

ISSN 1996-451X



ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ



ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ. Выпуск 15



ИЗДАТЕЛЬСТВО
САРАТОВСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА

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

ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Сборник научных статей

ВЫПУСК 15

Под редакцией профессора *Ю. Г. Голуба*



Саратов
Издательство Саратовского университета
2020

УДК [378+378.015.31](082)

ББК 74.58я43

О23

Образование в современном мире : сборник научных статей /
О23 под ред. Ю. Г. Голуба. – Саратов : Изд-во Сарат. ун-та, 2020. –
Вып. 15. – 416 с. : ил. – Имеется электронный аналог.

Сборник научных статей представляет собой синергизм теоретических и прикладных исследований в области современного образования.

Большой интерес вызывает разнообразие исследований отраслевого аспекта профессионального образования. Приведенные изыскания принадлежат преподавателям Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского, Донецкого национального медицинского университета им. М. Горького, Московского городского педагогического университета, Западно-Казахстанского аграрно-технического университета им. Жангир хана, Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого, а также Санкт-Петербургской академии Следственного комитета Российской Федерации, Санкт-Петербургского университета государственной противопожарной службы МЧС России, Саратовского военного ордена Жукова Краснознаменного института войск национальной гвардии РФ, Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма, Академии гражданской защиты МЧС ДНР, Евпаторийского института социальных наук (филиала) Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского.

Для преподавателей, научных работников, аспирантов, магистрантов, студентов, чьи исследовательские интересы связаны с изучением систем, процессов и явлений в современном образовании.

Редакционная коллегия:

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

Рецензенты:

кандидат педагогических наук, доцент *З. И. Иванова*
(Саратовский государственный аграрный университет имени Н. И. Вавилова)
доктор технических наук, доцент *И. В. Вешнева*
(Саратовский национальный исследовательский
государственный университет имени Н. Г. Чернышевского)

УДК [378+378.015.31](082)

ББК 74.58я43

ISSN 1996-451X

© Саратовский университет, 2020

*Посвящается
20-летнему юбилею
Института дополнительного
профессионального образования*

ИНСТИТУТ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ САРАТОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА: ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ

Ю. Г. Голуб

*Голуб Юрий Григорьевич – доктор исторических наук, профессор, директор
Института дополнительного профессионального образования
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: goloub@info.sgu.ru*

В статье рассматриваются этапы становления Института дополнительного профессионального образования Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского. Анализируются основные направления деятельности Института, его участие в реализации федеральных и региональных проектов, связанных с повышением квалификации и профессиональной переподготовкой профессорско-преподавательского состава и других категорий работников.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, повышение квалификации, профессиональная переподготовка, ИДПО, СГУ, профессорско-преподавательский состав, федеральные проекты, региональные проекты.

INSTITUTE OF COMPLEMENTARY PROFESSIONAL EDUCATION OF SARATOV STATE UNIVERSITY: STAGES OF FORMATION

Yuri G. Golub

The article discusses the stages of the formation of the Institute of Complementary Professional Education of the Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky. The main directions of the Institute's activities, its participation in the implementation of federal and regional projects related to advanced training and professional retraining of the faculty and other categories of employees are analyzed.

Keywords: complementary professional education, advanced training, professional retraining, ICPE, SSU, faculty, federal projects, regional projects.

Институт дополнительного профессионального образования (ИДПО) был создан в Саратовском государственном университете (СГУ) имени Н. Г. Чернышевского в мае 2000 г. К этому моменту в СГУ уже имелся ряд подразделений, реализующих те или иные функции в сфере дополнительного профессионального образования: филиал Российского центра гуманитарного образования, факультет повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Педагогического института и др. ИДПО стал их правопреемником и включил в свой состав. Новая структура была призвана не только объединить ранее существовавшие подразделения. Набиравшая темп модернизация российского образования ставила перед университетом масштабные и значимые задачи в сфере развития дополнительного профессионального образования, которые и был призван решать ИДПО. В числе этих задач и организация на современном

уровне повышения квалификации профессорско-преподавательского состава университета, и необходимость использования мощного потенциала СГУ как одного из старейших и крупнейших российских университетов для переподготовки своих коллег из других вузов страны, и расширение профессиональных возможностей выпускников университета путем предоставления им дополнительных квалификаций и, наконец, повышение квалификации специалистов реального сектора экономики и социальной сферы – иными словами, всемерная реализация принципа «образование в течение всей жизни».

Выполнение указанных задач потребовало соответствующих организационных и кадровых решений. В результате в течение нескольких лет в ИДПО сложился высококвалифицированный и работоспособный коллектив, органично сочетавший в своем составе как штатных профессоров и доцентов Института, так и работавших по совместительству ведущих профессоров университета, из которых более двадцати были заведующими кафедрами СГУ. Среди них В. А. Болдарев, А. А. Вилков, И. Е. Гарбер, В. Н. Данилов, С. И. Дудов, Г. В. Дьяльнов, Н. В. Медведева, А. Н. Поздняков, В. В. Розен, В. П. Рябухо, И. Н. Салий, Т. И. Трубицына, Д. А. Усанов, В. Б. Устьянцев, А. Г. Федорова, Р. М. Шамионов, С. Н. Штыков, Р. К. Чернова и др. В итоге ИДПО стал единственным подразделением университета со стопроцентной острепенностью преподавательского состава, более половины которого (35 человек) были докторами наук.

В структуре ИДПО было создано два факультета – повышения квалификации и профессиональной переподготовки. В составе факультетов были открыты пять кафедр: социально-гуманитарных дисциплин, естественно-математических дисциплин, менеджмента в образовании, педагогики и психологии профессионального образования, социокультурных основ образования.

Постепенно наращивалась материальная база Института. С переездом в новый XII корпус возможности ИДПО существенно возросли. Институт превратился в прекрасно оснащенное подразделение университета, располагавшее всем необходимым для ведения образовательного процесса на самом современном уровне.

Становление ИДПО совпало с серьезными переменами в практике повышения квалификации вузовских преподавателей. Изначально сложившаяся система повышения квалификации в вузах, предполагавшая переподготовку как профессорско-преподавательского состава, так и работников образования, была в середине 2000-х годов целиком переориентирована на повышение квалификации вузовских преподавателей. Был не только изменен контингент слушателей, но и предложен обоснованный алгоритм расчета его количества в каждом высшем учебном заведении, имевшем структуры ДПО. По настоянию Федерального агентства по образованию были предприняты шаги по пересмотру направлений

повышения квалификации в плане их большего соответствия задачам модернизации высшей школы

В связи с этим основной составляющей деятельности ИДПО СГУ стало повышение квалификации профессорско-преподавательского состава университета и других саратовских вузов в рамках контрольных цифр, определявшихся соответствующими федеральными органами. Вплоть до 2014 года ИДПО ежегодно должен был обеспечивать повышение квалификации 400–450 слушателей по 5–7 дополнительным профессиональным программам, которые согласовывались с Министерством образования и науки РФ. Для удобства потенциальных слушателей, обеспечения возможности выбора разных вариантов повышения квалификации программы условно делились на тематические и предметные. Тематические образовательные программы давали возможность пройти обучение по той или иной актуальной проблеме российского образования. Например, на протяжении ряда лет в числе такого рода программ были:

- современные технологии образовательного процесса;
- инновационная деятельность в университете: управленческие технологии и практики;
- социокультурные вопросы подготовки научно-педагогических работников.

Обучение по предметным образовательным программам давало возможность преподавателям повысить свою квалификацию в той или иной предметной области. В связи с этим программы строились так, что их модули соответствовали разным предметным областям. Среди этих программ можно упомянуть такие, как преподавание социально-гуманитарных дисциплин в современной высшей школе (с модульным наполнением по философии, социологии, политологии, истории, экономике), проблемы качества преподавания физико-математических и естественно-научных дисциплин по приоритетным направлениям науки и техники (с модульным наполнением по математике, информатике, физике, химии, биологии), разработка и модернизация учебно-методических комплексов по дисциплине «Иностранный язык» в условиях перехода высшего образования на уровневую систему.

Инновации коснулись не только содержательного компонента программ повышения квалификации, но и методических приемов их реализации. Подготовка по некоторым программам, едва ли не впервые в стране, стала вестись с применением дистанционных образовательных технологий. Первоначально это было рассчитано на оказание помощи преподавателям Балашовского института (филиала) СГУ, затем данная практика постепенно стала доминирующей.

Нельзя не отметить, что в отдельные годы не обошлось и без некоторых сложностей с набором слушателей. Это стало следствием, как

ни странно, общего качественного продвижения университета. В 2007 году СГУ выиграл конкурс инновационных проектов, в 2010 году стал Национальным исследовательским университетом. Данные успехи вуза, подкрепленные дополнительным финансированием, позволили обеспечить масштабное повышение квалификации профессорско-преподавательского состава СГУ в ведущих отечественных и зарубежных университетах и научных центрах. Это, в свою очередь, стимулировало качественное совершенствование внутриуниверситетской системы повышения квалификации, что было важно для ее выживаемости в условиях возросшей конкуренции. Однако весьма непростая задача была выполнена. Контрольные цифры обучения слушателей в университетском ИДПО стабильно выполнялись и даже с небольшим превышением. Основную массу слушателей (порядка 2/3) составляли преподаватели университета. Кроме того, обучение проходили преподаватели Саратовского государственного технического университета, Саратовского государственного социально-экономического университета, Саратовской государственной академии права, Поволжской академии государственной службы имени П. А. Столыпина и других вузов города.

Не ограничиваясь рассмотренной выше коррекцией деятельности вузовских структур ДПО, Федеральное агентство по образованию инициировало проект повышения квалификации профессорско-преподавательского состава (ППС) вузов по приоритетным направлениям. Для этого все вузы, находившиеся в его ведении, были разделены на две группы. В первую вошли вузы, организующие повышение квалификации профессорско-преподавательского состава, так называемые базовые, во вторую – вузы, направляющие ППС на повышение квалификации, так называемые линейные. Тем самым стала формироваться система мобильного повышения квалификации. Это было обосновано тем, что действовавшая на основе структурных подразделений дополнительного профессионального образования подведомственных Рособразованию вузов система повышения квалификации была в основном сориентирована на предметное повышение квалификации. По мнению руководства Федерального агентства по образованию, подобная система переподготовки и повышения квалификации не позволяла в полной мере осуществлять развитие кадрового потенциала, способного обеспечить современное содержание образовательного процесса и работать, используя современные образовательные технологии.

Думается, что эта оценка не была лишена оснований, поскольку система повышения квалификации ППС не может представлять собой жесткую систему. Напротив, ее отличительными особенностями должны быть гибкость и учет индивидуальных потребностей слушателей, широкий выбор программ и меняющаяся система обучения. Основу повышения квалификации должны составлять не стандартные программы, а внутренне подвижные программные модули, взаимодействующие друг

с другом и вытекающие один из другого. Именно в интегрированных гибких программных проектах находят отражение разные модели обучения, проблемность обучения, исследовательские подходы, междисциплинарность, а также новые образовательные технологии.

Предложенная Рособразованием новая схема повышения квалификации профессорско-преподавательского состава позволила сориентировать вузы на направления повышения квалификации, важные для развития российского образования. Она также способствовала росту ответственности вузов за конечный результат работы по повышению квалификации, обеспечивала мобильность преподавателей региональных вузов и активизировала межвузовский обмен. Тем самым были созданы условия для распространения передового опыта ведущих вузов России. Не менее существенным стало и то, что реализуемый на практике принцип академической мобильности дал преподавателям возможность широкого выбора программ, форм и методов обучения.

Накопленный Институтом дополнительного профессионального образования опыт по организации повышения квалификации преподавателей, мощная интеллектуальная и учебно-материальная база позволили СГУ расширить свою деятельность в рамках осуществляющейся модернизации системы дополнительного профессионального образования страны. Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского в 2007 году был включен в число немногих университетов, призванных обеспечить повышение квалификации научно-педагогических работников всех российских вузов, т. е. стал так называемым базовым университетом и оставался таковым вплоть до завершения проекта в 2013 году в связи с реформированием всей системы ДПО на основании Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации».

В соответствии с приказами федеральных органов управления образованием в Саратовском университете как базовом вузе в рамках выделяемого финансирования стали ежегодно проходить повышение квалификации порядка 150 научно-педагогических работников российских вузов. Повышение квалификации осуществлялось, как правило, по пяти программам, таким, например, как: информационная компетентность в профессиональной деятельности преподавателя вуза; особенности преподавания nano-, биомедицинских технологий в условиях уровневого высшего профессионального образования; биомеханика в условиях уровневого высшего профессионального образования; современные технологии уровневого образования (для преподавателей английского языка вузов); уровневое гуманитарное образование в современной высшей школе и др. Перечень программ ежегодно корректировался. Естественно, обновлялся и их контент. В 2012 году, например, перечень программ повышения квалификации преподавателей вузов России расширился. В него была включена новая, актуальная по своему содержанию программа «Инновационная деятельность в образовании: подготовка педагогических кадров

в условиях изменяющегося образовательного пространства (интегративные и инклюзивные технологии)»).

В 2010 году после упразднения Федерального агентства Министерство образования и науки РФ серьезно скорректировало порядок отбора базовых вузов по повышению квалификации. В августе 2010 года был объявлен соответствующий конкурс, в котором приняли участие более ста университетов. Заявка на конкурс включала большой пакет документов, в том числе программы повышения квалификации, предлагаемые вузом к реализации в следующем году. По условиям конкурса каждая заявленная программа направлялась на заключение независимым экспертам. Итоги конкурсного отбора, подведенные министерской комиссией, стали основой для формирования перечня базовых вузов для участия в 2011 году в организации повышения квалификации научно-педагогических работников государственных образовательных учреждений высшего профессионального образования, подведомственных Минобрнауки России. Число базовых вузов заметно увеличилось – их стало 46. По количеству слушателей, направляемых в них на повышение квалификации, эти вузы разделили на пять групп.

В первую группу вузов, призванных обеспечить повышение квалификации максимального числа научно-педагогических работников – 150 слушателей, вошли пятнадцать образовательных учреждений, в том числе и Саратовский государственный университет. Эта группа была представлена ведущими российскими вузами. Остальные базовые вузы получили федеральное финансирование на повышение квалификации от 25 до 100 слушателей.

Успех Саратовского университета в конкурсном отборе базовых вузов, проведенном с учетом рассмотрения представленного им содержания программ, явился результатом и внушительного научно-педагогического потенциала СГУ, и организационных возможностей университета в сфере дополнительного профессионального образования, и высокого уровня заявленных им к реализации программ повышения квалификации.

В целом за семь лет, будучи базовым вузом, Саратовский государственный университет обеспечил повышение квалификации 1047 преподавателей из 218 вузов, расположенных в 95 городах Российской Федерации – от Калининграда до Южно-Сахалинска. Причем многие из этих городов являлись признанными вузовскими центрами, например Барнаул, Белгород, Волгоград, Екатеринбург, Казань, Москва, Нижний Новгород, Пермь, Ростов-на-Дону, Самара, Санкт-Петербург, Томск, Уфа, Хабаровск, Челябинск. Что же касается числа вузов, то это почти треть высших учебных заведений, подведомственных в тот период времени федеральному Министерству образования и науки.

Наряду с реализацией государственного задания по внутривузовскому и мобильному повышению квалификации профессорско-преподава-

тельского состава ИДПО принимал активное участие в других проектах, а зачастую выступал их инициатором, что, несомненно, оказало позитивное влияние на судьбу Института. Так, с 2004 по 2013 год Институт активно сотрудничал с Саратовской Епархией Русской православной церкви, обеспечивая повышение квалификации специалистов по программе «История мировых религий и основы православной культуры». Всего за эти годы по данной программе был обучен 931 человек. В 2009 году в рамках договора о сотрудничестве между Саратовским государственным университетом и Московским государственным институтом международных отношений (университетом) МИД России на базе Института дополнительного профессионального образования СГУ прошло повышение квалификации руководителей и сотрудников территориальных органов федеральных служб и агентств в Саратовской области. Ведущие профессора МГИМО (И. М. Бусыгина, О. Н. Барабанов, Л. С. Воронков, М. В. Стрженева, Н. Ю. Кавешников, М. Л. Энтин) прочитали слушателям цикл лекций о политике Европейского союза и его взаимоотношениях с Российской Федерацией.

В 2012–2013 годах в ИДПО реализовывались федеральные образовательные проекты по повышению квалификации учителей Саратова и области по программам «Федеральные государственные образовательные стандарты начального и основного общего образования: содержание и механизмы реализации (по дисциплинам)», «Федеральные государственные образовательные стандарты начального и основного общего образования: содержание и механизмы управления реализацией», «Актуальные вопросы преподавания учебного предмета “Основы религиозных культур и светской этики” в общеобразовательных учреждениях». Обучение прошли 3923 учителя.

2013 год стал последним, в котором ИДПО действовал в выше рассмотренной парадигме. Наступивший 2014 год стал рубежным в развитии дополнительного профессионального образования. Именно в 2014 году началась практическая реализация нововведений, внесших существенные изменения в правовое регулирование и принципы финансирования данного вида образования. Определяющую роль в этом сыграл вступивший в действие 1 сентября 2013 года закон «Об образовании в Российской Федерации». Впервые на уровне федерального законодательного акта были прописаны основополагающие принципы дополнительного профессионального образования, установлены нормы его функционирования, требования к организации и развитию, определена его направленность. Согласно закону, дополнительное профессиональное образование направлено на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды.

Принципиально новым явлением в государственной политике в сфере дополнительного профессионального образования стал отход от чрезмерного регламентирования количественных и содержательных нормативов данного вида образовательной деятельности. В соответствии с законом «Об образовании в Российской Федерации» дополнительное профессиональное образование должно было теперь осуществляться на основе гибкого взаимодействия образовательных учреждений и заказчиков, разработки и реализации дополнительных профессиональных программ, в полной мере учитывающих конкретные потребности слушателей и направивших их на обучение организаций.

Действуя в русле новых принципов образовательной политики и выполняя положения нового закона, Министерство образования и науки РФ перестало устанавливать вузам контрольные цифры приема слушателей на повышение квалификации научно-педагогических работников. Соответственно было прекращено прямое финансирование этой деятельности за счет ассигнований федерального бюджета. Вместе с тем были законодательно ужесточены требования к образовательным организациям и их руководителям по обеспечению дополнительного профессионального образования преподавателей.

Важным шагом в деле создания условий для практической реализации установленных законом «Об образовании в Российской Федерации» нормативных требований стало утверждение федеральным министерством «Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам». «Порядок» раскрыл суть и назначение дополнительных профессиональных программ, установил требования по их разработке и реализации, порядок проведения итоговой аттестации, нормы, связанные с подготовкой и вручением документов о квалификации – удостоверений о повышении квалификации и дипломов о профессиональной переподготовке.

В свою очередь, на основе этого федерального документа в университете было утверждено свое «Положение об организации и осуществлении образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам в СГУ». «Положение», будучи локальным актом, детально регламентировало в университете деятельность в этой образовательной сфере.

Таким образом, организационно-методическая и образовательная деятельность в университете по дополнительным профессиональным программам стала осуществляться с 2014 года на качественно обновленной нормативно-правовой базе и в иных финансово-экономических условиях. Все это предопределило существенные изменения в организационно-штатной структуре университетского ИДПО. Прежняя система реализации дополнительного профессионального образования предполагала наличие штатных единиц преподавателей, объединенных в кафедры. Учебная нагрузка преподавателей состояла

в проведении занятий и других учебных мероприятий, предусмотренных программами повышения квалификации, реализуемыми в соответствии с контрольными цифрами приема слушателей, ежегодно утверждаемыми Минобрнауки. На смену старой системы пришла новая. Суть ее состояла в том, что привлечение преподавателей к деятельности по разработке и реализации дополнительных профессиональных программ стало осуществляться на условиях выполнения ими дополнительной работы, оплачиваемой в форме надбавок из внебюджетных средств к основной заработной плате. Для повышения эффективности реализации программ дополнительного профессионального образования в ИДПО были открыты Центр профессиональной переподготовки и Центр повышения квалификации при сохранившихся кафедрах педагогики и психологии профессионального образования и менеджмента в образовании.

Расширилась и практика ориентации образовательной деятельности на электронное обучение и использование дистанционных образовательных технологий. Это в полной мере соответствовало государственной политике в сфере образования, направленной на активное продвижение в образовательной деятельности современных технологий.

Как было установлено на законодательном уровне, дополнительное профессиональное образование должно осуществляться посредством реализации дополнительных профессиональных программ (повышения квалификации и профессиональной переподготовки).

Программы повышения квалификации направлены на совершенствование и (или) получение новой компетенции, необходимой для профессиональной деятельности, и (или) повышение профессионального уровня в рамках уже имеющейся квалификации. Деятельность ИДПО по реализации таких программ стала осуществляться в двух основных направлениях:

- организация повышения квалификации преподавателей СГУ;
- организация повышения квалификации преподавателей и специалистов сторонних организаций. Оно осуществлялось на основе договоров с физическими и юридическими лицами на оказание данного вида образовательных услуг.

Система организационной работы по повышению квалификации преподавателей СГУ претерпела по причинам, которые уже назывались, существенные изменения. Основой для формирования учебных групп стали не контрольные цифры, а заявки, поданные структурными подразделениями на повышение квалификации их преподавателей. Они были рассчитаны на три года, поскольку новый федеральный закон установил именно такую периодичность повышения квалификации педагогических работников. На основе заявок был издан приказ ректора СГУ, утвердивший трехлетний план-график, в соответствии с которым ИДПО должен был организовать повышение квалификации профессорско-препода-

вательского состава, а руководители образовательных структурных подразделений – направление педагогических работников на обучение. При этом разработанный план-график повышения квалификации не исключал того, что преподаватели могли проходить повышение квалификации и в любых других образовательных организациях, в частности, в форме зарубежных стажировок. Кроме того, слушатели получили возможность выбора программ повышения квалификации независимо от того, какие программы ранее указывались в заявках. Тем более что неуклонно шло увеличение количества программ, по которым осуществлялось обучение. Если в 2013 году таких программ было 11, то в 2019 году их стало 22.

Большинство программ повышения квалификации разработаны с учетом модульного принципа, что позволяет слушателю в зависимости от требуемой трудоемкости и профиля конструировать свою образовательную траекторию. Необходимо подчеркнуть неослабевающий интерес слушателей к программам, построенным на применении дистанционных образовательных технологий. Этот подход делает реализацию программ удобной для слушателей, дает возможность строить образовательный процесс на индивидуальной основе, учитывая профессиональные предпочтения преподавателей СГУ.

Помимо программ по профилю педагогической деятельности, т. е. направленных на совершенствование психолого-педагогических и управленческих компетенций преподавателей, разрабатывались программы по направлениям педагогической деятельности. Так, специально для преподавателей мехмата не только реализовывалась программа повышения квалификации «Управление финансовыми рисками и их математическое моделирование», но и была разработана и реализована новая программа «Основы теории случайных графов и ее приложения к анализу сетевых структур». Преподаватели факультета компьютерных наук и информационных технологий прошли подготовку по новой программе «Интеллектуальная обработка данных с использованием технологий машинного обучения», а преподавателям юридического факультета была предложена программа «Правовые аспекты трудового законодательства». Активно шло обучение по программе повышения квалификации «Создание инклюзивной образовательной среды в профессиональном образовании», разработанной в соответствии с требованиями Минобрнауки России в сфере формирования профессиональных компетенций преподавателей по работе со студентами с ОВЗ.

В целом следует отметить, что переход к трехлетнему планированию себя полностью оправдал. Первая «трехлетка» была успешно выполнена. Повышение квалификации в 2014–2016 годах прошли 1648 преподавателей, причем часть из них повысила квалификацию дважды по разным программам. В 2019 году завершено повышение квалификации преподавателей в новом трехлетнем цикле 2017–2019 гг. В рамках этого цикла повысили квалификацию 2102 преподавателя и сотрудника. Это

способствовало обеспечению достойного профессионального уровня профессорско-преподавательского состава СГУ и выполнению важнейшего аккредитационного требования, касающегося своевременного повышения преподавателями университета своей квалификации

Следующим организационным направлением повышения квалификации стало обучение преподавателей и специалистов по договорам на оказание образовательных услуг. Их обучение осуществлялось не только по действующим программам. Для них специально разрабатывались новые программы по запросам заказчиков. Программы стали охватывать широкий спектр запросов потребителей образовательных услуг, начиная от работы с детьми и заканчивая контрактной системой в сфере закупок. Приведем краткие характеристики некоторых из них. Одной из новых стала программа «Организация деятельности сотрудников лекотек». Лекотека (библиотека игр) – международная программа, в рамках которой применяются вспомогательные технологии для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Слушатели, освоившие программу повышения квалификации по данному направлению, могли рационально выбирать и реализовывать коррекционные и социально-реабилитационные программы на основе лично ориентированного и индивидуально-дифференцированного подхода к лицам с ограниченными возможностями здоровья.

Другая программа повышения квалификации – «Поиски и разведка калийно-магниевого и углеводородного сырья» – была ориентирована на качественное изменение профессиональных компетенций геологов-специалистов, занимающихся поиском и разведкой калийно-магневых солей и углеводородного сырья.

В свою очередь, программа повышения квалификации «Физические основы вакуумной термообработки» была направлена на совершенствование компетенций, умений и знаний специалистов в области термообработки. Сферами их применения являются материаловедение, технологии термообработки, работа с технологическим термическим оборудованием, техника и безопасность труда на производственных предприятиях.

Целью программы повышения квалификации «Методики сканирующей зондовой микроскопии» стало совершенствование имеющихся и формирование новых компетенций научных сотрудников, работающих в области сканирующей зондовой микроскопии.

На качественное изменение профессиональных компетенций современных преподавателей, связанных с разработкой и внедрением инновационных образовательных технологий в образовательную деятельность, направлена программа повышения квалификации «Психолого-педагогические риски реализации инновационных образовательных технологий в системе уровня профессионального образования».

По этим и другим программам в ИДПО прошли повышение квалификации преподаватели и сотрудники СГУ, Саратовского государствен-

ного медицинского университета имени В. И. Разумовского, Саратовского социально-экономического института Российского экономического университета имени Г. В. Плеханова, Саратовской государственной консерватории (академии) имени Л. В. Собинова, Саратовского государственного аграрного университета имени Н. И. Вавилова, Саратовской государственной юридической академии, Санкт-Петербургского государственного университета технологии и дизайна, филиалов Военно-воздушной академии имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина, Мордовского государственного университета имени Н. П. Огарева, Государственного морского университета имени адмирала Ф. Ф. Ушакова, Ульяновского института гражданской авиации имени Главного маршала авиации Б. П. Бугаева, Казанского (Приволжского) федерального университета, Самарского национального исследовательского университета имени академика С. П. Королева и др.

Достаточно широк также перечень предприятий и организаций, направивших своих работников на повышение квалификации в СГУ – их свыше 100. Среди таких организаций Управление федерального казначейства Саратовской области, Территориальный фонд обязательного медицинского страхования Саратовской области, ЗАО «БалаковоВолгоЭнергомонтаж», ОАО «Саратовстройстекло», ЗАО «Геофизсервис», ООО «Волгабурвод», ЗАО «НИИХИТ-2», ООО «Оргэнергогаз», ООО «Саратоворгсинтез», ОАО «Саратовгаз», МУПП «Саратовводоканал», ФГУП РосРАО, ООО «СервисГазДиагностика», ОАО «СЭЗ имени Серго Орджоникидзе» и др.

Особо следует отметить, что использование дистанционных образовательных технологий позволило активизировать работу со слушателями из других регионов России.

Работа с внешними заказчиками – важнейшее и весьма востребованное направление деятельности ИДПО, поскольку оно является перспективным источником внебюджетных доходов университета. Но именно это делает реализацию данного направления весьма непростым делом. Уход государства из сферы дополнительного профессионального образования существенно обострил конкуренцию на этом поле, причем не только и не столько с вузами, сколько с многочисленными, порой обладающими лишь лицензиями, так называемыми образовательными организациями. Их востребованность и выживаемость обеспечиваются низкой стоимостью предоставляемых образовательных услуг.

Проблемой для ИДПО пока остается и отсутствие стабильного, массового потребителя услуг ДПО, повышающего квалификацию на регулярной основе в соответствии с требованиями законодательства.

Второй составляющей дополнительного профессионального образования стала профессиональная переподготовка. В законе «Об образовании в Российской Федерации» отмечается, что программы профессиональной переподготовки направлены на получение компетенции, необхо-

димой для выполнения нового вида профессиональной деятельности, на приобретение новой квалификации. Для нас стало особенно важным, что на законодательном уровне была закреплена возможность обучаться студентам по программам профессиональной переподготовки одновременно с получением ими высшего образования. Это имеет большое значение для университета, поскольку программы профпереподготовки пользуются определенным интересом у студентов вуза. Они дают им возможность получить качественное дополнительное образование и обеспечить себе больше возможностей на рынке труда.

Указанная работа велась прежде всего Институтом дополнительного профессионального образования СГУ (ИДПО). Институт при необходимости брал на себя координирующие функции, обеспечивал организационное и методическое сопровождение деятельности других образовательных структур университета в сфере ДПО. В целях усиления организационно-методической поддержки осуществляемой в СГУ профессиональной переподготовки, которую проводят несколько образовательных структур, в соответствии с приказом ректора от 3 февраля 2014 г. на ИДПО и учебное управление была возложена обязанность по обеспечению организационного и методического контроля деятельности образовательных структур, реализующих программы профессиональной переподготовки. На основании этого приказа была осуществлена проверка состояния дел в институтах и на факультетах. В ходе проверки был выявлен ряд проблем, связанных с невыполнением нормативных требований. Высказанные рекомендации позволили нормализовать ситуацию. На ИДПО была также возложена обязанность контролировать порядок выдачи дипломов о профессиональной переподготовке в структурных подразделениях университета и вносить информацию о них в федеральный реестр.

Следует отметить, что закон «Об образовании в Российской Федерации», внося изменения в нормативную базу профессиональной переподготовки, обеспечил возможности для осуществления более гибкой и адресной деятельности по разработке программ и их эффективной реализации. В результате в университете появилась категория программ, ранее мало применявшихся в дополнительном профессиональном образовании. Это программы, направленные на получение компетенций, необходимых для выполнения нового вида профессиональной деятельности. Были разработаны и стали реализовываться 5 таких программ.

Всего же на сегодняшний день в университете реализуются 12 программ профпереподготовки, 8 из которых – на базе ИДПО. При этом новые технологии организации образовательной деятельности активно продвигаются и в сферу профессиональной переподготовки. Из 12 программ 6 реализуются в дистанционном режиме, одна – с частичным использованием дистанционных образовательных технологий. Данные программы, в отличие от предыдущей категории, ориентированы ис-

ключительно на специалистов-практиков. Это, как показывает практика, способствует росту востребованности программ, расширению числа слушателей и организаций, являющихся их заказчиками.

Одной из наиболее востребованных стала программа профессиональной переподготовки «Информационная безопасность. Криптографические методы и средства защиты информации». Она несколько лет реализовывалась в ИДПО совместно с преподавателями кафедры теоретических основ компьютерной безопасности и криптографии факультета КНиИТ. География предприятий и организаций, направляющих своих сотрудников на обучение, оказалась весьма широкой. Среди них, кроме саратовских организаций, «Федеральный центр информатизации Счетной палаты Российской Федерации» (Москва), Управление федерального казначейства по Оренбургской области, коммерческий банк «Стратегия» (Москва), банк «Финансовая Корпорация «Открытие»» (филиалы в Новосибирске, Хабаровске), ООО «Русская Компания» (Тюмень), ООО «Гарант-Зауралье» (Курган) и др.

Растет запрос и на программу «Дефектология», которая нацелена на качественное изменение существующих и формирование новых коррекционно-педагогических и диагностико-консультативных компетенций слушателей в области специального (дефектологического) образования. Программа рассчитана на 512 учебных часов, ее реализация осуществляется с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий.

Программа профессиональной переподготовки «Менеджмент в образовании» направлена на обучение грамотному профессиональному владению современными методами управления, знаниями экономико-правовых, социально-психологических основ менеджмента руководителей образовательных организаций и лиц, предполагающих занять руководящие должности в образовательных организациях и не имеющих при этом профессионального образования по экономическим или управленческим направлениям.

Таким образом, несмотря на существенную реорганизацию, система дополнительного профессионального образования в СГУ продолжала развиваться. Разрабатывались и апробировались новые программы, успешно реализовывались ранее созданные программы, активно внедрялись в процесс обучения новые образовательные технологии, на принципиально новый качественный уровень вышло применение дистанционных образовательных технологий в профессиональной переподготовке и повышении квалификации как научно-педагогических работников, так и специалистов.

Особо следует остановиться на реализации наиболее значимых проектов последнего времени. Так, Институт дополнительного профессионального образования СГУ на протяжении многих лет успешно осуществляет повышение квалификации и профессиональную переподготов-

ку учителей. В 2016 году в результате целенаправленной работы со стороны ИДПО была сформирована форма партнерского сотрудничества с Саратовским областным институтом развития образования. В соответствии с заключаемыми ежегодно договорами часть педагогических работников школ Саратовской области стала проходить повышение квалификации в ИДПО СГУ. За четыре года (2016–2019) в нем по трем программам повысили квалификацию 534 учителя г. Саратова и области. Помимо этого, специально для учителей начальных классов совместно с издательством «Академкнига/Учебник», входящим в московский издательский комплекс «Наука», в 2018 году была разработана и реализована дополнительная профессиональная программа повышения квалификации «Возможности личностно ориентированного обучения при реализации требований ФГОС НОО (на примере системы “Перспективная начальная школа”)». Обучение по данной программе прошли 73 учителя. Слушатели ознакомились с некоторыми аспектами начального общего образования в условиях инклюзии, со спецификой естественно-математического и лингвистического образования в начальной школе, ИКТ в педагогическом сопровождении начального общего образования.

В 2019 году ИДПО осуществлял организационно-методическое сопровождение повышения квалификации по программе «Финансовая грамотность и методика проведения просветительской работы с сельским населением» для 50 учителей Перелюбского района Саратовской области, которое оказалось возможным в результате победы университета в конкурсном отборе по проекту «Обучение сельских учителей финансовой грамотности и методике проведения просветительской работы с сельским населением».

В том же году ИДПО совместно с другими подразделениями СГУ при грантовой поддержке Агентства стратегических инициатив (АСИ) и Университета 2035 разработал и реализовал программу повышения квалификации СДО-менеджеров образовательной сферы. Участниками проекта стали 240 специалистов системы общего образования Приволжского, Северо-Кавказского, Центрального и Уральского федеральных округов. В процессе обучения были созданы управленческие команды, способные к эффективному принятию стратегических решений, проектов и программ по внедрению новых образовательных форматов и подходов, в том числе по выявлению и сопровождению одарённых детей с целью обеспечения опережающей подготовки кадров для цифровой экономики.

В целом за период с 2011 по 2019 год в ИДПО СГУ обучились по 40 программам дополнительного профессионального образования 6522 педагога. Это предоставило им возможность глубокого ознакомления как с современным состоянием педагогической науки, так и с научными достижениями в области преподаваемых в школе дисциплин.

С 2017 года деятельность ИДПО приобрела еще одну важную составляющую. Это было связано прежде всего с изменениями в норматив-

но-правовом регулировании вузовской работы вследствие утверждения федеральным Министерством труда и социальной защиты профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования». Данный стандарт предполагал к 2020 году реализацию ряда требований к базовому образовательному уровню преподавателей. Речь шла о том, что, согласно упомянутому профстандарту, преподаватель должен иметь высшее образование по направлению преподаваемой учебной дисциплины. В противном случае необходимо наличие дополнительного профессионального образования на базе высшего образования, а именно профессиональной переподготовки, направленность которой соответствует преподаваемой учебной дисциплине.

В СГУ число преподавателей, не имевших высшего образования по направлению преподаваемой учебной дисциплины, составляло более 150 человек. В связи с этим под эгидой ИДПО был реализован проект, позволивший к началу 2020 года обеспечить соответствующую профпереподготовку большинства нуждающихся в этом преподавателей университета. К разработке этого проекта были привлечены заинтересованные факультеты, образовательные институты и колледжи, которые разработали 11 программ профессиональной переподготовки преподавателей: «Безопасность жизнедеятельности»; «Журналистика»; «Информационная безопасность»; «Международные отношения»; «Педагогика и методика профессионального образования»; «Реклама и связи с общественностью»; «Таможенное дело»; «Геология»; «Экономика и управление»; «Психология»; «Юриспруденция». По подготовленным программам прошли обучение 148 преподавателей университета. Тем самым проблема соответствия требованиям профессионального стандарта в основном была решена.

Важным для ИДПО стало участие от имени СГУ в реализации проекта «Школа молодого управленца Саратовской области», инициированного в начале 2018 года губернатором и ставшего ежегодным. Проект стал своего рода региональным измерением федерального тренда, призванного масштабнo не просто омолодить управленческий корпус, но и инкорпорировать в его состав всесторонне образованных, современно мыслящих представителей инновационного поколения. В этом смысле Школа молодых управленцев Саратовской области – одна из возможных попыток создания современного механизма обновления сложившейся в регионе системы кадрового резерва и решения проблемы кадрового дефицита, и прежде всего в муниципальных образованиях Саратовской области.

Заявленной целью проекта являлась подготовка квалифицированных руководителей и специалистов нового поколения, умеющих применять современные модели и формы управления. ИДПО была проведена большая работа по разработке образовательной программы профессиональной переподготовки «Государственное и муниципальное управле-

ние». Изюминкой программы СГУ в отличие от аналогичных программ Поволжского института управления и Саратовского социально-экономического института стало увеличение количества учебных часов по дисциплинам психотехнологий лидерства и менеджмента. Предлагая этот модуль, мы исходили из очевидного понимания, что управление в любой сфере пронизано психологическим содержанием, поскольку главным действующим лицом является человек со своими способностями, интеллектом, мотивацией, личностными и иными особенностями.

Обучение в Школе велось по очной и дистанционной форме. Профессиональную переподготовку слушателей проводили четыре образовательных подразделения СГУ: ИДПО, факультет психологии, социологический и юридический факультеты. В правительстве области состоялась успешная защита проектов выпускников Школы молодых управленцев, прошедших обучение в СГУ (в 2018 году 34 человека и 2019 году 33 человека).

В 2019 году ИДПО принял участие в новом масштабном проекте – организации обучения по программам профессиональной переподготовки согласно Федеральному проекту «Старшее поколение», реализуемому в рамках Национального проекта «Демография». При активном сотрудничестве с институтами и факультетами СГУ были разработаны 42 программы, большая часть которых может быть реализована с использованием дистанционных образовательных технологий. В соответствии с рекомендациями министерства занятости, труда и миграции Саратовской области дополнительные профессиональные программы были составлены с использованием модульного принципа и предусматривали получение гражданами компетенций общекультурного уровня. Среди прошедших обучение преподаватели СГУ, учителя школ Ленинского района Саратова, сотрудники организаций Ершовского района Саратовской области.

Подводя итоги рассмотрения образовательной и организационно-методической деятельности Института дополнительного профессионального образования СГУ, важно отметить, что наблюдаемая многолетняя тенденция повышения эффективности работы Института основана, в частности, и на плодотворной научной деятельности его сотрудников. За два десятилетия ими опубликованы десятки монографий, сборников, пособий, многочисленные статьи по философским, управленческим и социокультурным проблемам образования, педагогическим и психологическим аспектам деятельности научно-педагогических работников высшей школы. В ИДПО проведено свыше 30 международных и региональных научно-практических конференций. Результатом научной деятельности во многом стали существенная диверсификация и качественный уровень реализуемых дополнительных профессиональных программ. Это, в свою очередь, позволило ИДПО на протяжении двух прошедших десятилетий обеспечивать на должном уровне повышение квалификации профессорско-преподавательского

состава университета и своих коллег из других вузов страны, а также расширять профессиональные возможности выпускников университета путем предоставления им дополнительных квалификаций. Практически сразу востребованность ИДПО вышла за пределы сферы образования. Институт реализовывал программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки для специалистов государственного и муниципального управления, реального сектора экономики и социальной сферы. Всего обучение по дополнительным профессиональным программам в ИДПО прошли более 26 тысяч человек.

Все это позволяет констатировать, что рожденный на пороге нового тысячелетия Институт дополнительного профессионального образования Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского за два десятилетия своего существования превратился в один из авторитетных центров повышения квалификации страны.

I. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ СРЕДА

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ В ОБУЧЕНИИ ПРОФИЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

И. Н. Артамонова

*Артамонова Ирина Николаевна – старший преподаватель
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: artamonovain@mail.ru*

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена необходимостью овладения студентами лингвокультурной компетенцией в процессе обучения иностранному языку. Ведущим подходом к ее изучению выступает лингвокультурологический.

Ключевые слова: лингвокультурная компетенция, лингвокультурологический подход, национально-маркированная лексика.

LINGUISTIC-CULTURAL COMPONENT IN TEACHING A PROFILE-ORIENTED FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES

Irina N. Artamonova

The relevance of the studied problem is due to the need for students to master linguocultural competence in the process of teaching a foreign language. The leading approach to its study is linguistic and cultural.

Keywords: linguistic-cultural competence, linguistic-culturological approach, nationally-marked vocabulary.

Язык и культура находятся в тесной взаимосвязи, изучением которой учёные занимаются на протяжении не одного столетия. Язык, представляющий собой главную форму выражения и существования национальной культуры, выступает как средство накопления знаний о ней.

Для того чтобы активно использовать иностранный язык как средство коммуникации, недостаточно владеть лексикой и грамматикой. Необходимым условием является познание культуры страны изучаемого языка.

Исследование проблемы взаимодействия языка и культуры проводится в рамках лингвокультурологического подхода, который предполагает изучение явлений, связанных с особенностями речевого и неречевого поведения носителей языка в разных ситуациях общения. Данный подход ориентирован на систему культурных ценностей, принятых в современном обществе, а также на объективную интерпретацию фактов и явлений из разных сфер жизни страны изучаемого языка.

Формирование лингвокультурной компетенции имеет принципиальное значение в процессе обучения иностранному языку студентов, поскольку его основной целью является практическое владение разговорно-бытовой речью и языком специальности для активного его применения в повседневном и профессиональном общении. Коммуникация представителей двух или нескольких культур вряд ли будет успешна, если субъекты общения не владеют необходимыми знаниями о культуре собеседника.

На современном этапе развития высшего профессионального образования иностранный язык рассматривается как обязательный компонент профессиональной подготовки будущих специалистов.

Специфика курса «Иностранный язык» на неязыковых специальностях обусловлена сочетанием профессионально-деловой и социокультурной ориентации как взаимосвязанных составляющих межкультурной коммуникации. Изучаемый предмет рассматривается как инструмент познания лингвокультуры определённой национальной общности¹.

Целью профильно ориентированного изучения иностранного языка является повышение уровня коммуникативной, лингвокультурной и межкультурной компетенций в контексте будущей профессиональной деятельности, неотъемлемой частью которой является деловая коммуникация. Знание её лингвокультурных особенностей способствует достижению эффективного общения и сотрудничества между специалистами.

Сопоставительный анализ языков и культур прежде всего на лексическом уровне занимает важное место в формировании лингвокультурной компетенции. Лексика, имеющая непосредственное отношение к предметам и явлениям материального мира, а также к истории общества, служит потребностям языкового общения, а также является средством постижения других культур.

В семантике каждого языка присутствует как универсальный, так и уникальный компонент культуры конкретного народа. В любых культурах коммуниканты нуждаются в различении субъекта и объекта действия, предмета и признака, временных и пространственных отношений и пр. В то же время межкультурное сходство процессов языкового общения проявляется в том, что во всех языках различаются вопросы и утвержде-

ния, модальные и эмоциональные оценки предмета коммуникации или самой речи.

При сравнении лексических понятий разных языков выделяют:

- межъязыковые понятия, соответствующие эквивалентной лексике;
- понятия, совпадающие в одних значениях и различающиеся в других, – фоновая лексика;
- понятия, не имеющие соответствий в других культурах, – безэквивалентная лексика.

Рассмотрим подробнее безэквивалентную лексику. Это слова, имеющие уникальную соотносённость и возникшие в рамках функционирования языка в данной языковой общности. Под безэквивалентной лексикой понимают лексические единицы, не имеющие аналогов в сопоставляемых языках по следующим причинам:

- в связи с отсутствием в общественной практике его носителей соответствующих реалий;
- из-за отсутствия в нём лексических единиц, обозначающих соответствующие понятия.

Безэквивалентные слова и фразы, обозначающие реалии, не переводятся на родной или иностранный язык. Они обозначают предметы и явления, характерные для одной культуры и отсутствующие в другой. Решающим фактором при отнесении каких-либо явлений к реалиям родного языка является их национальный колорит, очевидный настолько, что невозможно отнести их к культуре иных стран.

В научно-методических целях необходимо разграничивать реалии изучаемого и родного языка. Первые требуют семантизации и предназначены для рецептивного усвоения, вторые – для более тщательного усвоения, так как являются обязательными элементами разговорной речи на занятиях, а в дальнейшем – элементами профессиональной лексики.

Исходя из тематического критерия, рассмотрим следующую классификацию реалий, подлежащих усвоению в процессе изучения иностранного языка:

- географические, к которым относятся названия географических объектов;
- общественно-политические, к которым принадлежат лексемы, обозначающие единицы административного деления, особенности государственного строя и т. п.;
- культурные, обозначающие разные понятия из сферы литературы, искусства, образования;
- этнографические, тесно связанные с особенностями того или иного этноса и характеризующие образ его жизни.

Формирование лингвокультурной компетенции у студентов неязыковых специальностей в рамках профильно ориентированной иноязычной подготовки включает следующие уровни:

- уровень восприятия и адекватного понимания лексических единиц с национально-культурным компонентом семантики, предполагающий первоначальное ознакомление с аутентичным текстом и выявление в нём национально-маркированных понятий с целью приобретения и накопления лингвокультурных знаний;
- уровень лексической эквивалентности, предполагающий адекватное употребление студентами лексических единиц с национально-культурным семантическим компонентом в монологических высказываниях;
- деятельностный уровень, характеризующийся владением студентами лингвокультурными умениями распознавать социокультурную информацию аутентичного текста, выявлять в нём национально-маркированные слова и составлять к ним лингвострановедческие комментарии на изучаемом языке.

В условиях дефицита учебного времени, которое отводится на дисциплину «Иностранный язык» на неязыковых факультетах, практически невозможно в достаточной мере погрузиться в культуру носителей изучаемого языка. Однако для эффективного формирования лингвокультурных умений, направленных на адекватное употребление соответствующих понятий в разных ситуациях иноязычного общения, а также на сопоставление и выявление сходств и отличительных черт лексических систем изучаемого и родного языков, существует ряд методических приёмов, упражнений и заданий.

Перечислим некоторые из них.

1. Составление ассоциогамм по изучаемой теме. Данный приём нацелен на активизацию лексического материала по теме.

2. Работа с иллюстрациями, картинками, фотографиями, которые знакомят студентов с социокультурной реальностью страны изучаемого языка, а также вызывают разные ассоциации в связи с обсуждаемой проблемой.

3. Работа с названиями и заголовками, которая способствует овладению студентами умением самостоятельно прогнозировать тему того или иного текста.

4. Подбор эквивалентов понятий иностранного и родного языков с последующим их объяснением на изучаемом языке, что является эффективным средством активизации культурной информации, которую студенты накапливают в процессе изучения определённой темы.

5. Составление рассказа по теме с использованием опорных слов на карточках и привлечением иллюстративных материалов.

6. Составление и воспроизведение диалогов с использованием культурно-маркированной лексики, способствующие более осознанному и контекстуальному её использованию в разных коммуникативных ситуациях.

7. Комментарий как приём семантизации лингвокультурного концепта, который содержит фоновую информацию о данной лексической единице, с которой студенты знакомятся и о значении которой догадываются².

Помимо вышеперечисленных приёмов обучения, используемых на аудиторных занятиях, приоритетное внимание следует уделять внеаудиторной самостоятельной работе студентов.

Знакомство с культурными особенностями стран изучаемого языка является необходимым условием социокультурной подготовки, на основе которой будущими специалистами будет реализовываться профессиональное общение с представителями других стран.

Примечания

¹ См.: *Соловьёва, О. Б.* Межкультурная составляющая профессионально ориентированного обучения // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации. 2010. № 2. С. 378–381.

