ограниченными

возможностями здоровья на уровень их самооценки. Для проведения констатирующего этапа эксперимента были отобраны две группы детей одного возраста. Первая – экспериментальная – группа состояла из 10 детей подросткового возраста, которые занимаются в творческих кружках (литературный, танцевальный, эстрадный и т. д.). Вторая группа состояла из 10 детей того же возраста, с аналогичными диагнозами, но не занимающихся в творческих кружках.

В целях исключения случайных результатов определение уровня самооценки осуществляли одновременно по разным методикам, проводя затем сравнительный анализ полученных данных. Кроме того, исследование проводилось в динамике – через две недели после первичного обследования повторно определяли уровень самооценки детей.

В ходе исследования были получены следующие данные: использование «Методики определения уровня самооценки» Дембо-Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан позволило установить, что уровень самооценки у подростков из второй группы в большинстве случаев можно охарактеризовать как низкий (50% подростков от общей выборки) или средний (30%). Высокий уровень самооценки был лишь у двух подростков. Исследование самооценки по опроснику «Экспресс-диагностика уровня самооценки» Д. Кейрси выявило сходные данные. Заниженная самооценка отмечалась у 60% опрошенных подростков, а завышенная – лишь у 10% (от общей выборки). Хотелось бы подчеркнуть, что заниженная самооценка, в свою очередь, неизбежно оказывает влияние на черты характера подростка, на эффективность его учебной деятельности, жизненные планы, профессиональные намерения, социальное и личностное самоопределение⁵. Сравнительный анализ индивидуальных показателей, полученных по двум методикам, позволил установить, что как заниженные, так и завышенные показатели самооценки отмечались у одних и тех же детей практически во всех случаях.

Анализ результатов исследования подростков из экспериментальной группы, которые занимались в творческих кружках, показал, что низкий уровень самооценки отмечен лишь у одного респондента. Однако мы расценили это как проявление особенностей данного возрастного периода. У большей части подростков в этой группе уровень самооценки можно было оценить как средний (30%) и даже высокий (60%). При исследовании самооценки по методике Д. Кейрси были получены сходные результаты. Повторная оценка данного показателя личностного развития подтвердила результаты, полученные при первичном исследовании в обеих группах.

Итак, проведенное исследование продемонстрировало, что у 60% подростков с отклонениями в развитии, которые не занимались в творческих кружках, показатели самооценки свидетельствовали о ее низком уровне. Огромное влияние на нее, вероятно, оказывает не только ограниченность круга общения этих детей, но и множество иных факторов.

Данное предположение получило подтверждение в последующих личных беседах с этими детьми. Свою замкнутость, робость, неверие в собственные силы и возможности, пассивность, восприятие неудач как должное они связывают, как правило, с наличием у них речевого, двигательного и других дефектов.

Для полноценного становления личности подростков с ограниченными возможностями здоровья крайне важным является своевременное осуществление коррекции уровня их самооценки, гармонизирующей индивидуальность детей в естественном развитии. В этом отношении, как показали наши исследования, немаловажную роль играет творческая деятельность. Раскрытие их творческого потенциала позитивно отразилось на развитии познавательной и личностной сферы, а также способствовало расширению их социальных контактов и преодолению психологических барьеров.

Примечания

- ¹ См.: Гудилина, Е. В. Развитие самопознания, умения ориентироваться в мире взрослых, адаптация в современном мире подростка с ДЦП // Молодой ученый. 2016. № 3. С. 805–808.
- ² Петровский, А. В. Способности и труд. Москва : Знание, 1996. С. 163.
- ³ Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. Москва : Просвещение, 1991. С. 35.
- ⁴ См.: Колчина, А. Г. Роль самооценки в становлении личности подростка с церебральным параличом // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2015. Т. 15, вып. 2. С. 38.
- ⁵ См.: Сидоров, К. Р. Самооценка, уровень притязаний и эффективность учебной деятельности старшеклассников // Вопросы психологии. 2007. № 3. С. 153.

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ГЕОПРОСТРАНСТВЕННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ «ТУРИЗМ» (ИЗ ЛИЧНОГО ОПЫТА АВТОРА)

О. В. Королева

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

Центральное место в статье занимает обсуждение двух взаимосвязанных идей: пространственная грамотность является фундаментальной для студентов направления подготовки «Туризм» и применение интерактивных образовательных технологий в процессе изучения географии туризма способствует формированию геопространственных и профессиональных компетенций. На конкретных примерах из личного преподавательского опыта автора демонстрируются возможности использования технологий, способствующих повышению эффективности подготовки студентов как будущих специалистов в сфере туризма.

Ключевые слова: пространственная грамотность, пространственное мышление, географическая подготовка студентов, обучающихся по направлению «Туризм», интерактивные образовательные технологии, геопространственная компетентность.

THE ISSUE OF CREATING GEOSPATIAL COMPETENCY OF STUDENTS MAJORING IN «TOURISM» (AUTHOR'S PERSONAL EXPERIENCE)

Oksana V. Koroleva

The purpose of this paper is to explore two related ideas: spatial literacy is a fundamental form of literacy of students majoring in «tourism» and possible uses of interactive educational technologies in studying Tourism Geography will help to create their geospatial and professional competencies. Possible uses of these technologies are illustrated by example and include those which improve the effectiveness of students' training as future specialist in touristic sector.

Key words: spatial literacy; spatial thinking, geographical training for students majoring in «tourism», interactive educational technologies, geospatial competency.

География имеет симбиотические и экзистенциальные отношения с туризмом. Пространственная мобильность, присущая туризму как виду человеческой деятельности, превращает его в исключительно географическое явление. Туризм формирует особый тип пространства – туристское, которое является объектом исследования такой отрасли научного знания, как география туризма, изучающая пространственные особенности и закономерности развития туризма. Географические характеристики территории являются условиями и ресурсами, обеспечивающими возможность развития туристской деятельности. Они определяют специализацию туристской территории, являются основными объектами притяжения туристов и в значительной степени влияют на их ожидания, связанные с географическим местом. Туризм характеризуется территориальной избирательностью. Как явление он основывается на человеческой потребности видеть новые места и открывать неизвестные регионы. Географические образы дестинаций формируют туристические предпочтения и спрос на то или иное географическое место.

Географическое образование является важной составляющей профессиональной подготовки будущих специалистов сферы туризма. Географические знания вполне обоснованно востребованы по очень многим позициям практической деятельности. География помогает ответить на вопрос, занимающий центральное место в понимании туризма как явления: почему люди путешествуют в те или иные дестинации, чем обусловлен выбор того или иного географического места? В условиях повышения образовательного и культурного уровня отдыхающих эффективное оперирование географическими знаниями позволяет специалисту разрабатывать новые программы путешествий, помогать клиенту сделать удачный выбор места отдыха.

Сегодня распространено суждение, что выбор и посещение туристом той или иной территории, как правило, мотивируются не столько

ее сложными географическими характеристиками, сколько устойчивым привлекательным имиджем, создаваемым посредством всевозможных инструментов маркетинга. Организация маркетинга туристской дестинации невозможна без овладения приемами географического моделирования образа страны. Последнее является одним из наиболее интересных и перспективных направлений развития географической науки. Образ страны в первом приближении можно определить как устойчивый и диверсифицированный географический образ, основной чертой или особенностью которого является стремление к усложнению структуры и усилению степени взаимосвязанности его основных элементов¹. Изучение особенностей и закономерностей структуры и динамики географического образа страны позволяет создать достаточно эффективные методики содержательного «насыщения» туристского имиджа той или иной страны. Культурно-историческая и природная когнитивная насыщенность имиджа способствует созданию содержательного рекламного продукта, увеличивающего привлекательность продвигаемой туристской территории.

Несмотря на возрастающее за последние годы внимание со стороны государства к проблеме географического образования, связанной со снижением уровня географической грамотности обучающихся и в целом населения России, исходный уровень географических знаний студентов, поступающих на направление «Туризм» продолжает оставаться весьма низким. В школьном образовании география не принадлежит к числу приоритетных дисциплин, поэтому при реализации вузовских программ обучения туризму перед преподавателем географических дисциплин стоит цель не только сформировать профессиональные компетенции, но и заполнить пробелы в географических познаниях студентов, являющихся «наследием» школьного образования. Работник туристского предприятия с такими пробелами не сможет не только полноценно реализовать себя в деятельности, продукт которой непосредственно связан с перемещением в пространстве, но и оптимизировать продажу турпродукта клиентам и, как следствие, принести туристскому предприятию максимальную прибыль².

Географическая грамотность является необходимой составляющей грамотности специалиста по туризму (менеджера по продажам, проектировщика туристских маршрутов и т. д.), постоянно пребывающего в географическом пространстве и взаимодействующего с ним. Под географической грамотностью понимаются наличие знаний в области географии, степень владения навыками ориентирования в пространстве. Специалист по туризму должен обладать способностью географически мыслить и уметь ориентироваться как в естественном географическом пространстве, так и в социально-экономическом. Но понимание географических закономерностей и решение проблем на любом территориальном уровне невозможны без определенного фундамента – знания исходных географических фактов³. В современном мире рост интереса к географии

был вызван пониманием роли, которую географическая грамотность играет в реализации геопространственных технологий, таких как географические информационные системы (ГИС), дистанционное зондирование и глобальные системы позиционирования (GPS). Эти технологии в корне меняют то, как человек видит мир и взаимодействует с ним.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования третьего поколения реализация компетентного подхода предполагает нацеленность образовательного процесса не просто на передачу знаний учащимся, а на формирование у них готовности к осуществлению разных видов, операций и процедур профессиональной деятельности. При компетентном подходе акцент в определении целей, содержания образования и оценивании его результатов смещается к практической составляющей обучения, т. е. к процессу применения студентами знаний, приобретения опыта.

Геопространственная компетентность обучающихся трактуется как способность к применению полученных географических знаний, умений, ценностных установок и специфического географического мышления, сформированного на основе интеллектуальных возможностей и жизненного опыта. В дополнение к знаниям и навыкам модель геопространственной компетентности предполагает приобретение основных географических перспектив. Одна из них – пространственное мышление, являющееся ключевым компонентом географической (пространственной) грамотности, – «... лежит в основе многих великих научных открытий, многих видов экономической деятельности, и ... пронизывает повседневную жизнь современного человека»⁴. Пространственное мышление можно рассматривать как совокупность понятий, навыков и когнитивных подходов, которые позволяют людям использовать пространство для моделирования мира, реального и воображаемого, продуктивным способом.

Специфическое пространственное мышление является следствием географической культуры в целом. Сформированность географической культуры студентов определяется следующими критериями: отношением к окружающей географической среде, стремлением к улучшению ее составляющих как основы существования общества, знанием географической картины мира, особенностей ее изменения и становления, умением выделять географические компоненты в окружающей географической среде, творческим использованием картографических умений, способностью разрешать нестандартные географические проблемы, умением прогнозировать особенности развития географической среды.

Способность к пространственному мышлению и владение географической культурой являются необходимыми качествами выпускника направления подготовки «Туризм», попадающего в новую социальную и экономическую среду. Географически грамотный специалист по организации и предоставлению туристских услуг способен не только познавать

географическую среду и понимать пространственные связи между ее компонентами, но и преобразовывать ее, оставаясь в гармонии с ней. Это соответствует главным принципам международной концепции устойчивого развития. Основной вопрос, который должны задать себе организаторы путешествий, – какое воздействие на природную и культурную среду оказывают эти путешествия, к каким последствиям они приводят. Среди мировых тенденций развития общества отмечаются охрана окружающей среды, поощрение сохранения культурных традиций и в целом экологизация повседневной жизни и отдыха.

Решение обозначенных выше задач, связанных с подготовкой географически грамотных представителей туристической индустрии, возможно лишь при условии внедрения в учебный процесс ряда принципов и технологий.

Принцип сознательности и творческой активности реализуется в ходе подготовки и проведения интегрированных занятий. Практикуются разные формы занятий: занятие-конференция с обсуждением насущных проблем пространственной организации туризма; занятие-конкурс на разработку лучшего туристского или экскурсионного маршрута (путешествия); занятие – имитация производственного процесса; занятие-экскурсия и т. д. Предлагаемые к выполнению задания направлены на стимулирование активной работы студентов на практических занятиях и во внеаудиторной деятельности.

Например, на 2-м курсе в рамках дисциплины «Туристское природопользование» студентам предлагается дать комплексную оценку туристской привлекательности природной зоны (по выбору) не по традиционному плану, а в формате виртуальной эколого-этнографической экскурсии по ней. Обязательным условием проектирования экскурсии является использование интерактивных и игровых элементов. Методическая разработка включает подготовку экскурсионного текста, адаптированного для выбранного сегмента аудитории, видео-, аудиопортфеля экскурсовода с использованием мультипликационных и кинофильмов, музыкальных произведений, художественной литературы, произведений изобразительного искусства, эпоса и фольклора. Экскурсия должна включать знакомство с аборигенным населением и представителями животного мира. Презентация результатов работы происходит на практическом занятии. В ходе выполнения подобных заданий формируются не только геопространственные, но и профессиональные компетенции.

Посредством включения в самостоятельную работу студентов научно-исследовательских, поисково-аналитических и творческих заданий, требующих принятия нестандартных решений, самостоятельности в поиске и обработке материала, реализуется *принцип перехода от обучения к самообразованию*. Подготовка и проведение студентами экскурсий эколого-краеведческого характера помогают компенсировать недостаточное использование краеведческих аспектов в процессе формирования экологической культуры студентов и влекут за собой рост их экологической

сознательности. Площадками для отработки студентами практических навыков проектирования экскурсионных маршрутов выступают зеленые зоны города Саратова. Особенностью организации экскурсионного сопровождения путешествия по экологической тропе является то, что студенты должны выступать в роли не только гидов-экскурсоводов, но и ученых-натуралистов, а также историков-краеведов и даже специалистов-экологов. Проектные разработки, требующие применения полученных географических знаний, умений, ценностных установок, позволяют преподавателю оценить уровень сформированности у студентов геопространственной компетентности.

Механизмом формирования географической культуры является развитие географического образа как субъективной формы отражения географической действительности в результате ее восприятия и теоретического осмысления, как части внешнего и внутреннего мира человека. В основу преподавания географических дисциплин положена концепция культурно-образного регионоведения и страноведения, которая нацелена на создание географических образов территорий как устойчивого, эмоционально окрашенного пространственного представления о конкретной территории. Например, в рамках дисциплины «География туризма России» студенты выполняют поисково-аналитическую работу «Исследование туристского имиджа российского региона» с использованием методики «имидж-композиция». Целью имидж-композиции является создание комплексного привлекательного образа туристской территории с учетом ее конкурентных преимуществ. На первом этапе осуществляется анализ туристской информации, доступной рядовому потребителю и необходимой для принятия решения о ежегодном отдыхе. Затем студенты изучают уникальные туристские ресурсы и выделяют конкурентные преимущества территории в развитии туризма. По итогам выполненной работы происходит формирование целостного образа туристской территории как совокупности символически выраженного эмоционального и рационального представления о ее своеобразии и специфике. Результаты проведенного исследования студенты презентуют на мини-конференции.

В рамках дисциплины «География туризма России» самостоятельная работа включает проектирование электронной визитки «Добро пожаловать в Россию!», представляющей собой рекламный продукт, способствующий формированию привлекательного туристского образа страны на международном туристском рынке. Студентам предлагается разработать уникальную рекламную идею, отражающую неповторимость и самобытность регионов России (рекламный текст, визуальный ряд, информационное сопровождение, краткий и афористичный слоган, подчеркивающий уникальность и ценность страны как туристского направления). Презентация результатов проектной работы осуществляется на практическом занятии.

При изучении «Географии туризма» активно используются кейс-технологии. Применение метода конкретной ситуации способствует повышению у студентов мотивации к профессиональной деятельности и помогает в реализации управленческого образования. Например, задание «Анализ потребительского поведения россиян на международном туристском рынке: тенденции и приоритеты» выполняется с применением технологии «кейс-метод». Студенты, работая над кейсом, отражающим реальную ситуацию, не только отвечают на ряд поставленных вопросов, но и составляют подборку туров для каждого типа потенциальных клиентов турфирмы. Выполнение этого задания позволяет выявить заметную тенденцию в мировом туризме – диверсификацию. Растущая диверсификация туристских предложений определяется разнообразием предпочтений туристов. Появление спроса на такие специальные предложения, как ловля бабочек, экскурсии по тропическим лесам, участие в аукционах, проживание в аборигенных племенах, связано с развитием информационного общества, которое «производит» более опытных, избирательных и требовательных туристов. Последние будут стремиться к получению более индивидуализированного опыта и впечатлений исходя из особого интереса к конкретной географической территории. Предпочтения и пожелания таких туристов диктуют запрос на повышение географической компетентности специалистов в сфере туризма.

На лекциях и практических занятиях широкое применение нашел *принцип наглядности*. Привлечение обширного иллюстративного материала, видеороликов и специализированных фильмов позволяет реализовать зрительно-ассоциативный прием.

В профессиональной подготовке обучающихся по направлению «Туризм» немалое значение имеет формирование и развитие картографической грамотности. С помощью картографического метода можно отражать любые явления, точнее, образное представление о них, в случае если они имеют пространственное распространение. Бакалавр и магистр туризма, обладающие картографическими знаниями, владеют методами исследования географического пространства. Они могут работать с географической информацией, географическими картами, проводить анализ и оценку туристско-рекреационного потенциала территории, составлять схемы туристских маршрутов. Содержание учебных курсов географического блока предполагает знакомство студентов с процессом картографирования объектов туризма. Работа с контурными картами способствует закреплению полученных знаний о размещении географических и туристских объектов и позволяет осуществлять контроль этих знаний преподавателем.

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что использование в учебном процессе интерактивных и активных образовательных технологий не только стимулирует познавательную деятельность студентов, но и создает положительную мотивацию. Ситуации, когда обучающийся

из объекта воздействия становится активным участником образовательного процесса, вынуждают его адаптироваться к изменившейся реальности, по-другому понимать свою роль в этом процессе. В подобных условиях преподаватель выходит за рамки старой системы аттестации студентов и переходит к более сложному методу, когда оценивается процесс обучения, а не результат. Рост сознательности и активности студента и смена режимов его деятельности формируют системные географические знания и умения. Студент овладевает языком географии, который включает следующие составляющие: понятия и термины; факты, цифры и даты; географические названия и язык карты; географические представления или образы. Таким образом, происходит формирование географической культуры и геопространственной компетентности студентов.

Примечания

- ¹ См.: *Замятин, Д. Н.* Образ страны: структура и динамика // *Общественные науки и современность.* 2000. № 1. С. 107–112.
- ² См.: *Макаренко, В. С., Штимер, А. И.* Методические аспекты формирования географического мышления у студентов направления подготовки «Туризм» [Электронный ресурс] // *Евразийский союз ученых.* 2015. № 3–9 (12). С. 34–35. URL: <http://euroasia-science.ru/geograficheskie-nauki/metodicheskie-aspekty-formirovaniya-geograficheskogo-myshleniya-u-studentov-napravleniya-podgotovki-turizm/> (дата обращения: 17.02.2019).
- ³ См.: *Макаров, К. А., Брель, О. А.* Анализ уровня географической грамотности населения по результатам всероссийского географического диктанта [Электронный ресурс] // *Международный журнал экспериментального образования.* 2016. № 11–2. С. 178–182. URL: <http://expeducation.ru/ru/article/view?id=10853> (дата обращения: 17.02.2019).
- ⁴ См.: *Bednarz, S. W., Kempb, K.* Understanding and nurturing spatial literacy [Электронный ресурс] // *Procedia Social and Behavioral Sciences.* 2011. Vol. 21. P. 18–23. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811013279> (дата обращения: 17.02.2019).

ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Т. Г. Кузнецова

*Кузнецова Татьяна Григорьевна – доцент
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского,
e-mail: ecrit@mail.ru*

В данной статье рассматривается понятие «учебная самостоятельность» и выявляются основные способы ее формирования на уроках иностранного языка. Самообразование представлено в качестве фактора саморазвития, целью которого является повышение профессиональной компетентности и самосовершенствование личности.

Ключевые слова: иностранный язык, учебная самостоятельность, самостоятельная работа студентов.

FORMATION OF INDEPENDENCE OF STUDENTS WHEN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

Tat'yana G. Kuznetsova

In this article the concept "of educational autonomy" is studied, also the main ways and methods of its formation in the foreign language classroom are identified. Self-education is seen as a factor of self-development aimed at improving the professional competence and self-cultivation.

Key words: foreign language, educational autonomy; independent work of students.

Суть современного высшего образования заключается в становлении выпускника, способного самостоятельно делать выбор, принимать ответственные решения, постоянно обновлять и повышать уровень своих знаний. Это предполагает формирование и развитие у студентов самостоятельности как значимого личностного качества. Поэтому одной из важнейших задач современной системы образования является развитие у учащихся способности к осуществлению самостоятельной учебной деятельности.

Обзор научно-педагогических публикаций свидетельствует о том, что «самостоятельность» исследуется либо как категория психологии, либо как дидактическая категория. Функции интегративного свойства личности проявляются следующим образом: в одних случаях «самостоятельность» выступает как способ индивидуального выполнения задания, в других – как результат овладения приемами умственной деятельности, в третьих – как условие творческой деятельности, способность к познавательному поиску, в четвертых – как показатель определенного уровня развития воли, характера и т. д.¹

Самостоятельность – способность к независимости суждений, действий, к решительности, инициативе. Это способность не поддаваться влиянию различных факторов, действовать на основе своих взглядов и побуждений. По мнению ученых, «учебная самостоятельность» представляет собой такое свойство личности, которое включает в себя ряд сформированных действий (учебных умений). Такие учебные умения в совокупности представляют собой содержание учебной самостоятельности учащихся – их способность расширять знания, умения по собственной инициативе, т. е. умение учить себя без помощи педагога².

Самостоятельная деятельность развивает не только познавательные навыки студентов, но и способность к самоорганизации, самоконтролю. Самостоятельная учебная деятельность – процесс, направленный на достижение результата, которым является учебная самостоятельность.

Стоит подчеркнуть, что основная цель самостоятельной деятельности студентов на уроках иностранного языка – научиться мыслить, анализировать, обобщать и усваивать учебный материал на иностранном языке без помощи преподавателя.

Среди видов самостоятельной деятельности наиболее распространенным и часто употребляемым является самостоятельная работа. Эффективность выполнения учащимися самостоятельной работы в процессе обучения иностранному языку напрямую зависит от условий, обеспечивающих ее планирование, организацию, проведение и контроль. Под организацией самостоятельной работы подразумеваются действия как педагога, так и учащихся, направленные на создание педагогических условий, необходимых для своевременного и успешного выполнения задания. При организации самостоятельной работы студентов преподавателю очень важно своевременно и правильно сформулировать цели и задачи.

Самостоятельную работу на уроках иностранного языка можно использовать не только для усвоения нового материала, но и при повторении, закреплении и проверке уже полученных знаний и умений, выполнении домашних заданий.

Самостоятельные работы классифицируются с разных позиций: определяется степень самостоятельности учащихся при выполнении работы, творческой активности, на каком этапе она проводится, а также учитываются форма проведения и оформление ответов (устно или письменно).

В процессе самостоятельной деятельности студент должен научиться выделять познавательные задачи, выбирать способы их решения, осуществлять контроль правильности решения поставленной задачи, совершенствовать навыки реализации теоретических знаний. Формирование навыков и умений самостоятельной работы студента может протекать как на сознательной, так и на интуитивной основе. Самостоятельная работа студента под руководством преподавателя осуществляется в форме делового взаимодействия: студент получает непосредственные указания, рекомендации преподавателя об организации самостоятельной деятельности, а преподаватель выполняет функцию управления через учет, контроль и коррекцию ошибочных действий³.

Задания для самостоятельной работы должны соответствовать целям разного уровня и отражать содержание предлагаемой дисциплины. Изучение дисциплины должно начинаться с рекомендаций по самостоятельному изучению курса. В процессе изучения учебного материала обучающийся знакомится с основными терминами и понятиями, которые ему необходимо знать. После этого он должен выполнить практические задания, предусмотренные программой курса, а также с помощью тестов самостоятельно проконтролировать свои знания по темам (разделам)⁴.

Результативность самостоятельной работы определяется на основе использования разных видов контроля, таких как: входной контроль знаний, умений и навыков обучаемых; текущий контроль уровня усвоения материала в течение курса изучения дисциплины; промежуточный, рубежный контроль – по окончании изучения тематического раздела дисциплины; самоконтроль, осуществляемый обучаемыми во время изучения

курса, а также при подготовке к итоговым работам; итоговый контроль, представленный в виде зачета или экзамена по дисциплине; контроль остаточных знаний, умений и навыков, который проводится через определенное время после завершения изучения курса⁵.

При изучении иностранных языков большое значение имеет формирование навыков самоконтроля, функции которого направлены на решение ряда профессиональных, творческих, познавательных, развивающих, воспитательных и мотивационных задач. Самоконтроль тесно связан с самооценкой, уровнем развития критического мышления.

Среди возможных форм самоконтроля при обучении иностранному языку О. Г. Поляков выделяет приемы описательного, рейтингового и мониторингового характера, анкеты (или вопросники) и обследование. *Самоконтроль описательного характера* может осуществляться путем ведения учеником учебного дневника, в который он записывает, что сделано на занятии, что изучено, какие были проблемы. *Самоконтроль рейтингового характера* может осуществляться с помощью шкал с дескрипторами для оценки того или иного коммуникативного умения, графиков для оценки, определений, характеризующих отношение обучающегося к учению, изучаемому языку или иной культуре, к их носителям. Среди приемов *самоконтроля мониторингового характера* наиболее распространенным является редактирование собственных работ после просмотра оставленных на полях после проверки учителем сигналов специального кода, указывающих на определенные ошибки, а также работ друг друга. Вопросники как прием самоконтроля могут быть направлены на выявление специфических для учащихся проблем, того, что вызывает больше трудностей в изучении языка, а что дается легко, сколько времени уходит на учебу. Студенты узнают об учебных предпочтениях и проблемах друг друга и затем устраивают презентацию полученных результатов, используя разные средства наглядности. Этот прием может включать наблюдение, интервью, анкетирование⁶.

Сейчас в практике преподавания ИЯ успешно используются современные лично-ориентированные технологии, обеспечивающие формирование языковой и профессиональной компетентности, готовности к самообразованию:

- проблемно-поисковые технологии, предполагающие создание таких речевых ситуаций, которые требуют от студента необходимости решать проблемно-поисковые задачи с целью активного освоения изучаемого языка;
- игровые технологии, организующие учебный процесс в форме игровых ситуаций;
- деловая игра – способ развития автономности при обучении профессиональному общению на иностранном языке;
- кейс-анализ (метод кейсов);

- проектная технология, основанная на индивидуальном или коллективном выполнении студентами проектных заданий разного типа, связанных с функциональным использованием изучаемого языка;
- технология «Дебаты» (круглый стол);
- метод «портфолио»;
- технология коммуникативного обучения;
- технология обучения в сотрудничестве;
- метод дневника⁷.

Таким образом, самостоятельную работу по овладению иностранным языком можно определить как вид учебной деятельности студентов, который подразумевает процесс самостоятельного приобретения знаний, формирования иноязычных навыков и умений и управляется либо преподавателем опосредованно и латентно через учебные материалы, инструкции, памятки, алгоритмы, опоры и т. д., либо самим студентом (через определение цели работы, вычленение наиболее эффективных стратегий достижения поставленной цели, через операции рефлексии и деятельность по самооцениванию).

Учебную самостоятельность следует понимать как свойство личности, которое формируется в процессе жизнедеятельности человека и проявляется в его способности к самоорганизации, самореализации и самовыражению, самосовершенствованию. Существует много видов самостоятельной работы, однако только их сочетание представляет собой оптимальную организацию самостоятельной деятельности, способствует наилучшему усвоению материала и формирует у учащихся самостоятельность в процессе обучения.

Примечания

- ¹ См.: Романова, Т. В. Развитие самостоятельности и формирование ценностной позиции учащихся средствами академического предмета «Иностранный язык» [Электронный ресурс] // Филологические науки в России и за рубежом : материалы Междунар. науч. конф. Санкт-Петербург : Реноме, 2012. С. 170–172. URL: <https://moluch.ru/conf/phil/archive/26/1910/> (дата обращения: 28.02.2019).
- ² См.: Васильева, Р. А., Суворова, Г. Ф. Самостоятельная работа учащихся на уроке. Москва : Педагогика, 2007. 207 с.
- ³ См.: Шаламов, В. В. Организация самостоятельной работы в образовательных учреждениях [Электронный ресурс]. URL: <http://ahey.narod.ru/sborniki/pch4/pch4-shalamov.htm> (дата обращения: 28.02.2019)
- ⁴ См.: Кузнецова, Т. Г. Самостоятельная работа как основа самообразования в системе дистанционного обучения иностранным языкам // Организация самостоятельной работы студентов : материалы докл. IV Междунар. очно-заоч. науч.-практ. конф. Саратов : Техно-Декор, 2015. С. 297–301.
- ⁵ См.: Кузнецова, Т. Г. Самоконтроль как компонент организации самостоятельной работы студентов неязыковых специальностей // Организация самостоятельной работы студентов : материалы докл. II Всерос. науч.-практ. инт.-конф. Саратов : Новый Проект, 2013. С. 150–153.
- ⁶ См.: Поляков, О. Г. Самоконтроль как основной вид контроля в профильно-ориентированном обучении английскому языку // Современные подходы к контролю ино-

язычных умений : материалы Всерос. науч.-практ. конф. Тамбов : Издательство ТГУ им. Г. Р. Державина, 2005 С. 62–64.

- ⁷ См.: *Воронова, Е. Н.* Педагогическое сопровождение самостоятельной работы студентов при изучении иностранного языка // Организация самостоятельной работы студентов : материалы докл. IV Междунар. очно-заоч. науч.-практ. конф. С. 70–101; *Воронова, Е. Н.* Дневник саморефлексии как средство организации и самоорганизации учебной деятельности студентов по изучению иностранного языка // Организация самостоятельной работы студентов: материалы докл. V Междунар. очно-заоч. науч.-практ. конф. Саратов : Техно-Декор, 2016. С. 19–28.

КРИТЕРИАЛЬНОЕ ОЦЕНИВАНИЕ

М. Е. Курманова

*Курманова Марина Есболатовна – преподаватель
Актюбинского строительного колледжа (Республика Казахстан)
E-mail: marina_kurmanova@mail.ru*

В статье дано определение, сформулированы основные задачи и преимущества системы критериального оценивания, описано предложение по формированию перечня и уровня критериев оценивания достижений учащихся по дисциплине «Информатика».

Ключевые слова: критерий, оценивание, технология, мотивация, результат.

CRITERION ASSESSMENT

Marina E. Kurmanova

The article gives a definition, formulates the main tasks and advantages of the criteria-based assessment system, describes a proposal for forming the list and level of criteria for assessing student achievement in the discipline «Computer Science».

Key words: criterion, evaluation, technology, motivation, result.

В государственной программе развития образования в Казахстане в качестве приоритетного направления обозначен переход к новым образовательным стандартам, которые, в свою очередь, подразумевают вместо простой передачи знаний, умений и навыков от учителя ученику развитие способности учащегося самостоятельно ставить учебные цели, проектировать пути их реализации, контролировать и оценивать свои достижения, работать с разными источниками информации, оценивать их и на этой основе формулировать собственное мнение, суждение, оценку.

Одной из составляющих образовательного процесса является система оценивания достижений учащихся на уроках. Система оценивания является основным средством диагностики проблем обучения и осуществления обратной связи между учащимся, преподавателем и родителями¹.

Критериальная система оценивания – процесс, основанный на сравнении учебных достижений учащихся с четко определенными, коллективно выработанными, заранее известными всем участникам процесса критериями, соответствующими целям и содержанию образования, способствующими формированию учебно-познавательной компетентности

учащихся. Преимуществом критериального оценивания является то, что критерии задаются учащимися и это позволяет им не бояться ответа у доски. Обязательным требованием является формулировка критерия и фиксация его на бумаге. Это дает возможность учащемуся самому оценивать выполненное задание. Использование критериального оценивания делает данный процесс прозрачным и понятным для всех субъектов обучения, оно также предполагает сравнение результатов работы ребенка с эталоном, а не работами других между собой. Критериальное оценивание позволяет формировать у учащихся положительные эмоции по отношению к учебному процессу. Все это в совокупности с другими особенностями деятельностных технологий обучения значительно снижает школьную тревожность. Согласно критериальному оцениванию, оцениваться может только работа учащегося, а не его личность, работа учащегося сравнивается с эталоном (образцом отлично выполненной работы), а не с работами других учеников, эталон известен учащимся заранее, разработан четкий алгоритм получения отметки, по которому учащийся может сам определить свой уровень достижения и определить свою отметку².

Основные задачи критериального оценивания:

- определение уровня подготовки каждого учащегося на каждом этапе учебного процесса;
- определение и отслеживание индивидуального прогресса и коррекция индивидуальной траектории развития учащегося;
- мотивирование учащихся на развитие широкого спектра умений и навыков для достижения ожидаемых результатов обучения;
- дифференцирование значимости оценок, полученных за выполнение разных видов деятельности;
- обеспечение обратной связи между преподавателем, учащимся и родителями для выявления качества усвоения учебного материала и особенностей организации учебного процесса.

Проблема выставления оценок учащимся – одна из актуальнейших проблем как в педагогической теории, так и в педагогической практике. Существующая сегодня система оценивания формировалась в рамках традиционной системы образования и поэтому не отражает результата полного усвоения знаний, что не соответствует в полной мере современным требованиям учебной программы³.

Приведем пример общих критериев оценивания достижений учащихся по информатике (таблица).

Использование данной системы оценивания позволяет преподавателю успешно реализовать деятельностный подход на уроке, учащимся – активно включаться в процесс обучения, что дает возможность определять собственные образовательные интересы и ставить образовательные задачи. Ребята учатся содержательной оценочной деятельности, осва-

Критерии оценивания достижений учащихся

	Критерий	Максимальный уровень достижений учащегося, баллы
A	Знание и понимание	3
B	Исследование	4
C	Анализ	4
D	Планирование	4
E	Создание продукта	5
Итого		20

ивают умение оценки и самооценки, самоконтроля и взаимоконтроля, самостоятельности в познании. Поэтому правильная организация критериального оценивания решает задачи личностного роста ребят, что и подтверждается результатами учебной и внеучебной деятельности.

Примечания

- ¹ См.: Сулейменова, А. С. Критериальное оценивание учебных достижений учащихся на уроках информатики в условиях обновленного содержания образования [Электронный ресурс]. URL: <https://infourok.ru/doklad-kriterialnoe-ocenivanie-uchebnih-dostizheniy-uchaschihsya-na-urokah-informatiki-v-usloviyah-obnovlennogo-soderzhaniya-obr-641017.html> (дата обращения: 30.11.2015)
- ² См.: Давлеткалиева, Е. С., Пережогина, Л. И., Темургалиева, Р. Т., Ледяева, Г. Г., Емельянова, Т. П. Критериально-ориентированный подход как условие формирования ключевых компетенций учащихся на уроках информатики // Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 12 (ч. 1). С. 124.
- ³ См.: Абекова, Ж. А., Оралбаев, А. Б., Бердалиева М., Избасарова, Ж. К. Технология критериального оценивания, методика ее применения в учебном процессе // Там же. 2016. № 2–2. С. 215–218.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ТИПА ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ-МУЗЫКАНТОВ И МОТИВОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

С. А. Латухин

*Латухин Сергей Александрович – старший преподаватель
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: akimovasf555@yandexru*

В статье рассматриваются вопросы профессионального самоопределения студентов-музыкантов с разным типом личности. Преобладающим типом личности у студентов-музыкантов являются интеллектуальный и артистический. Показано, что у студентов с интеллектуальным типом личности сильнее выражены учебно-познавательные мотивы, а у студентов артистического типа – профессиональные.

Ключевые слова: студенты-музыканты, мотив профессиональной деятельности, тип личности.

THE RELATIONSHIP OF PERSONALITY TYPE OF STUDENTS-MUSICIANS WITH THE MOTIVES OF PROFESSIONAL ACTIVITY

Sergey A. Latukhin

The article deals with the issues of professional self-determination of students-musicians with different types of personality. The prevailing type of personality among students-musicians is intellectual and artistic. It is shown that students of the intellectual type of personality have more pronounced educational and cognitive motives, and students of the artistic type have professional motives.

Key words: students-musicians, the motive of professional activity, personality type.

Мотивы профессиональной деятельности – это внутренние побуждения, определяющие направленность активности человека в профессиональном поведении в целом и на разные стороны самой профессиональной деятельности в частности.

Профессиональная мотивация выступает в качестве одного из важнейших критериев успешного становления специалиста.

Потребности и мотивы могут побуждать человека не только к овладению навыками и умениями, но и избеганию их освоения. В случае невыполнения поставленной задачи у одних людей возникает реакция избегания, а другие, напротив, испытывают потребность исправить ошибку и проверить свои возможности. Люди с высоким уровнем интеллекта и креативности предпочитают решать трудные задачи, избегая ситуаций с очевидным успехом. Кроме того, им свойственно доминирование мотивации стремления к успеху над мотивом избегания неудач¹.

Формирование мотивов учебно-профессиональной деятельности – это создание в вузе условий для появления побуждений к учению, поэтому целостная оценка мотивации студента к будущей профессионально-педагогической деятельности является весьма актуальной².

Мотивация к профессии учителя в литературе определяется через понятие «педагогическая направленность». Важнейшими признаками педагогической направленности являются интерес к педагогической профессии, склонность заниматься ею, осознание своих способностей и характера как соответствующих данной профессии³.

Педагогическая направленность рассматривается как система доминирующих мотивов – интересов, потребностей, склонностей, побуждающих к профессиональной деятельности. Педагогическая профессия, будучи по своей сути сложной и многогранной, предъявляет много требований к педагогу-музыканту.

Профессионально-педагогическая направленность педагога-музыканта является основным условием формирования и совершенствования отдельных качеств его личности, а также приобретения важнейших специальных знаний, умений и навыков⁴.

В процессе обучения у студентов музыкальных вузов выстраивается иерархия мотивов и эмоций с выраженной педагогической направленностью.

Цель исследования – изучение взаимосвязи типа личности студентов-музыкантов и мотивов профессиональной деятельности.

В исследовании приняли участие 35 студентов очной формы обучения Института искусств Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского. У обследуемых проводилась диагностика профессионального типа личности по методике Дж. Холланда. Оценка учебно-профессиональной мотивации студентов осуществлялась по методике А. А. Реана и В. А. Якунина (модификация Н. Ц. Бадмаевой). Исследование общего уровня эмоциональности и его взаимосвязи с жизненными сферами проводили по методике В. М. Русалова⁵.

Все результаты исследований были обработаны методом математической статистики по критерию Стьюдента.

В соответствии с методикой Дж. Холланда выявлены две группы студентов-музыкантов, у которых преобладал интеллектуальный и артистический тип личности (табл. 1).

Таблица 1

Преобладающий тип личности у студентов-музыкантов, баллы

Тип личности	1-я группа (n = 15)	2-я группа (n = 20)
Реалистичный	4,8 ± 0,4	3,9 ± 0,4
Интеллектуальный	12,4 ± 0,5	9,1 ± 0,4
Социальный	5,2 ± 0,4	5,6 ± 0,4
Конвенциальный	5,6 ± 0,4	5,3 ± 0,4
Предприимчивый	5,4 ± 0,5	5,9 ± 0,4
Артистический	8,6 ± 0,3	12,3 ± 0,4

В первую группу вошли 15 студентов с интеллектуальным типом личности, набравших по шкале Дж. Холланда 12,4 ± 0,5 балла. Студентов данной группы объединяют аналитический ум, независимость и оригинальность суждений, ориентация на решение интеллектуальных творческих задач.

Вторую группу составили 20 студентов с артистическим типом личности (12,3 ± 0,4 баллов), которые отличаются независимостью в принятии решений, оригинальностью мышления и отдают предпочтение занятиям творческого характера.

Вторым наиболее значимым типом для студентов из 1-й группы является артистический тип (8,6 ± 0,3 балла), а из 2-й группы – интеллектуальный (9,1 ± 0,4 балла).

В обеих группах результаты теста по реалистическому типу личности оказались наименее низкими по сравнению с остальными пятью типами, особенно у студентов с артистическим типом ($3,9 \pm 0,4$ балла).

Отметим, что социальный ($5,6 \pm 0,4$ балла) и предприимчивый ($5,9 \pm 0,4$ балла) тип личности немного сильнее выражен у второй группы, а конвенциональный ($5,6 \pm 0,4$), напротив, – у студентов из первой группы (см. табл. 1).

Следовательно, у студентов с артистическим типом личности сильнее выражены стремление к лидерству, общению, потребность в многочисленных социальных контактах. Кроме того, для них свойственно проявление энергии, импульсивности, энтузиазма.

Студенты с интеллектуальным типом личности предпочитают структурированную деятельность, обладают способностью к переработке конкретной информации.

В ходе исследования мотивов профессиональной деятельности у студентов-музыкантов с разным типом личности установлены некоторые отличия (табл. 2).

Таблица 2

Мотивы профессиональной деятельности у студентов-музыкантов с разным типом личности, баллы

Мотивы	Тип личности	
	интеллектуальный	артистический
	1-я группа ($n = 15$)	2-я группа ($n = 20$)
Коммуникативные	$14,7 \pm 0,7$	$15,4 \pm 0,5$
Избегания	$11,8 \pm 0,5$	$10,5 \pm 0,4$
Престижа	$18,6 \pm 0,6$	$19,6 \pm 0,5$
Профессиональные	$20,2 \pm 0,3$	$22,8 \pm 0,4$
Творческой самореализации	$8,1 \pm 0,3$	$9,5 \pm 0,1$
Учебно-познавательные	$24,3 \pm 0,9$	$21,5 \pm 0,7$
Социальные	$18,7 \pm 0,5$	$18,9 \pm 0,5$

Ведущими мотивами профессионально-педагогической деятельности у студентов с интеллектуальным типом личности являются учебно-познавательные ($24,3 \pm 0,9$ балла).

Второе место у лиц данной группы занимают профессиональные мотивы ($20,2 \pm 0,3$ балла), третье – социальные ($18,7 \pm 0,5$ балла) и мотив престижа ($18,6 \pm 0,6$ балла), четвертое – коммуникативные мотивы ($14,7 \pm 0,7$ балла), пятое – мотив избегания ($11,8 \pm 0,5$ балла), шестое, последнее место – мотив творческой самореализации ($8,1 \pm 0,3$ балла).

В структуре мотивов профессионально-педагогической деятельности у студентов, склонных к артистической деятельности, преобладают профессиональные мотивы ($22,8 \pm 0,4$ балла). Затем следуют учебно-по-

знавательные мотивы ($21,5 \pm 0,7$ балла), мотив престижа ($19,6 \pm 0,5$ балла), социальные ($18,9 \pm 0,5$ балла), коммуникативные мотивы ($15,4 \pm 0,5$ балла), мотив избегания ($10,5 \pm 0,4$ балла) и мотив творческой самореализации ($9,5 \pm 0,1$ балла). Несмотря на то что средние показатели мотива творческой самореализации имеют невысокое значение по сравнению с параметрами остальных мотивов профессионально-педагогической деятельности (по шкале А. А. Реана и В. А. Якунина), тем не менее они соответствуют высокой степени выраженности, особенно у студентов с артистическим типом личности.

При исследовании общей эмоциональности у студентов из обеих групп принципиальных отличий не выявлено. Так, средние показатели общей эмоциональности у студентов с интеллектуальным типом личности составили $89,1 \pm 2,0$ балла, с артистическим типом – $90,6 \pm 1,9$ балла (табл. 3).

Таблица 3

Средние показатели эмоциональности у студентов-музыкантов с разным типом личности, баллы

Показатель	Тип личности	
	интеллектуальный	артистический
	1-я группа ($n = 15$)	2-я группа ($n = 20$)
Психомоторная эмоциональность	$24,9 \pm 1,9$	$24,1 \pm 1,3$
Интеллектуальная эмоциональность	$34,8 \pm 1,9$	$27,6 \pm 1,1$
Коммуникативная эмоциональность	$29,3 \pm 1,5$	$38,9 \pm 1,2$
Общая эмоциональность	$89,1 \pm 2,0$	$90,6 \pm 1,9$

Однако сравнительный анализ разных видов эмоциональности показал, что у студентов-интеллектуалов ведущей является интеллектуальная эмоциональность ($34,8 \pm 1,9$ балла), а у лиц артистического типа – коммуникативная ($38,9 \pm 1,2$ балла).

Наиболее низкие значения у обследуемых из обеих групп ($24,9 \pm 1,9$ и $24,1 \pm 1,3$ балла соответственно) выявлены по показателю «психомоторная эмоциональность» с незначительным ее превалированием у интеллектуалов.

Промежуточное положение у студентов из 1-й группы занимает коммуникативная эмоциональность ($29,3 \pm 1,5$ балла), а у 2-й группы – интеллектуальная ($27,6 \pm 1,1$ балла).

Таким образом, при выборе профессии наряду со способностями важно учитывать черты личности, ее интересы, жизненные ценности. Эмоции – это субъективное проявление переживания человеком своего отношения к объективному миру и к самому себе, к собственному

состоянию. Они оказывают влияние на процесс становления и функционирования личности, организацию ее поведения. Выступая в качестве регуляторов поведения, эмоции выполняют важную приспособительную функцию в организации взаимодействия личности с внешней средой, в обеспечении активных форм ее жизнедеятельности.

Примечания

- 1 См.: Голубцова, М. В. Учитель музыки : профессионализм, педагогическое мастерство, компетентность // Молодой ученый. 2016. № 5 (109). С. 11–13.
- 2 См.: Павленкович, С. С. Формирование гуманистической направленности личности студентов в образовательном пространстве физкультурного вуза // Образование в современном мире : сб. науч. ст. / под ред. Ю. Г. Голуба. Саратов : Издательство Саратовского университета, 2017. Вып. 12. С. 312–316.
- 3 См.: Павленкович, С. С. Образование как ресурс формирования культуры здоровья студентов-спортсменов // Там же. 2018. Вып. 13. С. 309–315.
- 4 См.: Бреслав, Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве. Москва : Смысл ; Академия, 2004. 544 с.
- 5 См.: Резапкина, Г. В. Психология и выбор профессии. Москва : Генезис, 2005. 208 с.

ИСТОРИЯ ПЕРЕВОДОВ БИБЛИИ НА ЯЗЫКИ НАРОДОВ СИБИРИ: МАТЕРИАЛЫ К КУРСУ «ОСНОВЫ РЕЛИГИОЗНОЙ КУЛЬТУРЫ И СВЕТСКОЙ ЭТИКИ»

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 рассматривается история переводов Библии на языки сибирских народов. Основное внимание уделяется языкам монгольской семьи и якутскому (тюркскому) языку и деятельности переводчиков XIX–XXI вв.

Ключевые слова: Библия, перевод, основы религиозной культуры и светской этики.

THE BIBLE TRANSLATIONS INTO THE SIBERIAN PEOPLES LANGUAGES: THE MATERIALS TO THE FUNDAMENTALS OF RELIGIOUS CULTURES AND SECULAR ETHICS COURSE

Nadezhda M. Orlova

The article deals with the history of translation of the Bible into the languages of Siberian peoples. The main attention is paid to the languages of the Mongolian family and the Yakut (Turkic) language and the activity of translators of the XIXth-XXIst centuries.

Key words: Bible, translation, Fundamentals of Religious Cultures and Secular Ethics.

Концепция курса «Основы религиозной культуры и светской этики» представлена в большом количестве документов – от Государственного образовательного стандарта до нормативных актов, методических

указаний, учебных планов и рабочих программ. В них подчеркивается культурологическая направленность обучения, однако неправомерно обходится вопрос о связи духовной культуры народа, его Веры, норм поведения, этики с художественной литературой и языком. Между тем язык и ментальность народа настолько близки, что иногда это наводит на мысль об их тождестве. Процесс сближения литературы и духовной жизни настолько многогранен, что можно перечислить лишь некоторые из точек их соприкосновения: литература хранит память об обычаях, верованиях, обрядах, церковных Таинствах, и в некоторые периоды истории художественный текст становится одним из немногих источников сохранения веры (как это происходило в советское время). Несомненная связь природы, человека и его духовного мира¹, православное мировоззрение русских классиков, создавших поэзию и прозу общемировой значимости, остаются оплотом духовного богатства для современных читателей. Однако необходимым условием полного и глубокого понимания этих текстов является знакомство с первоисточником, текстами Священного Писания. Изучая переводы Библии, мы видим реализацию важнейшего принципа историзма в познании культурного объекта², прецедентные импульсы Библии в художественной речи Библии и в полной мере ощущаем величие переводчиков, взявших на себя этот титанический труд³.

Перевод, выполненный в IX в. святыми равноапостольными Кириллом и Мефодием, был хорошо понятен славянам Балкан и Руси. Конечно, различия между отдельными славянскими языками существовали уже и тогда, но они не были непреодолимым препятствием для понимания. С течением времени переписчики из разных славянских стран привносили в кирилло-мефодиевский текст особенности своих родных языков – так возникли разные *изводы* церковнославянской Библии – древнерусский, болгарский, сербский. Эти изводы не были новыми переводами, но они отчасти приближали язык Писания к разговорному. Существуют также многочисленные попытки перевода книг Священного Писания на другие языки народов, проживающих в России.

Николай Лесков в рассказе «На краю света» высказал мысль о том, что деятельность религиозных миссий неотделима от решения ряда лингвистических проблем, связанных с переводом книг Священного Писания. Язык местных жителей являлся в то время языком «жизни животной, а не жизни умственной», огромные трудности ожидали переводчиков при передаче как синтаксических особенностей Библии, так и библейской лексики и фразеологии: «Выражения поэтические и фигуральные <...> вовсе не переводимы, да и понятия, им (языком Библии. – Н. О.) выражаемые, остались бы для этого бедного люда недоступны». И далее: «Как рассказать им смысл слов “Будьте хитры, как змеи, и незлобивы, как голуби”, когда они и ни змеи и ни голубя никогда не видели и даже представить себе не могут. Нельзя им подобрать слов: ни мученик,

ни Креститель, ни Предтеча»⁴. Как известно, рассказчику-архиерею удалось выучить «туземный» язык, однако понадобились усилия еще многих и многих миссионеров и переводчиков, чтобы книги Ветхого и Нового Завета обрели жизнь на языках народов Сибири.

Из всех этих языков Лесковым назван только якутский («*в городе почти все говорят по-якутски*»), однако несомненно то, что размышления писателя касаются многих сибирских народов (ср. язык *туземный, дикарский, инородческий* и т. п.). Варваризмы и экзотизмы, употребленные в тексте, во многом относятся к тематическим группам культурной лексики язычества либо называют понятия буддистской космологии, поэтому не дают достоверных указаний на тот или иной язык (далай-лама, Шигемуни (= Шахья муни, т. е. Будда), ангоны (оногоны) – идолы и т. п.). Некоторые детали свидетельствуют о том, что герои-туземцы могут говорить на языке монгольской группы (вероятно, на бурятском): – *Меня, бачка, Дзол-дзаягачи дала, бачка <>. Дзол-дзаягачи у шаманистов такая богиня, дарующая детей<>*. Ср.: Дзаячи ср. дзаян, заян (бурят., калм.), заягша (бурят.), заягч или заяч (калм.) – божество из мифологии монгольских народов.

Приведем примеры деятельности христианских проповедников и переводчиков по переложению Библии на монгольский (бурятский) и якутский языки.

По свидетельству ряда исследователей, история перевода Священного Писания на монгольские языки начинается еще в XIII веке. Позднее, в XVIII веке, такие попытки (перевод отдельных отрывков) были связаны с немецкой колонией в Сарепте – месте проживания калмыков. Однако эти переводы практически не сохранились.

В 1813 году было образовано Российское библейское общество, сыгравшее большую роль в переводе Библии как православными, так и протестантами; в 1818 году было открыто его Иркутское отделение, одной из основных задач которого стал перевод Писания на бурятский язык. Среди многих переводчиков и проповедников особое место занимает ориенталист Яков (Исаак) Иванович Шмидт (1779–1847), который прибыл в Россию в 1798 году и впоследствии стал основателем научной школы монголоведения в России. За три года он изучил калмыцкий язык, познакомился с литературой и культурой калмыков, а затем, став казначеем Библейского общества, получил поручение перевести на монгольский и калмыцкий языки Новый Завет. Для перевода богослужебных книг, издания их на бурятском и калмыцком языках и для отправления службы на этих языках привлекались как священнослужители, миссионеры, так и учителя, переводчики-практики, ученые. Так, по указанию императора для перевода Евангелия на монгольский язык в 1818 году в столицу отправились из числа хоринских бурят Василий Татауров, из других родов – Номто Утайн (Унгаев) и Бадма Морогун (Моршунаев), которые были знакомы с калмыцким переводом Евангелия. Под руководством Я.

Шмидта они сделали перевод всего Нового Завета на бурятский (старомонгольский) язык и издали его в Санкт-Петербурге в 1827 году. После завершения перевода Евангелия Морогун, Утайн и Татауров были награждены золотыми медалями.

Российские ученые-монголоведы принимали участие в переводе в качестве редакторов и рецензентов, сочетая эту работу с педагогической деятельностью в Санкт-Петербургском императорском университете. Речь идет, в частности, о таких выдающихся монголоведах, как К. Ф. Голстунский и А. М. Позднеев⁵. В 1878 году А. М. Позднеев составляет записку (весьма значительного объема!) на имя архиепископа Иркутского и Нерчинского Вениамина (Благодарова), которая касается перевода Библии на «монголо-бурятский» язык. Эта записка, полемизирующая с работами переводчика и миссионера Н. И. Ильминского⁶, содержит множество ценных замечаний о возможностях монгольского языка в передаче важнейших библейских концептов (дводушный, крестить, единым словом исцелить, Царствие Небесное, Царство Божие, икона, Сатана и др.). Позднеев проводит параллель с переводом «христианской греческой терминологии» во времена крещения Руси. В записке приводится большое количество примеров, так что даже для читателя, не знающего монгольских языков, очевидно, что это поистине титанический труд⁷.

В 1805 году в России был принят закон о религии, благодаря которому разные религиозные течения получили свободу проповеди. С 1814 года Российское библейское общество стало сотрудничать с Лондонским миссионерским обществом, в результате чего у них появилось общее видение – «через Бурятию достичь Евангелием Китай и Монголию». В 1819–1842 годах в Забайкалье среди селенгинских и хоринских бурят действовала миссия Библейского общества Англии, активно занимавшаяся культурно-просветительской работой, в частности переводом на монголо-бурятский язык и изданием на нем богословской и светской литературы. Вскоре после приезда в Иркутск миссионерам стало ясно, что сибирская столица не является идеальным местом для штаб-квартиры миссии среди бурят. Во-первых, это был русский город; во-вторых, буряты, проживающие на западной стороне Байкала, считались неграмотными и говорили на диалекте настолько искаженном и смешанном с русским, что невозможно было научиться у них языку и не было смысла переводить Писание на этот язык. Большим препятствием на пути английских миссионеров стала безграмотность населения, а их деятельность вызвала недовольство со стороны Иркутской епархии, поэтому англичане вынуждены были покинуть Забайкалье, не добившись особых успехов.

Когда мы говорим о переводах Библии на бурятский язык, следует иметь в виду еще одну трудность: до 1917 года не существовало единого письменного бурятского языка, создание литературного языка началось

лишь в 1936 году на основе одного из диалектов (хоринского). Как уже было отмечено, книги Священного Писания переводились в основном на монгольский язык с использованием старомонгольской письменности. К настоящему времени накоплен опыт перевода библейских текстов на бурятский язык. Начиная с 1990 года в Бурятии, несмотря на сложную экономическую обстановку, начинается возрождение христианских церквей и возникает необходимость перевода Библии на современный бурятский язык. Перевод Ветхого Завета осуществлялся непосредственно с древнееврейского языка, поэтому было организовано двухгодичное обучение будущих переводчиков. После окончания обучения в 2001 году началась непосредственная работа над переводом Ветхого Завета. Группа переводчиков столкнулась с большим количеством сложностей при переводе ключевых терминов, а также названий растений и животных, встречающихся в Библии, но отсутствующих в бурятском языке. Все эти трудности успешно преодолеваются с помощью специалистов по библейскому переводу. За три года работы переводятся 14 книг Ветхого Завета (все книги Пятикнижия Моисея, 1 и 2 Царств, пророка Иеремии и др.), идет подготовка словаря имен собственных и глоссария на бурятском языке. Одновременно осуществляется современный перевод Библии на калмыцкий язык. Так, в мае 2006 года в Элистинской национальной библиотеке имени А. М. Амур-Санана состоялась презентация Псалтиря на калмыцком языке, переведенного Институтом перевода Библии. Ведущий переводчик – Вера Шуграева, писатель, народный поэт Калмыкии, много лет проработавшая над переводом Священного Писания. За это время под ее руководством на калмыцкий язык переведены такие книги, как Новый Завет, Бытие, Руфь и Псалтирь.

Более полутора веков назад, 1 августа 1859 года, в Троицком соборе Якутска состоялось первое богослужение на якутском языке, что стало возможным благодаря труду первопроходцев перевода Библии на якутский язык, подвижников XIX века святителя Иннокентия (Вениаминова) и преосвященного Дионисия (Хитрова). При их помощи были созданы основы якутской письменности и литературного якутского языка, переведены основные тексты Священного Писания. За это время в языке произошли закономерные изменения, старые тексты стали неудобочитаемыми. Поэтому Институт перевода Библии поставил перед собой задачу сделать новый перевод; результатом труда стал Новый Завет на якутском языке. В настоящее время идет работа над ветхозаветными текстами. Следующим изданием должен стать Псалтирь, в качестве первого этапа подготовки которого по заказу Якутской и Ленской епархий планировалось выпустить перевод Шестопсалмия для богослужебных целей. Презентация нового издания была проведена в мае 2005 года в Якутске в рамках научной церковно-исторической конференции «На службе Богу и якутскому народу», посвященной празднованию 135-летия образования православной епархии в Якутии. В связи с завершением этого труда

звание почетного доктора Российской академии наук присвоено доктору философии Марианне Беерле-Моор, директору Института перевода Библии. Из наших соотечественников над переводом Священного Писания трудились Саргылана Леонтьева – богословский редактор и переводчик, переводчики Мария Шапошникова, Светлана Егорова-Джонстон и другие. В приветствии патриарха якутской литературы Дмитрия Сивцева-Суоруна Омоллоона говорится, что этот перевод Нового Завета станет знаменательным и серьезным шагом в развитии литературного якутского языка.

Труд переводчика библейских текстов нелегок и налагает на него серьезную ответственность. Сравнивая свой труд с подвигом первых переводчиков Библии на якутский язык – святителя Иннокентия и протоиерея Дионисия Хитрова, – Саргылана Леонтьева признается: «Нам было несравнимо легче, чем им, первопроходцам глухих таежных дебрей якутского языка. Силу первого сопротивления тяжелой языковой массы, противостояния невидимых сил приняли на себя они, мужи веры»⁸.

Исследователи языковых явлений, так или иначе связанных с библейским текстом, крайне редко обращаются к тексту первоисточника, хотя в ряде случаев может проводиться параллельный анализ древнееврейского и русского текстов⁹. Обычно мы имеем дело с современными национальными языками либо с языками, на которые была первоначально переведена Библия и которые используются для богослужения (латинский, старославянский (церковнославянский)). Однако несомненным является и тот факт, что на формирование языковой и концептуальной картины мира, а также литературных языков влияет не древнееврейский или древнегреческий текст, а именно переводы Библии. На основе переводов сформировалось прецедентное пространство библейского текста.

Примечания

¹ См.: Ноосферное образование в евразийском пространстве. Т. 8. Ноосферное образование как механизм становления Ноосферной России : коллективная монография / под науч. ред. А. И. Субетто. Санкт-Петербург : Астерион, 2018. С. 486.

² См.: Орлова, Н. М. Принцип историзма в преподавании лингвистических дисциплин // Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты: материалы IV Междунар. науч.-метод. конф. Омск : Издательство Ипполитова, 2018. С. 66–70.

³ См.: Клишина, О. С. Русская художественная литература и межпредметные связи на уроках ОРКСЭ (Изучаем А. П. Чехова) // Этнодиалоги. 2013. № 2 (43). С. 131–135; Орлова, Н. М. Рецепция прецедентного текста в художественной речи // Язык – Сознание – Культура – Социум : сб. докл. и сообщ. Междунар. науч. конф., посвященной памяти проф. И. Н. Горелова. Саратов : Издательский центр «Наука», 2008. С. 256–259.

⁴ Лесков, Н. С. На краю света // Н. С. Лесков. Собр. соч. : в 12 т. Москва : Правда, 1989. Т. 1. С. 351.

- ⁵ См.: *Кульганек, И. В.* Неизвестная работа А. М. Позднеева о переводе Священного Писания (Из архива востоковедов Санкт-Петербургского филиала Института востоковедения РАН) // Исторический вестник. 2000. № 7. С. 111–131.
- ⁶ См., напр.: *Ильминский, Н. И.* Практические замечания: О переводе православных христианских книг на инородческие языки. Казань : Унив. Тип., 1875. 47 с.
- ⁷ См. также: *Орлова, Н. М.* Манна небесная: реалия библейского мира и концепт библейского истока // Шестнадцатый Славянский науч. собор: Урал. Православие. Культура. Кирилло-Мефодиевская традиция в культуре России : материалы Всерос. науч.-практ. конф. Челябинск : Челябинский государственный институт культуры, 2018. С. 162–167.
- ⁸ *Орлова, Н. М.* Библейский текст как прецедентный феномен. Саратов : Саратовский государственный социально-экономический университет, 2008. С. 41.
- ⁹ См.: *Щедровицкий, Д.* Введение в Ветхий Завет. Пятикнижие Моисеево. Москва : Тервинф, 2003. 1088 с.

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ-СПОРТСМЕНОВ В ПРОЦЕССЕ ВУЗОВСКОГО ОБУЧЕНИЯ

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 исследованию ведущих мотивов выбора профессии у студентов физкультурного вуза в гендерном аспекте. Проведен сравнительный анализ соотношения разных видов мотивации профессионально-педагогической деятельности. Показано, что у девушек разные виды мотивации выражены сильнее, чем у юношей.

Ключевые слова: студенты-спортсмены, мотивация, профессиональное самоопределение, образование, личность.

GENDER PECULIARITIES OF PROFESSIONAL IDENTITY OF STUDENT-ATHLETES IN THE PROCESS OF UNIVERSITY EDUCATION

Svetlana S. Pavlenkovich

The article is devoted to the study of the leading motives of choosing a profession among students of physical culture University in the gender aspect. The comparative analysis of the ratio of different types of motivation of professional and pedagogical activity is carried out. It is shown that different types of motivation in girls are more pronounced than in boys.

Key words: students-athletes, motivation, professional self-determination, education, personality.

Профессиональное самоопределение – это особый вид деятельности личности, который длится на протяжении всего периода обучения в вузе¹.

Мотив – это побудительная сила, стимулирующая личность к проявлению инициативы. В качестве мотивов могут выступать предметы

внешнего мира, представления, идеи, чувства и переживания. Среди мотивов выбора профессии следует выделить социальные, моральные, эстетические, познавательные, творческие, материальные и др. Кроме того, существуют внешние и внутренние социальные мотивы выбора профессии. Мотивы выбора профессии являются залогом эффективности ее освоения и последующих успехов в профессиональной деятельности².

Понятия «профессиональные мотивы» и «профессиональное самоопределение» являются взаимосвязанными и взаимообуславливающими. В настоящее время проблема профессионально-педагогической мотивации студентов в процессе вузовской подготовки является весьма актуальной³.

В профессиональном становлении студента важная роль отводится такому компоненту, как готовность к профессии, которая многими исследователями понимается как интегративное личностное образование, предполагающее профессиональную подготовку, формирование важных для профессии качеств, приобретение знаний и умений⁴.

Целью исследования явилось изучение гендерных особенностей профессионального самоопределения студентов-спортсменов в процессе обучения в вузе.

В исследовании приняли участие 80 студентов 2–4-х курсов очной формы обучения Института физической культуры и спорта Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского, из них 40 юношей и 40 девушек. Проводилась оценка мотивов выбора профессии на основании модифицированной методики С. С. Гриншпуна и мотивации профессиональной деятельности по методике К. Замфир (модификация А. А. Реана⁵).

Все результаты исследований были подвергнуты статистической обработке по критерию Стьюдента.

В соответствии с результатами методики С. Гриншпуна выявлены четыре группы ведущих мотивов выбора профессии у студентов-спортсменов, имеющих гендерные отличия: престижность профессии, материальное благополучие, деловое и творческое отношение (табл. 1).

Таблица 1

Ведущие мотивы выбора профессии у студентов-спортсменов, баллы

Группа	Мотив			
	престижность профессии	материальное благополучие	деловое отношение	творческое отношение
Юноши (n = 40)	13,6 ± 0,7	16,3 ± 0,5	12,4 ± 0,6	12,9 ± 0,6
Девушки (n = 40)	12,7 ± 0,8	17,6 ± 0,7	13,9 ± 0,7	13,4 ± 0,7

Престижность профессии – один из основных социальных механизмов, регулирующих процесс профессионального самоопределения.

По данным исследования, мотив престижности профессии педагога сильнее выражен в группе юношей – $13,6 \pm 0,7$ балла, тогда как в группе девушек $12,7 \pm 0,8$ балла.

В структуре мотивационной сферы у обследуемых обоего пола мотив материального благополучия занимает лидирующие позиции. Тем не менее у девушек он выражен немного сильнее ($17,6 \pm 0,7$ балла), чем у юношей ($16,3 \pm 0,5$ балла).

Мотивы делового и творческого отношения к выбору профессии у девушек ($13,9 \pm 0,7$ и $13,4 \pm 0,7$ балла соответственно) выражены сильнее, чем у юношей ($12,4 \pm 0,6$ и $12,9 \pm 0,6$ балла). Однако у юношей мотив творческого отношения преобладал над мотивом деловой мотивации, а у девушек, наоборот, превалировали мотивы делового характера.

В ходе исследования юноши и девушки были разделены на три группы по степени выраженности каждого из четырех мотивов. В 1-ю группу вошли юноши и девушки с низкой мотивацией, во 2-ю – лица со средней мотивацией и в 3-ю – с высокой мотивацией (табл. 2).

Таблица 2

Показатели мотивов выбора профессии у студентов-спортсменов с разной степенью их выраженности, баллы

Мотив	Степень выраженности мотива	Юноши		Девушки	
		Количество обследуемых	Результат	Количество обследуемых	Результат
Престижность профессии	Низкая	8	$6,4 \pm 0,4$	9	$5,3 \pm 0,6$
	Средняя	17	$11,4 \pm 0,2$	19	$10,8 \pm 0,3$
	Высокая	15	$19,9 \pm 0,5$	12	$21,2 \pm 0,6$
Материальное благополучие	Низкая	4	$7,8 \pm 0,2$	3	$5,7 \pm 1,0$
	Средняя	13	$13,3 \pm 0,6$	10	$11,6 \pm 0,5$
	Высокая	23	$19,4 \pm 0,3$	27	$21,1 \pm 0,4$
Деловое отношение	Низкая	4	$6,25 \pm 1,2$	10	$6,4 \pm 0,3$
	Средняя	26	$11,6 \pm 0,5$	15	$11,8 \pm 0,4$
	Высокая	10	$18,5 \pm 0,4$	15	$21,2 \pm 0,5$
Творческое отношение	Низкая	4	$5,3 \pm 0,9$	10	$6,8 \pm 0,2$
	Средняя	25	$11,7 \pm 0,4$	20	$12,6 \pm 0,3$
	Высокая	11	$18,5 \pm 0,3$	10	$21,5 \pm 0,6$

Отметим, что среди юношей и девушек преобладали лица со средней степенью выраженности мотивов престижности профессии и творческой реализации.

Мотив материального стимулирования для всех обследуемых имеет ведущее значение, что и объясняет превалирование в обеих группах субъектов с высокой мотивацией по данному критерию.

У большинства юношей по показателю «деловая мотивация» зафиксирован средний уровень, тогда как у девушек выявлено одинаковое количество показателей со средней и высокой степенью выраженности.

Наиболее высокие показатели среди мотивов профессионально-педагогической деятельности у обследуемых из обеих групп зарегистрированы по параметру «внутренняя мотивация». Это свидетельствует о том, что при выборе профессии обследуемые руководствовались тем, что именно в педагогической или тренерской деятельности получают возможность наиболее полной самореализации, а также удовлетворение от самого процесса и результата работы (табл. 3).

Таблица 3
Средние показатели мотивации профессионально-педагогической деятельности у студентов-спортсменов, баллы

Показатель	Юноши	Девушки
Внутренняя мотивация (ВМ)	3,8 ± 0,1	4,2 ± 0,1
Внешняя положительная мотивация (ВПМ)	3,7 ± 0,1	3,8 ± 0,1
Внешняя отрицательная мотивация (ВОМ)	3,1 ± 0,1	3,2 ± 0,1

Однако у девушек внутренняя мотивация (4,2 ± 0,1 балла) выражена в большей степени, чем у юношей (3,8 ± 0,1 балла).

Наиболее низкие значения у обследуемых из обеих групп зафиксированы по показателю «внешняя отрицательная мотивация» (3,1 ± 0,1 балла у юношей и 3,2 ± 0,1 балла у девушек): стремление избежать наказания или неприятностей, потребность в достижении социального престижа и уважения со стороны других.

Внешние положительные мотивы у юношей (3,7 ± 0,1 балла) и девушек (3,8 ± 0,1 балла) занимают промежуточное положение в иерархии мотивации профессионально-педагогической деятельности: денежный заработок, стремление к продвижению по работе и избежанию критики со стороны руководителя или коллег.

При исследовании мотивационного комплекса личности выявлены гендерные отличия (табл. 4).

Для большинства девушек соотношение разных видов мотивации было следующим: внутренняя мотивация выражена сильнее (4,45 ± 0,08 балла), чем внешняя положительная (3,58 ± 0,1 балла) и отрицательная (2,9 ± 0,1 балла).

У юношей преобладающим оказался мотивационный комплекс личности, в котором внутренняя мотивация и внешняя положительная мотивация

вазия, имеющая приблизительно одинаковое значение ($3,9 \pm 0,1$ и $4,1 \pm 0,1$ балла соответственно), выражена в превосходной степени по сравнению с внешними отрицательными мотивами ($2,9 \pm 0,1$ балла).

Таблица 4
Мотивационный комплекс личности студентов-спортсменов, баллы

Соотношение разных видов мотивации	Группа обследуемых	Мотив	Значение
ВМ > ВПМ > ВОМ	Юноши ($n = 15$)	ВМ	$4,26 \pm 0,1$
		ВПМ	$3,65 \pm 0,1$
		ВОМ	$2,9 \pm 0,1$
	Девушки ($n = 20$)	ВМ	$4,45 \pm 0,08$
		ВПМ	$3,58 \pm 0,1$
		ВОМ	$2,9 \pm 0,1$
ВМ = ВПМ > ВОМ	Юноши ($n = 17$)	ВМ	$3,9 \pm 0,1$
		ВПМ	$4,1 \pm 0,1$
		ВОМ	$2,9 \pm 0,1$
	Девушки ($n = 15$)	ВМ	$4,1 \pm 0,2$
		ВПМ	$4,3 \pm 0,1$
		ВОМ	$3,1 \pm 0,2$
ВОМ > ВПМ > ВМ	Юноши ($n = 8$)	ВМ	$2,8 \pm 0,3$
		ВПМ	$3,0 \pm 0,3$
		ВОМ	$3,87 \pm 0,2$
	Девушки ($n = 5$)	ВМ	$3,25 \pm 0,3$
		ВПМ	$3,28 \pm 0,4$
		ВОМ	$4,25 \pm 0,2$

Отметим, что выявленное преобладающее сочетание типов мотивационного комплекса личности у большинства юношей и девушек является оптимальным.

Тем не менее среди юношей и девушек зафиксированы лица с худшим мотивационным комплексом, в котором внешние отрицательные мотивы превалировали над внешними положительными и внутренними мотивами.

Несмотря на то что в данной группе преобладали юноши, средние показатели внешней отрицательной мотивации у девушек выражены сильнее (см. табл. 4).

Таким образом, выявлены гендерные особенности мотивов профессиональной деятельности: доминирующим типом мотивации в обеих группах является материальное благополучие, наименее значимым мотивом у юношей – деловое отношение, а у девушек – престижность профессии.

Кроме того, девушки при выборе профессиональной деятельности руководствовались возможностью самореализации в ней и получения удовлетворения от процесса и результата работы. Юноши наряду с указанными мотивами к числу ведущих отнесли заработок, стремление к продвижению по работе и избежанию критики со стороны руководителя или коллег.

Проведенные исследования позволяют сделать вывод о том, что к числу первостепенных задач вузовского образовательного пространства относится создание педагогических условий для формирования будущих специалистов, готовых к решению профессиональных задач. Профессиональная готовность выпускника физкультурного вуза должна включать наличие определенного комплекса знаний, умений и навыков, а также профессиональное самоопределение.

Этап обучения студентов в вузе будет способствовать активному освоению выбранной профессионально-педагогической деятельности через практико-ориентированный подход.

Примечания

- ¹ См.: *Батаршев, А. В.* Профессиональное самоопределение студента педагогического вуза как важнейший этап профессионально-личностного становления будущего педагога // Профессиональное образование и занятость молодежи : XXI век. Система профессионального образования в условиях модернизации. Кемерово : Кузбасский региональный институт развития профессионального образования, 2014. С. 101–104.
- ² См.: *Максимова, Н. Ю.* К вопросу о профессиональной мотивации студентов [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2014. № 21. С. 106–108. URL: <https://moluch.gp/archive/80/13795/> (дата обращения: 22.02.2019); *Павленкович, С. С.* Формирование гуманистической направленности личности студентов в образовательном пространстве физкультурного вуза // Образование в современном мире : сб. науч. ст. / под ред. Ю. В. Голуба. Саратов : Издательство Саратовского университета, 2017. Вып. 12. С. 312–316.
- ³ См.: *Захарова, Т. В., Басалаева, Н. В.* Профессиональное самоопределение студента педагогического вуза // Человек и язык в коммуникативном пространстве : сб. науч. ст. 2017. Т. 8, № 8. С. 243–247; *Беспалова, Т. А.* Образование как ресурс развития личности безопасного типа // Образование в современном мире. 2018. Вып. 13. С. 211–215.
- ⁴ См.: *Царева, Н. М.* Формирование личностной мотивации к здоровому и продуктивному стилю жизни // Образование в современном мире. 2018. Вып. 13. С. 352–356; *Млочешек, Л. И., Лопаткин, Е. В.* Влияние педагогических дисциплин на профессиональное самоопределение студента // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. 2009. № 2. С. 222–226.
- ⁵ См.: *Гринштун, С. С.* Оценка личностно-делового потенциала учащихся в профориентационной работе // Школа и производство. 1994. № 6. С. 11–12; *Жариков, Е. С., Золотов, А. Б.* Как приблизить час открытий : введение в психологию научного труда. Кичинев : Штиинца, 1990. 333 с.; *Бордовская, Н. В., Реан, А. А.* Педагогика : учебник для вузов. Санкт-Петербург : Питер. 2000. 304 с.

УЧЕБНЫЙ ПРОЕКТ НА МУЗЫКАЛЬНОМ МАТЕРИАЛЕ КАК РЕАЛИЗАЦИЯ ОСНОВНОЙ ЦЕЛИ ЦЕРЕБРАЛЬНОГО СОРТИНГА

К. Ю. Плотников

*Плотников Константин Юрьевич – кандидат педагогических наук, учитель музыки
Центра образования № 47 города Иркутска
E-mail: zvukimus@mail.ru*

Представлены преимущества образовательного (учебного) проекта, напрямую или косвенно связанного с музыкой. Автор видит актуальность использования подобного опыта в разных областях общего и дополнительного образования в связи с открывающимися возможностями реализации принципа природосообразности обучения и воспитания. Все это согласуется с главной целью того, что провозглашают авторы идеи так называемого церебрального сортинга, а именно выявлением человеком в себе и последующим выбором наиболее естественных для своих данных, а потому самых эффективных видов деятельности и направлений творчества.

Ключевые слова: индивидуализация обучения, общее музыкальное образование, образовательный проект, функциональная морфология мозга.

EDUCATIONAL PROJECT ON MUSICAL MATERIAL AS REALIZATION OF THE MAIN GOAL OF CEREBRAL SORTING

Konstantin Yu. Plotnikov

The advantages of an educational (training) project directly or indirectly associated with music are presented. The author sees the relevance of using such experience in various fields of general and additional education in connection with the emerging opportunities for implementing the principle of nature-like education and upbringing. All this is consistent with the main goal of what the authors proclaim the idea of the so-called cerebral sorting, namely, the identification by a person in himself and the subsequent selection of the most natural for his data, and therefore – the most effective, types of activities and directions of creativity.

Key words: educational project, functional morphology of the brain, general music education, individualization of education.

Всякий здравомыслящий человек, безусловно, согласится с утверждением, что от качества образования зависит судьба как отдельного человека, так и всего общества, а следовательно, и государства.

Вряд ли также найдется работник сферы образования, не согласный с тем, что наиболее надежным основанием для профессиональной деятельности (как построения планов, так и для их непосредственного осуществления, в том числе посредством ряда педагогических воздействий) в сфере воспитания и обучения являются, с одной стороны, индивидуальные психонейрофизиологические особенности человека, с другой – его социальное окружение.

Следовательно, для построения педагогических планов в интересах ребенка (и в интересах социума) педагогика как наука обязана найти и использовать наиболее объективный механизм определения психических, физиологических и прочих индивидуальных особенностей ученика

(воспитанника), а также творческого их применения. Удачное сочетание и первого и второго нам видится в представляемом опыте работы учеников 5–8-х классов над учебным (образовательным) проектом «Наше творчество с музыкой».

Исследования нейробиологов (в частности, С. В. Савельева) показывают, что «основой индивидуального поведения и врожденной предрасположенности к одному из видов человеческой деятельности»¹ являются индивидуальные различия полей и подполей неокортекса человеческого мозга. Идея так называемого церебрального сортинга построена на учете уникальности строения мозга отдельного человека, а значит, и стоящих за этим возможностей моторики, визуального, аудио- и другого восприятия, реализующихся в конкретной сфере человеческой деятельности. Так, согласно предположениям (С. В. Савельев), данные томографии, полученные в результате сканирования головного мозга конкретного человека, позволят рекомендовать молодому человеку (приблизительно в 18 лет – возрастные рамки связаны с фактом завершения формирования мозга) область применения заложенных в нем природой талантов.

Оставляя за рамками данной статьи анализ идеи церебрального сортинга, отметим факты, подтверждающие теорию функциональной морфологии:

- значительное различие в уровне достижений как в научной, так и творческой деятельности, в спорте и других сферах, а также в восприятии (описании) реальности у индивидуумов, в том числе тех, кому предоставлены одинаковые возможности;
- часто наблюдается снижение творческого потенциала (как проявление так называемого эффекта смещения или сублимации) по окончании пубертатного периода или периода половой зрелости.

С точки зрения педагогики идея церебрального сортинга, основанная на теории функциональной морфологии мозга человека, соотносится с востребованным современным образованием, принципом индивидуализации обучения и воспитания (дошкольников, школьников, студентов, взрослых). Однако наиболее подходящим возрастным периодом для эффективного применения индивидуальных особенностей можно считать старший подростковый возраст и юность, когда, с одной стороны, головной мозг развит достаточно полно, с другой – сформирована способность к саморефлексии, к осознанному выбору и т. п.

Увы, несмотря на провозглашение установок на индивидуализацию обучения (среди них построение индивидуальных маршрутов, учет всего спектра достижений обучающегося, расширение и активизация применения творческих форм образовательной отчетности – учебного и социального проекта и пр.), чуткие родители и ответственные педагоги вынуждены констатировать недостаточность (а иногда и отсутствие) реальных усилий в данном направлении.

Критически анализируя реальную педагогическую практику, мы можем отметить то, что является псевдоиндивидуализацией, проявляющейся из-за реальных индивидуальных особенностей ученика (в случаях неспособности адекватно оценить свои возможности и предпочтения), в тех случаях когда:

- учащимся предъявляются неадекватные требования;
- используются принципы обучения, не соответствующие принципам природосообразности и гуманизма.

Актуальность проблемы поиска и использования методик, действительно учитывающих индивидуальные особенности человека, объясняется тем, что следствием невыявленных и нереализованных в дальнейшем индивидуальных талантов, предпочтений и пр. (того, что составляет экзистенциальный смысл существования человека) чаще всего становится девиантное поведение.

В решении указанной проблемы нам видятся дополняющими друг друга усилия педагогики творчества («педагогики творчества, имеющей форму эмоционального и интеллектуального инсайта»², к которому педагог тонко подводит ученика) и нейропедагогики. И та и другая напрямую (нейропедагогика) или косвенно (педагогика творчества/артпедагогика) изучает и стремится использовать во благо самого человека (что является благом и для общества) его индивидуальные нейропсихологические особенности, где среди прочих – гендерных различий, индивидуального латерального профиля, типа темперамента – особо выделим тип сенсорно-перцептивной организации опыта – «ведущий канал восприятия и обработки информации обучающимся»³. Как и методология нейропедагогики, методология педагогики творчества основывается на фактологии физиологии (В. М. Бехтерев, П. К. Анохин и др.), неврологии (И. Н. Филимонов, С. В. Савельев и др.), психофизиологии (Б. М. Теплов, В. Д. Небылицин и др.), нейропсихологии (А. Р. Лурия, Е. Д. Хомская и др.), возрастной и педагогической психологии (К. Д. Ушинский, Л. С. Выготский и др.).

При выборе подхода к решению проблемы использования индивидуальных возможностей определенного индивидуума (школьника) в какой-либо сфере человеческой деятельности (вследствие стоящих за этим индивидуальных особенностей мозга) мы опираемся:

- на анализ научных фактов, зафиксированных, в частности, нейробиологами и педагогами (в том числе преподавателями творческих дисциплин);
- результаты в процессе непосредственной педагогической практики, связанной с обучением музыке в общеобразовательной школе, по осуществлению педагогического сопровождения детей и подростков в условиях их отдыха в летнем детском оздоровительном лагере и пр.

Наша идея заключается в осуществлении школьником образовательных проектов (мы дали им общее название «Наше творчество с музыкой») с применением видеозаписи на смартфон (свой, своего родственника или товарища). В таком проекте школьник презентует свое собственное творчество, связанное с музыкой напрямую (пение, игра на инструменте, сочинение или обработка музыки и пр.) или косвенно (танец, рисунок, фотография, театр, видеорежиссура и др.). При этом подросток (по ряду возрастных особенностей мы считаем именно этот период оптимальным для обращения к данной форме организации образовательной деятельности) имеет право выбирать направление творчества, конкретный музыкальный пример (его стилевую и жанровую принадлежность), продолжительность видеозаписи (рекомендуемый диапазон – от 0,5 до 3 минут), партнеров и пр.

Успешность решения обозначенной проблемы через использование формы «образовательный (не только учебный по причине присутствия явного воспитательного эффекта) проект» видится нам:

- в творчестве как явном механизме активного и энергетически мобилизующего включения комплекса ресурсов человеческого мозга (памяти, ассоциативного мышления, внимания и пр.);
- в форме, позволяющей школьнику (в дальнейшем – студенту) обнаружить в себе и проявить одно или несколько направлений самореализации (как в учебе, так и в творчестве), мультидисциплинарности, которая связана с уникальностью самой природы музыки (как языка, как искусства, как творчества, как коммуникации);
- в подключении возможностей современных ИКТ, представленных в музыке так называемыми музыкально-компьютерными технологиями (МКТ; И. Б. Горбунова), позволяющими человеку: во-первых, встречаться с конкретными примерами музыкального (а также медиа-, театрального, изобразительного и пр.) искусства; во-вторых, осваивать отдельные технологические операции, которые связаны с ремеслом музыканта и позволяют ему выйти на уровень творческого проявления; в-третьих, осуществлять объективный мониторинг собственных (и своих друзей) образовательных продвижений (в том числе через «экспертизу <...> технологического – в области ИКТ/МКТ, психолого-педагогического, культурологического профилей»⁴).

Подводя итоги, стоит отметить следующее:

- подобный образовательный проект позволяет школьнику (далее – студенту, взрослому, организующему свое самообразование) получить и в последующем использовать опыт самопознания и самореализации, планировать и рефлексировать собственное образовательное продвижение, не регламентированное в рамках отдельной образовательной области и поэтому более явно отражающее индивиду-

- альные особенности, связанные с бльшим развитием конкретных зон головного мозга;
- среди актуальных форм реализации представляемой идеи – использование ее для аттестационных процедур, при которых ситуация выбора между стрессом и апатией, между зубрежкой и использованием шпор⁵ переводится в творческое русло.

Примечания

- ¹ Савельев, С. В. Изменчивость и гениальность. Москва : ВЕДИ, 2012. С. 88.
- ² Иванкина, Л. И. Педагогика творчества // Известия Томского политехнического университета. 2005. Т. 308, № 4. С. 220.
- ³ Подoliaев, О. Л., Морнов, К. А. Актуальные проблемы нейропедагогика // Вестник Кемеровского государственного университета. 2015. Т. 1, № 3 (63). С. 128.
- ⁴ Плотников, К. Ю. Мониторинг связанных с музыкой образовательных продвижений школьника [Электронный ресурс] // Вестник ОГПУ. Электронный научный журнал. 2016. № 3 (19). С. 183. URL: http://www.vestospu.ru/archive/2016/articles/19_19_2016.pdf (дата обращения: 15.02.2019).
- ⁵ Плотников, К. Ю. Аттестация школьников: вектор индивидуального творчества (на примере образовательной области «Искусство : Музыка») [Электронный ресурс] // Педагогический ИМИДЖ. 2018. Вып. 3. С. 65, 66. URL: https://elibrary.ru/title_about.asp?id=58364 (дата обращения: 15.02.2019).

СОВЕТСКИЕ ДЕТСКИЕ ЖУРНАЛЫ 1920–1930-х ГОДОВ: ПЕРЕПЛЕТЕНИЕ ПОЛИТИКИ И ПЕДАГОГИКИ

А. Н. Поздняков

*Поздняков Александр Николаевич – доктор исторических наук, преподаватель
Истринского профессионального колледжа – филиала
Государственного гуманитарно-технологического университета
E-mail: alnikpoz@mail.ru*

В статье рассматриваются некоторые аспекты деятельности по формированию детской периодической печати в Советском государстве в 1920–1930-е гг. Она включала в себя, с одной стороны, целенаправленное идейно-политическое воспитание молодежи, с другой – активную, заинтересованную работу литераторов-профессионалов. В результате была создана во многом уникальная детская периодика, органично сочетающая в себе идеологию, политику, педагогику и литературу. Целый ряд вышедших тогда детских журналов просуществовал не один десяток лет. На них воспитывались многие поколения советских детей, оставив заметный след в их умах и сердцах.

Ключевые слова: идеология, молодежная политика, детские журналы, политическое воспитание, литературный профессионализм.

SOVIET CHILDREN'S MAGAZINES 1920–1930-IES: THE INTERTWINING OF POLICY AND PEDAGOGY

Alexander N. Pozdnyakov

The article discusses some aspects of formation of children's periodicals in the Soviet state in 1920–1930-ies. It included, on the one hand, purposeful activity of the state in ideological

and political education of young people, on the other hand – an active, interested job of the writers-professional. The result was created largely unique children's periodicals, organically combining ideology, politics, pedagogy, and literature. A number appeared then the children's magazines have existed for decades. They educated many generations of Soviet children, leaving a noticeable trace in their minds and hearts.

Key words: ideology, youth policy, children's magazines, political education, literary skill.

Более 100 лет прошло после Октябрьской революции. Сейчас, когда несколько снизилась острота разногласий в оценочных суждениях, касающихся предпосылок и последствий революции, появляется возможность более спокойного, объективного исследования этого крайне сложного и противоречивого явления общественного развития. Задача настоящей статьи состоит в том, чтобы, обращаясь к идеологической составляющей политики Советского государства, рассмотреть такой важный вопрос, как место и роль детских журналов, выходявших в 1920–1930-е гг., в идейно-нравственном воспитании молодого поколения.

Данная проблема представляется недостаточно изученной, хотя она и не обойдена вниманием современных ученых. Об этом свидетельствует, в частности, диссертационное исследование Э. А. Суздорф «Журналы «Еж» и «Чиж» в контексте советской детской печати 1920–1930-х гг.», посвященное одним из первых советских журнальных изданий для детей¹. Интересны также статьи Л. Р. Белкиной «Детский журнал 20-х гг. – Соцказак или реальность?»², А. В. Кравченко «Вожатый в пионерских журналах 1920–1930-х годов: идеологический концепт и художественная репрезентация»³.

Задача воспитания молодежи в духе преданности идеям революции и социалистического строительства начала оформляться задолго до революционных событий 1917 г., в русло же практического решения она перешла в период революционных потрясений. Одним из идеологов и основных организаторов молодежного движения большевистской ориентации являлась Н. К. Крупская. «За кем рабочая молодежь – за тем будущее, – подчеркивала она в мае 1917 г. в газете «Правда». – Зная это, социалисты ... идут в среду юношества и ведут там свою пропаганду»⁴.

По мере развития революционного движения и завоевания власти большевиками борьба за молодежь не только не утихала, но становилась все более жесткой и целенаправленной. Характерны в связи с этим слова таких лидеров большевистской партии, как Л. Д. Троцкий и Г. Е. Зиновьев. «Революция – не революция, – подчеркивал Л. Д. Троцкий, – если она не проявляет величайшего участия к детям: они-то и есть то будущее, во имя которого революция творится»⁵. Еще более откровенно по этому поводу говорил Г. Е. Зиновьев: «Да, мы уже теперь стараемся всеми силами взять в плен ... душу ребенка»⁶.

Необходимо отметить, что далеко не все, говоря о воспитательной работе среди детей, ограничивались громогласными политическими ло-

зунгами. Так, выступая на состоявшемся в октябре 1922 г. V съезде РКСМ, один из лидеров ВКП(б) Н. И. Бухарин заявлял: «...нужно принять за правило, что подходить к молодежи так, как подходят к взрослым, нельзя, что необходимо считаться с психофизиологической конструкцией молодежи...»⁷.

Придавая особое значение печати в воспитательной работе с молодежью, V съезд РКСМ специально заслушал этот вопрос. Одним из главных результатов обсуждения стал вывод о необходимости ухода от обезличенности периодической печати и организации ее издания в соответствии «с особенностями отдельных групп молодежи»⁸.

Формирование периодической печати для детей осуществлялось не на пустом месте. Традиции издания детских журналов в России восходили ко второй половине XVIII в. Первый такого рода русский журнал, который назывался «Детское чтение для сердца и разума», начал выходить в 1785 г. Е. В. Вологина в своем диссертационном исследовании отмечала, что дореволюционная детская периодика прошла большой путь развития, при этом на всех этапах «решала важнейшие проблемы формирования духовного облика юного читателя – его взглядов на жизнь и окружающее общество, его эстетических вкусов, давала ему доступные научные знания»⁹.

В Советской России одним из первых еще в 1919 г. стал издаваться детский журнал «Северное сияние». Его руководителем был А. М. Горький. Несмотря на огромные трудности периода Гражданской войны, журнал выходил два года. По сути дела, он заложил основы советской периодики для детей. Безусловно, в нем проводилась линия на политическое воспитание, но делалось это, в противовес особенностям того времени, не так грубо и прямолинейно¹⁰.

Деятельность по созданию детской периодической печати значительно активизировалась в 1920-е гг., когда государство стало уделять особое внимание идеологической, воспитательной работе среди детей и юношества. В то время сформировались два центра детской печати, в том числе и периодической, – Москва и Ленинград. Они существенно различались между собой, как и в целом отличалась культурная и литературно-творческая жизнь двух столиц. Об этом ярко написал известный литературовед Л. В. Лосев в своей вступительной статье к издаваемым им в 1982 г. в Париже мемуарам Е. Л. Шварца¹¹. Он писал, что в новой столице, Москве, была власть, там были деньги, оттуда исходили все коренные перемены «в культуре русской интеллигенции». Литературную атмосферу Москвы определяли «интеллектуальные нувориши». При всей разнице в дарованиях, нравственном потенциале и художественной ориентации их объединяло радикальное «отрицание русской культурной традиции» и стремление отождествить себя «с новым режимом».

Иная культурная ситуация была в Ленинграде. И здесь не было недостатка в «литературных нуворишах», которые к концу 1930-х гг.