² См.: *Ковалева, Ю. Ю.* Лингвокультурный компонент содержания иноязычной подготовки студентов технического вуза // Молодой ученый. 2010. № 4. С. 342–346.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Ю. В. Воронова

*Воронова Юлия Владимировна – кандидат психологических наук, доцент
Санкт-Петербургской академии Следственного комитета Российской Федерации
E-mail: juley@yandex.ru*

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена активным применением компетентностного подхода на всех уровнях профессионального образования. Более или менее понятна ситуация с реализацией компетентностного подхода на уровнях высшего образования, где перечень компетенций определяет ФГОС. В системе дополнительного профессионального образования данная ситуация не столь очевидна.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетенция, компетентность, методы обучения, ценностно-смысловая сфера.

SOME ASPECTS OF THE IMPLEMENTATION OF THE COMPETENCE APPROACH IN ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION

Julia V. Voronova

The relevance of the studied problem is due to the active application of the competency-based approach at all levels of vocational education. More or less clear is the situation with the implementation of the competency-based approach at higher education levels, where the

list of competencies is determined by the Federal State Educational Standard. In the system of continuing education, this situation is not so obvious.

Keywords: competence approach, competence, competence, training methods, value-semantic sphere.

Длительный процесс реформирования российского образования, безусловно, нашел отражение на всех этапах подготовки профессионала в современных условиях. Компетентностный подход, несмотря на его повсеместное внедрение, все так же вызывает некоторое отторжение у представителей как профессионального сообщества, так и высшей школы. Это можно объяснить как нормальным процессом сопротивления новому, так и непониманием сущности подхода.

Внедрение многокомпетентностного подхода в систему российского образования традиционно связывают с принятием Болонской системы образования, однако схожие идеи советских ученых Н. Ф. Талызиной, Н. Г. Печенюк, Л. Б. Хихловского, разрабатывавших профиль специалиста и исследовавших формирование моделей деятельности специалиста в контексте системно-действенной методологии, были в этом плане опережающими.

Компетентностный подход призван ориентировать систему образования на обеспечение качества подготовки в соответствии с потребностями современного общества, что, в свою очередь, согласуется не только с потребностью личности интегрироваться в общественную деятельность, но и потребностью самого общества использовать потенциал личности¹. Иными словами, при разработке образовательных программ должны учитываться потребности и интересы работодателя, обучающегося, общества, а также возможности образовательного учреждения все эти потребности и интересы удовлетворить.

Перечень компетенций разного уровня традиционно представлен в федеральных стандартах высшего образования, на основании которых и разрабатываются основные образовательные программы соответствующих уровней высшего образования. Кроме обозначенных в них компетенций, вуз может предложить ряд собственных, с учетом специфики реализуемых профиля, направления, специализации. В целом компетентностный подход ориентирован на сокращение расхождения между качеством подготовки выпускника, даваемым учебным заведением, и требованиями, предъявляемыми к выпускникам работодателями.

Что же касается программ дополнительного профессионального образования, в основе которых могут быть профессиональные стандарты, то такой ясности нет. Например, профессиональный стандарт следователя-криминалиста содержит в качестве ожидаемого результата трудовые действия, необходимые умения и знания, другие характеристики, которые не приравниваются к компетенциям. В связи с этим возникает вопрос: может ли компетентностный подход быть

эффективным при реализации программ дополнительного профессионального образования?

Данный подход в гуманитарном знании определяется как «...идеология и методология решения проблемы, раскрывающая основную идею, социально-экономические, философские, психолого-педагогические предпосылки, главные цели, принципы, этапы, механизмы достижения целей»². По мнению Г. И. Ибрагимова, компетентностный подход, вопреки представлениям, не является некоей данью моде, а представляет собой вполне закономерный результат действия социально-экономических, политико-образовательных и педагогических детерминант.

В качестве результата образования в настоящий момент рассматривают компетенции и компетентности обучающихся. Компетенция определяется как «...интегральная характеристика обучающегося, отражающая его способности использовать всю совокупность имеющихся знаний, умений, навыков, опыта и личностных качеств для решения проблем»³. В современных условиях требования к профессионалу не ограничиваются уровнем его образования, не менее важными являются личностные, нравственные, деловые качества. «Компетентность интегрирует в себе три аспекта: когнитивный (знания), операциональный (способы деятельности и готовность к осуществлению деятельности), аксиологический (наличие определенных ценностей)»⁴. Наличие ценностно-смыслового (аксиологического) аспекта является значимым не только для формирования и поддержания профессиональной идентичности, но и для сохранения мотивации профессионала к труду. Таким образом, формирование ценностно-смысловой компоненты позволит сформировать эффективную организационную культуру, а также осуществлять процесс управления на основе ценностей.

Ориентация компетентностного подхода, в отличие от традиционного, на новое видение целей и оценку результата образовательного процесса предполагает наличие требований к содержанию, педагогическим технологиям и иным компонентам образовательного процесса. Преимущество компетентностного подхода (над традиционным) в системе дополнительного профессионального образования заключается в возможности проектирования технологий обучения, позволяющих включить обучающихся в разные виды деятельности. Задачу можно решить посредством использования активных и интерактивных методов, так как традиционные лекции и семинарские занятия людьми, которые уже являются субъектами профессиональной деятельности, воспринимаются плохо. Активные и интерактивные методы обучения позволяют обучающемуся стать субъектом образовательного процесса, не пассивно воспринимать поступающую информацию, а активно преобразовывать ее в собственный опыт. Это очень важно при обучении субъектов профессиональной деятельности, так как их профессиональное самосознание уже сформи-

ровалось. По результатам мониторинга качества реализации программ ДПО в Институте повышения квалификации Санкт-Петербургской академии Следственного комитета обучающиеся отдают предпочтение проблемным лекциям, дискуссиям, разбору конкретных ситуаций, круглым столам, в то время как традиционные формы проведения занятий ими не приветствуются.

В отличие от тех, кто впервые получают профессиональное образование, обучающиеся по программам дополнительного профессионального образования воспринимают новую информацию критично, через призму собственного опыта, а также с учетом приемлемости (или неприемлемости) ее использования. Вместе с тем деятельность профессионала может быть настолько заалгоритмизированной, что ему крайне сложно встроить новую информацию в собственную практическую деятельность. Профессиональное самосознание предполагает сформировавшуюся ценностно-смысловую основу деятельности, которая, в частности, может идти вразрез с ее целями и задачами. Это, как правило, связано с тем, что эффективность и качество труда оцениваются через внешние количественные показатели, как следствие, статистика и отчеты становятся важнее качества содержательной стороны профессиональной деятельности.

Таким образом, реализация процесса обучения по программам дополнительного образования в традициях компетентностного подхода позволяет преподавателю воздействовать на ценностно-смысловую составляющую деятельности, что способствует формированию не просто системы знаний, умений и навыков, а методологической основы этой деятельности. Применение активных и интерактивных методов обучения, с одной стороны, позитивно воспринимается субъектами обучения, с другой – позволяет активизировать мыслительную деятельность, которая обеспечивает процесс интериоризации полученного опыта. Основой для реализации активных методов является диалогическое общение между субъектами образовательного процесса. Это стимулирует обмен информацией участниками образовательного процесса, высказывание идей, отстаивание собственной позиции в определенном вопросе, конструктивность критики и т. д.

Примечания

¹ См.: *Троянская, С. Л.* Основы компетентностного подхода в высшем образовании : учеб. пособие. Ижевск : Удмуртский университет, 2016. 176 с.

² *Ибрагимов, Г. И.* Компетентностный подход в профессиональном образовании // *Educational Technology & Society*. 2007. Vol. 10 (3). С. 361–365.

³ *Троянская, С. Л.* Указ. соч.

⁴ Там же.

ОПТИМИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НА КАФЕДРЕ ОРТОПЕДИЧЕСКОЙ СТОМАТОЛОГИИ ПО РАЗДЕЛУ «ГНАТОЛОГИЯ И ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ДИАГНОСТИКА ЗАБОЛЕВАНИЙ ВИСОЧНО-НИЖНЕЧЕЛЮСТНОГО СУСТАВА»

В. Е. Жданов, В. А. Клёмин, Т. Л. Озерова

*Жданов Владимир Егорович – кандидат медицинских наук, доцент
Донецкого национального медицинского университета имени М. Горького*

E-mail: st.docent@mail.ru

*Клёмин Владимир Анатольевич – доктор медицинских наук, профессор,
заведующий кафедрой Донецкого национального медицинского университета
имени М. Горького*

E-mail: ortstom_dsmu@rambler.ru

*Озерова Татьяна Леонидовна – ассистент
Донецкого национального медицинского университета имени М. Горького*

E-mail: ortstom@dnmu.ru

Повышение эффективности обучения студентов-стоматологов остаётся одной из актуальных задач совершенствования методов преподавания в стоматологии.

Один из принципов развития ортопедической стоматологии – это технология компьютерного проектирования и автоматизированного изготовления зубных протезов. В статье обобщен опыт изучения студентами сложного раздела ортопедической стоматологии «Гнатология и функциональная диагностика заболеваний височно-нижнечелюстного сустава (ВНЧС)». Для изучения анатомо-физиологических особенностей ВНЧС рекомендуется применять трёхмерные компьютерные и цифровые технологии в биомеханике движения ВНЧС и нижней челюсти, артикуляции, моделирования прикуса и окклюзионных контактов зубов. Обоснована этапность и последовательность лечения больных с заболеваниями ВНЧС – артритам и артрозами – и методика использования компьютерных и цифровых (CAD/CAM) технологий.

Ключевые слова: височно-нижнечелюстной сустав, травматическая артикуляция, миотатический рефлекс, нейромышечный комплекс.

OPTIMIZATION OF TEACHING STUDENTS AT THE DEPARTMENT OF ORTHOPEDIC DENTISTRY IN THE SECTION “GNATOLOGY AND FUNCTIONAL DIAGNOSIS OF DISORDERS OF THE TEMPOROMANDIBULAR JOINT”

Vladimir E. Zhdanov, Vladimir A. Klyomin, Tatyana L. Ozerova

Improving the efficiency of teaching dental students remains one of the urgent tasks of improving teaching methods in dentistry.

One of the principles of development of orthopedic dentistry is the technology of computer-aided design and automated manufacturing of dental prostheses. The article summarizes the experience of studying the complex section of orthopedic dentistry “Gnatology and functional diagnostics of diseases of the temporomandibular joint (TMJ)” by students. To study the anatomical and physiological characteristics of the temporomandibular joint, it is recommended to apply three-dimensional computer and digital technologies in the biomechanics of the movement of the temporomandibular joint and lower jaw, articulation, bite modeling and occlusal contacts of teeth. The stages and sequence of treatment of patients

with diseases of the TMJ – arthritis and arthrosis – and the method of using computer and digital (CAD/CAM) technologies have been substantiated.

Keywords: temporomandibular joint, traumatic articulation, myotatic reflex, neuromuscular complex.

Введение. На кафедре ортопедической стоматологии разработана и апробирована система изучения существующей программы – 31.00.00 «Клиническая медицина» специальности «Стоматология» – 31.05.03.

Контроль освоения теоретической и практической подготовки студентов по разделу «Гнатология и функциональная диагностика заболеваний височно-нижнечелюстного сустава» проводится согласно требованиям формируемых компетенций качества подготовки к практико-ориентированной Государственной итоговой аттестации.

Основная часть. Появление новых инновационных материалов, способов диагностики, технологий современного протезирования зубов стимулирует развитие компьютерных и цифровых технологий в ортопедической стоматологии¹. При изучении студентами раздела «Гнатология и функциональная диагностика заболеваний височно-нижнечелюстного сустава» следует уделить внимание основным задачам: восстановлению функциональности височно-нижнечелюстного сустава (ВНЧС), сохранению индивидуальных особенностей черт лица за счет реставрации целостности зубов и прикуса, а также максимально естественной и эстетической улыбки. Эти задачи можно решить на основе компьютерных и цифровых технологий.

Для изучения анатомо-физиологических особенностей ВНЧС рекомендуется применять трехмерные компьютерные и цифровые технологии в биомеханике движений ВНЧС и нижней челюсти, артикуляции, моделирования прикуса и окклюзионных контактов зубов². Моделирование с помощью 3-D сканеров создает основу окклюзионной диагностики и составления индивидуальных окклюзиограмм на основе анатомо-физиологических движений ВНЧС и нижней челюсти. В современной ортопедической стоматологии разработаны и предложены конструкции приборов, окклюдаторы и артикуляторы для изготовления разных протезов при восстановлении прикуса и зубов³.

Для более точного восстановления прикуса при патологии ВНЧС мы рекомендуем применять виртуальные 3-D конструкции артикуляторов⁴. Это позволяет более точно восстановить индивидуальные особенности прикуса, форму лица и эстетическую улыбку. При выборе конструкции протезов для лечения патологии ВНЧС, зубов и челюстей следует учитывать напряженно-деформированное состояние костной структуры челюстей, которое определяется показателями упругости тканей зубочелюстной системы, представленными в табл. 1 и 2.

Средние показатели модуля Юнга конструкционных материалов для изготовления пародонтальных шин представлены в табл. 2.

Таблица 1

Показатели упругости тканей

Ткань	Модуль упругости, ГПа
Кортикальная кость	18,1
Губчатая кость	0,49
Периодонт	0,01
Дентин	12–18
Слизистая оболочка	0,00118
Эмаль	20–84,1

Таблица 2

Показатели модуля Юнга

Ткань	Модуль упругости, ГПа
Термопластический материал «Т. S. М. Acetal Dental»	78,3–83,3
Кобальто-хромовый сплав «Gialloy PA»	230

Распределение растягивающих напряжений в изучаемой геометрической системе модели показало, что использование полимерных материалов в конструкциях протезов для лечения заболеваний ВНЧС снижает их уровень в пародонте и костных тканях челюстей. Это является важным фактором в профилактике травматической артикуляции при разжевывании пищи и восстановлении полноценной функции ВНЧС.

Компьютерные технологии все глубже проникают в процесс обучения студентов и ортопедическую стоматологию. С каждым нововведением идет вытеснение устаревших методик обучения студентов, диагностики и моделирования лечения основных стоматологических заболеваний. В данном аспекте будущее ортопедической стоматологии видится в слиянии зуботехнического процесса с непосредственно приемом пациента с применением технологии CAD/CAM.

Обсуждение. На основании анализа литературных данных, научных статей было установлено, что применение современных компьютерных и цифровых технологий системы CAD/CAM показано при изготовлении несъемных конструкций, дентальных имплантов, цельнокерамических вкладок, однослойных керамических коронок для лечения патологий ВНЧС.

При наличии дефектов зубных рядов с деформацией окклюзионных поверхностей зубов и снижением межальвеолярной высоты лечение следует проводить в два этапа. Сначала выравнивают окклюзионное соотношение зубных рядов и челюстей ортодонтическими аппаратами с целью перестройки мезотатического рефлекса с помощью накусочной пластинки и последующего протезирования. Контроль лечения харак-

теризуется нормализацией положения суставных головок в суставных ямках, снятием спазма жевательных и мимических мышц, восстановлением синхронности их сокращения и плавности функции нейромышечного комплекса. Разработка этапов лечения заболеваний ВНЧС должна проводиться на основе систем CAD/CAM.

Принцип работы систем CAD/CAM состоит из следующих этапов:

- сбор данных о рельефе поверхности протезного ложа специальным устройством и преобразование полученной информации в цифровой формат, приемлемый для компьютерной обработки;
- построение виртуальной модели будущей конструкции протеза с помощью компьютера и с учетом пожеланий врача (этап CAD);
- непосредственное изготовление зубного протеза из конструкционных материалов на основе полученных данных с помощью устройства с числовым программным управлением (этап CAM).

Современные автоматизированные цифровые технологии могут применяться на разных этапах ортопедического лечения. Условно компьютерное обеспечение можно разделить на две группы:

- средства, применяемые непосредственно врачом в ходе приема: внутривидеовизионные камеры и регистраторы; лазерная терапия;
- средства, применяемые для диагностики: электромиография; компьютерное сканирование движений нижней челюсти; сонография; сканеры для лицевого сканирования.

Заключение. Изучение раздела «Гнатология и функциональная диагностика заболеваний височно-нижнечелюстного сустава» направлено на формирование компетенции комплексного лечения артрозов и артритов и профилактику осложнений.

Основным методом в комплексном лечении больных с заболеваниями ВНЧС – артрозами и артритами – является противовоспалительная терапия, которая дополняется ортопедическим лечением.

При дефектах зубных рядов, особенно концевых, происходит резкое снижение межальвеолярной высоты и развивается перегрузка ВНЧС. Основное лечение артритов и артрозов основано на шинотерапии за счёт смещения суставных головок нижней челюсти вниз при помощи ортопедических аппаратов: пластмассовых капп, изготовленных цельнолитым способом, с окклюзионными накладками. Разобшение прикуса между межальвеолярами должно быть 2,5 мм.

Ортопедическое лечение заболеваний ВНЧС завершается полным восстановлением зубных рядов и межальвеолярной высоты. Аппараты, которые ограничивают движение нижней челюсти при остром воспалительном процессе ВНЧС, противопоказаны в связи с анкилозом сустава и применяются только в комплексе с физиотерапией.

Внедрение цифровых и компьютерных технологий в системе CAD/CAM позволит качественно изменить сам процесс приема и лечения

пациентов, будет способствовать их эффективному лечению и быстрой реабилитации.

Однако можно выделить ряд проблем, связанных со внедрением современных цифровых технологий в учебный педпроцесс и широкую стоматологическую практику: финансовые аспекты использования подобных технологий; недостаток высококвалифицированных кадров.

Примечания

- ¹ См.: Ронкин, К. Использование релаксации мышц головы и шеи с помощью миомонитора для определения идеальной окклюзии при ортопедическом или ортодонтическом лечении // DentalMarket. 2009. № 5. С. 27–32; Ронкин, К. Использование электросфонографии в диагностике суставного шума и дисфункции ВНЧС // DentalMarket. 2010. № 2. С. 91–94; Ряховский, А. Н., Левицкий, В. В. Новые возможности планирования эстетического результата ортопедического лечения // Клиническая стоматология. 2008. № 4. С. 32–36.
- ² См.: Клёмин, В. А., Жданов, В. Е. Ортопедическая стоматология: учеб. пособие. Киев : ВСВ «Медицина», 2010. 224 с.; Клёмин, В. А., Вольваков, В. В. Обоснование применения несъемной шины из термопластического материала на основе полиоксиметилена // Актуальные вопросы стоматологии : материалы науч.-практ. конф. с междунар. участием, посвященной 85-летию профессора В. Ю. Миликевича. Волгоград : Волгоградский государственный медицинский университет, 2017. С. 180–185.
- ³ См.: Ортопедическая стоматология : учебник / Э. С. Каливарджиян, И. Ю. Лебедев, Е. А. Брагина, И. П. Рыжова. 2-е изд. М. : ГЭОТАР-Медиа, 2018. С. 81–89; Стоматологическое материаловедение : учебник / Э. С. Каливарджиян [и др.]. М. : ГЭОТАР-Медиа, 2019. С. 495–500; Henkel, S. Качество с самого начала. Использование технологии цифровых оттисков для изготовления качественных реставраций // LAB журнал для ортопедов и зубных техников. 2007. Т. 4. С. 54–56.
- ⁴ См.: Atlas d'images de caractéristiques anatomiques de la dent d'homme / V. A. Klyomin, V. V. Kubarenko [et aut.]. М. : KRASAND, 2019. P. 95–98; Клёмин, В. А., Кубаренко, В. В., Терзи, Д. О. Цифровой анализ и оценка стоматологического статуса пациента. LAP LAMBERT Academic Publishing, 2019. 160 с.

ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРЕДМЕТА «ОРТОПЕДИЧЕСКАЯ СТОМАТОЛОГИЯ» ДО- И ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ГЛАЗАМИ СТУДЕНТОВ

В. И. Корж

*Корж Валерий Иванович – кандидат медицинских наук, доцент
Донецкого национального медицинского университета имени М. Горького
E-mail: ortstom_dsmu@rambler.ru*

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена совершенствованием подготовки специалиста согласно квалификационной характеристике, что является основной задачей вуза. Существует множество методических указаний и учебных пособий, направленных на достижение качества образования.

Ключевые слова: ортопедические изделия, технология изготовления протезов.

QUESTIONS OF STUDYING THE SUBJECT OF ORTHOPEDIC DENTISTRY FOR PRE- AND POST-GRADUATE EDUCATION THROUGH THE EYES OF STUDENTS

Valery I. Korzh

The relevance of the problem under study is due to the improvement of specialist training according to qualification characteristics, which is the main task of the university. There are many guidelines and training manuals aimed at achieving the quality of education.

Keywords: orthopedic products, manufacturing technology.

Согласно образовательной квалификационной характеристике врача-стоматолога-ортопеда (ОКХ), студенты должны знать технологию изготовления ортопедических конструкций (протезов и аппаратов), т. е. клинические и лабораторные этапы их изготовления. В доступной учебной литературе по ортопедической стоматологии Е. И. Гаврилова, И. М. Оксмана, В. Ю. Курляндского, Н. Г. Аболмасова с соавторами, Е. И. Гаврилова, А. С. Щербакова, А. И. Бетельмана, С. И. Криштаба, А. И. Евдокимова, В. Н. Копейкина, М. М. Рожко, по пропедевтике ортопедической стоматологии В. Н. Трезубова, А. С. Щербакова, Л. М. Мишнева, рекомендованной учебно-методическим объединением по медицинскому и фармацевтическому образованию вузов России, подробно изложена информация о функциональной анатомии жевательно-речевого аппарата, диагностике в ортопедической стоматологии и методах обследования больного, об организационных принципах работы стоматологической клиники, а также об особенностях клинической картины разных ортопедических патологий, об основополагающих правилах и профилактике лечения больших ортопедическими методами.

В учебной литературе по ортопедической стоматологии и пропедевтике ортопедической стоматологии разделы соответствующего содержания разнесены по разным главам, разделам учебника, а порой скомпонованы в отдельных учебных пособиях (клинические этапы – в учебниках и руководствах по ортопедической стоматологии, а технико-лабораторные – в пособиях по зубопротезной технике). В итоге в сознании студента не формируется целостная картина взаимосвязи технологии обработки материала и клинико-технических этапов изготовления конкретного зубного протеза, включающих эту технологию¹.

Более того, многие студенты недопонимают, что одни и те же технологии обработка материала (литье металла, полимеризация пластмасс, обработка металла давлением, спекание, фрезерование) лежат в основе изготовления разных протезов и при необходимости их можно комбинировать.

С целью разработки усовершенствованной методики преподавания пропедевтики ортопедической стоматологии проведен опрос 86 студентов и врачей-интернов. В анкетировании приняли участие 22 студента III курса, 22 – IV курса, 22 – V курса, 20 врачей-интернов. Вопросы

анкеты были направлены на выявление знания технологии изготовления вкладок, коронок, мостовидных протезов, частичных, бюгельных и полных съёмных протезов, челюстно-лицевых протезов и протезирования на имплантах в соответствии с учебной программой. Ответами были «да», «нет», «не уверен». Необходимо было отметить, на каком периоде обучения ознакомление с предлагаемыми постулатами могло бы принести пользу в изучении предмета «Ортопедическая стоматология».

Студентам старших курсов и врачам-интернам для обсуждения были предложены следующие постулаты.

1. Лечение стоматологических больных заканчивается восстановлением анатомической формы отдельных зубов и целостности зубного ряда при разных патологиях челюстно-лицевой области².

2. Осмотр стоматологического больного, впервые обратившегося к врачу, должен проводить стоматолог-ортопед, который составляет план стоматологической реабилитации, включающий специальную терапевтическую, хирургическую, ортопедическую и ортодонтическую подготовку.

3. Необходимо рассматривать анатомию полости рта с точки зрения опоры для ортопедического лечения съёмными и несъёмными протезами.

4. Ортопедические изделия делятся на несъёмные, съёмные и условно-съёмные.

5. Искусственные зубы крепятся к несъёмным опорным элементам или к съёмным. К несъёмным опорным элементам относят: вкладки, искусственные коронки, в том числе комбинированные, штифтовые зубы, полукоронки, экваторные коронки.

К съёмным опорным элементам относят пластмассовые или металлические базисы³.

6. Все ортопедические изделия изготавливаются на модели полости рта, которая представляет собой гипсовые слепки верхней и нижней челюсти, составленные в положении центральной окклюзии.

7. Для определения на клиническом этапе центральной окклюзии при съёмном и несъёмном протезировании необходимы восковые базисы с окклюзионными валиками⁴.

8. В случае восстановления целостности зубного ряда съёмными и несъёмными зубными протезами сначала изготавливается несъёмная часть, а затем – съёмная.

9. При изготовлении комбинированных изделий сначала изготавливается металлическая часть, а затем – пластмассовая или керамическая.

10. На современном этапе в ортопедической стоматологии по аналогии с техническими терминами можно рассматривать следующие процессы:

- замена воска на металл (литьё металла);
- замена воска на пластмассу (полимеризация);
- обжиг фарфоровой массы (спекание);
- обработка металла давлением (штамповка);

– фрезеровка металла (диоксид циркония, оксид алюминия, титан).

11. К металлическим литым ортопедическим изделиям относят: вкладки, штифтовые зубы, полукоронки (трёхчетвертные), полные литые коронки, тело промежуточной части мостовидного протеза (фасетка) и промежуточной части мостовидного протеза (литой зуб), металлический каркас бюгельного протеза, балку системы Румпеля, искусственный зуб металлопластмассового мостовидного протеза и металлокерамического мостовидного протеза, колпачок под облицовку пластмассой и фарфором (всего 12 изделий).

12. К пластмассовым ортопедическим изделиям относят: вкладки, коронки, искусственный зуб, имедиатпротез, назубную каппу, челюстно-лицевой протез, базис бюгельного протеза, частичного съёмного протеза и полного съёмного протеза, облицовку штифтового зуба, металлического зуба, штампованной коронки, литой коронки и металлопластмассового зуба (всего 14 изделий).

13. Схему изготовления перечисленных изделий упрощённо можно представить следующим образом. Моделирование из воска полости рта с дальнейшей заменой на металл или пластмассу.

Необходимо отметить, на каком этапе обучения ознакомление с предлагаемыми постулатами может принести пользу при изучении предмета «Ортопедическая стоматология».

По результатам опроса 49% респондентов наиболее уверены в знании изготовления несъёмных и съёмных протезов, количество не владеющих знаниями технологий составило 21%, 30% выразили сомнения в знании технологий. Наиболее слабым звеном оказалось знание технологии челюстно-лицевого протезирования и протезирования на имплантах (таблица).

Самооценка студентами уровня овладения знанием

Вид протеза	Да	Нет	Не уверен
Вкладки	17	0	5
Коронки	18	1	3
Мостовидные протезы	15	0	7
Частичные съёмные протезы	10	3	9
Полные съёмные протезы	16	1	5
Бюгельные протезы	6	5	11
Челюстно-лицевые протезы	2	12	8
Импланты	2	15	5
Всего	86 (49%)	37 (21%)	53 (30%)

Сведения по III курсу. Постулаты: представляют интерес – 22 чел., не представляют интерес – 0 чел.

Знание постулатов будут полезны: уже на I курсе – 1 чел.; со II по V курс – 3 чел.; на II, III курсе – 2 чел.; с III по V курс – 3 чел.

Сведения по IV курсу. Постулаты: представляют интерес – 11 чел., не представляют интерес – 1 чел. Знание положений постулатов будут полезны: уже на II курсе – 7 чел.; на II, III курсе – 3 чел.; на II–V курсе – 1 чел.

Сведения по V курсу. Знание положений постулатов будут полезны: на II–V курсе – 2 чел.; на II, III курсе – 2 чел.; на II, III, V курсах – 1 чел.; на II, III, IV курсах – 1 чел.; на III курсе – 5 чел.

Врачи-интерны считают, что знание положений постулатов будет полезно: уже на II курсе (75%), 1-й курс – 3 чел. (3%), II курс – 66 чел. (75%), 3-й курс – 42 чел. (48%), 2–5 курс – 15 чел. (17%).

Анализ результатов анкетирования студентов и врачей-интернов показал, что предлагаемый подход к изучению пропедевтики ортопедической стоматологии полезен, доступен для понимания, акцентирует основные принципиальные положения ортопедической стоматологии, способствует развитию клинического мышления врача. Анкетирование (опрос) может служить объективной оценкой взаимоотношений преподаватель – студент.

Предлагаемая методика может использоваться как дополнение к программе пропедевтики ортопедической стоматологии для высших учебных медицинских заведений образования III–IV уровней аккредитации по специальности 7.110106 – «Стоматология», направление подготовки 1101 – «Медицина», а также в программе подготовки зубных техников в зубопротезных отделениях медицинских училищ⁵.

Примечания

- ¹ См.: А.с. № 47248 Украина. Нетрадиционный подход к изучению традиционных технологий в ортопедической стоматологии / *Корж В. И.* ; заявитель : ГОО ВПО ДонНМУ им. М. Горького. № 47394 ; заявл. 07.11.2012 ; опубл. 16.01.2013, Бюл. 30. 2 с.
- ² См.: *Корж, В. И.* Логическая конструкция изучения технологий изготовления протезов в ортопедической стоматологии // Питання експериментальної та клінічної медицини. 2013. Вип. 12, т. 1. С. 262–267.
- ³ См.: Пропедевтика ортопедичної стоматології : підручник / за ред. П. С. Фліса. Київ : СВ «Медицина», 2010. 3289 с.
- ⁴ См.: Ортопедическая стоматология : учебник / под ред. Э. С. Каливрадзяна, И. Ю. Лебедеенко, Е. А. Брагина [и др.]. 3-е изд., перераб. и доп. М. : ГОТАР-Медиа, 2020. 800 с.
- ⁵ Там же.

**ПРОБЛЕМА ЭКВИВАЛЕНТНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ
ПЕРЕВОДУ ТЕКСТОВ ДИПЛОМАТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА
(на примере обучения переводу студентов-международников
с учётом politiquement correct)**

Е. Е. Кругляк

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

Одним из ключевых требований к современному переводу является его эквивалентность оригинальному тексту. Документы политического, а также дипломатического дискурса имеют свою специфику, меняющуюся в зависимости от исторической эпохи или политического запроса общества. Современный дипломатический дискурс всё больше переходит в цифровую сферу, приобретая особые черты, в частности он характеризуется большой степенью политкорректности. Обучение качественному и эквивалентному переводу сегодня невозможно без учёта такого явления, как политкорректный язык.

Ключевые слова: язык цифровой дипломатии, обучение эквивалентному переводу, политкорректный французский язык.

**PROBLEM OF EQUIVALENCE IN TRAINING IN TRANSLATION
OF DIPLOMATIC DISCOURSE TEXTS
(on the example of training in translation of international students
taking into account of politiquement correct)**

Elena E. Kruglyak

One of the key requirements for modern translation is its equivalence to the original text. Documents of political as well as diplomatic discourse have their own specifics, changing depending on the historical era or the political request of society. The modern diplomatic discourse is increasingly moving into the digital sphere, acquiring special features, in particular, it is characterized by a high degree of political correctness. Learning high-quality and equivalent translation today is impossible without taking into account such a phenomenon as politically correct.

Keywords: language of digital diplomacy, teaching equivalent translation, politically correct French.

При обучении студентов направления подготовки «Международные отношения» переводу профессионально ориентированных текстов используются разного рода дипломатические документы, опубликованные на официальном сайте Министерства Европы и иностранных дел Франции. В частности, это протоколы, заявления политических деятелей и дипломатических ведомств, политические и информационные письма, меморандумы и т. д. Не менее важную роль в связи с цифровой глобализацией дипломатической сферы имеет включение в методику обучения дипломатическому переводу самостоятельной работы студентов с официальными публикациями в аккаунтах разных социальных сетей министров иностранных дел, послов, сотрудников дипломатического корпуса

Франции. Заметим, что подобного рода текстовый материал относится к официально-деловому стилю, для которого характерна функция должностования, выражающаяся прежде всего в рекомендательности, а также в использовании стилистически и эмоционально нейтральной лексики (модальных глаголов, безличных конструкций, придаточных условий, сослагательного наклонения). Типичный дипломатический текст лишён персональности, субъективности, он крайне стандартен, содержит политическую и дипломатическую терминологию, характерные для данного вида дискурса устойчивые обороты, клише и т. д.

Студент, обучающийся переводу данного типа, должен не только владеть лингвистическими знаниями, навыками перевода, но и иметь представление о современной политической международной ситуации. В связи с этим в качестве самостоятельной работы в рамках часов, установленных рабочей программой дисциплины, опираясь на компетенции, определённые в рабочей программе специальности, в частности на компетенцию, обуславливающую формирование способности студента выполнять письменный и устный перевод материалов профессиональной направленности с иностранного языка на русский и наоборот, рекомендуется ежедневное чтение газетных статей на общественно-политические темы, публикаций на официальных аккаунтах политических и дипломатических лиц и ведомств страны изучаемого языка.

Для развития навыков аудирования предлагается использовать подкасты международного французского радио RFI, видеоблоки новостей каналов TV5monde и France 24. Данный аудио- и видеоматериал позволяет обучающимся отработать навык не только понимания устной речи, но и устного последовательного перевода, а также устного реферирования услышанного материала с закреплением новой профессионально ориентированной лексики. Хороший результат даёт ежедневное просматривание / чтение студентами аккаунтов известных политических деятелей и дипломатических ведомств.

Одним из ключевых понятий методики обучения переводу является эквивалентность перевода оригинальному тексту. О важности данного понятия учёные начали говорить с конца XIX века. Была создана отдельная теория соотнесения текста оригинала и текста перевода (эквивалентность на уровне цели коммуникации, описания ситуации, значения синтаксических структур и словесных знаков и т. д.)¹. Наряду с цифровизацией политического дискурса, а также трансформацией дипломатического кодекса поведения всё большее значение в наше время приобретает такое явление, как «politiquement correct» («казённый язык политиков»). Французское обозначение «politiquement correct» обязано термину «politically correct», возникшему в рамках американского политического дискурса во второй половине XX века. В настоящее время термин «politiquement correct» является универсальным, он присущ политическому дискурсу многих стран. Под этим термином в современном мире при-

нито понимать язык политической пропаганды, содержащий шаблонные выражения, многочисленные языковые штампы и стереотипы. Более того, современное понимание данного термина включает в себя восприятие его не только как элемента политической культуры, но и как языкового явления. Со временем были созданы словари политкорректного французского языка, в частности «Parlez-vous le politiquement correct?» («Говорите ли вы политкорректно?») Жоржа Лебука (Lebouc)², и учебные пособия, например «Учебник политкорректного французского» Владимира Волкова (Volkoff)³, позволяющие понять и на практике применять знания и умения политкорректности. Появление и распространение политкорректного языка наблюдается и в нашей стране, поэтому студенты знакомы с этим явлением и воспринимают его как международное.

Дипломатический дискурс, являясь частью политического, заимствовал данное явление, которое с глобальной цифровизацией приобрело международное значение. В связи с этим крайне актуальным кажется введение в методику обучения переводу текстов, ориентированных на международную тематику, понятия «politiquement correct» и особенностей создания эквивалентных текстов с учётом данного явления.

Таким образом, под политически корректным переводом мы будем понимать правдивую, фактическую и последовательную передачу смысла переводимого текста.

Общая методика обучения переводу предусматривает разные упражнения на переводческие трансформации, точную передачу смысла текста на языке перевода и т. д. В случае обучения политкорректному переводу документов дипломатического дискурса особое внимание следует обратить на наличие в них эвфемистических конструкций, направленных на смягчение ситуации (*à la suite d'une volonté* – вследствие военного переворота, *les désordres du Moyen-Orient* – беспорядки на Среднем Востоке), избегание открыто конфликтных ситуаций и, как следствие, введение в текст условного наклонения и безличных конструкций (*il faudrait, il vaudrait mieux*).

При обучении политкорректному переводу на начальном этапе студентам предлагается отбирать слова и выражения, типичные для политкорректного дипломатического текста и составлять двуязычный словарь эквивалентной лексики. Особое внимание при этом следует обращать на тот факт, что политкорректная лексика очень активно используется для обозначения лиц, принадлежащих к неблагополучным слоям населения, для наименования непопулярных мер правительства и т. д. Более того, многие существительные мужского рода во избежание дискриминации по половому признаку теперь дублируются существительными женского рода: *le président* – *la présidente*, *le ministre* – *la ministre*, *le professeur* – *la professeuse*, *l'écrivain* – *l'écrivaine*, *le juge* – *la juge*, *le procureur* – *la procureure*. В качестве примера приводятся также следующие пары слов и выражений: *l'invalide* – человек с ограниченными физическими возмож-

ностями; les jeunes – малолетние преступники-иммигранты; un membre d'une minorité visible – представитель этнического меньшинства; SDF – человек без определённого места жительства; l'handicapé économique – человек, находящийся в сложной жизненной ситуации; un ancien client du système pénitentiaire – человек, освободившийся из мест заключения; les mesures d'ajustement des effectifs – оптимизация; l'ingérence humanitaire – ввод войск; l'ingérence – военные действия; la pacification – принуждение к миру; la vitrification – проведение атомной бомбардировки⁴.

Очень эффективным упражнением для обучения переводу является поиск эквивалентов в параллельных текстах. В этом случае в качестве примера удобно использовать выступления послов Франции в России, которые осуществляются на двух языках⁵. Не следует забывать и об обучении лингвистическому и информационному поиску в Интернете с целью формирования у студентов технологической и специальной составляющих переводческой компетенции.

Задача преподавателя – научить студента переводить смысл, а не отдельные фразы оригинального текста, определять смысловую доминанту, т. е. наиболее важную часть переводимого высказывания, исходить из того, что значение целого важнее значения отдельных частей, что особенно сложно сделать в рамках дипломатического дискурса, отличающегося политкорректностью.

Таким образом, при обучении переводу необходимо научить студентов осваивать не только новую тематику документов, но и новые области знаний, находить новые источники информации. От современных специалистов требуются прежде всего гибкость и умение быстро подстраиваться под новые условия профессиональной деятельности.

Примечания

¹ См.: *Комиссаров, В. Н.* Теория перевода (лингвистические аспекты). М. : Высшая школа, 1990. 253 с.

² См.: *Lebouc, G.* Parlez-vous le politiquement correct? Bruxelles : Éditions Racine, 2007. 125 p.

³ См.: *Volkoff, V. I.* Manuel du politiquement correct. Monaco : du Rocher, 2001. 175 p.

⁴ См.: *Арсентьева, М. В.* К понятию le politiquement correct [Электронный ресурс] // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2009. № 11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-ponyatiyu-le-politiquement-correct> (дата обращения: 28.02.2020)

⁵ См.: Message de Pierre Lévy à l'occasion du début officiel de sa mission [Электронный ресурс] // Обращение Посла Франции. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=jG2cmkGASOc> (дата обращения: 28.02.2020)

ОБ ОПЫТЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЗАДАЧ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ТИПА В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Е. В. Кудрина, М. В. Огнева

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

*Огнева Марина Валентиновна –
кандидат физико-математических наук, доцент,
заведующий кафедрой Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: ognevamv@gmail.com*

В данной статье представлен опыт использования задач исследовательского типа на занятиях по дисциплине «Структуры и алгоритмы компьютерной обработки данных» со студентами факультета компьютерных наук и информационных технологий Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского. Включение таких заданий в учебный процесс направлено на формирование готовности студентов к участию в научно-исследовательской деятельности в IT-сфере.

Ключевые слова: высшее образование, подготовка IT-специалистов, научно-исследовательская деятельность студентов.

ABOUT THE EXPERIENCE OF USING TASKS OF THE RESEARCH TYPE IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Elena V. Kudrina, Marina V. Ogneva

This article presents the experience of using research-type tasks in the classes in the discipline «Structures and algorithms of computer data processing» with students of the faculty of computer science and information technology of the National Research Saratov State University named after N. G. Chernyshevsky. The inclusion of such research-type tasks in the educational process is aimed at creating students' readiness to participate in research activities in the IT field.

Keywords: higher education, training of IT specialists, research activities of students.

В «Стратегии развития отрасли информационных технологий в Российской Федерации на 2014–2020 год и на перспективу до 2025 года» отмечается, что информационные технологии (ИТ) с каждым годом оказывают все большее влияние как на экономику, так и на повседневную жизнь людей. Качественное развитие большинства отраслей экономики и государственного управления связано с внедрением ИТ. Вместе с тем для развития ИТ-сферы требуются не только программисты, инженеры, системные администраторы, разработчики баз данных, учителя информатики и преподаватели компьютерных наук, но и специалисты, способные активно участвовать в научных исследованиях в ИТ-сфере, в частности в качестве руководителей. Поэтому перед вузами, ведущими подготовку ИТ-специалистов, поставлена важная задача – формирование готовности

выпускников к участию в научно-исследовательской деятельности (НИД) в IT-сфере.

Проанализировав ряд работ¹, можно сделать вывод о том, что проблема привлечения студентов вузов к НИД не является новой. Разработаны и внедрены в учебный процесс вузов разные элементы НИД студентов:

- использование задач частично-поискового, проектного и исследовательского типа на аудиторных занятиях (семинарах, практических и лабораторных);
- выполнение разных форм внеаудиторной деятельности (написание рефератов; подготовка докладов или сообщений; написание научных статей; участие в олимпиадах, конкурсах, проектах, хакатонах, конференциях; подготовка и защита курсовых и выпускных квалификационных работ);
- применение коллективных форм (привлечение к участию в работе студенческих научно-практических семинаров, научных сообществ студентов и аспирантов, творческих / проектно-конструкторских / научно-исследовательских коллективах).

В данной статье мы представим опыт использования задач исследовательского типа на занятиях по дисциплине «Структуры и алгоритмы компьютерной обработки данных» (СиАКОД) со студентами направления 02.03.03 «Математическое обеспечение и администрирование информационных систем» факультета компьютерных наук и информационных технологий Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского (СГУ).

Следует отметить, что целью освоения дисциплины СиАКОД является содействие становлению профессиональной компетентности будущего IT-специалиста через формирование целостного представления о роли структур данных, алгоритмов их обработки, методов и способов построения эффективных и надежных программ, а также овладение навыками практического программирования на языке C# для NET Framework².

Не секрет, что существует множество алгоритмов, решающих одну и ту же задачу в формальной постановке. Однако при решении прикладных задач из разных областей при создании программного обеспечения вопрос о выборе подходящего алгоритма и о том, с помощью какой структуры представить имеющиеся данные, возникает довольно часто. Его решение может ощутимо повлиять на эффективность и надежность предложенного варианта. Даже несмотря на то что многие алгоритмы и структуры данных уже реализованы в стандартных библиотеках, надо знать, когда и как ими нужно воспользоваться, учитывать их достоинства и недостатки, чтобы сделать правильный выбор и использовать весь спектр возможностей наиболее эффективно.

Именно поэтому в процессе преподавания дисциплины СиАКОД особое внимание уделяется анализу теоретической сложности алгоритмов и реального времени выполнения их программной реализации, а также влиянию используемых структур данных на эффективность алгоритма.

Например, при изучении одной из первых тем дисциплины СиАКОД «Основы программирования на языке C#» рассматриваются три базовых алгоритма поиска делителей заданного натурального числа N^3 .

Первый алгоритм, теоретическая сложность которого $O(N)$, основан на полном переборе чисел из отрезка от 1 до N при поиске делителей.

```
for (uint i=1; i<=N; ++i) //Перебираем все числа из отрезка от 1 до N.
{
    if (N % i==0) //Если i делитель N,
    {
        Console.WriteLine("{0}", i); //то выводим i на экран.
    }
}
```

Второй алгоритм, теоретическая сложность которого $O(N/2)$, основан на поиске нетривиальных делителей числа N .

```
for (uint i=2; i<=N/2; ++i) //Перебираем все числа из отрезка, на котором
{ // могут находиться нетривиальные делители числа N.
    if (N % i==0) //Если i делитель N,
    {
        Console.WriteLine("{0}", i);
        //то выводим i на экран.
    }
}
```

И третий алгоритм, теоретическая сложность которого $O(\sqrt{N})$, основан на поиске парных делителей.

```
for (uint i=1; i<=Math.Sqrt(N); ++i) //Перебираем все числа из отрезка, на котором
{ // могут находиться первые делители из каждой пары делителей числа N.
    if (N % i==0) //Если i делитель N
    {
        if (i*i==N) //и i нет парного делителя,
        {
            Console.WriteLine("{0}", i);
            //то выводим i на экран,
        }
        else
        {
            Console.WriteLine("{0} {1}", i, N/i); // иначе выводим i и его парный делитель.
        }
    }
}
```

Анализируя теоретическую сложность данных алгоритмов, можно предположить, что второй алгоритм будет выполняться быстрее первого как минимум в 2 раза, третий – быстрее первого в \sqrt{N} раз. Однако на практике дело обстоит несколько иначе. Для осознания данного факта студентам предлагается выполнить задание исследовательского типа – измерить реальное время выполнения (в тактах) реализаций данных алгоритмов на языке C# на разных наборах входных значений. Полученные измерения следует занести в таблицу и проанализировать.

Так для компьютера с указанными характеристиками (процессор – Intel(R) Core(TM) i7-4510U CPU @ 2.00GHz 2.60GHz; ОЗУ 8,0ГБ; тип системы 64-разрядная ОС) были получены данные, представленные в таблице.

Реальное время выполнения алгоритмов

№	Алгоритм	Значение N						
		10	100	1 000	10 000	100 000	1 000 000	10 000 000
1	$O(N)$	2 552	4 494	6 027	10 042	11 820	62 798	458 855
2	$O(N/2)$	1 541	3 923	6 497	10 716	13 933	38 088	223 309
3	$O(\sqrt{N})$	1 603	3 073	4 211	5 517	5 630	11 703	13 305

При анализе полученных данных видно, что не все прогнозы оправдались. Второй алгоритм действительно выполняется быстрее первого, но уменьшение времени выполнения в 2 раза прослеживается только на больших значениях N ($N = 10\,000\,000$).

Третий алгоритм действительно выполняется быстрее и первого, и второго. Однако только при $N = 10\,000$ время выполнения становится приблизительно в 2 раза быстрее у третьего алгоритма, а не в 100 раз, как предполагалось. Уже при больших значениях N ($N = 1\,000\,000$) становится заметна существенная разница между рассматриваемыми алгоритмами.

Почему же наши теоретические рассуждения не соответствуют данным, полученным на практике? Ответ простой.

Во-первых, в программной реализации данных алгоритмов⁴ в теле циклов и первого, и второго, и третьего алгоритмов есть операция `Console.WriteLine()`. Она является ресурсоемкой сама по себе и поэтому вносит существенную погрешность в проводимые измерения. Однако отказать от нее в предложенной реализации алгоритма не представляется возможным.

Во-вторых, в заголовке цикла второго алгоритма на каждой итерации выполняется одна и та же команда $N/2$ (при этом значение N в цикле не меняется), а операция деления для процессора является самой ресурсоемкой из всех арифметических операций. Аналогично в заголовке цикла третьего алгоритма на каждой итерации выполняется одна и та же команда `Math.Sqrt(N)`, результат которой имеет вещественный тип.

Затем вещественное значение `Math.Sqrt(N)` сравнивается со значением переменной `i`, которая имеет формат длинного беззнакового целого. Для сравнения вещественного и целого чисел автоматически выполняется приведение последнего к вещественному формату. Повлиять на второй фактор мы можем.

Например, во второй алгоритм можно внести следующие изменения:

```
uint m=N/2;
for (uint i=2; i<=m; ++i)
{...}
```

Тем самым операция деления будет вычисляться только один раз до цикла, благодаря чему время выполнения алгоритма сократится.

Возможен другой вариант модификации программы, позволяющий исключить операцию деления и не использовать дополнительную переменную. Для этого нужно заменить операцию деления на операцию умножения:

```
for (uint i=2; 2*i<=N; ++i)
{...}
```

В третий алгоритм можно внести аналогичные изменения:

```
uint m=(uint) Math.Sqrt(N);
for (uint i=1; i<=m; ++i)
{...}
или:
for (uint i=2; i*i<=N; ++i)
{...}
```

В-третьих, современные компиляторы, в частности и для языка `C#`, автоматически производят оптимизацию кода с целью создания «быстрых» программ. Подходы к оптимизации являются коммерческой тайной разработчиков компиляторов.

Для того чтобы убедиться, что внесенные в программную реализацию второго и третьего алгоритма изменения привели к оптимизации, студентам предлагается повторно провести измерение времени выполнения на тех же наборах значений и проанализировать полученные данные.