положили конец «петербургской культурной преемственности». Однако в 1920 – начале 1930-х гг. интеллектуальную атмосферу города все еще определяли художники, литераторы, мыслители либо представлявшие Серебряный век, либо в своем творчестве осуществлявшие переход от серебряного века к следующему этапу, либо, наконец, те, кто представлял этот новый «после-серебряный» период.

Инициатива развития детской периодики в Ленинграде принадлежала группе литераторов, возглавляемой С. Я. Маршаком. В 1923 г. ими был создан журнал «Воробей», позже переименованный в «Новый Робинзон». Специалисты отмечают, что журнал стал «настоящим явлением» в детской периодике. Под руководством С. Я. Маршака в нем работали выдающиеся писатели и поэты. Для многих из них работа в детском журнале была вынужденной и являлась единственным средством дохода в то сложное время, однако относились они к ней с высочайшим уровнем ответственности. Видный советский писатель и драматург Е. Л. Шварц, начинавший свою творческую деятельность в 1920-е гг., в частности активной работой в детских журналах, вспоминал: «...Я стал работать секретарем в редакции журнала “Ленинград” ... Наш стол помещался в глубине просторной комнаты, а редакция журнала “Воробей” – налево от входа ... Я с завистью и почтительным ужасом наблюдал за тесной кучкой людей, которая, титанически надрываясь, напрягая все душевные силы, сооружала – не могу найти другого слова – очередной номер тоненького детского журнала»¹².

Главной отличительной чертой журнала было большое внимание к художественному уровню публикуемых материалов. В то же время не было той жесткой пропагандистской составляющей, продвижения новомодных педагогических идей, что находились в числе важнейших требований к детским изданиям. «В те дни, – писал Е. Л. Шварц, – мрачные противники ... сказки утверждали, что и без сказок ребенок с огромным трудом постигает мир. Им удалось захватить ключевые позиции в педагогике. Вся детская литература была взята ими под подозрение. <...> Они добились создания в Москве Государственного ученого совета, ГУСа, который наравне с новыми учебниками просматривал и все рукописи новых детских книг. И каждое новое название, каждую книжку плана приходилось отбивать у ГУСа с тяжелыми боями и большими потерями»¹³.

С. Я. Маршак и его коллеги пытались активно бороться за свои публикации. Однако победа далеко не всегда оказывалась на стороне писателей. Об этом свидетельствует то, что в 1925 г. журнал «Новый Робинзон» был все-таки закрыт.

В 1923 г., одновременно с журналом «Воробей» в Москве стал выходить журнал «Барабан». Его редактором был Михаил Стремяков, 19-летний комсомолец, организовавший на Красной Пресне один из первых в стране пионерских отрядов. «Барабан» был создан на базе школы

фабрично-заводского ученичества при бывшей типографии Машистова. Это, по сути дела, и определило то, что именно здесь стал выходить журнал для пионеров. Поначалу «Барабан» адресовался пионерам Пресни, но вскоре стал общемосковским. В отличие от Ленинграда, где детские журналы издавали профессиональные писатели и поэты, в Москве у руля издательского дела оказалась комсомольская молодежь. Огромного интереса, желания, юного задора у них было в избытке, а вот опыта, знаний, общей культуры явно не хватало.

«Барабан» просуществовал три года, слившись в 1926 г. с журналом «Пионер». Одной из причин этого слияния, по-видимому, стало и то, что Михаил Стремяков, возглавлявший редакцию «Барабана», был назначен редактором газеты «Пионерская правда». Она стала издаваться в 1925 г.

Журнал «Пионер», первый номер которого вышел в марте 1924 г., все более стал приобретать характер периодического издания профессионального уровня. Этому способствовало то, что политика относительно детских изданий, в том числе периодических, во второй половине 1920-х гг. стала меняться. 23 июля 1928 г. вышло постановление ЦК ВКП(б) «О мероприятиях по улучшению юношеской и детской печати», в котором констатировалось, что она недостаточно выполняла задачу «партийного воспитания». Среди «наиболее отрицательных сторон» детской печати назывались «сухость изложения и отсутствие привлекательной, живой фабулы, злоупотребления тенденциозной агиткой»¹⁴.

Показателем обновления подхода к детской печати стала статья А. М. Горького «О безответственных людях и о детской книге наших дней», опубликованная в марте 1930 г. в газете «Правда». «Говорить детям суконным языком проповеди, – писалось в ней, – это значит вызвать у них скуку и внутреннее отталкивание ..., – как это утверждается опытом семьи, школы и “детской» литературы дореволюционного времени. <...> Природе ребенка свойственно стремление к яркому, необычайному. Необычайным и ярким у нас, в Союзе, является то новое, что создает революционная энергия рабочего класса. <...> Но об этом надо рассказывать, это надо показывать талантливо, умело, в формах легко усвояемых»¹⁵.

Показательным с точки зрения обновления политики в сфере детской печати явился сборник критических статей «Детская литература», вышедший в 1931 г. под редакцией А. В. Луначарского. Интерес вызывает включенная в него статья В. Гофмана «Старое и новое в детских журналах». Серьезной критике в статье подвергнулся в том числе и журнал «Пионер», который ранее во многом признавался передовым. «Даже невероятно, – восклицал автор, – сколько недоумений и фальши, рожденных стилевым косноязычием, таится ... для всякого, кто доверчиво прочтет ... то, что написано»¹⁶.

Одновременно с этим на щит был поднят закрытый еще в 1925 г. из-за агрессивных нападок критики журнал «Воробей» («Новый Робин-

зон»). В статье В. Гофмана отмечалось: «...Необходимо выделить ленинградские издания: “Воробей” – “Новый Робинзон” – “Советские ребята” (альманах) – прямые предтечи журнала “Еж”, – замечательные не только со стороны внешнего оформления, но и с точки зрения литературной и художественно-иллюстративной. Художественная высота предшественников соединилась у самого “Ежа” с динамикой журнала, как конструктивного единства. В этом отношении “Еж” до сих пор был лучшим детским журналом»¹⁷.

Журнал «Еж» начал издаваться в Ленинграде в 1928 г. Его главными редакторами и создателями стали молодые талантливые литераторы Н. М. Олейников и Е. Л. Шварц. Важную роль в журнале играл С. Я. Маршак, выполняя функции консультанта-наблюдателя. В 1930 г. вначале в качестве приложения к «Ежу», а затем уже и как самостоятельное издание стал выходить журнал «Чиж». Они составляли пару взаимодополняющих изданий, ориентированных на разные возрастные группы детей. Условно их расшифровывали как «Ежемесячный журнал» и «Чрезвычайно интересный журнал». Они действительно стали интересными детскими изданиями. Так, в № 7 журнала «Еж» за 1929 г. начиналась публикация ставшего в последующем широко известным многим поколениям детей произведения К. И. Чуковского «Приключения Айболита». В этом же номере с помощью комиксов, которые заняли заметное место в журнале, рассказывали о путешествии по Африке одного из признанных юными читателями литературных героев Макара Свирепого. В другой номер было включено повествование о его пребывании в Берлине, но уже в жанре сатирического рассказа. Большим интересом у читателей пользовалась рубрика «Карта с приключениями». Само ее название говорило за себя.

Были, конечно, в журнале и материалы идейно-политической направленности, но подавались они, как правило, в увлекательной для детей форме. Так, рассказ «Золотой поезд» о событиях времен гражданской войны был построен в форме боевика¹⁸.

Интересно подавался материал и в журнале «Чиж», адресованном детям младшего возраста. Так, в № 2 за 1930 г.¹⁹ был помещен рассказ О. Бергольц «Зима-лето попугай», повествовавший о приключениях девочки-бедолаги Майки. Увлекательно был построен включенный в этот же номер рассказ Е. Л. Шварца о красноармейцах, названный «Конное учение». Познавательной по своему характеру была введенная еще в № 1 журнала рубрика «Школа “Чижа”», направленная на то, чтобы помочь малышам освоить навыки самообслуживания, домоводства.

Вместе с тем практические с момента своего открытия журналы «Еж» и «Чиж» оказались под огнем тенденциозной критики. Их называли «аполитичными», «безыдейными», раздавались призывы оградить детей от «классово чуждых влияний». Лишь позже в связи с определенными изменениями в политике, осуществляемой по отношению к детским

изданиям, и в силу мер, принимаемых самими редакциями, критика стала более благожелательной. Однако все это в конечном итоге не спасло их. В огне разворачивавшихся репрессий пострадали многие сотрудники редакций. В 1935 г. журнал «Еж» был закрыт. «Чиж» просуществовал до 1941 г., однако во многом изменил свое содержание.

Э. А. Суздорф, серьезно изучавшая место и роль журналов в детской печати того периода, писала: «“Еж” и “Чиж” выгодно отличались от других детских изданий того времени относительно мягкой подачей идеологических материалов, а также разнообразием жанров и художественных форм, что говорит об искренней заботе авторов о своих читателях. ... Эти издания выполняли несколько функций: помимо обязательной для журналов того времени задачи идеологического воспитания, они также информировали, обучали, развивали мышление, развлекали читателя. Такой путь развития был единственно возможным в данный исторический период, и в журналах нашли отражение как общие тенденции детской литературы того времени, так и основные требования советской идеологии»²⁰.

К концу 1930-х гг. бурный, во многом противоречивый процесс становления и развития детской периодической печати перешел на новый этап. Для него стала характерной установившаяся относительная стабильность в детской журналистике, определенная общность подхода к издательской деятельности. Целый ряд выходявших тогда журналов просуществовал не один десяток лет. На них воспитывались многие поколения советских детей.

Одним из долгожителей являлся журнал для младших школьников «Мурзилка». Его первый номер вышел еще в мае 1924 г., а в 2011 г. журнал был занесен в книгу рекордов Гиннеса как издание для детей, просуществовавшее дольше других²¹. Уже с первого номера становилось понятно, каким будет новое издание. В опубликованном рекламном объявлении говорилось, что журнал будет выходить ежемесячно книжками, «отпечатанными крупным шрифтом», «со множеством рисунков» и «с обложкой в красках», с приложениями в виде картин для вырезания и склеивания²².

В определенной степени символичным стал к концу 1930 – началу 1940-х гг. облик журналов «Пионер» и «Костер». Журнал «Пионер» выходил в Москве, а «Костер» – в Ленинграде. Если в 1920-е гг. два этих центра заметно различались организацией и содержанием детской периодической печати, то во второй половине 1930-х гг. эти различия существенно стерлись, хотя журналы все же отличались один от другого. Оба они характеризовались достаточно высоким профессионализмом в издательской деятельности, адресностью публикуемого материала, учитывающего возрастные особенности читателей. Безусловно, ведущей задачей журналов являлось активное, целенаправленное осуществление идеологической, идейно-воспитательной деятельности, однако она, как

правило, не носила навязчивого, раздражающего характера, как это было в 1920-е гг. В качестве основного отличия можно назвать то, что журнал «Костер», по сути дела, представлял собой литературно-художественное издание. «Пионер» же изначально был ориентирован на детей-активистов, находившихся в гуще пионерской жизни.

Завершая аналитический обзор некоторых аспектов деятельности по формированию детской периодической печати в Советском государстве, следует подчеркнуть наличие в ней двух главных составляющих. С одной стороны, это целенаправленная деятельность государства по идейно-политическому воспитанию молодежи, с другой – активная, заинтересованная работа литераторов-профессионалов. В результате была создана удивительная, во многом уникальная детская печать, органично совместившая в себе идеологию, политику, педагогику и литературу. Просуществовав не одно десятилетие, она полюбилась не одному поколению советских детей, оставив заметный след в их умах и сердцах.

Примечания

- ¹ См.: *Сыздорф, Э. А.* Журналы «Ёж» и «Чиж» в контексте советской детской печати 1920–1930-х гг.: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Москва, 2011. 26 с.
- ² См.: *Белкина, Л. Р.* Детский журнал 20-х гг. – Соцзаказ или реальность? // Система ценностей современного общества. 2010. № 15. С. 90–94.
- ³ См.: *Кравченко, А. В.* Вожатый в пионерских журналах 1920–1930-х годов: идеологический концепт и художественная репрезентация // ШАГИ/STEPS. 2015. Т. 1, № 1. С. 46–73.
- ⁴ *Крупская, Н. К.* Борьба за рабочую молодежь // Крупская, Н. К. Воспитание молодежи в ленинском духе. Москва: Молодая гвардия, 1925. С. 24.
- ⁵ Цит. по: Вожатый. 1924. № 1. С. 2.
- ⁶ Цит. по: Вожатый. 1924. № 1. С. 2.
- ⁷ О коммунистическом воспитании молодежи в условиях нэпа. Доклад тов. Бухарина // Пятый Всероссийский съезд РКСМ. 11–19 октября 1922 года. Стенографический отчет. Москва; Ленинград, 1927. С. 126.
- ⁸ См.: Задачи и постановка союзной печати. Тезисы докладов на политпросвет секции 5-го съезда РКСМ // Решения пятого Всероссийского съезда РКСМ. Москва: Молодая гвардия, 1922. С. 83.
- ⁹ *Вологина, Е. В.* Становление детской периодики в России: трансформация издательской модели: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Краснодар, 2011. С. 15.
- ¹⁰ См.: *Томилина, В.* Кисет // Северное сияние. Журнал для детей (10–12 лет). 1919. № 10–12. С. 5–18; *Фортуна, Е.* На руднике. (Из пережитого) // Там же. 1920. № 7–12. С. 35–48.
- ¹¹ См.: *Лосев, В. А.* Мемуары Е. Л. Шварца // *Е. Шварц.* Мемуары / подг. текста, предисл. и прим. Льва Лосева. Париж: Edition de «La Presse Libre», 1982. С. 7–39.
- ¹² Там же. С. 133.
- ¹³ Там же. С. 139–140.
- ¹⁴ О мероприятиях по улучшению юношеской и детской печати. Постановление ЦК ВКП(б) от 23 июля 1928 г. // Коммунистическая партия Советского Союза в резолюциях и решениях съездов, конференций и Пленумов ЦК: в 16 т. Москва: Политиздат, 1984. Т. 4. С. 363.

- 15 Горький, М. О безответственных людях и о детской книге наших дней // Правда. 1930. 10 марта. № 68.
- 16 Гофман, В. Старое и новое в детских журналах // Детская литература. Критический сборник / под ред. А. В. Луначарского. Москва ; Ленинград : ГИХЛ, 1931. С. 201.
- 17 Там же. С. 208.
- 18 См.: Матвеев, В. Золотой поезд // Еж. 1929. № 10. С. 1–7.
- 19 Берггольц, О. Зима-лето попугай // Чиж. 1930 № 2. С. 1–4.
- 20 Суздорф, Э. А. Указ. соч. С. 26.
- 21 См.: Журнал «Мурзилка» попал в книгу рекордов Гиннеса [Электронный ресурс] // Lenta.ru. 2011. 10 мая. URL: <https://lenta.ru/news/2011/05/10/murzilka/> (дата обращения: 10.03.2019).
- 22 Рекламное объявление // Мурзилка. 1924. № 1.

ПРИЕМЫ КОМАНДНОЙ РАБОТЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЭКОНОМИЧЕСКОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ГЕОГРАФИИ

Ю. В. Преображенский

*Преображенский Юрий Владимирович – кандидат географических наук, доцент
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: topofag@yandex.ru*

Командная работа представляет собой один из наиболее действенных приемов интерактивного обучения. Она может быть задействована как в ряде заданий на практических занятиях, так и в разных учебных практиках. Приводятся примеры конкретных заданий, предназначенных для командной работы. Численность участников команды может варьировать от 2 до 7 человек. Отмечаются психологические особенности распределения ролей в команде. Выделяется роль преподавателя в формировании команды.

Ключевые слова: практические занятия, командная работа, ролевая игра, экономическая и социальная география.

METHODS OF TEAM WORK IN THE CLASSROOM FOR ECONOMIC AND SOCIAL GEOGRAPHY

Yuriy V. Preobrazhenskiy

Teamwork is one of the most effective methods of interactive learning. It can be involved in a number of tasks in practical work, so in various educational practices. Examples of specific tasks intended for team work are given. The number of participants can vary from 2 to 7 people. Observed psychological characteristics of the distribution of roles in the team. The role of the teacher in the formation of the team is highlighted.

Key words: practical classes, team work, role-playing, economic and social geography.

В последние годы много пишут о роли интерактивной составляющей на занятиях. Интерактивные технологии позволяют решать следующие задачи:

- активно вовлекать каждого студента в процесс усвоения учебного материала;
- обучать навыкам успешного общения – умению слушать, выстраивать диалог, задавать вопросы;

– воспитывать умение работать в команде.

При использовании интерактивной технологии обучения устанавливается диалоговый режим, педагог перестает играть главную роль и становится организатором учебного процесса. На первое место выходит сотрудничество и взаимодействие¹.

Безусловно, это значимый аспект обучения. В то же время на практике преподаватели сталкиваются с проблемой разобщенности группы. Особенно явно это проявляется на первом и втором курсах. Причем на первом курсе отсутствие взаимосвязей в коллективе вызвано тем, что учащиеся еще мало знакомы, а на втором можно наблюдать создание определенных групп, которые порой находятся в достаточно сложных отношениях одна с другой. Большим подспорьем в организации командной работы является практика, проводимая на географическом факультете, во время которой обучающиеся распределяются по бригадам и сдают побригадные отчеты. В конце 2-го семестра это полевая практика в пределах Саратова (Общегеографическая-1), а по завершении 4-го семестра – практика Общегеографическая-2, во время которой учащиеся выезжают за пределы области. Высоко оценивает значимость последней С. С. Самонина².

Однако и во время внутрифакультетских занятий преподаватель может способствовать формированию командной работы в группе. Приведем некоторые примеры.

Один из наиболее часто встречающихся типов заданий – это расчет частных показателей по отдельным регионам, странам и составление на их основе группировки. В связи с тем что регионов достаточно много (более 80 субъектов РФ, более 200 стран), предлагается распределить задание на каждого обучающегося, так что он проводит несложные расчеты по формуле по 3–6 объектам. Так, в заданиях по вычислению индекса развития человеческого потенциала по странам мира каждому обучающемуся достается 6–8 стран (чего все равно недостаточно, чтобы группа могла охватить все страны, но в сумме уже показательно), оценка территориальных различий уровня жизни в стране проводится также по нескольким регионам. Работа в этом случае осуществляется всей группой обучающихся.

В первое время преподаватель сам распределяет задания между студентами, а впоследствии они делают это самостоятельно. После получения необходимых значений каждый обучающийся вслух называет ответ, а остальные записывают его в таблицу. Таким образом, каждый начинает ощущать свою ответственность перед группой, ведь неправильные расчеты одного обучающегося могут исказить картину в целом.

Другим аспектом при проработке задания для командной работы является привлечение соревновательной составляющей. Такой подход позволяет привлечь ранее равнодушных студентов, они становятся более вовлеченными в анализ предлагаемой ситуации. В частности было со-

ставлено задание по определению стран на основе описания их внешней торговли (данные указаны на середину XIX века) (рисунок). Побеждает команда, давшая правильные ответы раньше, баллы начисляются согласно очередности ответов. Для подобного рода работы желательно иметь представление о группе, знать особенно активных обучающихся, чтобы распределить их по разным командам.

**Торговля. Весьма цвѣтущая и обширная.
Внутренней торговлѣ способствующе
искусственные дороги, рѣки и каналы,
паровыя суда, Банки и проч. Вывозимые
шовары: хлѣбъ, маисъ, мука, хлопчатая
бумага, шабанъ, индиго, деготь, скипидаръ,
мясо, сало, мѣхи, кошачья вода,
ромъ, рыбье мясо, махлы и проч.**

Фрагмент задания на определение страны по описанию ее торговли
в середине XIX века

В то же время важно не превращать подобные задания в чрезмерно серьезное состязание, способное негативно отразиться на атмосфере в группе. Для этого задания не должны занимать много времени, а состав команд меняться.

География в силу своей специфики является многогранной наукой, в ее составляющих проявляются разные умения. Так, к примеру, в некоторых заданиях требуется произвести расчеты показателей по формуле, на основе получившихся значений провести группировку и отразить ее на контурной карте. При этом обучающиеся в отдельных случаях (но не всегда) могут разделить задание в рамках команды таким образом, что каждый отвечает за ту часть, к которой у него есть естественная склонность. Так, один проводит расчеты, другой осуществляет группировку полученных значений социально-экономических показателей, третий наносит результаты на карту. С одной стороны, такая техника выполнения задания способствует привнесению командного духа и выработке ответственности за свою часть работы, с другой – следует ограничивать тенденцию к одностороннему развитию обучающихся, слишком узкой их «специализации». Функция преподавателя – отслеживать подобное «разделение труда» и в одних случаях явно или неявно поощрять его, а в других – ограничивать.

Характерным примером такого задания, на наш взгляд, является микрорайонирование в пределах определенного экономического района. Подобное районирование опирается на методику Е. Е. Лейзеровича. В частности, предполагается провести свое экономическое микрорайонирование с учетом изменившейся людности городов – функционально-

планировочных центров. В этом задании требуется осуществить расчеты, связанные как с определением плотности населения, так и с нанесением выделенных районов на контурную карту. Также в отдельных случаях присутствует субъективный аспект отнесения того или иного города к планировочному центру³.

Какое число обучающихся идеально для команды? В разных случаях ситуация отличается. Предпочтительно включать в команду по три-семь человек, лучше ориентироваться на нечетное число. Как правило, сами по себе обучающиеся образуют группы по два-три человека. Не всегда очевидно, стоит ли разбить подобные «естественные сочетания» по разным командам или объединить в одну команду две такие группы. Здесь многое показывают практика, наблюдение.

В российских вузах достаточно много учащихся из зарубежных стран, прежде всего из Средней Азии. Отметим, что по количеству студентов, например, из Туркмении Саратов занимает в стране второе-третье место после Москвы. Им особенно важно интегрироваться в коллектив, причем как можно раньше – на первом курсе. Интеграция позволяет им задавать вопросы русскоязычным студентам и лучше понимать специфику курсов. Желательно создавать смешанную русско-туркменскую команду. При этом есть смысл организовать командную работу таким образом, чтобы вовлечь иностранных студентов в общее обсуждение, а не давать им возможность полагаться на одноклассников. Для этого желательно, чтобы задание каким-то образом касалось родной страны студентов. В этой ситуации они могут стать полезными команде. К сожалению, задания по среднеазиатским странам сложно составить, поскольку по ним недостает статистики (особенно это касается Туркмении).

В качестве примера можно предложить распределение каких-то данных по веляям (административным единицам Туркмении) на практических занятиях по социально-экономической географии. Обучающимся предлагается, пользуясь атласами и раздаточным материалом, заполнить таблицу и исходя из данных выдвинуть предположения о рекомендуемой специализации веляатов:

Основные предпосылки специализации экономики регионов Туркмении

Веляят	Климат	основные ресурсы	Население	Настоящая специализация	Рекомендуемая специализация
Ахалский					
Балканский					
...					

Иным примером для вовлечения в групповую работу обучающихся из Туркмении может являться составление туристического маршрута. Для этого обучающиеся из Туркмении сообщают о наличии природных

или культурных объектов, обладающих определенной аттрактивностью для туристов, заполняется таблица, а задача группы в целом отметить на карте туристический маршрут с подписанными потенциальными туристическими центрами:

Потенциал развития туризма в регионах Туркмении

Велаят	Достопримечательности	Основные культурные центры	Виды транспорта
Ахалский			
Балканский			
...			

Другим практическим заданием по дисциплине «Социально-экономическая география» может являться работа, связанная со сравнительным анализом региональной электоральной ситуации. Основной методологический принцип данного задания – соотнесение итогов выборов (результатов голосования в территориальном разрезе) со структурой хозяйства и уровнем доходов населения⁴.

Командную работу можно сочетать с такими технологиями обучения, как ролевая игра, кейс-технология. Последняя применяется, например, в курсе «Методика обучения и воспитания географии». Студенты делятся на 3–4 группы, каждой из них предлагается конверт с набором основных пройденных вопросов по курсу, но в конверте находятся и лишние вопросы, которые студенты должны определить и удалить, оставив лишь правильные. Далее предлагается ответить на оставшиеся в конверте вопросы, причем в группе студенты могут помогать друг другу⁵.

Ролевая игра предполагает распределение определенных функций и ограничений (ролей) между студентами в группе. Один из примеров – практическое занятие в курсе «Социально-экономическая статистика» по особенностям переписи населения. Для этого из студентов составляется группа, в которой выделяются «переписчики» и «опрашиваемые». Первые подготавливают переписные листы соответствующего образца (согласно переписи того или иного года). Вторые также знакомятся со списком вопросов. Они могут сыграть роль «случайного опрашиваемого» и подготавливают детали. Как правило, на одного переписчика приходится 3–4 опрашиваемых⁶.

Еще одна работа, связанная с методикой опроса, проводится во втором семестре (дисциплина «Методы географических исследований»). Она посвящена обретению обучающимися умений по составлению опроса и навыков его проведения. В рамках последнего составляется команда из двух человек. Несмотря на скромное число участников, в ней хорошо заметно разделение ролей: один обучающийся задает вопрос, а другой (зачастую тот, у которого лучше почерк) фиксирует результат.

В ряде случаев опросы позволяют получить интересные результаты. Например, в ходе опроса годовой давности были выявлены наиболее attractive города для будущих молодых специалистов с географического факультета. Можно было выбрать три варианта (за исключением Москвы и Санкт-Петербурга). Наиболее привлекательными для студентов оказались города Казань, Сочи и Краснодар.

Помимо заданий, предполагающих командную работу собственно для студентов-географов, на географическом факультете регулярно проводятся занятия для школьников в рамках школьного клуба краеведения на базе Саратовского отделения РГО. Для школьников желательны задания для работы в команде. Одним из таких заданий стало составление карты Саратовской области из фрагментов (пазлов), представляющих собой муниципальные районы области (они были подписаны).

Таким образом, работа в команде представляет собой один из методов интерактивного обучения, который способствует личностному развитию обучающихся. Командная работа может быть совмещена с такими технологиями обучения, как ролевая игра и кейс-технология. Роль преподавателя существенна при проработке заданий для команды и определении оптимального количества и состава ее участников.

Примечания

- ¹ См.: *Макарецва, Л. В.* Мастер-класс как интерактивный метод организации обучения бакалавров // *Образование в современном мире* : сб. науч. ст. / под ред. Ю. В. Голуба. Саратов : Издательство Саратовского университета, 2018. Вып. 13. С. 151–154.
- ² См.: *Самонина, С. С.* Роль учебной межзональной практики в формировании базовых умений и навыков студентов // *Географическое образование : интеграция школы и вуза* : материалы Всерос. науч. конф. с междунар. участием (заочной). Тамбов : ТГУ им. Г. Р. Державина, 2016. С. 71–76.
- ³ См.: *Преображенский, Ю. В., Романова, А. Ю.* Изменение сетки экономических микрорайонов в Поволжском экономическом районе // *Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Науки о Земле*. 2018. Т. 18, вып. 4. С. 234–242.
- ⁴ См.: *Макарецва, Л. В., Преображенский, Ю. В.* Практические занятия по электоральной географии в образовательном процессе // *Образование в современном мире*. 2017. Вып. 12. С. 171–176.
- ⁵ См.: *Макарецва, Л. В.* Технология географического образования // *Наука и образование : сохраняя прошлое, создаем будущее* : сб. ст. V Междунар. науч.-практ. конф. Москва : Наука и Просвещение, 2016. С. 171–173.
- ⁶ См.: *Преображенский, Ю. В.* Некоторые задания для практических занятий по социально-экономической статистике // *Образование в современном мире*. 2018. Вып. 13. С. 315–320.

КУЛЬТУРА РЕЧИ УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИИ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

Е. А. Спиридонова

*Спиридонова Елена Анатольевна – старший преподаватель
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: spiridonowa.alex@yandex.ru*

В статье рассматриваются основные компоненты культуры речи учителя как социально-психологического условия успешности педагогического общения. Выделены наиболее типичные проблемы молодых специалистов и даны рекомендации по их устранению в процессе подготовки будущих учителей технологии.

Ключевые слова: культура речи, педагогическое общение.

THE CULTURE OF TECHNOLOGY TEACHER'S SPEECH AS A CONDITION FOR THE SUCCESS OF PEDAGOGICAL COMMUNICATION

Elena A. Spiridonova

The article deals with the main components of the teacher's speech culture from the position of socio-psychological conditions for the success of pedagogical communication. The most typical problems of young specialists are identified and recommendations for their elimination in the process of training future teachers of technology are given.

Key words: culture of speech, pedagogical communication.

Общение как социально-психологический феномен представляет собой форму общественных, межгрупповых и межличностных отношений. Оно выступает как процесс установления контактов в соответствии с потребностью в совместной деятельности отдельной личности и группы. Общение – это взаимодействие разных субъектов, осуществляемое в вербальной и невербальной форме и имеющее целью повлиять на взгляды, самочувствие, поведение партнера в нужном направлении. Общение есть процесс, в котором внутренний мир одного человека открывается для другого, что отражается в формируемом образе «Другого», социальной перцепции.

В процессе общения очень часто реализуются две важные функции – перцептивная и интерактивная. Именно они позволяют определять личностные характеристики партнера по общению и осуществлять анализ. В процессе такого общения следует обращать внимание не только на то, что говорит партнер, но и на то, как он это говорит, т. е. фиксировать психологические особенности речи. Они дают богатую информацию о разнообразных личностных свойствах.

Речь является универсальным средством коммуникации, поскольку в процессе передачи информации с помощью речи менее всего теряется смысл общения.

Культура речи является основой общения, одной из составляющих деятельности учителя, основой педагогического мастерства. Качество и культура речи современного учителя были и остаются одной из приоритетных проблем в методике подготовки будущих специалистов.

Профессия учителя влияет не только на его педагогическую деятельность, в том числе и общение как неотъемлемую часть его работы, но и на социальное положение в обществе. Учитель испокон веков был носителем культуры, в том числе и речевой. Во многом его личность является образцом для подражания. В этом состоит не только великое предназначение учителя, но и его ответственность перед подрастающим поколением.

На факультете психолого-педагогического и специального образования Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского проходят подготовку будущие учителя технологии. Образовательная область «Технология» позволяет создать условия для культурного и личностного становления обучающихся. В профиль подготовки «Технология» включена дисциплина «Культура устной и письменной речи». Однако наибольшее практическое значение в формировании профессиональной речи имеет производственная педагогическая практика¹.

Актуальность данного исследования определяется необходимостью изучения проблемы формирования речевой культуры у будущих учителей технологии как социально-психологического фактора успешности педагогического общения в условиях современной информационно-коммуникативной реальности.

Успех педагогической деятельности в значительной степени обеспечивается оптимально построенным педагогическим общением. Работы таких ученых, как В. С. Грехнев, В. А. Кан-Калик, К. М. Левитан, А. А. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, А. В. Мудрик, убеждают нас в том, что качество подготовки будущего учителя в значительной степени определяется умением общаться с учащимися².

Речевая культура является обязательным компонентом эффективно-го профессионального общения педагога. Согласно работам Л. И. Скворцова, культура речи включает в себя следование нормам устного и письменного литературного языка, умение использовать выразительные языковые средства.

В то же время речевая культура учителя – это совокупность свойств личности, оказывающих успешное социальное воздействие на учащихся и позволяющих эффективно организовать процесс обучения и воспитания. Культура речи обеспечивает предпосылки создания психологически и социально комфортных условий для успешности педагогического общения³.

Формирование профессионально-речевой культуры будущего учителя технологии тесно связано с педагогическим общением. Неслучайно

в последнее время в условиях информационно-коммуникативной среды этой проблеме уделяют большое внимание. Тенденции современного общества таковы, что «живого» общения, в частности в рамках образовательной среды, становится меньше. Оно заменяется простой передачей информации, лишено эмоций, интонации, личного отношения. Зачастую при таком формальном общении упрощаются или сокращаются слова, не соблюдаются пунктуация, эмоциональное выделение, отчего может теряться или искажаться смысловое значение. Значительно снижается потенциал воспитательной и развивающей функции педагогического общения. А ведь специфика педагогической профессии как раз и заключается в постоянном контакте с другими людьми. Работа учителя направлена на формирование личности ученика, выработку определенных социальных норм и правил поведения, интеллектуальное и эмоциональное развитие.

К основным компонентам культуры речи педагога можно отнести следующие: грамотное построение фраз; простоту и ясность изложения; выразительность речи, которая включает интонацию, тональность, темп, паузы, динамику звучания голоса, богатый словарный запас, образность и дикцию.

Далее более подробно рассмотрим некоторые компоненты культуры речи учителя как социально-психологического условия успешности педагогического общения.

Важнейшим компонентом культуры речи является грамотное построение фраз. Только твердое знание грамматических правил позволит педагогу правильно выражать свои мысли, придаст речи стройный и осмысленный характер, что позволит обучающимся воспринять и понять учебный материал. Содержательность, последовательность и понятность речи напрямую зависят от грамматически правильного ее построения.

Второй составляющей культуры речи педагога является простота и ясность изложения. Неслучайно одним из качеств хорошего учителя считается способность доступно объяснять. Этим принципиально отличались в свое время студенты Педагогического института от студентов классического Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского. Приходя на педагогическую практику, первые умели четко объяснить материал, не давая излишней информации, а вторые часто «заваливали» учеников информацией, за которой терялась суть объясняемой темы. Важно уметь рассказать просто о сложном, сделать доходчивым абстрактный материал, опираясь на образность и жизненность приводимых для пояснения примеров.

Выразительность речи достигается не столько подбором слов, сколько активным использованием основных компонентов устной речи – тона, динамики звучания голоса, темпа, пауз, ударения, интонации и дикции.

Интонация и тональность воздействуют не только на сознание, но и на чувства учеников, так как придают эмоциональную окраску словам и фразам. В зависимости от ситуации педагог должен использовать все богатство интонирования, а не произносить монологи бесстрастно, монотонным голосом. Учитель должен быть соучастен происходящему; поощрения и замечания, высказанные монотонно, теряют свое воспитательное значение.

Тон речи учителя должен быть спокойным и уверенным. Однако для этого необходимо, чтобы и сам учитель был спокойным, убежденным в правильности своих слов и поступков, оценки действий обучающихся. Нежелателен назидательный, менторский тон: ученики младших классов попросту будут бояться такого учителя, а старшеклассники отдалятся от него, так как чем старше школьник, тем в большей степени у него выражено стремление к самоутверждению, к признанию себя личностью.

Темп речи учителя играет важную роль в процессе педагогического взаимодействия. Непригодна слишком быстрая речь, так как ученикам трудно сосредоточиться на том, что говорит педагог, успеть «переварить» всю информацию. Очень медленная речь действует на учеников усыпляюще, вызывает апатию и в конечном счете потерю интереса.

Правильное использование пауз позволяет лучше передать смысл повествования. С помощью паузы можно усилить эмоциональность восприятия интригующего момента, добиться ответной реакции.

Динамика звучания голоса – еще одним фактор, определяющий выразительность речи педагога. Недостаточная громкость речи неблагоприятно действует на слушателей. Она приводит к быстрому утомлению учащихся, которые вынуждены либо отключиться, перестать следить за содержанием речи педагога, либо волевым усилием заставить себя вслушиваться. Одинаковая громкость речи на протяжении всего занятия (стабильность высоты звука) снижает познавательный интерес обучающихся.

Образность речи во многом зависит от словарного запаса. Умелое применение пословиц, поговорок, крылатых слов, средств выразительности речи (метафор, гипербол, эпитетов) делает речь педагога сочной и эмоциональной. Образность речи играет существенную роль в доходчивости материала.

Дикция – ясное и отчетливое произнесение звуков, слов и фраз. Хорошая дикция – залог правильности передачи вербальной информации. Небрежность в произнесении окончания слов («проглатывание»), гнусавость – эти недостатки дикции могут быть устранены педагогом, если он будет систематически упражняться как самостоятельно, так и под руководством специалиста по технике речи.

Еще одной составляющей культуры речи педагога, на которой хотелось бы остановиться, является немногословие. Некоторые педагоги, вместо того чтобы четко назвать задачи урока, подробнейшим образом

описывают, что учащиеся будут делать на уроке, о чем пойдет речь. Конечно, немногословие не является самоцелью. Чрезмерно сжатый язык смс-сообщений тоже не украшает речь, особенно когда вследствие сокращения слов фразы педагога становятся двусмысленными.

Для учителя очень важно грамотное произнесение слов – правильное ударение в словах и исключение местных диалектизмов. Культуру речи учителя также характеризует правильное использование специальной терминологии, исключение режущих слух фразеологических оборотов, «лишних» слов, жаргонных и модных словечек.

Для оценки степени развития культуры речи студентов – будущих учителей технологии – нами было проведено тестирование, задания которого позволили определить некоторые компоненты исследуемого параметра. Тестирование включало 30 заданий, направленных на выявление грамотности построения фраз, словарного богатства языка, знания пунктуации, орфографии и орфоэпии. В исследовании приняли участие 30 студентов 1-го и 2-го курсов факультета психолого-педагогического и специального образования, обучающихся по направлению подготовки 44.03.01 – Педагогическое образование, профиль «Технология». Результаты тестирования показали, что 11 человек справились с предложенными заданиями, ответив на 25–28 вопросов. Абсолютно правильно задания не выполнил ни один респондент. 16 студентов выполнили правильно от 15 до 20 заданий. 3 респондента справились примерно с половиной вопросов. Наибольшие трудности у студентов вызвали задания на оценку орфоэпии и орфографии, наименьшие – вопросы, касающиеся грамотности построения фраз.

Результаты тестирования позволяют сделать вывод о достаточно низком уровне сформированности некоторых компонентов культуры речи у студентов начальных курсов и необходимости работы в этом направлении. Полученные результаты частично объясняют высокую степень неуверенности студентов перед выходом на педагогическую практику, боязнь общения со школьниками.

С целью оптимизации процесса подготовки будущих учителей к профессиональной деятельности на семинарских занятиях по методике предмета мы разбираем наиболее типичные ошибки молодых специалистов, определяем, к каким психологическим и методическим проблемам это может привести, а затем предлагаем эффективные пути их решения в учебно-воспитательном процессе. Практикуется посещение студентами начальных курсов открытых уроков опытных учителей, конкурсов педагогического мастерства, а иногда и уроков студентов-практикантов старших курсов. Это позволяет лучше почувствовать разницу в опыте педагогического общения, проанализировать типичные ошибки, допускаемые сверстниками, и оценить способы выхода из затруднительных ситуаций⁴.

Далее более подробно рассмотрим самые типичные ошибки, допускаемые молодыми специалистами или студентами-практикантами в процессе учебно-воспитательной деятельности на уроке, а также предложим эффективные способы разрешения проблемных ситуаций в процессе педагогического взаимодействия.

Во время прохождения педагогической практики часто отмечается, что студент говорит очень тихо, а отдельные слова произносит нечетко. При этом возникает очевидная проблема: ученикам трудно следить за ходом повествования, они часто переспрашивают, отвлекая друг друга. Если возникла подобная ситуация, можно уточнить, слышат ли вас ученики, сидящие за последними партами. В процессе подготовки к уроку можно записать объяснение учебного материала на диктофон, а затем прослушать запись на расстоянии, соответствующем длине класса.

Если голос учителя чрезмерно громкий, отмечается быстрое утомление класса. Для коррекции данной ситуации необходимо менять тональность голоса в зависимости от содержания и видов учебной деятельности.

Чрезмерно быстрый темп речи учителя приводит к тому, что ученики не могут следить за развитием мысли, постепенно «выключаются» из учебной работы. Необходимо помнить, что скорость речи на уроке не должна превышать 40–50 слов в минуту. С помощью диктофона можно отрегулировать темп своей речи, а на уроке прибегать к самоконтролю.

Особо частая проблема в практике молодых специалистов – употребление так называемых слов-паразитов: «э-э-э», «так вот» и т. д. Для преодоления этого нарушения речи во время самоанализа надо выделить наиболее часто используемые слова-паразиты, попросить знакомых (курсников) делать замечания, когда употребляются данные слова.

Одним из распространенных нарушений не только речевого, но и поведенческого этикета является указывание пальцем на ученика при обращении к нему. Следует запомнить фамилии и имена всех своих воспитанников, однако вначале можно использовать зрительный контакт и попросить ученика назвать или напомнить свое имя.

Типичной проблемой молодых специалистов является также нечеткое формулирование вопроса во время оценки качества знаний. Практикантам рекомендуют готовить подробный конспект урока, в котором сформулированы вопросы и даны приблизительные ответы, так как это поможет выделить узловые вопросы для проверки знаний, умений и навыков. Вопросы должны побуждать школьников к размышлениям и способствовать активизации их мышления.

Если в процессе общения учитель допускает языковые ошибки, ставит неправильное ударение, то при подготовке к уроку необходимо проверить с помощью словаря правильность употребления тех или иных

языковых форм, выделить или подчеркнуть в конспекте сложные слова, проставить ударение.

В процессе педагогического общения необходимо избегать насыщения речи иностранными словами и сложными научными терминами. Если определенное слово не имеет точного соответствия в родном языке, необходимо остановиться на пояснении его этимологии, вынести его на обсуждение, выписать на доске или расшифровать на слайде. В этом случае будет достигнуто сразу несколько целей: обогатится словарный запас учеников и самого учителя, а также будет установлена более тесная связь со смысловым значением слова, термина.

Культура речи учителя и ее постоянное совершенствование создают психологически комфортные условия для успешной работы педагога и эффективного педагогического общения. Данная проблема особенно актуальна в современных реалиях, когда непосредственное общение, в том числе и обучение, заменяется на «механическое», дистанционное.

Одной из задач современной образовательной системы является развитие исторической памяти народа, приобщение к богатствам многонациональной культуры нашей страны, что способствует адаптации подрастающего поколения к резко меняющимся социальным факторам. Эту глобальную задачу лучше всего решать с помощью воздействующего слова, «живого» общения учителя со своим учеником.

Примечания

- ¹ См.: *Спиридонова, Е. А.* Социологические аспекты современного технологического образования // Дыльновские чтения «Социологическая диагностика современного общества»: материалы науч.-практ. конф. Саратов : Саратовский источник, 2016. С. 190–195.
- ² См.: *Харламов, И. Ф.* Педагогика. Москва : Гардарики, 2003. 520 с.
- ³ См.: *Емельянова, М. В., Журлова, И. В., Савенко, Т. Н.* Основы педагогического мастерства: Курс лекций для студентов дневного и заочного отделений педагогического университета. Мозырь: Учреждение образования «МГПУ», 2005. 150 с.
- ⁴ См.: *Спиридонова, Е. А.* Указ. соч. С. 190–195.

ВЛИЯНИЕ ИТ-ТЕХНОЛОГИЙ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

С. Б. Ступина, А. С. Ступин

*Ступина Светлана Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: stupinasb@mail.ru*
*Ступин Артем Сергеевич – студент
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: stupin.artem@list.ru*

В статье особое внимание уделяется процессу обучения информационным технологиям и их влиянию на развитие личности студента, раскрывается сущность понятия информационно-коммуникационной среды, выявляется значимость интернет-среды. Сопоставляются положительные и отрицательные характеристики ИКТ для развития личности студента вуза.

Ключевые слова: информационные технологии, информационное общество, информационно-коммуникационная среда, информационно-коммуникационная предметная среда, личность, потенциал личности, ИТ-специалисты.

INFLUENCE OF IT TECHNOLOGIES ON THE DEVELOPMENT OF THE PERSONALITY OF A STUDENT OF HIGHER SCHOOL

Svetlana B. Stupina, Artem S. Stupin

The article focuses on the process of learning information technologies and their impact on the development of the student's personality, reveals the essence of the concept of information and communication environment, the importance of the Internet environment is revealed. The positive and negative characteristics of ICT for personal development are correlated.

Key words: information technologies, information society, information and communication environment, information and communication subject environment, personality, personality potential, IT-specialists.

Информационные технологии – самая бурно развивающаяся отрасль в современном мире – не стоят на месте. ИТ-индустрия является двигателем экономического роста любой страны. Повышая эффективность предоставления обществу услуг в таких сферах, как здравоохранение и образование, информационные технологии способствуют большей социальной устойчивости в государстве. Спрос на информационные технологии растет во всем мире.

Необходимость внедрения информационных технологий (ИТ) в учебный процесс не вызывает сомнений. Современное общество характеризует процесс активного использования информационного ресурса в качестве общественного продукта в условиях функционирования всемирной информационной сети, которая позволяет обеспечить доступ к информации без каких-либо существенных ограничений

объема и скорости транслируемой информации. Появление и широкое распространение технологий мультимедиа и Интернета позволяет использовать ИТ в качестве средства общения, воспитания, интеграции в мировое сообщество. Информационные технологии влияют также на развитие личности студента, его профессиональное самоопределение и самостановление.

В документе «Стратегия развития отрасли информационных технологий в Российской Федерации на 2014–2020 годы и на перспективу до 2025 года» среди факторов, ограничивающих развитие информационных технологий в России, были отмечены:

- обострившийся в последние годы дефицит кадров;
- низкий уровень подготовки специалистов;
- недостаточно высокая популярность профессий отрасли информационных технологий;
- недостаточное количество ведущихся в стране исследований мирового уровня в области информационных технологий;
- историческое отставание по отдельным направлениям;
- несовершенство институциональных условий ведения бизнеса по ряду направлений;
- недостаточный спрос на информационные технологии со стороны государства;
- недостаточный уровень координации действий органов государственной власти и институтов развития по вопросам развития информационных технологий;
- неполное использование возможностей государственно-частного партнерства в области обучения и исследований.

Необходимыми условиями увеличения вклада России в мировой рынок и укрепления позиций страны в глобальном разделении труда в области информационных технологий являются реализация предлагаемого «Стратегией» системного подхода к улучшению условий развития отрасли при сохранении возможностей ее свободного рыночного развития, продолжение информатизации всех отраслей экономики, снижение административных барьеров для ведения бизнеса и развитие телекоммуникационной инфраструктуры.

Современное информационное общество характеризуется становлением цивилизации, в основе которой лежит особая нематериальная субстанция, которой является информация. В информационном обществе информация обладает свойством вступать во взаимодействие с духовным и материальным миром человека. Следовательно, информация формирует материальную среду жизнедеятельности человека, выступая в роли инновационных технологий, компьютерных программ, телекоммуникационных проектов и т. д. В то же время информация является средством выстраивания межличностных взаимоотношений, постоянно возникая,

видоизменяясь и трансформируясь в процессе перехода от одного человека к другому.

Информационное общество определяется как общество, в котором большинство работающих занято производством, хранением, переработкой и реализацией информации, особенно высшей ее формы – знаний. В настоящее время выделяются следующие характерные черты информационного общества: информационные технологии носят глобальный характер, охватив все сферы социальной деятельности человека; первостепенными являются гуманистические принципы управления обществом и воздействия на окружающую среду; информация приобретает большую значимость чем другие ресурсы; формируется единство цивилизации путем автоматизации генерации, поиска, хранения, обработки и использования знаний.

Перечисленные черты информационного общества порождают множество проблем, среди которых – адаптация молодежи к новой информационной среде. Решение данной проблемы связано со внедрением в жизнь молодого человека огромного потока информации, которая воспринимается им как достоверная, и сам доступ к такой информации стал простым и быстрым. Однако молодые люди не всегда могут из всего потока информации отобрать ту, которая достоверна, нужна, полезна. Новые информационные технологии базируются на массовом использовании вычислительной техники и программного обеспечения. Упрощается общение с компьютером, расширяются области его применения: наука, материальное производство (от измерительных приборов до роботов), гибкие автоматизированные системы, весы, телефоны, игровые приставки и т. д.

Личность – это система социальных ролей, приобретенных человеком в ходе социализации, общения с разными людьми. Поскольку этот процесс у современных поколений во многом происходит в информационном пространстве с применением инфокоммуникационных технологий, его принято называть инфосоциализацией.

Принимая во внимание значимость интернет-среды, необходимо определить ее специфику и отличие от обычной социальной среды, которая ранее формировала жизненные ценности человека. Исследователи выделяют следующие особенности взаимодействия пользователей в Интернете: отсутствие визуального образа коммуникации, анонимность, разнообразие среды общения, видов деятельности и способов самопрезентации, слабая регламентированность поведения, а также нарушение привычной субординации и ощущение вседозволенности. Все это создает большие, чем в реальной жизни, возможности для проявления глубинных черт личности, а в некоторых случаях – ненормативного поведения.

Кроме того, интернет-среда отличается культурным многообразием, формирующимся вследствие различия доминирующих ценностей участников тех или иных сетевых сообществ. В современном мире существует

проблема поиска человеком сообщества, с которым он может себя идентифицировать. Возникает также вопрос влияния виртуальной реальности на самоопределение субъекта в условиях многообразия ценностных ориентиров. Участники тех или иных групп социальных сетей по-разному конструируют сообщения, выбирают и осмысливают информацию, оценивают и интерпретируют события и ситуации.

Появление IT-технологий привело к качественно новым условиям жизнедеятельности, в которых человеку предстоит развивать и совершенствовать свои способности, навыки, умения и другие социальные качества. Это обуславливает необходимость изучения особенностей влияния условий информатизации на развитие личности, ее самосовершенствование.

На процесс формирования и развития личности в современном обществе наибольшее влияние оказывают такие факторы, как, например, интеллектуализация трудовой деятельности человека, применение информационно-телекоммуникационных технологий, проблема поиска и доступа к информации и др.

На развитие личности в настоящее время существенное влияние оказывает также внедрение IT-технологий.

Формирование и развитие человека как личности требует от общества постоянного и сознательно организуемого совершенствования системы общественного воспитания, преодоления застойных, традиционных, стихийно сложившихся его форм.

В процессе обучения в высших учебных заведениях с помощью информационных технологий студент учится работе с текстом, созданию графических объектов и баз данных, использованию электронных таблиц, а также программированию. При использовании IT-технологий на занятиях повышается мотивация к учению и стимулируется познавательный интерес учащихся.

Для жизни в информационном обществе становится важным сочетание устойчивого мировоззрения, личностной свободы с высокой психологической лабильностью, способностью творчески усваивать, перерабатывать и создавать информацию. Новый тип жизнедеятельности личности в таком обществе предполагает изменения в существе образования, его целях, содержании, методах и технологиях.

При использовании информационных технологий необходимо стремиться к реализации всех потенциалов личности – познавательного, морально-нравственного, творческого, коммуникативного и эстетического. Для того чтобы они были реализованы на достаточно высоком уровне, необходима педагогическая компетенция в области информационных технологий.

Информационные технологии позволяют активизировать и эффективно использовать информационные ресурсы во всех областях знаний, что является наиболее важным фактором накопления информации и раз-

вития обучающихся, а также оптимизировать и во многих случаях автоматизировать информационные процессы, которые в последние годы занимают все большее место в жизнедеятельности человеческого общества. Информационные технологии сегодня играют исключительно важную роль в обеспечении информационного взаимодействия людей, в системе подготовки и распространения массовой информации, а также в процессах получения и накопления новых знаний.

Немаловажным аспектом внедрения IT-технологий является информационно-образовательная среда, которая, в свою очередь, представляет собой составную часть единой информационно-коммуникационной среды. Информационно-коммуникационная среда – совокупность условий, обеспечивающих взаимодействие пользователя информационного ресурса с помощью интерактивных средств информационно-коммуникационных технологий, которые взаимодействуют с ним как с субъектом информационного общения и личностью. Помочь педагогу в решении этой непростой задачи может сочетание традиционных методов обучения и современных информационных технологий, в том числе и компьютерных, ведь применение компьютера позволяет развить личность студента и сделать процесс обучения мобильным, строго дифференцированным и индивидуальным. Информационно-образовательная среда включает в себя множество информационных объектов и связей между ними.

Информационно-коммуникационную предметную среду создают учебные материалы современного поколения – это учебно-методические материалы, обогащенные новыми педагогическими и информационными технологиями. Именно такие материалы являются средством развития.

Таким образом, на развитие личности студента в настоящее время несомненно влияет процесс обучения информационным и коммуникационным технологиям.

Использование учителем в процессе обучения компьютера значительно улучшает качество образования. Применение предложенной методики активизирует процесс преподавания, повышает интерес студентов к изучаемой дисциплине и эффективность учебного процесса, позволяет достичь большей глубины понимания учебного материала, так как именно коммуникации являются стратегическим источником обучения и общения в целом.

Используя IT-технологии, необходимо стремиться к реализации всего потенциала личности (познавательного, морально-нравственного, творческого, коммуникативного). Для того чтобы этот потенциал был реализован на достаточно высоком уровне, необходима педагогическая компетенция в области IT-технологий. К характеристикам компетенции в области информационных технологий можно отнести: способность к оценке и интеграции опыта деятельности в современной инфосреде; стремление к развитию личных творческих качеств; наличие высокого

уровня общей коммуникативной культуры, теоретических представлений и опыта организации информационного взаимодействия; наличие потребности в саморефлексии; освоение культуры получения, отбора, хранения, воспроизведения, преобразования способов представления, передачи и интеграции информации.

Информационные технологии делают современных студентов более мобильными и коммуникабельными, быстро реагирующими на изменения, происходящие в окружающей среде, а главное, способными воспринимать большое количество информации, одновременно выполняя сопутствующие действия.

Информационные технологии – это лишь инструмент, который способствует становлению личности, но все зависит от ее изначальных параметров. Информационные технологии усиливают дифференциацию в молодежной среде, когда активные, используя положительные параметры информационных технологий, становятся активнее, а пассивные, беря их минимум, становятся еще пассивнее.

Информационные технологии в современных условиях являются еще и инструментом, который обеспечит переход на новые педагогические стандарты в соответствии с новыми требованиями и заказом общества на личность.

Развитие IT-технологий способствует появлению новых профессий, молодым людям работоспособного возраста Интернет дает возможность дополнительного заработка. Самыми распространенными видами профессиональной деятельности молодых людей являются написание статей и обработка текстов. Появляются новые IT-специалисты, логисты, инженеры и специалисты по нанотехнологиям и т. д. Эта область постоянно развивается. Сейчас одна из задач, которая стоит перед системой образования, – подготовить молодых людей к этой деятельности,

IT-технологии являются активным средством развития личности студента, с их помощью легче осуществляются переработка и усвоение информации как на подсознательном, так и на сознательном уровне. Они способны существенно повысить уровень овладения знаниями учащимися по любой учебной дисциплине и помочь их становлению как конкурентоспособных и высокопрофессиональных специалистов. Кроме того, информационные технологии создают условия для эффективного проявления фундаментальных закономерностей мышления, воображения, восприятия и оптимизируют познавательный процесс.

Таким образом, при организации процесса обучения и воспитания современных студентов необходимо учитывать глубину и размах технологических и социальных последствий компьютеризации и информатизации. Наша задача – научить подрастающее поколение применять современные IT-технологии так, чтобы их использование оказывало только положительное влияние на развитие и формирование личности и общества в целом.

ВОПРОСЫ ОРГАНИЗАЦИИ НАЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАЗАХОВ В САРАТОВСКОЙ ОБЛАСТИ

А. Т. Ташпекова

*Ташпекова Алма Тлекалиевна – кандидат политических наук, профессор Саратовского военного ордена Жукова Краснознаменного института войск национальной гвардии Российской Федерации
E-mail: alma1983@inbox.ru*

В статье представлен ретроспективный анализ становления и развития образования казахов на родном языке. Изучены основные тенденции и проблемы организации школьного образования, курсов по изучению казахского языка, а также причины свертывания национального образования казахов.

Ключевые слова: национальное образование, казахи, родной язык, безграмотность, школа.

QUESTIONS OF ORGANIZATION OF NATIONAL EDUCATION OF KAZAKH IN SARATOV REGION

Alma T. Tashpekova

The article presents a retrospective analysis of the formation and development of education among the Kazakhs in their native language. The main trends and problems of the organization of school education, courses on the study of the Kazakh language, as well as the reasons for the collapse of the national education of the Kazakhs were studied.

Key words: National education, Kazakhs, mother tongue, illiteracy, school.

Среди приоритетных задач послереволюционной России было создание новой системы государственного образования. Сплошная неграмотность населения была препятствием для экономического и культурного развития России. Кроме того, Советское государство намеревалось через образовательные учреждения осуществлять пропаганду социалистических и коммунистических идеалов. Особенности организации образования и просвещения населения предопределил многонациональный состав России. Поэтому важную часть государственной образовательной программы составляла система просвещения и образования для национальных меньшинств. Об этом свидетельствует ряд законодательных актов, принятых новой властью. Так, 31 октября 1918 года было принято постановление Народного комиссариата просвещения РСФСР «О школах национальных меньшинств». В нем определялось право национальностей обучаться грамоте на родном языке в единой трудовой школе и высшей школе. В соответствии с постановлением школы могли создаваться в местах компактного проживания и при наличии не менее 25 учащихся одной возрастной группы. Организационное руководство школами осуществлялось Народным комиссариатом просвещения, областными либо губернскими отделами народного образования¹. Важное значение имел

декрет СНК РСФСР от 26 декабря 1919 года «О ликвидации безграмотности среди населения РСФСР», обязавший все население России в возрасте от 8 до 50 лет, не умевшее читать или писать, обучаться грамоте по желанию на русском или родном языке². 19 июля 1920 года для руководства этой деятельностью при Народном комиссариате просвещения была учреждена Всероссийская чрезвычайная комиссия по ликвидации безграмотности. Она состояла из пяти членов и обладала большими полномочиями, ее постановления носили обязательный характер³. Следует упомянуть еще один декрет, принятый 14 августа 1923 года и установивший предельный срок ликвидации безграмотности населения – 7 ноября 1927 года. Декретом было предписано создать 17 600 ликвидационных пунктов неграмотности и 5800 школ для малограмотного населения⁴.

В нашем исследовании рассмотрим процесс формирования национального образования казахов, живших на территории Саратовской области. Хронологические рамки статьи охватывают период с 1920-х годов до 2008 года. Именно в это время складывалась система школьного образования на казахском языке, появились курсы, факультативные занятия по казахскому языку и казахское отделение при педагогическом училище в г. Энгельсе. Отметим, что до 1928 года регион назывался Саратовской губернией, с 1928 по 1934 год – Нижне-Волжским краем, с 1934 года стал называться Саратовским краем, наконец, с 1936 года – Саратовской областью.

Система школьного образования для национальных меньшинств начала складываться в Саратовском регионе в 20-е годы XX века. В этот период он представлял собой полиэтничное образование, в котором проживало 2 897 363 человек. Большую часть составляло русское население – 80,97%, к национальным меньшинствам относились украинцы – 6,98%, мордва – 5,35%, татары – 3,98%, немцы – 1,42%, казахи – 0,17% и др.⁵. Этнический состав несколько изменился в 1930-е годы, когда казахское население увеличилось за счет переселенцев из Казахстана, мигрировавших из-за голода и последствий проведенной коллективизации. В результате количество казахов в регионе увеличилось в пять раз⁶. Таким образом, казахский этнос региона представлял собой симбиоз местных и прибывших с сопредельной территории казахов, жизненный уклад которых ничем не отличался.

Уровень грамотности населения в Саратовской губернии был чрезвычайно низким. Только 41,5% мужчин и 23,1% женщин были грамотными⁷. В отчете председателя губисполкома И. Ерасова на XVI губернском съезде Советов «О состоянии народного хозяйства губернии в 1926 году» приводятся такие данные: «... школьная сеть по сравнению с довоенным выросла очень незначительно ... охват детей школьного возраста достигает 42% ... Состояние школ, за редким исключением, является неудовлетворительным»⁸. Наименее грамотными были казахи, мордва и татары. На 100 человек приходилось соответственно 1,4, 15,6 и 19,5% грамотных

людей⁹. Ситуация изменилась лишь к 1931 году. К этому времени число грамотных среди национальных меньшинств, находящихся в возрасте от 16 до 50 лет, в регионе значительно выросло. К примеру, у украинцев оно увеличилась с 50,0 до 87,1%, у немцев – с 57,7 до 89,5%, у татар – с 28,9 до 79,2%, у мордвы – с 23,2 до 79,4%. У калмыков число грамотных изменилось незначительно – с 10,3 до 39,4%. Наибольшие успехи наблюдались у казахов: число грамотных увеличилось более чем в шесть раз – с 9 до 60,7%¹⁰. Эти перемены были обусловлены следующими обстоятельствами. 15 сентября 1928 года постановлением президиума Саратовского городского совета была создана Особая комиссия по ликвидации неграмотности и малограмотности. Ее деятельность была направлена на повышение культурного уровня «ликвидирующих» неграмотность и на осуществление культурно-просветительской и консультационно-бытовой работы, антирелигиозной пропаганды, борьбу с политической неграмотностью и болезнями быта (алкоголь, хулиганство и др.), ликвидацию технической неграмотности¹¹. Эти меры способствовали снижению неграмотности среди населения края. Между тем 8 октября 1928 года Нижне-Волжский крайком ВКП(б) установил форсированный срок ликвидации неграмотности – 1 мая 1929 г. – «во всех промышленных городах края и прилегающих к ним деревнях»¹². Совершенно очевидно, что это решение было принято без учета объективных обстоятельств, сложившихся в крае: план не был обеспечен необходимыми материально-техническими средствами и кадрами и носил волонтаристский характер. К концу 1920-х годов в крае количество неграмотного населения уменьшилось, однако результаты предпринятой кампании были далеки от запланированных Нижне-Волжским крайкомом ВКП(б).

Повышению уровня грамотности среди казахского населения благоприятствовала организация сети начальных казахских классов. К примеру, такие классы были образованы при Приузенской школе Александрово-Гайского района. Известны имена первых учителей – С. Дюсенбаев, С. Габдушева и М. Койшибекова. Начальные классы представляли собой первую ступень системы образования казахов.

Положительную роль сыграло введение в России всеобщего начального обучения. В регионе был принят «План введения всеобщего обучения среди национальных меньшинств». Он предусматривал ряд нововведений: перевод на пятилетний срок обучения, увеличение количества школ, улучшение материальной базы обучения, подготовку национальных педагогических кадров и т. д. Изменению ситуации с неграмотностью казахского населения способствовало также образование 66 казахских школ, в которых обучалось 2400 человек¹³.

В то же время интенсивному становлению национальных школ препятствовало множество нерешенных проблем. Наиболее острым был вопрос обеспечения учебниками и методической литературой. Он обсуждался на заседаниях Нижне-Волжского крайкома. В частности, от-

мечалось: «...нет книг для чтения, печатной грамматики родного языка у мордвы, казахов и калмыков»¹⁴.

Национальные школы испытывали большой дефицит педагогических кадров. Ситуация осложнялась незнанием либо недостаточным знанием учителями русского языка, изучение которого было обязательным. Особенно это касалось учителей татарских, казахских и калмыцких школ. Специальные курсы переподготовки педагогических работников для национальных меньшинств появились позднее. Так, в 1930 году в Нижне-Волжском крае функционировали двухгодичные курсы первой ступени по подготовке учителей казахских школ. Однако, несмотря на большие потребности в педагогах – 215 человек, в 1930 году школы не получили ни одного учителя. Отчасти эта проблема была решена созданием в Астрахани педагогического училища, в котором обучение осуществлялось на казахском языке. В училище занятия с 256 учащимися проводились 19 преподавателями¹⁵.

Следует отметить следующий факт: не все родители стремились отправлять детей в школы. Основной причиной этого были материальные трудности в казахских семьях, обусловленные коренными переменами в образе жизни. По сути, судьбу казахов изменили преобразования в сельском хозяйстве, основанные на несовместимости кочевых социумов с советским общественным идеалом. Казахи подверглись массовой седентаризации, базирующейся на теоретических положениях о том, что кочевое скотоводство является примитивной ступенью социальной эволюции и нерациональным способом сельского производства. Переход казахов к оседлости сопровождался их резким обнищанием.

Острой была проблема нехватки помещений для школ. В центральном печатном органе «Известия Нижне-Волжского края» была размещена информация об организации школ в непригодных местах. Так, в статье «Народное образование у национальных меньшинств Нижне-Волжского края» указывалось, что «у калмыков и казахов школы ютятся в землянках»¹⁶.

Все это приводило к неукомплектованности части национальных казахских школ. Так, в отчетном материале Александрово-Гайской районной партконференции отмечалось, что дети рабочих совхоза № 53 в количестве 115 человек не пошли в школу «в связи с тем, что поселковый Совет и дирекция совхоза не обеспечили интернатом казахскую школу»¹⁷. Заметим, что проблема привлечения детей из казахских семей в школы оставалась актуальной даже к началу 50-х годов XX века. Этот факт подтверждает выступление директора казахской школы К. И. Ишанова на XVIII пленуме Александрово-Гайского райкома партии, состоявшемся 18 марта 1952 года. В частности, он указал, что «школа выпустила много прекрасных кадров, среди которых имеются Герои Советского Союза, а многие учатся в ссузах и вузах. Однако наряду с этим нужно отметить, что многие дети казахов вовсе не охвачены школой и остаются неграмот-

ными. Возьмем совхоз им. Ворошилова – до войны, до 1941 года там была казахская начальная школа, во время войны ее ликвидировали и до сего времени эта школа не организована. В результате имеющиеся у казахского населения дети этого населенного пункта лишены возможности учиться на своем родном языке»¹⁸.

По-прежнему актуальной оставалась и проблема с педагогическими кадрами: «... состав учителей неудовлетворителен, учителя казахи и калмыки с низшим или домашним образованием»¹⁹. Ситуация усугублялась недостатками в методологии и методике обучения школьников. В связи с этим каждая школа была вынуждена разрабатывать свой учебный план, основываясь, с одной стороны, на традиции, идущей из медресе, мектебов, гимназий, с другой – на практической необходимости и задачах современного периода²⁰.

Отметим также противоречивый характер оценки уровня развития национальных школ в регионе. Так, помимо публикаций в «Известиях Нижне-Волжского края», свидетельствующих о низком уровне развития национальных школ, появлялись материалы о том, что школьное преподавание на родном языке было полностью осуществлено у татар, немцев и казахов²¹. Однако в действительности многие проблемы национальных школ оставались нерешенными.

Стоит отметить еще одно препятствие, с которым столкнулись в казахской национальной школе – это переход с арабского алфавита на латинский, затем на русский. Трудность состояла в том, что казахская письменность возникла на базе арабской графики. Арабский алфавит использовался без изменения. Во второй половине XIX – начале XX века параллельно существовало казахское письмо, созданное на базе русского алфавита. Арабский алфавит подвергся реформе в 1918–1924 годах²². Решение о введении нового латинского алфавита было принято постановлением ВЦИК и СНК РСФСР от 15 декабря 1928 года. Исполняя постановление, президиум Нижне-Волжского крайисполкома 8 июня 1929 года принял решение ввести новый алфавит среди тюркско-татарских народностей не позднее 1936 года. Однако на практике срок введения нового латинского алфавита в культурно-просветительских учреждениях тюркских народностей был сокращен до 2 лет. Органам образования было предписано «перевод на новый алфавит школ 1–5 ступени повышенного типа осуществить с будущего учебного года по всем дисциплинам, преподающимся на тюркско-татарском наречии...»²³. Заметим, однако, что новый латинский алфавит использовался сравнительно недолго. В конце 1930-х годов его поменяли на русский по указанию партийно-советских органов власти. Все эти изменения не способствовали развитию казахских национальных школ.

Событием исключительной важности стало открытие в 1932 году начальной казахско-татарской школы в селе Александров-Гай. Первым ее директором был М. Бекбергенов, который много сделал для

становления и развития учебного заведения. В среднем в школе занималось от 120 до 150 учащихся. При школе было два филиала – один на станции (20–25 учащихся), другой в поселке Приузенский (тоже 20–25 учащихся)²⁴. В 1936 году школа стала только казахской и получила статус семилетней. С этого периода до осени 1943 года школу возглавлял А. Есмуханов, получивший образование в Уральском педагогическом институте (Казахстан). С августа 1943 года казахскую школу возглавил бывший фронтовик К. Ишанов. Следующим директором стал Г. Койшубаев. Именно благодаря его усилиям и стараниям в школе сложился талантливый кадровый состав учителей-профессионалов, обладающих высоким методическим и педагогическим мастерством. Лучшими учителями школы были А. Жбакова, Х. Джапаков, В. Имангалиева, В. Бельянская²⁵.

Примечательно, что в этой школе обучались и дети из русских семей. Так, среди ребят, успешно сдавших экзамены в 1953 году, были Валерий Бирюков, Лидия Лялькова, Владимир Каширин²⁶.

Во второй половине 1950-х годов в казахском национальном образовании наблюдались положительные тенденции. К примеру, учительский коллектив казахской школы стал пополняться преподавательскими кадрами с высшим образованием. Так, в 1956 году в Александров-Гай приехал учитель С. Мендыгалиев. Вскоре он был назначен завучем, а затем и директором школы. С 1 сентября 1961 года казахская семилетняя школа перешла на восьмилетнее обучение.

Между тем отсутствие возможности обучения в высших учебных заведениях г. Саратова на казахском языке, снижение интереса к родной истории и культуре отрицательно сказалось на заинтересованности казахского населения в национальной школе. Как следствие, численность учащихся стала сокращаться. В 1973 году казахская школа в Александров-Гае была закрыта. Следует отметить тот факт, что выпускники этой школы впоследствии оказались известными людьми не только в России, но и в Республике Казахстан. В частности, М. Атапов стал советником президента Республики Казахстан Н. А. Назарбаева, А. Досаханов – доктором медицинских наук, профессором, заведующим лабораторией научно-исследовательского института радиологии. Для развития школы много сделали такие опытные педагоги, как К. Курганова, А. Казина, М. Сатиев, Л. Зуева, И. Каймульдин, К. Искалиев и др.

Интерес к изучению родного языка среди казахского населения вновь возник в 1990-х годах. В районах с компактным проживанием казахов стали формироваться классы, в которых преподавание велось на казахском языке, проводились факультативные занятия по его изучению. Так, в этот период казахский язык изучался в варфоломеевской средней школе, в школах сел Камышки и Канавка Александрово-Гайского района, средней школе № 4 г. Новоузенска и дюрской средней школе Новоузенского района. На занятиях изучались также история, культура и национальные традиции.

Логическим продолжением возросшего интереса к языку стало открытие в 1991 году отделения казахского языка в педагогическом училище г. Энгельса. Там проводилась подготовка учителей казахского языка для начальных классов школ Саратовской области. Отделение казахского языка просуществовало до 2001 года. Отметим преподавателя Б. Буркитбаеву, осуществлявшую обучение студентов с момента возникновения и до закрытия отделения. В 2008 году открылись курсы казахского языка, организованные по инициативе сотрудника Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского А. Базарбаева. Занятия проходили на базе Центра турецкого языка и культуры.

Таким образом, опыт создания национального образования казахов в регионе свидетельствует о следующем:

- образование национальной школы и национальных классов способствовало ликвидации неграмотности казахского населения;
- школьное образование формировало этничность казахов, развивался национальный язык;
- без должной материальной базы, квалифицированных педагогических кадров, заинтересованности самих казахов невозможно развитие национального образования.

Образ жизни казахов, их мировоззрение и культура претерпели колоссальные изменения, которые способствовали их адаптации в регионе и интеграции с местным населением.

В целом система образования и просвещения для казахского населения Саратовского региона формировалась постепенно, в рамках осуществления культурной революции в Советском государстве.

Примечания

¹ См.: СУ РСФСР. 1918. № 80. Ст. 835.

² См.: Там же. № 67. Ст. 592.

³ Там же. 1920. № 69. Ст. 312.

⁴ Там же. 1923. № 72. Ст. 706.

⁵ См.: Всесоюзная перепись населения 17 декабря 1926 г.: краткие сводки / изд. ЦСУ Союза СССР. Т. 10, вып. 4. Народность и родной язык населения СССР. Москва, 1927–1929. С. 69.

⁶ См.: Всесоюзная перепись населения 1939 г. Национальный состав населения районов, городов и крупных сел РСФСР [Электронный ресурс]. URL: http://www.demoscope.ru/weekly/ssp/rus_nac_39_ga.php?reg=1601 (дата обращения: 20.02.2019).

⁷ См.: Статистический сборник по Саратовской губернии. Саратов : Саратовское губернское статистическое бюро, 1923. С. 54.

⁸ См.: История Саратовского края. 1917–1965. Саратов : Издательство Саратовского университета, 1967. С. 83.

⁹ Там же.

¹⁰ См.: Государственный архив новейшей истории Саратовской области (ГАНИСО). Ф. 55. Оп. 1. Д. 325. Л. 49.

¹¹ См.: Государственный архив Саратовской области (ГАСО). Ф. 461. Оп. 2. Д. 107. Л. 265.

- ¹² ГАНИСО. Ф. 55. Оп. 1. Д. 6. Л. 34–35.
¹³ См.: ГАНИСО. Ф. 55. Оп. 1. Д. 249. Л. 45.
¹⁴ ГАНИСО. Ф. 55. Оп. 1. Д. 249. Л. 39.
¹⁵ Там же. Л. 46.
¹⁶ Известия Нижне-Волжского края. 1930. № 27–28. С. 327.
¹⁷ ГАНИСО. Ф. 666. Оп. 4. Д. 10. Л. 29.
¹⁸ ГАНИСО. Ф. 666. Оп. 18. Д. 2. Л. 61.
¹⁹ Там же. С. 328.
²⁰ См.: Урастаева, Г. Национальное образование казахов в России. История и тенденции (на материалах Астраханской области). Актобе : Алматы-Фылым, 2004. С. 26.
²¹ См.: Известия Нижне-Волжского края. 1930. № 27–28. С. 328.
²² См.: Урастаева, Г. Указ. соч. С. 63.
²³ ГАСО. Ф. Р-522. Оп. 1. Д. 102. Л. 116 об.
²⁴ См.: Александрово-Гайский район – из века в век, за годом год. Историко-краеведческое издание / под ред. Л. В. Синельниковой, В. Н. Кувалдиной. Саратов : ООО «Три А», 2003. С. 98.
²⁵ См.: ГАНИСО. Ф. 666. Оп. 17. Д. 3. Л. 102.
²⁶ См.: Социалистическая стройка. 1953. 28 мая.

ФИЛОСОФСКАЯ АНАЛИТИКА КАК ОСНОВА СОВРЕМЕННОЙ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Л. И. Тетюев

*Тетюев Леонид Иванович – доктор философских наук, профессор
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: tetjuewl@mail.ru*

В статье осуществляется анализ ведущих теоретических направлений в современной философии образования, которая в своем историческом развитии опирается на различные исследовательские программы и философские концепции. Философия образования как новая исследовательская область восходит к существующим философским школам европейской современной философии – педагогической герменевтике, антропологическому экзистенциализму, аналитической философии и феноменологии воспитания. Философские концепции образования раскрывают специфическое видение образовательной действительности, познавательных способностей человека к образованию.

Ключевые слова: знание, философское знание, эпистемология, философия образования, педагогические науки.

PHILOSOPHICAL ANALYTICS AS A BASIS MODERN PHILOSOPHY OF EDUCATION

Leonid I. Tetjuev

The article analyzes the leading theoretical trends in the modern philosophy of education, which in its historical development relies on various research programs and philosophical concepts. The philosophy of education as a new research field goes back to the existing philosophical schools of European modern philosophy – pedagogical hermeneutics, anthropological existentialism, analytical philosophy of education and phenomenology of education. Philosophical concepts of education reveal the specific vision of the educational reality, human cognitive abilities to education.

Key words: knowledge, philosophical knowledge, epistemology, philosophy of education, pedagogical sciences.

Философия образования является новой областью научного исследования и теоретической рефлексии. В середине 40-х годов XX века она получает официальное признание как среди педагогов, так и философов Европы и Америки. Описание истории философии образования, ее основных направлений и концепций ждет в будущем своего дальнейшего развития. В нашей отечественной литературе труд А. П. Огурцова и В. В. Платонова «Образы образования. Западная философия образования. XX век» является первым опытом историко-философской аналитики¹. В монографии впервые освещаются различные и нередко альтернативные подходы, дается оценка основных образовательных программ и проектов. Философские концепции образования раскрывают специфическое видение образовательной действительности.

В современной философии образования важнейшую роль играет комплекс знаний о человеке. Новые проблемы воспитания и образования стали формулироваться на языке педагогической антропологии. Новая ситуация в науке порождает потребность в осмыслении и обосновании системы школьного и высшего образования. Перед педагогической наукой стоят серьезные вызовы, на которые она должна ответить новым содержанием образования, критическим отношением к зарубежному опыту организации системы обучения и воспитания.

Истоком теоретических направлений в философии образования являются философские системы немецкого идеализма XIX и XX веков. Современный «образ человека» воспринимается как методологический императив педагогической науки, ядром которой выступает система теоретического знания. Понятие теоретического знания является определяющим в современном понимании педагогической науки. Заметим, что в последние годы знание традиционно стало отождествляться с информацией, позволяющей человеку быть в курсе событий, происходящих в окружающем его мире. Однако думается, что подобный подход сужает исходное понимание знания как смысла, которое порождается сознанием и осмыслением человеком своего индивидуального опыта, контекстов личного общения и деятельности.

В определении того, что является знанием, а что нет, в отечественной философии науки нет однозначного мнения. В современной эпистемологии существует несколько подходов. И. Т. Касавин справедливо задается вопросом: возможно ли такое понимание знания, которое было бы ориентировано не на демаркацию, а на наиболее полный учет всего, что является знанием? И будет ли предикат «являться знанием» отличим от предикатов «считаться знанием» или «функционировать как знание»²?

Действительно, аналитика того, что является знанием, связана главным образом с тем, как мы будем его понимать – как информацию о внешней и независимой реальности или как элемент мира человека, способного вносить смысл и идеальный порядок в существующую реальность. Отечественный ученый предлагает воспринимать знание как атрибут человеческого бытия, как культурно-исторический феномен, который определяется во времени и пространстве, фиксируется разными формами практик и теоретической деятельности. По его мнению, в сферу знания входят все формы вне- и донаучного знания, позволяющие исследовать весь «совокупный познавательный процесс». В XX веке эти вопросы обрели свою остроту в связи с проблемой демаркации науки и метафизики в философии науки (К. Поппер), с дискуссией о соотношении науки и идеологии в социологии науки (К. Манхейм), с противопоставлением «двух культур» – естественно-научного и социально-гуманитарного знания.

Очевидно, что предметное поле неклассической теории познания трактуется предельно широко, знание становится социально-историческим и гуманитарно ориентированным синтетическим знанием. А это серьезно изменяет понимание знания, увеличивает его прежний объем и по сравнению с классической эпистемологией расширяет поле изучения знания и познания. В работе «Эпистемология классическая и неклассическая» В. А. Лекторский³ пишет, что в целях понимания современного общества и человека не стоит отказываться от скептицизма, фундаментализма и субъектоцентризма, обращаясь к новому пониманию внутренних, ментальных «состояний сознания». Новая ситуация в науке порождает сложные проблемы, отсутствовавшие ранее в традиционной теории познания.

Во взвешенной позиции Л. А. Микешиной⁴ присутствует рациональное зерно. В книге «Философия познания. Полевые главы» она отмечает, что сегодня уже очевидно, что перед нами два типа когнитивных практик: первый – по образу и подобию естественных, «строгих» наук – носит гносеологический и логико-методологический характер; второй берет за образцы гуманитарные и художественные формы мышления, все богатство практик экзистенциально-антропологической традиции.

Более того, следует учитывать еще и фактор существования проблемы структуры философского знания, теоретический интерес к которому возник в начале XXI века. Кантовская постановка вопроса: «Как возможна философия (метафизика) как наука?» – становится вновь актуальной. Естественные науки отрицают возможность метафизики, гуманитарные науки с позиции философских, научных и теологических концепций обсуждают вопросы возможного философского опыта и философского знания. Деструкция философского знания порождает ее понятие разными научными направлениями. То, что философия отражает определенное мировоззрение и мироощущение эпохи, не вызывает сомнения. В русле развития идей Канта педагогическое неокантианство предлагает крити-

ческую программу обоснования европейской системы образования, где ядром воспитания и образования выступают свобода отдельной личности обучающегося и его моральное совершенство. В контексте направлений философии образования педагогическое неокантианство является своего рода ее альтернативной философской программой⁵.

Новое понимание структуры философского знания основывается на противостоянии классической и неклассической систем философского мышления, что привело к формированию постклассического понимания философии. Сформировалось два основных подхода, которые условно можно определить как «внутренний» и «внешний». Если традиционно философия разделялась в рамках того или иного учения, философского направления, что говорило о наличии многочисленных философских дисциплин (логика, эстетика, этика, психология), то с появлением новых дисциплин, предлагающих специфическое осмысление культурной деятельности человека (философия культуры, культурология, философская и культурно-историческая антропология), вновь ставится вопрос о базовой структуре философского знания – онтологии, гносеологии (эпистемологии), аксиологии. Структура философского знания – предмет многих философских направлений. Прежде всего следует назвать герменевтику, экзистенциализм, аналитическую философию и феноменологию.

В герменевтике структура знания фиксируется формой интерпретации текста, пониманием его и расшифровкой читающим субъектом (Х.-Г. Гадамер, П. Рикёр, Ю. Хабермас). Корни герменевтической традиции восходят к идеям Ф. Шлейермахера и В. Дильтея. Именно герменевтика лежит в основе формирования исторической методологии и методологии восприятия художественного произведения. Основой герменевтики является понимание текста как формы переживания, истолкование прошедших действий и событий. Именно в понимании текста – литературного, юридического, религиозного – заключается основа его толкования, которое играет в жизни человека огромную формирующую роль.

Основатель гуманитарной педагогики Г. Ноль (1879–1960), профессор педагогики в Гёттингене, ученик и издатель В. Дильтея, применил герменевтический подход к педагогической теории и практике системы образования в Германии. Основной постулат: жизнь дана как переживание, понимание и постижение существующих в истории культуры смыслов. Человек есть «открытое существо», он реализует себя в истории, в собственной биографии. Это единственный «последний шаг на пути освобождения человека». Философия образования Г. Ноля предлагает философские принципы, на основе которых можно обустроить новую педагогику и новую образовательную практику. Важнейшим является трудовое воспитание, которое позволяет включаться в жизненное городское пространство, выбирать собственную судьбу и стремиться к техническому прогрессу, свободе личности и дружбе.

Экзистенциализм вряд ли можно назвать философской школой. Разные мыслители и писатели являются приверженцами этого течения: католик Г. Марсель и атеист Ж.-П. Сартр, психотерапевт и культуролог К. Ясперс и философ М. Хайдеггер. Важнейшей программной идеей экзистенциализма становится кредо: каждый индивид должен осознавать границы собственного существования и тем самым нести за это личную ответственность. По Сартру, любое действие человека имеет намерение, а значит, совершается сознательно. Намерение и есть основа свободы, которая выступает условием действия. Свобода создает и порождает действие. Однако свобода может быть утрачена, если человек не стремится осознать ситуацию, в которой находится и которую может и должен изменить по-своему. Человек оказывается в ситуации вещи, неспособной к действию, изначально отказывается от свободного выбора и утрачивает свою свободу. Но свобода изначально, даже в такой ситуации, всегда присутствует априори (до-логически).

В экзистенциализме существуют религиозные и атеистические варианты философии образования. Например, Л. Бинсвангер работает в русле философии бытия М. Хайдеггера и К. Ясперса и использует фундаментальные понятия «забота», «бытие-в мире», но создает феноменологический метод и предлагает анализ нарушений человеческой психики. Ядром философии Г. Марселя выступает идея коммуникации, где Мы предшествует Я и Ты. Индивид существует только в том случае, если он остается открытым Другому.

В педагогической литературе концепция Э. Финка (1905–1975) («Основные феномены человеческого существования», 1979) стала своего рода вызовом существующей педагогической антропологии, которую он предлагает воспринимать как экзистенциальную аналитику. Самопонимание есть основной акт человеческого существования. Человек постоянно стремится интерпретировать собственную жизнь, а его экзистенциальная аналитика вращается вокруг таких важнейших феноменов жизни, как труд, игра, страх, эрос, смерть. Образование и самовоспитание в такой перспективе являются значимыми факторами смысла собственного самоосуществления и смыслополагания. Близкую позицию занимает и В. Лох, правда, делая упор в обосновании педагогики на методики феноменологической редукции Э. Гуссерля и М. Хайдеггера.

Аналитическая философия в обосновании структуры философского знания опирается на метод детального логического анализа языка. Принято даже говорить о «лингвистическом повороте» в философии XX века. Аналитическая философия – это философская школа, которая представляет собой одно из направлений англо-американской философии. Методом философии это направление предлагает считать анализ разных ситуаций с позиции использования естественного языка общения. Для нее важными являются слова и предложения, или высказывания, поскольку они

обладают разными смыслами, а их значение зависит от того или иного контекста. Задача – разгадать тайный, скрытый смысл. Но это можно сделать лишь при употреблении языка в речи, значит, использование слов и выражений определяет смысл. Важно наблюдать за тем, как естественный язык функционирует в реальном общении, реализует себя в жизни.

Что представляют собой философские предложения? Для аналитической философии классические определения онтологии «бытие есть, жизнь существует», «небытия – нет» являются своего рода выражением лингвистической структуры языка, в котором оформляется отношение к вещи. Аналитическая школа опирается на традицию номинализма, поскольку связана со включенностью языка и его структуры в речевые акты. Определенную роль в формировании аналитической философии сыграли Дж. Э. Мур и Л. Витгенштейн. Л. Витгенштейн ввел понятие «языковая игра», т. е. начиная с детства все мы живем в разных конкретных контекстах языковой игры (сказки, считалки, школьные перемены, любовные признания, взаимоотношения с родителями и друзьями). Понимание общества подобно пониманию языковой игры, ее понятий и правил.

Аналитическая философия образования как область исследования сформировалась в 60-е годы XX века в США и Англии, а затем получила свое распространение в Канаде и Новой Зеландии. Интерес к дисциплине был вызван ростом понимания автономии образования в этих странах, широким формированием политических и педагогических движений, резкой критикой существующей системы образования и отрицанием существующих ценностей воспитания. В США подобные тенденции «педагогического бихевиоризма» породили скептицизм в эпистемологии и цинизм в этике, вызвав повсеместный нигилизм в образовании и самой философии.

Особо следует отметить феноменологическое направление. Основателем феноменологии как строгой науки является Эдмунд Гуссерль. Феномен в исходном смысле означает явление. Феноменология в истории современной философии является трансцендентальной философией, восходящей к идеям Р. Декарта. Как наука она стремится описать события и действия такими, какими они являются нашему сознанию. Для нее важными являются понятия как вне-, так и личного опыта трансцендентального субъекта. Феноменология противоположна по своей направленности естественным наукам – воспринимает мир только как явление сознания, а не как мир реальный. Для нее важно описать повседневные вещи, используемые нами в жизни, так как они представляют нам реальными в нашем восприятии. И в этом она выступает критикой естественно-научного знания: действительность больше, чем ее реально могут охватить естественные науки. В мире, в котором мы живем, есть вещи и смыслы, остающиеся за границами естественно-научного познания – написание письма, ковка конской подковы, спиливание дерева для

колки дров и т. п. Поэтому наука вышла из основ жизненного мира, он первичен по отношению к научному знанию, благодаря ему жизненный мир выступает трансцендентальной основой возможности науки как таковой. Жизненный мир порождает смыслы («смыслообразует»), стремление наук быть разумными и полезными. Раскрыть смысл жизненного мира индивида и его сообщества – задача трансцендентальной феноменологии.

В. Лох (р. 1928) феноменологический метод в педагогике воспринимает как инструментарий для обоснования педагогической науки как общей науки о человеке («Человек в модусе возможности», 1980). В аспекте воспитания и образования важнейшими являются задачи изучения жизненного мира человека и типичных ситуаций истории его жизни. Отсюда интерес к вопросу об условиях и границах способности человека к образованию. Материалом для педагогической антропологии выступают автобиографии и биографии, которые проясняют «компетенции», формирующиеся в течение жизни личности и задающие исходные основы способности человека к обучению и образованию. Подобный феноменологический способ рассмотрения является также смыслообразующим элементом самого воспитания.

Постижению замысла педагогического действия посвятил ряд работ М. Я. Лангвельд (1905–1989). В современной немецкой педагогике его с полным правом считают представителем феноменологического направления. В работах «Школа как путь ребенка. Попытка антропологии школы» (1960) и «Круг в доказательстве в исследованиях ребенка. Биология поведения, или Антропология детства» (1975) он рассматривает педагогические проблемы через постижение мышления и деятельности человека, через раскрытие осмысленности человеческой жизни вообще, через выявление смысловой связи, пронизывающей отдельные феномены его жизни. Ребенок изначально является специфической формой человеческого бытия, а воспитание есть обратная сторона основной ситуации бытия человека⁶.

Как видим, в современной философии формируется новое понимание структуры философского знания, которое вращается вокруг системных идей образования, его идеалов и норм. Некоторые исследователи в структуру знания философии образования, помимо существующих направлений герменевтики, экзистенциализма, аналитической философии и феноменологии, стремятся включить теологические и мифологические мотивы. Это объясняется тем, что миф и теология – своеобразные формы мировоззрения и формы культуры, которые в ходе истории тесно взаимодействуют. Обе формы познания мира и бытия человека формируют его ценностное отношение к миру, создают и транслируют нравственные нормы образа жизни и поведения. Философия образования как практическая наука начинает включать в себя практически-духовный и прагматический компоненты.

Примечания

- ¹ См.: *Огурцов, А. П., Платонов, В. В.* Образы образования. Западная философия образования. XX век. Санкт-Петербург : РХГИ, 2004. 520 с.
- ² См.: *Касавин, И. Т.* Нормы в познании и познание норм // Эпистемология и философия науки. ИФ РАН, 2017. Т. 54, № 4. С. 11.
- ³ См.: *Лекторский, В. А.* Эпистемология классическая и неклассическая. Москва : Эдиториал УРСС, 2001. 256 с.
- ⁴ См.: *Микешина, Л. А.* Философия познания. Полемические главы. Москва : Прогресс-Традиция, 2002. 624 с.
- ⁵ См.: *Епифанова, Н. Н., Тетюев, Л. И.* Нравственный идеализм как парадигма образования и воспитания // Философские парадигмы образования / под ред. О. М. Ломако. Саратов : Издательский центр «Наука», 2011. С. 22–49.
- ⁶ См.: *Огурцов, А. П., Платонов, В. В.* Указ. соч. С. 352–357.

РОЛЬ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ

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*

В статье рассматривается процесс обучения на уроках технологии. Особое внимание уделяется вопросу социальной адаптации обучающихся посредством школьного технологического образования.

Ключевые слова: технологическое образование в школе, социальная адаптация.

THE ROLE OF TECHNOLOGICAL EDUCATION IN THE SOCIAL ADAPTATION OF THE PERSONALITY OF A TEACHER IN SOCIETY

Mariya A. Trifonova

The article discusses the learning process in technology lessons. Special attention is paid to the issue of social adaptation of students through school technology education.

Key words: technological education at school, social adaptation.

Любой человек на каждом жизненном этапе является объектом социализации. Процесс социализации содержит в себе заинтересованность общества в том, чтобы индивид с успехом овладел социальными ролями – создал крепкую семью, смог принимать участие в политической, экономической, трудовой и социальной жизни общества. Отсюда важной целью всего школьного образования, и в частности технологического, является подготовка обучающихся, способных активно действовать, самостоятельно принимать решения, легко адаптироваться к любым изменяющимся условиям жизни в современном обществе. Для точной и полной реализации этой цели важно осуществлять технологическую подготовку

обучающихся в процессе всего школьного образования, которое сегодня ориентировано на индивидуализацию и социализацию школьников, происходящую с учетом реальных потребностей рынка труда и взаимодействия учреждений разных ступеней образования.

Анализ литературы показал, что традиционно понятие «адаптация» понимается как процесс вхождения в новую среду и приспособление к ее условиям. Согласно справочной литературе, адаптация означает приспособление – сложный процесс, происходящий на разном уровне: физиологическом, психологическом и социальном. Процесс адаптации может приводить к позитивным и негативным результатам. Позитивным результатом служит адаптированность, т. е. совокупность всех положительных изменений в организме и психике. Негативным результатом является стресс, т. е. процесс отрицания и неприятия. И. В. Дубровина в своих работах выделяет два основных критерия успешной адаптации¹:

- внутренний комфорт (эмоциональная стабильность и удовлетворенность);
- внешняя адекватность поведения (способность быстро и точно выполнять новые требования).

Человек, который приобретает опыт адаптации к разным условиям жизни, формирует в себе личностное качество, имеющее название «адаптивность». Оно необходимо человеку в разных жизненных ситуациях, таких как учеба, профессиональная деятельность, общение и т. д.