В дальнейшем в ходе изучения дисциплины `СиАКОД` студентам предлагается самостоятельно выполнить задания исследовательского типа, направленные на закрепление умений анализировать изучаемые алгоритмы, а также выполнять их оптимизацию. Например, студентам предлагается исследовать алгоритмы:

- поиска простых чисел перебором делителей, решетом Эратосфена, решетом Сундарамы;

- сортировки методами пузырька, вставки, выбора, подсчета, Шелла и быстрой сортировки;
- построения хеш-функции методами деления и умножения, разрешая коллизии методом открытой адресации;
- прямого поиска подстроки в строке, Карпа – Рабина, Бойра – Мура и Кнута – Морриса – Пратта;
- прямого поиска палиндромов в строке, использования хеширования для поиска палиндромов и Манакера и т. д.

В заключение следует отметить, что при выполнении задания исследовательского типа в рамках дисциплины СиАКОД у студентов формируются навыки участия в НИД, которые в дальнейшем будут использоваться при подготовке и защите курсовых и выпускных квалификационных работ⁵, а также в профессиональной деятельности.

Примечания

- ¹ См.: Маметьева, О. С., Сунрун, Н. Г., Халикова, Д. А. Научно-исследовательская работа студентов вуза : результативность и проблемы организации // Современные проблемы науки и образования. М. : Академия Естествознания, 2018. № 1 ; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27362> (дата обращения: 09.01.2020); Мишурина, О. А., Чупрова, Л. В., Муллина, Э. Р. Научно-исследовательская работа студентов как средство формирования профессиональных компетенций // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 4–3. С. 412–415; Синиченко, З. И. Роль научно-исследовательской деятельности в профессиональной подготовке специалистов // Вестник Таганрогского института управления и экономики. 2013. № 1. С. 90–94; Чупрова, Л. В. Организация научно-исследовательской работы студентов в условиях реформирования системы высшего профессионального образования // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2014. № 5–2. С. 167–170; Федорова, А. Г., Лапшева, Е. Е. Подготовка IT-специалистов на базе регионального центра образования и разработок в сфере информационных технологий // Компьютерные науки и информационные технологии : материалы Междунар. науч. конф. Саратов : Издательский центр «Наука», 2012. С. 327–329.
- ² См.: Кудрина, Е. В. Использование контекстного обучения для подготовки студентов IT-направлений к будущей профессиональной деятельности // Санкт-Петербургский образовательный вестник. 2018. № 3 (19). С. 34–39.
- ³ См.: Кудрина, Е. В., Огнева, М. В. Основы алгоритмизации и программирования на языке C# : учеб. пособие для бакалавриата и специалитета. М. : Юрайт, 2019. 322 с.
- ⁴ Там же.
- ⁵ См.: Артемов, В. В., Борзов, И. А., Кудрина, Е. В., Лукашова, М. А. Командная работа над дипломными и курсовыми проектами в IT-сфере // Информационная образовательная среда образовательной организации как ресурс совершенствования технологий реализации ФГОС : материалы межрегион. науч.-практ. конф. Липецк : ИРО, 2017. С. 117–119; Кудрина, Е. В., Огнева, М. В. Из опыта привлечения IT-компаний к организации научно-исследовательской деятельности студентов // Современные наукоемкие технологии. 2018. № 5. С. 204–208.

СОЦИАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ В ПАРАДИГМЕ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА

Т. В. Машарова, Я. Е. Рупасова

*Машарова Татьяна Викторовна – доктор педагогических наук,
профессор Московского городского педагогического университета*

E-mail: mtv203@mail.ru

*Рупасова Яна Евгеньевна – старший преподаватель
Российской академии народного хозяйства
и государственной службы при Президенте РФ, Москва
E-mail: rupasova-ye@ranepa.ru*

В статье рассмотрен вопрос о значении социокультурной среды для профессионального и социального самоопределения студентов. Подчеркивается влияние инновационной политики государства на формирование социальной позиции личности в процессе обучения в вузе. Обосновывается идея об изменении методов, форм обучения и наполнения содержания образования инновационным контентом социальных медиа, которые являются сегодня эффективным педагогическим ресурсом. Проанализированы ключевые педагогические принципы, обеспечивающие социальное самоопределение студентов бакалавриата в контексте формирования их интереса к профессионально-педагогической деятельности.

Ключевые слова: социальное самоопределение, инновация, инновационное поведение, социальные медиа, студенты.

SOCIAL SELF-DETERMINATION OF THE STUDENTS IN THE PARADIGM OF INNOVATION-DRIVEN DEVELOPMENT OF THE SOCIETY

Tatyana V. Masharova, Yana E. Rupasova

The article deals with the issue of significance of social and cultural environment for professional and social self-determination of a students. The impact of state innovative policies on the formation of social position of a personality is highlighted during the teaching process in a higher school. The author states the idea of changing methods, forms and the idea of filling the content of education with the social media's innovative material, which are the very effective tool of teaching nowadays. The key pedagogical principles have been analyzed, determining the social self-determination of students in the context of the formation the interest of the students of bachelor degree programmes towards the professional innovative activities.

Keywords: social self-determination, innovation, innovative behavior, social media, students.

Значение социокультурной среды для личностного и профессионального становления человека велико. Под социокультурной средой традиционно понимают совокупность определенных культурных ценностей в данном социуме и их использования в деятельности индивида. Современное общество характеризуется «цифровыми» ценностями, проходя через цифровую трансформацию всех жизненно важных сфер социально-экономической деятельности – от производственной до образовательной.

Суть цифровой трансформации образования – достижение каждым обучаемым необходимых образовательных результатов за счет персонализации образовательного процесса на основе использования методов

искусственного интеллекта, средств виртуальной реальности, развития в учебных заведениях цифровой образовательной среды.

Заметим, что цифровая трансформация образования происходит параллельно с реализацией приоритетного национального проекта «Образование» (ПНПО 2019–2024), призванного изменить содержание, формы, методы учебной работы, которые должны быть направлены на воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов РФ, исторических и национально-культурных традиций.

Необходимо также подчеркнуть, что указ президента России «О национальных и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 г.» формулирует государственный заказ на «инновационный человеческий потенциал», предусматривая, в частности, увеличение количества организаций, осуществляющих технологические инновации.

В этой связи особенно важно иметь на выходе из вуза специалиста с четким социальным определением, имеющего представления о реалиях техногенного времени XXI века, осознающего необходимость инновационных преобразований и свою роль в инновационной деятельности. Молодому поколению предстоит решить спектр задач по преобразованию экологии, безотходному производству, утилизации отходов, внедрению ресурсов искусственного интеллекта, направленных на преобразование общества, снижение человеческих рисков при принятии решений, обеспечению безопасности человека. Поэтому существенно важны роль среды вуза и профессиональная деятельность педагога в формировании человека с инновационной позицией.

В данных условиях особенно актуален вопрос о социальном самоопределении будущего специалиста. Помочь ему в этом должна высшая школа, ведь подготовка к профессиональной деятельности осуществляется именно там. Поэтому педагогам нельзя забывать о том, что выпускникам вуза предстоит жить и работать в новых социально-экономических условиях. Мы должны сделать все от нас зависящее, чтобы подготовить человека к жизни в инновационной среде, к осуществлению инноваций, необходимых для блага общества, страны и мира в целом.

Т. В. Машарова, М. И. Рожков и другие исследователи напоминают, что классическая цель педагогики – формирование человека, умеющего оптимально прожить свою жизнь, максимально используя свой потенциал и реализуя себя в социально значимой деятельности¹. Эта цель очень актуальна сейчас. Интерпретируя слова исследователей, мы можем сказать, что человек, осознающий ограниченность времени, но при этом понимающий ответственность перед собой и обществом, имеет четкое социальное самоопределение.

Социальное самоопределение, считает В. Ф. Левичева, – одно из существенных интегральных качеств человека. С одной стороны, это по-

этапный процесс включения личности во все сферы общественной жизни и достижения определенного устойчивого состояния в сложной структуре общества, с другой – процесс осознания человеком своего социального статуса и роли. Автор акцентирует внимание на том, что социальное самоопределение касается также обретения образования, выбора профессии, самоопределения в сфере трудовых отношений, формирования позиции в общественно-политической жизни и т. д.²

Ф. А. Ходибоев раскрывает мысль о том, что молодое поколение, студенты всегда являлись передовой движущей силой общества. Молодежь со своими взглядами, мнениями, отношением к окружающей действительности представляет социально значимую часть общества по целому ряду показателей, таких как социально-трудова и политическая активность, культурные ориентиры³.

А. В. Безруков, однако, отмечает, что, несмотря на активность молодежи, она находится в уязвимом положении в силу ограниченного характера жизненного опыта, сталкиваясь в пространстве с многообразием и противоречивостью альтернатив индивидуального и общественного развития⁴. Согласимся с этим справедливым замечанием и в связи с этим уточним, что задача педагогов высшей школы как раз и состоит в том, чтобы задать студентам правильные ориентиры в определении своей социокультурной позиции, руководствуясь потребностями общества, социальным государственным заказом и своими индивидуальными особенностями.

В современной парадигме основной задачей является воспитание инновационно ориентированных граждан. Поэтому попробуем наполнить дидактическим содержанием ряд принципов экзистенциальной педагогики, разработанных научной школой Т. В. Машаровой и М. И. Рожкова, определяющих совокупность требований к содержанию и организации педагогического процесса, обеспечивающего их социальное самоопределение, но с точки зрения современных инновационных ориентиров.

Принцип стимулирования саморазвития человека. Предполагает формирование мотивов самообразования и воспитания. Отметим, что современные ФГОС ВО 3++ отличаются тем, что предлагают большую долю часов для самостоятельной работы студентов. В данных условиях преподавателю необходимо дидактически продумать спектр проблемных, социально значимых вопросов, способных вызвать яркий эмоциональный отклик, для решения которых студентам надлежит задействовать по максимуму весь свой творческий потенциал, активизируя критическое мышление, используя методы анализа, формулируя обоснованные выводы, оценки и интерпретации. Результаты анкетирования среди преподавателей, проведенного на факультете Liberal Arts в РАНХиГС, ИОН (г. Москва) в 2019 г., показывают, что творческие задания, связанные с проблемным решением ситуации с привлечением актуального контента

инновационного содержания из социальных медиа, апеллируют к жизненной позиции студента, активизируя его желание быть полезным для общества, вносить свой вклад в развитие новейших технологий и в историю страны.

Принцип нравственного саморегулирования. Подразумевает педагогическую помощь в осуществлении нравственной экспертизы событий и явлений. В процессе воспитания и развития инновационного потенциала студентов данный принцип должен выражаться в профессиональной верификации инновационного контента педагогом. Преподаватель должен обладать медиаграмотностью, широким кругозором, метапредметными знаниями, способностью к глубокому анализу подаваемого материала с точки зрения его гуманности, полезности и эффективности для общества. В эпоху искусственного интеллекта педагогу важно не забывать о продуктивной коллаборации человека и машины. Роль педагога на данном техногенном витке развития эволюции состоит в освещении востребованных технологий в рамках концепций ноосферогенеза.

Принцип преодоления психологических барьеров. Проявляется в обеспечении педагогической помощи в мобилизации внутренних психологических ресурсов индивида, в инспирировании внутренней активности студента. Заметим, что основное требование работодателей – активная жизненная позиция сотрудников. Задача педагога заключается в том, чтобы раскрыть интровертный психотип студента, а также способствовать адекватному его вхождению в социум. Для этих целей у педагогов существует огромный арсенал методик и средств, обеспечивающих развитие коммуникативных навыков, способностей к сотрудничеству. Наши наблюдения за учебной деятельностью студентов в РАНХиГС, ИОН показывают, что активность студентов в обсуждении проблемного вопроса зависит от построения занятия, его содержания, личности педагога, характера заданий. Почти во всех случаях мы замечаем, что применение контента социальных медиа, наполненных инновационным содержанием, во многом задает дружелюбную творческую атмосферу, создает благоприятный микроклимат в аудитории, способствует вовлеченности студентов в дискуссию, определяя высокие результаты учебной деятельности.

Принцип актуализации ситуации. Определяет главенствующее положение ситуативной доминанты, актуализирующей внутреннее состояние человека, обозначающей личностную значимость события, предполагающей его эмоциональную оценку. Говоря о становлении инновационной позиции студента, в структуре данного принципа необходимо выделить ключевой многоструктурный мотив – интерес. Обсуждаемая проблемная ситуация не вызывает ответной реакции студента, если не будет ему интересна. В то же время преподаватель сам должен формировать интерес к профессионально-инновационной деятельности через содержание занятия, грамотное его методическое обеспечение. Необходимыми условиями актуализации интереса, а значит, и ситуации являются среда

вуза, наполнение учебного плана, структура внеучебной деятельности. Совокупность всех этих условий формирует инновационное поведение и особое социальное отношение студента к происходящим социально-экономическим переменам.

Принцип социального закаливания. Заключается в способности студентов преодолевать социальное сопротивление, формировании стрессоустойчивости и приобретении социального иммунитета. Данный принцип можно реализовать через активное привлечение студентов к участию в разных конференциях, квестах, форумах, дискуссиях, межпредметных проектах, формах научно-исследовательской деятельности, развивающих способность отстаивать свою точку зрения, логически аргументировать выбранную позицию, одновременно обучаясь уважительному отношению к противоположным точкам зрения, принятию их, выработке стратегического консенсуса. Будущие профессионалы должны уметь позиционировать инновационные идеи. Для этой цели учебные планы могут включать селективные курсы по развитию таких навыков, могут проводиться специализированные мастер-классы с привлечением экспертов. На факультете Liberal Arts (РАНХиГС, ИОН, г. Москва) используются опыт организации самопрезентаций по типу Ted.Talks, защита межпредметных проектов на самые актуальные, инновационные темы. Данный опыт зарекомендовал себя как необходимый в решении подобной задачи, вызывая положительный отклик как среди студентов, приглашаемых экспертов, так и со стороны профессорско-преподавательского состава.

Подчеркнем, что особую роль в реализации данных принципов играет применение в качестве учебного материала социальных медиа. Необходимо отметить, что в отличие от других классических средств обучения социальные медиа содержат контент, который обладает ярким аудиовизуальным потенциалом, в ходе демонстрации которого обычная линейность передачи материала заменяется объемностью и разветвленностью, общественно значимым наполнением, актуализируя проблематику основных глобальных процессов, тем самым активизируя социальную позицию студента⁵.

Для оценки эффективности использования контента социальных медиа в обучении студентов бакалавриата было проведено анкетирование обучающихся 4-го курса направлений «Менеджмент», «Публичная политика», «Реклама и связи с общественностью» факультета Liberal Arts (РАНХиГС, ИОН, г. Москва) в марте 2019 г., в процессе которого им был задан вопрос: «Каким должно быть занятие, чтобы оно вызывало желание прийти на него даже в 9 часов утра в субботу?»

78% студентов ответили, что оно должно быть интересным. Мотив «интерес» до сих пор является среди студентов основным при попытке объяснить свое желание присутствовать на занятии. На вопрос: «Какое занятие Вы считаете интересным?» 83% респондентов ответили, что оно должно иметь в себе аудиовизуальный контент социальных медиа.

Мы приходим к выводу, что современные студенты не представляют свое существование и процесс обучения без интернет-ресурсов в виде социальных медиа. На сегодняшний день контент социальных медиа максимально способен отвечать педагогическим целям и может быть использован при формировании всех ключевых компетенций студентов в рамках ФГОС ВО.

Таким образом, профессиональное образование сегодня не только формирует студента бакалавриата как специалиста, но и является средством передачи товарно-материальных ценностей в виде навыков, умений и знаний, именуемых компетенциями, обеспечивает устойчивость личности молодых людей, уверенность в своем будущем, формирует их социальную позицию.

Перед вузом и преподавателями стоит задача посредством научно обоснованной образовательной политики, продуманного педагогического процесса, включая пересмотр содержания образования, через среду вуза обеспечить благоприятные предпосылки для использования инновационного потенциала молодых людей. Вуз должен помочь студентам бакалавриата определить и реализовать свои социально-профессиональные, инновационные интересы, потребности, жизненные перспективы согласно потребностям рынка труда, которые в основном касаются инновационных способов решения проблем. Роль педагога, в соответствии с принципами педагогического процесса, обеспечивающими социальное самоопределение, – максимально способствовать раскрытию индивидуальных качеств личности студентов на пути их становления как профессионалов.

Примечания

- ¹ См.: Социальное самоопределение учащейся молодежи в условиях современного общества : монография / Т. В. Машарова, М. И. Рожков [и др.]. Киров : Издательство ВятГГУ, 2003. 155 с.
- ² См.: Левичева, В. Ф. Социальное самоопределение молодежи // Знание. Понимание. Умение. 2012. № 2. С. 322–324.
- ³ См.: Ходибоев, Ф. А. Социальная структура и социальное самоопределение молодежи [Электронный ресурс] // Ученые записки Худжандского государственного университета им. Академика Б. Гафурова. Гуманитарные науки. 2014. № 4 (41). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-struktura-i-sotsialnoe-samoopredelenie-molodezhi> (дата обращения: 26.01.2020)
- ⁴ См.: Безруков, А. В. Социальное самоопределение молодежи в современном российском обществе [Электронный ресурс] // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Сер. Социальные науки. 2018. № 4 (52). С. 109–115. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36915082> (дата обращения: 26.01.2020)
- ⁵ См.: Рутасова, Я. Е. Критерии отбора интернет-контента при обучении языку в неязыковом вузе // Лингводидактические особенности обучения иностранным языкам в неязыковом вузе : сб. статей. М., 2019. С. 177–182. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37296226> (дата обращения: 26.01.2020)

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ПОЛИЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНЖЕНЕРА В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН

Г. А. Наурызгалиева

*Наурызгалиева Гульнар Амангалиевна – старший преподаватель
Западно-Казахстанского аграрно-технического
университет имени Жангир хана, Уральск
E-mail: gulnar.naurzgalieva@mail.ru*

В статье рассматриваются актуальные вопросы подготовки инженерных кадров в аспекте полиязычного образования. В настоящее время полиязычие в образовании играет ключевую роль. Полиязычие – многогранный и многоаспектный феномен. Проблематика полиязычия связана с языковыми навыками личности. В данной статье проанализированы структура, условия развития и формирования полиязычной компетенции будущих инженеров. По мнению автора статьи, языковая подготовка будущих инженеров в условиях полиязычного образования позволит им развить способности и эффективно осуществлять профессиональную деятельность.

Ключевые слова: полиязычное образование, полиязычная компетенция, поликультурность, языковая подготовка, профессиональная подготовка инженеров, коммуникативная компетенция, многоязычие, специалист, стандарт, компетентностная модель.

CONTENT COMPONENTS OF ENGINEER POLYLINGUAL LANGUAGE COMPETENCE IN THE POLYCULTURAL SPACE OF KAZAKHSTAN REPUBLIC

Gulnar A. Naurzgalieva

The article discusses current issues of training engineers in the aspect of polylingual education. Today, polylingualism plays an important role of education. Polylingualism is a many-sided and multi-aspect phenomenon. The problem of polylingualism is associated with the language skills of the individuals. The structure, conditions of the development and formation of polylingual competence of future engineers are analyzed in this article. According to this article, the language training of future engineers in a poly lingual education will help to develop the abilities and to realize professional activities effectively.

Keywords: polylingual education, polylingual competence, multiculturalism, language training, professional training of engineers, communicative competence, multilingualism, specialist, standard, competency model.

В Республике Казахстан сегодня стоит острая проблема обеспечения экономики страны высококвалифицированными полиязычными специалистами, свободно владеющими казахским, русским и английским языками. Это обусловлено необходимостью конвертации образовательной парадигмы для решения государственных задач первостепенной важности: интеграции Казахстана в мировую экономику, конкурентоспособности выпускников отечественных университетов, удовлетворения спроса на рынке труда. Важной составляющей поликультурного образования является полиязычное образование. Полиязычие – это основа формирования поликультурной личности. «Полиязычное образование представляет

собой целенаправленный, организуемый, нормируемый процесс обучения, воспитания и развития индивида как полиязыковой личности на основе одновременного овладения несколькими языками как “фрагментом” социально значимого опыта человечества, воплощенного в языковых знаниях и умениях, языковой и речевой деятельности»¹. Целью полиязычного образования является формирование полиязычной личности как активного носителя нескольких языков: личности речевой – комплекс психофизиологических свойств, позволяющих индивиду осуществлять речевую деятельность одновременно на нескольких языках; личности коммуникативной – совокупность способностей к вербальному поведению и использованию нескольких языков как средства общения с представителями разных лингвосоциумов; личности словарной – совокупность мировоззренческих установок, ценностных направленностей, поведенческого опыта, интегрированно отраженных в лексической системе нескольких языков². Основным фактором полиязычного образования выступает процесс приобщения к мировой культуре средствами нескольких языков, когда изучаемые языки выступают в качестве способа постижения сферы специальных знаний, в том числе и профессиональных, и усвоения культурно-исторического и социального опыта разных стран и народов.

Полиязычным можно назвать человека, умеющего в разных ситуациях общения пользоваться неродными языками. Изучение иностранных языков не говорит о получении полиязычного образования. Полиязычное образование предусматривает преподавание учебных дисциплин на изучаемом иностранном языке.

Как мы уже сказали, современное общество предъявляет новые требования к профессиональной подготовке, целью которой, наряду с высокой компетентностью, становится формирование у специалистов таких качеств, как профессиональная культура, высокий уровень интеллектуального развития, психологическая готовность к активной профессиональной и социальной деятельности. Например, гибкость профессиональных качеств инженера чрезвычайно важна в современных условиях. Чтобы сохранить свои рабочие места и избежать безработицы, специалистам приходится постоянно обновлять свои профессиональные знания. Требование гибкости, мобильности чрезвычайно актуально сегодня. Одним из путей адаптации инженеров к современным условиям рынка труда в Республике Казахстан (РК) становится практическое овладение русским и английским языками. Знание и владение иностранными языками составляют теперь не общекультурное пожелание, а необходимый компонент конкурентоспособного специалиста в своей области. Таким образом, в РК техническое трехязычие становится абсолютно необходимым значительному количеству инженеров. Именно свободное владение английским и русским языками наравне с казахским делает инженера конкурентоспособным, открывает перед ним широкие профессиональные

возможности, создает условия для интеграции Казахстана в мировую систему производственных отношений.

В реальной практике имеет место несоответствие объективных требований к современному инженеру традиционным объемам, структуре и содержанию его языковой подготовки. Среди разработанных моделей структуры профессиональной деятельности инженера недостаточное внимание уделяется межкультурной компетентности специалиста как интегративному качеству самой личности.

Проблема использования компетенций для профессионального обучения становится все более значимой. Это обусловлено вытеснением узкопрофильного подхода к образованию и необходимостью поиска «новой культуры образования», в основу которой положено проблемно-адекватное использование новых технологий с целью формирования у студентов определенных компетенций в области профессиональной и в социально-личностной деятельности.

Компетенции, приобретаемые в процессе изучения языковых дисциплин, при их практическом использовании в решении комплексных инженерных задач, открывают новые возможности подготовки кадров. В программы обучения студентов инженерного профиля необходимо включить развитие коммуникативных навыков на родном и иностранных языках. Инженеры любого профессионального уровня должны уметь точно передать цели и задачи своей деятельности в устной и письменной форме. Это связано с изменениями в современной инженерной практике, в частности с увеличением документооборота в сфере менеджмента качества, безопасности труда, экологической безопасности технологических процессов производства, а также с составлением систематических производственных отчетов и т. д. По мнению некоторых исследователей инженерная практика невозможна без коммуникации. Ведь любой продукт инженерной мысли основан на передаче соответствующей информации, точно описывающей технологию его производства, сборки и выпуска³. Следовательно, коммуникация влияет на провал или успех внедрения инженерных разработок.

В развитии и совершенствовании коммуникативной компетенции инженера помогут лингвистические навыки: владение грамматическим строем языка и достаточным словарным запасом. Коммуникативные и языковые навыки взаимосвязаны и развиваются параллельно с опорой друг на друга. Наиболее естественный способ совершенствования коммуникативных навыков у инженеров – обучение языку.

Поэтому предлагается развивать навыки профессиональной коммуникации с помощью специально разработанных курсов (дисциплин) иностранного языка, в содержание которых будет входить лексика по специальности, отрабатываемая на ситуациях, приближенных к реальной инженерной деятельности. Особую роль здесь играет деятельность преподавателя, который должен создать соответствующие условия для ре-

ализации инновационных подходов и технологий развития коммуникативных навыков. Целью данной статьи являются анализ и обоснование характеристики полиязычной компетенции инженера. «Русский язык», «Профессиональный русский язык», «Иностранный язык» в национальных учебных группах инженерных специальностей как поддерживающие и как самостоятельные дисциплины могут стать основой формирования комплекса профессиональных и социально-личностных компетенций.

Для этого необходимо, чтобы предметом изучения стал профессиональный язык специальности, целью обучения явилось формирование профессионально значимых компетенций, а методологическим инструментом достижения результата выступали образовательные стандарты, разработанные на основе компетентного подхода. Для того чтобы языковая и коммуникативная подготовка носила профессионально ориентированный характер и соответствовала познавательным потребностям специалистов, мы выделяем компетенции, необходимые инженеру для профессиональной деятельности в условиях полиязычной среды.

Немаловажными здесь являются также потребности иноязычного академического общения будущих инженеров. Оно включает в себя умение читать литературу, техническую документацию по специальности, способность к деловой коммуникации в профессиональной сфере, готовность к письменному обмену информацией, а также использовать знания языка для решения профессиональных задач. Опрос специалистов, выпускников нашего вуза, касающийся использования русского и английского языков в профессиональной деятельности, подтверждает, что это необходимо для поиска, систематизации, оценки и интерпретации профессионально значимой информации, деловой переписки, профессионального общения.

Модель профессионально значимых языковых компетенций студентов технических специальностей, представляющая собой совокупность личностных качеств и деятельностных способностей, может выступать средством повышения имеющихся знаний и приобретения новых, необходимых для будущей профессиональной деятельности, накопления гуманитарного опыта для решения комплексных инженерных проблем, достижения профессионального успеха в условиях полиязычной среды, развития профессиональной и социальной мобильности, повышения эффективности и качества высшего профессионального образования.

Решение проблемы подготовки компетентного инженера посредством изучения русского языка как второго неродного языка требует такой организации учебного процесса, при которой студент уже в стенах вуза мог бы понять значение языка и перспективу его использования в будущей профессиональной деятельности. Студент должен понять и принять цель изучения дисциплины, определить её место в системе собственного когнитивного и личностного опыта. В контексте полиязычного образования в профессиональной подготовке инженеров

большую роль играет иноязычная компетенция. Она нужна будущему инженеру еще в период его обучения в вузе: при чтении в оригинале учебников, справочной литературы, монографий, для стажировок или продолжительного обучения в зарубежном вузе. Еще с момента основания советской технической школы дисциплина «Иностранный язык» относилась к обязательным компонентам. Иноязычная подготовка инженеров всегда была ориентирована на практическое использование языка в профессиональной деятельности. В настоящее время растет требование к уровню владения иностранным языком специалистов технического профиля. Согласно данным опроса работодателей, владение иностранными языками занимает второе место среди требований, предъявляемых ими к выпускнику технического вуза, уступая профессиональным компетенциям и опережая компьютерную грамотность. Иными словами, владение иностранными языками существенно повышает конкурентоспособность выпускника технического вуза на рынке труда. Условия применения иностранного языка в учебной и профессиональной деятельности обусловлены рядом факторов: разные отрасли экономики оказывают воздействие на профессиональную коммуникацию, их специфика находит отражение в направлениях подготовки будущих специалистов и в профиле вуза. В зависимости от цели инженерной деятельности и решаемых специалистами задач выделяются следующие виды деятельности: научно-исследовательская, производственно-технологическая, организационно-управленческая, преподавательская. Они определяют специфику использования иностранного языка. Увеличение количества иностранных производителей, присутствовавших на национальном рынке, совместных предприятий, транснациональных корпораций, занимающихся инженерной деятельностью, требует профессионального общения в международном коллективе, международной интеграции образовательных систем в рамках Болонского процесса; переводческой деятельности инженера (работодатели предпочитают привлекать в качестве переводчика именно инженера, обладающего соответствующей языковой компетенцией). Многообразие профессиональных условий использования иностранного языка приводит к диверсификации потребностей современных инженеров в изучении иностранного языка.

Иноязычная подготовка как компонент инженерного образования направлена на удовлетворение актуальных потребностей инженера в изучении языка, ее целью является формирование иноязычной коммуникативной компетенции как элемента профессиональной компетенции специалиста в области техники и технологий. Для этого система непрерывной профессиональной иноязычной подготовки должна предусматривать:

- функциональную направленность на удовлетворение разнообразия потребностей современного инженера в изучении иностранного языка;

- диверсификацию профилей обучения в зависимости от типа предпочтений, а также уровней владения иностранным языком в зависимости от инженерной деятельности;
- соответствующую структуру, обеспечивающую как вариативную, так и инвариантную ее часть, объединяющую вузовские и послевузовские курсы иностранного языка;
- гибкость, дающую возможность реализации ее вариантов на уровне вуза, факультета, специальности, а также отдельной личности;
- непрерывность, предоставляющую выпускникам и студентам возможность дальнейшего совершенствования достигнутого уровня иноязычной компетенции⁴. Традиционный принцип профессиональной ориентации в преподавании иностранного языка в вузе должен трансформироваться в принцип профессиональной адекватности. Повышение роли иноязычной подготовки требует обязательности изучения иностранного языка, увеличения часов по дополнительным образовательным программам.

Для достижения международно-стандартного уровня владения русским, английским и другими иностранными языками в РК выработана концепция полиязычного образования. Она предполагает формирование полиязычной личности при определенном отборе содержания и принципов обучения, разработке интерактивной технологии, подготовке словарей, разговорников, учебно-методической литературы, в которых указывались бы сходство и различие базового, промежуточного и нового языка обучения. Новая технология обучения должна обеспечить идентичность содержания обучения второму и третьему языкам, переход с универсальных языковых явлений к специфическим для нового, изучаемого, языка. В полиязычную компетентность входит «владение системой лингвистических знаний, умение выявлять сходное и различное в лингвистической организации различных языков, понимание механизмов функционирования языка и алгоритмов речевых действий, владение метакогнитивными стратегиями и развитой познавательной способностью. Данная компетенция не является суммой знаний конкретных языков, но представляет собой единую сложную, часто асимметричную конфигурацию компетенций, на которую опирается пользователь. Она совершенствует понимание методов и процесса изучения иностранных языков и развивает способность общаться и действовать в новых ситуациях. Полиязычная компетенция делает возможной и успешной деятельность по самостоятельному овладению основами незнакомых ранее языков, поэтому эта компетенция может рассматриваться не только как владение несколькими иностранными языками, но и как способность к изучению иностранных языков, владение “чувством языка”, желание и умение самостоятельно изучать иностранные языки»⁵.

Конечной целью полиязычного образования является становление полиязычной личности. Казахстанские методисты, опираясь на теорию

Ю. Н. Караулова, вывели следующие уровни языковой личности: вербально-семантический, тезаурусный, мотивационный. Вербально-семантический уровень полиязычной личности предусматривает готовность: к произношению, восприятию и различению звуков, звукосочетаний английского и русского языков; различать слова, чувствовать специфику ударения, интонационные конструкции усваиваемых языков; использовать знаковую систему трех языков (рецепция лексики, осуществление выбора слов, употребление лингвистической терминологии на изучаемых языках).

Тезаурусный уровень полиязычной личности предусматривает: навыки устной речи на изучаемых языках; владение нормами орфографии, письменной речью, способность понимать и воспроизводить в речи грамматические модели; определенный уровень качества чтения и пересказа (готовность производить и воспринимать тексты повседневного использования, т. е. владение обыденным языком); владение темпом спонтанной речи; умение поддерживать диалог, различать реплики, задавать вопросы, пересказать прочитанный текст, высказать собственное суждение по теме. Уровни сформированности полиязычной личности в определенной степени условны.

Итак, слагаемыми полиязычной компетенции являются: лингвистическая компетенция (владение системой фонетических, лексических, морфологических, синтаксических сведений об изучаемых языках); коммуникативная компетенция, в которую входят социолингвистическая (способность использовать и преобразовать языковые формы исходя из ситуации общения); дискурсивная компетенция (способность понимать и порождать связные высказывания в коммуникации); стратегическая компетенция (способность прибегать к стратегии общения); социокультурная компетенция (желание вступать в общение с другими); межкультурная компетентность (ряд поведенческих качеств личности при коммуникации с представителями разных культур). Таким образом, предлагаемая структура полиязычной компетенции отражает совокупность качеств индивида, способствующих решению определенных лингводидактических задач, направленных на формирование общеязыковых, поликультурных, социокультурных, профессионально ориентированных, межкультурно-переводческих качеств будущих инженеров.

Существующее в мире многоязычие обуславливает необходимость дальнейшего развития и совершенствования полилингвальной иноязычной подготовки будущих специалистов инженерно-технического вуза.

Примечания

¹ Жеттисбаева, Б. А. Теоретико-методологические основы полиязычного образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Караганда, 2009. С. 3.

- ² См.: Жетписбаева, Б. А. Указ. соч. С. 4.
- ³ См.: Данилова, Е., Пудловски, З. О развитии навыков профессиональной коммуникации в инженерном образовании // Высшее образование в России. 2012. № 10. С. 6.
- ⁴ См.: Пустовой, Н., Зима, Е. Формирование компетенций современного инженера в условиях перехода на двухуровневую систему // Там же. 2008. № 10. С. 37.
- ⁵ Чан Динь Лам. Полиязычное образование – важнейшая стратегия развития Казахстана // Успехи современного естествознания. 2013. № 7. С. 131.

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ ВОЕННОЙ СУБКУЛЬТУРЫ НА ЭТАПЕ СУЩЕСТВОВАНИЯ СОВЕТСКИХ ВООРУЖЕННЫХ СИЛ

С. Ю. Овсянников, С. В. Бойко

*Овсянников Сергей Юрьевич – кандидат педагогических наук, старший преподаватель
Саратовского военного ордена Жукова
Краснознаменного института войск национальной гвардии РФ
E-mail: sergei.ovsjannikov@mail.ru*

*Бойко Сергей Вячеславович – кандидат педагогических наук,
заместитель начальника научно-исследовательского
и редакционно-издательского отдела –
начальник научно-исследовательского отделения
Саратовского военного ордена Жукова
Краснознаменного института войск национальной гвардии РФ
E-mail: sergei.boiko@mail.ru*

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена тем, что на современном этапе становления и развития вооруженных сил РФ и войск национальной гвардии РФ как значимого элемента обеспечения системы общественной безопасности Российской Федерации предъявляются новые требования к организации воспитания личного состава всех категорий и диктуется необходимость привлечения новых нестандартных методов, форм и средств воспитательной работы.

Особое место в воспитании личного состава занимает военная культура как комплекс исторически накопленных военных традиций, обычаев и ритуалов. При этом она развивается на основе военной субкультуры как первичного этапа ее возникновения и признания в военно-профессиональной среде.

Ключевые слова: военная субкультура, армия, неформальные традиции и ритуалы, социология, педагогика.

HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ANALYSIS OF THE DEVELOPMENT OF THE MILITARY SUBCULTURE AT THE STAGE OF THE EXISTENCE OF THE SOVIET ARMED FORCES

Sergey Yu. Ovsyannikov, Sergey V. Boyko

The relevance of the problem under study is due to the fact that at the present stage of formation and development of the armed forces of the Russian Federation and the troops of the national guard of the Russian Federation, as an important element in ensuring the public safety system of the Russian Federation, new requirements are imposed on the organization of

the education of personnel of all categories and the need to attract new non-standard methods, forms and educational tools.

Military culture occupies a special place in the education of personnel as a complex of historically accumulated military traditions, customs and rituals. Moreover, it develops on the basis of the military subculture, as the primary stage of its occurrence and recognition in the military professional environment.

Keywords: military subculture, army, informal traditions and rituals, sociology, pedagogy.

Историко-педагогический анализ становления и развития военной субкультуры обусловлен изучением накопленного отечественного опыта работы с личным составом в российской военно-педагогической традиции.

В основу авторского подхода к дифференциации основных этапов становления и развития военной субкультуры положена идея о приоритетности общественных отношений в воспитании военнослужащих как носителей определённого социокультурного кода. Военнослужащие всегда являлись одной из наиболее прогрессивных и активных социокультурных групп населения, а присущая им военная субкультура во все времена отражала базовые проявления доминирующего в российском обществе типа культуры.

Основными этапами являются:

- монархический социокультурный код российской армии и войск внутренней стражи – середина IX в. – 1917 г.;
- социокультурный код советских вооруженных сил – 1917–1991 гг.;
- социокультурный код вооруженных сил современного Российского государства – с 1991 г. по настоящее время.

В данной статье авторы обращаются к этапу социокультурного кода советских вооруженных сил.

Главными отличиями этого этапа развития воинской субкультуры от первого являются замена монархии на коммунистический политический строй и утрата религией своего влияния на образование воинских традиций и проведение воинских ритуалов в российской армии. Приход к власти большевиков и массовое уничтожение интеллигенции и большинства кадровых офицеров царской армии привели к упадку духовности и потере нравственных основ военной службы в первые годы существования Красной армии. Об этом свидетельствует анализ сленга военнослужащих того периода: «зашибить дрозда» – напиться до потери сознания, «облом» – плохо подготовленный солдат, «серый» – солдат, «белокопытный» – белогвардеец, «леща плеснуть» – ударить по ягодицам ремнем, «хабара» – доля добычи, награбленное и др.¹.

В дальнейшем в Красной армии получили большое распространение идеи развития патриотизма и гордости за службу в вооруженных силах. Это также подтверждает проведенный анализ сленга военнослужащих в период Великой Отечественной войны: «солдатская жenuшка» –

винтовка, «сабантуй» – бой, «Ванюша» – реактивный снаряд МИ-21, «Яшка» – истребитель «Як-2». Большое количество примеров проявления военной субкультуры можно взять из истории Великой Отечественной войны.

На начальном этапе войны, когда Красная армия отступала на многих направлениях и терпела большие потери, особое значение имело состояние морального духа военнослужащих.

Одним из выдающихся примеров, который известен во всем мире, является снайперское движение, которое зародилось в 1941 г. на Ораниенбаумском плацдарме.

В октябре 1941 г. боец 527-го стрелкового полка 48 СД В. А. Волков за две недели истребил 12 гитлеровцев. 16 октября 1941 г. он обратился с призывом к воинам дивизии: «Каждый из нас должен быть истребителем фашистов». Его призыв быстро подхватили по всем войскам. Вскоре появились снайперские винтовки и книжки личных счетов, а 21 мая 1942 г. был официально утвержден нагрудный знак отличия: «Снайпер».

В дальнейшем снайперское движение породило тысячи снайперов, которые внесли значительный вклад в победу, среди них Василий Зайцев и Людмила Павличенко.

Сейчас большинство людей не знает, что первоначально это были не снайперы, а наиболее меткие военнослужащие с обычными винтовками с механическим прицелом, каждый из которых вел учет уничтоженных фашистов, делая зарубки на прикладе винтовки (либо на цевье). За особо меткую стрельбу военнослужащие таким стрелкам присваивали негласное звание «знатный снайпер», а особо отличившимся от командования воинских частей выдавались именные винтовки.

Следует также отметить уважительное отношение военнослужащих в годы Великой Отечественной войны к своей технике и оружию. Об этом свидетельствует то, что самолетам, кораблям и наземной боевой технике, в особенности танкам, давали имена великих полководцев и политических деятелей (Александр Суворов, Крузенштерн, Федор Ушаков, Фрунзе, Дзержинский, Шаумян и др.) и прозвища, в которых чувствовалась угроза и ненависть к врагу («Мсть за брата», «Мститель», «Забияка», «Стремительный» и др.). На боевой технике военнослужащие часто писали патриотические призывы: «За Родину!», «За Сталина!», «За Ленинград!» и др. Помимо названий и призывов, на боевую технику зачастую наносили разнообразные рисунки, у каждого из них было свое определенное значение. Нередко рядом с изображением на самолете виднелись звездочки, означавшие количество сбитых самолетов противника.

Сохранились и старинные традиции нанесения разных символов: например, на истребителе Як-9 легчика В. Т. Гугридзе был изображен дракон, а на носу самолета Г. Костылева – зубастая пасть. Особых правил нанесения символики не существовало. В каждой эскадрилье были свои обычаи.

В последующие годы первоначально не одобряемая традиция называть боевую технику именами и наносить рисунки сохранилась и дошла до нашего времени. Развитие этой традиции можно наблюдать во время войн в Афганистане и Чечне.

Большая роль реализации конструктивного потенциала военной субкультуры в воспитании военнослужащих Красной армии проявилась в годы Великой Отечественной войны в форме издания агитационных плакатов и лозунгов, многие из которых были подготовлены не профессиональными художниками, а обычными военнослужащими, обладающими хорошими творческими способностями и развитой фантазией. Лозунги и плакаты призывали военнослужащих к беззаветной любви к своему отечеству, требовали не жалеть своих сил и воспитывали чувство самопожертвования ради общей великой победы. Вот некоторые из них: «Родина мать зовет!» (автор И. М. Тоидзе), «Все для фронта – все для победы» (автор Л. М. Лисицкий), «Наша правда. Бейтесь до смерти!» (автор В. И. Иванов), «Ты чем помог фронту?» (автор Д. С. Моор), «Наполеону было холодно в России, а Гитлеру будет жарко» (автор Э. Ландрес), «Били мы врага копьём, били мы врага ружьём, и теперь стальным оружием бьем врага, где обнаружим» (авторы Кукрыниксы) и др.

Лозунги и плакаты были также нацелены на воспитание у военнослужащих Красной армии чувства ненависти к врагу. Лозунг «Убей немца!» стихийно появился в 1942 г. Множество плакатов, появившихся в 1942 г., как бы продолжали этот лозунг: «Папа, убей немца!», «Балтиец! Спаси любимую девушку от позора, убей немца!», «Немцем меньше – победа ближе!» и др.

То же относится к солдатским песням и стихам, которые укрепляли морально – боевой дух военнослужащих в тяжелые годы войны. Песни звучали не только с импровизированных сцен, но и в землянках и окопах, в ходе привалов и при передвижении военных эшелонов – везде, где это не мешало боевой деятельности и не демаскировало подразделения. Большинство песен дошло и до нашего времени, всем известны их названия: «Священная война», «Темная ночь», песня про «Катюшу», «Два товарища», «Три танкиста», «Махорочка», «Давай закурим» и др.².

Стихи также несли в себе большую смысловую нагрузку, многие из них были созданы непрофессиональными писателями, типичным образцом является стихотворение «Убей немца!» танкиста-разведчика Владимира Слезкина (1943 г.).

В период Великой Отечественной войны возникли многие воинские субкультурные традиции, которые впоследствии прочно укоренились в доминирующей культуре военнослужащих. Одна из них получила название «Наркомовские сто грамм». Возникновение этой военной традиции связано с народным комиссаром военных и морских дел СССР К. Е. Ворошиловым. По его ходатайству И. В. Сталин разрешил выдавать

спиртное во время Финляндской войны с целью «согревания» военнослужащих в лютые морозы, достигавшие -40°C .

Во времена Великой Отечественной войны эта традиция возродилась вновь, алкоголь стали выдавать некоторым воинским частям и подразделениям, находившимся на передовой, и военнослужащим перед проведением атаки. После победы СССР в Великой Отечественной войне данная традиция была упразднена.

В современной России эта традиция сохранилась у ветеранов Великой Отечественной войны.

Еще одной яркой военной субкультурной традицией времен Великой Отечественной войны является встреча моряков, вернувшихся из боевого похода с победой. Моряков, вернувшихся «с удачей», встречали на суше жареным поросенком. По одной из версий данная традиция зародилась на Северном флоте. Когда капитан 2-го ранга советской дизельной подводной лодки К-1 М. П. Августович после очередного удачного похода посетовал командиру базы капитану 3-го ранга Г. П. Морденко на то, что победы подводников не замечают и могли хотя бы поросенка за каждую победу резать. В дальнейшем эта традиция укоренилась среди моряков, и появилось шутовское выражение «подкинуть свинью фрицам», которое обозначало потопить их корабли³.

В 1950 г. министр Вооруженных сил СССР маршал Советского Союза А. М. Василевский подписал директиву № ОРГ/2/395/832 с грифом «Секретно» о создании подразделений специального назначения. Эта дата и по настоящее время является днем подразделений специального назначения. С этого момента военная субкультура стала пополняться традициями и ритуалами военнослужащих специальных воинских частей. Служба в специальных подразделениях стала гордостью для молодых людей, считалась делом настоящих мужчин. Военнослужащие специальных подразделений с момента их появления отличались особой формой одежды, видами оружия и атрибутикой. В частности, берет – символ специальных подразделений – имеет разный цвет в зависимости от предназначения подразделения и рода войск. Так, берет ВДВ голубого цвета, символизирующего небо, военнослужащие разведывательных подразделений носят зеленые береты, морской пехоты – береты черного цвета⁴.

В 1978 г. во внутренних войсках МВД СССР был принят краповый берет как форменный головной убор спецназа.

31 мая 1993 г. командующий внутренними войсками А. С. Куликов утвердил положение «О квалификационных испытаниях военнослужащих на право ношения крапового берета», официально закрепив возникшую традицию.

В настоящее время краповый берет является символом войск национальной гвардии Российской Федерации⁵.

В 1979 г. российскую армию постигло еще одно потрясение – война в Афганистане, в которой ограниченный контингент армии СССР принимал участие в течение 10 лет – до 1989 г., неся большие потери.

О негативном отношении к этой войне граждан СССР и советских военнослужащих говорят появившиеся в военном сленге слова: «бессрочный дембель» – погибший солдат, «братская могила» – окоп, «дух» – душман, «прийти домой по темному» – в гробу, «черный тюльпан» – вертолет, перевозивший погибших военнослужащих, «красный тюльпан» – особо жестокая пытка моджахедов, «груз 200» – перевозимые гробы с военнослужащими, «груз 300» – перевозимые раненые военнослужащие и др. Традиция пить третью рюмку за погибших укоренилась в субкультуре военнослужащих.

Многие участники войны в Афганистане делали особые татуировки, ставшие частью военной субкультуры. Как правило, они изображали боевой вертолет, БТР или БМП, парашют, оружие (АК-74, СВД, РПК) на фоне гор, а также надписи: «Афганистан» (на латинском языке или кириллице), «Без права на ошибку», «Память павшим в Афганистане», аббревиатуру подразделения и др. Некоторые татуировки представляли собой надписи на языке пушту. Часто военнослужащие наносили на тело татуировки с указанием группы крови и резус-фактора, с изображением снайперского прицела или патрона СВД и надписью «Не промахнись».

Стоит отметить, что татуировки с указанием группы крови оправдали себя в Великую Отечественную войну, когда врачи могли оперативно совершить переливание крови в ходе боевых действий военнослужащим, находящимся в бессознательном состоянии (традиция была более развита у немецких войск).

В тяжелых природных условиях Афганистана, проявляющихся в жарком субтропическом климате (амплитуда температуры от минус 26 до плюс 45°C) и горной местности, занимающей почти 80% территории, военное обмундирование, не адаптированное к этим условиям, подвергалось разному видоизменению со стороны военнослужащих. В частности, кирзовые сапоги обрезались и укорачивались, зачастую военнослужащие использовали обычные кеды или кроссовки в целях более удобного и бесшумного перемещения. Военнослужащие также использовали трофейное обмундирование и снаряжение, что приводило к тому, что даже афганцы не всегда могли различить, к какой стороне относятся вооруженные люди. Именно в Афганистане возникла поговорка советских военнослужащих: «Форма одежды номер восемь – что имеем, то и носим». На поздних этапах войны в Афганистан стали поставлять так называемую «облегченку» – облегченное хлопчатобумажное обмундирование.

После награждения военнослужащих знаками отличия, медалями и воинскими званиями в неформальном кругу военнослужащих происходило их «обмывание». Так как водки в Афганистане не было, военнослужащие покупали в поселениях спиртной напиток «кишмишовку»

(самогон из сушеного винограда, сорта кишмиш), бросали в эмалированную кружку награду, выпивали до дна, при этом губами целовали падающую из кружки награду. Эта субкультурная традиция не являлась негативной, а скорее была направлена на компенсацию психологического напряжения, вызванного постоянными ограничениями и частой гибелью своих товарищей⁶.