Важным этапом в жизни любого человека является социальная адаптация. Она изучается на протяжении долгого времени разными учеными – психологами, социологами и педагогами. К. В. Рубчевский предлагает понимать социальную адаптацию как процесс овладения человеком системой знаний, норм, ценностей, установок, образцов поведения, социальных ролей, которые существуют в данном обществе или социальной группе².

Если обратиться к словарю по социальной педагогике, то социальной адаптацией принято считать активное приспособление индивида к условиям социальной среды путем перенятия норм, ценностей, стиля поведения, которые были приняты в обществе.

М. А. Галагузова определяет понятие «социальная адаптация» как процесс активного приспособления человека к окружающему миру и взаимодействия с социальной средой³. В. С. Маркова дополняет данное определение. По ее мнению, социальная адаптация – это активный процесс приспособления человека к окружающему миру, который способствует созданию благоприятных условий для согласования своих индивидуальных возможностей с окружающим миром, приспособления к изменениям, происходящим в этой среде, и появления новых условий жизнедеятельности⁴.

В данной статье под социальной адаптацией личности обучающегося мы будем понимать его способность приспосабливаться к определенным видам деятельности, т. е. это процесс усвоения школьником социального опыта общества, к которому он относится. Социально-трудовым становлением личности школьника является формирование технологической компетентности в какой-либо области труда, системы взглядов о взаимосвязи социальной и трудовой жизни, которые позволят обучающемуся самореализоваться. Социальная адаптация является важным условием для обеспечения жизнедеятельности и социализации, поскольку позволяет индивиду не только проявлять себя, показывать свое отношение к деятельности, но и становиться активным участником социальных процессов и отношений, обеспечивающих естественное социальное самосовершенствование.

Технологическое образование направлено на развитие у школьников трудовых умений и навыков, необходимых для социализации в обществе. Социальная адаптация обучающегося зависит от овладения им всеми необходимыми знаниями, опытом в общественной деятельности, в профессиональном самоопределении и от развития таких умений, как рациональное планирование своей деятельности, самостоятельное выполнение работы для достижения поставленной цели, соблюдение правил техники безопасности при работе на оборудовании, соблюдение дисциплины, овладение этикой трудовых и товарищеских взаимоотношений и, конечно, умение контролировать свою деятельность и давать ей оценку⁵. Формирование трудовых и профессиональных интересов и навыков у обучающихся, трудовая занятость – все это является основой успешности в будущей профессионально-трудовой деятельности, самореализации, самоутверждении и, как следствие, социальной адаптации в обществе.

Сегодня стоит задача инновационного технологического развития страны, а ее реализация невозможна без системной подготовки высококвалифицированных специалистов, азы технологического образования которых были заложены еще в школе. Система общего образования школы направлена на создание необходимых условий для развития творческого потенциала, формирования технологических и социальных компетенций обучающихся.

Подготовка личности, адаптированной к труду в современных условиях, составляет содержание образовательной области предмета «Технология». В содержании программы выделяют образовательные модули, при изучении которых вырабатываются трудовые навыки и происходит знакомство со всеми процессами технологической деятельности⁶. Иными словами, в образовательной области «Технология» существует большое количество разделов, которые охватывают основы промышленности, сельского хозяйства, сферы услуг и обслуживания и т. д. В ходе школьного технологического образования происходит активное включение обучающихся в процесс проектирования и выполнения практических

работ. Это позволяет добиться одной из важных целей всей системы школьного образования – подготовки обучающихся, которые смогут легко адаптироваться к изменениям в современном обществе и производстве, самостоятельно и активно принимать решения.

Важная роль предмета «технология» заключается в подготовке обучающихся с раннего возраста к преобразовательной деятельности, формировании профессиональных интересов, которые помогут в жизненном, профессиональном самоопределении и социальной адаптации.

Технологическое образование предусматривает знакомство обучающихся в теории и на практике с основными научными принципами современного производства, формирование представлений о технологической культуре производства, развитии культуры труда.

Уроки технологии дают обучающимся возможность интегрировать и активно использовать знания, полученные при изучении других учебных предметов. Предметная область «Технология» состоит из двух основных частей – теории и практики. Теоретическая часть включает в себя некоторые понятия и термины, развивает мышление обучающихся, способствует формированию их мировоззрения, знакомит с основами и приемами организации труда. Практическая часть способствует реализации всех полученных знаний через деятельность, которая включает в себя преобразование материалов, энергии, информации, объектов природы.

Обучение на уроках технологии в 5–7 классах предусматривает знакомство обучающихся с современными отраслевыми технологиями производства, приобретение умений и навыков выполнения определенных технологических операций, развитие навыков обучения, творческого мышления, выполнение практических упражнений и задач, формирование профессиональных интересов, профессионально важных качеств личности, профессиональной культуры. На уроках технологии диагностируются и выявляются способности, интересы и склонности обучающихся, которые помогут им построить дальнейшие профессиональные планы на жизнь.

Предметная область «Технология» содействует знакомству школьников с устройством разнообразных приборов, машин и инструментов. Она позволяет применять в практической преобразовательной деятельности полученные ранее знания, заниматься проектно-исследовательской деятельностью, а следовательно, научно-техническим творчеством. В процессе разработки и реализации проекта обучающиеся имеют возможность воплотить в жизнь все свои задумки и попробовать свои силы. Такой способ организации технологического образования предоставляет школьнику возможность одновременно познакомиться с рядом профессий, связанных с культурой труда, дизайном, потребительской, информационной, графической или экологической культурой и сделать осознанный выбор. Преобразовательная деятельность обучающихся

помогает повысить мотивацию к обучению, познавательный интерес и, как следствие, сформировать профессиональный интерес.

Немаловажным является тот факт, что содержание технологического образования отражает личностное взаимодействие субъекта и объекта труда в таких системах, как «человек – человек», «человек – техника», «человек – природа» и др. Происходит взаимодействие всех сфер экономической деятельности, современных отраслевых технологий и самостоятельной творческой деятельности обучающихся.

Роль технологического образования в социальной адаптации, вне всякого сомнения, велика, поскольку успешное формирование личностных качеств обучающихся и развитие их мышления, профессиональных и познавательных интересов, творческого потенциала, фантазии, мировоззрения может осуществляться только путем сочетания умственной работы с практической трудовой деятельностью. Труд и полученное в ходе обучения на уроках технологии умение изготавливать что-то своими руками являются источником материального и духовного богатства, главными критериями престижа в обществе и фундаментом личностного развития.

Таким образом, качество подготовки специалистов определяется не только уровнем обучения в средних или высших учебных заведениях, но и содержанием образования, которое подготавливает обучающихся к профессиональному обучению. В условиях общеобразовательной школы решаются многие задачи технологического образования школьников. Происходит формирование положительного отношения к труду, его значимости в жизни, высоких социальных мотивов преобразовательной деятельности, потребности в творчестве, стремления реализовать все полученные знания на практике. Осуществляются подготовка к осознанному выбору профессии, формирование технологической культуры, необходимых профессиональных качеств личности, развивается умение планировать свою жизнедеятельность с учетом всех перспектив, умения сотрудничать в ходе трудовой деятельности с коллективом, оказывать помощь и поддержку, повышать уровень профессиональных знаний.

Следует обратить внимание на то, что обучающиеся, занимающиеся трудом в школьный период своей жизни, наиболее адаптированы и приспособлены к любому виду деятельности. Об этом в своих книгах говорил еще К. Д. Ушинский: «Само воспитание, если оно желает человеку счастья, должно воспитывать его не для счастья, а приготавливать к труду в жизни, а тот, кто умеет трудиться, способен совершить подвиг»⁷.

Учебный предмет «технология» обеспечивает включение в образовательный процесс школьников, готовых трудиться, изготавливать полезные вещи своими собственными руками, т. е. дает жизненно важный практический опыт, который не только пригодится им в дальнейшей жизни, но и поможет найти свое место в трудовой деятельности, системе общественных и профессиональных взаимоотношений. Технологическое

образование помогает сформировать профессиональные интересы у обучающихся и выбрать профессии, необходимые сегодня.

Примечания

- ¹ См.: Дубровина, И. В. Психологические особенности адаптации детей к школьному обучению // Международный студенческий научный вестник. 2016. № 5. С. 113–116.
- ² См.: Рубчевский, К. В. Социализация личности: интериоризация и социальная адаптация // Общественные науки и современность. 2013. № 3. С. 17–23.
- ³ См.: Галагузова, М. А. Социальная педагогика : курс лекций. Москва : ВЛАДОС, 2014. 274 с.
- ⁴ См.: Маркова, В. С. Социализация личности : норма и отклонение. Москва : Институт молодежи, 2016. 223 с.
- ⁵ См.: Кон, И. С. Психология юношеского возраста : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов. Москва : Просвещение, 2009. 175 с.
- ⁶ См.: Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие. Москва : Народное образование, 2016. 256 с.
- ⁷ Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Москва : АПН РСФСР, 1950. С. 123–129.

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ФИЛЬМ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ (НА ПРИМЕРЕ РАБОТЫ НАД СЕРИАЛОМ «ДОКТОР ХАУС»)

К. С. Цибизов

*Цибизов Константин Сергеевич – кандидат филологических наук, доцент филиала «Медицинский университет “Реваиз” в городе Саратове»
E-mail: kostello83@mail.ru*

В статье анализируются основные методические компоненты использования средств кинематографии как способа развития критического мышления на иностранном языке в условиях медицинского вуза. Через анализ языковой составляющей сериала «Доктор Хаус» выделяются наиболее эффективные способы пополнения багажа общеупотребительной и узкопрофессиональной лексики, а также предлагаются пути развития коммуникативных навыков у студентов на уровне общения как с будущими коллегами по работе, так и с потенциальными пациентами. Предлагаемые приемы, выработанные нами в процессе практического опыта, могут стать эффективным методическим подспорьем, имеющим серьезные научные перспективы.

Ключевые слова: принципы развития критического мышления, художественный фильм и его методический потенциал, интертекстуальная лексика, ролевая игра, кластер.

THE FILM AS A WAY OF CRITICAL THINKING DEVELOPMENT IN A FOREIGN LANGUAGE OF MEDICAL UNIVERSITIES STUDENTS: ON THE EXAMPLE OF THE SERIES «DR. HOUSE»

Konstantin S. Cibizov

The article analyzes the main methodological components of the cinematography use as a way of foreign language critical thinking developing in a medical University. Through

the interpretation of the series «House, M.D.» language component the most effective ways of general and professional vocabulary expansion are identified. Methods of students' communication skills at the levels of interaction with future colleagues and potential patients are offered. The proposed techniques developed by us in the process of practical experience can be an effective methodological tool with serious scientific prospects.

Key words: principles of critical thinking development, feature film and its methodical potential, intertextual vocabulary, role-play, cluster.

Ни для кого не секрет, что в современном высшем профессиональном образовании в нашей стране обнаруживается противоречие между социальным запросом на развитие личности, стремящейся адаптироваться к постоянно меняющимся требованиям технической эпохи, и самой образовательной системой. В таких условиях преподавателю иностранных языков (далее ИЯ) следует не только сосредотачиваться на структурном знании предмета, оперируя техниками популярного сегодня компетентностного подхода, но и все чаще уходить в методику работы с учебным материалом, привнося в этот процесс собственные приемы оптимизации мышления студентов.

Особенно важной интенцией в указанном выше контексте является абсолютное или частичное контекстуальное изменение педагогических и методологических подходов к обучению, при которых знание может быть полноценным только при включении в процесс его усвоения механизмов развития личности, в том числе и ее способности мыслить критически. Само критическое мышление, безусловно, «формируется логикой жизни, зависит от природных способностей и склонностей, социальной среды и социального воспитания. Но все же основная роль в формировании критического мышления принадлежит процессу обучения и воспитания, в результате которого актуализируются и развиваются такие природные качества личности, как любознательность, восприимчивость, уверенность в себе, самостоятельность, коммуникабельность»¹.

Проблема *развития критического мышления* (РКМ) у студентов медицинского вуза требует особого внимания. Мыслить критически – значит «уметь анализировать информацию с позиций логики, уметь выносить обоснованные суждения, решения и применять полученные результаты как к стандартным, так и нестандартным ситуациям, вопросам и проблемам – особенно в процессе взаимодействия с пациентом»².

Современный мир диктует необходимость постоянного обновления источников информации, с которыми приходится работать как преподавателям вузов, так и их студентам. Эти источники, помимо стандартных учебников и словарей, могут быть представлены в разных «неаудиторных» форматах на разных носителях информации – аудио, видео и т. д. Особенно это касается растущего числа художественных фильмов, тематически уходящих в контуры медицины и имеющих значительный *методический потенциал*. Ярким примером такого фильма является сериал «Доктор Хаус». Думается, что использование данного фильма в процессе

преподавания медицины в вузе было бы довольно эффективным с позиции развития критического мышления не только в узкопрофессиональном поле, но и в контексте понимания иноязычной культуры межличностного поведения в сферах «врач – коллеги» и «врач – пациенты». При этом удобной средой для данного процесса может стать урок иностранного языка в вузе медицинского профиля, на котором использование средств кинематографии вполне удачно интегрируется в программные элементы процесса обучения ИЯ как дополнительная часть лингвострановедческой и узкопрофессиональной компоненты компетенций студента. Так, Р. Беллур считает, что кинофильм является недостижимым текстом и как текст несводим к сценарию: даже в диалогах, помимо содержания реплик, присутствует нецитируемая «телесная глубина голоса»³.

Художественный фильм оказывает довольно сильное эмоциональное воздействие на учащихся, зачастую ненавязчиво предьявляя информацию, придавая красочность языку. При соприкосновении с происходящим на экране создаются условия, наиболее приближенные к естественным, а профессиональная среда жизнедеятельности человека, которая обусловлена важными для жизни факторами, оказывается стержнем содержания того или иного фильма или сериала. Очевидно, что медицина – одна из самых популярных тем современного кинематографа.

Почему же предметной основой для текущего исследования был взят сериал «Доктор Хаус»?

Во-первых, данный фильм имеет наивысший индекс популярности на многих сайтах, объединяющих ведущих мировых критиков кинематографической продукции. В частности, известные сайты IMDb и Кинопоиск предлагают следующие рейтинговые данные фильмов-сериалов на медицинскую тематику:

- «Доктор Хаус» (дата выхода – 2004 г. (до 2012 г.), средний рейтинг IMDb и Кинопоиска – 8,8);
- «Клиника» (2001 г., 8,4);
- «Реанимация» (2015 г., 7,8);
- «Скорая помощь» (1994 г., 7,7).

Во-вторых, опрос среди студентов вуза, где преподает автор данной статьи, также засвидетельствовал наибольшую популярность именно сериала «Доктор Хаус» среди кинематографических продуктов на ИЯ в тематической области «медицина».

Наконец, следует признать тот факт, что сам язык сериала является его лингвистическим сокровищем как с позиции наличия общеразговорной лексики, отражающей «свежесть» коммуникативных процессов в среде ИЯ, так и с позиции присутствия особого узкоспециального языкового кода, который довольно часто обладает флером *интертекстуальности*, т. е. имеет межкультурные коннотации в употреблении конкретного речевого акта главными действующими лицами сериала. При этом некоторые

лексемы, которые использует непосредственно главный герой фильма, стали нарицательными и перешли в разряд так называемых хаусизмов, а сам образ Грегори Хауса очень привлекателен для современного студента-медика – ведь он образован, интуитивен, в меру эгоистичен, но при этом обаятелен. Все это отражается и на языковом коде сериала, его самобытности, что, очевидно, обуславливает рассмотрение сериала «Доктор Хаус» в качестве модели обучения студентов ИЯ.

В рамках РКМ на ИЯ в условиях медицинского вуза разумно начинать обучение с работы над вокабуляром. В сериале «Доктор Хаус» предлагается четкая градация лексической базы на узкоспециальную и общеупотребительную, часто реализующуюся в виде устойчивых выражений для коммуникативных целей. Так, например, по пятиминутному разговору Грегори Хауса с матерью одного капризного ребенка, имеющего с незначительную проблему со здоровьем, можно составить мини-словарь (табл. 1.)

Таблица 1

Двухуровневая лексическая компонента РКМ на ИЯ в сериале «Доктор Хаус»

Профессиональная лексика	Идиоматические и устойчивые выражения для коммуникативных целей
Cartilage (хрящ) Arm removing (ампутация руки) Sore throat (ангина) Wheelchair (инвалидная коляска) Syringe (шприц)	To hop down (прыгать вниз) To get out of (выходить откуда-либо) To waste one's precious time (тратить что-то драгоценное время)

Студенты с разным уровнем языковой подготовки могут использовать данную примитивную таблицу как элементарный способ развития мыслительных процессов через систематизацию вокабуляра посредством работы над конкретным эпизодом той или иной серии. Следует указать на то, что, помимо слоев общеупотребительной лексики, профессионализмов и врачебного сленга, текстовый объем заполняет лексика интертекстуальная, запечатленная в диалогах. Так, Умберто Эко определяет «интертекстуальный диалог» как «феномен, при котором в данном тексте эхом отзываются предшествующие тексты»⁴. Эти семантические оттенки имеют определенный и известный в иноязычной культуре контекст, уместный в рамках конкретного случая в медицинской практике главного героя сериала. Данные текстовые единицы довольно успешно оттачивают *критическое мышление студентов медицинского вуза*, так как позволяют в кратком виде, но с нужной долей экспрессии и наглядности резюмировать важную для врача мысль, особенно при общении с «трудными» пациентами.

Некоторые серии фильма «Доктор Хаус» просто изобилуют такой лексикой. Приведем в качестве примера работы над таким вокабуляром

табл. 2, отметив эффект для РКМ на ИЯ от использования каждого лексико-грамматического единства интертекстуального оттенка.

Таблица 2
Примеры интертекстуальной лексики в сериале «Доктор Хаус»

Интертекстуальный текст	Перевод	Цель возможного использования текста в медицинской практике
Dr. House: «As the philosopher Jagger once said, «You can't always get what you want»	Доктор Хаус: «Как однажды сказал философ Джаггер, нельзя всегда получать то, что хочешь»	Для указания пациенту на невозможность проведения желаемой ему (ей) терапии
Dr. House: «As You know, arrogance has to be earned»	Доктор Хаус: «Высокомерие нужно заслужить»	Как ответная реплика при апеллировании пациента к слегка самодовольной и саркастичной манере поведения доктора
Dr. House: «Voldemort here is the first to go»	Доктор Хаус: «Мы первым сбросим с трона этого Воландеморта»	Ссылка на главного антагониста книги Дж. К. Роулинг «Гарри Поттер» может быть использована в качестве восклицания-интенции при общении с особо дотошными пациентами

В целом речь Грегори Хауса не только наполнена интертекстуальными единицами, профессионализмами и идиомами, но и очень показательна для будущих врачей в плане построения контактов с его пациентами. Данная интенция наглядно осуществляется посредством использования предложных конструкций экзистенциального направления, часто имеющих оттенок философских выводов с легкой примесью иронии и / или латентного цинизма. Это является визитной карточкой данного врача и, как свидетельствуют сама фабула сериала, а также отзывы зрителей о данном речевом поведении, часто находит одобрение. В этом контексте составление мини-словарей коммуникативов (речевых актов коммуникативной направленности. – К. Ц.) из области «врач – пациент» также является эффективной составляющей процесса РКМ на ИЯ. В качестве иллюстрации приведем небольшую часть цитат, ставших «хаусизмами» и часто используемых многими врачами в конкретных ситуациях на работе:

- 1) I don't ask why patients lie, I just assume they all do (Я не спрашиваю, почему пациенты лгут, я просто считаю, что они все это делают).
- 2) If you really want to do something, you do it (Если вы действительно хотите сделать что-то, вы делаете это).
- 3) Mistakes are as serious as the results they cause (Ошибки так же серьезны, как и результаты, к которым они приводят).

4) There's nothing in this universe that can't be explained (Во вселенной нет ничего, что нельзя объяснить).

5) We all make mistakes, and we all pay a price (Мы все совершаем ошибки и все за них платим).

Довольно часто, если позволяют временные рамки, студентам предлагается *ролевая игра* как действенное средство РКМ. Сами учащиеся определяют свои роли на основе сюжета просмотренного фильма, ведут диалоги по разным темам, практикуют устную речь, что позволяет проявить креативность мышления и способствует формированию *компенсаторной компетенции*. В этом смысле нами используются следующие приемы РКМ:

На этапе предпросмотровой дискуссии:

- *работа над названием фильма* (его переводом на русский язык) с использованием многомерной интеллект-карты / *кластера* и схемы грамматической структуры Complex Object+Relative Clauses;
- *составление «цитатника» / кластера*, связанного с названием фильма, а также отзывами о фильме, найденными в сети Интернет до просмотра самого киноролика.

На этапе просмотра фильма:

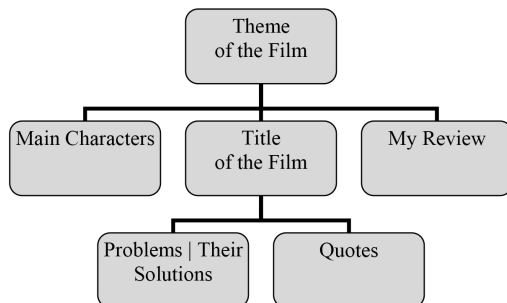
- *работа над смысловым сочленением хаотических / перепутанных в порядке их следования кадров* (5–6, по мере пополнения вокабуляра) из фильма с дальнейшим пересказом сюжета по известному принципу «снежного кома». К примеру, в процессе изучения коммуникативных аспектов профессионального взаимодействия с пациентами студентам был предложен такой мини-диалог с перепутанными репликами (P – patient, D – doctor), где нужно было указать правильную последовательность цифр-реплик:

1. P: I seem to be generally out of sorts. I have no appetite for my food.
2. D: Well, tell me how you are suffering?
3. P: That is just what I want you to tell me.
4. D: Certainly! Come in, sit down. Now, what is the matter with you?
5. P: I am a clerk in an office, and have to work long hours.
6. D: Are you troubled with headaches?
7. P: Yes, I am. And what is worse I cannot sleep at night.
8. D: I see, what is your work?
9. P: Hello doctor! Can you spare me a few minutes?

Ответ: 943216785;

- *озвучка* одной из сцен фильма с дальнейшей сменой ролей;
- *остановка фильма на определенной сцене* и коллективная *дискуссия* с ответом на вопрос: *What happens then?* Важно добавить, что в качестве доработки данного приема учащимся предлагают две карточки – *Happy End / Sad End* для обсуждения концовки фильма;

- *So many Scenes, so many Questions*: учащиеся раздают карточки сцены из фильма. Каждый из учащихся должен составить минимум 5 вопросов по этой сцене, аудитория отвечает на вопрос. Так осуществляется подготовка к последнему заданию **постпросмотровой стадии**, которое заключается в составлении проверочного листа-кластера (рисунки).



Лист-кластер

Необходимо уточнить, что в своей практике автор данной статьи нередко использует метод составления папок-портфолио под условным названием «Short Film – Long English». В них ученики собирают свои чек-листы и сочинения по просмотренному фильму. В этом случае формируется своеобразный лингвистический архив кинофонда, который активно пополняется и используется на занятиях по ИЯ.

Таким образом, работа над сериалом «Доктор Хаус» по указанным выше методическим лекалам в контексте принципа РКМ позволяет:

- обучаться и развлекаться одновременно;
- развивать навык восприятия ИЯ на слух, оптимизируя произношение, а также наблюдать за артикуляцией носителей языка;
- увеличивать свой общий и профессиональный вокабуляр;
- изучать культурные особенности страны изучаемого языка.

Думается, что изучение иностранного языка в медицинском вузе будет более результативным и эффективным и создаст благоприятные условия для формирования коммуникативной компетенции при комплексном использовании видеоматериалов с разработанными дидактическими материалами, составленными в соответствии с предлагаемой методикой РКМ.

Примечания

¹ Коровина, И. А., Хабарова, Т. С. Технология развития критического мышления как средство становления субъектности студентов медицинского вуза в самообразовательной деятельности // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 5. С. 102.

- ² Минкина, Ф. Ф. Критическое мышление учащихся и педагогические способы его формирования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Казань, 2000. С. 5–6.
- ³ Беллур Р. Недостигаемый текст // Стрoение фильма : сб. ст. Москва : Радуга, 1984. С. 221–230.
- ⁴ Эко, У. Инновация и повторение. Между эстетикой модерна и постмодерна. Минск : ООО «Красико-принт», 1996. С. 236.

ФОРМИРОВАНИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКО-ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е. А. Щербакова

*Щербакова Елена Анатольевна – старший преподаватель
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: sherbakovaea@yandex.ru*

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена основными составляющими социально-культурного и экономического развития страны. В настоящее время именно здоровье нации выступает показателем стабильности и благополучия российского общества. Вопросы сохранения здоровья находятся в прямой зависимости от уровня формирования управленческо-валеологического потенциала и грамотности специалистов в области физической культуры и спорта. В связи с этим необходимо рассматривать вопрос о создании условий формирования у студенческой молодежи устойчивых стереотипов здорового образа жизни. Сегодня от образовательных организаций требуется не только создание и поддержание соответствующих санитарно-гигиенических условий обучения, но и формирование у субъектов образовательного процесса ценностной ориентации, направленной на воспитание ответственности за собственное здоровье, выработку валеологической личностной позиции.

Ключевые слова: здоровье, физическая культура, воспитание, валеология, университетское образование.

THE FORMATION OF MANAGERIAL-VALEOLOGICAL POTENTIAL OF STUDENTS IN THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION

Elena A. Scherbakova

The urgency of the problem under study is determined by the main components of the socio-cultural and economic development of the country. Currently, it is the health of the nation that serves as an indicator of stability and well-being of Russian society. The issues of health preservation are directly dependent on the level of formation of managerial – valeological potential and literacy of specialists in the field of physical culture and sports. In this regard, it is necessary to consider the issue of creating the conditions for the formation of stable stereotypes healthy lifestyle among students. Today, educational organizations are required not only to create and maintain appropriate sanitary and hygienic educational conditions, but also to form value orientations for the subjects of the educational process aimed at raising responsibility for their own health, development of valeological personal position.

Key words: health, physical education, education, valeology, university education.

Здоровье человека – тема, которая сегодня вышла за пределы медицинской науки. Самосохранение здоровья уже давно стало необходимым условием активного долголетия.

В настоящее время сохранение здоровья всецело зависит от образа жизни человека и его поведения¹.

Состояние здоровья современного молодого поколения вызывает серьезные опасения. Сложившаяся неблагоприятная тенденция требует реализации долгосрочной программы мероприятий, государственной политики, направленной на повышение качества жизни россиян².

Особая роль в решении проблемы сохранения здоровья молодого поколения отводится системе образования. Именно на образовательные учреждения физкультурной направленности ложится задача формирования валеологической культуры личности. Деятельность высших образовательных учреждений должна быть направлена не только на выработку у студентов здоровьесберегающих ценностных ориентаций, но и на воспитание у них ответственности за передачу знаний о здоровьесберегающей деятельности. При этом необходим поиск оптимальных стратегий, актуализирующих здоровьесберегающий потенциал будущих учителей физической культуры и спортивных тренеров³.

В свою очередь, следует отметить, что валеология – это наука о здоровом образе жизни, изучающая уровень, резервы и потенциал психического и физического здоровья человека, а также способы и методы его укрепления и сохранения. В этом состоит одно из важнейших отличий валеологии от профилактических медицинских дисциплин, рекомендации которых часто направлены на лечение болезней.

Практический аспект валеологии заключается в диагностике уровня здоровья, прогнозировании здоровья и управлении им. В данном аспекте физическая культура предлагает широкий спектр форм, средств и методов управления состоянием личности, в том числе его мотивационным потенциалом, в аспекте сохранения и улучшения здоровья. Осознав это, можно поднять авторитет физкультурно-оздоровительной деятельности. Формирование управленческо-валеологического потенциала должно быть направлено на «создание конкурентоспособных предприятий и основ конкурентоспособности страны в целом»⁴.

Модель валеологического образования включает набор управленческих функций, в целом создающих валеологический потенциал:

- формирование мотивации к валеологической деятельности;
- трансляцию валеологических знаний;
- выработку умения осуществлять контроль состояния здоровья занимающихся.

Качество внедрения данных функций находится в прямой зависимости от уровня формирования управленческо-валеологического потенциала и грамотности, в частности студентов, обучающихся по специальности

«физическая культура и спорт». При этом необходим ценностный подход, который требует учета личностно-мотивационного отношения самих студентов к своему здоровью. Немаловажной здесь является проблема освоения знаний, получаемых в вузе, и использования здоровьесберегающих технологий в своей жизнедеятельности. Актуальной также является способность студентов распространять полученные валеологические знания.

Необходимо отметить, что в основу концепции валеологического образования также должна быть положена идея потребностно-информационного подхода в воспитании студентов, согласно которой главной является потребность студентов в самосовершенствовании и самоопределении, а также потребность в саморегуляции деятельности и формировании своей валеологической культуры. В процессе формирования валеологической культуры студента необходимо использовать средства и методы, направленные на создание мотивации через осознание здоровья как высшей ценности человека. Именно тогда у студентов появится стремление к здоровьесберегающей жизнедеятельности⁵.

Формирование валеологической культуры личности – сложный многоступенчатый процесс. Он охватывает систему государственного образования в стране, досуговые учреждения, семейные традиции. Свою значимость сохраняют информационная пропаганда и мода на здоровый образ жизни. Хотелось бы отметить, что в образовательной среде Саратовского государственного университета эффективно используются средства формирования валеологической культуры студентов⁶.

Активно применяются информационные технологии и практические методики, направленные на анализ студентами собственной профессиональной досуговой физкультурно-оздоровительной деятельности, на решение творческого задания, а также деловые игры, тесты объективной и субъективной оценки собственной здоровьесберегающей деятельности. Анализ содержания учебно-образовательного стандарта в университете показал эффективное соотношение учебных предметов, формируемых блоком медико-биологических дисциплин, направленных на валеологическую компетентность будущих специалистов в области физической культуры и спорта. Выработка деловых и личностных валеологических качеств, развитие профессиональной валеологической компетентности студентов осуществляются непосредственно в течение всего периода обучения с применением как традиционных, так и инновационных форм обучения. В университете работают преподаватели высшей квалификации, которые используют оценочные характеристики, отражающие готовность студентов к формированию управленческо-валеологического потенциала. В вузе также используются критерии оценивания валеологической компетентности самих преподавателей. К ним относится анализ формы заданий, позволяющих оценить качество подготовки студентов.

Валеологическая компетентность студентов вырабатывается через общекультурную и профессиональную компетентность. Например,

активное развитие новых образовательных технологий осуществляется в тесном взаимодействии преподавателя и самого студента. Однако если процесс формирования системы теоретических знаний и представлений о здоровье и здоровом образе жизни не вызывает особых трудностей у преподавателей, то вопрос, касающийся выработки ценностно-мотивационного отношения студентов к данным потребностям является более сложным. Хотелось бы отметить, что для того, чтобы знания вошли в систему взглядов, ценностных ориентаций, они должны проникнуть в сферу чувств и переживаний. В данном аспекте эффективными являются такие средства, как создание положительного эмоционального фона на занятиях валеологической направленности, использование методов активного обучения, тестирование жизненных и нравственных ценностей, специально организованные наблюдения, дискуссии, диспуты, конференции, социопроектные игры (метод проблемных ситуаций), коммуникативные тренинги.

Коллективные формы учебных занятий позволяют более эффективно использовать данные активные методы обучения. Они помогают «раскрепостить» мышление студента, научить его самостоятельно анализировать проблему и выбирать пути ее разрешения. Это способствует развитию у него творческого подхода к передаче валеологических знаний.

Сегодняшние условия жизни требуют от специалистов в области физической культуры и спорта все более интегрированных психолого-педагогических и медико-биологических знаний для успешной организации оздоровительной и просветительской работы среди населения, формирования его культуры здоровья.

Управленческо-валеологическая компетенция будущих специалистов в области физической культуры и спорта должна характеризоваться не только индивидуальными умениями и знаниями, но и способностью их транслировать. Здесь немаловажными становятся возможности образовательных учреждений, через которые происходит приобщение студентов к приобретению ими практических навыков трансляции этих знаний.

Примечания

- ¹ Павленкович, С. С. Формирование культуры здоровья как профессиональной ценности у студентов физкультурного вуза // Современные направления развития системы физкультурного и технологического образования. Саратов : Саратовский источник, 2016. С. 121–125.
- ² Баландина, Т. М., Ерохина, Н. А., Черевинник, Н. Н. Оценка персонала в условиях перехода организации на инновационный путь развития // Вестник Саратовского государственного социально-экономического университета. 2018. № 2 (71). С. 192–196.
- ³ Павленкович, С. С. Образование как ресурс формирования культуры здоровья студентов-спортсменов // Образование в современном мире : сб. науч. ст. / под ред. Ю. В. Голуба. Саратов : Издательство Саратовского университета, 2018. Вып. 13. С. 309–315;

Беспалова, Т. А. Образование как ресурс развития личности безопасного типа // Там же. С. 211–215.

- ⁴ *Короленко, И. Б., Щербакова, Е. А.* Психолого-педагогическая адаптация студентов в вузе // Инновационные технологии в физическом воспитании, спорте и физической реабилитации : материалы I Междунар. науч.-практ. (очно-заоч.) конф. Москва : Издательство Московского государственного областного гуманитарного института, 2015. С. 10.
- ⁵ См.: *Павленкович, С. С., Беспалова, Т. А.* Актуальные проблемы формирования культуры здоровья преподавателей и студентов физкультурного вуза // Экопрофилактика, оздоровительные и спортивно-тренировочные технологии : материалы II Междунар. науч.-практ. конф. Саратов : Саратовский источник, 2018. С. 614–617.
- ⁶ См.: *Щербакова, Е. А.* Мотивационно-ценностное отношение современной студенческой молодежи к здоровому образу жизни // Актуальные вопросы физического воспитания молодежи и студенческого спорта : сб. науч. тр. Всерос. науч.-практ. конф. Саратов : Саратовский источник, 2018. С. 341–346.

УПРАВЛЕНИЕ РИСКАМИ В СФЕРЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

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 противоречия современной системы образования, возможные риски, возникающие при реализации дополнительных профессиональных программ и некоторые аспекты минимизации рисков в системе дополнительного профессионального образования.

Ключевые слова: система образования, риски, дополнительное профессиональное образование, повышение квалификации, профессиональная переподготовка, рынок труда, спрос.

RISK MANAGEMENT IN ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION

Nadezhda R. Vakulich

The article discusses the contradictions of the modern education system, the possible risks arising from the implementation of additional professional programs and some aspects of minimizing the risks in the system of additional professional education.

Key words: education system, risks, additional vocational education, professional development, professional retraining, labor market, demand.

Современное состояние сферы образования характеризуется крайней неустойчивостью всех компонентов данного института. Разбалансировка этой самой консервативной системы социума чревата существенными потрясениями в настоящем и серьезными последствиями в будущем. Ретроспективный анализ динамики отечественного образования за последние два десятилетия дает основание отметить, что государство

и общество не только не смогли выстроить новую систему образования, отвечающую потребностям текущего момента, но и не выработали концепцию ее реформирования. Структурные изменения, происходящие в сфере образования, в настоящий момент носят характер метания от одной идеи к другой.

Отсутствие четкой стратегии развития, неразработанность ключевых позиций, несформированность этапов трансформации системы образования приводят к тому, что на первый план выдвигаются не самые главные проблемы. В данный момент внимание управленческих кадров в образовании приковано к возможным рискам функционирования данной системы и поиску путей их минимизации. Несмотря на данную тенденцию, в существующих реалиях общепризнанный теоретический подход к проблеме управления рисками в сфере образования не до конца проработан. Довольно противоречива понятийная база, наблюдаются разночтения в подходе к классификации, определению методов оценки рисков.

Разные теоретические и практические аспекты риск-менеджмента раскрываются в работах таких отечественных ученых, как А. П. Альгин, И. Т. Балабанов, А. С. Шапкин¹. В работах А. В. Савина, Л. Г. Скамай исследуются отдельные аспекты проблем управления рисками, но не всегда затрагиваются вопросы теоретического использования методов управления рисками в организациях, функционирующих в условиях неустойчивой внешней среды, для которых критичной является потребность в адаптации к этим условиям через четкое и своевременное управление внутренней средой².

Процессы, происходящие в сфере образования, привлекли внимание отечественных исследователей к проблеме функционирования вузов в условиях рыночной экономики, внедрения профессиональных стандартов, изменения условий финансирования образовательных организаций. Можно отметить работы Т. А. Абрамовских, Е. В. Александровой, В. Е. Овсянникова, И. И. Корягиной, М. В. Жуколиной, посвященные данной проблематике³.

Если проблемы риск-менеджмента образовательной организации высшего образования некоторым образом находят отражение в исследованиях отечественных ученых, то изучение данной проблематики в образовательных организациях среднего профессионального и дополнительного профессионального образования практически отсутствует.

Из последних публикаций можно отметить работу Н. Н. Равочкина, в которой предпринята попытка рассмотрения процессов управления изменениями и рисками при реализации образовательных программ организациями дополнительного профессионального образования. Автор отмечает, что проектный подход сегодня распространяется повсеместно, в том числе и в сфере предоставления образовательных услуг. В данном исследовании предлагается подходить к реализации программ допол-

нительного профессионального образования с точки зрения проектной деятельности. По мнению автора, изменения и риски являются неотъемлемым этапом при реализации любой образовательной программы⁴.

Таким образом, вопросы управления рисками в сфере дополнительного профессионального образования с учетом условий современной российской экономики изучены недостаточно, а проблема управления рисками в деятельности системы ДПО в трудах отечественных исследователей еще не нашла адекватного ее содержанию отражения.

Рассмотрим некоторые аспекты риск-менеджмента применительно к системе дополнительного профессионального образования, существующей в рамках образовательной организации высшего образования.

Сформировавшееся в последние годы в научной литературе определение личности как субъекта образовательного процесса позволяет констатировать, что человек, как правило, сам приходит к необходимости расширения и углубления полученных в процессе освоения образовательных программ разного уровня знаний и сформировавшихся под их воздействием компетенций, требуемых для конкурентоспособного присутствия на рынке труда.

Как уже отмечалось, структурная трансформация отечественной системы хозяйствования выдвинули на первый план необходимость не только неформального и информального, но и формального образования, траектория которого вынуждена колебаться из-за изменения запросов рынка труда и хозяйствующих субъектов.

Исходя из вышесказанного можно сделать следующий вывод: отнюдь не душевное смятение и высокие порывы заставляют нашего соотечественника постоянно искать новые знания, осваивать новые компетенции и, что немаловажно, получать документ, позволяющий либо сохранять свою должность, либо претендовать на новую. Получение высшего образования – процесс ресурсозатратный, причем речь идет не только о финансовых затратах. В случае с высшим образованием человеку приходится вкладывать несколько видов ресурсов – интеллектуальные, материальные, временные, и последние бывают очень ограничены в условиях жесткой конкуренции на рынке труда.

Сократить временные и материальные затраты при получении актуализированных знаний и навыков позволяет система дополнительного профессионального образования, обеспечивающая в условиях высокой нестабильности внешней среды и перманентной трансфигурации основных структурных составляющих общества сохранение единого образовательного пространства. Она дает возможность реализовать гибкую систему образовательной траектории, оказывающую креативное влияние на процесс духовно-нравственного развития личности⁵.

Система дополнительного профессионального образования – достаточно специфическая область, для нее характерны свои риски. При этом с точки зрения наличия риска особый интерес представляет деятель-

ность в контексте качества образования (качества повышения квалификации и переподготовки специалистов). Кроме того, следует учитывать, что к определению качества дополнительного профессионального образования необходим многосторонний подход, в котором затрагиваются как внешние, так и внутренние цели, стоящие перед системой ДПО. Оно должно соответствовать существующей нормативной базе, быть обеспечено необходимыми качественными ресурсами (образовательные программы, кадровый потенциал, контингент слушателей, материально-техническое обеспечение, финансы и т. д.).

Многие образовательные организации внедряют свою систему оценки и управления рисками, при этом они сталкиваются со значительными трудностями. Основными проблемами являются:

- отсутствие стандартизированных методик и недостатки используемых;
- отсутствие сравнительной базы экономических показателей;
- отсутствие специалистов и структур по управлению рисками.

В процессе своей образовательной деятельности структуры, реализующие программы дополнительного профессионального образования, сталкиваются с совокупностью разных видов риска, которые различаются местом и временем возникновения, взаимосвязаны и оказывают влияние на деятельность образовательной организации, причем изменение одного вида риска может вызывать изменение большинства других. Поэтому важно не только идентифицировать риски образовательной деятельности, но и систематизировать их, осуществлять их анализ, выявлять зависимость между собой, степень влияния на достижение главной цели – оказание качественных образовательных услуг⁶.

Рассмотрим некоторые внутренние и внешние риски в дополнительном профессиональном образовании, влияющие на качество подготовки слушателей (таблица).

Для более четкой идентификации рисков проведем анализ изменения объема продаж образовательных услуг по программам ДПО за последние четыре года (рис. 1).

Небольшое увеличение спроса в 2016 году объясняется подготовкой к аккредитации образовательной организации⁷ и появлением заказов на корпоративное повышение квалификации персонала в рамках этой деятельности с целью соблюдения требований Рособнадзора к научно-педагогическим работникам образовательных организаций.

Наиболее четкую картину изменения объема продаж образовательных услуг можно проследить, проведя сравнительный анализ спроса на данные программы со стороны сотрудников вуза и сторонних потребителей (рис. 2).

Очевидно, что наибольшим спросом у сотрудников образовательной организации пользуются программы повышения квалификации

Риски системы дополнительного профессионального образования

Риски	
внешние	внутренние
Изменение системы финансирования	Невозможность обеспечения должного уровня качества образовательных услуг
Отсутствие бюджетной составляющей финансирования	Несоответствие номенклатуры дополнительных профессиональных программ требованиям рынка
Экономический кризис	Недостаточное количество слушателей
Высокий уровень конкуренции на рынке дополнительных профессиональных образовательных услуг	Высокая цена образовательных услуг
Сокращение контингента слушателей	Неэффективность маркетинговой деятельности
Изменение конъюнктуры рынка труда	Имидж образовательной организации на рынке
Изменение законодательства РФ в области дополнительного профессионального образования	Неэффективная кадровая политика

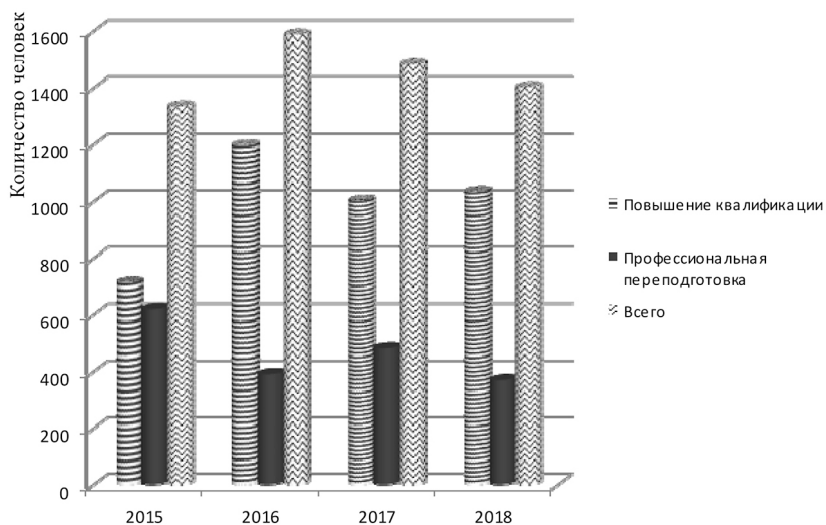


Рис. 1. Динамика выпуска по дополнительным профессиональным программам

(ПК), и это не удивительно при существующих требованиях Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ⁸ и профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения,

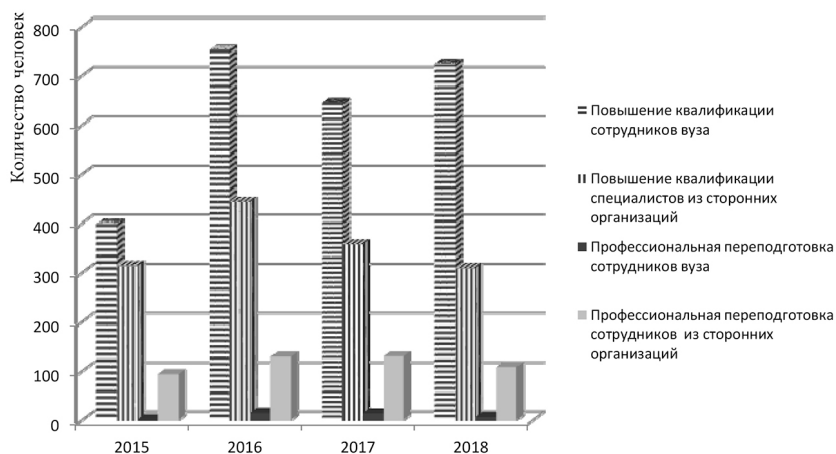


Рис. 2. Динамика востребованности программ ДПО сотрудниками вуза и заказчиками из сторонних организаций

профессионального образования и дополнительного профессионального образования»⁹.

Что касается программ профессиональной переподготовки (ПП), то у них практически нулевой спрос со стороны научно-педагогических работников.

Проанализировав данные, можно сделать вывод, что для системы дополнительного профессионального образования основной риск связан с отсутствием спроса потребителей на программы, предлагаемые организацией. Поэтому в первую очередь необходимо определить динамику востребованности программ разных направлений подготовки сотрудниками своей организации (рис. 3).

Как видно из представленных данных, наиболее востребованными на протяжении ряда лет остаются дополнительные профессиональные программы по направлению «Педагогика и образование» (П и О). Это можно объяснить тем, что в соответствии с нормативной базой педагогические работники должны проходить обучение по программам ДПО не реже одного раза в три года по профилю педагогической деятельности. Отметим, что требование повышения квалификации по профилю преподаваемой дисциплины в нормативных документах отсутствует. Растет потребность в актуализации знаний по программам направления «Экономика и управление» (Э и У). Программы по направлениям «ИТ-технологии» (ИТ) и «Естественно-математические науки» (ЕМ) плохо востребованы. Существующую картину спроса можно было бы связать со спецификой образовательной организации, в которой действует исследуемая система дополнительного профессионального образования. Од-

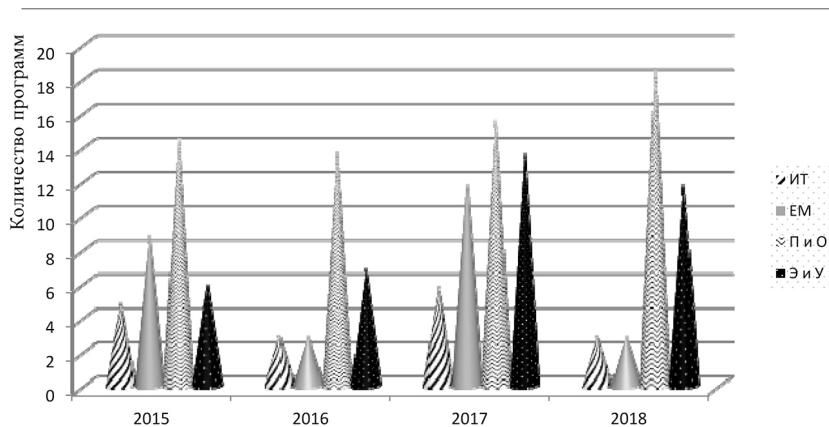


Рис. 3. Динамика востребованности программ ДПО по направлениям подготовки

нако если сравнить представленные выше данные с динамикой спроса со стороны сторонних заказчиков, картина получается весьма похожая (рис. 4).

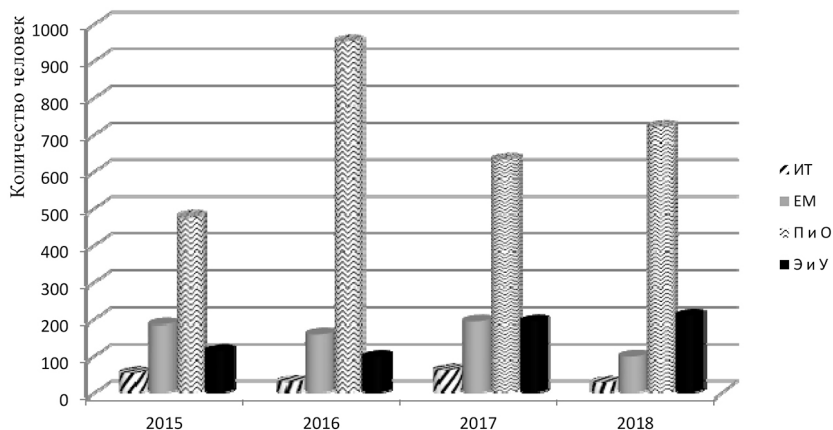


Рис. 4. Динамика выпуска по программам ДПО по направлениям подготовки

Следовательно, для минимизации основного риска – сокращения спроса на программы дополнительного профессионального образования – необходима в первую очередь горизонтальная диверсификация дополнительных профессиональных программ в рамках наиболее востребованных направлений подготовки. Для минимизации рисков, связанных с качеством программ, следует привлечь для их разработки научно-

педагогический потенциал образовательной организации. С целью повышения мотивации разработчиков программ в системе дополнительного профессионального образования должна действовать сформированная система материального и морального поощрения, и последнее может выражаться в присуждении дополнительных баллов в системе БАРС за разработку и участие в реализации дополнительных профессиональных программ.

Таким образом, высокий уровень конкуренции на рынке образовательных услуг, нестабильность уровня спроса и предложения, а также многие другие факторы, характерные для текущего состояния социума, создают условия для возникновения риска в деятельности образовательной организации. Поэтому неременной задачей управления организацией является внедрение и использование системы управления рисками в образовательной деятельности.

Примечания

- ¹ См.: *Альгин, А. П.* Риск и его роль в общественной жизни. Москва : Мысль, 1989. 254 с.; *Балабанов, И. Т.* Риск-менеджмент. Москва : Финансы и статистика, 1996. 188 с.; *Шапкин, А. С.* Экономические и финансовые риски. Оценка, управление, портфель инвестиций. Москва : Дашков и К^о, 2005. 458 с.
- ² См.: *Савин, А. В.* Управление рисковыми ситуациями в процессе функционирования производственного комплекса для повышения эффективности его деятельности : автореф. дис. ... канд. экон. наук. Москва, 2007. 27 с.; *Скамай Л. Г.* Рискообразующие факторы // РИСК : ресурсы, информация, снабжение, конкуренция. 2002. № 4. С. 32.
- ³ См.: *Абрамовских, Т. А.* Управление рисками внедрения профессионального стандарта «Педагог» в деятельность образовательной организации // Управление образованием: теория и практика. 2015. № 4 (20). С. 84–92; *Александрова, Е. В., Овсянников, В. Е.* Управление рисками в системе менеджмента качества образовательной организации // Актуальные вопросы менеджмента и систем качества : материалы регион. науч.-практ. конф. Курган : КГУ, 2017. С. 3–5; *Корягина, И. И., Жуколина, М. В.* Философия риска в системе менеджмента качества образовательной организации высшего образования // Знание. Понимание. Умение. 2018. № 2. С. 23–37.
- ⁴ См.: *Равочкин, Н. Н.* Управление изменениями и рисками программы в организациях дополнительного профессионального образования // Санкт-Петербургский образовательный вестник. 2017. № 9–10 (13–14). С. 9–13.
- ⁵ См.: *Вакулч, Н. Р.* Свобода и ценности в бытии человека // Человек, диалог, понимание : межвуз. сб. науч. тр. Саратов : Издательство Саратовского университета, 1996. С. 30–36.
- ⁶ См.: *Вакулч, 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 : Издательство Саратовского университета, 2013. С. 39–49.
- ⁷ См.: *Лыскова, Н. П., Ахмаева, О. И., Вакулч, Н. Р.* Социокультурная компонента современного вузовского образования : учеб.-метод. пособие. Саратов : Издательский центр «Наука», 2009. 136 с.
- ⁸ См.: Об образовании в Российской Федерации : федер. закон: принят Гос. думой 29 декабря 2012 года (с изменениями 2018 года) [Электронный ресурс]. URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/> (дата обращения: 21.02.2018).
- ⁹ См.: Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/01.004.pdf> (дата обращения: 10.02.2019).

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ФИЗКУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

А. В. Залевский, Н. Н. Епифанова

*Залевский Александр Владимирович – кандидат философских наук, профессор
Энгельского технологического института (филиал) Саратовского государственного
технического университета имени Гагарина Ю. А.*

E-mail: Zalevskiy.1963@mailru

*Епифанова Наталия Николаевна – кандидат философских наук, доцент
Энгельского технологического института (филиал) Саратовского государственного
технического университета имени Гагарина Ю. А.*

E-mail: EpifanovaNN@bkru

В статье рассматриваются роль и значение физкультурно-образовательной среды вуза в профилактике аддиктивных (девиантных) проявлений, формировании здоровьесберегающего поведения на основе лично-ориентированного и средового подхода.

Ключевые слова: образование, воспитание, физкультурно-образовательная среда, профилактика, аддиктивное поведение.

FORMATION OF THE SELECTED PRO-HEALTH BEHAVIOUR THROUGH SPORTS AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN SCHOOL

Alexander V. Zalevsky, Natalia N. Epifanova

In the article a role and value of athletic-educational environment of institution of higher learning are capability in the prophylaxis of addictive (deviant) displays, forming of the selected Pro-health behaviour on the basis of personality oriented and at approach.

Key words: education, parenting, physical education Wednesday, prevention, addictive behavior.

Внедрение инновационной здоровьесберегающей технологии, учитывающей важнейшие характеристики образовательной среды, ориентированной на здоровьесберегающее поведение студентов, позволяет предусматривать изменение траектории развития физической культуры в вузах.

Актуальность статьи вызвана недостаточной информированностью родителей и работников системы образования о существенных проблемах аддиктивного поведения в молодежной среде и практических способах его профилактики.

В соответствии с принятой ВОЗ классификацией профилактики (первичная, вторичная и третичная) мы делаем акцент на первичной профилактике как совокупности предупредительных действий, направленных на формирование позитивных стрессоустойчивых форм поведения.

С нашей точки зрения, физическая культура и спорт как социально значимый вид деятельности отвечают потребностям формирующейся

личности, способствуют ее успешной социализации в единстве с ее психическим развитием на основе рационализации и эффективного использования собственной двигательной активности в сочетании с другими культурными ценностями.

Изначально «важнейшим контуром целей и задач философии образования выступает осмысление универсальных способов, задающих возможность “вписанности” человека в социальный гражданский мир, развития и совершенствования его профессиональной компетентности, индивидуальной моральной ответственности»¹.

В «Метафизике нравов» «И. Кант дает определение идеи гражданской свободы через призму правового и этического измерения. В качестве философского основания понятия гражданской свободы он закладывает “легальное” и “моральное” поведение человека. Поэтому в сфере воспитания дисциплина, принуждение, чувство уважения к праву и нравственному закону, гражданская самостоятельность выступают той необходимой и всеобщей максимой, которая должна определять принципы приоритетных стратегий воспитания»².

Согласно стратегическим документам правительства РФ – «Национальной доктрине развития образования», «Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ до 2020 года», «Концепции развития системы здравоохранения в Российской Федерации до 2020 года», – одними из главных задач системы образования в нашей стране является:

- воспитание человека в духе ответственного отношения к собственному здоровью и здоровью окружающих как наивысшей социальной ценности;
- формирование высокого уровня социального, психического и физического здоровья учащейся молодежи.

В «Стратегии развития физической культуры и спорта РФ на период до 2020 года» ставится задача снизить уровень воздействия негативных факторов на здоровье подрастающего поколения. Основным направлением образовательных превентивных программ в работе с детьми и молодежью должна быть социальная работа оздоровительно-реабилитационного характера с использованием физических упражнений, направленных на восстановление, сохранение и укрепление здоровья, в сочетании с другими профилактическими средствами.

Поиск новых подходов и принципов в меняющейся философии физического воспитания с целью формирования здоровой ответственной личности во многом зависит от особенностей социокультурной среды образовательного учреждения, которая включает в себя и спортивную среду.

Так, И. В. Манжелей вводит понятие «физкультурно-образовательная среда» как «совокупность различных условий и возможностей физи-

ческого и духовного формирования и саморазвития личности, содержащихся в пространственно-предметном и социальном окружении»³.

Здоровьесберегающее поведение изучается в рамках комплексного междисциплинарного исследования с точки зрения медицины, педагогики, социологии антропологии, философии, экологии⁴.

Этой темой занимались такие исследователи, как А. Ю. Егоров (2000 г.), В. К. Билувус (2008 г.), Х. Л. Гончарова (2012 г.), В. Г. Закирова (2014 г.), Н. А. Заводный (2015 г.), С. В. Мальцев, В. М. Давыдов, С. В. Летуновская (2016 г.). Изучение отношения молодежи к проблемам, связанным с собственным здоровьем, а также роли мотивации формирования ценностного отношения к здоровью и здоровьесберегающему поведению позволяет рассматривать данный феномен в контексте социологического подхода.

По мнению профессора В. Я. Шклярука, социологический подход в исследовании данного вопроса основывается на изучении не только факторов, воздействующих на здоровье, но и основ самосохранительного поведения⁵ (рисунок).



Основные факторы здоровьесберегающего поведения

С. В. Летуновская определяет здоровьесберегающее поведение как «... акты, действия, поступки и деяния, позволяющие человеку жить в гармонии с собой, природой и другими людьми, не нарушая общечеловеческих норм и правил поведения...»⁶.

С целью выбора наиболее целесообразных средств, методов, видов физкультурно-образовательной и спортивной деятельности, улучшения процесса физического воспитания и учебно-тренировочного процесса мы провели анкетирование 96 студентов дневной формы обучения из основной и специальной медицинской групп Энгельского технологического института (филиал) СГТУ имени Гагарина Ю. А. (ЭТИ) (таблица).

Результаты анкетирования студентов

№	Вопрос	1 курс, %	2 курс, %	3 курс, %	Всего%
1.	Регулярно ли Вы посещаете обязательные занятия физической культурой?	94	98	96	96
2.	Занимаетесь ли Вы в спортивных секциях в ЭТИ?	25	45	35	35
3.	Занимаетесь ли Вы в спортивных секциях по месту жительства?	8	15	25	16
4.	Занимаетесь ли Вы самостоятельно дополнительно дома физическими упражнениями?	48	62	76	62
5.	В какой медицинской группе Вы занимаетесь на уроках по дисциплине «физическая культура»? а) Основной _____ б) Специальной _____				
		55	88	75	72
		45	12	25	28
6.	Считаете ли Вы для себя важным получение теоретических знаний по основам контроля и самоконтроля за своим здоровьем и физическим развитием? а) Да б) Нет				
		82	90	92	88
		18	10	8	12
7.	Какие умения и навыки Вы приобретаете на уроках физкультуры _____? и в каком объеме? а) Не получаю совсем б) Получаю достаточно в) Получаю много				
		72	44	50	55
		28	56	50	45
8.	Участвуете ли Вы в вузовских физкультурно-спортивных мероприятиях (днях здоровья, спортивных праздниках, соревнованиях и др.)? а) Участвую с удовольствием б) Участвую, но без особого энтузиазма в) Стараюсь не участвовать				
		37	47	57	47
		18	23	13	18
		45	30	30	35

Следует заметить, что в нашем институте студентов дневной формы обучения сравнительно немного, поэтому результаты оказались несколько неожиданными.

1. Высокую посещаемость учебных занятий по дисциплинам «физическая культура» и «игровые виды спорта» (96%) можно объяснить не только заинтересованностью студентов в получении зачета, но и контролем со стороны отдела организации учебного процесса (ООУП) и администрации вуза.

2. Высокий процент, занимающихся в спортивных секциях мы связываем с тем, что в вузе работают 6 секций по разным видам спорта –

настольный теннис (юн., дев.), волейбол (юн.), волейбол (дев.), общая физическая подготовка, гиревой спорт (юн.), баскетбол (юн.), дартс (юн., дев.), – а также с тем, что сборные команды института принимают участие в соревнованиях по 13 видам спорта в зачет спартакиады коллективов физической культуры Энгельсского муниципального района.

3. Результаты ответов позволили сделать вывод, что недостаточно хорошо развита сеть спортивной инфраструктуры города, формирующей интерес к занятиям по месту жительства.

4. Высокий процент положительных ответов на этот вопрос говорит о сформировавшейся потребности в занятиях физической культурой у студентов нашего учебного заведения.

5. Студенты, относящиеся к разным физкультурным группам, имеют одинаковую ценностную мотивацию быть здоровыми.

6. Ответы студентов показали, насколько важным является получение теоретических знаний по данной дисциплине, имеющей отношение к личному здоровью каждого из них.

7. Содержание ответов выявило, что в числе приоритетов заявлено получение знаний, умений и навыков по игровым видам спорта, развитие физических качеств.

8. Ответы на этот вопрос говорят о том, что у студентов отмечается достаточный двигательный опыт и уровень физической подготовки для того, чтобы участвовать в физкультурно-спортивных мероприятиях и соревнованиях.

Полагаясь на результаты анкетирования и опираясь на наш опыт работы, мы можем говорить о том, что использование средового подхода в организации учебного процесса, спортивно-массовой работы нашего вуза помогает студентам адаптироваться к разным формам физкультурно-спортивной, соревновательной деятельности, развивать способность к самостоятельной работе, формировать здоровый стиль жизни и физическую культуру личности.

Средовой подход в образовании заключается в применении педагогической технологии, в которой физкультурно-образовательная среда является частью культурно-образовательной среды учебного заведения и выступает дополнительным фактором взаимодействия, формируя определенные коллективные представления. «Под здоровьесберегающей средой мы понимаем среду пребывания субъекта образования, которая соответствует ведению здорового образа жизни и обеспечивает полноценное развитие личности»⁷.

Мы рассматриваем средовой подход в физическом воспитании как наиболее прогрессивный, так как он оказывает большое воспитательное воздействие на личность. Физкультурно-спортивная среда, являясь частью культурно-образовательной среды учебного заведения, позволяет не только привлекать обучающихся к физкультурно-спортивной деятельности, но и формировать у них представление о здоровом образе

жизни. Физкультурно-спортивная деятельность посредством физической нагрузки влияет не только на организм человека, но и на его психоэмоциональную сферу, расширяет поле самореализации, возможности для самоутверждения.

Модернизация физкультурного образования посредством применения современных инновационных технологий, основанных на использовании комплексной информации, учитывающей не только возрастную, но и индивидуально-поведенческую, психологическую и ценностную ориентацию подростков, позволяет применять личностно ориентированный подход. При использовании личностно ориентированного подхода растет роль психологии в обеспечении здоровья людей, в разработке критериев его оценки и самооценки.

Таким образом, основу психологического здоровья человека составляет «...нормативное развитие субъективной реальности в онтогенезе»⁸. По мнению Е. В. Боровской «...образ жизни определяет связь между средой пребывания ребенка и его личностью, а также преобразует влияние среды и обеспечивает приспособление личности к своему окружению»⁹.

Ю. А. Лобанов и А. О. Миронов считают, что одним из критериев оценки работы кафедры физического воспитания и компетентностной деятельности преподавателей является создание и развитие физкультурно-образовательной, спортивной среды в образовательном учреждении. Формирование здоровьесберегающей среды должно повлечь за собой диверсификацию и усовершенствование отдельных направлений – материально-технической базы, переподготовки кадров, средств электронной массовой информации, внеучебной спортивно-массовой работы, организации досуга, учебного процесса, совершенствование программ методического, учебно-методического обеспечения, элективных курсов, факультативов, организационно-управленческой деятельности, самостоятельных структур (спортивный актив, спортивный клуб), системы стимулирования спортивного актива и спортсменов¹⁰.

Предлагаемый средовой подход, направленный на повышение качества преподавания физической культуры в вузе с опорой на инновационную модель физкультурно-образовательной среды, способствует самореализации обучающегося как индивидуальности и личности, созданию поведенческих стратегий, формированию здорового образа жизни обучающихся.

Примечания

¹ Тетюев, Л. И., Епифанова, Н. Н. Нравственный идеализм как трансцендентальная философия // Философские парадигмы образования / под ред. О. М. Ломако. Саратов : Издательский центр «Наука», 2011. С. 23–24.

² Залевский, А. В., Епифанова, Н. Н. Физическая культура и духовно-нравственные ориентиры в воспитании // Известия Южного федерального университета. Научно-педагогический журнал. 2018. № 7. С. 38–39.

- ³ Манжелей, И. В. Средо-ориентированный подход в физическом воспитании // Теория и практика физической культуры. 2005. № 8. С. 7.
- ⁴ См.: Лепихина, Т. Л., Пенелеева, А. В. Влияние формальных институтов на здоровьесберегающее поведение // Национальные интересы : приоритеты и безопасность. 2014. № 48. С. 28.
- ⁵ См.: Шклярчук, В. Я. Формирование самосохранительного поведения в условиях перехода России к расширенному воспроизводству населения / Саратовский социально-экономический институт (филиал) ФГБОУ ВО «РЭУ им. Г. В. Плеханова». Саратов, 2015. С. 60.
- ⁶ Побединская, И. В. Здоровьесберегающая деятельность педагога: тезаурус исследования // Известия ВГПУ. 2017. Т. 1 (274). С. 34.
- ⁷ Барышников, В. Я. Средовой подход в управленческой деятельности специалиста по физической культуре : дис. ... канд. пед. наук. Елец, 2005. С. 149.
- ⁸ Шувалов, А. В. Гуманитарно-антропологические основы теории психологического здоровья // Вопросы психологии. 2004. № 6. С. 18–33.
- ⁹ Боровская, Е. В. Формирование образа жизни учащегося в школе : учеб.-метод. пособие / под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. Ю. С. Мануйлова. Нижний Новгород : РАСТР-НН, 2012. С. 16.
- ¹⁰ См.: Лобанов, Ю. Я., Миронов, А. О. Функции физкультурно-образовательной среды вуза в реализации индивидуально-ориентированной модели обучения // Ученые записки / Университет им. П. Ф. Лесгафта. 2017. № 8 (150). С. 63.

УКРЕПЛЕНИЕ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В КОНТЕКСТЕ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Н. В. Кузьмина

*Кузьмина Нина Владимировна – кандидат медицинских наук, доцент
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: kuzminanv52@yandex.ru*

В статье дается теоретическое обоснование значения психологической безопасности образовательной среды для поддержания психического здоровья обучающихся. Представленные экспериментальные данные оценки психического здоровья школьников отражают актуальность данной проблемы в настоящее время.

Ключевые слова: школьники, образовательная среда, психологическая безопасность, психологическое насилие, психическое здоровье.

VALUE OF DISCLOSURE OF CREATIVE POTENTIAL IN THE COURSE OF TRAINING OF CHILDREN WITH THE CEREBRAL PALSY

Nina V. Kuzmina

Theoretical justification of value of psychological safety of the educational environment for maintenance of mental health of the trained is given in article. The presented experimental data of an assessment of psychological health of school students reflect relevance of this problem currently.

Key words: school students, educational environment, psychological safety, psychological violence, psychological health.

В современных научных исследованиях понятие «безопасность» трактуется как состояние защищенности от внешних и внутренних угроз жизненно важных интересов как государства или общества в целом, так и каждой конкретной личности. Исходя из этого психологическая безопасность рассматривается как состояние, свободное от проявлений психологического насилия, удовлетворяющее потребности в личностно-доверительном общении и обеспечивающее психическое здоровье участников процесса.

Образовательная среда представляет собой часть жизненной среды человека. Она оказывает влияние на личность и создает условия для ее формирования. Поэтому создание доброжелательной атмосферы, высокий уровень вовлеченности учащихся в процесс обучения, привитие им социальных навыков взаимодействия, одинаковые способы оценивания и т. п. повышают безопасность образовательной среды и являются факторами, гармонизирующими психическое здоровье участников образовательного процесса. И напротив, предъявление к ребенку чрезмерных требований, не соответствующих его психофизическим возможностям, публичная критика или неприятие, обвинения или угрозы, унижение его достоинства, преднамеренная социальная изоляция являются наиболее значимыми факторами риска причинения ущерба позитивному развитию и психическому здоровью обучающегося¹.

Факторы, указывающие на проявление психического насилия, способствуют формированию у ребенка внутреннего дискомфорта, заставляя его чувствовать себя несчастным, ущербным, одиноким, беспомощным, изгоем. Такое состояние, безусловно, вызовет у ребенка либо депрессию, либо агрессию, которая может быть направлена как на себя, так и на окружающих. И в том и в другом случае негативные качества будут результатом психической травмы, неблагополучия психологической безопасности образовательной среды.

По данным разных авторов, существует несколько форм психологического насилия – психологическое воздействие, психологические эффекты и психологическое взаимодействие². К психологическому воздействию относятся угрозы, унижение, чрезмерные требования, запреты, негативное оценивание, фрустрация (искажение) основных нужд и потребностей ребенка.

Психологические эффекты проявляются в виде беспокойства, тревожности, нарушения сна, аппетита, депрессии, агрессивности, низкой самооценки.

Психологическое взаимодействие — это доминантность, непредсказуемость, непоследовательность, неадекватность, беспомощность, безответственность, неуверенность.

По мнению И. Баевой и Е. Лактионовой, совокупность этих факторов представляет собой угрозу психологической безопасности образовательной среды и развитию личности³.

Психологическое насилие представляет собой весьма разрушительное воздействие. Оно приводит к развитию страха и опасений у детей и служит причиной дезадаптации к школе, формирования дидактогенных неврозов, не только снижая продуктивность их психической деятельности, но и провоцируя появление определенных штампов поведения⁴.

По мнению Э. С. Вайнера, 75–80% выпускников школ в настоящее время имеют те или иные невротические расстройства⁵. В связи с этим мы решили оценить психологическую безопасность образовательных учреждений разного типа.

Для уточнения состояния психического здоровья старших школьников был проведен опрос учащихся 10-х классов общеобразовательной школы (30 человек) и их сверстников из лица (30 человек).

Оценка показателей психологического здоровья школьников осуществлялась методом шкалирования. Оценивались 24 показателя: 15 характеризовали психологическое здоровье и 9 – психическое нездоровье.

Среди показателей психического здоровья оценивались: уравновешенность, адекватное восприятие окружающего мира, уверенность в себе, адекватная самооценка, адекватное восприятие самого себя, интерес к окружающим, оптимизм, ориентация на саморазвитие, способность к творчеству, креативность, стрессоустойчивость, адекватное психологическое отражение, чувство юмора, интеллектуальный потенциал, ощущение психологического комфорта.

Среди показателей психического нездоровья оценивались такие, как наличие вредных привычек, враждебность, повышенная внушаемость, жестокость, бессердечность, тревожность, пассивная жизненная позиция, конфликтность, беспричинная злость.

Поскольку один (даже достаточно информативный) показатель не может являться абсолютно надежным критерием, в свое исследование мы включили оценку уровня тревожности, агрессивности, комфортности школьной среды, наличие страхов. Для этого использовали следующие методики: «Шкала тревожности» (А. М. Прихожан); опросник Ч. Д. Спилбергера; проективную методику «Я в школе»; «Неоконченное предложение»; проективный текст «Рисунок несуществующего животного». На заключительном этапе исследования была использована методика «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы» (И. А. Баева).

Анализ полученных результатов показал, что наиболее выраженным показателем психологического нездоровья школьников является повышенная тревожность, которая отмечается у 47%, второй по степени выраженности показатель – повышенная внушаемость (40%). Интересно, что среди учащихся общеобразовательной школы высокий уровень был характерен и для таких показателей, как наличие вредных привычек

и пассивная жизненная позиция, а среди учащихся лица – беспричинной злости.

Из показателей психического здоровья наиболее низко оценивался показатель «стрессоустойчивость» (65%). При этом чаще всего низкий уровень данного показателя отмечался у учащихся общеобразовательной школы. Ярко выраженными показателями у школьников, обучающихся в лицее, являются ощущение психологического комфорта (80%), вера в себя и свои возможности (80%), интерес к окружающим (80%). У школьников, обучающихся в общеобразовательной школе, наиболее выраженными являются показатели «чувство юмора» (65%), «ориентация на саморазвитие» (70%) и «способность к творчеству» (55%).

Сравнительный анализ показателей самооценки учащихся общеобразовательной школы и лица показал, что учащиеся обычной школы являются более внушаемыми, могут проявить большую враждебность, у них в большей степени выражена пассивная жизненная позиция, повышен уровень тревожности, конфликтности, отмечаются жестокость и бессердечность. В меньшей степени, чем у лицеистов, у них выражены ощущение психологического комфорта, адекватность психологического отражения, уравновешенность, но в большей степени – чувство юмора и ориентация на саморазвитие.

Использование методики «Шкала тревожности» позволило отметить, что у учащихся общеобразовательной школы общая тревожность в основном характеризуется высоким (63%) и средним (30%) уровнем, в то время как у школьников, обучающихся в лицее, чаще отмечается средний (43%) и даже низкий (27%) уровень данного показателя.

Следует отметить, что уровень тревожности, связанной со школой, в каждой из групп в среднем был несколько выше, чем уровень личностной тревожности. Однако уровень первой у учащихся общеобразовательной школы был достоверно ($p < 0,05$) выше, чем у их сверстников из лица. Было выявлено, что ребята проявляют тревожность во всех ситуациях, связанных с публичными выступлениями, общением с незнакомыми людьми; они волнуются из-за того, что не оправдают ожиданий окружающих, будут плохо выглядеть в какой-либо ситуации, а также по поводу того, что о них могут подумать.

Кроме того, уровень тревожности и негативных эмоциональных переживаний на уроке был выше, чем вне школы.

Анализ познавательной активности в обследуемых группах школьников выявил, что ее уровень на уроке был несколько выше у лицеистов.

Таким образом, обучающиеся в общеобразовательной школе ощущают постоянное напряжение, у них наблюдается высокий уровень тревожности.

Интересные данные были получены при анализе результатов определения частоты возникновения и характера страхов. Так, выявленная нами частота возникновения страхов у обследуемых школьников от-

личается более высоким уровнем, чем тот показатель, на который указывают В. И. Гарбузов, Д. И. Захаров⁶. Чаще повышенный уровень данного показателя отличается у обучающихся в общеобразовательной школе. При этом наибольший процент набирает категория социально-опосредованных страхов.

Для подтверждения результатов, полученных по методике «Неоконченные предложения», проводился проективный тест «Рисунок несуществующего животного». Показатели каждого испытуемого, отмеченные в рисунке, суммировались. В последующем выводился общий балл, который указывал на выраженность страха у данного испытуемого. Сравнительный анализ результатов двух методик показал, что результаты методики «Рисунок несуществующего животного» достоверно коррелируют с результатами метода «Неоконченное предложение» ($r = 0,9$; $P < 0,01$).

Анализ структуры рисунка «Я в школе» выявил значительные различия как в количестве изображенных на рисунке объектов, их расположении, размере, цельности и декорировании, так и в цветовой гамме.

В основном рисунки обучающихся в общеобразовательной школе отличались раздробленностью пространства, нарушением целостности в изображении персонажей: фигуры разъединялись большими промежутками, кроме того, они были статичны и напряжены. Эти особенности отражают, по мнению Д. И. Захарова, дисгармонию в отношениях автора с окружающими. Себя дети чаще изображали сбоку, на периферии, отдельно ото всех. В трех случаях они вообще исключили себя из рисунка, что свидетельствует об отчуждении себя от других и о наличии чувства тревожности, связанном со школой. На двух рисунках школьники, напротив, изобразили только себя, одноклассников, что особенно наглядно демонстрирует феномен социально-психологической изоляции.

У 30% детей фигура учителя выделялась размером и была расположена в центре. Подобное изображение отражает подавление ребенка и авторитарность педагога.

Мелкий масштаб изображений на рисунках имел место у семи детей (23%). Изображение мелких фигур нередко связывают с тревожностью и ощущением опасности.

В 17% рисунков наблюдаются следы от стертых изображений, что вероятно, также можно объяснить неуверенностью, нерешимостью, наличием негативных эмоций у их авторов. Затягивающиеся паузы во время рисования говорят о внешнем проявлении диссонанса мотивов, конфликтности и напряжении ребенка. Иными словами, рисунки обучающихся в общеобразовательной школе часто подчеркивали трудности в установлении дружеских, неформальных отношений, переживание ими чувства одиночества.

Яркие и светлые краски, указывающие на высокий жизненный тонус, доминировали лишь в 33% рисунков. В то же время преобладание

серых, блеклых тонов, подчеркивающих пониженный тон настроения и наличие страхов, отмечалось в большей части рисунков детей.

Эти рисунки отличались диспропорциональностью в изображении людей, нечеткостью линий, мелким масштабом и т. п., что свидетельствует о конфликтных отношениях с окружающими.

Рисунки лицеистов, напротив, в 80% отличались яркими красками и отражали их эмоциональное благополучие и гармонию во внутри-школьных отношениях.

Итак, анализ рисунков школьников на тему «Я в школе» позволил отметить, что у части из них имеет место негативное отношение к школе, поскольку они ощущают давление со стороны взрослых, испытывают трудности в установлении отношений, чувство страха и т. д. При этом негативные эмоции у обучающихся в общеобразовательной школе наблюдались в 2 раза чаще.

Подводя итог, можно сделать вывод, что, несмотря на более напряженную программу обучения в лицее, психическое здоровье лицеистов находится на более высоком уровне, в то время как у обучающихся в общеобразовательной школе оно требует определенной поддержки.

Мы также провели анализ того, насколько безопасной считают обучающиеся образовательную среду своего учреждения.

Подсчет интегрального показателя безопасности образовательной среды показал, что 58% обучающихся в общеобразовательной школе позитивно относятся к образовательной среде, что соответствует среднему уровню. Среди лицеистов позитивное отношение наблюдалось у 72%, т. е. высокий уровень.

При расчете индекса психологической безопасности было отмечено, что 55% обучающихся в общеобразовательной школе считают, что они защищены от психологического насилия, однако 37% затрудняются с ответом. Следовательно, уровень психологической безопасности в общеобразовательной школе можно оценить как средний. 63% лицеистов считают, что они достаточно защищены, 27% – полностью защищены, т. е. уровень защищенности можно оценить как высокий.

Результаты проведения диагностики психологической безопасности образовательной среды свидетельствуют о том, что лицеисты защищены от психологического насилия в своем учебном заведении, а в общеобразовательной школе все же имеет место вероятность получения ребенком психологической травмы. В связи с этим в общеобразовательном учреждении крайне актуальным является решение проблем психологической безопасности, которое может осуществляться, например, через программы и методики диагностики личности и выстраивание индивидуальной коррекционной и профилактической работы в соответствии с личностными особенностями, а также через создание более комфортных условий обучения в школе.

Примечания

- ¹ См.: Пальцев, М. А. Образование и здоровье студентов // Высшее образование сегодня. 2002. № 11. С. 36.
- ² См.: Рассоха, Н. Г. Представления о психологической безопасности образовательной среды школы и типы межличностных отношений ее участников : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Санкт-Петербург, 2005. С. 134.
- ³ См.: Баева, И., Лактионова, Е. Психологическая безопасность образования глазами учителя // Народное образование. 2009. № 9. С. 112–118.
- ⁴ См.: Колчина, А. Г. Роль педагога в формировании эмоционального здоровья младших школьников // Современное образование : научные подходы, опыт, проблемы, перспективы : сб. ст. XII Междунар. науч.-практ. конф. «Артемовские чтения». Пенза : Издательство ПГУ, 2016. С. 35.
- ⁵ См.: Вайнер, Э. Н. Образовательная среда и здоровье учащихся // Валеология. 2003. № 2. С. 37.
- ⁶ См.: Захаров, А. И. Неврозы у детей. Москва : Сфера, 2008. С. 125.

РОЛЬ ПЕДАГОГОВ В РЕАЛИЗАЦИИ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ

Н. В. Медведева, А. Д. Петрунина

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

*Петрунина Алена Дмитриевна – магистрант
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: petruninaad@rambler.ru*

В статье рассматривается роль педагога в разработке и реализации управленческих решений. Проанализированы основные составляющие процесса управления в образовательной организации, а также определены основные управленческие функции педагога. Систематизированы этапы педагогической диагностики, раскрыта сущность каждого из них.

Ключевые слова: управленческие решения, государственно-общественное управление школой, субъекты управления, педагогическая диагностика.

ROLE OF TEACHERS IN THE IMPLEMENTATION OF MANAGEMENT DECISIONS

Natalya V. Medvedeva, Alena D. Petrunina

In this article the role of teacher in the creation and implementation of management decisions are considered. The main components of management in the educational organization are analyzed, also the basic management functions of teachers are revealed. The main stages of teaching diagnostics and revealed the essence of each stage in the implementation of management decisions in the education are systematized.

Key words: management decisions, state-social management of education, subjects of management, pedagogical diagnostics.

Функции управления распределяются между всеми участниками педагогического процесса. В настоящее время в образовательных организациях общего образования действует принцип государственно-общественного управления, который предполагает равноправное участие всех субъектов управления в принятии решений на паритетных государственных началах. Взаимодействие двух составляющих процесса управления в образовательной организации на примере типовой структуры школы представлено на рисунке.

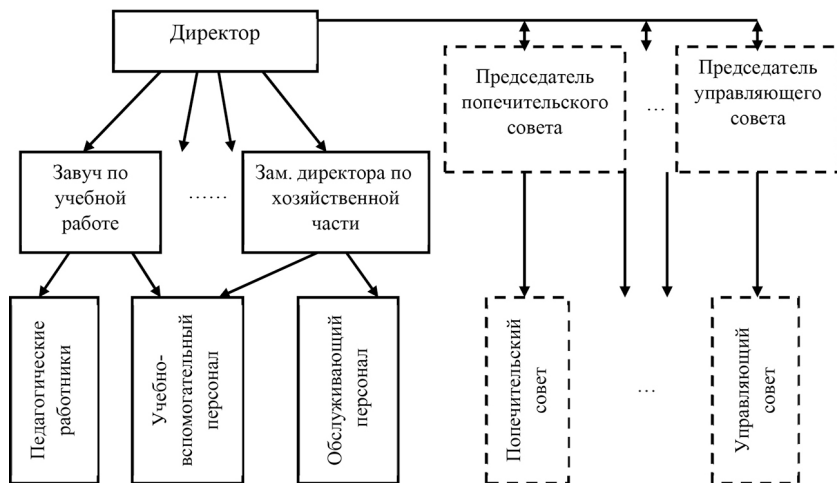


Схема государственно-общественного управления школой

Субъекты государственной составляющей системы управления в образовании выделены на рисунке сплошными линиями, а субъекты общественной составляющей – пунктирными. Количество и наименование субъектов управления отличаются в разных образовательных организациях, поэтому на рисунке многоточием обозначены иные субъекты управления¹.

Несмотря на то что педагогические работники занимают не самую верхнюю ступень в иерархии управления, они являются одним из основных субъектов управления в школе, так как, во-первых, входят во все общественные органы управления образовательной организации, во-вторых, являются главным каналом трансляции управленческих решений внутри коллектива.

В рамках управленческой функции педагог обязан:

- обеспечивать качество образования в соответствии с требованиями образовательных стандартов и государственных программ;
- проектировать, организовывать, оценивать и корректировать образовательный процесс;

- планировать и организовывать внеучебную воспитательную работу на основе нормативных документов, определяющих содержание современной системы воспитания в учреждениях образования;
- организовывать конструктивное педагогическое общение;
- обеспечивать перспективное и текущее планирование учебной, идеологической и воспитательной работы;
- осуществлять организационно-методическую деятельность в учреждении образования (в работе педагогического совета, методических и творческих объединений педагогов);
- поддерживать и контролировать дисциплину;
- повышать уровень своего профессионального мастерства на основе самоуправления;
- проводить на диагностической основе аспектный и комплексный анализ состояния учебно-воспитательного процесса в группе учащихся с целью принятия оптимальных управленческих решений².

Как показывает школьная практика, при принятии управленческих решений возникает необходимость выяснения в каждом отдельном случае причин тех или иных проявлений личности, отклонений в ее развитии и поведении, нарушений в ходе учебно-воспитательного процесса. Субъект управления (педагог) должен знать состояние объекта (ученика), чтобы объективно проанализировать и скорректировать управленческое воздействие. На этой основе можно выделить две группы диагностических задач, которые необходимо решать педагогу для успешной реализации управленческой функции:

- задачи, связанные с идентификацией актуального психического или физиологического состояния личности, ее психических личностных качеств, а также с изучением особенностей коллектива, образовательного процесса;
- задачи, связанные с выявлением причин тех или иных отклонений в развитии личности, ее поведении в ходе педагогического процесса.

Диагностическая деятельность, направленная на решение названных задач, имеет поэтапный характер. Выделяют шесть этапов педагогической диагностики:

- сбор информации о состоянии воспитательного процесса, полученной в результате применения диагностических методик;
- качественная и количественная обработка полученных результатов;
- педагогический анализ результатов диагностики и выявление возможных проблем;
- выявление проблем организационных, содержательных, методических;
- ранжирование проблем с объяснением причин;
- принятие управленческих решений.

Первый этап связан с получением информации, которая требует осмысления проблем.

На второй этапе на основании изучения проблемы проводится диагностическое обследование. Результаты обследования требуют качественной и количественной обработки данных.

На третьем этапе осуществляется педагогический анализ результатов и выдвигается предположение о возможном существовании проблем.

Четвертый этап связан с выявлением проблем.

Пятый этап – ранжирование и выделение главных и первоначальных проблем. На этом этапе происходит разработка коррекционно-развивающей работы.

Шестой этап – самый важный в диагностике. Если правильно поставлен диагноз и принято верное решение, то через определенное время благодаря проведенной работе происходят заметные позитивные изменения в межличностных отношениях учащихся, в их отношении к учебной деятельности, повышается ее результативность и т. д.

Принятие правильного управленческого решения зависит от *диагностической компетентности учителя*, которая предполагает наличие таких характеристик управленческого мышления, как критериальность, вариантность, системность, креативность. При этом *критериальность* понимается как способность сопоставить реально достигаемые результаты с оптимальными. *Вариантность* – это выбор наилучших вариантов управленческой деятельности, решений и действий. *Системность мышления* – умение видеть проблемы в целостности связей и характеристик. *Креативность* – творческий характер, оригинальность и нестандартность решений.

Принятие педагогом управленческих решений характеризуется рядом особенностей:

- осуществлением научного подхода к анализу и объяснению изучаемых педагогических явлений;
- четким представлением структуры учебно-воспитательной деятельности на каждом этапе от диагностики и моделирования до оценки результатов;
- опорой на системную диагностику учебных возможностей и динамики развития учащихся;
- ориентиром на субъект-субъектный характер управления, что предполагает выявление у каждого ученика личностных новообразований (одаренность, степень умственного развития, внутренний план действий и т. д.);
- выбором адекватной возможностям школьников стратегии организации обучения и воспитания.

С учетом названных характеристик компетентности педагога при принятии и реализации управленческих решений и рассмотренных осо-

бенностей можно выделить ключевые роли педагога на каждом этапе разработки управленческого решения. Для этого будем придерживаться классической модели принятия управленческих решений, состоящей из восьми этапов – анализа ситуации, идентификации проблемы, определения критериев выбора, разработки альтернатив, выбора альтернативы (принятие решения), управления реализацией решения, обратной связи, контроля и оценки эффективности решения.

На этапе *анализа ситуации*, которая требует принятия управленческого решения, роль педагога заключается в поиске, обобщении и анализе эмпирических данных, касающихся основных образовательных процессов. По сути, кроме педагога в образовательной организации никто не имеет доступа к наблюдению за происходящими процессами в режиме постоянного, всеохватывающего полевого наблюдения, т. е. педагог имеет самую обширную базу эмпирических данных и фактов, к тому же собранных квалифицированным способом.

Идентификация проблемы представляет собой сложную задачу, требующую изучения, оценки и решения. Проблемы всегда имеют определенное содержание, возникают в свое время и на своем месте, вокруг них всегда есть круг лиц или организаций, их порождающих. Меняется соотношение внутренних переменных, внешнее окружение, в результате возникают сложные вопросы, которые необходимо решать. Для выяснения причины возникновения проблем необходим причинно-следственный анализ. Для того чтобы понять, какая причина стоит у истоков возникновения той или иной проблемы, используют разные графические инструменты ее анализа. Наиболее известные – это «дерево проблем», диаграмма Исикавы. К сожалению, немногие педагоги в российской школе сегодня владеют названными инструментами, поэтому в идентификации проблемы чаще всего руководствуются педагогическими методами диагностики, которые не всегда полезны в принятии управленческих решений.

Прежде чем рассматривать возможные варианты разрешения возникшей проблемы, субъекту управления необходимо определить показатели, по которым будут производиться сравнение альтернатив и выбор наилучшей из них, т. е. необходимо *определить критерии выбора*. Например, принимая решение о переходе на новые программы обучения по предмету, можно ориентироваться на сложность программы, степень подготовленности детей, доступность учебников и методических пособий и т. п. После определения этих критериев необходимо разработать возможные варианты решения, на языке менеджмента – разработать альтернативы.

Разработка альтернатив представляет собой разработку совокупности альтернативных решений проблемы. В идеале желательно выявить все возможные альтернативные пути решения проблемы, только в этом случае оно может быть оптимальным. Однако на практике руково-

дитель и педагог не располагают (и не могут располагать) таким запасом знаний и времени, чтобы сформулировать и оценить каждую возможную альтернативу. Любой руководитель знает, что поиск оптимального решения очень труден, занимает много времени и дорого стоит, поэтому он ищет не оптимальный, а достаточно хороший или хотя бы приемлемый вариант, позволяющий снять проблему. Например, решение об изъятии ребенка из неблагополучной семьи и передаче его в соответствующие учреждения едва ли можно назвать оптимальным, однако в данный момент оно может быть единственно приемлемым. Часто возникают ситуации, при которых решаемая проблема не встречалась ранее, т. е. возможные альтернативы неизвестны и их необходимо предварительно сформулировать. В таких случаях весьма полезным может оказаться коллективное обсуждение проблемы – на практике чаще всего используется «мозговой штурм». В этом смысле педагоги находятся в наиболее выгодном положении, так как коллективная и к тому же творческая деятельность входит в число их профессиональных компетенций, т. е. теоретически они должны профессионально применять указанные способы разработки альтернатив.

Выбор альтернативы. Для сопоставления вариантов решения необходимо иметь стандарты или критерии, по которым их можно сравнивать. Такие критерии выбора были установлены на третьем этапе. С их помощью происходит выбор наилучшей альтернативы: для математического расчета ее рационального выбора используется специально построенное «дерево решений». Суть данного метода заключается в оптимизации критериев сложности проблемы и вероятности ее разрешения, а уже после этого можно вычислить количество затраченного времени на разрешение проблемы и связанные с этим издержки. Поскольку выбор осуществляется, как правило, на основе нескольких критериев, а не одного, он всегда носит характер компромисса. Кроме того, при оценке возможных вариантов решения субъект управления фактически имеет дело с прогнозными оценками сравниваемых величин, а они всегда вероятностные. Поэтому очень важно учитывать фактор риска, т. е. определять вероятность осуществления каждой альтернативы. Учет фактора риска приводит к пересмотру самого понятия наилучшего решения – им является не тот вариант, который максимизирует или минимизирует некий показатель, а тот, который обеспечивает его достижение с наиболее высокой степенью вероятности. Этот этап разработки управленческого решения ставит педагога в самую сложную ситуацию (по сравнению с другими видами профессиональной деятельности): риски его решения связаны с самой непредсказуемой средой – социальной. Кроме того, состав социальной среды – это несовершеннолетние лица, которые не имеют права, а порой и не умеют определять некоторые компоненты своей жизни, поведения, что многократно увеличивает ответственность педагога.

В современных системах управления в результате разделения труда сложилось положение, при котором подготавливают, разрабатывают решение одни работники организации, принимают или утверждают другие, а выполняют третьи. Иначе говоря, руководитель часто несет ответственность за решение, которого не разрабатывал, специалисты, готовившие и анализировавшие это решение, не участвуют в его реализации, а исполнители не принимают участия в его подготовке и обсуждении. Принятие управленческих решений в организации довольно часто ошибочно рассматривается как индивидуальный, а не групповой процесс. Между тем формирование решений в организации существенно отличается от индивидуального принятия решения. Поэтому в групповых процессах принятия решений весьма существенную роль играет стадия *согласования*. Признание решения редко бывает автоматическим, даже если оно явно хорошее. Даже при принятии административного решения руководитель должен убеждать в правильности своей точки зрения, доказывать работникам, что его решение несет выгоду и организации, и отдельным ее членам. Поэтому лучший способ согласования решения – привлечение педагогических работников к процессу его принятия. На этом этапе педагоги становятся ключевыми субъектами управления³. Безусловно, данное утверждение не касается управленческих решений, принимаемых в критичных ситуациях.