Таким образом, целостный историко-педагогический анализ становления и развития процесса реализации конструктивного потенциала военной субкультуры в воспитании военнослужащих в рамках данного исторического этапа позволил выявить основные тенденции:

- трансформация компонентов военной субкультуры вследствие революций 1917 г., смены политического строя и уклада жизни народа и армии;
- качественное согласование структурных компонентов военной субкультуры как имманентного явления в повседневной жизнедеятельности войск НКВД (сленг, атрибутика, ритуалы инициации и др.);
- активная интеграция и стандартизация новых элементов военной субкультуры, возникших в особых условиях беспримерного подвига Советской армии и флота на фронтах Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.) (нанесение патриотических слоганов и символов, отражающих боевые заслуги экипажей, на танки, боевые машины и самолёты; публикация в общесоюзных и войсковых СМИ стихов и песен, написанных солдатами и офицерами войск НКВД при выполнении служебно-боевых задач и др.).

Примечания

- ¹ См.: *Дьячок, М. Т.* Солдатский быт и солдатское аргю // Русистика. Берлин. 1992. № 1. С. 35–42.
- ² См.: *Михайлов, В. А., Сороков, С. П.* Трансформация досуговых практик в Российской Армии (социально-исторический аспект) // Сб. науч. тр. / под ред. А. Н. Немчинова. Вольск : Перо, 2018. № 12. С. 120–125.
- ³ См.: *Романова, Е. Н.* Военная культура и ее основные характеристики // Вестник Самарского государственного университета. 2008. № 1. С. 213–219.
- ⁴ См.: *Ермоченко, С. Н.* Духовные основы воинской культуры // Патриотическое воспитание в Саратовской области : сб. докладов и выступлений участников областной науч.-практ. конф. Саратов. 14 декабря 2007 г. / Правительство Саратовской области. Министерство образования. «Областной центр патриотического воспитания». Саратов : Издательство «Наука». 2007. С. 59–62. С. 9.
- ⁵ См.: *Ташпекова, А. Т., Демидова, Е. В.* Организация военно-патриотической работы в Саратовском военном ордена Жукова Краснознаменном институте войск национальной гвардии РФ – как необходимая составляющая нравственного воспитания военнослужащих // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук / ред. А. Н. Немчинова. М. : Перо, 2019. № 7. С. 134–141.
- ⁶ См.: *Михайлов, В. А.* Сущностные характеристики досуга военнослужащих ВНГ РФ // Дьяльновские чтения : материалы Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. О. Г. Антонова. Саратов : Саратовский источник, 2018. С. 330–335.

КЛИНИЧЕСКИЕ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ОФТАЛЬМОЛОГИИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

**А. Ф. Смирнова, Г. В. Котлубей, К. Э. Голубов,
В. А. Евтушенко, В. С. Шевченко**

*Смирнова Александра Федоровна – кандидат медицинских наук, заведующий кафедрой
Донецкого национального медицинского университета имени М. Горького
E-mail: glaz1944@rambler.ru*

*Котлубей Галина Владимировна – ассистент
Донецкого национального медицинского университета имени М. Горького
E-mail: kotlubeygv@rambler.ru*

*Голубов Константин Эдуардович – кандидат медицинских наук, доцент
Донецкого национального медицинского университета имени М. Горького
E-mail: kglbv101@mail.ru*

*Евтушенко Валентина Алексеевна – кандидат медицинских наук, доцент
Донецкого национального медицинского университета имени М. Горького
E-mail: shee@trkmetro.net*

*Шевченко Владимир Сергеевич – ассистент
Донецкого национального медицинского университета имени М. Горького
E-mail: shevchenkovs@rambler.ru*

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена необходимостью подготовки высококвалифицированного, компетентного, конкурентоспособного специалиста, готового к постоянному самообразованию. Для решения данной проблемы в процессе обучения используются клинические базы, деятельность которых имеет разную направленность. Кроме того, создается соответствующее методическое обеспечение. Для индивидуализации обучения применяются деловые игры, тренажеры, симуляторы, видеофильмы, информационно-образовательная среда.

Таким образом, использование разных форм обучения позволяет обеспечить непрерывное совершенствование знаний, умений и навыков в течение всей профессиональной деятельности врача.

Ключевые слова: последипломное образование, аудиторная подготовка, внеаудиторная подготовка.

CLINICAL AND INFORMATION ASPECTS OF THE TEACHING OF THE OPHTHALMOLOGY IN THE TODAY

**Alexandra F. Smirnova, Galina V. Kotlubey, Konstantin E. Golubov,
Valentina A. Evtushenko, Vladimir S. Shevchenko**

The relevance of the problem under study is due to the need to train a highly qualified, competent, competitive specialist, ready for constant self-education. To solve this problem in the learning process, clinical bases are used, the activities of which have a different focus. In addition, the corresponding methodological support is created. To individualize the training, business games, simulators, simulators, videos, educational information environment are used.

Thus, the use of different forms of training allows for the continuous improvement of knowledge, skills and abilities throughout the professional activities of a doctor.

Keywords: postgraduate education, classroom training, extracurricular training.

На современном этапе развития офтальмологической службы Донецкой Народной Республики к врачам-офтальмологам, как детским, так и взрослым, предъявляются весьма жесткие требования, касающиеся оказания высококвалифицированной помощи населению. Для выполнения поставленных задач необходимы наличие современного оборудования, а также подготовка кадрового потенциала. И если за материальную составляющую ответственность несут органы здравоохранения, то решение проблемы подготовки специалистов к оказанию квалифицированной помощи, их постоянного самообразования возлагается на систему последипломного образования.

Направленность последипломного образования во многом зависит от потребностей здравоохранения республики. В настоящее время в регионе 39% врачей-офтальмологов пенсионного возраста, 37% предпенсионного возраста и до 34% неукomплектованных ставок. Особенно неудовлетворительная ситуация сложилась в детской офтальмологии, ряд городов и районов оказались без специалистов.

Это обусловило продление последипломного образования по системе интернатуры по специальности «Офтальмология», введение интернатуры по специальности «Детская офтальмология» с обучением в течение одного года для устранения кадрового дефицита путем обучения в ординатуре по специальности «Офтальмология» в течение двух лет.

Кадровый дефицит, приводящий к увеличению нагрузки на амбулаторном приеме, возраст врачей, их материальное обеспечение не позволяют им участвовать в конференциях, проводимых за пределами республики, лишая возможности ознакомиться с новейшими методиками диагностики и лечения. Необходимо отметить и ослабление мотивации к самостоятельному обучению у врачей старшего поколения, работающих в районах, в сельской местности. Это зачастую связано с устаревшим оборудованием в кабинетах, с тем, что в отечественной литературе мало освещаются практические вопросы, с которыми врач сталкивается в процессе своей работы.

Сотрудники кафедры офтальмологии Донецкого национального медицинского университета имени М. Горького постоянно совершенствуют формы и методы учебного процесса.

С нашей точки зрения, большую роль в полноценном и всестороннем обучении врачей играют базы кафедры, имеющие разную направленность в оказании помощи офтальмологическим больным: Республиканская травматологическая больница с отделением «Микрохирургия глаза», городская больница, в которой проводится амбулаторный прием, с отделением консервативного лечения больных, отделением «Микрохирургия глаза», городской консультативный центр, где прием ведут сотрудники кафедры, Республиканская детская больница с городском детским офтальмологическим отделением и офтальмологическим отделением. Кроме того, по договоренности занятия проводятся в Республиканском противо-

туберкулезном диспансере, больнице профпатологии, специализированном офтальмологическом детском саду, МСЭКе, салонах «Оптика» в кабинете контактной коррекции. Для ознакомления обучающихся с современными методиками диагностики и лечения предусмотрено посещение частных клиник, в которых имеется современное оборудование. Такие разноплановые занятия позволяют интернам, ординаторам и курсантам получить более полное представление практически обо всех разделах офтальмологии, показать им современные методики диагностики, алгоритмы лечения, решения экспертных вопросов и вопросов реабилитации больных.

Со слушателями периодически встречаются внештатные городские и республиканские офтальмологи, как на занятиях, так и на проводимых под эгидой МЗ ДНР конференциях.

Для планирования обучения, максимально приближенного к индивидуальному, кураторы интернов, ординаторов и слушателей вначале знакомятся с пришедшими обучающимися. У интернов и ординаторов уточняется место дальнейшего трудоустройства, где и в каком звене оказания медицинской помощи будут работать, проводится определение исходного уровня их знаний. У врачей, пришедших на последиplomное обучение, выясняем, какой раздел офтальмологии они хотели бы изучить более подробно. Исходя из этого и имеющегося учебного плана формируются группы слушателей.

Аудиторная самостоятельная работа интерна, ординатора или врача-слушателя нацелена на усовершенствование умений и навыков сбора и анализа диагностической информации. Главным методическим приемом данного раздела самостоятельной работы является курирование больного. Необходимо учить молодого врача преодолевать страх и неуверенность в процессе выполнения лечебно-диагностических манипуляций, а зрелого врача – умению анализировать данные анамнеза, выделяя главные, на которых основывается постановка диагноза.

Внеаудиторная самостоятельная работа направлена на изучение таких теоретических вопросов предмета, как этиология, патогенез, клинические особенности заболеваний у пациентов разных возрастных групп, проведение дифференциальной диагностики, назначение адекватного лечения и проведение профилактических мероприятий, а также на закрепление знаний при решении разных тестов или ситуационных задач.

Большую роль в этом играет наполнение информационно-образовательной среды (ИОС), которая позволяет обучаться не только дистанционного, но и самостоятельно. Такая среда позволяет преподавателю взаимодействовать с учащимися на расстоянии, контролировать процесс усвоения предлагаемого материала. ИОС активно используется особенно интернами и ординаторами при внеаудиторной самостоятельной работе и в компьютерном классе. Врачам старшего поколения работа в ИОС дается труднее. В связи с этим на кафедре имеется компьютерный класс,

а во всех базовых организациях – компьютеры, подключенные к сети Wi-Fi. В компьютеры введены методические материалы, видеофильмы, современная литература. Слушатели могут как во время занятий, так и после них продолжить освоение необходимых знаний. Наличие кафедральной библиотеки, в которой имеются сборники научных трудов конференций, периодические журналы, позволяет ознакомиться с последними достижениями офтальмологии, помогает при подготовке рефератов по актуальным вопросам офтальмологии. Рефераты защищаются слушателями по окончании обучения. Причем лучшие работы в последующем заслушиваются на офтальмологических конференциях, проводимых кафедрой в рамках реестра, утвержденного Министерством здравоохранения.

Учитывая трудности врачей, связанные с посещением конференций за пределами республики, мы планируем и проводим Республиканские междисциплинарные научно-практические конференции по вопросам офтальмологии на стыке со смежными специальностями. Интерес к этим конференциям у окулистов очень высок и вызван тем, что пограничные заболевания обсуждаются не только офтальмологами, но и другими специалистами.

Так, конференция «Аллергологические проблемы и офтальмология» привлекла интерес не только офтальмологов, но и иммунологов, дерматологов, педиатров. Научно-практическая конференция «Офтальмология и сахарный диабет», посвященная проблемам диагностики и лечения сахарного диабета, была проведена совместно с эндокринологами.

Обучающиеся офтальмологи принимают участие в совместных конференциях со стоматологами, СПИДологами, дермато-венерологами. Таким образом, это еще одна разновидность заочного обучения, которая вызывает невероятную заинтересованность у врачей всех специальностей.

Для окончательной оценки умений и знаний курсантов на кафедре внедрена комплексная система. Она включает сумму оценок, полученных курсантом в течение обучения на цикле, защиту реферата, компьютерный контроль, овладение практическими навыками, беседы с экзаменатором. Проведенный итоговый анализ работы курсантов в конце цикла, включая экзамен, не только выполняет контрольную функцию, но и является существенной частью учебного процесса. Анализ всех полученных оценок зачастую влияет на организацию последипломного учебного процесса. С учетом полученных данных периодически приходится пересматривать тематику лекций, практических занятий, обращать внимание курсантов на овладение ими того или иного практического навыка, готовить дополнительно наглядные материалы по недостаточно хорошо усваиваемым темам и т. д., т. е. целенаправленно осуществлять управление учебным процессом.

Кафедра постоянно поддерживает связь с врачами, прошедшими курсы. Сотрудники кафедры, ежедневно работая с больными в консультативном центре, могут анализировать допущенные врачами ошибки в ходе

проведения обследования и установки диагноза, а также назначения лечения. В консультативном центре есть журнал, где регистрируются ошибки, которые в последующем разбираются с врачами на днях офтальмолога либо при прохождении очного обучения, на их основе создаются ситуационные задачи, которые используются в дальнейшем в учебном процессе.

Особое внимание преподаватели уделяют вопросам профессиональной врачебной этики. Врачей необходимо научить умению выслушать больного, быть невероятно терпеливым по отношению к нему, решать конфликтную ситуацию и устранять ее. Врач не может быть возмущен и обижен, он должен всегда найти силы превозмочь себя. Еще древние заметили, что лучшее лекарство от обиды – прощение.

Таким образом, вся система обучения врачей-офтальмологов направлена на развитие критического анализа, творческого мышления, умения принять оптимальное решение в условиях неопределенности, выработку у врача настроя на непрерывное профессиональное развитие после завершения базового медицинского образования, интернатуры, ординатуры и на протяжении всей профессиональной жизни. От профессионализма медицинских работников зависит результативность и эффективность деятельности всей системы здравоохранения.

ПОДГОТОВКА КОМАНДИРСКИХ КАДРОВ ДЛЯ ВОЙСК НКВД В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

С. П. Сороков, В. А. Михайлов

*Сороков Сергей Петрович – доцент
Саратовского военного ордена Жукова
института войск национальной гвардии Российской Федерации
E-mail: sorokov-sergei@mail.ru*

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

В статье рассматриваются военные учебные заведения войск НКВД, а также организация подготовки в них командных кадров в годы Великой Отечественной войны.

Ключевые слова: военные учебные заведения, войска НКВД, курсанты, Великая Отечественная война.

TRAINING OF COMMAND PERSONNEL FOR NKVD TROOPS DURING THE GREAT PATRIOTIC WAR

Sergey P. Sorokov, Viacheslav A. Mikhailov

The article deals with military educational institutions of the NKVD troops, as well as the organization of training of command personnel in them during the great Patriotic war.

Keywords: military educational institutions, troops of the NKVD, students, Great Patriotic war.

В последнее время об истории внутренних войск написано достаточно много. Это связано с двумя обстоятельствами: во-первых, в начале 90-х годов XX века, после распада СССР, несмотря на ряд негативных моментов политического и экономического характера, исследователи получили доступ к ранее закрытым архивным документам. Во-вторых, существенно возросла роль и расширились функции внутренних войск в поддержании конституционного порядка. Однако одной из малоисследованных страниц в истории войск является система подготовки командирских кадров, особенно в экстремальных условиях. Данная проблема в наши дни, когда внутренние войска МВД России участвуют в проведении контртеррористических и специальных операций против незаконных вооруженных формирований на территории Северо-Кавказского региона, особенно актуальна.

Поэтому в период реформирования системы образования, в том числе и военного, необходимо учитывать исторический опыт подготовки кадров для войск, чтобы избежать ошибок и просчетов, которые нередко приводили общество к кризису, как политическому, так и военному.

Реформирование системы образования в России сегодня является одним из приоритетных направлений социальной политики. В условиях роста мировой конкуренции во всех сферах преимущества могут иметь только те страны, которые правильно и вовремя поняли значение образования и сделали его государственной политикой.

Чтобы понять современное состояние системы военного образования, необходимо глубоко и всесторонне проанализировать тот исторический путь, который пройден военно-учебными заведениями.

Обратимся к истории создания военно-учебных заведений внутренних войск.

В середине 30-х годов XX века в России впервые сложилась собственная система подготовки командирских кадров для войск внутреннего предназначения. Она представляла развернутую сеть школ, училищ, курсов, которые стали готовить профессиональные командирские кадры для пограничных, оперативных, конвойных войск, войск по охране железных дорог и особо важных промышленных объектов.

К 1941 году система военно-учебных заведений включала в себя: Высшую школу войск НКВД; десять военных училищ – Ново-Петергофское военно-политическое, Харьковское пехотно-артиллерийско-авиационное, Московское училище связи, Саратовское, Орджоникидзевское и Ленинградское пехотные, Харьковское военно-фельдшерское, Себежское училище служебного собаководства, Московское военно-хозяйственное и Ленинградское военно-морское, а также ряд постоянных и временных краткосрочных курсов переподготовки, усовершенствования, подготовки младших лейтенантов при управлениях округов и училищах. Набор курсантов в военные школы и училища производился преимущественно

из красноармейцев, младших командиров и политгрупп срочной и сверхсрочной службы.

Документы свидетельствуют о том, что вся деятельность НКВД по созданию сети собственных военно-учебных заведений строилась на основе общих директив ЦК партии, СНК СССР, НКО.

С началом Великой Отечественной войны развернулась большая работа по переводу вооруженных сил на штаты военного времени. Создание новых формирований, значительные потери в боях командирского состава обусловили постановку вопроса о подготовке командирских кадров. В этой связи военно-учебные заведения требовали существенной перестройки системы подготовки.

В период, когда начались боевые действия – с 22 июня по 10 июля 1941 года, – произошел ускоренный выпуск учащихся военных учебных заведений войск НКВД. Выпускники (341 человек) были отправлены на фронт. Высшая школа войск НКВД переходит на подготовку младших лейтенантов и уже 27 июня 1941 года производит набор 419 курсантов.

В первые шесть суток начала Великой Отечественной войны из Московского военно-технического училища войск НКВД было выпущено 840 человек, основная часть которых была отправлена в действующую армию. Но уже к 28 июля 1941 года курсантами училища стали более 1000 человек. В дальнейшем на его основе было создано пехотное училище войск НКВД, где ускоренно готовились младшие лейтенанты для пехотных подразделений¹.

23 июня 1941 года досрочный выпуск 347 слушателей производит Ново-Петергофское военно-политическое училище, на следующий день – 450 курсантов, обучавшихся на втором курсе, а 28 июня – 496 курсантов первого курса². 24 июня 1941 года из Саратовского военного училища войск НКВД было досрочно выпущено 355 курсантов, обучавшихся на втором курсе, а 29 июня – 446 курсантов первого курса³. В июле этого же года училище перешло на подготовку младших лейтенантов. 1 июля 1941 года Орджоникидзевским военным училищем произведен выпуск 685 молодых офицеров, которые были направлены на фронт в стрелковые и горнострелковые части⁴.

С началом войны Ленинградское военно-морское пограничное училище НКВД СССР вошло в состав Военно-морского флота⁵.

К 25 августа 1941 года в военно-учебных заведениях войск НКВД обучалось примерно 12689 курсантов и слушателей. Это количество личного состава соответствовало довоенному уровню⁶.

Кроме того, были созданы шестимесячные курсы младших политруков, рассчитанные на обучение 300 человек, при Ленинградском, Орджоникидзевском пехотных училищах. В Саратовском училище вначале обучалось 300, а в дальнейшем 600 человек, в Московском пехотном училище – 200 человек.

В Ново-Петергофском военно-политическом училище увеличилось количество курсантов и слушателей: к середине 1942 года их численность выросла с 62,5 до 67,4%. В училище на основном курсе подготовки политсостава обучалось 1100 человек. В период с сентября 1941 по апрель 1943 года здесь были организованы полугодовые курсы по подготовке младших политруков. Их численность увеличилась с 211 до 1190 человек.

Для офицеров, призванных из запаса, вновь назначенных на офицерские должности, были созданы 3-4-месячные курсы переподготовки. Они были сформированы в Свердловске на базе 25-й дивизии НКВД, при Ростовской школе младшего нач. состава войск НКВД по охране железных дорог. С июня 1942 года были созданы двухмесячные курсы для переподготовки политсостава на 200–260 человек. Такие же курсы были организованы и при Высшей школе НКВД СССР в 1941–1942 годах. За этот период на курсах обучалось более 960 слушателей⁷.

В 1942 году в г. Коканд были созданы курсы по подготовке младших лейтенантов для подразделений по охране железных дорог⁸.

Структура курсов была следующая: управление, взвод связи, курсантские роты, подразделения обеспечения и обслуживания⁹.

Курсанты занимались в течение 90 учебных дней по 10 часов в день – всего 900 учебных часов. В этот период личный состав изучал марксистско-ленинскую подготовку (70 часов), служебную подготовку (100 часов). На тактическую подготовку отводилось 244 часа, огневую – 178 часов. Меньшее количество часов выделялось на строевую подготовку – 20 часов, физическую подготовку – 50, военную топографию – 50, общевоинские уставы – 30, военно-химическую подготовку – 10, инженерную подготовку – 25, средства связи – 15, автобронетехнику – 13, артиллерию – 12, авиацию – 12, санитарную подготовку – 20 часов. Резерв времени составлял 51 час¹⁰.

Сокращение сроков обучения в военных училищах НКВД до 6 месяцев для командиров пехоты и кавалерии и до 9 месяцев – для технических специалистов привело к коренной перестройке деятельности военно-учебных заведений. Курсанты и слушатели занимались по 12 часов в день, из них 8 часов классовых и полевых занятий и 4 часа обязательной самостоятельной подготовки¹¹. Было уменьшено количество изучаемых предметов, а также переработаны учебные программы для подготовки специалистов узкого профиля.

Для выпускников пехотных отделений были предусмотрены экзамены по таким дисциплинам, как тактика, тактико-специальная подготовка, огневая подготовка, технические средства обороны, физическая подготовка, строевая подготовка, история ВКП (б). Младшие политруки сдавали экзамены по истории ВКП (б), партийно-политической работе, тактике, топографии, огневой подготовке, строевой подготовке, физической подготовке, военно-инженерному делу. Большую роль в повседневной жизни

играла воинская дисциплина, которая учитывалась отдельно. В период с апреля по август на курсах был введен новый предмет обучения – «Отечественная война». В феврале-марте 1942 года выпускники проверялись по 4-5 выпускным экзаменам. Так, в Саратовском военном училище для командиров пехоты были предусмотрены экзамены по политподготовке, тактике, топографии и огневой подготовке, для младших политруков – по истории ВКП(б), партполитработе, тактике, топографии и огневой подготовке¹².

В первые месяцы Великой Отечественной войны в военно-учебных заведениях, особенно находившихся в глубоком тылу, ощущалась нехватка преподавателей, имеющих боевой опыт. Для решения этого вопроса преподаватели военных дисциплин направлялись на стажировку в действующие воинские части НКВД. Это способствовало расширению военно-педагогического кругозора и знаний преподавателей, так как они изучали передовой опыт в боевых условиях и могли более полно использовать его в учебной деятельности.

Военно-учебные заведения, дислоцировавшиеся в непосредственной близости к районам боевых действий, в интересах обороны или для охраны тыла действующей армии выполняли функцию оперативно-тактических подразделений. Об этом свидетельствуют архивные документы по истории Ленинградского, Ново-Петергофского военно-политического и Орджоникидзевского военных училищ.

Военно-учебные заведения, дислоцировавшиеся в тылу, кроме занятий, выполняли функции патрульно-постовой службы, входили в состав зенитно-пулеметных расчетов местной противовоздушной обороны, а также на них возлагались другие служебно-боевые и специальные задачи.

Нормальному учебному процессу мешали налеты вражеской авиации. Курсантам приходилось ночью ликвидировать последствия бомбардировок, а днем продолжать занятия. Курсанты привлекались к заготовке дров, очистке трамвайных путей от снега, они оказывали помощь работникам разных предприятий¹³. При угрозе прорыва противника личный состав военно-учебных заведений привлекался к строительству оборонительных сооружений¹⁴.

В связи с тем что курсантов часто отрывали от учебы, продолжительность ежедневного учебного времени приходилось увеличивать до 10 часов. Имели место факты сокращения или полной отмены самостоятельной подготовки.

Однако качество обучения и воспитания будущих офицеров, интенсивность и дисциплина учебного процесса находились под пристальным вниманием руководства НКВД. Так, 4 сентября 1941 года временно исполняющий обязанности начальника оперативных войск НКВД полковник Тимофеев лично проверил организацию самоподготовки курсантов Московского пехотного училища. По результатам проверки в этот же

день был издан приказ по оперативным войскам № 177 «О состоянии дисциплины в Московском пехотном военном училище НКВД». В приказе говорилось, что «...несмотря на... ряд указаний... самоподготовка все еще продолжает оставаться на низком уровне. Многие курсанты считают часы самоподготовки необязательными часами занятий и занимаются лежа, сидят в палатках без поясов, с расстегнутыми гимнастерками. Материально самоподготовка обеспечена плохо. Изучение материальной части оружия проводится по плакатам без самой техники, в то время как училище имеет все возможности обеспечения изучения оружия материальной частью.

Внешний вид курсантов неопрятен. На передней линейке вывешены для просушивания портянки, майки, здесь же курсанты чистят сапоги, и, что хуже всего, присутствующий здесь командный состав, видя все это, не делает курсантам никаких замечаний, видимо, привыкнув к этому»¹⁵.

Таким образом, в период с июня 1941 по конец 1942 года военно-учебные заведения войск НКВД осуществляли подготовку командирских кадров в условиях военного времени. Произошли переподчинение и сокращение военных училищ войск НКВД. Так, Себежское военное училище было сокращено, Ленинградское военно-морское пограничное училище передано в состав Военно-морского флота, Московское военнотехническое училище было перепрофилировано с подготовки административно-хозяйственного состава на подготовку командиров пехоты.

Из восьми оставшихся военных училищ войск НКВД шесть сменили место дислокации. Всего в этот период подготовкой среднего командно-политического состава для войск занимались девять военно-учебных заведений, так как Высшая школа войск НКВД наряду с переподготовкой командного состава приступила к подготовке младших лейтенантов. Следует заметить, что в данный период редко получалось так, чтобы все военно-учебные заведения работали одновременно. При этом, хотя штатно-списочная численность военно-учебных заведений не только не увеличилась по сравнению с довоенной, а даже несколько сократилась, количество выпущенных командиров значительно выросло. Это стало возможным за счет увеличения процентного отношения численности переменного состава к постоянному, сокращения сроков обучения в 3-4 раза, количества изучаемых дисциплин. В результате резко увеличилась нагрузка как на командно-преподавательский состав, так и на обучаемых.

Тем не менее проблему обеспечения войск НКВД командирскими кадрами в начальный период войны в целом удалось решить успешно, но при этом следует отметить, что основные усилия были направлены на выполнение количественных показателей. Для качественной подготовки военных кадров этой категории в начальный период Великой Отечественной войны возможностей просто не было.

Однако коренной перелом на фронтах Великой Отечественной войны к 1943 году позволил руководству СССР существенным образом

перестроить работу с военными кадрами, в том числе и подготовку командных кадров. Появилась возможность реэвакуировать некоторые военно-учебные заведения в пункты их довоенной дислокации, улучшить размещение курсантов, усовершенствовать учебный процесс. Дело в том, что в количественном отношении вопрос обеспечения командирскими кадрами был решен, но качество подготовки офицеров не в полной мере соответствовало требованиям военного времени, поэтому с февраля 1943 года военные училища войск НКВД перешли на двухгодичный срок обучения. Это фактически был возврат к довоенной нормальной системе подготовки командирских кадров с учетом опыта войны.

В связи со значительными потерями среди офицерского состава встала проблема заботы о детях погибших военнослужащих. В январе 1943 года заместитель наркома внутренних дел по войскам генерал-лейтенант А. Н. Аполлонов направил на имя маршала Советского Союза Б. М. Шапошникова и генерал-полковника Е. А. Щаденко проект организации при войсках НКВД кадетского корпуса¹⁶.

Комплектовать корпус намечалось детьми (от 11 до 18 лет) командно-начальствующего состава войск и сотрудников НКВД. Принцип комплектования – добровольный, но предполагалось, что самовольный уход детей из корпуса после их зачисления будет запрещен.

Однако не все предложения командования войск НКВД СССР по организации кадетских корпусов были воплощены в жизнь. Руководство страны пошло несколько иным путем. В соответствии с постановлением Совета народных комиссаров СССР от 4 сентября 1943 года были созданы не кадетские корпуса, а суворовские военные училища. Всего за 1943 год было создано 11 таких специализированных училищ¹⁷. Из этого числа 2 училища – Ташкентское и Кутаисское – готовили кадры для войск НКВД.

Это решение было рассчитано на перспективу подготовки офицеров с общим и военным средним образованием.

Примечания

- ¹ См.: *Зайцев, В. И.* Исполняя солдатский долг. М. : ДОСААФ СССР, 1987. С. 11–12.
- ² См.: Сборник статей по вопросам пограничной службы. М., 1975. № 4. С. 25–26.
- ³ См.: Саратовский военный институт ВВ МВД России. Исторический формуляр. Т. 1. Л. 15.
- ⁴ См.: Северо-Кавказский военный институт внутренних войск ВВ МВД России. Исторический формуляр. Т. 1. Л. 14.
- ⁵ См.: РГВА. Ф. 38652. Оп. 1. Д. 12. Л. 1.
- ⁶ Там же.
- ⁷ См.: *Скляр, В. В.* Время суровых испытаний // С огнем комиссарским в груди. М. : Воениздат, 1989. С. 63.
- ⁸ См.: РГВА. Ф. 38652. Оп. 1. Д. 12. Л. 211.
- ⁹ См.: РГВА. Ф. 38260. Оп. 1. Д. 324. Л. 45.
- ¹⁰ Там же. Д. 342. Л. 1.

- ¹¹ См.: *Иовлев, А. М.* Деятельность КПСС по подготовке военных кадров. М. : Воениздат, 1976. С. 154.
- ¹² См.: Саратовский военный институт ВВ МВД России. Исторический формуляр. Т. 1. Л. 104–110.
- ¹³ См.: *Лубнин, В. Н.* Саратовское высшее военное командное Краснознаменное училище имени Ф. Э. Дзержинского. Саратов : Издательство СВВККУ, 1992. С. 60, 61.
- ¹⁴ См.: Саратовский военный институт ВВ МВД России. Исторический формуляр. Т. 1. Л. 400–402.
- ¹⁵ РГВА. Ф. 38650. Оп. 1. Д. 1а. Л. 4.
- ¹⁶ См.: РГВА. Ф. 38652. Оп. 1с. Д. 28. Л. 32, 33. Документ такого же содержания был направлен 18 сентября 1943 г. на имя председателя Комитета по делам высшей школы при Совнарком.
- ¹⁷ См.: *Некрасов, В. Ф.* Внутренние войска Советского государства. М. : Академия МВД СССР, 1980. С. 422–423.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ И МОДЕЛИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕПАРТАМЕНТА МЕЛИОРАЦИИ

А. А. Угрюмова, Л. Е. Паутова

*Угрюмова Александра Анатольевна – доктор экономических наук,
главный научный сотрудник Всероссийского научно-исследовательского института
систем орошения и сельхозводоснабжения «Радуга», Москва,
профессор Российского экономического университета имени Г. В. Плеханова, Москва
E-mail: feminaa@mail.ru*

*Паутова Людмила Евгеньевна – кандидат психологических наук,
старший научный сотрудник, руководитель
Всероссийского научно-исследовательского института систем орошения
и сельхозводоснабжения «Радуга», Москва
E-mail: cosidanie35@yandex.ru*

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена тем, что в условиях реализации национальных проектов РФ ведущее место занимает система образования, формирующая высокий уровень кадрового потенциала. Именно решение задач по развитию дополнительного профессионального образования способствует актуализации и формированию востребованных профессиональных компетенций у руководителей, специалистов мелиоративной отрасли АПК РФ.

Ключевые слова: социально-экономическое развитие, профессиональное образование специалистов мелиорации, практико-ориентированные, гибкие программы обучения.

CURRENT MODELS AND TRENDS IN DEVELOPMENT OF THE CONTINUING PROFESSIONAL EDUCATION OF THE LAND RECLAMATION DEPARTMENT

Alexandra A. Ugryumova, Lyudmila E. Pautova

The problems reviewed in the article are relevant due to the fact that among national projects implemented in Russia, the education system is of the highest importance as it upgrades the expertise of the personnel engaged in such national projects. Solving issues in the continuing professional education development contributes to building and updating of

the required competences for executives and specialists in the land reclamation field of the Russian agricultural sector.

Keywords: social and economic development, professional education for specialists in the land reclamation field, practice-oriented and flexible training programmes.

На современном уровне социально-экономического развития мы наблюдаем переход к шестому технологическому укладу (ТУ), который определяет необходимость (и потребность) формирования и развития человеческого профессионального потенциала. Переход диктует высокие технологические требования к современному специалисту в любой сфере деятельности. С приходом и становлением шестого уклада экономического развития основными драйверами его роста становятся знания и новейшие технологии, что определяет новые рынки, факторы и технологии конкуренции.

Ведущим вектором развития современного работника в высокотурбулентных рыночных условиях стало непрерывное образование, или «образование через всю жизнь».

Стратегической целью государственной политики в области профессионального образования, согласно «Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ до 2020 г.»¹, является повышение его доступности и качества, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина. Заданная стратегия предполагает новые подходы к модернизации аграрного образования, основанные на практической ориентации профессионально-образовательной среды на изменяющиеся потребности рынка труда, в частности мелиоративной отрасли, а также на гибкости и мобильности системы профессионального образования, особенно дополнительного.

К стратегическим направлениям государственной образовательной политики в сфере профессионального образования относят:

- 1) новую кадровую политику. Основными инструментами реализации являются: поддержка профессионального роста молодых специалистов, обмен кадрами с реальным сектором экономики, развитие системы подготовки кадрового резерва по отраслям;
- 2) новое управление. К основным инструментам реализации относится социальное партнерство – специальные механизмы управления образовательными кластерами и сетями, гибкая модель финансирования, система независимой оценки качества профессионального образования;
- 3) новая инфраструктура на основе государственно-частного партнерства. Основными элементами новой инфраструктуры являются центры прикладных квалификаций, модернизированные образовательные организации как ресурсные центры коллективного пользования,

- независимые центры оценки и сертификации квалификаций, комплексная информатизация образовательного процесса;
- 4) новые подходы к привлечению и сопровождению обучающихся на основе адресной поддержки.

В соответствии с определенными направлениями необходимо вырабатывать и осуществлять эффективные управленческие решения в системе профессионального образования мелиоративной отрасли. Подобные решения должны быть направлены на комплексное устойчивое развитие непрерывного аграрного образования и повышение его престижности в обществе. При этом надо понимать, что образование как функциональная система не может быть оторвано от социальных проблем.

Федеральная целевая программа «Развитие мелиорации земель сельскохозяйственного назначения России на 2014–2020 годы» (далее по тексту Программа) предполагает сохранение 114,7 тысячи существующих и создание новых высокотехнологичных рабочих мест для сельскохозяйственных товаропроизводителей за счет увеличения продуктивности существующих и вовлечения в оборот новых сельскохозяйственных угодий. Создание новых рабочих мест подразумевает наличие квалифицированных кадров. Поэтому уместно говорить об их профессиональной подготовке, о подтверждении профессионального уровня работающих специалистов (аттестации) – базовой основы кадров сельского хозяйства. К сожалению, подобного рода вопросы не нашли должного отражения в Программе, как и механизм взаимодействия основных ведомств – Министерства образования и науки РФ и Минсельхоза России.

Агропромышленный комплекс (далее АПК) как основной адресат развития аграрного образования² обладает мощнейшей экономической основой и потенциалом для развития. Вопросы кадрового обеспечения АПК имеют огромную социально-экономическую значимость и являются важнейшим приоритетом государственной политики не только в настоящее время, но и в будущем. Сегодня в отрасли мелиорации АПК отсутствует системная работа по организации непрерывного обучения, координации повышения квалификации и переподготовки кадров.

Смена технологических циклов производства во всем мире, появление новых требований к работнику объективно вызывают необходимость постоянного совершенствования имеющихся компетенций и профессиональной деятельности или освоения принципиально новых их видов. Это, в свою очередь, определяет востребованность интеграции и эффективного взаимодействия подсистем профессионального образования, производственно-отраслевых структур и социально-экономических систем на микро- и макроуровне.

Значимость непрерывного профессионального образования, или «образования через всю жизнь», актуализируется в «Докладе рабочей группы президиума Государственного совета Российской Федерации по вопросам реформы образования»; «Концепции долгосрочного

социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» (распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008 № 1662-р (ред. от 10.02.2017 г.), «Концепции развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года».

Минсельхоз России определил направления формирования системы непрерывного аграрного образования на основе³:

- общности образовательных программ всех уровней, а также совершенствования профессиональной переподготовки и повышения квалификации руководящих работников, специалистов и кадров массовых профессий в течение всего периода их трудовой деятельности;
- интеграции образовательных учреждений всех уровней, ресурсов в процессе подготовки кадров и проведения научных исследований по приоритетным направлениям;
- создания аграрных университетских (академических) комплексов в соответствии с постановлением Правительства РФ от 17 сентября 2001 г. № 676 «Об университетских комплексах» и с совместным приказом Минсельхоза России и РАСХН № 36/2 от 25 января 2002 г. «Об аграрных университетских комплексах»;
- поэтапной передачи образовательных учреждений начального, среднего и дополнительного профессионального образования, имеющих региональное значение, в ведение субъектов Российской Федерации при условии сохранения на федеральном уровне учреждений, осуществляющих межрегиональную подготовку кадров и выполняющих функции научно-методических центров федеральных округов;
- разработки «Стратегии развития аграрного образования РФ до 2030 г.».

С учётом актуальности вышеперечисленных направлений необходимо определить ведущие тенденции формирования системы непрерывного аграрного образования в условиях реализации национального проекта «Образование».

В наиболее общем виде представим эти тенденции (рис. 1).

Реализация выделенных направлений в профессиональном образовании обеспечит качественную трансформацию образовательного пространства.

Первой тенденцией, формирующей образ современного профессионала, выступает сетевое взаимодействие, обеспечивающее целый ряд значимых компетенций индивида на всех уровнях образования: общего, профессионального, дополнительного.

Второй тенденцией стало построение индивидуального учебного плана как отражение процессов эксклюзивности и персонификации образования. Функции внедрения индивидуального учебного плана (ИУП) и их особенности представлены на рис. 2.



Рис. 1. Основные тенденции развития профессионального образования РФ (сост. авторами)

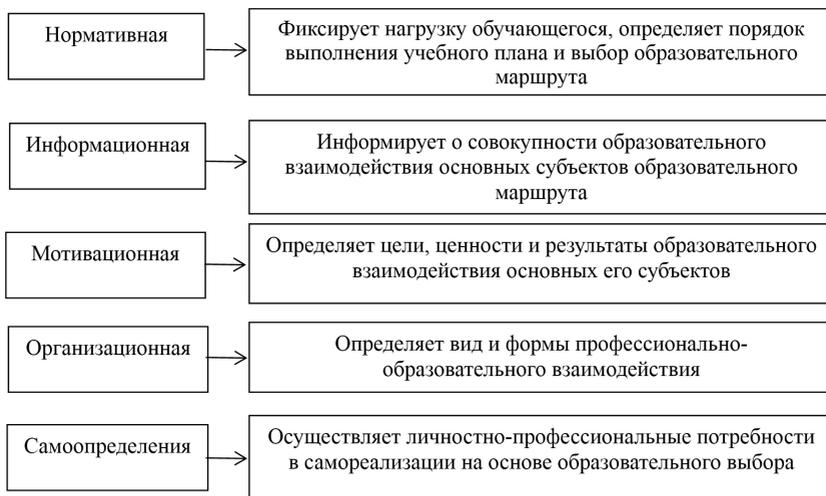


Рис. 2. Функциональные особенности ИУП в профессиональном образовании (сост. авторами)

Третья тенденция предполагает увеличение объёмов экспорта медицинских и образовательных услуг. При реализации данной тенденции целесообразным представляется оценка факторов, определяющих ее результативность (таблица).

Оценка факторов, влияющих на увеличение объёмов экспорта медицинских и образовательных услуг

Возможности	Угрозы
Глобальный тренд развития здравоохранения и образования	Слабое позиционирование российских брендов медицины и образования
Конкурентоспособность медицинских и образовательных услуг	Низкий уровень готовности специалистов выходить на международные рынки и наличие у них языковых барьеров
Формирование международного медицинского кластера	Несовершенство нормативно-правовой базы
Образование как инструмент «мягкой силы» в международном пространстве	Сложность визового режима
Фундаментальность, вариативность, дуальность, этнокультурность и лояльность образовательных программ	Недостаток качественной инфраструктуры

Примечание. Сост. авторами.

В свою очередь, увеличение объёмов экспорта медицинских и образовательных услуг требует решения таких задач, как:

- совершенствование государственного регулирования экспорта медицинских и образовательных услуг;
- развитие международного маркетинга и интернет-маркетинга медицинских и образовательных услуг с одновременным наращиванием компетенций специалистов международного уровня.

Четвёртой тенденцией является внедрение адаптивных, практико-ориентированных и гибких образовательных программ.

Пятая тенденция – внедрение программ профессионального обучения по наиболее востребованным и перспективным профессиям на уровне, соответствующем российским и международным стандартам⁴, в том числе ФГОС по топ-50 перспективных профессий.

Шестой тенденцией можно считать развитие социальной активности разных категорий населения в личностном и социально-профессиональном самоопределении.

Основной регламент по реализации указанной тенденции представлен в Паспорте федерального проекта «Социальная активность» (период с 01.01.2019 по 31.12.2024 г.).

Седьмая, сквозная тенденция заключается в мобильности и актуализации профессионально-образовательной среды для качественного формирования надпрофессиональных компетенций обучающихся на всех уровнях профессионального образования. Формирование надпрофессиональных компетенций (softskills⁵) и гибких навыков определяется че-

рез развитие системообразующих институтов, связанных с человеческим капиталом как средством построения инвестиционного климата. Реализация данной тенденции способствует повышению конкурентоспособности профессионального образования. При этом обязательным является наличие признаков в образовательной деятельности, представленных на рис. 3.



Рис. 3. Основные признаки практико-ориентированных, гибких образовательных программ в профессиональном образовании (сост. авторами)

На современном этапе реализации государственной политики в сфере образования с учетом выделенных тенденций его развития определяется необходимость формирования дополнительных профессиональных компетенций преподавателя. К ним относится компетенция сетевого взаимодействия в информационно-образовательной среде⁶.

Информационные технологии, по мнению многих экспертов, составляют основу современного уклада социально-экономического развития. Президент РФ В. В. Путин определил цифровизацию как базовое направление нового индустриального развития⁷.

Цифровизация общества в изначальном контексте задает достаточно высокие требования к его гражданам в области ответственного, корректного, безопасного и профессионального применения разных информационно-технологических и сетевых средств взаимодействия. В соответствии с этим мы считаем, что их использование человеком как соци-

альным существом предполагает⁸: 1) сформированный уровень коммуникационной культуры взаимодействия в Глобальной Сети; 2) овладение умением самоорганизации и ответственным стилем ведения аккаунтов; 3) продвижение той или иной личностно-профессиональной созидательной идеи; 4) осознание и проявление информационной безопасности по отношению к каждому человеку; 5) разработку акме-стратегии продуктивного развития личности в социально-информационном пространстве.

На основании результатов научно-практического анализа тенденций профессионального образования в условиях реализации ФЦП были сделаны следующие выводы:

- формирование компетентности сетевого взаимодействия преподавателей профессионального образования регламентировано государственной политикой в сфере образования;
- прослеживается необходимость диверсификации процесса формирования профессиональных компетенций на каждом этапе их освоения;
- наблюдается отсутствие системного механизма реализации направлений по федеральным проектам;
- выделяется необходимость разработки методической базы и нормативно-правовой основы по эффективному сопровождению (внедрению) «на местах» реализации национального проекта «Образование»;
- реализация приоритетных направлений государственной политики Российской Федерации в сфере образования формирует потребность в создании новой системы профессионально-образовательного взаимодействия.

Примечания

¹ См.: Угрюмова, А. А., Паутова, Л. Е., Замаховский, М. П., Ежикова, Т. С. Современные проблемы реализации ДПО в обучении специалистов Департамента мелиорации // Национальные интересы : приоритеты и безопасность. 2019. Т. 15, вып. 5. С. 963–979.

² См.: Стратегия развития аграрного образования РФ до 2030 г. [Электронный ресурс]. URL: http://www.bsaa.edu.ru/sveden/files/Strategiya_AO.pdf (дата обращения: 09.02.2020)

³ См.: Официальный интернет-портал Министерства сельского хозяйства РФ [Электронный ресурс]. URL: http://old.mcx.ru/documents/document/v7_show/7051.191.htm (дата обращения: 09.02.2020)

⁴ См.: Об утверждении списка 50 наиболее востребованных на рынке труда, новых и перспективных профессий, требующих среднего профессионального образования : приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации № 831 от 02.11.2015 г. [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_188401/ (дата обращения: 09.02.2020)

⁵ См.: Навыки XXI века, или Что такое гибкие навыки, сквозные компетенции и глубокое мышление? [Электронный ресурс]. URL: <https://cont.ws/@ashacontws/1046114> (дата обращения: 09.02.2020)

- ⁶ См.: Об образовании в Российской Федерации : федер. закон : принят Гос. Думой 29.12.2012 г. № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 09.02.2020)
- ⁷ См.: Беседы об экономике / под ред. С. Д. Бодрунова. М. : Идел-Пресс, 2017. С. 221.
- ⁸ См.: Костинские чтения : сб. материалов Первой междунар. науч.-практ. конф. / под общ. ред. проф. Ю. В. Долженковой, доц. С. А. Шапиро [и др.] ; Академия труда и социальных отношений : М. ; Берлин : Директ-Медиа, 2018. 767 с.

КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ЕГО ОПТИМИЗАЦИИ У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

К. С. Цибизов

*Цибизов Константин Сергеевич – кандидат филологических наук, доцент
Медицинского университета «Реавиз», Саратов
E-mail: kostello83@mail.ru*

В статье проводится исследование основных структурно-содержательных элементов понятия критического мышления на иностранном языке в условиях медицинского вуза. Через анализ теоретических источников, а также интервьюирование студентов предлагаются пути оптимизации мыслительных процессов посредством использования действенных методических приемов, повышающих уровень языковой компетенции обучаемых в контексте модульно-компетентностного подхода. Отмечается важная роль аудиовизуальных средств в процессе обучения иностранным языкам. Предлагаемые приемы развития критического мышления, основанные на практическом опыте автора исследования, обуславливают их использование в качестве эффективного методического подспорья, имеющего серьезные научные перспективы.

Ключевые слова: критическое мышление, модульно-компетентностный подход к обучению, приемы оптимизации критического мышления, компенсаторная компетенция, короткометражный фильм.

CRITICAL THINKING IN A FOREIGN LANGUAGE AND PRACTICAL TECHNIQUES FOR ITS OPTIMIZING IT IN MEDICAL UNIVERSITIES

Konstantin S. Cibizov

The article studies the main structural and content elements of the concept of critical thinking in a foreign language in medical universities. Through the analysis of theoretical sources, as well as interviewing students, ways to optimize thought processes are proposed through the use of effective methodological techniques that increase the level of language competence of students in the context of a module-competence approach. The important role of audiovisual tools in the process of teaching foreign languages is noted. The proposed methods of developing critical thinking, based on the practical experience of the author of the study, determine their use as an effective methodological tool that has serious scientific prospects.

Keywords: critical thinking, module-competence approach to learning, critical thinking optimization techniques, compensatory competence, short film.

Социальный запрос на воспитание и обучение личности с высоким уровнем адаптации к изменениям в обществе обуславливает необходимость стремления современного педагога к созданию на своих уроках творческой атмосферы. Важно, чтобы при этом обучаемые проявляли инициативу, развивая свои основные навыки и умения в обращении с информацией в рамках модульно-компетентностной парадигмы. В таких условиях преподавателю иностранных языков (ИЯ) в вузе, где данная дисциплина не является профильной, следует не только сосредоточиваться на структурных знаниях предмета, но и все чаще уходить в методику работы с учебным материалом – достаточно пестрым, иногда хаотичным, не всегда однозначным с позиции способности каждого студента его усвоить и проанализировать критически, так как знание может быть полноценным и адекватным времени только при включении в процесс его усвоения механизмов развития личности. Отметим, что главную роль в формировании критического мышления (КМ) играет процесс обучения, в результате которого актуализируются и развиваются такие природные качества личности, как любознательность, восприимчивость, уверенность в себе, самостоятельность, коммуникабельность¹.

Процеируя сказанное выше на среду студентов 1-го и 2-го курсов медицинского вуза, подчеркнем, что процесс оптимизации критического мышления у них через изучение ИЯ требует особого внимания ввиду разношерстности групп в контексте предрасположенности к усвоению лингвистических знаний, а также разного уровня общей подготовки. В группах студентов, обучающихся по специальностям «Лечебное дело» и/или «Стоматология» МУ Реавиз г. Саратова, имеется примерно равное количество, например, аудиалов (познающих дисциплину через звуки) и дигиталов (зрительно «оцифровывающих знание»), поэтому в ходе занятия используются приемы, одновременно направленные на то, чтобы учащиеся могли критически осмыслить материал. Мыслить критически для большинства из них – 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. Поэтому *целью текущей статьи* является анализ наиболее действенных приемов обучения ИЯ, которые позволяют оптимизировать КМ студентов медицинского вуза.

В ходе проведения практических занятий по ИЯ (как английскому, так и немецкому), а также в результате анкетирования, связанного с определением наиболее действенных упражнений по развитию мышления на ИЯ, выявилась прерогатива таких приемов развития КМ, как:

- кластеризация знаний (выделение смысловых единиц текста и графическое их оформление в определенном порядке в виде грозди);
- инсерт (интерактивная система записи для эффективного чтения и размышления, регламентируемая с помощью таблицы);

- мозговой штурм (получение решения «как продукта коллективно-го творчества в ходе “заседания”, проводимого по определенным правилам, и последующего анализа его результатов»³;
- ролевая игра (составление диалогов, уроков-судов и т. п.)⁴.

Казалось бы, использование данных приемов не так уж и ново. Однако, с одной стороны, можно прибегнуть к их усовершенствованию, с другой – воспользоваться одним из основных методических принципов, применяемых автором исследования на своих занятиях. Данный прием заключается во взаимозаменяемости используемых упражнений исходя из цели занятия, а также психолого-педагогических характеристик студентов. Так, и *мозговой штурм*, и *кластер*, и *инсерт* могут как предварять *ролевою игрою*, в которой могут быть разыграны мини-диалог, интервью по предлагаемой теме или мини-суд, так и вкрапляться в ее канву.

Ниже приведена расширенная инсерт-таблица, которую заполнили студенты 1-го курса, обучающиеся по специальности «Лечебное дело» при работе над темой «Internet Addiction» («Интернет-зависимость») и текстом с одноименным названием из популярного интерактивного издания Hot English. Следует подчеркнуть, что последний столбик указанной таблицы стал своеобразным стержнем заключительной части урока, когда каждый из учеников составил небольшую анкету с вопросами, касавшимися ситуации с интернет-зависимостью в России и Соединенном Королевстве. Помимо этого, был внедрен прием перефразирования (как части «мозговой атаки»), когда выделенную курсивом фразу в графе V следовало пересказать другими словами, оптимизировав ее объем (= Time wasting Internet-surfers are addicted and need treatment). Необходимо сказать, что лишь у трех студентов возникли проблемы с выполнением задания, что говорит о достаточной эффективности применяемой методики в контексте конкретного приема.

Инсерт «Интернет-зависимость»

V (Я это знал)	+ (Новое)	– (Вызывает сомнение)	? (Требует пояснения)
International group of psychologists has recently suggested <i>that anyone who surfs the Internet for long periods is needs treatment</i>	Addicts should be treated in the same way as alcoholics, gamblers and people with some eating disorders	People don't realize that being online for more than four hours a day amounts to addiction and that they have a serious problem	How mane addicted teenagers are there in Russia and which organizations can help them?

Проведению ролевой игры в целом предшествует большая тренировочная работа с использованием постановочных, трансформационных, ситуативных клише. Именно данный прием оптимизации КМ наиболее пестр с точки зрения разработки и доработки. В практике преподавания ИЯ именно как непрофильной дисциплины наиболее беспроблемным вариантом поддержания мотивации к КМ является интерактивная работа

по составлению диалогов; предварительно обыгрывается тип задания «Распределите в правильном порядке недостающие ответные / реагирующие реплики». В качестве примера приведем диалог по теме «Healthy Lifestyle» («Здоровый образ жизни»):

Jack: You look rather pale. Aren't you feeling well?

Glenn:

Jack: What seems to be the matter? Is it the flu?

Glenn:

Jack: Was it that new restaurant on Hyde Street?

Glenn:

Jack: Because, Jerry ate there last week and had the same kind of problem. He was sick the next day, too.

Glenn:

Jack: That's what I think. Two people with similar problems in such a short time can't just be coincidence!

Реагирующие реплики

1. No, I think it's something I ate. We ate at the new restaurant last night, and I must have eaten something that didn't agree with me.

2. Not very. I was sick most of the night. I didn't sleep very well.

3. That's interesting. The health authorities should investigate the place.

4. As a matter of fact, it was. Why do you ask?

Такие модификации уже имеющихся на вооружении у методистов ИЯ приемов оптимизации КМ «варятся в кастрюле» своеобразного организованного хаоса, базирующегося на лингвосинергетическом знании. Он задает параметры эффективного выполнения подобных заданий. Например, ученикам известна тема диалога, она же помогает ограничить выбор лексем, около которых и «вертится» весь диалог, способствуя формированию, в частности, нового коммуникативного умения/компетенции – общаться в среде англичан с учетом национального этикета, используя минимум 10–15 фраз-клише межкультурного оттенка.

В целом групповой характер описанных выше методов позволяет интенсифицировать творческий процесс изучения ИЯ в контексте оптимизации КМ ввиду того, что группу определяет коллективность, которая является катализатором индивидуального творчества и стимулирует активность и самореализацию, столь важные именно для студентов первых курсов любого вуза. Еще одним значимым фактором в плане группового развития КМ является внедрение дополнительных аудиовизуальных средств обучения, в частности прослушивания профессиональных и/или повседневных диалогов иностранцев, а также обращение к кинематографу. Первая опция довольно лаконична и понятна с методической точки зрения. Остановимся подробнее на использовании короткометражных лент на уроках ИЯ.

Приемы развития КМ при обращении к кинематографу демонстрируют наибольшую эффективность при использовании короткометражных

лент, которые позволяют в шадащей временной форме проанализировать довольно емкий лексико-грамматический материал на ИЯ. Часто данные приемы претерпевают ситуативную трансформацию исходя из темы урока и интерактивного контента. Само обучение с опорой на видео предполагает наличие пяти этапов работы, которые одновременно могут применяться как в рамках старших классов общеобразовательной школы, так и на начальных курсах непрофильного вуза:

- 1) подготовительного;
- 2) рецептивного;
- 3) аналитического;
- 4) репродуктивного;
- 5) продуктивного⁵.

В контексте развития критического мышления (РКМ) на ИЯ через просмотр короткометражной ленты наиболее важными являются 1, 3 и 5-й этапы, так как сам лаконичный формат видеоматериала коррелирует с необходимостью в сжатые сроки эффективно его усвоить, развив умение работать с материалом и вкраплять его в процесс обмена полученной информацией. Мы выделили следующие наиболее важные этапы работы над короткометражным фильмом:

- 1) предпросмотровой – обращение к жизненному опыту студентов через предположения о содержании фильма, поисковые текстовые / цитатные задания (в сети Интернет), дискуссии, связанные с работой над названием фильма;
- 2) просмотрой – задания по субтитровой информации, сюжету и персонажам фильма, а также дискуссии о содержании фильма;
- 3) постпросмотровой – монологические высказывания по поводу сюжета фильма, проблемная дискуссия, эссе, урок-суд, рекламный ролик по привлечению аудитории к просмотру фильма, интервью учащихся с распределением ролей «интервьюер – главный герой – зритель».

Важно подчеркнуть, что при выборе фильма необходимо учитывать возрастные психологические характеристики учащихся и учебный план; дети должны понимать смысл фильма, быть знакомы с его проблематикой. Отталкиваясь от этих моментов, преподаватель старается уделить такой работе соответствующее внимание, как привлекая к ней достижения современной лингводидактики, так и «приправляя» урок своими личными приемами РКМ, организуя своеобразный «методический хаос».

При внедрении новых способов РКМ в контексте компетентностного подхода главное внимание, на наш взгляд, следует уделять проецированию своих коммуникативных умений, своего словарного запаса, знания грамматики на поле социальных ситуаций. Студенты определяют свои роли на основе сюжета просмотренного фильма, ведут диалог по разным темам, практикуют устную речь, что позволяет проявить креативность

мышления и способствует формированию *компенсаторной компетенции*, т. е. «навыка преодоления трудностей в ходе общения посредством различного рода вспомогательных средств»⁶. В этом смысле, помимо уже указанных способов развития мыслительных операций на ИЯ, можно дополнительно внедрить следующие приемы:

на этапе предпросмотровой дискуссии:

- А) *работу над названием фильма* (его переводом на русский язык) с использованием кластера и работой по схеме грамматической структуры Complex Object+Relative Clauses;
- Б) *составление «цитатника» / кластера*, связанного с названием фильма, а также с отзывами на фильм, найденными в сети Интернет до просмотра самого киноролика;

Пример: при работе над сценами фильма «Signs» («Знаки») план А был раскрыт через клише: *I want the director of the short film to make such one about some UFOs which printed ridiculous signs somewhere on the field*. План Б был реализован через обращение учащихся к сайту Shortsбай, где они смогли найти краткую ремарку по данному фильму, а также отзыв зрителей о нем. Краткое превью фильма гласило «Where do you find love? Sometimes all you need is a sign. A simple short film about communication...». Цитата помогла составить мини-кластер, где основными гроздьями были лексемы «Communication», «Ways of Saying Touching Words» и «Friendship». С точки зрения лингвосинергетики данные слова и сочетания явились точками стабильности хаотической системы «Взаимоотношения людей»;

на этапе просмотра фильма:

- А) *работу над смысловым сочленением хаотических / перепутанных в порядке следования кадров* (5–6, по мере пополнения словарного багажа) из фильма с дальнейшим цепочным пересказом сюжета по известному принципу снежного кома;
- Б) *озвучку одной из сцен фильма с дальнейшей сменой ролей*;
- В) *остановку фильма на определенной сцене* и коллективная *дискуссия* с ответом на вопрос: *What happens then?* Важно добавить, что доработкой данного приема является предложение аудитории учащихся двух карточек – *Happy End / Sad End* – и обсуждение концовки фильма;
- Г) *so many Scenes, so many Questions*: учащимся раздаются карточки со сценой из фильма, каждый из учащихся должен составить как минимум 5 вопросов по сцене, аудитория отвечает на вопрос;

Пример: все указанные выше четыре этапа работы по РКМ наглядно иллюстрируются, в частности, короткометражным фильмом «The Girl is Mime» («Девушка-Мим»), рассказывающим в метафориче-

ской форме о преступлении, которое совершил Мим. Превью фильма сразу же способствует мотивации учащихся к работе над ним: Police are investigating the murder of a woman. Prime suspect is her husband. He is a Mime whose «testimony» may shed light on what happened. Сам урок может быть проведен в формате квеста и удачно вписаться в тему «Communication». Пункты А–Г оптимизируют следующие когнитивные эффекты:

- общекультурный контекст (ознакомление с традициями, менталитетом нации (через авторитет героя, сыгранного Мартином Фрименом) и со спецификой профессии Мима – популярной в Англии);
- ценностный контекст (РКМ через оценочные высказывания по отношению к поведению героев, их конкретным репликам);
- учебно-познавательный (лексико-грамматическое наполнение языкового контента при попытке озвучивания, а также при интерпретации субтитров к фильму);
- коммуникативный (социально-ролевой контекст);

постпросмотровый этап характеризуется использованием двух типов заданий. При этом каждое из них может быть организовано хаотично и одинаково эффективно вынесено в начало занятия на уровне предпросмотрового предвидения содержания фильма:

- *написание краткого эссе* «Название фильма: watch or not to watch?» с итоговым / рефлексивным заполнением многомерного кластера;
- *постпросмотровая дискуссия по принципу «mutual / peer review»* (независимая экспертиза / групповой разбор).

Дискуссия и письменное эссе – квинтэссенция занятия, когда знания студента, переходя на новый качественный уровень, сохраняются документально.

Таким образом, работа над развитием КМ на уроках ИЯ как непрофильной дисциплины в медицинском вузе позволяет:

- 1) увеличивать свой общий и профессиональный вокабуляр;
- 2) развивать компенсаторную компетенцию;
- 3) изучать культурные особенности страны изучаемого языка;
- 4) оптимизировать навыки профессионального общения.

Думается, что изучение иностранного языка в специализированном вузе будет более результативным и эффективным и создаст благоприятные условия для формирования коммуникативной компетенции при комплексном применении проиллюстрированных в рамках статьи приемов развития КМ и видеоматериалов в сочетании с разработанными дидактическими материалами, составленными и использованными в соответствии с предлагаемой методикой оптимизации языковой компетенции студентов.

Примечания

- ¹ См.: *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. 102–106.
- ² *Минкина, Ф. Ф.* Критическое мышление учащихся и педагогические способы его формирования : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2000. С. 5–6.
- ³ *Панфилова, А. П.* Инновационные педагогические технологии. Активное обучение. 3-е изд. М. : Академия, 2012. С. 7.
- ⁴ См.: *Рязанцева, Ю. А.* Применение метода «мозговой штурм» в образовании [Электронный ресурс] // *Теория и практика образования в современном мире : материалы VI Междунар. науч. конф.* СПб. : Заневская площадь, 2014. С. 13–15. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/145/6629/> (дата обращения: 19.11.2019)
- ⁵ См.: *Комаров, Ю. А.* Использование видео в процессе обучения иностранному языку в средней школе // *Методики обучения иностранным языкам в школе* / отв. ред. М. К. Колкова. СПб. : КАРО, 2006. С. 188–203.
- ⁶ *Горанская, М. Н.* Использование педагогических технологий при формировании компенсаторной компетенции в иноязычной письменной деловой речи // *Известия Волгоградского государственного педагогического университета.* 2011. № 4 (58). С. 115.

II. ПРОБЛЕМЫ МОДЕРНИЗАЦИИ И ГЛОБАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

ОПРЕДЕЛЕНИЕ НАПРАВЛЕННОСТИ ДАЛЬНЕЙШЕГО РАЗВИТИЯ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ СТРУКТУРНОГО ПОДРАЗДЕЛЕНИЯ РОССИЙСКОГО ВУЗА

О. И. Алимаева

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

В статье раскрывается важность формирования организационной культуры структурного подразделения вуза. Предлагается возможная технология ее корректировки.

Ключевые слова: организационная культура, предпринимательский университет, методика OCAI.

DETERMINING THE DIRECTION OF FURTHER DEVELOPMENT OF THE ORGANIZATIONAL CULTURE OF A STRUCTURAL DIVISION RUSSIAN UNIVERSITY

Olga I. Alimaeva

The article reveals the importance of forming the organizational culture of the structural unit of the University. A possible technology for its correction is proposed.

Keywords: organizational culture, entrepreneurial University, OCAI methodology.

Методика OCAI (Organizational Culture Analyze Instrument), разработанная К. Камероном и Р. Куинном, часто применяется в современном менеджменте для диагностики организационной культуры и определения направления ее корректировки, так как она показала надежность и валидность получаемых результатов при всей своей унифицированности и несложном инструментарии экспериментального исследования.

Данная методика позволяет построить профиль организационной культуры в координатах конкурирующих ценностей: гибкость и дискретность – стабильность и контроль; внешний фокус и дифференциация – внутренний фокус и интеграция. Эти координаты генерируются двумя измерениями, выделенными из статистического анализа индикаторов эффективности деятельности организации, разбивая их на четыре группы. Одно измерение отделяет индикаторы, выделяющие гибкость и дискретность действий, от индикаторов, связанных со стабильностью и контролем. Организационный динамизм и организационная непоколебимость являются полярными значениями данного измерения. Второе измерение отделяет индикаторы, связанные с внутренней интеграцией и единством организационной культуры, от индикаторов внешней ориентации, соперничества и независимости. Антиподами в данном случае будут служить организационная сплоченность и организационная независимость составных частей коллектива, отдельных сотрудников.

Указанные измерения образуют на плоскости четыре квадранта, каждый из которых соотносится с одним из типов организационной культуры: *A* – клановой культурой, *B* – адхократической, *C* – рыночной, *D* – иерархической культурой (рис. 1).

По методике OSAI усредненный количественный вклад базовых типов организационной культуры откладывается на биссектрисах соответствующих квадрантов. Сумма $A + B + C + D = E$ должна быть постоянной. Так как $E = 100$, то *A*, *B*, *C*, *D* выражают процентный вклад типов организационной культуры в исследуемую культуру.

Опыт исследования организаций разной направленности в разных странах позволяет предположить, что в процессе жизненного цикла организации эволюция корпоративной культуры предполагает перемещение профилей организационной культуры по квадрантам в следующей последовательности: **адхократическая культура** → **клановая культура** → **иерархическая культура** → **рыночная культура** → **адхократическая культура** и т. д.

Исследование, проводимое на базе зрелых организаций, к каковым в подавляющем большинстве относятся вузы, свидетельствует о том, что изменение организационной культуры зрелой организации под воздействием внешнего окружения соответствует перемещению суммарного культурологического вектора из квадранта иерархической культуры к квадранту адхократии через квадрант рыночной культуры¹.

Однако исследование, проведенное для изучения организационной культуры российских высших учебных заведений и их структурных подразделений в отдельности, показывает, что суммарный культурологический вектор предпочтительного ее состояния обычно располагается между квадрантами адхократической и клановой культур (вариант *b* на рис. 1)².

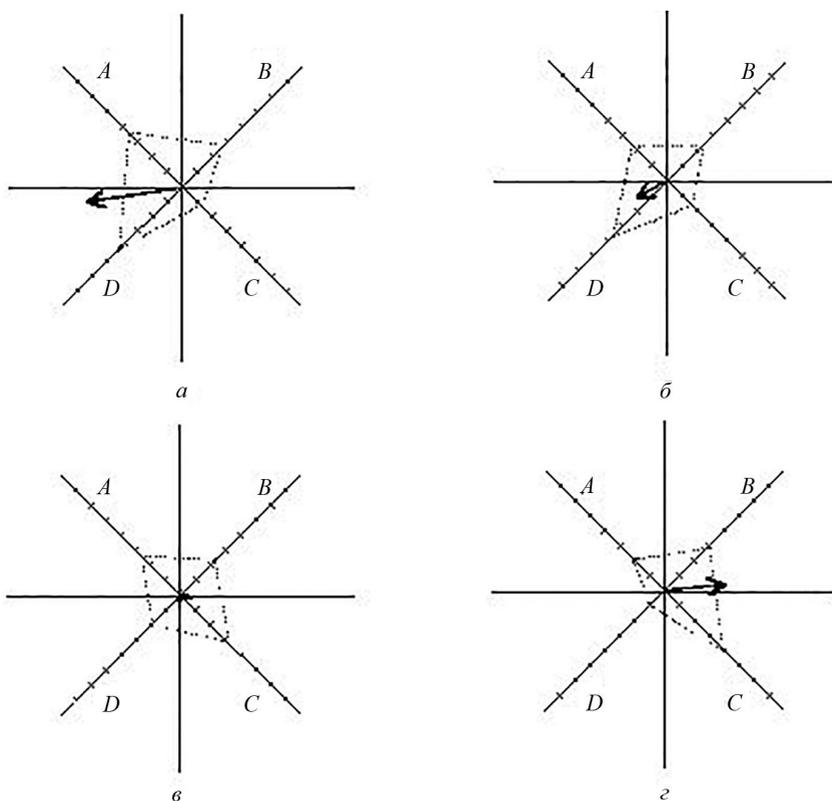


Рис. 1. Профили организационной культуры на разных этапах существования зрелой организации: *а* – суммарный культурологический вектор находится в квадранте иерархической культуры; *б* – суммарный культурологический вектор находится в процессе перемещения в квадрант клановой культуры; *в* – суммарный культурологический вектор находится в квадранте рыночной культуры; *г* – суммарный культурологический вектор находится в процессе перемещения в квадрант адхократической 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 непринятой, восхождение к квадранту адхократии происходит только через квадрант клановой культуры. Такой путь изменения организационной культуры университетов и их структурных подразделений естествен, так как исторически российская высшая школа функционировала в патерналистски акцентированной внешней

среде. Эти объективные обстоятельства объясняют стремление профиля организационной культуры высших учебных заведений и их структурных подразделений к квадранту адхократии, которая в литературе описывается как стартовая точка жизненного цикла организации (рис. 2). 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.

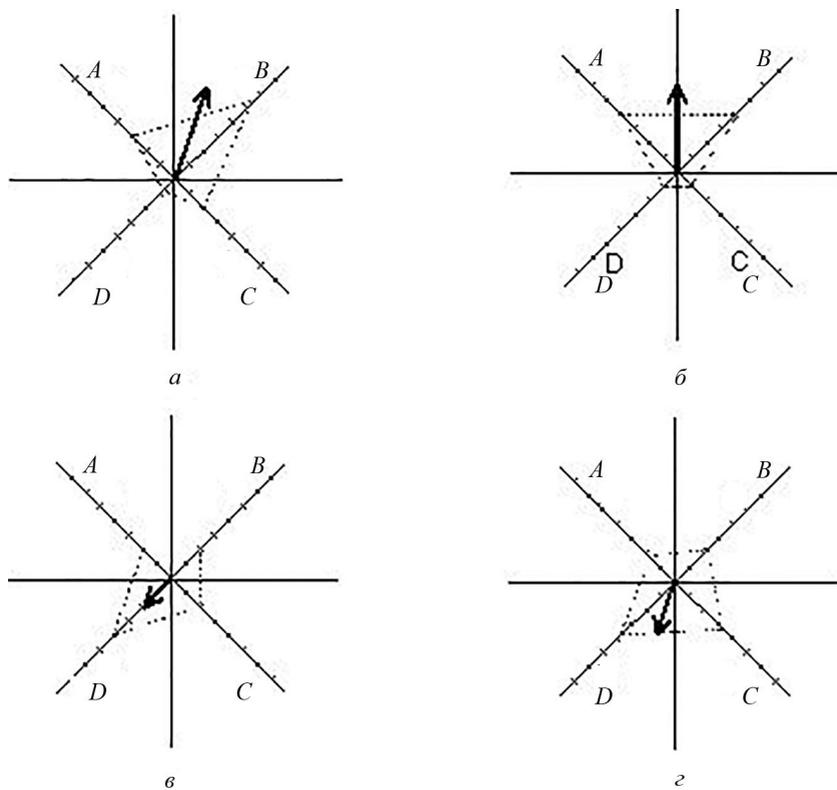


Рис. 2. Профили организационной культуры для разных этапов жизненного цикла новой организации: *a* – рождение, *б* – рост, *в* – зрелость, *г* – спад

Такой предполагаемый тип эволюции открывает неоднозначные пути трансформации организационной культуры структурных подразделений вуза, например, по типу, изложенному в концепции предпринимательского университета.

Одним из наиболее известных исследователей предпринимательского университета является Б. Р. Кларк. В своей работе «Создание предпри-

нимательских университетов: организационные направления трансформации» он анализирует десятилетний опыт развития пяти европейских предпринимательских университетов³.

В концепции Б. Р. Кларка предлагается принципиально иной способ функционирования университета: наряду с необходимостью реакции на воздействие внешней среды особое внимание уделяется активному формированию внутренней среды в соответствии с задачами развития университета. Особенностью предпринимательского университета является то, что он открыт для организационных изменений и в нем поощряются инновации, ведущие к достижению результатов. По Б. Р. Кларку, трансформация классического университета в предпринимательский предполагает активное включение большинства сотрудников в процессы генерации инновационных идей и принятия управленческих решений. Коллективная предпринимательская деятельность в университете должна быть «сквозной», т. е. должна охватывать все уровни управления и направления деятельности. При этом коллективное предпринимательство не должно осуществляться в ущерб основной академической деятельности университета, а напротив, должно способствовать получению дополнительных ресурсов и созданию необходимой инфраструктуры для ее реализации.

Именно академические успехи создают репутацию университета, позволяющую привлекать новых заказчиков результатов научных исследований и потребителей образовательных услуг. Отметим, что предпринимательские ценности должны стать ведущими не только для преподавателей, но и для студентов университета, которых следует привлекаться к реализации проектов. Все это в конечном счете означает, что в предпринимательском университете формируется новое понимание миссии организации, в которой доминирует предпринимательское отношение к академической деятельности. Характерные черты адхократической культуры и соответствующие им элементы предпринимательского университета (по Б. Кларку) представлены в таблице.

Характерные черты адхократической культуры и университета предпринимательского типа

Адхократическая культура	Предпринимательский университет
Производство уникальных и оригинальных продуктов и услуг	Коммерциализация генерации и распространения знаний
Творчество	Культурная инновация
Готовность к вызовам внешней среды	Активная реакция на воздействие внешней среды
Поощрение инноваций, ведущих к результату	Новаторство
Динамизм	Открытость для изменений

Приведенные характеристики свидетельствуют о соответствии вуза предпринимательского типа адхократической культуре и вполне целесообразны для применения в структурных подразделениях российских вузов в условиях негативного воздействия внешней среды с целью сохранения и дальнейшего развития организации.

Очевидно, что эффективность учреждений высшего образования и их структурных подразделений может быть наивысшей в тех учебных заведениях, которые концентрировали свои усилия как на новаторстве и готовности к изменениям (адхократическая организационная культура), так и на сохранении стабильности и контролируемости своей деятельности (иерархическая организационная культура).

Поэтому тип предпочтительной организационной культуры, описываемый как стремление к адхократии через клановость при сохранении значительных позиций иерархической культуры, очевидно, является наиболее оптимальным. Следует отметить, что достижение этого типа вполне возможно при определенных условиях. Чем выше значения показателей по отдельным векторам ($\max = 100$), тем сложнее достичь изменений в оргкультуре, так как необходимо разрушить систему базовых представлений организации, работающей в соответствии с определенным типом культуры с максимальной эффективностью. Если показатели векторов текущего состояния культуры значительно ниже 50, то коренной перестройки базового уровня не потребуются.

Для формирования и закрепления изменений в организационной культуре может быть предложена технология, позволяющая руководству построить модель оргкультуры, внедрить ее в деятельность вуза и структурных подразделений для достижения максимальных социальных и экономических показателей. Технология состоит из нескольких этапов:

- принятие руководителем решения об изменениях в организационной культуре;
- создание команды единомышленников с максимальным привлечением членов коллектива;
- определение целей изменений организационной культуры;
- формулирование требуемых методов и средств внедрения инновационных ценностей, норм;
- адаптация и мотивация сотрудников;
- внедрение изменений в организационную культуру;
- мониторинг изменений организационной культуры.

Итак, основной целью эволюции организационной культуры структурного подразделения российского вуза может являться взвешенное и целенаправленное наращивание адхократической культуры при сохранении значительных показателей иерархической.

В целом рекомендации для повышения эффективности организационной культуры структурного подразделения вуза можно сформулировать следующим образом.

1. Проведение регулярного мониторинга организационной культуры.
2. Реализация мероприятий, направленных на повышение инновационной готовности сотрудников.
3. Определение целей дальнейшего развития организационной культуры.
4. Адаптация, внедрение измененной оргкультуры.

Примечания

- ¹ См.: *Гулей, И. А.* Организационная культура инновационного вуза в период модернизации российского образования // Вестник Белгородского государственного технологического университета им. В. Г. Шухова. 2014. № 6. С. 220–254.
- ² См.: *Ли, Л.* Университетская организационная культура как фактор повышения конкурентоспособности вуза и качества образовательных услуг // Проблемы высшего образования. 2011. № 1. С. 24–26.
- ³ См.: *Кларк, Б. Р.* Создание предпринимательских университетов : организационные направления трансформации / пер. с англ. А. Смирнова. М. : Издательский дом государственного университета – ВШЭ, 2011. 240 с.

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА СРЕДСТВАМИ ПРОЕКТНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В МЕДИЦИНСКОМ СПЕЦИАЛИТЕТЕ

А. В. Ващенко, А. П. Жижко, А. П. Зятёва

*Андрей Владимирович Ващенко – кандидат медицинских наук, доцент
Донецкого национального медицинского университета имени М. Горького*

E-mail: andromed@rambler.ru

*Анна Петровна Жижко – преподаватель
Донецкого национального медицинского университета имени М. Горького*

E-mail: ecology_health@list.ru

*Александра Петровна Зятёва – студент
Донецкого национального медицинского университета имени М. Горького*

E-mail: alex_zyatjeva@mail.ru

В статье рассматривается актуальная проблема, связанная с повышением эффективности профессиональной подготовки студентов медицинского вуза с помощью внедрения тактики компетентностно-деятельностного подхода – инновационных методов обучения в учебный процесс, что, в свою очередь, способствует развитию исследовательского творческого потенциала будущих врачей. Раскрыта роль научно-исследовательской деятельности в учебно-воспитательном процессе, показана возможность активизации индивидуальных и коллективных проектных исследований студентов, выполняющих самостоятельную поисковую научную работу под контролем педагогов-наставников. Представлены

способы реализации проектного метода в медицинском вузе, обозначены общие критерии и структурные части содержательного блока проекта.

Ключевые слова: компетентностно-деятельностный подход, проектные технологии, научно-исследовательская деятельность, интеллектуально-творческий потенциал.

IMPLEMENTATION OF COMPETENCE AND ACTIVITY APPROACH BY MEANS OF DESIGN TECHNOLOGIES IN THE MEDICAL SPECIALTY

Andrey V. Vashchenko, Anna P. Jijko, Alexandra P. Zyatieva

The article considers the urgent problem associated with improving the efficiency of professional training of medical students by introducing the competence-activity approach tactics – innovative teaching methods into the educational process, which in its turn contributes to the development of the creative potential of future doctors. The role of research activities in the educational process is revealed, as well as the possibility of activating individual and collective design studies of students performing independent research under control of supervisors. Presents the technology for organizing the design method in a medical university, outlines the general criteria and structural parts of the project's content block.

Keywords: competency-based approach, design technologies, research activities, intellectual and creative potential.

Разные психолого-педагогические концепции и теории обучения в процессе становления и последующей реализации изначально являлись предпосылками общественных потребностей определённого исторического периода, благодаря чему прослеживается тесная связь между развитием педагогической теории и общества.

Современный человек (особенно имеющий высшее образование) должен уметь быстро и адекватно реагировать на стрессогенные факторы окружающей среды, критически мыслить, делать осознанный выбор, принимать ответственные решения, прогнозируя возможные последствия, обладать навыками планирования и реализации действий, при этом в процессе деятельности эффективно сотрудничать с новыми людьми и налаживать культурные связи.

В ответ на запросы общества изменяются представления об основной образовательной цели, возникает необходимость дополнить знаниевую подготовку результатами ценностного, интеллектуально-творческого развития личности. Образование рассматривается современной педагогической теорией не только как процесс получения обучающимися готового знания, но и как средство саморазвития и самореализации личности.

Совершенствование системы высшего профессионального образования на современном этапе ориентировано на использование технологий, способствующих развитию личностных качеств и подготовке конкурентоспособного специалиста, умеющего на основе знания законов, фактов и закономерностей науки сопоставлять и анализировать разные точки зрения, а также формировать и аргументировать собственную.

Профессорско-преподавательский состав Донецкого национального медицинского университета имени М. Горького (далее – Университет) активно работает над поиском путей оптимизации студенческой деятельности. Внедрение в образовательный процесс инновационных технологий обучения является значимым результатом совершенствования педагогической деятельности.

В традиционной образовательной системе преобладал информативный метод, который предусматривал передачу информации от преподавателя студенту и в обратном порядке. Зачастую в этих целях студентами использовалась лишь информативная кратковременная память. Осознание недостаточной эффективности данного педагогического подхода при требованиях современного рынка труда мотивирует педагогов к разработке и внедрению инновационных технологий и активных методов обучения, т. е. к формированию образовательного пространства, направленного на всестороннюю активизацию интеллектуально-творческой исследовательской учебно-познавательной деятельности студентов посредством широкого комплексного использования педагогических и организационно-управленческих средств.

Профессиональное обучение представляет собой цепь взаимосвязанных последовательных действий преподавателей и студентов, в результате которых происходит формирование специальных знаний, умений, навыков, развиваются самостоятельное научно ориентированное мышление, наблюдательность, исследовательский интерес и интеллектуально-творческий потенциал в целом.

Наблюдая за эффективностью использования выпускниками в своей профессиональной деятельности знаний, умений и навыков, приобретенных в Университете, можно судить о результативности их обучения.

Компетентностно-деятельностный подход – один из основных педагогических принципов, которые способствуют развитию педагогического мастерства преподавателя и, как следствие, функциональной профессиональной грамотности обучающегося. Делается акцент на самостоятельном, мотивируемом исследовательском интересе и обучении будущего врача, что является одним из приоритетных принципов, которые сегодня используются в инновационных образовательных технологиях.

С помощью компетентностно-деятельностного подхода реализуются гуманистические цели, осуществляется переход к уровню осмысленного обучения, видоизменяются роли участников образовательного процесса, где преподаватель-помощник, в чьи задачи входит не только развитие познавательной научно-исследовательской сферы, но и использование информационного сегмента обучения, а также главной целью является формирование личностной зрелости обучающихся.

По мнению многих учёных, наиболее продуктивным является исследовательский метод, предусматривающий разработку педагогом проблемных творческих вопросов, заданий по определённой теме и контроль

качества выполнения работы. При этом будущий врач самостоятельно ищет пути решения проблемы, планируя ход исследования, тщательно его выполняет, анализирует, делает соответствующие результатам выводы и даёт практические рекомендации.

Формирование творчески мыслящих специалистов, необходимых современному обществу и имеющих потенциал для развития, начинается с приобщения к научно-исследовательской работе с первого курса.

Особое значение в данном контексте приобретают здоровьесберегающая и здоровьесоберегающая деятельность, тесное взаимодействие будущих врачей с представителями разных социальных групп, профессиональных интересов, разного возрастного состава при осуществлении просветительской деятельности по профилактике заболеваний разной этиологии. В процессе этой работы студенты приобретают профессиональные компетенции, определенные государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования Донецкой Народной Республики по медицинским специальностям.

Для повышения престижности научно-исследовательского труда, реализации интеллектуально-творческих способностей обучающихся, распространения результатов деятельности студенты принимают активное участие в конференциях республиканского, межреспубликанского и международного уровня, а также тех, которые проводятся в стенах *alma mater*, ежегодно участвуют в студенческих олимпиадах по базовым и узкоспециализированным дисциплинам и, как правило, заслуженно получают призовые места.

В Университете проводится целенаправленная кропотливая работа по поддержке талантливых, активных, интеллектуально развитых студентов путём назначения именных стипендий, предоставления возможности участия в грантовых проектах, государственных программах.

Основной структурно-функциональной единицей студенческого научного общества при кафедрах и лабораториях Университета являются научно-практические кружки, где студенты работают под руководством опытных педагогов-наставников.

Для развития аналитических, интеллектуально-творческих способностей будущих врачей, а также для организации и координирования научно-исследовательской деятельности в Университете создан и работает совет молодых учёных, задачами которого являются привлечение студентов к научным исследованиям, повышение эффективности профессиональной подготовки будущих врачей и формирование научно-педагогических кадров.

На сегодняшний день в Университете функционирует более 50 научно-практических кружков, закреплённых за теоретическими и клиническими кафедрами, где студенты (нередко с первого курса) под руководством опытных педагогов занимаются научной работой. Студенческий научно-практический кружок в Университете позволяет найти к каждо-

му студенту индивидуальный подход, представляя собой продуктивную форму воспитания, обучения и образования. Самостоятельная поисковая исследовательская работа студента – значимый этап предпрофессиональной подготовки. Если студент готов заниматься вопросами учебной дисциплины, которая его заинтересовала, за счёт свободного времени, значит преподаватель действует в нужном направлении.

В научно-практическом кружке студенты, изучая тему, работают с научной литературой по избранной проблеме, готовят доклады для выступления на заседаниях кружка или на научно-исследовательских конференциях.

Одной из стратегических целей Университета, отражённых в программе развития на 2020–2023 годы, является сохранение преемственности на всех этапах обучения: основное общее среднее образование – высшее профессиональное образование – последипломное образование.

Доброй традицией стало продолжение студентами научных исследований, начатых ими до специалитета в лицее-предуниверсарии Университета (общеобразовательном специализированном лицее-интернате с углублённым изучением отдельных предметов и курсов для развития способностей, одарённостей и талантов учащихся, далее – Лицей) или в учреждении дополнительного образования «Донецкая Республиканская Малая Академия Наук учащейся молодёжи». Необходимо отметить, что студенты, имеющие первичный опыт исследовательской деятельности, обладают необходимыми навыками, позволяющими им сразу включиться в работу студенческого научного общества. Так, к примеру, обучающиеся первого курса на кафедре медицинской биологии Университета активно изучают вопросы адаптации первокурсников к образовательной среде медицинского вуза, влияние стрессовых факторов и тератогенных факторов окружающей среды на здоровье человека, принципы и закономерности работы наследственного аппарата. Студенты изучают биологию паразитов, особенности их жизнедеятельности, профилактику инвазий, принципы здорового образа жизни и профилактики заболеваний разной этиологии, разрабатывают совместные проекты с обучающимися Лицея, проводят просветительскую работу с учащимися школ, студентами, их родителями, внося непосредственный вклад в одни из главных задач медицины – предупреждение и профилактика заболеваний. Студенты публикуют результаты своих научных исследований, представляют их на конференциях и, как показывает практика, продолжают в дальнейшем научную деятельность, оттачивая своё мастерство при проведении научной работы, оформлении и подготовке докладов, успешно презентуя результаты своих научных изысканий.

Преподавателю медицинского вуза необходимо обладать широким набором компетенций для формирования профессиональных качеств выпускника, способного решать разные задачи в области медицинской специализации и смежных областях, а также внедрять нестандартные инно-

вационные методы решения поставленных задач. В качестве приемлемого инструментария рассматривается проектный метод.

Являясь составной частью свободного воспитания обучающихся, проектный метод в течение полутора столетий претерпел необходимые трансформации, постепенно интегрировался в общую систему образования в организациях общего среднего и высшего профессионального образования. Проектный метод направлен на развитие творческих способностей студентов, на совершенствование практических навыков и получение непосредственных результатов в сфере здравоохранения. И. А. Юрловская¹ считает проектный метод инновационной технологией обучения, применяя которую обучающиеся приобретают новые знания, умения и навыки в процессе поэтапного планирования, разработки, выполнения и продуцирования новых знаний. Так, студенты под руководством педагога самостоятельно решают задачи в рамках проекта, совершенствуя свои теоретические знания, практические умения и навыки. Проектные технологии в образовании получили широкое признание за рубежом, эффективность их использования подтверждена рядом исследований. К примеру, университет Минхо (Португалия) три года изучал влияние метода проектов на особенности обучающихся и результативность образовательной деятельности. Полученные результаты подтвердили положительное воздействие данного метода на формирование профессиональных компетенций будущего врача. М. Виторино (Vitorino) и Л. Тинока (Tinoca)² считают важным повышение ответственности, самостоятельности обучающихся, а также умение управлять собственными знаниями.

Сегодня проектный метод широко используется в крупнейших вузах Донецкой Народной Республики, так как представляет собой эффективный инструментарий в решении ряда задач разного уровня сложности. Рассматривая требования к студенческой проектной деятельности в организации высшего профессионального образования, следует выделить основные положения.

1. Поставленные задачи в рамках проекта должны носить не только теоретический, но и обязательный практический характер.

2. Задачи должны быть выполнимы для студентов, учитывать уровень их знаний, умений и навыков, сформированных к моменту научного исследования.

3. Решение задачи должно предусматривать не только классические, но и новые подходы, творческие решения, способствующие расширению базовых знаний, умений и навыков обучающегося.

4. Проектная деятельность может осуществляться как индивидуально одним студентом, так и командой, группой.

5. Наставничество осуществляется с использованием методов активного обучения, направленных на эффективную самостоятельную работу обучающихся. Цель – научить студента поиску, обработке, анализу

информации с последующей разработкой рекомендаций по проблеме исследования.

Организация проектной деятельности при выполнении данных требований становится одним из элементов реализации компетентностно-деятельностного подхода, так как стимулирует повышение уровня компетенций как студенческого, так и профессорско-преподавательского состава Университета.

Согласно исследованиям Л. И. Лебедевой, Е. В. Ивановой³, проектный метод должен быть представлен четырьмя этапами:

- 1) организационно-подготовительным, включающим выбор темы исследования и создание проектных групп;
- 2) этапом планирования, на котором формируется план работы над проектом;
- 3) технологическим, предполагающим индивидуальную или групповую работу по поиску фактов, подтверждающих или опровергающих выдвинутую гипотезу исследования (практическая часть);
- 4) заключительным, на котором происходит оформление и презентация результатов проектной деятельности.

Тема исследования должна отражать специфику и интересы кафедры (в случае межкафедральной научной работы – специфику и интересы соответствующих кафедр), иметь практическую значимость, соответствовать направлению обучения и требуемым компетенциям студентов с возможностью реализации в необходимые сроки. При формировании проектных групп и отборе студентов для индивидуальной работы над проектом необходимо учитывать заинтересованность потенциальных участников в выполнении проекта, соответствие масштаба и сложности проекта их уровню знаний, умений и навыков, учебной нагрузке, психологическую совместимость участников и их готовность к сотрудничеству.

Педагог-наставник должен обладать необходимым квалификационным уровнем в области направления подготовки студентов, определённым фактическим уровнем знаний, умений и навыков по тематике проекта, регулярно применять методы активного обучения в ходе образовательного процесса и иметь положительные отзывы студентов и профессорско-преподавательского состава о результатах работы, а также систематически подтверждать свою научную деятельность публикациями статей в рецензируемых журналах.

Мы предлагаем следующую структуру оформления образовательного проекта:

- 1) полное название;
- 2) сведения об авторах;
- 3) обоснование актуальности выбранной темы;
- 4) цели и задачи;
- 5) методы реализации;

- 6) гипотеза проектного исследования;
- 7) предполагаемый результат;
- 8) описание сроков и этапов реализации;
- 9) предполагаемый состав проектной группы;
- 10) исследовательская часть;
- 11) выводы;
- 12) приложения.

Одним из профессионально значимых качеств специалиста является проектная культура, включающая ценностное отношение к проектной деятельности, владение на индивидуальном-творческом уровне проектными знаниями, стремление к совершенствованию проектных способностей и творческому преобразованию действительности. Реализация проектной культуры как особого типа мышления осуществляется в виде проектно-преобразовательной деятельности человека, направленной не только на создание и удовлетворение общественных потребностей, но и на личностное саморазвитие и самореализацию. Из этого следует, что организация проектной деятельности будущих врачей, помимо практической подготовки к проектному исследованию (в виде формирования специальных знаний, умений, навыков, проектной компетентности) и осознания обучающимися себя в качестве субъекта преобразовательной деятельности (развитие эмоционально-волевой, интеллектуальной и мотивационно-потребностной сфер личности), должна быть направлена на формирование проектной культуры студента: развивать проектное мышление и мировоззрение, вырабатывать потребность в проектной деятельности. Эффективность решения обозначенных задач, которые стоят перед образовательным процессом в организации высшего профессионального образования, напрямую зависит от концептуальных подходов.

Примечания

- ¹ См.: *Юрловская, И. А.* Проектные технологии в реализации высшего профессионального образования третьего поколения [Электронный ресурс] // *Наукоедение : интернет-журнал.* 2014. Вып. 2. Март-апрель. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/127PVN214.pdf> (дата обращения: 20.02.2020)
- ² См.: *Vitorino, M.* Project-Led Education (PLE) no ensino da Multimedia : Papel do Professor e Papel do Aluno / Orientada pelo Professor Doutor L. Tinoca. Lisboa, 2013. 136 p.
- ³ См.: *Лебедева, Л. И., Иванова, Е. В.* Метод проектов в продуктивном обучении // *Школьные технологии.* 2002. № 5. С. 116–120.

СТУДЕНЧЕСКИЕ ПРЕДМЕТНЫЕ ОЛИМПИАДЫ КАК ЭЛЕМЕНТ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

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 раскрываются требования образовательного стандарта высшего образования относительно механизма оценки качества образовательной деятельности. Автор обосновывает свое утверждение о том, что студенческие предметные олимпиады и их результаты могут рассматриваться как составляющие независимой оценки качества образования, в частности профессионально-общественной аккредитации. В рамках изучаемого вопроса исследуется рейтинговая система оценки качества образовательных учреждений. Приводится пример учета результатов международных студенческих олимпиад в одном из рейтингов.

Ключевые слова: студенческие предметные олимпиады, качество образования, оценка качества, высшее образование, рейтинг.

STUDENT SUBJECT OLYMPIADS AS AN ELEMENT OF EDUCATION QUALITY ASSESSMENT

Svetlana A. Vinokurova

The article reveals the requirements of the educational standard of higher education regarding the mechanism for assessing the quality of educational activities. The author substantiates his statement that student subject olympiads and their results can be considered as components of an independent assessment of the educational quality, in particular, professional and public accreditation. As part of the question under study, the rating system for assessing the quality of universities is also considered. An example of taking into account the results of international student olympiads in one of the ratings is given.

Keywords: student subject olympiads, quality of education, quality assessment, higher education, rating.

В настоящее время в России продолжается работа по внедрению образовательных стандартов ФГОС ВО 3++, составленных с учетом профессиональных стандартов. В свою очередь, российские вузы формируют или модернизируют учебные планы в соответствии с данной версией образовательных стандартов. В связи с этим возникает ряд вопросов, касающихся наполнения основных образовательных программ профессиональными компетенциями и индикаторами, а учебных планов – дисциплинами, практиками и т. п., а также реализации некоторых материально-технических, финансовых, кадровых требований и требований к применяемым механизмам оценки качества образовательной деятельности. В данной статье будет рассмотрена последняя группа требований, в частности представлены возможности учета студенческих предметных олимпиад как части механизма оценки качества образования.

Прежде всего опишем существующие требования к оценке качества вузовского образования. Например, в каждом из ФГОС ВО 3++ есть фраза о том, что качество образовательной деятельности и подготовки обучающихся по соответствующей программе определяется в рамках системы внутренней и внешней оценки, в которой вуз принимает участие на добровольной основе¹. (В качестве ссылки здесь будет приведен ФГОС ВО 3++ направления подготовки магистров «Материаловедение и технологии материалов», но требования к оценке качества в любом ФГОС данной версии стандартные). При этом при внутренней оценке качества образовательной деятельности и подготовки обучающихся студентам предоставляется возможность оценивания условий, содержания, организации и качества образовательного процесса в целом и отдельных дисциплин (модулей) и практик. Как правило, подобный вид оценки проводится в вузах с помощью анкетирования студентов, также для более полного анализа могут применяться квалиметрические методы². Многие вузы процедуры внешней и внутренней оценки реализуют, в частности, с помощью действующей и сертифицированной системы менеджмента качества, хотя ее наличие не отражено в явном виде в аккредитационных и лицензионных показателях³.

Что касается внешней оценки качества образования, то она, как указано в стандартах, проводится в рамках процедуры государственной аккредитации или профессионально-общественной аккредитации. При этом при государственной аккредитации целью внешней оценки является подтверждение соответствия образовательной деятельности по соответствующей программе требованиям нормативных документов (стандарта с учетом примерной основной образовательной программы). При профессионально-общественной аккредитации, как указано в образовательном стандарте и в Федеральном законе «Об образовании в РФ», внешняя оценка представляет собой признание качества и уровня подготовки выпускников и связана с анализом выполнения требований соответствующих профстандартов или требований рынка труда к специалистам подобного профиля. Профессионально-общественную аккредитацию проводят работодатели, их объединения, а также уполномоченные ими организации (в том числе иностранные) или авторизованные национальные профессионально-общественные организации, входящие в международные структуры⁴.

Теперь рассмотрим возможности студенческих предметных олимпиад относительно оценки качества образования. Традиционно предметную олимпиаду можно представить как организованное соревнование⁵ или как наиболее популярный вид интеллектуальных конкурсов⁶, которые требуют от участников демонстрации каких-либо знаний или умений. Безусловно, по итогам участия в олимпиаде вуз может оценить уровень подготовки по дисциплине или в целом студентов в сравнении со студентами, обучающимися по аналогичным направлениям, других

университетов. Допустим, что разные студенты, обучающиеся по некоторым направлениям подготовки данного вуза, на определенной олимпиаде занимают призовые места в течение нескольких лет. Причем некоторые студенты демонстрируют высокие результаты на нескольких олимпиадах в рамках данного направления. Тогда представляется логичным заключение о достаточно высоком качестве подготовки специалистов по этому выделенному направлению. Конечно, здесь можно говорить о некоей элитарности олимпиадного движения, ведь в нем задействованы лучшие представители студенческого сообщества, сначала прошедшие внутривузовский отборочный тур или участвующие во внутривузовской олимпиадной подготовке. Однако в настоящее время существует много олимпиад, позволяющих любому студенту напрямую, без всякого отбора внутри вуза, зарегистрироваться и принять участие в заочном туре, попробовать свои силы. Тогда процент всех прошедших в очный тур студентов выделенного направления подготовки определенного вуза по отношению к общему количеству студентов того же направления из этого же вуза, принявших участие в олимпиаде, также может свидетельствовать об уровне качества их подготовки.