Управление реализацией. Процесс решения проблемы не заканчивается выбором альтернативы – для получения реального эффекта принятое решение должно быть реализовано. Для его успешной реализации прежде всего необходимо определить комплекс работ и ресурсов и распределить их между исполнителями и по срокам, т. е. предусмотреть, кто, где, когда и какие действия должен предпринять и какие для этого необходимы ресурсы. Если речь идет о серьезном решении, это может потребовать разработки программы его реализации. Ярким примером таких комплексных решений являются разработка и принятие программы развития школы.

Еще одной фазой, входящей в процесс принятия управленческого решения и начинающейся после того, как решение стало действовать, является *установление обратной связи*. Однако у этой стадии последовательного принятия управленческого решения есть характерная особенность – она не является звеном цепи, а срабатывает и действует автоматически. Обратная связь, или поступление данных о том, что происходило до и после реализации решения, позволяет руководителю скорректировать его, пока организации еще не нанесен значительный ущерб. Соизмерение последствий принятого решения и дальнейшая оценка его результативности выполняются руководством, прежде всего с помощью функции контроля.

Даже после того как решение окончательно введено в действие, процесс принятия решения не может считаться полностью завершенным,

так как необходимо еще убедиться, оправдывает ли оно себя. Этой цели и служит *этап контроля*, выполняющий в данном процессе функцию обратной связи. На этом этапе производятся измерение и оценка последствий решения или сопоставление фактических результатов с теми, которые руководитель надеялся получить. Не следует забывать, что решение всегда носит временный характер. Срок его эффективного действия можно считать равным периоду относительного постоянства проблемной ситуации. За его пределами решение может перестать давать эффект и даже превратиться в свою противоположность – перестанет способствовать решению проблемы, а будет обострять ее. В связи с этим основная задача контроля – своевременно выявлять убывающую эффективность решения и необходимость его корректировки или принятия нового решения. Кроме того, осуществление данного этапа является источником накопления и систематизации опыта в принятии решений. Проблема контроля управленческих решений весьма актуальна, особенно для крупных бюрократических организаций, к которым можно отнести все российские вузы. Однако и общеобразовательные учреждения также проявляют признаки сложной бюрократии. Можно принять немало разумных и полезных решений, но без рационально организованной системы контроля исполнения они останутся в «недрах делопроизводства» и не дадут ожидаемого эффекта.

Таким образом, современная роль педагога в управлении образовательной организацией не ограничивается лишь участием в общественной составляющей системы управления, а предполагает реализацию целого комплекса управленческих действий – от педагогической диагностики до контроля реализации управленческого решения. В традиционных общественных органах управления роль педагога также трансформировалась от совещательного участия до деятельностного субъекта управления.

Примечания

- ¹ См.: *Медведева, Н. В.* Классификация технологий управления в деятельности руководителя образовательной организации // Современные проблемы развития образования и воспитания молодежи : сб. материалов 13-й междунар. науч.-практ. конф. Махачкала : Апробация, 2016. С. 78–83.
- ² См.: *Зотова, С. С., Сафонова, Т. В., Чиговская-Назарова, Я. А.* Актуальные проблемы внедрения профессионального стандарта педагога в контексте применения управленческого цикла // Бизнес. Образование. Право. 2018. № 4 (45). С. 371–375.
- ³ См.: *Шафиуллина, А. А.* Особенности применения ресурсного подхода в системе управления образовательными учреждениями // Преемственность в образовании. 2018. № 17. С. 702–711.

ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ДЕЛОВОЙ ИГРЕ «ЦИФРОВОЙ ГОРОД»

О. Г. Наумова, О. В. Елистратова

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

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

В статье рассматривается авторская деловая игра «Цифровой город», в рамках которой происходит встраивание в образовательный процесс реалий жизни. Игра позволяет формировать необходимую для жизни в современном обществе цифровую компетенцию.

Ключевые слова: деловая игра, цифровой город, социальные риски.

FORMATION OF DIGITAL COMPETENCE IN THE BUSINESS GAME «DIGITAL CITY»

Olga G. Naumova, Olga V. Elistratova

This article discusses the author's business game «Digital City» in which the realities of life are embedded in the educational process. The game allows you to create the digital competence necessary for life in modern society.

Key words: business game, digital city, social risks.

Деловая игра – форма обучения, в которой моделируются целостные фрагменты из реальной жизни, содержащие конкретные предметные аспекты. «Однако при этом деловые игры обладают и специфическими особенностями, которые подчеркивают их принадлежность к социальным технологиям: ситуационность; анализ среды, явления; выдвижение гипотезы; продукт в виде преобразования поведения субъекта»¹.

Назначением деловой игры является выработка определенных компетенций, должным образом определяющих умения и навыки, которые способствуют социальной адаптации. И. В. Василенко, О. В. Ткаченко отмечают, что «риски создает индивид, интерпретирующий и конструирующий социальную ситуацию в условиях отсутствия достаточных знаний для ее понимания, а с другой стороны, выполняющий традиционную модель поведения, мотивируемую устойчивыми социальными установками, сформированными в процессе социализации. Индивид создает социальные риски в силу отсутствия достаточных знаний для адекватной оценки современной социальной реальности»². В ходе игры разворачивается имитационная деятельность, которая отражает динамику, технологии и содержание профессиональной деятельности обучающихся в условиях существующей действительности.

Рассмотрим обзорный образовательный продукт – авторскую деловую игру по моделированию работы разных городских сфер в цифровых условиях для управленческих кадров. Методический подход имеет гибкую структуру в рамках очерченных границ (метод «песочницы»).

По оригинальной задумке важным компонентом этой игры являются интерактивные сопроводительные материалы. В начале игры особое внимание уделяется вводной части. Она должна настроить аудиторию на концептуальные размышления о появившихся в последнее время по-разному называемых городах, например «умный город», «чистый город», а также «цифровой город».

По мнению А. Е. Енина, А. С. Витковской, «“Умный город” должен иметь прочную связь между городской администрацией и ее гражданами. Компетентность в управлении является важным аспектом умного администрирования, которое имеет прямую связь с использованием новых каналов связи с гражданами, таких как услуги электронного правительства»³.

В качестве эпиграфа к деловой игре «Цифровой город» используем строки, записанные числовыми ритмическими абстракциями, звучащими как стихотворение – выбраны слова из песни Бориса Гребенщикова на стихи А. Г. Волохонского:

Под небом голубым
есть город золотой,
С прозрачным воротами
и яркою звездой...

Строки прозвучат в оригинальной форме как цифровые стихи (автор обработки О. Пентегов):

5 9 23
7 8 30 0
15 26 1
11 5 0

Кратко опишем игру. Участников разбивают на две команды, каждая из которых должна подготовить программу по цифровому развитию города. Преподаватель формулирует основные условия (площадь населенного пункта, развитость инфраструктуры и другие особенности города), представляя на интерактивной доске материал, который разработан заранее для данной деловой игры с помощью программного обеспечения SMART Notebook.

Каждой командой выбирается лидер, который координирует работу. Участники выбирают разные сферы, например транспорт, медицину, ЖКХ, согласно которым они будут выдвигать предложения по цифровизации определенного городского сектора. В ходе работы необходимо

учитывать угрозы, которые могут помешать реализации программ развития, и возможности, которые будут способствовать реализации. Для этого система управления муниципальными рисками должна быть интегрирована в систему управления городом⁴. В ходе деловой игры следует обратить внимание участников на данный аспект.

Обсуждение проблемных ситуаций позволит каждому участнику проявить инициативу и сформулировать предложения. При этом осуществляется коллективный поиск решения проблем на основе наблюдения, группировки, сравнения закономерностей, что будет способствовать развитию абстрактного мышления, анализа и синтеза.

Вся работа команд планируется на портале Битрикс24 (бесплатная версия «Проект»). По завершении разработки программы каждая команда презентует свои предложения, используя интерактивную доску, дополняя и редактируя свою программу в ходе обсуждения. В начале работы команды получают ноутбук с ПО SMART Notebook для создания презентации итогов своей работы. В заключение из двух представленных командами программ по развитию цифрового города выбирается лучшая, аргументированный выбор осуществляет преподаватель. Ожидаемый результат – получение участниками деловой игры цифровых навыков, необходимых в современном обществе.

Благодаря использованию деловой игры «Цифровой город» произойдет встраивание в образовательный процесс реалий жизни. Она будет способствовать формированию у всех участников образовательного процесса новой цифровой компетенции, необходимой для жизни и работы в цифровом обществе. Данный результат согласуется, например, со Стратегией развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы⁵ и поможет в реализации программ правительства России по цифровизации общества.

Деловая игра «Цифровой город» является актуальной. Ее новизна заключается в сочетании новой идеи деловой игры и новых интерактивных материалов, инструментов и технологий. Для работы с используемыми технологиями необходимо будет создать портал Битрикс24⁶, содержащий задачи и основные аспекты деловой игры, и материал для интерактивной доски с помощью ПО Smart Notebook.

Необходимость разработки деловой игры «Цифровой город» определяется важностью приобретения цифровых знаний для жизни в цифровом обществе. Методологическая новизна заключается в использовании игровой методики для формирования реальных навыков, необходимых сегодня и в будущем для комфортной деятельности в современных условиях. Содержательная новизна связана с использованием оригинальных материалов, отражающих современную действительность.

На наш взгляд, игра будет востребована вузовским и образовательным сообществом, так как позволит сформировать необходимую

цифровую компетенцию. Уникальность работы заключается в авторской разработке материалов деловой игры «Цифровой город».

Примечания

- ¹ Шаронова, С. А. Еще раз о классификации игр и термине «деловая игра» // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. Социология. 2001. Вып. 2. С. 134.
- ² Василенко, И. В., Ткаченко, О. В. Социальный риск: к определению понятий // Вестник Волгоградского государственного университета. Сер. 3, Экономика. Экология. 2014. № 3. С. 42.
- ³ Енин, А. Е., Витковская, А. С. Концепция «умный город» как подход к городскому развитию // Архитектурные исследования. Воронеж : Издательство Воронежского государственного технического университета, 2018. С. 82.
- ⁴ См.: Немиров, А. Л., Мамон, Н. В. Рискологическая концепция управления муниципальным образованием // Менеджмент в России и за рубежом. 2009. № 3. С. 80.
- ⁵ О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы : указ Президента РФ от 09.05.2017 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.pravo.gov.ru> (дата обращения: 15.02.2019).
- ⁶ См.: Елистратова, О. В., Наумова, О. Г. Опыт организации проектов с использованием «1С=Битрикс24» // Новые информационные технологии в образовании : сб. науч. тр. 19-й междунар. науч.-практ. конф. / под общ. ред. Д. В. Чистова. Москва : Общество с ограниченной ответственностью «ИС-Пабблишинг», 2019. С. 572–573.

АЛЬТЕРНАТИВНЫЕ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ: ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

Е. В. Полянина, Ю. С. Шишкова

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

*Шишкова Юлия Сергеевна – студент 3-го курса факультета иностранных
языков и лингводидактики
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: lady.schischkova2013@yandex.ru*

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена интересом общества к воспитанию интеллектуально развитого и высоконравственного человека, легко адаптирующегося к частым изменениям, происходящим в обществе. Авторами рассматриваются эффективные средства и формы обучения, новейшие инновационные технологии в области языкового образования, дается комплексный анализ альтернативных методик обучения иностранному языку на начальном этапе и предлагается цикл модифицированных упражнений, основанный на рассмотренных в статье авторских педагогических системах и методиках.

Ключевые слова: альтернативные методики, авторские методики, языковое образование, коммуникативный подход к обучению.

ALTERNATIVE ENGLISH TEACHING METHODS AT THE ELEMENTARY STAGE RELEVANCE

Elena V. Polyaniina, Julia S. Shishkova

Society has a fundamental interest in the development of an intellectual and highly moral people who can easily adapt to frequent changes of the world. The authors examine effective means and forms of teaching, the latest innovative technologies in the field of language education, analyze alternative methods of foreign language teaching at the elementary school stage and offer the system of modified exercises based on unique methodology and non-traditional teaching methods.

Key words: foreign language teaching, alternative teaching methods, language knowledge, authorial methodology.

Личность ребенка и ее формирование в процессе развития, обучения и воспитания представляют особый интерес для современного общества. Причиной этого является желание семьи, школы и государства воспитать интеллектуально развитого и высоконравственного человека, легко адаптирующегося к частым изменениям, происходящим в обществе. Соответственно, модернизируется система педагогических наук, состоящая из разных дисциплин и отраслей, совершенствуются методики и методы обучения. Педагогическое сообщество ведет поиск более эффективных средств и форм обучения, новейших инновационных технологий, в том числе и в области языкового образования.

Целью данной статьи являются комплексный анализ альтернативных методик обучения иностранному языку на начальном этапе и возможность использования модифицированных упражнений на основе рассмотренных авторских педагогических систем и методик.

Возраст, с которого следует обучать детей иностранному языку, варьируется в зависимости от конкретной методики. Сторонник раннего обучения Гленн Доман, американский врач-физиотерапевт, утверждает, что раннее физическое и интеллектуальное развитие должно начинаться с младенчества. Методика его проста, но эффективна. Занятия с малышом начинаются с 3–4-месячного возраста. Ребенку быстро показывают карточки, на которых изображены разные предметы, и называют их. При этом давать карточки в руки не разрешается. Длится такое занятие всего лишь несколько секунд и проводится от 3 до 5 раз в день. Изображения на карточках подписаны большими красными буквами, но сами буквы и звуки не изучаются. Когда ребенок выучивает порядка 50–100 слов, он уже способен читать небольшие тексты с этими словами.

Данная методика хороша тем, что затрагивает преобладающее у детей образное мышление. Однако карточки Г. Домана, на наш взгляд, нуждаются в доработке. Чтобы сделать процесс познания ребенка более активным и подключить изучение букв, мы можем объединить методику Г. Домана с методикой «Letterland», которую разработал английский педагог Лин Уэндон¹. Суть последней заключается в наложении картин-

ки на изображение буквы. Таким образом, ребенок запомнит не только слово и его произношение, но и букву, с которой слово начинается.

В возрасте от трех лет дети могут проводить пальчиком по контуру буквы, тем самым фиксируя в памяти последовательность ее написания. Для развития мелкой моторики буквы выполняются из разных видов картона и бумаги, например бархатной или гофрированной. Клей, крупы и макаронные изделия помогают сделать букву объемнее.

В основу следующей методики, автором которой является Николай Зайцев, заложен складовой принцип при обучении чтению. Название принципа говорит само за себя. Н. Зайцев создал набор так называемых звучащих кубиков, приняв за единицу языка склад (например, пара из согласного звука с гласным, из согласного звука с твердым или мягким знаком и др.). Каждый склад занимает отдельную грань кубика. Соединяя эти грани, ребенок составляет слова. Кубики отличаются по цвету, размеру и звуку. Их наполняют деревянными палочками (для кубиков с глухими звуками), металлическими крышечками (для звонких звуков), бубенчиками или колокольчиками (для кубиков с гласными звуками). Такой подход позволяет детям интонационно почувствовать разницу между гласными и согласными, звонкими и мягкими звуками. Кубики Н. Зайцева помогают детям 3–4 лет научиться читать с первых занятий².

На наш взгляд, особого внимания заслуживает система итальянского педагога-дефектолога Марии Монтессори. Ее методика изначально была направлена на развитие умственно отсталых детей. Результаты ее применения были впечатляющими – дети с отклонением в развитии обогнали своих здоровых сверстников. Впоследствии эта методика стала широко использоваться. Мария Монтессори разработала ряд упражнений, которые тренировали у детей мелкую моторику. Уникальность ее методики заключается в ориентации на бытовую сферу, на практическое применение приобретенных знаний. Тем самым она решает задачу воспитания самостоятельности у детей³.

Нам представляется очевидным, что существует некая связь между идеями М. Монтессори и коммуникативным подходом к обучению иностранному языку. Доминирующая идея коммуникативного подхода выражена в овладении иностранным языком как средством общения. Воспитательные, развивающие и образовательные цели достигаются посредством формирования всех навыков речевой деятельности – говорения, восприятия на слух, чтения и письма, – необходимых для общения на иностранном языке. Поэтому важно создавать условия, при которых усвоение языкового материала осуществлялось бы естественным путем, носило целенаправленный характер.

Педагогическая система М. Монтессори предусматривает обучение детей разного возраста в одной группе, что позволяет им устанавливать и поддерживать взаимоотношения не только со сверстниками, но и с ребятами старше и младше их самих. В формате школы этот подход можно

реализовать, организуя совместную деятельность разной направленности для учащихся разных классов.

Взяв за основу принципы педагогической системы М. Монтессори, мы бы хотели предложить упражнения, которые могут быть использованы как учителями иностранных языков, так и родителями учеников.

Так, например, дети могут запоминать названия цветов и чисел, нанизывая на веревочку разноцветные шарики, которые сделаны из разнообразных материалов. Формированию наблюдательности и внимания способствуют игры «Найди пару» и «Что пропало?» на иностранном языке с использованием непосредственно самих изучаемых предметов или карточек. Для ребенка игра – лучшее средство обучения. С самого детства игры зарождают и воспитывают в человеке все те качества, которые формируют его личность. Именно поэтому в обучении, в особенности на начальном этапе, должны присутствовать игровые элементы.

В качестве упражнений для развития иноязычной речи мы предлагаем «пальчиковые» игры (*finger games* или *tickle games*). Они представляют собой инсценировку каких-либо рифмованных историй, сказок и подходят для любого возраста. При одновременном повторении стихотворных строк и движении пальцев у детей совершенствуются память, умение согласовывать движения и речь. Регулярное выполнение подобных упражнений в дальнейшем облегчит овладение навыком письма, так как кисти рук и пальцы приобретают хорошую подвижность⁴.

М. Монтессори одной из первых предложила создавать развивающую среду и разделять учебное помещение на несколько зон – зону практико-ориентированных упражнений, зону работы с сенсорными материалами, зону родного языка, зону математики, зону формирования представлений об окружающем мире. Наиболее интересной представляется зона практико-ориентированных упражнений, где дети учатся наводить порядок в комнате, готовить еду, ухаживать за растениями и животными. Такая зона в полной мере соответствует изучению времени английского глагола *Present Continuous* посредством комментирования своих активных действий:

*I'm standing, I'm sitting,
I'm laughing, I'm dancing,
I'm writing, I'm knitting,
I'm washing, I'm cooking,
I'm swimming, I'm rowing,
I'm eating, I'm drinking,
I'm talking, I'm driving,
I'm giving, I'm taking,
I'm sweeping, I'm baking.*

Зона приготовления еды подходит для запоминания таких английских глаголов, как *to spread, to cut, to peel, to slice, to grate, to chop, to stir* и др., названий продуктов и готовых блюд, столовых приборов.

Наше внимание привлекла такая нетрадиционная техника обучения, как рисование на манной крупе – манкография. Оно способствует развитию творческого мышления, мелкой моторики и речи. На манке выводятся буквы, цифры, геометрические фигуры и простые рисунки. Это занятие благотворно влияет и на психическое состояние ребенка, так как избавляет его от негативных эмоций, стресса и внутреннего зажима.

Существует большое количество игр с такими подручными материалами, как крупа, соль, мука, орехи, пуговицы, кофе и другие мелкие предметы, которые необходимо разложить в отдельные мешочки. Идея упражнения состоит в том, чтобы дети, прощупывая эти мешочки, догадались, что же лежит внутри, и назвали предмет на иностранном языке. Затем они тренируются в описании его свойств и качеств – формы, цвета, вкуса и размера – и даже сравнивают содержимое мешочков.

В заключение нам хочется отметить следующее. Перед учителем стоит множество задач, и его роль в жизни человека значима. Поэтому овладение учителем современными результативными технологиями и методиками является ключевым моментом его педагогической деятельности.

Примечания

- ¹ Цит. по: *Черненко, М. М.* Способы формирования навыков чтения на начальной ступени обучения иностранному языку // XIV Вишняковские чтения «Никто не забыт, ничто не забыто...» (к 70-летию начала Великой Отечественной войны) : материалы междунар. науч. конф. Санкт-Петербург ; Бокситогорск: ЛГУ им. Пушкина, 2011. С. 247–251.
- ² Цит. по: *Куваева, С. В.* Проблемы раннего развития и раннего обучения детей // Вестник МГПУ. Сер. Педагогика и психология. 2008. № 4. С. 132–141.
- ³ Там же.
- ⁴ См.: *Каретина, Е. А.* Пальчиковые игры как средство развития речи дошкольников [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2016. № 28. URL: <https://moluch.ru/archive/132/36> (дата обращения: 3.11.2018).

ОБРАЗОВАНИЕ ИНВАЛИДОВ ТРУДОСПОСОБНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ КОМПЛЕКСНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОГО ЦЕНТРА

Е. С. Пяткина, Л. В. Шипова

*Екатерина Станиславовна Пяткина – кандидат медицинских наук, директор
Центра адаптации и реабилитации инвалидов, г. Саратов
E-mail: cori64@mail.ru*

*Лариса Валентиновна Шипова – кандидат психологических наук, доцент
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: larisashi@yandex.ru*

Актуальность изучения проблемы образования инвалидов трудоспособного возраста в процессе комплексной реабилитации обусловлена ее значением для социальной адаптации лиц с ограниченными возможностями здоровья к социуму и интеграции в него. В статье раскрываются основные направления и формы реабилитационной работы с инвалидами трудоспособного возраста. Анализируются содержание и организация обучения инвалидов трудоспособного возраста в процессе курсовой реабилитации в условиях центра.

Ключевые слова: образование, реабилитация, инвалиды, трудоспособный возраст, реабилитационный центр.

EDUCATION OF DISABLED PEOPLE OF WORKING AGE IN THE PROCESS OF COMPREHENSIVE REHABILITATION IN THE SPECIALISED CENTER

Ekaterina S. Pyatkina, Larisa V. Shipova

The relevance of the study of the problem of education of disabled people of working age in the process of comprehensive rehabilitation is due to its importance for social adaptation of persons with disabilities to society. The article reveals the main directions and forms of rehabilitation work with disabled people of working age. The content and organization of training of disabled people of working age in the course of course rehabilitation in the center is analyzed.

Key words: education, rehabilitation, disabled people, working age, rehabilitation center.

Разработка системы образования инвалидов трудоспособного возраста в процессе комплексной реабилитации имеет важное значение для их социальной адаптации, личностного роста, развития навыков коммуникации и профессионального самоопределения¹.

Высокий процент инвалидов трудоспособного возраста в современном обществе обуславливает необходимость развития системы реабилитационных учреждений для данной категории граждан.

В Саратовской области существует государственное автономное учреждение Саратовской области «Центр адаптации и реабилитации инвалидов» (далее – Центр), деятельность которого направлена на оказание реабилитационных услуг инвалидам трудоспособного возраста².

Центр содействует реализации права граждан на социальное обслуживание, обеспечению социальной реабилитации и адаптации инвалидов трудоспособного возраста, созданию им и членам их семей условий для полноценной жизнедеятельности, помогает повысить качество и уровень жизни инвалидов, получить качественные социальные услуги, которые соответствуют их социальным потребностям.

Основные направления деятельности Центра – обучение и реабилитация инвалидов трудоспособного возраста. Он имеет лицензию на обучение инвалидов вождению автотранспорта категории «В», а также на их дополнительное образование. В процессе курсовой реабилитации инвалидов данной категории осуществляется социально-медицинское сопровождение, оказываются психологическая помощь, проводится социально-культурная, социально-педагогическая, социально-бытовая и социально-трудовая реабилитация. Курсовую реабилитацию ежегодно проходят около 600 человек – из них 216 человек в условиях стационара и 384 человека обслуживаются по полустационарной форме (ежедневное пребывание более 4 часов). Курсовая реабилитация осуществляется в течение 18 дней. Обучение совмещается с курсовой реабилитацией. Обучение танцевальному, театральному мастерству и вождению проводится в течение трех месяцев и заканчивается экзаменом.

В Центре работает несколько отделений – информационно-методическое, медико-социального сопровождения, автотранспортное, социально-культурной и социально-бытовой реабилитации, социально-трудовой и социально-психологической реабилитации, стационарное отделение круглосуточного пребывания, отделение дневного пребывания.

В отделении социально-трудовой реабилитации инвалидов обучают трудовым навыкам, оказывают квалифицированную социально-реабилитационную помощь, направленную на успешную социальную адаптацию и интеграцию в семью и общество. Развитие активной жизненной позиции, повышение уверенности в себе способствует профессиональному самоопределению инвалида, росту мотивации к трудовой деятельности. В отделении социально-трудовой реабилитации инвалиды занимаются в компьютерном классе, слесарной, керамической и швейной мастерских, творческой мастерской «Радуга», в фотошколе «ОБЪЕКТИВные люди».

Обучение инвалидов профессиональным навыкам работы на персональном компьютере выступает в качестве важного элемента комплексной реабилитации, обеспечивает их самостоятельность и экономическую независимость. Неоднородность контингента обучающихся, связанная с характером заболевания, степенью нарушения трудоспособности и общеобразовательной подготовки обуславливает реализацию личностно ориентированного подхода в процессе обучения. Для обучения лиц с нарушениями зрения работе на компьютере применяется программа JAWS for Windows, обеспечивающая речевой доступ к самому разно-

образному контенту, и программа для увеличения текста MAGIC for Windows. Изучение работы в сети Интернет осуществляется с демонстрацией возможностей адаптированных сайтов с применением разных контрастных цветовых схем и увеличением текста. В процессе обучения на персональном компьютере осуществляется знакомство с основами работы в сети Интернет, на сайте gosuslugi.ru, освоение программ быстрого обмена сообщениями, в том числе Skype.

В слесарной мастерской инвалидов учат ремонтировать несложные домашние приборы и устройства – водонапорные краны, смесители, сифоны и др., – а также формируют навыки самостоятельного монтажа вспомогательных реабилитационных приспособлений. В процессе занятий у инвалидов вырабатываются навыки безопасного труда, умение использовать домашний инструмент (дрель, шуруповерт и др.).

Освоение навыков машинного и ручного шитья в швейной мастерской способствует развитию самообслуживания в быту, самореализации, раскрытию индивидуальности и творческого потенциала.

В фотошколе осуществляется обучение инвалидов профессиональному фотомастерству, компьютерной обработке фотографий. Выпускники фотошколы в качестве фотографов принимают участие во всех мероприятиях Центра, а также в разных фотоконкурсах. Углубленное изучение фотомастерства расширяет творческие возможности инвалида и стимулирует мотивацию к занятиям профессиональной деятельностью.

В творческой мастерской «Радуга» проводятся занятия по прикладному творчеству. Инвалидов обучают составлению декоративной композиции для батика, декорированию стекла и посуды, изготовлению мозаичного панно и др., что способствует развитию их эстетических представлений и расширению круга предпочитаемых занятий. В рамках клубной работы все желающие могут совершенствовать свое мастерство по окончании прохождения курса реабилитации.

В отделении социально-трудовой реабилитации оказывается содействие в трудоустройстве инвалидов. Специалисты отделения участвуют в «социальных гостиных» и круглых столах, которые проводятся в центрах занятости районов города, сотрудничают с учреждениями, предоставляющими информацию о вакансиях, условиях работы для инвалидов. Для обсуждения проблем трудоустройства инвалидов на базе Центра регулярно проводятся профориентационные мероприятия, которые организует отдел содействия занятости населения Саратовского района. Представители профессионального училища-интерната для инвалидов представляют видеопрезентации о возможностях обучения в учреждении.

Следует отметить, что ограничение возможностей здоровья приводит к формированию специфической социально-психологической ситуации, которая препятствует удовлетворению наиболее важных потребно-

стей, в том числе потребности в общении, социальной, профессиональной и личностной самореализации человека. Переживание психофизического неблагополучия может приводить к нарушению эмоционального развития, деформации ценностной ориентации, дезадаптивному поведению, дегармонизации личности в целом, что обуславливает необходимость реализации системы мероприятий по социально-психологической реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Эффективность реабилитационной работы в целом во многом зависит от психологического самочувствия личности, ее реакции на факт ограничения возможностей здоровья, характера защитных механизмов и индивидуальных психологических особенностей. Эффективность реабилитационной работы связана с положительной мотивацией и психологической готовностью инвалида к активной совместной со специалистами деятельности.

Основные направления деятельности психолога в отделении социально-психологической реабилитации.

1. Психологическая диагностика когнитивных процессов и личностных особенностей инвалида, их проявления в процессе общения и деятельности для разработки дальнейшей стратегии социально-психологической реабилитации. Особенно важным является выявление инвалидов, которые нуждаются в психокоррекционной помощи, направленной на снижение тревожности, профилактику и / или коррекцию негативных эмоциональных переживаний, формирование адекватного отношения к состоянию здоровья и реабилитационным мероприятиям³.

2. Психологическое консультирование, направленное на решение проблем в области общения, адаптации и интеграции в социум.

3. Психологическая коррекция нарушений когнитивной сферы, деструктивных личностных особенностей, установок и неадаптивных стратегий поведения инвалида.

4. Психологическое просвещение инвалидов и представителей их ближайшего социального окружения по вопросам оптимизации психологического здоровья, конструктивного взаимодействия в социуме и др.

5. Психологическая профилактика деструкций, эмоциональных расстройств, дезадаптивного поведения и др.

В Центре создан клуб общения, деятельность которого направлена на расширение круга общения инвалидов, решение проблемы одиночества, содействие личностному росту, обретение навыков уверенного поведения в общении с окружающими и др.

В Центре были разработаны и внедрены в практику программа киноклуба «Психологическое кино»; комплексная программа психологического сопровождения лиц с ОВЗ в рамках реабилитации, программа профориентационной работы. Особое внимание в процессе комплексной

реабилитации инвалидов уделяется арт-терапевтическим технологиям – театротерапии, фототерапии, танцетерапии и др.⁴

Одной из первых в учреждении стала применяться танцевальная терапия. Она создает положительный эмоциональный фон, повышает самооценку лиц с ОВЗ, позволяет почувствовать включенность в общее дело.

Широкое внедрение арт-терапевтических методик явилось базисом развития деятельности театральной студии учреждения. Приобщение к театральному искусству направлено на развитие творчества в процессе освоения актерского мастерства. При этом используются специальные упражнения, театральные игры, адаптированные для лиц с ОВЗ. Театральные игры воздействуют на внутренний мир и поведение личности, позволяют приобретать практические навыки, тренировать врожденные способности и расширять свои физические и интеллектуальные возможности. На театральной сцене актеры моделируют реальные жизненные ситуации, а зрители в свою очередь познают и переживают эти ситуации, что позволяет мобилизовать внутренние ресурсы человека для дальнейшей реальной жизни.

Еще одним направлением арт-терапевтических технологий, реализуемых на базе учреждения, является фототерапия, способствующая решению психологических проблем, личностному росту и самопознанию. Фототерапия помогает инвалиду выразить и понять себя, а также создает условия для коррекции и развития его самоотношения и взаимоотношений с окружающими. Она позволяет развить такие качества, как усидчивость, собранность, целеустремленность, коммуникабельность, творческие способности, приобрести практические навыки фотомастерства, обрести уверенность в своих силах, почувствовать свою ценность, найти место в социуме. В Центре создан фотоклуб «Отражение», в котором проводятся фотосессии и фотовыставки, организуются репортажные съемки⁵.

Социально-бытовая реабилитация включает социально-бытовую адаптацию, социально-средовую ориентацию, развитие навыков персонального ухода, формирование техник и приемов самообслуживания, передвижения, развитие мелкой моторики.

В ходе социально-культурной реабилитации осуществляются развитие творческих возможностей, восстановление и компенсация круга общения, поддержание социально-активного образа жизни. В отделении организуется обучение, работают клубы и кружки – студия эстрадного вокала, танцевальная студия, школа православия, театральная студия.

Занятия в вокальной студии «Ритм» способствуют положительным эмоциональным переживаниям, самоутверждению, росту самооценки, направлены на развитие артикуляционного аппарата, голоса, дыхания, исполнительских навыков. На занятиях вокалом у инвалидов раскрыва-

ются вокальные данные, формируется сценический образ, осуществляется мечта выйти на сцену.

В 2013 году в Центре была создана танцевальная студия «Вдохновение». Коллектив объединяет 20 человек, из которых 9 человек занимающихся в студии активно участвуют в разных международных и всероссийских танцевальных фестивалях и конкурсах.

В 2014 году в Центре была организована театральная студия. В образовательной программе для инвалидов представлена целостная система изучения основ театральной культуры, техники и культуры речи, ритмопластики, актерского мастерства, работы над пьесой и спектаклем. Обучение осуществляется с использованием общеразвивающих игр, специальных театральных игр и упражнений, направленных на развитие познавательных процессов, логики действия актерских навыков. В процессе изучения основ театрального искусства происходит раскрепощение, раскрытие творческих возможностей у лиц с ОВЗ.

Развитие физической культуры и спорта в Центре осуществляется на занятиях в тренажерном зале, соревнованиях по спортивному ориентированию, дартсу, шашкам, шахматам, настольному теннису и др.

В автотранспортном отделении Центра инвалидов обучают вождению автомобиля. Это отделение осуществляет также перевозку инвалидов, используя службу «Социальное такси».

Отделение медико-социального сопровождения на полустационарное и стационарное обслуживание принимает инвалидов, сохранивших способность к самообслуживанию и активному передвижению, не имеющих медицинских противопоказаний к зачислению на социальное обслуживание. Центр оборудован кабинетом физиотерапии, в котором установлено 10 единиц лечебно-восстановительной техники. В водолечебнице Центра имеются гидромассажная ванна, душ Шарко, бассейн с подъемником для лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Помимо этого, отделение медико-социального сопровождения оснащено залом для занятий лечебной гимнастикой.

С 2013 года в соответствии с лицензионными требованиями учреждение предоставляет услуги, в числе которых лечебная физкультура, медицинский массаж, терапия, неврология, психиатрия, травматология и ортопедия. С целью совершенствования реабилитационного процесса, расширения комплекса медицинских услуг в 2014 году учреждение получило лицензию на осуществление медицинской реабилитации. Штат укомплектован терапевтом, неврологом, врачами ФТО и ЛФК, инструктором по ЛФК, психиатром, травматологом. С 2014 года в Центре работает иглорефлексотерапевт, применяется фармакопунктура, позволяющая восстанавливать двигательную функцию при рассеянном склерозе, детском церебральном параличе, параличе конечностей вследствие травм позвоночника с повреждением спинного мозга.

Медицинское сопровождение начинается с момента поступления инвалида в Центр. После его осмотра врачами отделения медико-социального сопровождения коллегиально делаются назначения и составляется индивидуальный маршрут реабилитации. В ходе реабилитации врачи наблюдают динамику протекания основного и сопутствующих заболеваний, определяют эффективность используемых методов лечения, вносят коррективы в программу реабилитации.

В качестве основных направлений деятельности отделения медико-социального сопровождения выступают реабилитационные мероприятия, способствующие устранению двигательных, координаторных и речевых нарушений, связанных с черепно-мозговой травмой, инсультом, детским церебральным параличом, рассеянным склерозом, заболеваниями опорно-двигательного аппарата, повреждениями позвоночника и спинного мозга, полинейропатией.

Значительный реабилитационный эффект достигается с помощью занятий в водолечебнице Центра. Плавание положительно влияет на сердечно-сосудистую и дыхательную системы, способствует закаливанию. На занятиях акваэробикой происходит снижение мышечного и нервного напряжения, осуществляется своеобразный массаж в воде, улучшается состояние кожи, ослабляются болевые ощущения. Акваэробика позволяет снять напряжение в позвоночнике, нормализовать циркуляцию крови и пульс, улучшить кровоснабжение сердечно-сосудистой системы. Занятия лечебной физкультурой ускоряют выздоровление, восстанавливают трудоспособность и возвращают больных к активной трудовой деятельности.

Занятия в тренажерном зале направлены на восстановление нарушенных функций нервной системы, тонуса мускулатуры, чувствительности, тканевого кровотока, а также на формирование волевого управления туловищем, конечностями и обучение навыкам передвижения в пространстве.

В результате длительного пребывания в лежачем или сидячем положении у лиц с ОВЗ могут возникнуть физические и психические нарушения. В Центре используется вертикализатор (или опора для стояния), который назначается больным с детским церебральным параличом, парезом в результате травм спинного мозга, различными воспалительными повреждениями мозга.

Пациенты получают физиотерапевтическое лечение, преимущество которого неоспоримо при лечении опорно-двигательного аппарата, последствий травм головного и спинного мозга, травм конечностей, последствий инсульта, инфаркта миокарда, заболеваний периферической нервной системы, детского церебрального паралича, рассеянного склероза, осложнений сахарного диабета, болевых синдромов разной этиологии, заболеваний сосудов нижних конечностей. Физиотерапевтическое лечение более физиологично, чем медикаментозное, не оказывает токсического

воздействия на органы и ткани, не вызывает аллергических реакций, способствует регуляции и восстановлению гомеостаза, активации сниженной в результате болезни индивидуальной адаптации организма.

Анкетирование в конце курсовой реабилитации показало, что основным мотивом, побуждающим инвалида обратиться в учреждение, является стремление улучшить состояние здоровья (34%), пройти комплексную реабилитацию (24%). 16% респондентов привлекают занятия на реабилитационных тренажерах и расширение круга общения, 9% пациентов отметили важность реализации творческих способностей в ходе прохождения курсовой реабилитации. Стабильный интерес отмечается к услугам медицинского блока – занятиям в бассейне и тренажерном зале, ЛФК и массажу. Среди услуг социального блока наибольшей популярностью пользуются занятия с психологом, в гончарной и швейной мастерских.

Одним из наиболее важных показателей является оценка инвалидами курса реабилитации в целом. Проведенный анализ свидетельствует о том, что они удовлетворены обслуживанием в Центре. Важной является оценка инвалидом качественных изменений, произошедших в ходе прохождения им реабилитации. Изменения в эмоциональном состоянии отмечают 45% респондентов, во взаимодействии с окружающими – 25%, в речи – 8%.

Таким образом, образование инвалидов трудоспособного возраста в процессе их комплексной реабилитации позволяет обеспечить качественные изменения в их жизнедеятельности, повысить адаптивный ресурс, совершенствовать навыки коммуникации, способствует их личностному росту, творческому самовыражению и профессиональному самоопределению.

Примечания

- ¹ См.: *Шипова, Л. В., Гринина, Е. С.* Социализация и реабилитация в современном мире (итоги конференции) // Изв. Саратовского университета. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2017. Т. 17, № 4. С. 386–388.
- ² См.: *Пяткина, Е. С., Шлыкова, Е. В.* Возможности реабилитационного центра в развитии инновационных технологий // Реабилитация, абилитация и социализация: междисциплинарный подход : сб. науч. ст. / под ред. О. Е. Нестеровой, Р. М. Шамионовой, Е. С. Пяткиной, Л. В. Шиповой, М. Д. Коноваловой. Москва : Перо, 2016. С. 481–488.
- ³ См.: *Морозова, Е. В.* Современные технологии психологической экспертно-реабилитационной деятельности с учетом положений МКФ // Медико-социальные проблемы инвалидности. 2011. № 2. С. 19–24.
- ⁴ См.: *Пяткина, Е. С., Гринина, Е. С.* Реабилитационный потенциал арт-терапевтических технологий в работе с лицами с ограниченными возможностями здоровья // Успехи современной науки и образования. 2017. Т. 6, № 2. С. 19–23.
- ⁵ См.: *Еремина, Т. В., Рудзинская, Т. Ф., Шипова, Л. В.* Психотерапия в вопросах и ответах. Саратов : Издательский центр «Наука», 2014. 99 с.

ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗА С ОВЗ

Т. Ф. Рудзинская

*Рудзинская Танзиля Фаатовна – кандидат психологических наук, доцент
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: tanzilyaff@yandex.ru*

Актуальность исследования проблемы постдипломного сопровождения выпускников с ограниченными возможностями здоровья обусловлена необходимостью реализации идеи непрерывности содействия их всестороннему включению в общество. Ведущим в исследовании данной проблемы выступает социально-психологический подход.

Ключевые слова: сопровождение, инклюзивное образование, социально-психологический статус, ресурсный учебно-методический центр.

THE PROBLEM OF SOCIAL-PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR GRADUATES WITH DISABILITIES

Tanzilya F.Rudzinskaya

The relevance of the study of the problem of postgraduate support of graduates with disabilities is due to the need to implement the idea of continuity to promote their full inclusion in society. The leading approach to the study of this problem is socio-psychological.

Key words: support, inclusive education, social and psychological status, resource educational and methodical center.

Проблема постдипломного сопровождения актуальна в современной системе высшего образования. Динамичность социально-экономической ситуации в нашей стране, а также стремительное продвижение к инклюзивной модели общества заставляют обратить пристальное внимание на вопросы создания доступной среды на всех ступенях образования, а также инициируют задачу непрерывного сопровождения лиц с инвалидностью или ограниченными возможностями здоровья при переходе от одного социального статуса (обучающийся) к другому в системе социальной иерархии, особенно в так называемые переходные, кризисные периоды жизненной траектории личности.

Поддержка инклюзивного образования, как среднего, так и высшего, и необходимость создания условий для его развития нашли отражение в международных и российских нормативных документах. Например, в Конвенции о правах инвалидов (была принята Резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН 13.12.2006 года)¹ определены следующие направления инклюзивного образования: обеспечение реализации индивидуальных потребностей инвалидов; создание внутри системы образования требуемой поддержки для успешного обучения, принятие эффективных мер по организации поддержки и обстановки, максимально способствующей освоению ими знаний и социальному развитию. В ст. 79

Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» указано, что образовательными организациями высшего образования должны быть созданы специальные условия для получения образования лицами с ОВЗ².

Формированию профессиональной компетентности личности на основе образовательного потенциала системы высшего образования уделяется большое внимание в современных образовательных стандартах вузов. Вопрос сопровождения учащихся в системе среднего и высшего образования освещается в работах Б. Б. Айсмонтаса, А. А. Караванова, И. В. Тюрпиной, Л. П. Баданиной, И. Г. Гуровой и многих других исследователей.

Понятие «сопровождение» применительно к психолого-педагогической практике понимается как системная комплексная технология социально-психологической помощи личности (Г. Л. Бардьер, М. Р. Битянова, Н. А. Менчинская, В. С. Мухина, Л. М. Шипицина, И. С. Якиманская и др.).

Опираясь на модель сопровождения, разработанную М. Р. Битяновой³, и адаптируя ее к условиям вуза, можно обозначить следующие составляющие компоненты:

- систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса студента с ОВЗ и динамики его профессионально-личностного становления в процессе обучения в вузе;
- создание социально-психологических условий для развития личности студента с ОВЗ и его успешного обучения;
- создание специальных социально-психологических условий студентам с ОВЗ, имеющим трудности в усвоении профессионально-личностных компетенций.

При этом необходимо помнить, что процесс сопровождения, по Е. И. Казаковой, опирается на следующие положения: советы сопровождающего носят рекомендательный характер; приоритет интересов сопровождаемого; непрерывность сопровождения; мультидисциплинарность сопровождения; стремление к автономизации⁴.

Результативность высшего образования студентов с ОВЗ зависит не только от создания «безбарьерного» образовательного пространства, но и от качества и своевременного решения социально-психологических проблем обучающихся на этапах получения профессии, трудоустройства и адаптации на рабочем месте. По мнению ряда исследователей⁵, социально-психологическая характеристика студентов с ОВЗ отличается особенностями, требующими пристального внимания специалистов сопровождения. Это заниженная личностная самооценка, трудности социального взаимодействия, ограниченность коммуникативного круга общения с семьей или / и микрогруппой близких людей, проблемы в формировании активной жизненной позиции, потребительски-иждивенческое

отношение к окружающим, низкая мотивация к труду. Все обозначенные тенденции осложняются объективными нарушениями в психофизическом развитии.

Принимая во внимание вышесказанное, можно выделить следующие направления социально-психологического сопровождения выпускников вуза с ОВЗ:

- координационная помощь в выборе дальнейшего жизненного маршрута (поступление в магистратуру или поиск работы);
- помощь в поиске и выборе вакансий, подготовка к собеседованию с работодателем;
- трудоустройство выпускников с инвалидностью и ОВЗ;
- привлечение к сотрудничеству работодателей и квалифицированных специалистов в сфере оказания реабилитационных услуг;
- содействие адаптации и профессиональному росту на новом рабочем месте;
- расширение коммуникативного опыта и активное включение в микро- и макрогруппы профессионального сообщества;
- активизация личностных ресурсов для постановки адекватных жизненных целей и продвижения к ним;
- помощь в решении личностных проблем, связанных с инвалидностью.

Реализация обозначенных направлений социально-психологического сопровождения выпускников вуза с ОВЗ требует координированной работы специалистов над решением конкретных задач, возникающих в ходе социализации выпускников с инвалидностью.

Идея непрерывности сопровождения после получения студентом с ОВЗ диплома на практике сталкивается со значительными трудностями в процессе реализации. На уровне вуза сопровождение выпускников с ОВЗ осуществляется центрами содействия трудоустройству выпускников.

Ресурсные учебно-методические центры (РУМЦ), организованные на базе ведущих вузов России, основной упор делают на трудоустройство выпускников, реализуя сопровождение в несколько этапов. На информационно-подготовительном этапе осуществляется консультирование и информирование выпускников с инвалидностью о вариантах трудоустройства, определяются траектория личного, профессионального и жизненного развития, обеспечивается психологическая поддержка при выборе рабочего места. Организационно-процессуальный этап направлен на подготовку портфолио, самопрезентацию, поиск подходящей работы, определение формы трудоустройства, адекватной физическим возможностям выпускника. Этап первичной профессионализации включает профессиональную адаптацию на новом рабочем месте, овладение организационной и корпоративной культурой предприятия.

Этап профессионализации подразумевает построение траектории профессионального развития и формирование профессиональной мотивации выпускников с инвалидностью.

Специалистами РУМЦ разработаны сценарии сопровождения выпускников с ОВЗ. Так, сопровождение трудоустроившихся выпускников специалистами центра по трудоустройству заключается в уточнении информации о месте и условиях их работы, о первых достижениях и возможных трудностях, с которыми они столкнулись на рабочем месте. При необходимости специалисты предлагают консультативную помощь, рекомендуют участие в специальных тренинговых группах.