К сожалению, все описанные выше возможности оценки качества образовательного процесса посредством учета результатов участия студентов в предметных олимпиадах еще не нашли должного отражения в нормативно регулируемых процедурах оценки. При этом следует отметить, что многие олимпиады сейчас организуются крупными компаниями (Студенческая олимпиада «Газпром») или их сообществами (Всероссийская студенческая олимпиада «Я – профессионал», организаторами которой являются Российский союз промышленников и предпринимателей, Яндекс, Сбербанк, ВТБ, Трубная металлургическая компания и Группа Синара, госкорпорация «Росатом» и др.). Последние олимпиады позиционируются как максимально практико-ориентированные, позволяющие сопоставить компетенции студентов с требованиями рынка. По сути, это и есть некий вариант не просто независимой оценки качества подготовки обучающихся, но и описанной выше профессионально-общественной аккредитации. Тогда абсолютно логичным выглядит учет высоких достижений студентов на подобных олимпиадах при проведении данной аккредитации, но пока соответствующее нормативное обоснование данного факта отсутствует.

Отдельно рассмотрим рейтинги образовательных учреждений, которые, безусловно, представляют собой отдельную группу системы оценки качества образования⁷. Именно рейтинги в сфере образования в последние годы становятся все более популярными и востребованными как за рубежом, так и в нашей стране. В качестве примера можно привести рейтинг мониторинга эффективности вузов, национальный рейтинг университетов – Интерфакс, а также Национальный агрегированный рейтинг, позиционируемый как агрегатор публично признаваемых

в Российской Федерации рейтингов. Важным является то, что в рейтинге «Международное признание», результаты которого учитываются в Национальном агрегированном рейтинге, присутствует показатель «Международные олимпиады», оценивающий достижения студентов вуза в студенческих международных олимпиадах и конкурсах. Конечно, далеко не каждый российский вуз готовит студентов, способных пройти хотя бы отборочный тур международной олимпиады, не говоря уже о победе или призовом месте. Однако само включение результатов студенческих предметных олимпиад, пусть пока только международных, в качестве показателя в один из рейтингов вузов говорит о возможном последующем использовании на официальном уровне результатов олимпиад, например всероссийского уровня, как одного из критериев качества образовательной подготовки студентов.

Таким образом, студенческие предметные олимпиады и их результаты могут рассматриваться как составляющие независимой оценки качества образования и даже как компоненты профессионально-общественной экспертизы. Однако в нормативных документах пока отсутствует или присутствует в косвенном виде признание результатов олимпиад как критерия оценки качества подготовки студентов. При этом результаты международных студенческих олимпиад уже выбраны в качестве показателя одного из признаваемых в Российской Федерации рейтингов. Тогда можно предположить, что дальнейшее развитие и популяризация студенческого олимпиадного движения будут способствовать выработке показателей качества образования или рейтинговых показателей, учитывающих результаты олимпиад всероссийского и регионального уровня.

Примечания

- ¹ См.: Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – магистратура по направлению подготовки 22.04.01 «Материаловедение и технологии материалов»: утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 24 апреля 2018 г. № 306 [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/>; портал Федер. гос. образоват. стандартов высш. образования. М., сор. 2020 fgosvo.ru. 20 с. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Mag/220401_M_3_18052018.pdf, свободный. Загл. с экрана (дата обращения: 25.02.2020)
- ² См.: *Винокурова, С. А.* Применение квалиметрических методов для оценки качества образовательного процесса // За качественное образование: материалы IV Всерос. форума (с международным участием). Саратов : Издательство Саратовского медицинского университета, 2019. С. 120–123.
- ³ См.: *Бугаева, И. О., Клоктунова, Н. А., Соловьева, В. А., Магомедова, М. С.* Особенности функционирования системы менеджмента качества в Саратовском государственном медицинском университете имени В. И. Разумовского // Саратовский научно-медицинский журнал. 2015. Т. 11, № 4. С. 597–600; Современный вуз : формирование дополнительных компетенций педагогов / Р. М. Шамионов, А. В. Тимушкин, В. И. Игошин [и др.]; под ред. С. Б. Веннга. Саратов : Техно-Декор, 2018. 236 с.
- ⁴ См.: Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – магистратура по направлению подготовки 22.04.01 «Материаловедение и технологии материалов»; Об образовании в Российской Федерации : Федер. закон : принят Гос.

Думой 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 06.02.2020) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 25.02.2020)

- ⁵ См.: *Виокурова, С. А.* Участие в студенческих олимпиадах как инструмент совершенствования // Образование в современном мире : сб. науч. ст. / под ред. Ю. Г. Голуба. Саратов : Издательство Саратовского университета, 2019. Вып. 14. С. 227–230; *Ондар, Л. М., Фрокол, А. С.* Об организации студенческой олимпиады по психологии и педагогике (из опыта работы) // Вестник Тувинского государственного университета. Педагогические науки. 2014. № 4 (23). С. 52–62.
- ⁶ См.: *Тарасовская, Н. Е., Жумадилов, Б. З.* Структура заданий студенческой олимпиады по биологии для педагогических специальностей // Инновации в естественнонаучном образовании : сб. тр. участников VIII Всерос. (с междунар. участием) науч.-метод. конф. Красноярск : Красноярский государственный педагогический университет, 2015. С. 134–138.
- ⁷ См.: *Вениг, С. Б., Виокурова, 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.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ MOODLE-КУРСА В ПРЕПОДАВАНИИ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН

О. С. Гамаюнова

*Гамаюнова Ольга Сергеевна – старший преподаватель
Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого
E-mail: gamayunova@inbox.ru*

В последние годы всё более актуальным становится вопрос, касающийся механизмов внедрения онлайн-курсов в традиционный образовательный процесс. Отечественные вузы уже имеют опыт создания подобных курсов, однако работа по усовершенствованию регламента разработки и наполнения курсов продолжается. В статье даны примеры использования элементов платформы Moodle в преподавании учебных дисциплин (на примере «Информатика»).

Ключевые слова: Moodle, образование, онлайн-курс, электронный ресурс, студенты, университет, информатика.

MOODLE-COURSE ELEMENTS IN TEACHING OF EDUCATIONAL DISCIPLINES

Olga S. Gamayunova

In recent years, the issue of the mechanisms for introducing online courses into the traditional educational process has become increasingly relevant. Domestic universities already have experience in creating such courses, but work continues to improve the rules for creating and filling courses. This article gives examples of the use of elements of the Moodle platform in the teaching of academic disciplines (for example, the course “Computer Science”).

Keywords: Moodle, education, online course, electronic resource, students, university, Informatics.

Одними из тенденций современного мира являются модернизация и глобализация образования. Прошли те времена, когда обучение студентов ограничивалось только посещением занятий и походом в библиотеку.

С развитием информационных технологий всё большее внимание уделяется созданию онлайн-курсов, доступных для освоения из любой точки мира.

При переходе к созданию онлайн-курсов одной из важных проблем является выбор платформы, наиболее подходящей для обучения¹. Большинство вузов, имеющих опыт в данном вопросе, считают, что целесообразно работать с уже существующими открытыми решениями (например, Moodle, openEdx) и при необходимости дорабатывать их, а писать всю платформу с нуля просто не имеет смысла.

Виртуальная среда обучения на платформе Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment – модульная объектно ориентированная динамическая учебная среда) активно применяется в системе высшего профессионального образования не первый год. Однако в большинстве случаев используется лишь малая часть доступных элементов платформы Moodle.

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (СПбПУ)² является одним из лидеров внедрения технологий дистанционного образования в учебный процесс³. Распределённая система электронного обучения функционирует на базе систем управления обучением Moodle⁴, Sakai и openEdX, платформы организации видеохостинга Clipbucket, системы дистанционного надзора ITMOproctor, системы управления контентом WordPress⁵.

Одним из онлайн-курсов, размещенных на платформе Moodle, является курс «Информатика Informatics» (рис. 1), который обеспечивает поддержку очного обучения студентов Инженерно-строительного института⁶ СПбПУ⁷ дисциплине «Информатика». Курс содержит глоссарий, варианты заданий, информацию о посещаемости и аттестации за каждый месяц обучения, справочные материалы, примеры работ и др. Он также включает в себя контроль знаний студентов, который реализуется с помощью тестов и контрольных заданий по пройденным темам.

Полный список элементов и ресурсов, используемых при создании Moodle-курсов, достаточно широк (рис. 2).

Важным и часто используемым элементом курса является «**Форум**» (рис. 3). С его помощью до студентов оперативно доносится информация о заданиях, аттестации, переносе занятий и др.

Полезным элементом курса «Информатика» является «**Глоссарий**» (рис. 4). Двуязычный глоссарий позволит студентам в будущем использовать правильную иностранную терминологию при поиске материалов или написании статей.

С помощью элемента «**Тест**» (рис. 5) для студентов разработаны тесты на знание терминов глоссария (с переводом). После изучения глоссария студент должен пройти тест из нескольких случайных вопросов, для чего отводится время до конца семестра, однако сама попытка лимитирована по времени. Очень удобно, что проверка теста осуществляется

☰ СДО ИСИ Русский (RU) -

Информатика • Informatics

Личный кабинет / Курсы / Курсы структурных подразделений института / Высшая школа промышленно-гражданского и дорожного строительства / Отделение «Строительство уникальных зданий и сооружений» / 1 курс / ИСИ/СУЗИСИ/Инф

Общая и организационная информация

Дисциплина "Информатика" рассчитана на два семестра, каждый из которых заканчивается зачетом и курсовой работой. За год обучения вы получите и закрепите навыки работы в таких программах, как Word, Excel, PowerPoint, HTML.

Получение на занятиях знания позволят вам грамотно оформлять текстовые документы (рефераты, статьи, пояснительные записки и т.д.), проводить анализ данных и проводить математические расчеты, необходимые при проведении научно-исследовательской работы, делать ярые и наглядные презентации, создавать сайты, используя язык программирования высокого уровня HTML.

Информатик@

Новостной форум

📄 Новостной форум 2019/2020 уч.год

Глоссарий

📄 Глоссарий

📄 Тест на знание содержания глоссария

Элементы курса

- 📄 Базы данных
- 📄 Глоссарии
- 📄 Задания
- 📄 Ресурсы
- 📄 Тесты
- 📄 Форумы

Люди

- 👤 Участники

Рис. 1. Главная страница курса

Элементы курса

- 📊 Анкета
- 📄 База данных
- 🏗️ Вики
- 🧩 Внешний инструмент
- 📄 Глоссарий
- 📄 Задание
- 📄 Лекция
- 📣 Обратная связь
- ❓ Опрос
- 📦 Пакет SCORM

Элементы курса

- 📅 Планирование встреч
- 👤 Посещаемость
- 👤 Семинар
- 📄 Субкурс
- 📄 Тест
- 🗨️ Форум
- 💬 Чат
- 👤 HotPot
- 🎬 Video Lecture

Ресурсы

- 📄 Гиперссылка
- 📄 Книга
- 📦 Пакет IMS содержимого
- 📁 Папка
- 📄 Пояснение
- 📄 Страница
- 📄 Файл

Рис. 2. Элементы и ресурсы Moodle-курсов

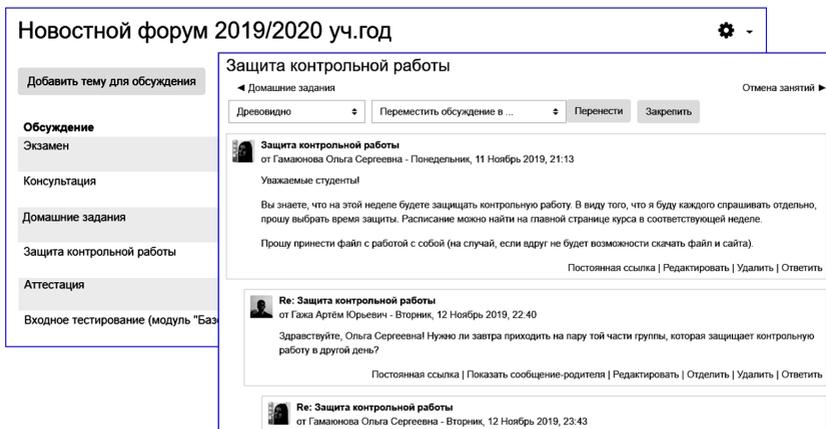


Рис. 3. Новостной форум



Рис.4. Глоссарий

в автоматическом режиме и студент может увидеть свой результат сразу после завершения тестирования. Комфортной работе с тестами на платформе Moodle способствует и то множество видов вопросов, которые можно использовать при создании тестовых заданий (рис. 6).

Элемент «**Задание**» позволяет дать студентам задание, ответ на которое может быть как в виде текста (в специальной графе задания), так и в виде прикрепленного файла.

В настройках элемента «Задание» преподаватель может установить такие важные параметры, как:

- *режим доступа* (последний срок сдачи задания, запрет на отправку ответов на задание при наступлении конкретной даты, напоминание преподавателю о завершении (необходимости) оценивания ответов);

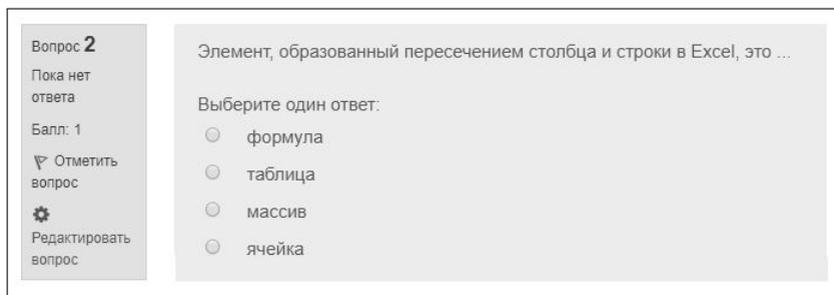


Рис. 5. Примеры использования элемента «Тест»

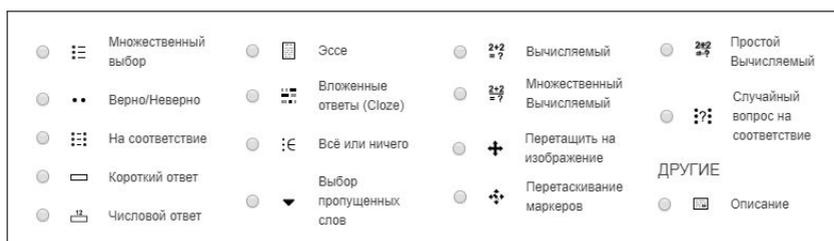


Рис. 6. Типы вопросов для тестовых заданий

- *тип представления ответа* (текст или файл, максимальное число загружаемых файлов и их максимальный размер, допустимый тип файла, например *.docx, *.xlsx);
- *тип отзывов* (отзыв в виде комментария, аннотирование PDF, ведомость с оценками или отзыв в виде файла);
- *параметры ответа* (например, разрешать ли новые попытки отправить ответ на задание и в каком количестве);
- *оценка* (метод оценивания, проходной балл и др.);
- *ограничение доступа* и др.

Примером использования элемента «База данных» является создание списка рекомендуемой литературы (рис. 7).

Элемент «Посещаемость» позволяет преподавателю вести учет посещаемости занятий, а студентам видеть информацию об их собственной посещаемости. Moodle позволяет создавать сразу несколько занятий, например каждый вторник с 10.00 до 11.40, что значительно упрощает работу преподавателя. При помощи этого элемента преподаватель может использовать статусы «Присутствовал», «Не был», «Опоздал», «Уважительная причина». Элемент «Посещаемость» вместе с ресурсами «Пояснение» и «Страница» могут быть эффективно использованы при создании раздела курса «Аттестация и посещаемость» (рис. 8).

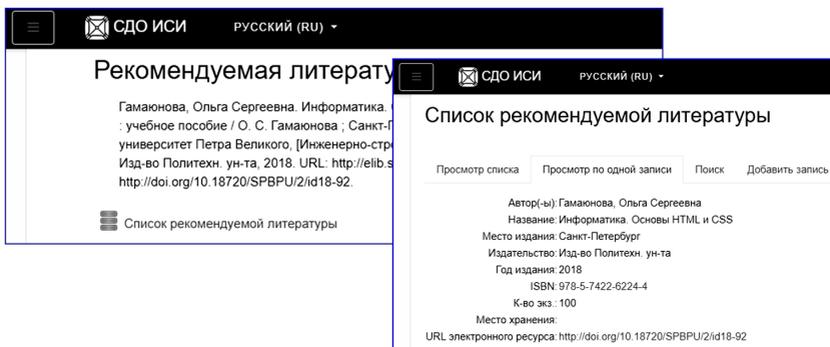


Рис. 7. Пример использования элемента «База данных»

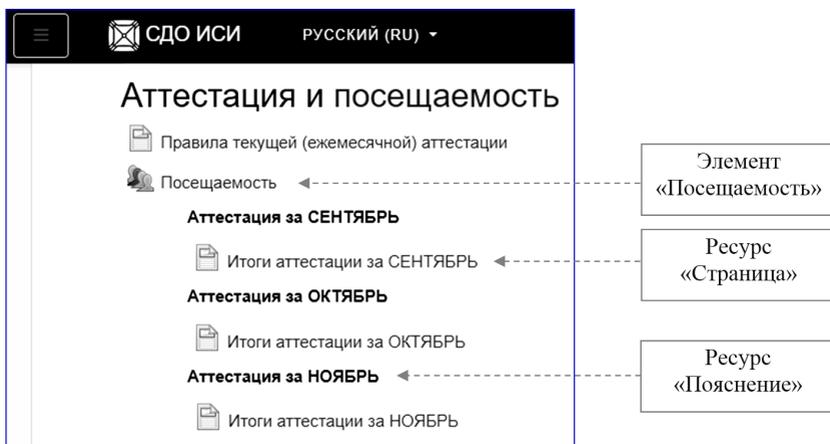


Рис. 8. Пример использования инструментов «Посещаемость», «Пояснение» и «Страница»

Еще одним примером удачного комбинирования ресурсов, доступных на платформе Moodle, являются «Гиперссылка» и «Файл» (рис. 9).

Элемент «Опрос» может использоваться преподавателем, например, при распределении тем рефератов, а также вариантов контрольных или самостоятельных заданий (рис. 10). При этом в настройках элемента можно ограничить количество возможного выбора каждого варианта. Результаты опроса могут быть опубликованы после ответов студентов, после определенной даты, или не показаны вообще. Они могут быть опубликованы с именами студентов или анонимно.

Один из самых полезных элементов при проведении зачетов, экзаменов или защите курсовых работ и проектов – «Планирование встреч»

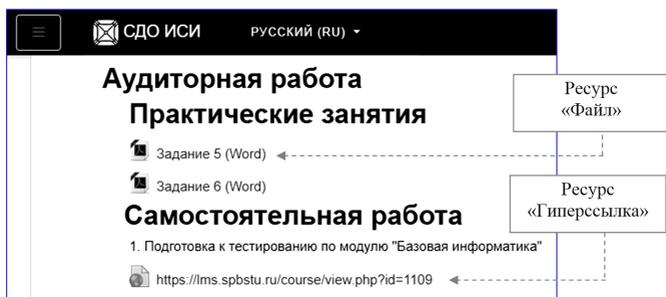


Рис. 9. Ресурсы «Гиперссылка» и «Файл»

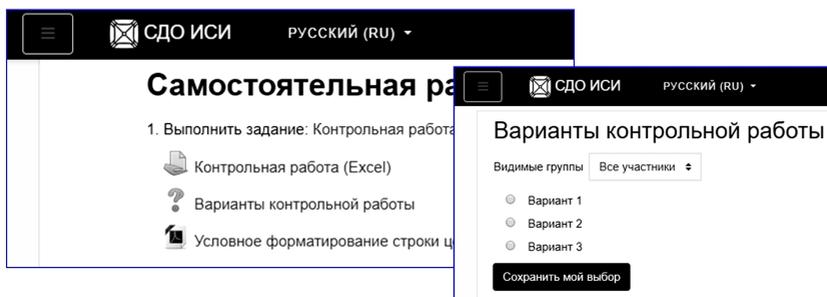


Рис. 10. Пример использования элемента «Опрос»

(рис. 11). Преподаватель может установить в Moodle промежутки времени для встреч (например, для приема зачета), а студенты – выбрать один из них. Есть возможность при необходимости записать сразу несколько студентов, причем не обязательно из одной учебной группы на одно и то же время.

Использование элемента «Планирование встреч» – отличный вариант в тех случаях, когда нет необходимости всем студентам приходиться к началу зачета или экзамена, что, соответственно, устраняет вечную проблему «очередей» при прохождении промежуточной аттестации.

В большинстве случаев платформу Moodle используют как поддержку очного и заочного обучения⁸. Среди пользователей платформы – преподаватели, студенты, слушатели курсов повышения квалификации и переподготовки и т. д. Преимущество Moodle уже оценили, хотя сначала это было тяжело, что, впрочем, происходит с любой новой технологией.

Важным аспектом при использовании Moodle является уровень подготовки преподавателей. Не секрет, что основным препятствием к внедрению электронных систем, таких как Moodle, является необходимость больших начальных трудозатрат преподавателей. Однако использование

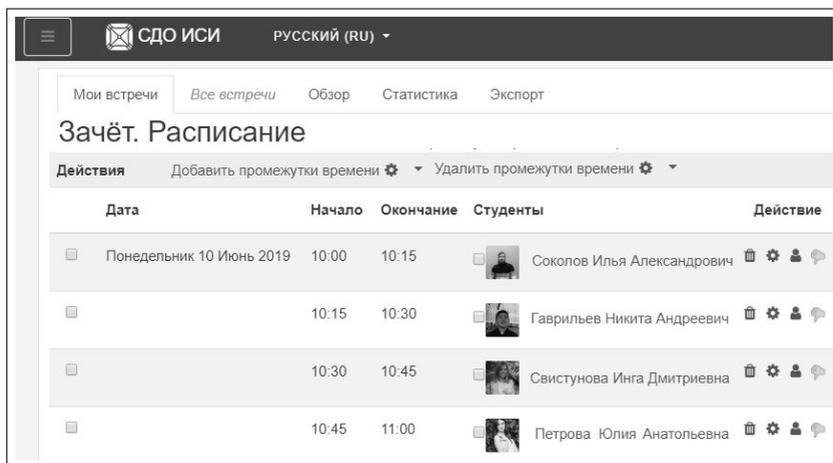


Рис. 11. Пример использования инструмента «Планирование встреч»

в онлайн-курсах таких элементов, как «Задание», «Глоссарий», «Опрос», «Тест», «Планирование встреч» и др. значительно упрощает работу преподавателя с готовым курсом. Поэтому если преподаватель готов изучать новые технологии и самостоятельно осваивать новые знания и умения, платформа Moodle, имеющая разнообразные ресурсы и элементы, только упростит процесс преподавания и контроля знаний учащихся.

Примечания

- ¹ См.: Болдырев, Ю. Я., Глухов, В. В., Картавенко, О. А. Цифровая индустрия и вопросы подготовки инженерных кадров // Цифровая экономика и Индустрия 4.0 : тенденции 2025 : сб. тр. науч.-практ. конф. с междунар. участием / под ред. А. В. Бабкина. СПб : Издательство : ФГАОУ ВО «СПбПУ», 2019. С. 680–689.
- ² См.: Речинский, А. В., Ватин, Н. И., Гамаюнова, О. С., Усанова, К. Ю. Фундаментальность и политехничность строительного образования при использовании Moodle // Строительство уникальных зданий и сооружений. 2012. № 2. С. 6–17.
- ³ См.: Гамаюнова, О. С., Гумерова, Э. И. Образование в строительной сфере в СПбПУ Петра Великого // Там же. 2017. № 6 (57). С. 18–29.
- ⁴ См.: Gamayunova, O., Vatin, N., Rechinskiy, A., Razinkina, E. Distance Learning System Moodle for training of specialists in the field of Civil Engineering // Applied Mechanics and Materials. Publisher : Scitec Publications Ltd. 2015. Vol. 725–726. P. 1611–1616.
- ⁵ См.: Калмыкова, С. В., Разинкина, Е. М. Использование онлайн-курсов в модели смешанного обучения при подготовке инженерных кадров (опыт СПбПУ) // Информационные ресурсы России. 2017. № 3 (157). С. 37–41.
- ⁶ См.: Глухов, В. В., Козинец, Г. Л. Строитель – профессия настоящего и будущего // Гидротехническое строительство. 2019. № 4. С. 10–13.
- ⁷ См.: Gamayunova, O. The first steps to getting the higher construction education // Procedia Engineering. Publisher : Elsevier BV, 2015. Vol. 117. P. 1051–1057.
- ⁸ См.: Gamayunova, O. The Civil Engineering Institute as a leader in training of specialists in the field of Civil Engineering. P. 1043–1050.

МИРОВОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК ГЛОБАЛЬНЫЙ ОБЪЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

А. З. Гусейнов

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

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена глобальными процессами создания единого мирового образовательного пространства, связанного с развитием международных контактов на разном уровне. Происходящие в мире кардинальные перемены, обусловленные общими процессами глобализации, отразились на фундаментальных основах развития образования. В то же время процессы демократизации приводят к смене парадигмы образования, при которой человек также становится активным субъектом преобразований в образовании, выходящем за границы национального.

Ключевые слова: глобализация образования, образовательная система, образовательное пространство, педагогическое исследование, парадигма образования.

WORLD EDUCATIONAL SPACE AS A GLOBAL OBJECT OF PEDAGOGICAL RESEARCH

Ali Z. Guseynov

The relevance of the problem under study is due to global processes of creating a single world educational space associated with the development of international contacts at different levels. The cardinal changes taking place in the world, caused by the general processes of globalization, reflected on the fundamental foundations of the development of education. At the same time, democratization processes lead to a change in the paradigm of education, in which a person also becomes an active subject of transformations in education that transcends national boundaries.

Keywords: globalization of education, educational system, educational space, pedagogical research, education paradigm.

Развитие международных контактов на разном уровне, разработка глобальных технических, аграрных проектов с целью рационального использования природных ресурсов планеты, решение экологических проблем, освоение космоса и т. д. определяют важность интеграции нашей системы высшего образования с мировой образовательной системой, приближения уровня профессиональной подготовки в России к уровню специалистов наиболее развитых стран. В мире произошли кардинальные перемены, обусловленные общими процессами глобализации, которые отразились и на фундаментальных основах развития образования. Интеграция становится краеугольным камнем всех изменений в образовании.

Вместе с тем на современном этапе развития цивилизации возникла необходимость активного участия России в жизни мирового сообщества. Национальные системы образования вступили в эпоху непрерывного

реформирования, главной целью которого является повышение качества образования в процессе сближения разных национальных систем образования. Наравне с государствами субъектом изменений в образовании становятся международные организации, которые, продвигая идею единого образовательного пространства, предлагают многообразные способы взаимодействия.

Одновременно процессы демократизации приводят к смене парадигмы образования, при которой человек также становится активным субъектом изменений в образовании, выходящем за границы национального. Это объясняется тем фактом, что современный выпускник в своей профессиональной деятельности оказывается в условиях становления системы мирового хозяйствования. Такая ситуация требует от него знаний и умений, востребованных и актуальных не только в своей стране, но и в мире. Потребности человека, в основе которых сегодня лежат мотивы свободы выбора содержания и места профессиональной деятельности в мире, порождают многообразие образовательных услуг в сфере образования.

Новые потребности человека в образовании, государственные цели сближения систем образования в мире привели к сформированию единого мирового образовательного пространства. Образовательные услуги дают возможность людям осуществлять профессиональную деятельность в условиях экономики разных стран, а также успешно социализироваться в глобализирующемся мире.

Таким образом, формирование единого мирового образовательного пространства сегодня, с одной стороны, осуществляется в процессе приспособления национальных систем образования друг к другу при решении государственных задач реформирования отечественного образования в направлении интеграции, с другой – связано с развитием наднационального образования, направленного прежде всего не на решение государственных задач, а на поиск комфортных условий удовлетворения образовательных потребностей отдельного человека в условиях глобализации.

Как глобальный объект исследования единое мировое образовательное пространство находится в сфере внимания философов, социологов, педагогов, психологов. В отечественных исследованиях детально изучаются особенности реформирования отдельных систем образования¹ или его разные аспекты : проблема качества образования в мире², международные исследования в образовании, мировое образовательное пространство как продукт развивающейся педагогической мысли. В ряде работ исследуются интегративные процессы в европейском образовательном пространстве: теоретические основы в рамках Болонского процесса³, анализ проблем вхождения российской высшей школы в единое европейское образовательное пространство и компаративистика⁴.

Проблему глобализации исследует Б. Л. Вульфсон, системно изучая многие стороны единого мирового образовательного процесса (анализ теоретических проблем глобализации образования с позиции государственного подхода; анализ совокупности всех образовательных и воспитательных учреждений, научно-педагогических центров, правительственных и общественных организаций по просвещению; особенности функционирования систем образования разных регионов и стран)⁵. Зарубежные авторы рассматривают проблемы развития единого мирового образовательного процесса (анализ проблем децентрализации образовательных стратегий в глобальной перспективе, образование в контексте демократизации), вхождения в него отдельного региона или страны (мусульманское образование в эпоху глобализации), реформирования образования в Африке, высшего образования в Латинской Америке.

Возможности и установки государственных систем образования в эпоху открытости мира, мобильности современного человека, тенденции к транснациональному пути развития мира вошли в противоречие с интересами человека (появились проблемы эквивалентности документов об образовании, соотношения уровней образования, пересмотра содержания образования, повышения уровня знания иностранных языков).

Следует отметить, что в ответ на потребности человека в получении образования, которое соответствовало бы современным требованиям и не нуждалось в подтверждении в других странах, стали активно развиваться такие формы, как учебный туризм, дистанционное образование, франчайзинг и легализация иностранных учебных заведений в отечественных системах образования. Практически во всех странах появились международные учебные заведения разного уровня. Как дополнительное бизнес-образование возникли корпоративные университеты в рамках сетевых компаний, школы МВА. Участие в зарубежных программах получения образования стал обеспечивать Интернет. Совершенствование в педагогической или научной работе стало возможно в рамках обменов между учебными заведениями; возникли мегауниверситеты и мегааспирантуры, глобальные педагогические советы, международные ассоциации ученых.

С нашей точки зрения, интеграционные процессы в образовании приобрели двойственный характер. С одной стороны, идет сближение систем образования посредством реформирования, субъектом образования выступает прежде всего государство, а с другой – формируется новая структура образования, которая выходит за рамки региональных и национальных систем образования, где активным субъектом является человек. Процесс интеграции человека в мировое образовательное пространство (концептуально и организационно) возглавляют международные организации. В рамках их деятельности реализуются международные программы и проекты, имеющие учебный и научный характер, организуются международные исследования, предлагаются гранты и сти-

пендии студентам, педагогам и научным сотрудникам, осуществляется обмен участниками образовательного процесса, инициируется обучение за рубежом, проводятся лекции, семинары, конференции и встречи.

Таким образом, сформировалось образование, которое условно можно обозначить как «глобальное». Такой взгляд на образование в целом носит прагматически-гуманистический характер, так как отражает гуманистическое отношение к человеку, но прагматическое отношение к знаниям, получаемым прежде всего в целях достижения высокого профессионального уровня. Можно спорить о том, плох этот подход или хорош, но он уже существует как данность и не замечать его невозможно.

Сегодня право на получение образования и образовательные услуги признается одним из ведущих в системе объектов гражданских прав. Его значение в условиях развития рыночных отношений возрастает с каждым годом. Активно формирующийся рынок образовательных услуг характеризуется сегодня тенденцией к росту и разнообразием своей номенклатуры, их объединением в разные блоки.

Выявлено, что одним из важнейших критериев ценности образования в современном мире выступает возможность использовать полученные знания и умения в любой точке мира. Получение такого образования реализуется в установках государственной / негосударственной системы образования, в подходах бесплатного / платного образования в рамках государственных учебных заведений, в мотивации предоставления образования своим гражданам и иностранцам, в возможностях, предоставляемых международными организациями.

В настоящее время в национальных системах образования практически каждой страны имеется определенный набор образовательных услуг, отвечающих потребностям человека, собирающегося учиться или работать не только в своей стране. Некоторые из этих услуг активно тиражируются в мире через разные структуры: школы МВА, школы гостиничного бизнеса и туризма, курсы английского языка «English First». Часть из них – международные, постоянно функционирующие в целом ряде стран учебные заведения (университет «Феникс», Вальдорфские школы, детские сады Монтессори, факультативный курс «Гражданское воспитание»). Ряд услуг был разработан исключительно для получения образования иностранными гражданами в рамках системы национального образования (курсы подготовки по иностранному языку, курсы подготовки к поступлению в учебное заведение, курсы подготовки к сдаче национальных экзаменов). В результате в мире сложился инвариант образования международного уровня. Таким образом, «глобальное» образование уже создало свою собственную целостность и становится ядром единого мирового образовательного пространства, с которым, на наш взгляд, связаны перспективы его будущего развития.

Анализ состояния единого мирового образовательного пространства показал, что оно включает в себя международное образование (орга-

низация, содержание и формы которого оговариваются и осуществляются совместно не менее чем двумя странами), транснациональное образование (профессиональное образование, осуществляемое на предприятиях), элементы национального образования, вышедшие по содержанию и форме за границы национального, которые, как правило, широко тиражируются.

Международные организации, занимающиеся вопросами образования, подразделяются на межправительственные и неправительственные. В обеих группах существуют организации универсального, межрегионального и регионального характера. Межправительственной является единственная организация универсального характера – Организация Объединённых Наций по вопросам образования, науки и культуры (UNESCO). На региональном и межрегиональном уровне работа в области образования проводится специализированными учреждениями политических и экономических межправительственных организаций. Для Европы такой организацией является Совет Европы (ЕС). К межрегиональным учреждениям относится, в частности, Организация экономического сотрудничества и развития (OECD). Неправительственных организаций (международных, региональных, субрегиональных) в мире насчитывается свыше двух тысяч.

Международные организации, работающие в образовании, могут быть разделены на подгруппы с учетом следующих черт:

- уровня интеграции: всемирные, межправительственные, межнациональные, национальные организации, созданные в какой-либо одной стране или группе стран;
- профиля деятельности: социально-политические и профессиональные организации;
- типа деятельности: координация, информирование, исследование, объединение, лоббирование, аккредитация, обучение, финансирование, реализация тематических программ.

К числу самых крупных международных организаций, в которых поднимаются вопросы развития единого мирового образовательного пространства, относятся: Всемирный Банк, Ассоциация ООН в США, ЮНИСЕФ, ОЕСД (OECD), ИСЕФ (ICEF); ЕС, Римский клуб, Британский Совет, Центр Гете в Европе; АФС (AFS), АЙРЕХ, Американские Советы, Фулбрайт в США; АСЕР (ACER) в Тихоокеанском регионе; СИДХ (CIDH) в Латинской Америке; СААРК (SAARC) в Южной Азии; ИСЕСКО (ISESCO) на Арабском Востоке⁶.

Основные задачи данных организаций в этом направлении сводятся к осуществлению аналитической работы в области образования, организации и проведению международных проектов и исследований, а также к поиску единых способов соблюдения прав обучающихся во всем мире.

Примечания

- ¹ См.: Джуринский, А. Н. История педагогики и образования : учебник для бакалавров. 3-е изд., перераб. и доп. М. : Юрайт, 2013. 676 с.
- ² См.: Найденова, Н. Н. Измерения качества образования в современном мире // Институт теории и истории педагогики : 1944–2014 / под общ. ред. проф. С. В. Ивановой. М. : ФГНУ ИТИП РАО, 2014. С. 183–193.
- ³ См.: Касевич, В. Б., Светлов, Р. В., Петров, А. В. Болонский процесс в вопросах и ответах. СПб.: Издательство СПбГУ, 2004. 108 с.
- ⁴ См.: Иванова, С. В. Образовательное пространство в современном мире : междисциплинарный аспект // Стратегия развития образовательного пространства в условиях глобальных рисков : сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф. М. : Институт стратегии развития образования РАО, 2017. С. 10–14.
- ⁵ См.: Вульфсон, Б. Л. Образование в постиндустриальном мире : кризис и реформы. М. : Московский психолого-социальный университет, 2013. 136 с.
- ⁶ См.: Тагунова, И. А. Процессы глобализации // Вестник Университета Российской Академии Образования. 2005. № 3. С. 5–12.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ КОРПОРАТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ЭФФЕКТИВНОСТЬ РАБОТЫ МЕХАНИЗМОВ СИСТЕМЫ

Б. Б. Линник

*Линник Борис Борисович – преподаватель
Донецкого техникума промышленной автоматки,
аспирант кафедры инновационного менеджмента
и управления проектами Донецкой академии управления
и государственной службы при Главе ДНР
E-mail: borisblinnik@mail.ru*

Обеспечение эффективности корпоративных образовательных систем – одна из наиболее актуальных и многоаспектных проблем. В условиях глобализации она приобретает характер общемировой тенденции. При этом корпоративное образование выходит на первый план как конкретизирующее применение полученных знаний и вследствие чего выигрывающее в практической направленности их применения. Корпоративное образование, непрерывно связанное с процессами производства и управления, выводит работу персонала и самой организации на новый уровень, способствует созданию социального капитала и ее долгосрочному экономическому росту.

Ключевые слова: механизмы, образовательная система, управление, эффективность, корпоративное образование.

CURRENT ISSUES OF CORPORATE EDUCATION IN THE WORLD, THE EFFECTIVENESS OF THE SYSTEM'S MECHANISMS

Boris B. Linnik

Ensuring the effectiveness of traditional educational systems is one of the most pressing and multifaceted problems. In the context of globalization, it acquires the character of general trends. In this regard, corporate education goes beyond the application of specific knowledge and results. Corporate education, continuous economic growth and long-term economic development.

Keywords: mechanisms, educational system, management, efficiency, corporate education.

Самой актуальной проблемой современного образования является более эффективная работа всех его механизмов. Это мировая тенденция, одной из составляющих которой является совершенствование механизмов работы корпоративных образовательных систем. Внутренние и внешние факторы влияния на деятельность предприятий и корпораций – основа работы их образовательных структур.

Согласно исследованиям, индивидуальный подход в обучении улучшает качество образования и обуславливает более высокий последующий доход выпускника. Именно на этом акцентируют своё внимание корпоративные системы образования при решении производственных вопросов предприятия. Стимулирование работающих повышением заработной платы, благосостояния является действенным мотивом, способствующим созданию социального капитала и долгосрочному экономическому росту предприятия.

Глобализация рынков, начавшаяся в 80-е гг. XX в., вынуждает крупнейшие предприятия, концерны осваивать новые страны и континенты. При этом возникают проблемы в обеспечении едиными стандартами менеджмента и корпоративной культуры всех региональных офисов. По аналогии можно провести параллель с крупными российскими компаниями, имеющими офисы и представительства в разных частях страны и мира. Решением этих проблем стало создание образовательного механизма внутрифирменной подготовки персонала – корпоративного университета¹. Выработка единого управленческого языка, взаимопонимания, корпоративной культуры – основная ценность обучения, формирующая корпоративную культуру и позволяющая преодолевать проблемы роста и слияния. Широкое распространение получило непрерывное образование, являющееся составной частью корпоративного образования, – постоянное образовательное сопровождение человека на протяжении всей профессиональной карьеры².

Совершенствование механизмов работы корпоративных образовательных систем обусловлено комплексностью внешних и внутренних причин, которые воздействуют на систему высшего образования.

Несмотря на различие экономико-правовых условий обучения, передовой опыт в совершенствовании механизмов управления может оказать существенное влияние на развитие образовательных систем Донецкой Народной Республики и повышение их эффективности.

Основным фактором, позволяющим идентифицировать и, соответственно, классифицировать образовательные системы, является характер распределения полномочий по уровням управления – государство–учреждение образования.

При формировании собственной – национальной – системы образования каждая страна (ДНР не исключение) в первую очередь учитывает:

- основную цель и ожидаемый результат развития системы образования данной страны в конкретный исторический период;

- экономические возможности государства и общества в финансировании системы образования;
- применяемые механизмы и инструменты для достижения целей, поставленных перед системой образования.

В этом корпоративные системы образования имеют преимущества. Они направлены на подготовку специалистов, нацеленных на конечный результат управленческо-производственной деятельности, имеют определённую производственную базу и формируют реально достижимые цели.

Человеческий капитал, становящийся в условиях ускоренного устаревания профессиональных знаний главным источником конкурентных преимуществ компаний, является одним из ключевых факторов успеха. Нарастающий дефицит профессионалов высокого уровня вызывает озабоченность компаний, связанную с возможностью обеспечения гарантированного соответствия потребностей своему уровню развития. Эффективность системы обучения проявляется в том случае, если она тесно связана с механизмами мотивации, включающими в себя управление персоналом, работу с резервом, систему стимулирования труда, программы развития персонала и т. д.

Здесь же возникают «подводные камни», сдерживающие развитие практики корпоративного обучения, что особенно актуально в текущей экономико-политической ситуации Донецкой Народной Республики:

- руководство компаниями с точки зрения сиюминутной выгоды, получение результатов в краткосрочной перспективе, отсутствие перспективного планирования, особенно в развитии персонала компаний, предприятий;
- отсутствие возможности нести дополнительные расходы – вложение в обучение персонала как долгосрочную инвестицию и, как следствие, сокращение обучения или полный отказ от него;
- отсутствие или очень низкий уровень образовательных программ;
- традиционный взгляд на выпускника только как на кадровый потенциал, нежелание тратить ценное рабочее время на формирование дополнительной структуры для обучения персонала в условиях предприятия.

Непрерывность накопления знаний, их переработка и совершенствование, передача профессиональных умений и знаний, корпоративной культуры, нравственных ценностей от одного поколения к другому являются психологической основой корпоративного образования. На основании этого можно классифицировать следующие виды образования: формальное, информальное (спонтанное), неформальное³.

В настоящее время корпоративность рассматривается как один из основных принципов, который определяет целостность процесса повышения качества работы предприятия. Этот процесс призван формировать имидж отрасли, развивать корпоративные цели, ценности

и стратегические коммуникации, повышать уровень корпоративной культуры.

Корпоративный университет – это система внутрифирменной подготовки персонала, объединенная концепцией и методологией, разработанной в рамках стратегии развития предприятия для руководителей всех уровней и специалистов. В основе идеи корпоративного университета лежит системный подход к организации процесса обучения, что создаётся внутрикорпоративной системой знаний.

Цель корпоративного образования – формирование конкретных компетенций исходя из квалификации, стандартов, занимаемой должности или осуществляемой деятельности. Это отражается в участии представителей предприятий в защите курсовых и дипломных работ, создании базы данных потенциальных работников – выпускников вузов, прошедших практику, стажировку на предприятии, организации производственных и преддипломных практик.

Одной из быстроразвивающихся форм корпоративного образования вследствие стремительного развития сети Internet является электронный корпоративный университет. Использование новейших коммуникационных технологий, характеризующихся включением комплекса информационных и программно-технических средств, определяется организационным и методическим характером реализации электронного университета.

Действующими механизмами корпоративного образования являются факультативная учебная практика и производственная практика⁴.

Факультативную учебную практику проходят после окончания обучения перед выпуском. Дополнительная производственная практика должна быть связана со специальностью или дальнейшей сферой деятельности.

В европейской системе образования для реализации механизма прохождения практики учебные заведения создают специализированные центры, работающие по разным научным программам. Возникающие в процессе работы коммерческие возможности проекта используются для защиты интеллектуальной собственности и заключения договоров с предприятиями. Отслеживание приоритетных направлений развития экономики, выявление потребностей в специалистах позволяют учебным заведениям создавать новые образовательные и исследовательские программы.

Создание корпоративного университета может осуществляться двумя способами:

- формирование самостоятельной учебной структуры;
- взаимодействие с учебными заведениями или специализированными фирмами.

Вариант взаимодействия предприятия с учебным заведением до недавнего времени рассматривался как основной, в политико-экономической ситуации ДНР он таковыми и остается, хотя возможны разные

верификации составляющих процесса взаимодействия. Так, в качестве партнера может выступать не учебное заведение, а государственная структура – министерство – в силу непосредственного государственного финансирования образовательного процесса, что дает преимущества предприятиям, решившим провести обучение своих сотрудников.

Формирование самостоятельных образовательных структур внутри предприятия в последние годы приобретает все большую популярность, как пример можно привести Корпоративный университет «Сбербанк России», АНО «Корпоративная Академия Росатом», Корпоративный университет РЖД, Технический университет УГМК.

Союз, возникающий в процессе выгодного обеим сторонам взаимодействия компаний с коммерческими или государственными институтами, строится на взаимном обогащении знаниями и накопленной информацией.

Изменение внешней и внутренней среды требует постоянной адаптации от персонала фирмы. Поэтому именно корпоративное образование, обучение позволит преодолеть такие трудности⁵.

Применение нестандартных технологий контроля личностного роста сотрудников, включающих в себя систему оценки конкретного сотрудника по выполнению перспективных планов и индивидуальных проектов, дает возможность определить эффективность применяемых корпоративных образовательных программ.

Модульный принцип построения образовательных программ – визитная карточка каждого хорошего корпоративного университета. Обучение строится на программах, включающих ролевые игры, тренинги-семинары, интерактивные методы взаимодействия, которые разделены по содержанию. Программы ориентированы на обучение всех сотрудников компании – от топ-менеджеров до специалистов. Необходима рабочая корректировка программы для достижения поставленных целей. Оценка эффективности обучения проводится на основе изучения изменившихся показателей деятельности компании⁶.

Многие современные корпоративные университеты запустили дистанционную форму обучения. Плюсы такой формы:

- обучение может происходить прямо во время или после работы в домашней обстановке;
- больше внимания со стороны тренера;
- больше времени работы над заданием;
- система позволяет актуализировать знания практически мгновенно в зависимости от сложившейся ситуации в компании⁷.

Применение корпоративного обучения в зарубежных и отечественных компаниях показывает, что гармоничный и целостный спектр используемых в отечественной практике механизмов и технологий наставнической деятельности играет ключевую роль при передаче профессио-

нального опыта молодому, обучающемуся поколению для создания конкурентных позиций современного производства.

Ключевую роль в обеспечении конкурентоспособного дополнительного профессионального образования как составляющей части корпоративного образования играет объем затрат работодателей на образование взрослых.

За рубежом особое внимание уделяется населению старше 45 лет. Образовательными системами предусмотрены механизмы выделения средств на переобучение, подготовку к новой работе в старшем возрасте. При этом работодатель получает компенсацию за сохранение места переобученного работника, который приобрел новые трудовые функции.

В завершение отметим, что корпоративное обучение действительно стало самостоятельным сегментом рынка, влияющим на показатели экономического благосостояния и социальной устойчивости стран⁸.

Использование мер поддержки населения и работодателей в получении дополнительного профессионального образования выступает не только экономическим, но и важным политическим инструментом повышения уровня оценки деятельности самого государства.

Корпоративное обучение позволяет охватить достаточно широкие слои населения, повысить мотивацию к профессиональной деятельности, карьерному росту, личностной самореализации и тем самым обеспечить высокий уровень удовлетворенности потенциальных избирателей.

Примечания

¹ См.: *Родин, А. И.* Система корпоративного обучения как серьезный фактор профессионального развития кадров образовательной организации [Электронный ресурс]. URL: <http://prodod.moscow/archives/1413> (дата обращения: 24.02.2020)

² См.: *Герасимов, М. В.* Внутрифирменное обучение : теоретический аспект // Молодой ученый. 2016. № 5. С. 319–323; *Горшков, М. К., Ключарев, Г. А.* Непрерывное образование в контексте модернизации. М. : ИС РАН, ФГНУ ЦСИ. 2011. 232 с.

³ См.: *Гершунский, Б. С.* Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). М. : Совершенство, 1998. 432 с.

⁴ Там же.

⁵ См.: *Галагузов, А. Н.* Корпоративное образование : сущность и проблемы // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 1. С. 89–97.

⁶ См.: *Долженко, Р. А.* Система корпоративного обучения : содержание, место в системе образования и основные подходы к реализации в компании // Педагогическое образование в России. 2017. № 3. С. 6–14.

⁷ См.: *Несмеева, А.* Корпоративный университет [Электронный ресурс]. URL: <http://nesmeeva.narod.ru/learn/corpuniv.htm> (дата обращения: 24.02.2020)

⁸ См.: *Гавров, С. Н., Никандров, Н. Д.* Образование в процессе социализации личности // Вестник УРАО. 2008. № 5. С. 21.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНИКА КАК ИНСТРУМЕНТ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОБУЧАЮЩЕГО ПРОЦЕССА

К. В. Панасенко

*Панасенко Ксения Владимировна – старший преподаватель
Донецкого национального медицинского университета имени М. Горького
E-mail: panasenkokseniia@mail.ru*

В данной статье мы попытались рассмотреть преимущества, которые предоставляет внедрение электронного учебника в образовательный процесс высшей школы. Принимая во внимание постоянное развитие информационных технологий, а также объем поступающей информации, закономерным представляется создание электронного учебника, который станет отличным дополнением к традиционным видам учебного материала. Он повысит уровень самоконтроля и успеваемости студента, что указывает на актуальность данного исследования.

Ключевые слова: электронный учебник, учебная литература, информация, образовательный процесс.

USE OF THE ELECTRONIC TEXTBOOK AS A TOOL FOR THE INFORMATION SUPPORT OF THE EDUCATIONAL PROCESS

Ksenia V. Panasenko

In this article, we tried to consider the benefits of introducing an electronic textbook into the educational process of higher education. Taking into account the constant development of information technologies, as well as the volume of incoming information, it seems logical to create an electronic textbook, which will be an excellent addition to the traditional types of educational material. It will increase the level of self-control and student performance, which indicates the relevance of this research.

Keywords: electronic textbook, educational literature, information, educational process.

Информация является важнейшим ресурсом в современном обществе. Одним из необходимых условий успешного функционирования учебного заведения является оперативный и эффективный доступ к необходимой информации, что позволяет субъектам обучающего процесса реализовать свои научные и социальные потребности. С данной целью большинство высших учебных заведений формируют базу электронной учебной литературы, а их фонды содержат электронные сборники научных трудов, глоссарии, профильные справочники, периодику и т. д.

В настоящее время уже нет никаких сомнений в том, что в условиях информатизации образования меняется парадигма педагогической науки, так же как и структура и содержание образования. Новые методы в обучении, основанные на активных, самостоятельных формах приобретения знаний и работе с информацией, вытесняют демонстрационные и иллюстративно-объяснительные, широко используемые традиционной

методикой обучения, ориентированной в основном на коллективное восприятие информации¹.

Применение электронного учебника будет способствовать интенсификации учебного процесса, повышению его эффективности и качества. В настоящий момент электронные учебники относятся к наиболее динамично развивающемуся виду учебной литературы.

Электронный учебник является целостной дидактической, методической и интерактивной программной системой, содержащей систематизированный материал, позволяющий изложить сложные моменты с использованием требуемых форм представления информации, включая средства мультимедиа².

Основными особенностями электронного учебника являются:

- доступность теоретического материала по данному курсу;
- наглядность представления теоретического материала;
- возможность проверки решенной задачи.

Применение электронного учебника усиливает активность каждого студента, повышает его заинтересованность в изучении иностранных языков. Работа с электронным учебником позволяет научить студента ориентироваться в информационном пространстве, находить решение каких-либо проблем. Использование современных методов обучения студентов в вузах, а именно электронных учебников, улучшает качество знаний, ускоряет процесс получения информации. Рациональное применение электронных средств образования при изучении английского языка способствует увеличению лексического запаса, позволяет студентам формировать языковые компетенции и повышает их мотивацию к получению новых навыков и умений³.

Несмотря на то что в настоящее время электронный учебник не способен в полной мере заменить привычный печатный аналог, он в значительной степени способен дополнить традиционное печатное пособие, помогая незамедлительно найти всю необходимую информацию в наиболее оптимальном для обучающегося темпе.

Данный вид учебной литературы обеспечивает доступ обучающихся к дополнительной информации и предназначен для углубленного изучения дисциплины. Для дисциплин системы непрерывного образования, связанных с интенсивным развитием науки и технологий, а также быстрым старением знаний, такие учебники имеют огромное значение. Они способствуют достижению максимального эффекта, позволяя постоянно внедрять новейшие педагогические и информационные технологии в образовательный процесс.

Неоспоримым преимуществом электронных книг является «живое» предоставление информации – мультимедийные технологии позволяют создавать разные модели, в том числе аудио- и видеоклипы. Возможность визуализации учебного материала, привлечения внимания и многоканаль-

ного механизма представления информации является основным достижением вычислительных образовательных систем. В руках преподавателя оказывается мощный образовательный инструмент, а студент получает возможность наиболее эффективно усвоить материал.

Электронный учебник позволяет при подаче материала учитывать индивидуальные особенности и способности студента благодаря своей уровневой структуре, что ведет к более качественному восприятию информации. Наличие электронной базы в данном случае позволяет студенту более тщательно готовиться к практическим и тестовым заданиям и регулярно обращаться к материалу, вызывающему наибольшие сложности. Следовательно, мы должны помнить, что электронный учебник по каждому отдельному предмету может иметь нескольких уровней сложности.

Система управления тестированием, входящая в состав таких учебников, позволяет проверить результаты, подсчитать количество полученных баллов и выставить оценку, что содействует получению быстрой обратной связи. Возможность записи пользователя перед началом тестирования позволит преподавателю наблюдать за количеством попыток, используемых студентом, за временем, потраченным на выполнение каждого задания, провести анализ количества заданий, с которыми не справился студент⁴.

В настоящее время используется далеко не весь потенциал электронных учебников, что свидетельствует о слабой степени исследования и разработанности данной области. Даже в тех случаях, когда преподаватели хорошо владеет компьютерными и информационными технологиями, они сталкиваются с такими проблемами, как отсутствие систематической поддержки со стороны менеджмента, неинтегрированность информационных технологий в существующие учебные программы и учебники, а также отсутствие материалов, основанных на их использовании.

Создание электронных учебников является актуальной проблемой современного образования. Поэтому вопросы, связанные с разработкой электронных информационных ресурсов, на данный момент освещены очень широко. Имеется большое количество учебников, интернет-ресурсов, видеокурсов по разработке разных электронных средств⁵.

Скорость создания новой и обновления устаревшей информации является важным фактором, подтверждающим пользу электронных учебников. Печатный учебник, опубликованный несколько лет назад, может содержать частично устаревшую фактическую информацию. С помощью электронного учебника мы можем своевременно обновлять информацию. Разработчики электронных учебников и преподаватели, применяющие их в своей практической деятельности, должны работать над тем, как устранить объективные и типовые субъективные недостатки и компенсировать их при создании и эксплуатации данных средств. Способы компенсации могут быть разные: технические, организационные, методические, дидактические, функциональные. Например, сложность восприятия боль-

шого объема текста с экрана устраняется при использовании ноутбуков с жидкокристаллическим дисплеем с диагональю не менее 15 дюймов. С таким компьютером можно работать как с обычной книгой, устроившись в кресле и положив его на колени. Невозможно также полностью исключить необходимость обладания навыками работы на компьютере. Влияние данного аспекта нивелирует максимально упрощенный и интуитивно понятный пользовательский интерфейс таких учебников. Недостаточная интерактивность компенсируется за счет организации регулярных консультаций в очной или дистанционной форме. Повышение интерактивности также обеспечивают реализация определенных дидактических приемов и использование интеллектуальных технологий моделирования знаний и деятельности. Отсутствие «надзирателя», следящего за ходом выполнения учебного плана, компенсирует промежуточный контроль знаний по каждому пройденному разделу, проводимый по жесткому графику. Преодолению этого недостатка способствует также применение игровых и состязательных методик, стимулирующих интерес обучаемого к предмету и повышающих его мотивацию к успешному приобретению соответствующих знаний и умений⁶.

Электронные учебники не являются самоучителем и не позволяют самостоятельно освоить тот или иной предмет, но они выполняют важную функцию сопровождения студента, проверяют ход выполнения работы и отвечают на некоторые вопросы, которые могут возникнуть в процессе обучения. Данная технология является новым источником и стимулом для саморазвития студента. Эти и другие возможности электронных учебников позволяют активизировать процесс обучения на всех этапах усвоения материала.

Такие учебники по своей структуре являются открытой системой. Это дает возможность дополнять и корректировать отдельные задания и даже разделы в процессе работы, что делает электронные учебники более доступными, адаптируемыми и индивидуальными. Можно также легко увеличить их тираж и пересылать по сети или поместить на образовательный веб-сайт и в Интернете, экономя время и деньги.

В то же время не все могут использовать электронные учебники в силу тех или иных факторов. К тому же студенты, которые пользуются только электронным учебником, теряют возможность живой коммуникации со своими сокурсниками и преподавателями, поэтому их лучше применять в качестве дополнительного метода обучения.

Подводя итог, можно сказать, что со временем электронные учебники будут предоставлять широкие возможности для учебного процесса и самообразования, а также станут полноправной заменой печатных материалов.

Примечания

- ¹ См.: Кузнецов, А. А., Сергеева, Т. А. Компьютерная программа и дидактика // Информатика и образование. 2006. № 2. С. 50.
- ² См.: Официальный информационный ресурс Министерства образования и науки Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: <http://old.mon.gov.ru/pro/rpno/int> (дата обращения: 24.02.20)
- ³ См.: Коблова, Д. В., Косарева, С. А. Электронный учебник как инновационное средство в образовательном процессе [Электронный ресурс] // Актуальные задачи педагогики : материалы II Междунар. науч. конф. Чита : Издательство «Молодой ученый», 2012. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/59/2410/> (дата обращения: 24.02.20)
- ⁴ См.: Петрова, И. А., Ибрагимов, К. И. Использование электронного учебника «Объектно-ориентированное программирование» в образовательном процессе [Электронный ресурс]. URL: <https://research-journal.org/pedagogy/ispolzovanie-elektronnogo-uchebnika-obektno-orientirovannoe-programmirovaniye-v-obrazovatelnom-processe/> (дата обращения: 26.02.20)
- ⁵ См.: Захарова, И. Г. Информационные технологии в образовании : учеб. пособие. М. : Академия, 2011. 188 с.
- ⁶ См.: Роль электронного учебника в учебном процессе [Электронный ресурс]. URL: <https://studopedia.info/3-108042.html> (дата обращения: 26.02.20)

РОЛЬ И ФУНКЦИИ ПРИМЕРА В ЛЕКЦИОННЫХ И ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ НА ГЕОГРАФИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

Ю. В. Преображенский

*Преображенский Юрий Владимирович – кандидат географических наук, доцент Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: topofag@yandex.ru*

Раскрывается значение примера в проведении занятий. Рассматриваются функции примеров, уместность их применения. Приводятся конкретные примеры, демонстрируемые при проведении занятий на географическом факультете. Выделяются шесть функций примера: организационно-ритмическая, познавательная, мнемоническая, вовлекающая, организационно-переходная.

Ключевые слова: практические занятия, пример, функции примера, преподавание географии.

THE ROLE AND THE FUNCTIONS OF EXAMPLE IN LECTURES AND PRACTICAL CLASSES AT THE FACULTY OF GEOGRAPHY

Yuriy V. Preobrazhenskiy

The importance of example in conducting classes is revealed. The functions of examples and the relevance of their application are considered. Concrete examples are given during classes at the Faculty of Geography. There are six functions of the example: organizational-rhythmic, cognitive, mnemonic, involving, linking, organizational-transitional

Keywords: practical training, example, functions of the example, teaching geography.

Безусловно, каждый преподаватель понимает важность хорошего примера по той или иной теме, чувствует его вклад в конечное усвоение материала обучающимися.

Классик отечественной экономической географии Н. Н. Баранский отмечал важное значение примера: «Школьному преподавателю еще более, чем вузовскому лектору, важно иметь всегда наготове запас таких картинок, ярко подчеркивающих резко характерные для данного района особенности»¹. Пример в его понимании конкретизирует рассматриваемые явления и процессы, подаваемые генерализованно, обобщенно. Это достигается «...сообщением таких конкретных фактов, по возможности более ярких и живых, которые могли бы проиллюстрировать прежде всего как раз те основные черты общей характеристики, которые были получены в результате генерализации»². Пример, таким образом, позволяет эффективно переходить от дедукции к индукции и обратно.

Пример выполняет несколько функций. Рассмотрим ключевые из них.

Прежде всего пример выполняет **организационно-ритмическую** функцию в структуре занятия: это некоторая интерлюдия, прерывающая монотонное повествование о теоретических аспектах той или иной проблемы. Она позволяет сконцентрировать внимание слушателей, до известной степени «встряхнуть» их. Будучи размещенными на некотором временном промежутке, интерлюдии становятся подобны припевам в песне. Следовательно, пример дает возможность закрепить структуру лекции.

Вторая функция – собственно **познавательная**. Пример позволяет перейти к практической части того, о чём говорилось в теории. Теоретические аспекты рассматриваются в отношении их конкретной реализации в реальном мире. Пример в этом случае верифицирует теорию, делает её функциональной. В преподавании географии существенную роль играет демонстрация того или иного описания закономерностей физико- и экономико-географических явлений и процессов на карте.

Третья функция – **мнемоническая**. Пример из практики позволяет лучше запомнить тему занятия. Он становится тем ярким воспоминанием, которое впоследствии поможет вывести положения, иллюстрируемые примером. Для этого допустимы разные средства представления примера. В устном примере сработает отсылка к хорошо известным студентам событиям или персонажам.

Например, при характеристике одного из экономических районов страны есть смысл выделить какой-то город, наиболее типичный для данного района по составу отраслей, и охарактеризовать два-три предприятия с позиции факторов их размещения именно здесь. Пример будет гораздо ярче, если эти предприятия студенты посещали в ходе межзональной практики. Воспоминания о промышленных предприятиях закрепляются групповыми фотографиями, сделанными на фоне проходной

завода или возле образца продукции (например, около автобуса ПАЗ в г. Павлово, Нижегородская область). Поскольку преподаватели географического факультета (и некоторых других факультетов СГУ) ездят на межзональные практики, они имеют возможность приводить примеры, связанные с посещением тех или иных городов, предприятий или ландшафтов.

Можно обратиться к опыту самих обучающихся и показать на основе их ответов, что определённая практика, которую они проходили, имеет непосредственное отношение к изучаемой проблеме. Например, некоторые студенты географического факультета являются деятельными сторонниками повторной переработки отходов и регулярно сдают их в специальные перерабатывающие центры. Эта информация, помимо прочего, заставляет задуматься их одноклассников о своём отношении к данной проблеме.

Пример (дисциплина «Региональное природопользование»): *при рассказе о производстве натурального шёлка в Юго-Восточной Азии можно спросить у обучающихся о происхождении названия улицы Шелковичная в Саратове, попросить вспомнить, где в городе есть деревья шелковицы.*

Большой эффект достигается при сопровождении вербальной формы примера демонстрацией конкретного объекта. При этом важно «привязать» этот объект к карте. Примерный список таких объектов для ряда дисциплин приведён в таблице.

Пример (дисциплина «Экономическая и социальная географии России»): *на демонстрационный стол выставляются 4–6 разных предметов. Преподаватель просит предположить, где они могли быть произведены. Конечно, предметы выбираются с учётом уже пройденного материала. Нужно понимать, что ряд товаров производится только в одном-двух населённых пунктах России.*

Объекты, используемые в качестве наглядного (материального) примера при проведении занятий по различным дисциплинам

Дисциплина	Объект в роли наглядного примера
Технологические основы производства	Образцы руды, сплавов, продукции целлюлозно-бумажного комплекса и пр.
Социально-экономическая статистика	Примеры переписных листов Всероссийской переписи населения разных лет, сельскохозяйственной переписи ³
Региональное природопользование	Орудия земледелия народов мира (железные насадки на деревянные инструменты), материал, из которого сделана ткань, и пр.
Физическая география материков и океанов	Соль, выпаренная из одного литра воды того или иного моря
Картография	Образцы карт XIX века

Раскрыть мнемоническую функцию примера можно также при применении технологии скрайбинга. Её суть состоит в том, что «...речь выступающего иллюстрируется рисунками фломастером (или иным другим доступным средством) на белой доске, тем самым достигая эффекта “параллельного следования”, когда потенциальная аудитория видит и слышит одно и то же, при этом графический ряд фиксируется на ключевых моментах аудиоряда. Эффективность использования скрайбинга объясняется, во-первых, интересом у студентов к его созданию за счет нестандартности и креативности в подходах к реализации; во-вторых, в успешном сочетании всех элементов понятных для любого из человеческих психотипов восприятия информации»⁴.

Очевидно, что в будущем будет усиливаться роль образовательных технологий, основанных на современных средствах презентации информации⁵.

Четвёртая функция примера – **вовлекающая**. Она предполагает интерактивное взаимодействие преподавателя со студентами⁶. К примеру, во многих случаях есть необходимость посчитать результат, применив ту или иную формулу. Здесь можно попросить обучающихся помочь с расчётами. Особенно это действенно тогда, когда ответ будет для них неожиданным.

Пример (дисциплина «Экономическая и социальная географии России»): *Преподаватель говорит о динамике животноводства за последние четверть века. Поголовье коров снизилось более чем в два раза, при этом примерно на столько же выросли надои с одной коровы (называются конкретные цифры или демонстрируются на графике в презентации). Преподаватель просит выявить, компенсировали ли увеличившиеся надои снижение поголовья коров, приводя норматив потребление молока в расчёте на одного россиянина.*

Этот пример рассчитать довольно просто; более сложные задания, безусловно, стоит оставить для практических занятий.

Другой вариант использования такой функции примера связан с самооценкой обучающимися своего уровня знания. Для этого предлагается построить карту-анаморфозу европейских стран, где одна клетка будет соответствовать одному городу из каждой страны. Размер страны будет коррелировать с уровнем знания студента о ней.

Можно также предложить обучающимся привести примеры из какой-то сферы. Часто оказывается, что они затрудняются это сделать, что неявно указывает на пробелы в этой сфере. На практическом занятии перспективно использовать дискуссию, когда каждая сторона представляет свои примеры в пользу отстаиваемой точки зрения. Здесь обучающиеся работают в командах⁷.

Представляет интерес и отсылка к определённым событиям, вызвавшим широкий общественный резонанс (например, проведение выборов, Олимпиад)⁸.

Пятая функция – **увязывающая**. В качестве примера используется информация из прошлых лекций, практических занятий или из других курсов.

Пример (дисциплина «Методы экономико-географических исследований»): *на практических занятиях по теме «Метод Ципфа в исследовании распределения населения по городам страны» в качестве рабочего материала используются данные переписей 1897, 1989 и 2010 годов. На лекции по социально-экономической статистике, разбирая виды статистического наблюдения и конкретно переписи населения, можно вернуться к опыту практических занятий, уточнить годы переписей и замеченные ранее особенности ранжирования городов по численности населения.*

Шестая функция – **организационно-переходная**. Примеры позволяют переходить от теоретических занятий к практическим. В частности, можно в конце лекции привести конкретный пример и попросить студентов подготовить другие примеры для предстоящего семинарского занятия. Можно также дать пример-задачу и попросить обдумать пути её решения и соответствующим образом оформить их для следующего занятия.

Систематизировав функции примера, стоит отметить некоторые ограничения его «формата». С одной стороны, пример не должен быть слишком коротким, односложным – обилие примеров такого рода создаёт у слушателей некоторый эффект «перегрузки». С другой стороны, пример не должен «расползаться», превращаться в байку, историю. Иначе говоря, пример подчёркивает, но не загораживает собой теорию.

Таким образом, пример может служить важным инструментом в арсенале преподавателя. Он выполняет ряд функций, позволяющих повысить эффективность усвоения студентами лекционного материала. Вместе с тем важно помнить о необходимости избегать злоупотребления примерами.

Мы выделяем следующие функции примеров: организационно-ритмическая (интерлюдия), познавательная, мнемоническая, вовлекающая, увязывающая, организационно-переходная.

Примечания

¹ Баранский, Н. Н. Методика преподавания экономической географии. М. : Учпедгиз, 1960. С. 273.

² Там же. С. 272.

³ См.: Преображенский, Ю. В. Некоторые задания для практических занятий по социально-экономической статистике // Образование в современном мире : сб. науч. ст. / под ред. Ю. Г. Голуба. Саратов : Издательство Саратовского университета, 2018. Вып. 13. С. 315–320.

⁴ См.: Молочко, А. В. Геопорталы, соцсети и медийные возможности интернета в помощь преподавателям-географам // Видеонаука. 2017. № 3 (7). С. 4.

- ⁵ Молочко, А. В., Кудрявцева, М. Н., Кондратова, М. В. Инновационные образовательные технологии как дополнительный мотивационный стимул для обучающихся (на примере организации образовательного процесса студентов естественнонаучных направлений подготовки) // Образование в современном мире : сб. науч. ст. / под ред. Ю. Г. Голуба. Саратов : Издательство Саратовского университета, 2019. Вып. 14. С. 160–166.
- ⁶ См.: Макарецва, Л. В. Мастер-класс как интерактивный метод организации обучения бакалавров // Там же. 2018. Вып. 13. С. 151–154.
- ⁷ См.: Преображенский, Ю. В. Приёмы командной работы на занятиях по экономической и социальной географии // Там же. 2019. Вып. 14. С. 294–299.
- ⁸ См.: Макарецва, Л. В., Преображенский, Ю. В. Практические занятия по электоральной географии в образовательном процессе // Там же. 2017. Вып. 12. С. 171–176.

ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ: КАК ЭТО ПОНИМАЕТСЯ В РОССИИ

Н. И. Ремезов

*Ремезов Николай Иванович – заведующий кафедрой
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского,
заслуженный эксперт ФАС России
E-mail: nikolajremezov@yandex.ru*

Статья посвящена анализу законодательной базы определения понятия «инновация» в Российской Федерации, в частности в сфере образования. В статье ставится проблема расширительного толкования термина «инновация» в практике реализации отношений между субъектами образовательной деятельности. На основе рассмотрения изменений в сфере инновационного образования в западных странах даны предложения по созданию нормативной базы инновационной деятельности высшей школы не только как источника развития самой системы образования, но и как процесса формирования «инновационного специалиста».

Ключевые слова: законодательство, инновации, обучение инновациям, инновационный специалист.

INNOVATIONS IN EDUCATION: UNDERSTANDING IN RUSSIA

Nikolai I. Remezov

The normative framework for “innovation” definition in the Russian Federation are analyzed in the article, the specificity of this concept in education is shown. The problem of a broad interpretation of the term “innovation” in the practice of implementing relations between subjects of educational activity is raised in the article. Proposals for the formation of a regulatory framework for higher school innovation are based on the consideration of changes in the field of innovative education in Western countries. This regulatory framework should be considered not only as a source of development of the education system itself, but also as a process of forming an “innovative specialist”.

Keywords: legislation, innovation, innovation training, innovation specialist.

Интерес к проблеме инноваций в образовании появился у преподавателей юридического факультета не случайно. В дисциплине «Антимонопольное регулирование в России» студенты изучают основные понятия

Федерального закона от 26 июля 2006 г. № 135-ФЗ «О защите конкуренции»¹. Всегда необходимо обращать их внимание на одно исключение для понятия «монопольно высокая цена товара». Исходя из совместного толкования норм ч. 2 ст. 6, п. 1 ч. 1 ст. 10 и ч. 1 ст. 13 указанного закона следует, что «не признается монопольно высокой цена товара, являющегося результатом инновационной деятельности, т. е. деятельности, приводящей к созданию нового невзаимозаменяемого товара или нового взаимозаменяемого товара при снижении расходов на его производство и (или) улучшении его качества»². Эти нормы введены в закон изменениями 2009 года. Такая подробная формулировка очень важна и для предприятия-монополиста, и для контролирующих органов при квалификации нарушений антимонопольного законодательства. Другое законодательно закрепленное определение понятия «инновация» появилось в 2011 году в Федеральном законе «О науке и научно-технической политике». В ст. 2 этого закона даны определения, из которых следует, что:

- инновация – новый или значительно улучшенный продукт (товар, услуга, процесс, метод), введенный в употребление;
- инновационный проект – комплекс мероприятий по осуществлению инноваций, направленных на достижение экономического эффекта;
- инновационная инфраструктура – совокупность организаций, способствующих реализации инновационных проектов;
- инновационная деятельность – деятельность, направленная на реализацию инновационных проектов³.

Для полноты картины здесь необходимо вспомнить нормы еще одного действующего нормативного документа. Межгосударственный стандарт ГОСТ 31279-2004 «Инновационная деятельность. Термины и определения» принят Евразийским советом по стандартизации, метрологии и сертификации в декабре 2004 года. Он содержит более четырех десятков лаконичных, точных определений основных терминов в этой сфере, включая классификацию видов инноваций. К большому сожалению, по неизвестной широкому кругу пользователей причине Российская Федерация не проголосовала за принятие этого стандарта (при девяти государствах – за) и его требования не являются обязательными для применения на территории РФ. Это, впрочем, не исключает добровольного применения стандарта любыми российскими органами и организациями. Особый интерес в стандарте вызывают такие определения, как:

- «инновации»; «нововведения» – новые или усовершенствованные технологии, виды продукции или услуг, а также организационно-технические решения производственного, административного, коммерческого или иного характера, способствующие продвижению технологий, товарной продукции и услуг на рынок. *Примечание: инновация является конечным результатом деятельности по реа-*

- лизации нового или по усовершенствованию реализуемого на рынке продукта, технологического процесса и организационно-технических мероприятий, используемых в практической деятельности;
- «инновационный проект» – его содержанием являются проведение прикладных научных исследований и (или) разработок, их практическое использование в производстве и реализации. *Примечание: к инновационному проекту, например, относят комплексный план действий, нацеленный на создание или изменение конкретной системы посредством превращения новшеств в нововведение и предусматривающий для его реализации определенные условия (сроки, финансы, оборудование, методы организации)*⁴.

Возвращаясь к двум действующим в стране законам, следует отметить, что из их норм складывается цельный непротиворечивый подход к пониманию юридического, экономического и технического смысла понятий «инновация» и «инновационная деятельность». Разработать, исследовать, освоить производство принципиально нового или улучшенного товара, найти потребителя, вывести товар на рынок и, наконец, получить экономический эффект от его реализации – вот комплекс необходимых элементов, обязательных этапов цикла инновационной деятельности. Находясь в стенах вуза, невольно хочется применить эти формулировки и к самому процессу обучения студентов. А что у нас с понятием «инновационная деятельность» в законе об образовании?

В российском законодательстве об образовании термин «инновация» впервые появился в тексте нового Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», введенного в действие с 1 сентября 2013 года (далее – Закон, Закон 273). Предшественники этого закона – Федеральный закон от 10.07.1992 № 3266-1 «Об образовании» и Федеральный закон от 22.08.1996 № 125-ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» – при описании принципов государственной политики, целей, задач и даже форм интеграции образования и науки легко обходились без применения такого специального термина. Но настали новые времена. Новый закон вполне мог впитать в себя уже появившийся к тому времени в упомянутых выше двух законах подход к определению новомодной дефиниции «инновация». Однако этого не произошло. Законодатель не внес данный термин в ст. 2 Закона 273, специально отведенную для понятий, используемых в законе. Определение понятия «инновация» закон об образовании не установил. Зато в отдельной ст. 20 сразу обозначена цель инновационной деятельности. Более размытой цели для серьезной работы трудно себе представить: «Инновационная деятельность в сфере образования осуществляется в целях обеспечения модернизации и развития системы образования»⁵. Сколькими различными методами, способами, инструментами можно попытаться обеспечить модернизацию большой системы, сколько к ним можно добавить всяких субъектов, имеющих намерение обеспечить раз-

вите большой системы даже без ее модернизации. Теперь в список претендентов на участие в достижении этих двух высоких целей внесена и инновационная деятельность. Однако, в этой же ст. 20 инновационной деятельности определяются семь ориентиров, видимо, текущих задач. «Инновационная деятельность ориентирована на совершенствование научно-педагогического, учебно-методического, организационного, правового, финансово-экономического, кадрового, материально-технического обеспечения системы образования ...»⁶ Итого: обеспечение модернизации системы образования и обеспечение развития системы образования (две цели) и семь направлений совершенствования обеспечения системы образования как повседневные задачи инновационной деятельности в образовании. Похоже, что задачи не в полной мере соответствуют целям деятельности, – верный признак неопределенности в практической реализации этих положений закона. Между тем в тексте Закона 273 присутствует еще одна статья, посвященная вопросам обеспечения системы образования. Из ее содержания следует, что осуществлять обеспечение образовательной деятельности могут создаваемые в системе образования научно-исследовательские и проектные организации, конструкторские бюро, учебно-опытные хозяйства, опытные станции, а также организации, осуществляющие научно-методическое, методическое, ресурсное и информационно-технологическое обеспечение образовательной деятельности и управления системой образования, оценку качества образования. Судя по тому, что номер у этой ст. 19 и она стоит перед статьей об инновационной деятельности, перечисленные в ней организации являются основными в деле всестороннего обеспечения образовательной деятельности, а инновациям отводится дополнительная роль в такой повседневной работе. В ст. 20 есть еще инновационные проекты и программы, есть даже предостережение о соблюдении при их реализации прав и законных интересов участников регулируемых отношений, а также требований государственных образовательных стандартов, как будто появляются сомнения в применимости других статей закона в этом случае. Здесь же и установление органами власти порядка признания образовательных организаций инновационными площадками и порядка функционирования инновационной инфраструктуры. Завершается ст. 20 замечательным положением о том, что органы власти создают условия для реализации инновационных образовательных проектов, программ и внедрения их результатов в практику. Получается, что для осуществления образовательных инноваций нужна властная нянька, а их результат является промежуточным продуктом, который еще нужно «внедрять» с участием органа власти. История широкого использования этого термина начинается задолго до его появления в тексте Закона 273. Еще в 2004 году в утвержденном Правительством РФ Положении о Министерстве образования и науки Российской Федерации (далее – Министерство) появляется полномочие по принятию Порядка создания

и развития инновационной инфраструктуры. Такой Порядок утверждает-ся в 2009 году. В нем уже появляется в качестве цели инновационной ин-фраструктуры обеспечение модернизации и развития сферы образования и даже с учетом интеграции системы образования в Российской Федера-ции в международное образовательное пространство. В качестве основ-ных направлений инновационной деятельности Порядок указывает шесть таких направлений. До появления седьмого направления-ориентира в За-коне 273 – «совершенствование научно-педагогического обеспечения си-стемы образования» – оставалось чуть более трех лет. Инфраструктура, в том числе бюрократическая, начала формироваться. Координационный орган при Министерстве и его экспертная группа, оператор экспертно-аналитического и организационно-методического сопровождения разви-тия инновационной инфраструктуры в системе образования, отобранный на конкурсной основе по законодательству о государственных закупках, информационная система сопровождения деятельности инновационных площадок и, наконец, сами инновационные площадки заработали. Недо-статок нормативной базы постепенно восполняется разработками экспер-тов и методистов. Так, на сайте одного из информационно-методических центров Новосибирской области можно найти презентацию методиста К., которая разъясняет своим клиентам виды педагогических иннова-ций⁷. Всего их четыре. Бывают **внутрипредметные** инновации. Далее объясняется, что **общепредметные** инновации – это нетрадиционные педагогические технологии, универсальные по своей природе, **админи-стративные** инновации – решения руководителей разных уровней, кото-рые в конечном счете способствуют эффективному функционированию всех субъектов образовательной деятельности, и, наконец, во главе это-го перечня стоят **идеологические** инновации. Эти инновации вызваны обновлением сознания, веяниями времени, являются первоосновой всех остальных инноваций, так как без осознания необходимости и важности первоочередных обновлений невозможно приступить непосредственно к обновлению. Вот такое заполнение нормативной пустоты! Для этого ли законодатель отдал свое право придать образовательным инновациям конкретное, единое для всего образовательного пространства страны направление?

Как же отразилось на практике отсутствие главного в Законе – точ-ного определения понятия «инновация»? Наиболее достойные образова-тельные организации начинают получать статус инновационной площад-ки еще до начала действия Закона 273. Министерство разворачивает ра-боту по присвоению этого статуса, его продлению или прекращению его действия по окончании срока проекта и даже по досрочному прекраще-нию действия статуса. Приказом министра А. А. Фурсенко от 10.04.2012 № 273 (задолго до принятия Закона 273 и введения его в действие!) статус федеральной инновационной площадки на 2012–2017 годы был присвоен Московскому государственному институту международных от-

ношений (университету) (МГИМО) Министерства иностранных дел. Однако приказом от 30.12.2013 № 1425 заместитель министра А. Б. Повалко досрочно прекратил деятельность инновационной площадки МГИМО. Обновленный Порядок формирования и функционирования инновационной инфраструктуры (приказ Министерства от 23.07.2013 № 611) предусматривает три основания для такого прекращения. Можно исключить непредставление ежегодного отчета, так как 30 декабря вряд ли такое было возможно. Что касается нарушения законодательства, которое вступило в действие 1 сентября 2013 года, то Законом 273 были установлены всего лишь цели и ориентиры инновационной деятельности и МГИМО просто не успел бы развернуть свою деятельность в каком-либо ином направлении. Остается только получение промежуточных результатов, показавших за треть срока реализации проекта невозможность или нецелесообразность продолжения этой работы. Может быть, Министерство таким образом попыталось исправить преждевременно принятое решение, не опирающееся на законодательную базу. В любом случае, получается, что один из самых известных в мире российских вузов мог получить в результате таких «инновационных» действий Министерства серьезный удар по своей стратегии повышения конкурентоспособности университета. Впрочем, вполне возможно, что знаменитый вуз иной федеральной принадлежности просто не заметил «инновационных упражнений» Министерства образования, что само по себе могло сразу всем продемонстрировать содержание и значение инновационной политики органа управления российским образованием.

Высокая волна «инновационных» публикаций накрыла страницы специализированных научных изданий. Только заголовки статей поражают многообразием: «Инновационный потенциал вуза как условие трудовой удовлетворенности молодых преподавателей»⁸, «Педагогическая инноватика – новая отрасль педагогического знания»⁹, «Инновационно значимый элемент физической работоспособности человека»¹⁰, «Культурологический потенциал математического знания и его отражение в инновационном образовании»¹¹, «Когнитивные технологии обучения математике в инновационном географическом образовании»¹², «Сетевая инновационная кластерная педагогическая лаборатория в контексте патриотического воспитания обучающейся молодежи»¹³, «Взаимосвязь инновативных качеств личности и саморегуляции у студентов»¹⁴, «Инновационные процессы в высшей школе стран Латинской Америки и Карибского бассейна»¹⁵. А на самом деле, как выглядят инновационные процессы в образовании в других странах?

С середины прошлого века безусловным лидером в мире по развитию технологий и организационному развитию в сфере бизнеса являются Соединенные Штаты Америки. Такое лидерство не могло состояться без наработанных механизмов внедрения научных и организационных разработок и системы образования, нацеленного на инновационность.

Историю развития инновационного образования в США подробно описывает заведующий сектором анализа международного опыта управления наукой и образованием Российского научно-исследовательского института экономики, политики и права в научно-технической сфере (РИЭПП) И. И. Игнатов на страницах журнала «Наука. Инновации. Образование.», издаваемого институтом. Ученый многие годы проработал в США, и его статьи ярко и точно отражают реальное состояние этой сферы. Его слова, напечатанные в журнале накануне появления в российском законодательстве слова «инновация», актуальны до сих пор.

«Инновация как таковая – это некое нововведение, которое облегчает выполнение определенных операций и ведет к повышению продуктивности труда. Иными словами, инновация – это не “нововведение вообще”, каковым она часто воспринимается в Российской Федерации, а сугубо продуктивное, полезное нововведение. Инновационное образование – это обучение студентов, аспирантов и состоявшихся профессионалов способности производить инновации в различных областях производственной, научно-исследовательской, управленческой и коммерческой деятельности. В американском представлении способность к инновациям воспринимается и как технология (т. е. определенное “ремесло”, которому можно научить), и как определенный склад ума, который можно развить и воспитать»¹⁶.

«Прежде всего, необходимо отметить, что образовательные программы по обучению теории и практике инновационной деятельности в Америке сегодня почти нигде не существуют в “чистом виде”. Мой личный опыт вращения в американской академической среде дает мне возможность сделать следующее обобщение: так называемые “инновации” (т. е. разработка определенных новшеств и внедрение их в практику экономической и социально-политической жизни) представляются в США и, в целом, на англоязычном Западе плановым (т. е. рутинно-ожидаемым) исходом деятельности исследователей, специализирующихся в конкретных научных дисциплинах, и профессионалов, работающих в сфере бизнеса и администрирования. Соответственно, и обучение так называемой “инновационности” (которое можно определить как развитие способностей к инновациям) в классических американских и канадских университетах ведется в рамках уже сложившихся узких научных и технологических дисциплин. Инновации и инновационность в представлении англо-американской академической среды всегда конкретны – это своего рода “свойства” конкретных дисциплин, они не могут быть выделены в “чистом виде” (точно так же, как свойство “мокрости” нельзя отделить от субстанции под названием “вода”). В большинстве университетов бытует представление, что “департамент инноваций” в чистом виде, выпускающий гипотетических “специалистов по инновациям широкого профиля”, есть своеобразный оксюморон, некое подобие “академии магии и волшебства”, в которой обучался Гарри Поттер»¹⁷.

«Коренные изменения в сфере инновационного образования, организации бизнеса и начало нового этапа “антропологической революции”, связанного с “конструированием” “инновационного человека”, являются теми процессами, которые определяют завтрашнее лицо социально-экономических систем США и других развитых стран мира. Для Российской Федерации, провозгласившей курс на создание “инновационной экономики”, но до сих пор реально полагающейся в основном на экспорт углеводородного сырья, жизненно важно изучение и усиленное моделирование этих процессов. Ввиду вышеизложенных вызовов, Россия стоит перед настоящей необходимостью реформативировать свою политику в области инновационного образования. В противном случае в международном разделении труда в качестве равноправного партнера РФ в нынешнем веке рискует просто не “вписаться”»¹⁸.

В сложившейся ситуации следует прежде всего покончить с расширенным толкованием этого важнейшего понятия для сферы образования – «инновационная деятельность». Не должно остаться никаких «общепредметных», «административных» или «идеологических» инноваций. Надо бережно сохранить ту частичку начального этапа инновационной деятельности образовательных организаций, которая сегодня прочно вошла в практику развития образовательных и научных возможностей ведущих вузов страны. Мы имеем в виду те реальные разработки и открытия вузовских ученых, рождающиеся в стенах учебных заведений, которыми сегодня законно гордятся руководство и коллективы наших лучших университетов. В качестве примера можно привести слова из выступления ректора Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского (СГУ) профессора А. Н. Чумаченко на торжественном заседании 20 декабря 2019 года по случаю 110-й годовщины создания университета: «Практически сразу с момента своего создания Саратовский университет стал мощным катализатором экономического, культурного и духовного развития юго-востока Европейской России. Университет явился своего рода стволовой клеткой, от которой получила свое начало и развитие вся система высшего образования Саратова и соседних регионов. Университет всегда откликался на вызовы времени, на запросы родного региона. Без университетских ученых не было бы ни саратовского газа, первого в стране, ни большой саратовской химии, ни сыгравшей огромную роль в космических исследованиях и укреплении обороны страны саратовской электроники, ни исследований истории региона, ни накопления знаний по его природному многообразию. *Ни одна экономическая или социально значимая сфера в регионе не обходилась и не обходится без выпускников Саратовского университета*»¹⁹.

О признании заслуг СГУ в своем поздравительном адресе говорил и президент Российского союза ректоров ректор Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова академик В. А. Садов-

ниций. «Ваш университет прошел большой и славный путь, насыщенный значимыми событиями и яркими свершениями, и сегодня вы по праву можете гордиться лучшими страницами истории университета, его авторитетными научными школами, выдающимися преподавателями и учеными, внесшими существенный вклад в развитие образования и науки»²⁰. Такое понимание руководителями ведущих университетов страны значения инновационной составляющей деятельности вуза необходимо закрепить законодательно. Нормативная база должна быть дополнена понятиями о важнейшей роли инновационной деятельности высшей школы не только как одного из источников развития собственно системы образования, но и в первую очередь как процесса формирования «инновационного специалиста». Инновационное образование в России необходимо превратить в систему, направленную на изучение теоретических основ инновационной деятельности и приобретение начальных навыков создания инноваций в конкретной сфере, на конкретном производстве, в конкретной профессии. Инновации в образовании не должны заканчиваться достижениями университетских ученых, ставшими результатом их совместной работы со своими студентами и аспирантами в вузовских лабораториях и научных центрах. Высшая школа призвана стать источником непрерывного притока в важнейшие отрасли экономики новых специалистов, готовых уже за пределами родного вуза участвовать в создании инноваций или возглавить их разработку. Именно такое движение знаний и умений может стать вкладом инновационного образования в фундамент будущей инновационной экономики страны. Дело за соответствующими законодательными органами и органами управления образованием, которые смогут профессионально выполнить эту задачу.

Примечания

¹ См.: О защите конкуренции : федер. закон : принят Гос. Думой 26 июля 2006 г. № 135-ФЗ [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/12148517/> (дата обращения: 27.12.2019)

² Там же.

³ См.: О науке и государственной научно-технической политике : федер. закон : принят Гос. Думой 23.08.1996 № 127-ФЗ [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_11507/ (дата обращения: 27.12.2019)

⁴ См.: ГОСТ 31279-2004 «Инновационная деятельность. Термины и определения» [Электронный ресурс]. URL: http://gost-snip.su/document/gost_31279_2004_innovatsionnaya_deyatelnost_termini_i_opredeleniya (дата обращения: 27.12.2019)

⁵ Об образовании в Российской Федерации : федер. закон : принят Гос. Думой 29.12.2012 № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 27.12.2019)

⁶ Там же.

⁷ См.: Информационно-методический центр (Межшкольный методический центр) [Электронный ресурс]. URL: <http://chimc.edusite.ru/p181aa1> (дата обращения: 27.12.2019)

- ⁸ См.: Прокопов, Н. И., Антонюк, С. Н., Иванов, С. Ю., Иванова, Д. В. Инновационный потенциал вуза как условие трудовой удовлетворённости молодых преподавателей // Высшее образование в России. 2018. Т. 27, № 7. С. 39–44.
- ⁹ См.: Абасов, Э. А., Күренева, Т. Н. Педагогическая инноватика – новая отрасль педагогического знания // Инновации в образовании. 2017. № 12. С. 21–30.
- ¹⁰ См.: Пугачев, И. Ю. Инновационно значимый элемент физической работоспособности человека // Там же. 2018. № 9. С. 17–25.
- ¹¹ См.: Михайлова, Н. В. Культурологический потенциал математического знания и его отражение в инновационном образовании // Там же. 2019. № 7. С. 48–62.
- ¹² См.: Еровенко, В. А. Когнитивные технологии обучения математике в инновационном географическом образовании // Там же. 2019. № 9. С. 30–41.
- ¹³ См.: Гурков, В. Н., Исламов, Р. Р. Сетевая инновационная кластерная педагогическая лаборатория в контексте патриотического воспитания обучающейся молодежи // Там же. 2019. № 2. С. 107–114.
- ¹⁴ См.: Быкова, Е. А., Истомина, С. В. Взаимосвязь инновативных качеств личности и саморегуляции у студентов // Там же. 2019. № 5. С. 109–119.
- ¹⁵ См.: Шкунов, В. Н. Инновационные процессы в высшей школе стран Латинской Америки и Карибского бассейна // Там же. 2018. № 6. С. 78–83.
- ¹⁶ Игнатов, И. И. Развитие инновационного потенциала в США : исторические тенденции, сегодняшняя реальность и грядущая революция // Наука. Инновации. Образование. 2008. Вып. 6. С. 38.
- ¹⁷ Там же. С. 259.
- ¹⁸ Там же. С. 46.
- ¹⁹ Сайт Саратовского университета [Электронный ресурс]. URL: <http://www.sgu.ru/news/2019-12-20/nachalos-torzhestvennoe-zasedanie-uchyonogo-soveta> (дата обращения: 21.12.2019)
- ²⁰ Сайт Саратовского университета [Электронный ресурс]. URL: <http://www.sgu.ru/news/2019-12-26/s-ubileem-sgu-pozdravil-v-sadovnichyu> (дата обращения: 27.12.2019)

ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Ю. В. Селиванова, Л. В. Лекремьора

*Селиванова Юлия Викторовна – доктор педагогических наук,
профессор, заведующий кафедрой Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: juliaselivanova@mail.ru*

*Лекремьора Людмила Владимировна – тьютор
Школы-интерната для обучающихся по адаптированным
образовательным программам № 1, Саратов
E-mail: lekremoara01@mail.ru*

В статье рассматриваются исторические аспекты становления тьюторства в России, актуализируется необходимость тьюторского сопровождения процесса обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) с учетом их особых образовательных потребностей, отмечается важность индивидуального подхода к лицам с ОВЗ в процессе обучения.

Ключевые слова: тьютор, тьюторское сопровождение лиц с ОВЗ, история тьюторского сопровождения, инклюзивное образование.

THE HISTORY OF THE FORMATION TUTOR SUPPORT FOR STUDENTS PEOPLE WITH DISABILITIES

Yuliya V. Selivanova, Lyudmila V. Lacramioara

The article examines the historical aspects of the formation of tutoring in Russia, actualizes the need for tutoring support for the process of teaching children with disabilities (HDS), taking into account their special educational needs, and notes the importance of an individual approach to persons with HDS in the learning process.

Keywords: tutor, tutor support for persons with disabilities, history of tutor support, inclusive education.

Система образования – неотъемлемая часть функционирования любого государства. Безусловно, она не может оставаться неизменной в связи с постоянными трансформационными процессами, происходящими в обществе. Развитие и совершенствование системы образования любой страны подразумевает приоритет общенациональных интересов в ее сфере с учетом основных тенденций мирового развития. Модернизация российского образования – это масштабная программа государства, основанная на принципах гуманизации и призванная привести к достижению нового качества образования, которое должно соответствовать актуальным и перспективным запросам современной общественной жизни, учитывать потребности и возможности каждого его члена.

В течение последних тридцати лет в России возникла и существует особая педагогическая деятельность – тьюторство, которое как форма педагогического сопровождения студентов возникло ещё в XII веке в старейших университетах Великобритании – Оксфорде и Кембридже – и с XVII века официально признается частью английской университетской системы. В России профессии тьютор не было, но прообразом данной педагогической деятельности можно считать наставничество, гувернёрство, «дядьки» в Царскосельском лицее¹.

Можно сказать, что в нашей стране тьюторство как самостоятельная педагогическая деятельность начало формироваться в конце 1980-х годов и связано с именем Г. П. Щедровицкого. В 1989 году в Москве он провел первый конкурс тьюторов, а в 1990 году в Артеке «прочитал цикл лекций о новой педагогической позиции – тьюторе»².

С 1990 года в Москве в школе культурной политики под руководством Т. М. Ковалевой начала постепенно складываться российская практика тьюторства, результатом чего стало создание в 1992 году первой тьюторской группы в школе «Эврика-развитие» в Томске. По мнению И. Д. Проскуровой, «с тех пор история Томска тесно связана с историей тьюторства: здесь, начиная с 1996 г., было проведено 14 всероссийских научно-практических тьюторских конференций, где проводилась реконструкция исторических оснований тьюторства и прорабатывались содержание и условия реализации модели тьюторства в условиях российского образования»³.

Межрегиональная тьюторская ассоциация была создана в 2007 году, её целью было объединение разных групп, занимающихся теорией и практикой индивидуализации, построением открытого образовательного пространства, тьюторским сопровождением⁴.

Модель тьюторства в России сегодня становится полноценной системой поддержки формирования индивидуальной образовательной траектории учащегося⁵. Тьюторство – важный ресурс для создания эффективной, гибкой, ориентированной на ребенка системы образования.

В процессе реализации особых образовательных потребностей ребенка с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) в условиях образовательного учреждения важную роль играет тьютор. Мы рассматриваем тьютора как специалиста, который организует условия для успешной интеграции учащегося с особенностями развития в образовательную и социальную среду школы.

Вначале остановимся на кратком историческом обзоре, иллюстрирующем появление инклюзивного образования и необходимость тьюторского сопровождения обучающихся с ОВЗ.