Сопровождение трудоустраивающихся выпускников включает консультативную помощь, которую сотрудники РУМЦ могут оказывать как дистанционно, так и при личных встречах, а также поиске тех мест работы, которые наилучшим образом отвечают их психо-физиологическим особенностям, состоянию здоровья и личным интересам (выпускник приглашается к участию в электронных ярмарках вакансий, в деловых играх, знакомится с имеющимися вакансиями на конкретных предприятиях).

У не трудоустроившихся выпускников, которые не проявляют активности в данном направлении, специалисты Центра выявляют причины сложившейся ситуации, содействуют усилению мотивации выпускника к трудоустройству, оказывают помощь в преодолении психологических барьеров. За выпускником в этом случае закрепляется тьютор, задача которого – активно содействовать выпускнику в поиске работы, оказывать ему психологическую поддержку (совместное с выпускником посещение ярмарки вакансий, дней промышленных предприятий, семинаров по вопросам трудоустройства и адаптации к рынку труда, психологических тренингов по проблемам трудоустройства). Выпускнику оказывается помощь в составлении резюме и его рассылке в кадровые службы предприятий и организаций, а также в размещении резюме на специализированных сайтах сети Интернет. Выпускников приглашают на тренинги, посвященные эффективному самореклингу, семинары по социальной адаптации на рынке труда, информационные вебинары и электронные конференции с привлечением представителей бизнес-среды и государственных органов. Данный сценарий в некоторых случаях предполагает возможное участие в трудоустройстве выпускников специалистов и сотрудников Всероссийского общества инвалидов.

Таким образом, из вышперечисленных аспектов проблемы социально-психологического сопровождения выпускников вуза с ОВЗ теоретически разработанными являются только вопросы трудоустройства. Однако по данным статистики процент трудоустроенных выпускников вузов с инвалидностью является низким.

Примечания

- ¹ См.: Конвенция о правах инвалидов : принята Резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН 13.12.2006. Ст. 24 [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/2565085/> (дата обращения: 16.03.2019).
- ² См.: Об образовании в Российской Федерации : федер. закон : принят Гос. Думой 29.12.2012 [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_140174 (дата обращения: 16.02.2019).
- ³ См.: *Битянова, М. Р., Беглова, Т.* Модели деятельности психолога в образовательном учреждении // Школьный психолог. 2010. № 2. С. 23–27.
- ⁴ См.: *Казакова, Е. И.* Процесс психолого-педагогического сопровождения // На путях к новой школе. Санкт-Петербург : Образовательный центр «Участие», 2009. № 1. С. 36–46.
- ⁵ См.: *Айсмонтас, Б. Б., Уддин, М. А.* Личностные и мотивационные особенности студентов очного и дистанционного обучения (сравнительный анализ). Москва : OneBook ООО «Сам Полиграфист», 2014. 222 с.; *Одинцова, М. А.* Психология жизнестойкости : учеб. пособие. Москва : ФЛИНТА ; Наука, 2015. 296 с.

СОВРЕМЕННЫЕ РИСКИ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛА

Л. Е. Тарасова

*Тарасова Людмила Евгеньевна – кандидат педагогических наук,
доцент Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: lei01@mail.ru*

Рассматривается проблема рисков, спровоцированных изменением социальной ситуации в стране, модернизацией отечественной системы образования, обострением конкуренции на рынках образовательных услуг и труда. Выделены и проанализированы этапы профессионального становления, наиболее тесно связанные с риском.

Ключевые слова: высшее профессиональное образование, риски, профессионал, становление.

MODERN RISKS OF PROFESSIONAL FORMATION

Lyudmila E. Tarasova

The problem of risks provoked by a change in the social situation in the country, the modernization of the national education system, and the intensification of competition in the educational services and labor markets are considered. The stages of professional development that are most closely associated with risk are identified and analyzed.

Key words: higher professional education, risks, professional, formation.

В любой человеческой деятельности в той или иной степени содержится элемент риска, в качестве стержневых характеристик которого принято выделять его противоречивость, наличие как положительных, так и отрицательных моментов, неопределенность исхода и альтернативность, предусматривающую неизбежность осуществления выбора из нескольких возможных вариантов.

В теории рисков риск определяется как «возможность возникновения потерь, вытекающая из специфики тех или иных явлений природы и видов человеческой деятельности; вероятность принятия неверных или непринятия нужных управленческих решений; вероятность получения незапланированных результатов при осуществлении той или иной деятельности»¹.

При этом наступление рискованного случая может привести к отрицательному, положительному или нулевому результату, если все прошло так, как было запланировано. И. Т. Балабанов относит риск в области высшего образования к разряду спекулятивных рисков, поскольку «при преобладающем отрицательном и нулевом результате все же возможен положительный исход в достижении намеченных целей»².

Проблемы риска в области образования, в том числе и высшего, конечно, возникли не вчера. Они существовали всегда. Но на этапе формирования постиндустриального общества, когда стремительно растет ценность знаний, риски еще больше актуализируются для всех людей. Для молодежи, вступающей в жизнь после окончания школы, чрезвычайно важными становятся риски, связанные с профессиональным самоопределением, выбором и освоением специальности в процессе обучения в высшем учебном заведении, получением работы по специальности после его окончания.

В высоком качестве подготовки молодых специалистов заинтересовано много сторон, и каждая из них сталкивается со своими рисками, обусловленными преследуемыми целями и заявленными потребностями.

Как и любое нормальное государство, современная Россия заинтересована не в увеличении числа неквалифицированных рабочих рук, а в подготовке квалифицированных специалистов, в повышении качества человеческого капитала.

Основными потенциальными рисками для государства, с точки зрения П. Е. Щеглова, являются риски «неэффективного использования бюджетных средств, недостаточного бюджетного финансирования для обеспечения качественной подготовки специалистов, несовершенства нормативной базы в области образования (ГОС и других законодательных актов)»³.

Общество рискует недополучить достаточное количество специалистов высшей квалификации, способных решать не только стандартные задачи, но и сложные проблемы, используя творческий подход.

Огромный риск представляет несостоятельность системы высшего образования в обеспечении гарантии требуемого сегодня уровня культурного и нравственного развития выпускников.

Организации, зачисляющие в свой штат выпускников вузов, рискуют столкнуться с проблемой отсутствия у молодых специалистов достаточного уровня теоретических знаний и умения применять их.

Подробнее остановимся на рассмотрении потенциальных рисков для молодых людей, получающих высшее образование.

Процесс профессионального становления можно представить в виде нескольких наиболее важных этапов, связанных с риском – выбора будущей профессии, периода обучения в вузе, поиска работы, трудоустройства по специальности.

На первом этапе выбор профессии определяется потребностью в ней общества, и чем полнее вуз, реализующий социальный заказ, отражает нужды и интересы общества, тем меньше вероятность возникновения риска для студентов как заказчиков образовательных услуг.

Выпускник школы поставлен в ситуацию выбора высшего учебного заведения, которое позволит ему получить образование и возможность работать по избранной специальности. Далеко не всегда выпускники выбирают вуз и будущую специальность самостоятельно и осознанно. Даже в момент получения аттестата об окончании школы многие будущие абитуриенты не совсем уверены в том, в каком вузе хотят получить образование и специалистами в какой области станут в будущем.

Среди рисков периода вступительных экзаменов особое место отводится ЕГЭ, поскольку он существенно повышает риск снижения качества подготовки абитуриентов главным образом потому, что основным инструментом его проведения – тестирование – фиксирует лишь остаточные знания и совершенно не мотивирует молодых людей к самостоятельному и творческому решению мыслительных задач и жизненных проблем. Крайне негативное отношение к данному методу оценки знаний проявляют выпускники сельских школ, их педагоги и родители, поскольку они полагают, что это ни в коей мере не способствует реализации принципа равенства стартовых возможностей абитуриентов.

Определяя специальность, по которой в дальнейшем намерен обучаться, молодой человек, останавливает свой выбор прежде всего на наиболее престижных из предлагаемых вузов, ориентируясь на конкурентоспособность и востребованность на рынке труда после завершения образования, возможность получения достаточных средств к существованию, продвижения по карьерной лестнице, повышения социального статуса и самоактуализации.

Среди рисков, возникающих на этапе выбора профессии, можно выделить как наиболее актуальные наличие искаженных представлений о содержании и характере будущей профессии, неверных суждений о востребованности этой профессии на рынке труда через несколько лет, неадекватную оценку собственных способностей и возможности существования в этой профессии.

На втором этапе студентов как субъектов учебно-профессиональной деятельности ожидает достаточно широкий спектр рисков.

Прежде всего это трудности адаптационного периода первого года обучения, которые испытывает в той или иной степени большинство

первокурсников, осознав неадекватность содержания и форм обучения личностным потребностям. Неумение противостоять сложностям в ряде случаев приводит к разочарованию в профессии у части студентов, переоценивших свои возможности.

Весьма распространенным является риск несформированности необходимой для практической деятельности теоретической базы, недостаточного уровня усвоения знаний. В этом случае задачей психолого-педагогического сопровождения становления профессионала является повышение образовательных потребностей студентов, обучение их анализу собственной мыслительной деятельности, ориентированной на приобретение утилитарных знаний в избранной области. При этом существует вероятность получения при обучении в университете гораздо большего объема знаний, чем студент рассчитывал при поступлении. К этой же категории можно отнести и риск слабого развития способности решать научно-практические задачи, характеризующие научный потенциал личности.

Низкий уровень развития профессиональных умений и навыков, отсутствие достаточного опыта их использования на практике, несформированность компетенций, необходимых для успешной профессиональной деятельности, представляют еще одну из сторон потенциальных рисков для молодых людей, получающих высшее образование.

В структуре рисков можно выделить довольно широкий пласт, связанный с недостаточной степенью сформированности профессионально значимых личностных качеств и личностно-психологических характеристик (организаторские способности, самостоятельность в принятии решений, чувство ответственности за свои действия и т. д.), необходимых для успешной профессиональной и общественной деятельности, а также с незнанием самого себя как деятеля.

К рискам, которые имеют прямое отношение не только к отдельно взятой личности, но и к обществу в целом, относятся риск неповышения общего культурного уровня, несформированность профессионального поведения и представления о себе как о репрезентанте профессионального сообщества в ближайшем будущем (профессиональный имидж, эрудиция, область интересов, воспитанность, корпоративная культура и т. д.), низкий уровень удовлетворенности выбранной специальностью.

Вызывает озабоченность также наличие ситуаций, в которых не будет сохранено или укреплено здоровье, возникает риск снижения физической выносливости для обеспечения высокой работоспособности выпускников вузов.

Среди постоянно действующих факторов риска на этапе, связанном с поиском работы после окончания учебного заведения, прежде всего необходимо отметить не всегда эффективную традиционную систему профессиональной подготовки, не гарантирующую молодым специали-

стам после окончания обучения плавного перехода из сферы образования в сферу трудовой занятости.

Ситуация, когда почти треть выпускников высших учебных заведений работает не по специальности, во многом объясняется тем, что информационные, технологические и социальные изменения в обществе приводят к девальвации полученных в университетах знаний, следствием чего является утрата социальной мобильности и диссоциация профессиональной подготовленности.

Проблемы, связанные с трудоустройством, обусловлены либо невостребованностью специальности, по которой обучался молодой человек, либо избыточным количеством выпущенных вузами молодых специалистов – практически ни в одном городе не требуется столько юристов, экономистов и психологов, сколько их «производится» университетами.

Особенно актуальным является риск, связанный с опасением не найти привлекательное по многим параметрам место работы (высокая зарплата, возможность карьерного роста, содержательный и интересный труд).

Для управления рисками в образовании, формирования необходимых качеств, способностей и компетенций для дальнейшего профессионального становления студентов, развития рефлексивных навыков по отношению к выбранной профессиональной сфере и в целом к жизни, обучения навыкам саморегуляции и снятия психоэмоционального напряжения необходимо обеспечить высокопрофессиональное психолого-педагогическое сопровождение на каждом этапе становления профессионала.

Примечания

¹ См.: Балабанов, И. Т. Риск-менеджмент. Москва : ФИС, 1996. С. 28.

² Там же. С. 34.

³ Шеглов, П. Е. Качество высшего образования. Риски при подготовке специалистов // Университетское управление: практика и анализ. 2003. № 1 (24). С. 46.

ИНТЕРНЕТ-ВИРТУАЛЬНОСТЬ И РЕАЛЬНОСТЬ: ПРОБЛЕМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

В. Г. Туркина, Н. С. Егоров

*Туркина Виктория Григорьевна – кандидат философских наук, доцент
Белгородского государственного института искусств и культуры*

E-mail: veni_vedi_vika@mail.ru

Егоров Никита Сергеевич – студент

Белгородского государственного института искусств и культуры

E-mail: jivaturik@yandex.ru

Статья посвящена проблеме соотношения реальности и интернет-виртуальности. Авторам интересуют конкуренция пространств, возникшая в результате появления новой ментальной среды – Интернета.

Ставится вопрос о степени воздействия Всемирной сети на мир, находящийся вне интернет-пространства. Предпринята попытка определить степень влияния Интернета на быт пользователя и на жизнь современного информационного общества. Обращается также внимание на общественное сознание современного социума, изменившееся вследствие появления новых информационных реалий.

Ключевые слова: Интернет, интернет-виртуальность, реальность, конкуренция пространств, информационное общество.

INTERNET VIRTUALITY AND REALITY: THE PROBLEM OF INTERACTION

Viktoriya V. Turkina, Nikita S. Egorov

The article is devoted to the problem of the relationship of reality and Internet virtuality. The author is interested in the competition of spaces that has arisen as a result of the emergence of a new mental environment – the Internet.

The question of the degree of impact of the World Wide Web on the world outside the Internet space is raised. An attempt is made to determine the degree of influence of the Internet on the life of the user and on the life of the modern information society. The author also draws attention to the social consciousness of modern society, which has changed as a result of the emergence of new informational realities.

Key words: Internet, Internet virtuality, reality, competition of spaces, information society.

В настоящее время влиянию Интернета подверглись все сферы жизни человека: Всемирная сеть трансформирует систему образования, определяет способы коммуникации людей, меняет устройство общества. Важная роль Интернета в современном мире неизменно отмечается исследователями. Однако не до конца изученными остаются проблемы, касающиеся границы реальности и пространства Интернета, соотношения реальности и интернет-виртуальности в сознании пользователя. Кроме того, вызывает интерес вопрос о степени воздействия Интернета на мир, находящийся вне интернет-пространства. Каково влияние Интернета на быт пользователя, на жизнь современного информационного общества и на общественное сознание?

Все чаще мы видим замещение объективной реальности миром Интернета. Таким образом, наблюдается конкуренция пространств – Интернет становится еще одной ментальной средой обитания человека. Можно объяснить это тем, что «человек нуждается в фиктивном удвоении мира. В этом смысле телевидение и компьютерные средства визуализации помогают прояснить природу человека. Потребность в иллюзорной жизни, когда мир раскрывается как приключение, есть антропологическое свойство»¹. Особенно актуальна данная проблема в отношении людей, родившихся в эпоху Интернета, – «цифровых аборигенов». Стирание пространственно-временных границ уже с раннего детства становится чертой формирования мировоззрения человека². Анализируя это явление, мы углубляем свое представление о реальности, рождая пространство нового гносеологического дискурса.

Представление о пространстве Интернета расширяется с точки зрения новой аксиологии пространств. Какое-то пространство считается более значимым, какое-то – менее. Н. Н. Королева так пишет о результатах проведенного эмпирического исследования: «У постоянных пользователей сети проявляется своеобразная адаптация к пребыванию в интернет-среде <...> смысловой центр их жизни смещается в область виртуальной реальности»³. Одна из предпосылок свободного перемещения смыслового центра жизни в область Сети заключается в том, что интернет-пространство не уступает реальности в своем объеме: оно дает пользователю ощущение бесконечности информации. Это происходит в связи с ограниченными возможностями информационного потребления. Таким образом, пользователь не чувствует разницы между масштабами Интернета и реального мира.

Английская аббревиатура персонального компьютера PC иногда рассматривается как Personal Culture – персональная культура⁴. Личная культура, сформированная на основе индивидуальных представлений человека, вступает в конфликт с внешней средой реального мира, которая гораздо статичнее и требовательнее, чем управляемое пространство Сети. Можно сказать, что пользователю легко отдать предпочтение интернет-виртуальности, поэтому игроки в сетевые игры (геймеры) зачастую больше заботятся о внешнем виде своего игрового персонажа, чем о своем собственном.

Такое отношение к интернет-среде иногда воспринимается как форма эскапизма⁵. Однако мы считаем это определение недостаточным. По нашему мнению, геймеру важен его виртуальный социальный статус не меньше, чем реальный, из-за того, что в интернет-пространстве находится более значимый для него «социум» – игроки, единомышленники. «Активное общение и проявление себя в социальной сети может служить ярким примером того, что Интернет как среда является “реальной” социальной сферой современного подростка, поскольку предоставляет подростку все те же социальные функции, которые необходимы ему

в “реальной” жизни в соответствии с психологическими особенностями возраста»⁶.

В некоторых случаях значимость виртуального пространства может доходить до сакрализации. Если следовать логике М. Элиаде, виртуальность становится сакральной, а реальность – профанной. Вот как описывает сакрализацию интернет-среды создатель семантической концепции религиозного сознания А. П. Забияко: «Перед нами открываются контуры иного типа киберрелигии. <...> в системе координат этой ментальности компьютерная виртуальная реальность выступает в качестве высшей реальности, сверхценного инобытия, находящегося вне границ обыденного существования и доминирующего над ним»⁷.

Даже если оставить за скобками аксиологический подход и рассмотреть вопрос конкуренции пространств с точки зрения простой хронометрии, можно проследить корреляцию: чем больше времени человек проводит в Сети, тем меньше времени у него остается для того, чтобы жить в реальном пространстве. Следовательно, реальности и домашнему быту как ее части уделяется меньше внимания.

Сокращается и количество необходимых вещей в жилом пространстве. Интернет вытесняет из него такие предметы, как радио, телевизор, детские игрушки, книги и даже музыкальные инструменты. Интернет-виртуальность предлагает альтернативу, удовлетворяющую потребности в информации и развлечениях. Вместо традиционных СМИ – видеоканалы; вместо игрушек – компьютерные игры; вместо «живой» музыки – аудиозаписи из Сети. Все эти инструменты для удовлетворения разных потребностей в материальном виде располагаются на экране компьютера, планшета или телефона. Так как один гаджет выполняет функцию столь громоздких объектов, как книжный шкаф, жилое пространство пустеет.

Таким образом, в связи со снижением ценности некоторых вещей мы наблюдаем феномен, который можно назвать гигиеной потребления.

Если до XX века избыточность в домашнем быте связывалась со статусностью владельца, была мерилем его богатства и успешности, то в современном мире она связывается с дурновкусием, китчем. В. В. Бычков в учебнике «Эстетика» так пишет о минимализме: «Это направление появилось как своеобразная реакция (и протест) на пестрый китчевый мир поп-арта в Америке»⁸.

В освобожденном от большого количества мебели и предметов быта помещений мы видим предпосылки популярности минимализма в дизайне интерьера.

Сегодня минимализм – это стиль, который не только освобождает пространство комнаты от объектов, вытесненных Интернетом, но и минимизирует факторы, отвлекающие пользователя от бытия в интернет-виртуальности. Минимализм провоцирует отстраненность от реальности

тем, что сводит к минимуму разнообразие, контрасты, яркость – все то, что привлекает внимание человека.

Несомненно, влияние Интернета на пользователя распространяется и на информационное общество в целом. Это влияние неизбежно будет приводить к переменам в социуме.

Всемирная сеть не только самоорганизуется внутри себя, но и организует общество. Примером все большего влияния Интернета на политическую жизнь является «электронная демократия», или «виртуальная демократия». Электронная демократия – это форма взаимодействия народа и власти, при которой процессы информирования и вовлечения граждан в политику, голосование, совместное обсуждение и принятие решений, контроль их исполнения и т. д. осуществляются на основе новейших информационно-коммуникативных технологий⁹.

Нельзя не отметить и тех изменений, которые Всемирная сеть привносит в общественное сознание.

Общественное сознание – духовная сторона жизни общества, выступающая в виде совокупности идей, мыслей, представлений людей о себе (самосознание), о событиях и явлениях действительности, об обществе в целом (мировоззрение)¹⁰.

Рассмотрим, как меняется мировоззрение общества благодаря влиянию интернет-пространства, на примере таких признаков современного общества, как планетарность, размытие социальной вертикали и транспарентность.

Планетарность, или глобальность, общественного сознания. Интернет-пользователь находится в мире «глобальной деревни», пользуясь термином М. Маклюэна. Интернет (INTERNational NETwork) – это международная сеть. Расстояние между источником информации и потребителем перестает иметь значение, поэтому пользователь ощущает себя частью общемирового информационного поля. Однако надо отметить, что некоторые государства (Китай с «Великим китайским файрволом», КНДР с внутренней сетью «Кванмен») искусственно ограничивают планетарность Интернета.

Размытие социальной вертикали. Интернет не имеет фиксированной иерархической структуры. Он многополюсен и построен как распределенная и самоорганизующаяся система¹¹. Устройство социальной сети тоже можно назвать горизонтальным, так как пользователи обладают равными возможностями. Любой пользователь может написать любому другому, открывшему доступ для переписки. В то же время любой пользователь может ограничить доступ к своему профилю. Таким образом, мы видим, что пользователи уравниваются одним набором возможностей. С. Л. Катречко пишет о том, что тип социума, характерный для социальных сетей, может быть соотнесен с анархистским идеалом общества как «горизонтальной совокупностью свободно сосуществующих небольших

общин»¹². Л. В. Балахонская и И. А. Быков считают одной из черт «сетевой философии» анти- или внегосударственность¹³.

Еще один фактор, влияющий на размытие вертикали, – смена социальных ролей и высокая социальная мобильность внутри интернет-пространства¹⁴. Социальные сети нивелируют признаки статуса (доход, власть, образование). Интернет в качестве быстрого распространителя информации предлагает большой спектр возможностей для моментального получения широкой известности или для уничтожения репутации. Это делает социальную структуру более подвижной, чем в «доцифровую эпоху». Следовательно, можно выделить новый вид социальной стратификации – информационный¹⁵.

Транспарентность. Это отсутствие секретности, доступность любой информации¹⁶. Открытость, всеобщая доступность информации – те достижения современного общества, которые оформились благодаря Интернету и социальным сетям. Социальная сеть дает информации ту среду, в которой она может свободно распространяться, транслироваться через новостные ленты и личные сообщения. При этом этические или конъюнктурные ограничения в социальной сети отсутствуют, что позволяет пользователям получать доступ к той информации, которая не распространяется через традиционные средства массовой информации¹⁷. Сказав о положительном влиянии транспарентности на общество в целом, следует заметить, что транспарентность является угрозой для частной, приватной информации о конкретном человеке¹⁸.

Не вызывает сомнений тот факт, что Интернет является феноменом, формирующим современное общественное сознание. Поэтому свобода доступа к Всемирной сети становится мерилом развития информационного общества. Ф. Узбстер пишет, что доступ к Интернету определяет право гражданства в информационной эпохе¹⁹.

Таким образом, мы видим, что реальность и интернет-виртуальность в современном мире находятся в отношениях конкуренции. Интернет не только вытесняет реальность из жизни пользователя, но и является причиной трансформации таких сегментов реальности, как быт и организация процессов социальной жизни.

Влияние Всемирной сети настолько велико, что общественное сознание меняется вследствие появления новых информационных реалий.

Итогом этих выводов является фундаментальный вопрос об автономии реального мира. Данный вопрос остается открытым для дальнейшего исследования, призванного фиксировать новые границы между интернет-виртуальностью и реальностью.

Примечания

¹ Микешина, Л. А., Опенков, М. Ю. Новые образы познания и реальности. Москва : Российская политическая энциклопедия, 1997. С. 204.

- 2 См.: *Максимова, О. А.* «Цифровое» поколение: стиль жизни и конструирование идентичности в виртуальном пространстве // Вестник ЧелГУ. 2013. № 22 (313). С. 6.
- 3 *Королева, Н. Н.* Влияние коммуникации в сети Интернет на личностные особенности пользователей // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2004. № 9. С. 176.
- 4 См.: *Нечаев, П. В.* Автомодернизм как направление современной западной культурфилософии // Научные труды Московского гуманитарного университета. Вып. 119. Москва : Социум 2010, 2010. С. 76–84.
- 5 См.: *Шалинская, Е. Н.* Виртуальная реальность как пространство эскапизма: безграничные возможности и новые опасности // Культура культуры. Москва : Согласие. 2014. № 4 (4). С. 55–69.
- 6 *Крамаренко, Н. С., Сомов, Д. С.* Виртуальный мир как новое пространство самоосуществления человека // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3, Педагогика и психология. 2013. № 4 (129). С. 44.
- 7 Киберрелигия : наука как фактор религиозных трансформаций / А. П. Забияко, Е. А. Воронкова, А. В. Лапин [и др.]. Благовещенск : Амурский государственный университет, 2012. 208 с.
- 8 *Бычков, В. В.* Эстетика : учебник. Москва : Гардарики, 2004. С. 398.
- 9 См.: *Омеличкин, О. В.* Электронная демократия : понятие, проблемы // Вестник КемГУ. 2014. № 1 (57). С. 87.
- 10 См.: *Голев, С. В.* Политическая психология : словарь-справ. Херсон : ОМУРЧ «Украина», 2004. 164 с.
- 11 См.: *Журавлева, Е. Ю.* Глобальная информационная компьютерная сеть Интернет : проблемы становления и развития (социально-философский анализ) : дис. ... канд. филос. наук. Вологда, 2002. С. 97.
- 12 *Катречко, С. Л.* Трансформация сознания в эпоху Интернета // Влияние Интернета на сознание и структуру знания. Москва : ИФ РАН, 2004. С. 63.
- 13 См.: *Балахонская, Л. В., Быков, П. А.* Сетевая философия: принципы создания и распространения интернет-текстов в рекламе и PR // Известия ПГУ им. В. Г. Белинского. 2011. № 24. С. 23.
- 14 См.: *Шерemet, А. Н.* Интернет как средство массовой коммуникации : социологический анализ : дис. ... канд. социол. наук. Екатеринбург, 2003. С. 116.
- 15 См.: *Шерemet, А. Н.* Указ. соч. С. 121, 122.
- 16 См.: *Ефремова, Т. Ф.* Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. Москва : Русский язык, 2000. 1209 с.
- 17 См.: *Егоров, Н. С.* Человек в социальных сетях киберпространства // Современные научные исследования и разработки. 2018. Т. 1, № 4 (21). С. 198.
- 18 См.: *Турканова, В. И.* Приватность в Интернете и распространение личных данных подростками // Научные ведомости БелГУ. Сер. Философия. Социология. Право. 2010. № 20 (91). С. 294.
- 19 См.: *Уэбстер, Ф.* Теории информационного общества. Москва : Аспект Пресс, 2004. С. 142.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТРЕСС И ОБЩИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ ЕГО ПРОЯВЛЕНИЯ

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 статье рассматриваются общие закономерности проявления профессионального стресса. Анализируется стрессовое состояние, охарактеризованы виды профессионального стресса и его этапы, определены факторы, вызывающие профессиональный стресс, и представлены способы преодоления стресса.

Ключевые слова: профессиональный стресс, общие закономерности проявления.

PROFESSIONAL STRESS AND GENERAL REGULARITIES OF ITS MANIFESTATION

Tatyana V. Khutorianskaya

In this article the general regularities of manifestation of a professional stress are considered. In work stressful state is analyzed, types of a professional stress and stages of its course are characterized, the factors causing a professional stress are defined and ways of overcoming a stress are presented.

Key words: professional stress, general regularities, manifestations.

Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) считает стресс на рабочем месте «чумой XXI века». Согласно статистике, треть работников хотя бы раз думали об увольнении исключительно по причине возникновения стрессовых ситуаций на работе.

Профессиональный стресс можно определить как напряженное состояние, которое возникает у работника при воздействии эмоционально-отрицательных и экстремальных факторов, связанных с профессиональной деятельностью.

Согласно классическому определению, данному автором теории Гансом Селье, стресс – это комплекс неспецифических адаптационных реакций организма на любые предъявленные ему требования вследствие воздействия факторов-стрессоров, повлекших нарушение его гомеостаза¹. Неспецифические реакции – приспособленческие действия, направленные на восстановление исходного состояния организма. Г. Селье выделил две формы стресса: полезный – эустресс («тонизирует» работу организма и способствует мобилизации защитных сил, включая иммунную систему) и вредоносный – дистресс, который оказывает отрицательное влияние на соматическое и психическое здоровье человека и может стать стимулом к развитию серьезных заболеваний. Стресс принимает ту или иную форму под давлением определенных условий.

Стрессовое состояние в профессиональной деятельности включает три этапа².

1. Эмоциональная реакция тревоги. На организм впервые оказывается воздействие некоего возмущающего фактора среды, и возникает первая ответная реакция организма. Уровень сопротивляемости организма внешним раздражителям снижается, поведение изменяется на полностью противоположное (например, спокойный, выдержанный человек становится импульсивным, агрессивным). Продолжительность данной фазы индивидуальна – у некоторых людей напряжение нарастает за пару минут, у других накопление тревоги может происходить в течение нескольких недель.

2. Сопротивление и адаптация. На данном этапе организм максимально активизируется, сопротивление раздражителю усиливается. Так как стрессовый фактор имеет длительное воздействие, организм постепенно приспосабливается к нему.

3. Истощение. При продолжительном воздействии стрессора имеющиеся энергетические ресурсы исчерпываются.

Исходя из вида стрессора и характера его влияния определяют разные виды стресса – физиологический стресс и психологический. Физиологический стресс – это физиологическая реакция организма на действие стрессоров (факторов). В отличие от физиологического психологический стресс имеет ряд особенностей, в числе которых обычно выделяется несколько важных. В частности, для запуска психологического стресса необязательно наличие только реально действующих событий. Это могут быть и события, наступления которых субъект боится. Оценка степени своего участия в активном воздействии на стрессовую ситуацию с целью ее нейтрализации имеет большое значение³.

К факторам, вызывающим стресс и воздействующим на работника, также относятся:

- 1) факторы стресса вне организации. Так, например, слабая материальная обеспеченность может побуждать людей к работе по совместительству, что не оставляет времени для отдыха и усиливает стресс. Серьезное влияние на выполнение работы оказывают семейные кризисы;
- 2) групповые факторы стресса. К ним относятся следующие:
 - отсутствие групповой сплоченности – если работник не чувствует себя членом коллектива вследствие специфики рабочего места, указаний руководителя или действий группы, это может явиться для него серьезным источником стресса;
 - отсутствие взаимной поддержки – работники чувствуют себя гораздо лучше и комфортнее, если могут поделиться своими радостями и горестями с другими; при лишении подобной

социальной поддержки положение работника может привести к серьезному стрессу;

- наличие внутриличностных, межличностных и внутригрупповых конфликтов – конфликт обычно обусловлен наличием серьезных противоречий или несовместимостью отдельных свойств личности, ее целей, нужд и ценностей, отношениями людей внутри группы, что также оказывает стрессовое воздействие на работников;

3) факторы стресса, связанные с организацией. Имеется в виду увеличение рабочей нагрузки в определенный период времени. Однако при неполной занятости могут возникать те же чувства. Работник, который не занят деятельностью, отвечающей его потенциалу, обычно чувствует фрустрацию, волнение по поводу своей значимости и статуса в социальной структуре организации, ощущает себя недооцененным – конфликт ролей.

Конфликт ролей возникает, когда в ходе своей деятельности работнику приходится следовать двойственным запросам со стороны организационной среды. При специфичной организационной структуре, например матричной, может быть нарушен принцип единоначалия, в результате чего работник вынужден подчиняться двум и более руководителям. Здесь также налицо конфликт ролей, который является источником стресса. При расхождении требований формальной организации и норм неформальной группы работник может почувствовать напряжение и тревогу, потому что, с одной стороны, у него есть желание войти в коллектив, а с другой – ему необходимо выполнять требования руководства – неопределенность ролей.

Согласно исследованиям, люди, которые заняты интересным для них делом, менее беспокойны и реже подвержены физическому недомоганию, чем те, чья работа не так занимательна. При этом здесь существует некоторая сложность – взгляд на то, что является интересной работой, у людей разный.

Существуют также другие факторы. Стресс может возникнуть в результате плохих физических условий (например, неподходящий температурный режим в помещении, недостаточная освещенность или сильный шум). Все это, хоть и в разной степени, влияет на возникновение стресса. В ходе выполнения профессиональных обязанностей стрессовые ситуации могут быть связаны с изменчивостью и скоротечностью событий, требованием быстрого принятия решения, несовпадением индивидуальных особенностей работников с ритмом и характером деятельности.

Н. В. Самоукина определяет такие виды профессионального стресса, как информационный, эмоциональный и коммуникативный⁴.

Информационный стресс возникает в результате информационных перегрузок, когда работник не в состоянии справиться с по-

ставленной перед ним задачей и не успевает принимать важные решения в условиях жесткого ограничения времени. Причинами его возникновения также могут быть дефицит информации, приводящий к неопределенности ситуации, слишком частое или неожиданное изменение информационных параметров профессиональной деятельности.

Эмоциональный стресс в профессиональной деятельности возникает в случае действительной или предполагаемой опасности, противоречий или разрыва деловых отношений с коллегами по работе, конфликта с руководством, при переживаниях, связанных с унижением, виной, гневом и обидой.

В конфликтных ситуациях происходит нарастание и суммирование негативных эмоций и резкое сокращение эмоций антистрессорных, позитивных. Одним из проявлений эмоционального стресса может являться синдром эмоционального выгорания. В этом состоянии человек ощущает себя истощенным морально, умственно и физически. Рушится привычный уклад жизни, портятся отношения с окружающими⁵.

Коммуникативный стресс часто связан с неблагоприятным психологическим климатом в трудовом коллективе, его низкой сплоченностью.

Все существующие способы преодоления стресса можно разделить на несколько групп⁶.

1. Физический отдых – включает в себя все способы восстановления и накопления энергии. В первую очередь к ним относятся сон, оздоровительные процедуры, прием пищи, сексуальная активность, занятия спортом. Поддержание здорового физического состояния и регулярные физические нагрузки поддерживают организм в тонусе и позволяют легче справляться с возникающими перегрузками. Важно подобрать такой вид спорта, который будет приятен и интересен, иначе спортивные нагрузки могут стать еще одним источником стресса. Причем важно не столько количество, сколько качество перечисленных выше способов.

2. Общение с природой. Немаловажным источником нагрузок являются условия жизни в городской среде, где на человека воздействуют такие факторы, как загрязнение окружающей среды, ускоренный темп и ритм жизни, необходимость выполнять множество задач одновременно, информационные перегрузки, возникающие из-за развития современных средств связи, и т. д. Поэтому одними из способов снятия накопившегося стресса и перегрузок являются отдых на природе, выращивание домашних растений или уход за домашними животными. К общению с природой относятся прогулки в лесу, рыбалка и охота, наблюдение за природными явлениями и т. д.

3. Социальное взаимодействие. Близкие отношения с людьми, возможность поделиться с ними своими эмоциями, проблемами, переживаниями или просто провести время вместе – все это является еще одним действенным способом избавления от перегрузок. Главное, что-

бы данное общение приносило радость. Можно собраться с друзьями, интересно провести свободное время с семьей, поиграть с детьми.

4. Познавательная деятельность. Одной из важнейших является потребность человека в новых знаниях, развитии, получении информации. Поэтому полезными могут быть любые занятия, позволяющие погрузиться в новый мир, получить новые знания. Сюда могут относиться чтение книг, просмотр фильмов, путешествия по разным местам, учеба и т. д.

5. Творчество и хобби. Творческий процесс всегда способствует сбросу накопившейся энергии и негативных эмоций, переживаний, кроме того, получение некоего творческого результата само по себе является ресурсом.

6. Духовная сфера. Под «духовным» не обязательно понимать именно религиозные аспекты нашей жизни. Это то, что позволяет нам по-особенному ощущать свое существование, раскрывать глубины своей внутренней жизни, познавать себя и мир вокруг с точки зрения определенного мировоззрения, самостоятельно принятых или выработанных ценностей.

Примечания

¹ См.: *Селье, Г.* Очерки об адаптационном синдроме. Москва : Прогресс, 1998. 254 с.

² См.: *Селье, Г.* Стресс без дистресса. Москва : Прогресс, 1992. 124 с.

³ См.: *Бодров, В. А.* Информационный стресс. Москва : ПЕР СЭ, 2000. 352 с.

⁴ См.: *Самоукина, Н. В.* Экстремальная психология. Москва : ТАНДЕМ ; ЭКСМО, 2000. 288 с.

⁵ См.: *Бойко, В. В.* Энергия эмоций в общении. Москва : Наука, 2006. 154 с.

⁶ См.: *Монина, Г. Б., Раннала, Н. В.* Ресурсы стрессоустойчивости. Санкт-Петербург : Речь, 2012. 327 с.

СОДЕРЖАНИЕ

I. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ СРЕДА

<i>Алексеева Д. А.</i> Письменный перевод текста деловых писем разного вида как элемент прохождения переводческой практики в рамках дополнительной квалификации	5
<i>Грибанова-Подкина М. Ю.</i> Моделирование объектов и взаимосвязей: технологии и подходы	10
<i>Иголкина Н. И.</i> Профессиональные сообщества в социальных сетях как неформальная система повышения квалификации педагогов английского языка (на примере сети <i>ВКонтакте</i>)	16
<i>Колобова А. Е.</i> Образование пожилых людей в современном обществе: от теории к практике	20
<i>Краснова И. В.</i> Физическая культура как средство обеспечения обороноспособности страны	25
<i>Кудрина Е. В.</i> Формирование готовности будущих педагогов к преподаванию программирования в высшей школе	29
<i>Матяшевская А. И.</i> Роль адресата при создании научно-популярных текстов	35
<i>Михайлов В. А.</i> Подготовка военных кадров войск ОГПУ – НКВД СССР в 30-е годы XX века и накануне начала Великой Отечественной войны	40
<i>Рахимбаева И. Э., Башлыков А. М.</i> Значение развития понятия «управление» для профессиональной подготовки курсантов военных вузов ВНГ РФ	46
<i>Самохин А. Н.</i> Система среднего специального музыкального образования в Саратовском Поволжье в 1917–1941 годы	51
<i>Таштеков Г. А.</i> Дополнительное профессиональное образование в вузах Саратовской области	56
<i>Туркина В. Г., Анисимов Н. О.</i> Город для проживания: формирование культурной среды	69

II. ПРОБЛЕМЫ МОДЕРНИЗАЦИИ И ГЛОБАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Аккуратов Е. Г.</i> От электронного учебника к электронному образованию	74
<i>Альбрехт Н. В., Сорокина Н. Е.</i> Тьюторство в школьном и вузовском образовании	78
<i>Беспалова Т. А.</i> Формирование готовности учащихся младших классов к здоровьесбережению	81

<i>Иванова Д. Н.</i> К вопросу об использовании интернет-ресурсов в области образования	87
<i>Лысыкова Н. П., Журбина Л. П.</i> Особенности корейской системы образования: традиции и инновации	91
<i>Макарицева Л. В.</i> Этапы становления и развития образования в Саратовской области	96
<i>Макулова Р. К.</i> Проблемы современной системы образования в условиях глобализации	104
<i>Толстых О. А., Окулова П. А.</i> Актуальные вопросы организации платных образовательных услуг в свете внедрения профессионального стандарта педагога	111
<i>Чернышов А. В.</i> Проблема создания и сопровождения долговременных электронных архивов информации образовательных организаций	117
<i>Ширяева В. А., Рыжкова Е. С.</i> Психолого-педагогическое сопровождение развития продуктивной компетентности воспитателей	122

III. ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

<i>Алимаева О. И.</i> Определение направленности дальнейшего развития организационной культуры структурного подразделения вуза	130
<i>Базанова И. В., Захарова Е. Н.</i> Психолого-педагогические аспекты использования учебных проектов при обучении английскому языку	134
<i>Вантеева В. Л., Спасскова Е. А.</i> Развитие и совершенствование координации на занятиях по дисциплинам «Физическая культура» и «Элективные дисциплины по физической культуре» в вузе	138
<i>Грицина Е. С., Морозова К. А.</i> Изучение уровня тревожности у подростков с нарушениями слуха	142
<i>Гусейнов А. З.</i> Современные подходы к сущности самостоятельной деятельности учащихся	146
<i>Куприянчук Е. В.</i> Особенности взаимосвязи прокрастинации и профессиональной идентификации студентов	152
<i>Ларина О. В.</i> Перспективы современного подхода к проблеме активизации учебного процесса по физическому воспитанию студентов	156
<i>Молочко А. В., Кудрявцева М. Н., Кондратова М. В.</i> Инновационные образовательные технологии как дополнительный мотивационный стимул для обучающихся (на примере организации образовательного процесса студентов естественно-научных направлений подготовки)	160
<i>Райкова А. Н.</i> К вопросу обучения словообразованию в военном вузе	166
<i>Сухорукова Е. В.</i> Формирование готовности будущих учителей к руководству индивидуальными проектами обучающихся	172
<i>Тарасова О. И.</i> Каноны и парадигмы образования	177
<i>Ушакова Е. В., Павлова О. В.</i> Особенности развития женского образования в Англии XVII – начала XVIII века	185
<i>Царева Н. М.</i> Поиск педагогических технологий в работе тренера	190

<i>Чурочкина С. В.</i> Методика преподавания общей теории относительности студентам нефизических факультетов университета	194
<i>Шпитальная Е. Н.</i> Двигательные качества как показатель общей физической подготовленности учащихся	199

IV. ОБРАЗОВАНИЕ КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

<i>Бартель В. В.</i> Обучение магистрантов ведению научной дискуссии на иностранном языке	204
<i>Бимуханова М. Б.</i> Полиязычное образование – основа формирования поликультурной личности	207
<i>Бриленок Н. Б.</i> Педагогические условия формирования готовности студентов-спортсменов к профессиональной деятельности	216
<i>Ваныкина Г. В., Сундукова Т. О.</i> Технологии коучинга в условиях гуманизации образования	221
<i>Винокурова С. А.</i> Участие студентов в олимпиадах как инструмент совершенствования	227
<i>Воронова Е. Н.</i> Самовоспитание как комплексная проблема	231
<i>Давыдова М. Е., Капичникова О. Б.</i> Основные направления развития детей дошкольного возраста в условиях детского сада	235
<i>Евдокимова Е. Г., Бухарова И. А.</i> Возможность личного выбора студентов при усвоении эвристических методов	242
<i>Колчина А. Г.</i> Значение раскрытия творческого потенциала в процессе обучения детей с церебральным параличом	246
<i>Королева О. В.</i> К вопросу формирования геопространственной компетентности студентов, обучающихся по направлению подготовки «Туризм» (из личного опыта автора)	251
<i>Кузнецова Т. Г.</i> Формирование учебной самостоятельности студентов при изучении иностранного языка	258
<i>Курманова М. Е.</i> Критериальное оценивание	263
<i>Латухин С. А.</i> Взаимосвязь типа личности студентов-музыкантов и мотивов профессиональной деятельности	265
<i>Орлова Н. М.</i> История переводов библии на языки народов Сибири: материалы к курсу «Основы религиозной культуры и светской этики»	270
<i>Павленкович С. С.</i> Гендерные особенности профессионального самоопределения студентов-спортсменов в процессе вузовского обучения	276
<i>Плотников К. Ю.</i> Учебный проект на музыкальном материале как реализация основной цели церебрального сортиinga	282
<i>Поздняков А. Н.</i> Советские детские журналы 1920–1930-х годов: переплетение политики и педагогики	286
<i>Преображенский Ю. В.</i> Приемы командной работы на занятиях по экономической и социальной географии	294
<i>Спиридонова Е. А.</i> Культура речи учителя технологии как условие успешности педагогического общения	300
<i>Ступина С. Б., Ступин А. С.</i> Влияние IT-технологий на развитие личности студента высшей школы	307

<i>Таипекова А. Т.</i> Вопросы организации национального образования казахов в саратовской области	313
<i>Тетюев Л. И.</i> Философская аналитика как основа современной философии образования	320
<i>Трифонова М. А.</i> Роль технологического образования в социальной адаптации личности обучающегося	327
<i>Цибизов К. С.</i> Художественный фильм как способ развития критического мышления на иностранном языке у студентов медицинских вузов (на примере работы над сериалом «Доктор Хаус»)	332
<i>Щербакова Е. А.</i> Формирование управленческо-валеологического потенциала студентов в системе высшего образования	339

V. СОЦИАЛЬНЫЕ РИСКИ И СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<i>Вакулч Н. Р.</i> Управление рисками в сфере дополнительного профессионального образования	344
<i>Залевский А. В., Елифанова Н. Н.</i> Формирование здоровьесберегающего поведения посредством физкультурно-образовательной среды в учебном заведении	352
<i>Кюзьмина Н. В.</i> Укрепление психического здоровья обучающихся в контексте безопасности образовательной среды	358
<i>Медведева Н. В., Петрунина А. Д.</i> Роль педагогов в реализации управленческих решений	364
<i>Наумова О. Г., Елистратова О. В.</i> Формирование цифровых компетенций в деловой игре «Цифровой город»	372
<i>Полянина Е. В., Шишкова Ю. С.</i> Альтернативные методики обучения иностранным языкам: особенности обучения на начальном этапе	375
<i>Пяткина Е. С., Шипова Л. В.</i> Образование инвалидов трудоспособного возраста в процессе комплексной реабилитации в условиях специализированного центра	380
<i>Рудзинская Т. Ф.</i> Проблема социально-психологического сопровождения выпускников вуза с овз	388
<i>Тарасова Л. Е.</i> Современные риски становления профессионала	392
<i>Туркина В. Г., Егоров Н. С.</i> Интернет-виртуальность и реальность: проблема взаимодействия	397
<i>Хуторянская Т. В.</i> Профессиональный стресс и общие закономерности его проявления	403

Научное издание

ОБРАЗОВАНИЕ
В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Сборник научных статей

Выпуск 14

Под редакцией профессора *Ю. Г. Голуба*

Редактор *Е. А. Малютина*
Технический редактор *Т. А. Трубникова*
Корректор *Т. К. Певная*
Оригинал-макет подготовил *И. А. Каргин*

Подписано в печать 1.10.2019. Формат 60×84¹/₁₆.
Усл. печ.л. 25,12 (25,75). Тираж 100 экз. Заказ 138-Т.

Издательство Саратовского университета.
410012, Саратов, Астраханская, 83.
Типография Саратовского университета.
410012, Саратов, Б. Казачья, 112А.