С 90-х года XX века с признанием ценности каждого человека как равноправного члена общества, состоящего из людей, имеющих разные проблемы, стали переосмысливаться права человека, ребенка, инвалидов. Возникла необходимость создания таких условий в обществе, которые позволили бы каждому ребенку, подростку, взрослому человеку с ВОЗ успешно интегрироваться в социум, реализовать свои возможности.

Как во всем мире, так и в нашей стране в последние десятилетия прослеживается тенденция роста числа детей-инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, у которых отмечаются проблемы в организации своей учебной, коммуникативной деятельности, поведения в силу имеющихся особенностей развития.

Необходимо понимать, что каждому ребенку нужно создавать благоприятные условия для личностного развития, которые будут учитывать его индивидуальные особенности и потребности. «Для включения такого ребенка в образовательный процесс необходим индивидуальный подход, а обучение должно быть организовано так, чтобы появилась возможность удовлетворять потребности каждого ребенка»⁶. Долгое время в России выделялись так называемые категории «необучаемых детей», которые не усваивали школьную программу и в связи с этим были лишены права на получение образования в принципе. Так, например, в российской системе образования до 90-х годов XX века происходило «выпадение» из неё детей с тяжелыми множественными нарушениями в развитии, с выраженной умственной отсталостью, отсутствовали специализированная, в первую очередь ранняя, психолого-педагогическая помощь детям с разными нарушениями, вариативные формы получения специального образования.

Для изменения сложившейся ситуации важно было проанализировать и учесть мировой опыт оказания помощи нетипичным детям и их семьям. Женевские конвенции (1945–1949 гг.) стали важной предпосылкой принятия общеевропейского соглашения «О защите прав человека» (1950 г.), создания ЕЭС (1957 г.). Принятая в 1961 году Европейская социальная хартия (ст. 15) закрепляет право физически и умственно нетрудоспособных лиц на профессиональную подготовку, восстановление трудоспособности и социальную реабилитацию. В Декларации социального прогресса и развития, принятой Генеральной Ассамблеей ООН (1969 г.), заявлено о необходимости защиты прав и обеспечения благополучия инвалидов, а также обеспечения защиты людей, страдающих физическими и умственными недостатками.

В Великобритании в 1944 году вышел Закон об образовании (Акт Батлера), который расширил полномочия местных органов в охвате детей «с любыми формами нарушений ума или тела». Министерство просвещения приняло постановление «О дефективных учащихся и об управлении специальными школами», где выделены 11 категорий лиц с ОВЗ.

В Швеции в 1969 году государственный учебный план рекомендует усилить внимание к ученику: «Основной принцип обучения учеников с трудностями заключается в том, чтобы они, по возможности, учились в обычных классах. Потребность в индивидуальной помощи удовлетворяется дополнительным и поддерживающим обучением, скоординированным с деятельностью класса, в котором ученик учится большую часть времени»⁷.

В 50–70-х годах XX века в западноевропейских странах существенно меняется и уточняется классификация детей с ОВЗ, выявляются новые их категории. К ним теперь относят детей не только глухих, слепых и с интеллектуальными нарушениями, но и с трудностями в обучении, эмоциональными расстройствами, девиантным поведением, социальной и культурной депривацией.

С начала XX века и до 70-х годов в странах Западной Европы проявляется усиление внимания и заботы государства об образовании лиц с ОВЗ, подкрепленное законодательными актами, и прослеживается тенденция к дифференциации системы специального образования и охвату ею все большего числа категорий детей с отклонениями в развитии.

С принятием ООН деклараций «О правах умственно отсталых» (1971 г.) и «О правах инвалидов» (1975 г.) начинается путь «от изоляции к интеграции»⁸. К концу XX столетия во многих странах (США, Великобритания, Швеция, Германия, Италия, Скандинавские страны) в педагогической практике реализуется принцип интегрированного подхода – детям с ОВЗ предоставлялась возможность обучаться в массовой школе вместе с обычными детьми.

Касательно отечественной системы образования можно с уверенностью констатировать, что процессы инклюзии, начав свое развитие

с московских школ, реализующих идею совместного обучения с начала 90-х годов прошлого века, прочно заняли свои позиции по всей стране, на всех ступенях организации образования.

В законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года с 2014 года закреплена возможность получения образования всеми детьми в нашей стране, введен термин «инклюзивное образование». С сентября 2016 года данная деятельность начала осуществляться во всех образовательных учреждениях начального и среднего полного образования, что обеспечивало равный доступ к образованию лиц с особыми образовательными потребностями. Гуманное отношение участников педагогического процесса выражается в признании за каждым ребенком права на получение образования, удовлетворение его образовательных потребностей, во внимании к способностям и возможностям каждого учащегося, оказании своевременной педагогической помощи.

В современной отечественной образовательной практике реализуется несколько вариантов организации обучения детей с ОВЗ: обучение в специальной (коррекционной) школе, основанное на адаптированных образовательных программах; интегрированное обучение, когда в обычной школе комплектуется отдельный класс, в котором обучаются дети, имеющие сходные нарушения развития; инклюзивное обучение, когда дети с ОВЗ и их нормативно развивающиеся сверстники учатся вместе.

Для полноценного включения ребенка с ОВЗ в общеобразовательные учреждения необходимо создание специальных образовательных условий. Одним из таких условий является наличие специалиста сопровождения, который мог бы организовать образовательную среду таким образом, чтобы ребенок с ОВЗ был максимально успешен и при этом мог вписаться в коллектив сверстников. Таким специалистом и является тьютор.

Как было сказано выше, тьюторское сопровождение детей с ОВЗ – необходимое звено инклюзивного образования. Но роль тьютора не ограничивается лишь сопровождением ребенка. Тьютор является связующим звеном, основная задача которого – координация взаимодействия между основными участниками инклюзивного процесса: самим ребенком, сверстниками, педагогом и родителями ребенка. Тьютор целенаправленно работает над достижением основной цели – помочь ребенку успешно развиваться в инклюзивной среде. При этом вся деятельность по сопровождению особого ребенка не должна нарушать привычный уклад самой среды, т. е. не должна превращать инклюзивную среду в коррекционную.

За последние годы накопился разнообразный опыт сопровождения детей с ОВЗ в образовательных учреждениях, реализующих инклюзивную практику. Сегодня в тьюторском сопровождении ребенка с ОВЗ принимают участие разные специалисты: помощник-сопровождающий, ассистент; педагог сопровождения, воспитатель; специалист сопровождения,

обладающий знаниями в области коррекционной педагогики, дефектологии, психологии, владеющий технологиями тьюторского сопровождения.

Таким образом, введение тьюторского сопровождения лиц с ОВЗ в инклюзивную практику должно способствовать перестройке всей системы образования, ее индивидуализации. С одной стороны, важно помочь ребенку приспособиться к социальным правилам, распорядку дня, сенсорным раздражителям, которые находятся в натуральной среде, а с другой – научить окружающих (как взрослых, так и сверстников) с пониманием относиться к особенностям ребенка с ОВЗ и воспринимать его. Необходимо помнить, что по мере развития самостоятельности ребенка непосредственное участие тьютора должно снижаться и уступать место общению со сверстниками и взаимодействию с педагогами.

Примечания

- ¹ См.: *Ковалева, Т. М.* Основы тьюторского сопровождения в общем образовании. М. : Педагогический университет. «Первое сентября», 2010. 56 с.
- ² *Проскуровская, И. Д.* К вопросу о реконструкции исторических оснований тьюторства // Открытая модель дополнительного образования региона. Красноярск : Дельтаплан, 2004. С. 212–225.
- ³ Там же. С. 225.
- ⁴ См.: *Суханова, Е. А., Степанов, С. А.* Стандарт профессиональной тьюторской деятельности : версия для высшего и дополнительного профессионального образования // Аккредитация в образовании. 2012. № 6 (58). С. 74–75.
- ⁵ См.: *Александрова, Е. А., Андреева, Е. А.* Теория и практика тьюторской деятельности в России // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2012. Т. 12, вып. 2. С. 222–231.
- ⁶ *Садилова, О. П., Мушкина, И. А., Бородин, Н. В.* К проблеме развития инклюзивного образования в России [Электронный ресурс] // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3, Педагогика и психология. 2016. № 4 (188). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-razvitiya-inklyuzivnogo-obrazovaniya-v-rossii-1> (дата обращения: 23.02.2020)
- ⁷ Специальное образование в развитии : сб. ст. / под ред. К. Рейсвека ; пер. с англ. СПб. : Наука, 1996. 150 с.
- ⁸ *Малофеев, Н. Н.* От равных прав к равным возможностям, от специальной школы к инклюзии [Электронный ресурс] // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2018. № 190. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ot-ravnyh-prav-k-ravnym-vozmozhnostyam-ot-spetsialnoy-shkoly-k-inklyuzii> (дата обращения: 23.01.2020)

ЗНАЧЕНИЕ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В СОВРЕМЕННОМ ПСИХИАТРИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

**С. В. Титиевский, Н. В. Побережная, Л. А. Гашкова, В. Н. Черепков,
Г. М. Фирсова, Е. М. Данилова, А. В. Кравчук, Е. И. Евтушенко**

*Титиевский Сергей Владимирович – доктор медицинских наук, профессор
Донецкого национального медицинского университета имени М. Горького
E-mail: sergeytitievsky@mail.ru*

*Побережная Наталья Викторовна – ассистент
Донецкого национального медицинского университета имени М. Горького
E-mail: donpny@mail.ru*

*Гашкова Людмила Анатольевна – кандидат медицинских наук, доцент
Донецкого национального медицинского университета имени М. Горького
E-mail: dongla@mail.ru*

*Черепков Владимир Николаевич – кандидат медицинских наук, доцент
Донецкого национального медицинского университета имени М. Горького
E-mail: chvn.doc@gmail.com*

*Фирсова Галина Михайловна – ассистент
Донецкого национального медицинского университета имени М. Горького
E-mail: firsovaga@mail.ru*

*Данилова Елена Михайловна – ассистент
Донецкого национального медицинского университета имени М. Горького
E-mail: e.m.danilova@bk.ru*

*Кравчук Алла Владимировна – врач-психотерапевт
Республиканской клинической психоневрологической больницы –
медико-психологического центра МЗ ДНР
E-mail: kravchukalladn@mail.ru*

*Евтушенко Евгений Иванович – кандидат медицинских наук, ассистент
Донецкого национального медицинского университета имени М. Горького
E-mail: yevgen.yevtushenko@gmail.com*

Внедрение молекулярных, генетических и нейровизуализационных технологий оказало существенное влияние на психиатрическое образование и практику клинической психиатрии. Психотерапия как инструмент изучения пациентов и их лечения мало применялась. Поэтому существует необходимость разработки таких учебных программ по психотерапии, которые позволят врачам продолжать оказывать психиатрическую помощь высокого качества.

Ключевые слова: биомедицинская модель психиатрии, нейронауки, психотерапия, обучение психиатров, последиplomное образование врачей.

THE VALUE OF PSYCHOTHERAPEUTIC TRAINING IN MODERN PSYCHIATRIC EDUCATION

**Sergey V. Titievsky, Natalya V. Poberezhnaya, Lyudmila A. Gashkova,
Vladimir N.Cherepkov, Galina M. Firsova, Yelena M. Danilova,
Alla V. Kravchuk, Yevgeniy I. Yevtushenko**

The introduction of molecular, genetic and neuroimaging technologies has had a significant impact on psychiatric education and clinical psychiatry practice. There has been little use of psychotherapy as a tool for studying patients and treating them. Therefore, there

is a need to revise psychotherapy curricula that will enable psychiatrists to continue to provide high quality mental health care.

Keywords: biomedical model of psychiatry, neuroscience, psychotherapy, training of psychiatrists, postgraduate education of doctors.

С момента зарождения психиатрии, вероятно, больше, чем любая другая область медицины, сталкивалась с периодами радикальных изменений и адаптационных требований, влияющих на её теорию и практику. Эта ситуация вызывала горячие теоретические дебаты, идеологические баталии и межкультурные столкновения¹. Кризисы подобного характера неизбежны в области, которая занимается такими «трудноуловимыми» и сложными человеческими проблемами, как психические заболевания, их биологические, психологические и социокультурные корни.

За последние два столетия неоднократно возникало существенное напряжение между биомедицинским и гуманистически-психологическим подходами к определению психических расстройств, к пониманию их причин и организации помощи больным².

Темой современных дискуссий во всем мире являются место и роль теории и практики психотерапии в психиатрическом образовании и обучении³.

В третьем десятилетии XX века после решающего исторического маркера, активно изучаются вопросы возникновения и развития психоанализа⁴. В этот период накопленные теоретические знания и эмпирический опыт стали использоваться в качестве ключевых компонентов при обучении студентов-медиков и будущих психиатров. В качестве основного фактора развития многих психических расстройств З. Фрейд рассматривал эмоциональные травмы, нанесенные семьей и обществом, преодоление последствий которых способствует успешному клиническому вмешательству в психику пациента.

Психоанализ (а затем и его психодинамические модальности) завоевал академическое признание и стал доминировать в программах психиатрической подготовки в европейских и американских медицинских школах⁵. Однако начиная с середины XX века постепенно завоевывают популярность описательные и биомедицинские / нейронаучные модели психиатрической диагностики и лечения, этому способствует значительный терапевтический эффект использования новых психофармакологических препаратов⁶.

В настоящее время существует две причины рассмотреть вопросы психотерапевтического образования:

- 1) появляется тенденция к тому, чтобы использовать прикладную психофармакологию как основу психиатрического лечения. При таком подходе отсутствуют тщательная оценка состояния и последующее изучение пациентов с психическими заболеваниями⁷;

- 2) из некоторых учебных программ по психиатрии исключена специальная психотерапевтическая подготовка в качестве основного компонента работы психиатра⁸.

Как было сказано, первые несколько десятилетий психоаналитической, или психодинамической, революции были отмечены относительно быстрым принятием правдоподобных и клинически полезных методов описания, понимания и лечения психических заболеваний. Это позволило отказаться от догматических и менее терпимых подходов к психическим заболеваниям. При этом в значительной степени игнорировались биомедицинские и весьма необходимые эпидемиологические и психопатологические исследования, а также нейропатологические и патофизиологические данные. Не удивительно, что такой исключительно психологический и очень субъективный подход породил множество разных направлений и столкновений диаметрально противоположных точек зрения, опиравшихся на данную доктрину⁹.

Усилия, направленные на создание основанной на биомедицине психиатрии, и использование фармакодинамики эффективных психиатрических препаратов, наряду с внедрением новых молекулярных, генетических и нейровизуализационных технологий в последние десятилетия XX века, а также диагностических систем, используемых на основе хорошо обоснованных описательно-феноменологических принципов¹⁰, оказали существенное влияние на значительное улучшение психиатрического образования и практику клинической психиатрии, несмотря на то что многие из них не оправдали связанных с ними ожиданий.

Кроме того, усиление дихотомизации в данной области парадоксальным образом подкреплялось достижениями в социокультурных дисциплинах и их связью с клинической психиатрией¹¹. Эти достижения породили здоровый скептицизм в отношении биомедицинских концепций в психиатрии и способствовали путанице и неясности относительно надлежащего баланса между научными и гуманистическими соображениями. Психотерапия как инструмент понимания отдельных пациентов и их лечения в этом процессе пострадала.

Основные изменения в психиатрической практике включают растущую зависимость от быстрой диагностической оценки с последующим выбором, казалось бы, подходящего лекарственного лечения. Во многом неожиданным результатом этого стало снижение клинической значимости понимания уникальности и сложности отдельных пациентов, чему способствовали структурные и экономические соображения: меньшее количество пациентов нуждалось в длительной стационарной помощи, многие из них могли быть обследованы быстро, а затем стать субъектами случайных, кратких последующих посещений¹².

Аналогичным образом подготовка большего числа немедицинских специалистов в области психического здоровья – некоторых с определенными привилегиями (в частности психиатрических медицинских се-

стер) в области психотерапии – обеспечила более доступные и менее дорогостоящие клинические услуги, подкрепленные контролируемые испытаниями или проверенными протоколами. Становится все более очевидным, что разные практические и экономические соображения способствовали уменьшению роли психотерапии как доминирующего аспекта обучения современной клинической практике.

Есть информация о том, что обучающиеся психиатрии, не согласные с необходимостью психотерапевтической подготовки, составляют молчаливое большинство. Кроме того, некоторые исследователи отмечают, что лишь около 11% амбулаторных психиатров продолжают интенсивно практиковать психотерапию после резидентуры¹³. Утверждается также, что все более важными компонентами психиатрической подготовки становятся общие медицинские знания, обучение биостатистике и оценка результатов исследований, необходимых для практики, основанной на доказательствах¹⁴. Как следствие, в некоторых учебных центрах произошло существенное сокращение учебных программ по психотерапии (вплоть до полной их ликвидации в первые годы резидентуры). При этом предлагаются альтернативы, включающие психотерапевтическую подготовку в качестве факультативной на четвертом году обучения и пятом году специализаций (*fellowships*) по психотерапии.

Многие опытные психиатры отмечают снижение базовых навыков интервьюирования у младших коллег. В свою очередь, многие пациенты жалуются на чрезвычайно безличные визиты для проверки приема лекарств, в процессе которых основная часть и без того очень ограниченного времени уходит на документирование компьютерного взаимодействия с врачом. Наиболее распространенными последствиями этого являются: дегуманизация отношений врач – больной, снижение эмпатии как основного компонента клинической встречи, потеря целостного подхода к состоянию каждого пациента, растущая распространенность стереотипных, недостаточно индивидуализированных протоколов диагностики и лечения¹⁵. Даже среди заинтересованных преподавателей и обучающихся существует ощущение того, что поддержка психотерапевтической подготовки ослабевает (несмотря на содействие ей со стороны организаций и учреждений, регулирующих и контролирующих психиатрическую подготовку в Северной Америке и Европе, например Американского совета по последипломному медицинскому образованию [ACGME] в США)¹⁶.

Создаётся впечатление, что возникающая при этом профессиональная или медицинская идентичность молодых психиатров больше «отражает не комплексность, а скорее фрагментацию тела и разума, возникающую из-за редукционистских концептуализаций»¹⁷. *Говорение* считается излишним при обладании технологическими инструментами для записи истории пациента, а *понимание* все более и более вытесняется усилиями по установлению формального диагноза, который сопровождается

ется неизбежным фармакологическим ответом. Клиническое наблюдение из систематического и персонализированного диалога, направленного на измерение прогресса в состоянии пациента, превращается в страховой (актуарный) перечень.

Ниже приведен краткий список факторов, которые могут способствовать появлению сомнения в необходимости психотерапии или даже отказу от неё как от важного компонента обучения психиатров.

1. *Академические потребности.* Время, необходимое для того, чтобы адекватно охватить все знания и опыт, которые будущий психиатр должен получить во время обучения, представляет серьезные логистические проблемы. Обучение результатам последних клинических исследований (в основном нейробиологическим по своей природе) в настоящее время занимает большую часть формального содержания учебных программ. Диагностическая подготовка все чаще основывается на мануализированных подходах и инструментах оценки, состоящих из контрольного перечня симптомов, а не на индивидуальном исследовании психопатологии.

2. *Сервисные требования.* Во имя продуктивности все большее число пациентов обследуется и лечится в разных условиях в процессе краткого контакта с врачом, когда большая часть времени специалиста тратится на ввод информации в электронные базы данных. Это, очевидно, ограничивает резюме и формулировки, нацеленные на чуткое понимание проблем, сильных и слабых сторон конкретного пациента.

3. *Результаты исследований.* В современных отчетах психиатрических исследований акцент делается на научных биомедицинских темах, а не на описательных или эпидемиологических исследованиях; в результате темы, связанные с соответствующими психологическими, социальными или культурными областями, в значительной степени игнорируются.

4. *Общественные ожидания.* Несколько парадоксальная реальность заключается в том, что краткосрочное посещение врача или получение рецепта как можно скорее в списке ожиданий пациентов находятся выше, чем желание «рассказать свою историю» в принимающей и поддерживающей среде. Такие ожидания, по-видимому, отражают усилия пациентов по адаптации к клиническим условиям, которые прямо или косвенно связаны с моделью высокой производительности, т. е. чрезмерно завышенным числом пациентов, наблюдаемых за час.

5. *Финансовые аспекты.* Практические реалии поддерживают впечатление, что психофармакологический подход к клинической помощи является относительно эффективным с точки зрения времени и финансовых затрат; это способствует возможности стать привлекательным бизнесом в отличие от трудоемкой психотерапевтической практики. Однако такие модели, вероятно, основаны на минимальном знании сложных клинических проблем, снижении интереса к клиническим результатам, к моральному состоянию пациента и врача или даже на финансовых

убытках, связанных с ранним прекращением лечения и упущенными назначениями.

6. *Конкуренция*. Растущее число непсихиатрических, или немедицинских, специалистов (например, психологов, помощников врачей, социальных работников, практикующих медсестер, психиатрических медсестер, преподавателей, религиозных и других консультантов) практикует разные виды психотерапии и может предоставлять услуги по более низкой цене, чем психиатры. Распространение психотерапевтических школ, каждая из которых отстаивает не только свою эффективность, но и быстрое реагирование, незначительные затраты и благоприятные долгосрочные результаты, является еще одним важным фактором. Такое разнообразие поставщиков психотерапевтической помощи, возможно, привело к ослаблению преподавания психотерапии в психиатрической резидентуре.

7. *Изменение моделей практики в общей медицине*. Несмотря на то что значительная доля проблем, с которыми сталкиваются врачи-непсихиатры (например, врачи первичной медицинской помощи), по сути, носит поведенческий или эмоциональный характер, наблюдаются как сокращение времени посещения, так и тенденция избегать решения проблем, что ещё больше снижает интерес к психосоциальным подходам в медицине в целом. При этом существует риск отказа от всестороннего изучения отдельных пациентов, их эмоциональных, социальных и практических потребностей, включая модифицируемые лекарствами симптомы.

Таким образом, совершенно очевидна необходимость пересмотра учебных программ по психотерапии, которые позволят психиатрам продолжать оказывать психиатрическую помощь высокого качества.

Примечания

- ¹ См.: *Kendler, K. S.* The nature of psychiatric disorders // *World Psychiatry*. 2016. Vol. 15. P. 5–12; *Hoff, P.* On reification of mental illness: Historical and conceptual issues from Emil Kraepelin and Eugen Bleuler to DSM-5 // *Philosophical Issues in Psychiatry IV* / eds. K. S. Kendler, J. Parnas. Chp. 14. Oxford, UK : Oxford University Press, 2017. DOI: 10.1093/med/9780198796022.003.0014
- ² См.: *Kendler, K. S.* Op. cit.; *Musalek, M., Larach-Walters, V., Lapine, J.-P.* Psychopathology in the 21st. Century // *World J. Biol. Psychiatry*. 2010. Vol. 11 (7). P. 844–851.
- ³ См.: *Hadjipavlou, G., Ogrodniczuk, J. S.* A national survey of Canadian psychiatry residents' perception of psychotherapy training // *Can. J. Psychiatry*. 2007. Vol. 52 (11). P. 710–717; *Shalev, A. Y.* Teaching psychotherapy to psychiatric residents in Israel // *Isr. J. Psychiatry Relat. Sci*. 2007. Vol. 44 (3). P. 167–175.
- ⁴ См.: *Robert, M.* The Psychoanalytic Revolution. Sigmund Freud's life and achievements. N. Y. : Avon Books, 1966. 396 p.; *Makari, G.* Revolution in Mind : The creation of Psychoanalysis. N. Y. : Harper Collins, 2008. 580 p.
- ⁵ См.: *Roazen, P.* Freud and his followers. 4th. Ed. N. Y. : New York University Press, 1984. 602 p.; *Pichon, P.* Un siècle de psychiatrie. P. : Roche, 1983. 190 p.

- ⁶ См.: *Healy, D.* Pharmageddon. Berkeley, CA : University of California Press, 2012. 302 p.; *Baldessarini, R. J.* The impact of psychopharmacology on contemporary psychiatry // *Can. J. Psychiatry*. 2014. Vol. 59 (8). P. 401–405.
- ⁷ Ibid.
- ⁸ См.: *Vernon, J. A.* Why psychotherapy training shouldn't be part of Psychiatry Residency [Электронный ресурс] // *Doximity Op-Med*. Oct. 15, 2017. URL: https://www.doximity.com/doc_news/v2/entries/9704255 (дата обращения: 02.03.2020)
- ⁹ См.: *Makari, G.* Op. cit.; *Fromm, E.* La crisis del Picoanálisis. Barcelona : Paidys, 1984; *Gross, M. L.* La falacia de Freud. Madrid : Cosmos, 1978.
- ¹⁰ См.: *Regier, D. A., Narrow, W. E., Kuhl, E. A., Kupfer, D. J.* The conceptual evolution of DSM-18. Washington DC : American Psychiatric Publishing, Inc., 2011.
- ¹¹ См.: *Kandel, E. R.* Psychiatry, Psychoanalysis and the new Biology of Mind. Washington D. C. : American Psychiatric Publishing, 2005; *Kendler, K. S.* The structure of psychiatric science // *Am. J. Psychiatry*. 2014. Vol. 171 (9). P. 931–938.
- ¹² См.: *Vernon, J. A.* Op. cit.; *Kleinman, A. M.* Patients and healers in the context of culture. Berkeley, CA : University of California Press, 1980.
- ¹³ См.: *Vernon, J. A.* Op. cit.
- ¹⁴ См.: *Vernon, J. A.* Op. cit.; *Healy, D., Thase, M.* Is academic psychiatry for sale? // *Brit. J. Psychiatry*. 2003. Vol. 182. P. 1–3; *Shaw, J. A., Lewis, J. E., Katyal, S.* Factors affecting recruitment into child and adolescent psychiatry [Электронный ресурс] // *Acad. Psychiatry*. 2010. Vol. 34 (3). P. 183–189. URL: (<https://doi.org/10.1176/appi.ap.34.3.183>) (дата обращения: 02.03.2020); *Calabrese C., Sciolla, A., Zisook, S., Bitner, R., Tuttle, J., Dunn, L. B.* Psychiatric residents' view of quality of psychotherapy training and psychotherapy competencies: a multisite survey // *Acad. Psychiatry*. 2010. Vol. 34 (1). P. 13–20. DOI: 10.1176/appi.ap.34.1.13; *Zisook, S., McQuaid, J. R., Sciolla, A.* Psychiatric residents' interest in psychotherapy and training stage: a multi-site survey // *Am. J. Psychother.* 2011. Vol. 65 (1). P. 47–59.
- ¹⁵ См.: *Kovach, J. G., Dubin, W. R., Combs, C. J.* Psychotherapy training: Residents' perceptions and experiences // *Acad. Psychiatry*. 2015. Vol. 39 (5). P. 567–574. DOI: 10.007/s40596-014-0187-7
- ¹⁶ См.: *Griffith, J. L.* Neuroscience and Humanistic Psychiatry: a residency curriculum // *Acad. Psychiatry*. 2014. Vol. 38 (2). P. 177–184. DOI: 10.1007/s40596-014-0063-5; *Zisook, S., McQuaid, J. R., Sciolla, A.* Op. cit.; Accreditation Council for Graduate Medical Education, Psychiatry Residency Review Committee. The Psychiatry Milestone Project // *J. Grad. Med. Ed.* Supplement. March 2014. Vol. 6. P. 284–304; *Vernon, J. A.* Op. cit.
- ¹⁷ *Gajic, T., Stamatovic-Gajic, B., Lopacic, Z.* Psychodynamic psychotherapy in psychiatry : the missing link? // *Psychiatry Danube*. 2012. Vol. 24. P. 5362.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА XXI ВЕКА

В. В. Шляпников

*Шляпников Виктор Валерьевич – кандидат философских наук,
доцент Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России
E-mail: shlyapnikovv@mail.ru*

Анализируются современные тенденции в организации образовательного пространства в контексте престижной международной архитектурной премии RIBA International Prize.

Ключевые слова: архитектура и дизайн образовательного пространства, международная премия RIBA

EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE XXI CENTURY

Viktor V. Shlyapnikov

The modern trends in the organization of educational space in the context of the prestigious RIBA International Prize international architectural award are analyzed.

Keywords: architecture and design of the educational space, RIBA International Prize.

Системы образования во всем мире часто оказываются неготовыми к реальности XXI века. Мир меняется слишком быстро, и образовательные системы не успевают под него подстраиваться. Одним из важнейших аспектов переосмысления образовательной среды является интеграция в нее актуальных стилей дизайна и архитектуры. Известные бюро все чаще занимаются детсадовской, школьной и университетской архитектурой и дизайном. При этом с точки зрения парадигмы учреждение может оставаться «классическим», но с точки зрения визуального, архитектурного, стилистического решения – это «бытие» высокого класса, формирующее качественно новое сознание.

В мировой архитектуре есть несколько престижных премий. Одна из них – международная премия RIBA (RIBA International Prize), учрежденная в 2016 г. Королевским институтом британских архитекторов. В конкурсе участвуют здания со всего мира, а победителя определяют раз в два года¹.

Таким образом, до настоящего времени премия присуждалась дважды и оба раза ее получали проекты, связанные с дизайном образовательного пространства: в 2016 г. – кампус Университета технологии и инженерии (UTEC), построенный в столице Перу Лиме по проекту ирландской архитектурной мастерской Grafton Architects (рис. 1); в 2018 г. – новый школьный комплекс «Детский поселок» (Children Village) на краю тропического леса в северной части Бразилии, спроектированный бразильскими архитекторами из мастерских Aleph Zero и Rosenbaum (рис. 2).

Первым лауреатом международной премии RIBA стало здание Университета технологии и инженерии (UTEC). Это самодостаточная, но связанная с ландшафтом структура, город в городе, храм науки, странный снаружи и прекрасный внутри. Жюри конкурса в своем развернутом отзыве так характеризует этот шедевр: «UTEC – исключительный пример гражданской архитектуры... Расположенный на границе двух жилых районов Лимы, он демонстративно поставлен на край оврага. Отсюда он читается как смелое... утверждение симбиоза между архитектурой и инженерией. Для ближайшего окружения это – череда ландшафтных террас с расщелинами, пересечениями и гротами, современный Мачу-Пикчу. UTEC был спроектирован, чтобы воодушевить студентов на уникальный способ взаимодействия со зданием. Вертикальная структура предоставляет им свободу перемещения и места для встреч, образующие “каркас” здания. В него внедрены аудитории, лаборатории и офисы...



Рис. 1. Кампус Университета технологии и инженерии (УТЕС) в Лиме²



Рис. 2. «Детский поселок» (Children Village) в Бразилии

Этот каркас дарит тень, восторг от пространственного богатства и точки обзора городской жизни»³.

Победитель конкурса Королевского института британских архитекторов 2018 г. «Детский поселок» в Бразилии – это интернат, который предоставляет жилье 540 детям в возрасте от 13 до 18 лет (см. рис. 2). Ученики приезжают сюда из отдаленных районов страны, некоторые плывут по многу часов на лодке. «Детский поселок» является одной из сорока школ, в которых работает фонд для детей из сельских общин Бразилии. Он включает в себя два одинаковых корпуса: один для девочек и один для мальчиков, которые сосредоточены вокруг трех больших открытых и хорошо затененных дворов. На первом этаже есть множество адаптивных общественных помещений – читальные залы, телевизионные комнаты, балконы с гамаками, где дети могут расслабиться и поиграть.

Жюри конкурса охарактеризовало «Детский поселок» как объект, «изобретающий народный язык». Здание построено с использованием местных ресурсов и технологий. Стены выполнены из земляных блоков, изготовленных вручную на месте. Этот материал выбрали из-за тепловых, технических и эстетических свойств. Архитектурно здание прочно связано с окружением и сообществом, которому оно служит.

В центре внимания создателей «Детского поселка» была концепция использования архитектуры как инструмента социальной трансформации. Архитекторы тесно сотрудничали с детьми, чтобы определить их потребности и пожелания. Они хотели создать среду, которая могла бы стать домом, среду, где у детей могло бы развиваться и чувство индивидуальности, и столь же важное чувство общности. Помимо личных помещений, в зданиях есть общественные пространства, спроектированные таким образом, чтобы ученикам было комфортно учиться, играть и отдыхать.

Тропический климат с 40-градусной летней жарой был одной из главных проблем, с которыми архитекторы остроумно разобрались. Крыша с большим выносом, структура которой состоит из поперечно-слоистых деревянных балок и колонн, обеспечивает затенение. Благодаря этому выносу образовалось промежуточное пространство между интерьером и экстерьером, которое создаёт эффект большой веранды с видом на окружающий ландшафт и комфортную среду, не нуждающуюся в кондиционировании воздуха.

В отзыве жюри конкурса отмечено, что «Aleph Zero и Rosenbaum проявили скромный героизм, используя сложный подход к детализации и строительству, несмотря на то, что здание построено в бразильской глуши для подростков 13–18 лет. Изобретательное переосмысление традиционной архитектуры, методов и материалов помогли создать сообщество и доказать, что пространство играет роль в образовании»⁴.

В шорт-лист RIBA International Prize 2018 попало еще два проекта, связанных с образовательными учреждениями: здание музыкального кол-



Рис. 3. Музыкальный колледж (Toho Gakuen School of Music) в Токио

леджа в столице Японии Токио (Toho Gakuen School of Music)⁵ (рис. 3) и здание Центрально-Европейского университета в столице Венгрии Будапеште (Central European University)⁶ (рис. 4).

Музыкальный колледж в Токио представляет собой несколько построек, соединенных друг с другом, а само здание как бы пористое – состоит из множества ячеек. Создатели максимально отошли от привычного понимания того, каким должно быть музыкальное учебное заведение: оно не консервативное, а, наоборот, ультрасовременное. Классы для занятий на инструментах и вокальные комнаты имеют идеальную звукоизоляцию. Некоторые стены прозрачные. Все это удалось сделать благодаря современным материалам, избежав ощущения «одиночных камер», которое часто присутствует в музыкальных училищах из-за их толстых звукопроницаемых стен. У здания три уровня – один подземный и два надземных. Помещения для индивидуальных занятий находятся на верхнем этаже, а для ансамблей и хоров – на цокольном, поскольку там лучше звукоизоляция.

Кампус Центрально-Европейского университета в Будапеште изначально включал новое и старое здания, которые между собой не сочленились. Задачей архитекторов было, с одной стороны, включить проект



Рис. 4. Кампус Центрально-Европейского университета (Central European University) в Будапеште

в городскую среду, а с другой – соединить корпуса так, чтобы они вместе выглядели гармонично, не выделяясь среди исторических зданий столицы. Новое здание выполнено из местного известняка (очень популярного строительного материала в Будапеште), бетона, дерева и кирпича и внешне, а также по пропорциям идеально вписалось в местный архитектурный стиль. Внутри расположены библиотека, помещения для самостоятельных занятий, конференций. Старое здание, расположенное рядом, архитекторы перестроили, наполнив оригинальными лестницами, сделав в нем атриум и обустроив верхние этажи под аудитории. Оба здания архитекторы-новаторы объединили общей террасой, которая является прекрасной смотровой площадкой и местом для отдыха.

За последние несколько лет в нашей стране появилось несколько современных образовательных центров: школа «Летово», центр «Сириус», «Международная школа Казани». Как и во всем мире, в России идет активный поиск архитектурной модели образовательных учреждений нового типа, активно обсуждаются архитектурные решения. Например, в марте 2017 г. Институтом образования НИУ ВШЭ был организован семинар «Образовательное пространство: круг, квадрат или параллелепипед», посвященный дизайну и архитектуре образовательных учреждений. На нем, в частности, выступила директор российского офиса компании «Martela» Е. Аралова (международная компания со штаб-квартирой в городе Хельсинки, являющаяся одним из лидеров на международном рынке мебели для школ, аудиторий и социальных объектов), которая рассказала о ключевых трендах в дизайне образовательных пространств⁷:

- отказ от традиционных классов; дети разного возраста в одном классе. Вместо отдельных предметов – междисциплинарные тематические кластеры;
- создание полноценных сервисов на территории школы, типографии, телестудии, студии звукозаписи, копировальные станции и т. д.;
- ориентация при проектировании пространств на развитие ключевых навыков XXI века – сотрудничества и коммуникации. Организация пространств по типу активности (*activity based learning*): для групповой работы, уединения, *coffee point* и т. п.;
- поп-ап интерьер, т. е. постоянно и легко изменяемый. Использование долговечных материалов, которые позволяют снизить расходы на ремонт. Дизайн не только горизонтальных, но и вертикальных пространств (например, установка атриумов);
- внимание к акустике и микроклимату, мобильность инженерных коммуникаций;
- доминирование функциональности над декоративностью. Здание школы само по себе должно быть образовательным инструментом.

Научный руководитель центра разработки образовательных систем «Умная школа» М. Битянова выделяет критерии, которые необходимо учитывать при строительстве зданий современных учебных заведений⁸:

- открытость (обеспечение доступа ко всем учебным помещениям и возможность осваивать их в свободное время);
- просторность (наличие нефункционального пространства, которое просто радует глаз);
- мобильность (возможность трансформировать и вариативно использовать пространство – у предметов нет своего места, оно появляется по необходимости);
- креативность (индивидуально спроектированное и увлекательное пространство, которое интересно исследовать).

Современное учебное заведение должно быть многообразным, а не представлять собой унылое архитектурное единство. Оно должно походить не на завод или бараки, а на современный город – яркий, разный, предоставляющий огромное разнообразие возможностей для своих обитателей. В таком учебном заведении учащимся должно быть интересно и приятно находиться, они должны чувствовать, что обучение – это не только обязанность, но и право, которым нужно воспользоваться, чтобы достичь успеха в жизни.

Примечания

- ¹ См.: RIBA International Prize [Электронный ресурс]. URL: <https://www.architecture.com/awards-and-competitions-landing-page/awards/riba-international-prize> (дата обращения: 24.01.2020)
- ² Здесь и далее фото с сайта Королевского института британских архитекторов (RIBA) [Электронный ресурс]. URL: <https://www.architecture.com> (дата обращения: 24.01.2020)
- ³ UTEC – Universidad de Ingenieria y Tecnologia [Электронный ресурс]. URL: <https://www.architecture.com/awards-and-competitions-landing-page/awards/riba-international-prize/utec-universidad-de-ingenieria-y-tecnologia> (дата обращения: 24.01.2020)
- ⁴ Children Village [Электронный ресурс]. URL: <https://www.architecture.com/awards-and-competitions-landing-page/awards/riba-international-prize/2018/children-village> (дата обращения: 24.01.2020)
- ⁵ См.: Toho Gakuen School of Music [Электронный ресурс]. URL: <https://www.architecture.com/awards-and-competitions-landing-page/awards/riba-international-prize/2018/toho-gakuen-school-of-music> (дата обращения: 24.01.2020)
- ⁶ См.: Central European University [Электронный ресурс]. URL: <https://www.architecture.com/awards-and-competitions-landing-page/awards/riba-international-prize/2018/central-european-university-phase-1> (дата обращения: 24.01.2020)
- ⁷ См.: Дроздова, В. Е. Как должна выглядеть школа XXI века // Новости Института образования НИУ ВШЭ [Электронный ресурс]. URL: <https://ioe.hse.ru/innovations/news/204527705.html> (дата обращения: 24.01.2020)
- ⁸ См.: Битянова, М. Какой должна быть современная школа? // Просветительский медиа-проект об образовании Newtonew [Электронный ресурс]. URL: <https://newtonew.com/school/kakoy-dolzha-byt-sovremennaya-shkola> (дата обращения: 24.01.2020)

III. ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

СПЕЦИФИКА ПРОЯВЛЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ НА ЭТАПЕ ОКОНЧАНИЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

О. А. Беляева

*Беляева Ольга Алексеевна – кандидат психологических наук, доцент
Ярославского государственного педагогического университета
имени К. Д. Ушинского
E-mail: olga-alekseevna@mail.ru*

Актуальность исследуемой проблемы определяется значимостью реализации идей преемственности в построении учебно-воспитательного процесса на отдельных уровнях образования, профилактики ситуаций дезадаптации школьников на новой образовательной ступени. Создание необходимых психолого-педагогических условий для благополучного перехода младших школьников в пятый класс должно опираться на оценку эмоционального состояния ребенка, его типичных способов реагирования на стрессовые ситуации в школе. Типичные характеристики описания школьной тревожности дополнены в статье материалами о специфике проявления речевой тревожности.

Ключевые слова: тревожность, школьная тревожность, речевая тревожность, выпускник начальной школы, психолого-педагогическая диагностика.

SPECIFICS OF THE MANIFESTATION OF ANXIETY IN SCHOOL CHILDREN AT THE END OF PRIMARY SCHOOL

Olga A. Belyaeva

The relevance of the problem is determined by the significance of the implementation of the ideas of continuity in the construction of the educational process at certain levels of education, prevention of situations of maladjustment of schoolchildren at a new educational level. Creating the necessary psychological and pedagogical conditions for the safe transition of younger students to the fifth grade should be based on an assessment of the emotional state of the child, his typical ways of responding to stressful situations in school. Typical characteristics of the description of school anxiety are supplemented in the article with materials about the specifics of speech anxiety.

Keywords: anxiety, school anxiety, speech anxiety, primary school graduate, psychological and pedagogical diagnostics.

У современных младших школьников довольно часто наблюдаются эмоциональные проблемы, связанные с нарушениями поведения и школьной адаптацией, требующей своевременной психолого-педагогической помощи и коррекции. К самым распространенным проявлениям подобных проблем относятся тревожные расстройства, оказывающие очевидное негативное воздействие на развитие и социальную адаптацию учащихся, сказывающиеся на их учебной успеваемости и поведении. Тревожность признается одной из главных причин школьной дезадаптации, проявляется в наличии внутриличностного конфликта, чувства неполноценности, одиночества, беспомощности, возникающих на основе неудовлетворения социальных контактов ребенка, его ожиданий и надежд на будущее; ее высокий уровень существенно влияет на снижение эффективности учебной деятельности независимо от осознания самим учеником истинных причин собственных переживаний. С одной стороны, приходится принять тот факт, что в ситуации стрессогенности школьной среды переживание детьми чувства тревоги неизбежно. С другой – интенсивность этого переживания не должна превышать индивидуальной для каждого ребенка «критической точки», после которой оно начинает оказывать не мобилизующее, а негативное влияние.

Анализ исследований разных авторов позволяет рассматривать факторы проявления детской тревожности с нескольких позиций: и как врожденную психодинамическую характеристику (А. И. Захаров, Н. Д. Левитов), и как условие и результат социализации (Н. В. Имедадзе, А. М. Прихожан, К. Хорни). А. М. Прихожан¹ указывает, что тревожность – это переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагоприятного исхода, с предчувствием грозящей опасности. По определению Р. С. Немова, тревожность – постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека впадать в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях. На современном этапе многими исследователями отмечается рост тревожности среди детей младшего школьного возраста.

Оценка уровня тревожности школьника – одно из традиционных направлений психолого-педагогической диагностики в образовательном учреждении, приобретающее особую значимость в контексте создания условий для перехода ребенка на новый образовательный уровень. Изучение тревожности у младших школьников при переходе в среднее звено общего образования может стать основой организации преемственности психолого-педагогического воздействия педагогов двух образовательных ступеней. Согласно имеющемуся у нас опыту работы, особый интерес вызывают такие аспекты, как школьная тревожность (в общем виде и отдельные ее компоненты) и речевая тревожность, приобретающая в настоящее время довольно широкое распространение. В качестве диагностического инструментария могут быть использованы «Опросник

школьной тревожности Филлипса)² и методика «Контроль состояния речи» (М. Н. Лушихин, В. К. Гайда, В. В. Лоскутов)³.

Согласно обобщенным результатам проведенных нами в течение ряда лет исследований, большинство четвероклассников (от 60 до 75%) характеризует нормальный уровень тревожности; соответственно, школьные требования, трудности не являются для них травмирующими, что создает условия для их нормального функционирования, развития в процессе обучения, установления дружеских контактов и взаимоотношений. При этом около трети опрошенных расценивают ситуацию школьного обучения как угрожающую их престижу, самооценке, статусу: в среднем около 17–20% отличаются повышенным и 14–20% – высоким уровнем проявления общей тревожности.

Полученные данные позволили выявить ряд особенностей.

Около половины (до 58%) выпускников начальной школы склонны к проявлению тревожности, связанной с социальными контактами: эмоциональное состояние этих детей, на фоне которого развиваются их взаимоотношения со сверстниками, является напряженным, часто имеющим негативную окраску, возможно, фрустрирующим.

Повышенный уровень страха самовыражения выявлен у 40% опрошенных, примерно такой же процент детей испытывают выраженную тревогу относительно социального неодобрения со стороны сверстников, одноклассников. От 7 до 17% школьников характеризуются выраженным страхом не соответствовать ожиданиям окружающих, обычно связываемым с завышенными родительскими ожиданиями. Находящиеся в таком состоянии дети демонстрируют негативное эмоциональное переживание ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей. Ученики в большинстве случаев ориентированы на значимость других в оценке своих результатов, поступков и мыслей. Они переживают относительно оценок, даваемых окружающими, ожидают негативного к себе отношения. Для таких детей характерен поиск социальной поддержки, прежде всего родителей и педагога. В целом до 40% учеников четвертого класса испытывают фрустрацию потребности достижения успеха на повышенном уровне. Это означает, что более половины учебных ситуаций, с которыми они сталкиваются, являются неблагоприятными с точки зрения общего психологического фона, который не позволяет им удовлетворять собственные потребности в достижении высоких результатов.

Наиболее выраженными для четвероклассников становятся переживания, связанные с проверкой знаний: в среднем у 30% опрошенных высокие показатели по этой шкале и у 40% повышенные. Иными словами, большинство детей уже на ступени начального общего образования переживают тревогу в ситуациях проверки (особенно – публичной) знаний и последующей оценки их достижений, возможностей.

Мы вынуждены констатировать, что около половины учащихся уже в возрасте 10–11 лет демонстрируют низкую физиологическую сопротивляемость стрессовым ситуациям в школе: 45% показали повышенный уровень по данному показателю и до 10% высокий. Такие обучающиеся характеризуются рядом особенностей психофизиологической организации, снижающих их приспособляемость к ситуациям стрессогенного характера, повышающих вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожащие факторы среды.

Позитивными можно признать результаты, полученные по критерию «проблемы и страхи в отношениях с учителями»: около 65% опрошенных характеризуются общим благоприятным эмоциональным фоном отношений со взрослыми в школе, общение с педагогами для них не является фактором, снижающим успешность обучения. Подобные данные могут быть объяснены особой ситуацией, характеризующей систему обучения на уровне начального общего образования: большинство предметов на протяжении четырех лет ведет один педагог, хорошо знающий индивидуальные особенности детей, готовый выстраивать индивидуальный подход к ученикам своего класса.

Особое внимание уделим такому малоизученному аспекту, как речевая тревожность школьников. Результаты ее оценки вызывают серьезные опасения. Согласно полученным нами данным, всем ученикам начальной школы на этапе перехода в среднее звено общего образования свойственна повышенная речевая тревожность. Это, вероятно, должно связываться с общей слабой развитостью их речевой деятельности, ограниченным словарным запасом и в целом низкой сформированностью навыков речевой коммуникации.

Оптимальный уровень тревожности наблюдается лишь у 2% испытуемых, еще у 2% – низкий уровень речевой тревожности (что является, согласно интерпретации опросника, неадекватной завышенной оценкой собственной ситуации речевой коммуникации), 10% учащихся отличаются повышенной речевой тревожностью, 48% – ученики с высокой речевой тревожностью, 38% характеризуются высоким уровнем речевой тревожности и заниженной самооценкой речи.

Подчеркнем, что вне зависимости от конкретного аспекта проявления повышенный уровень тревожности является субъективным фактором неблагополучия личности: оказывает существенное влияние на самооценку ребенка, может свидетельствовать о недостаточной эмоциональной приспособленности к тем или иным социальным ситуациям, порождает общую установку на неуверенность в себе, отражается на взаимодействии ребенка с коллективом сверстников и взрослыми.

Таким образом, нами выявлен ряд особенностей проявления тревожности у выпускников начальной школы, которые могут предопределить в дальнейшем характер их адаптации к следующему образовательному уровню. Нашими исследованиями⁴ подтверждено, что со сменой класс-

ного руководителя, увеличением количества учебных предметов и педагогов, изменением системы требований будущие пятиклассники будут проявлять типичные способы эмоционального реагирования, обусловленные негативными эмоциональными переживаниями в целом, проявлениями тревоги, в частности неблагоприятными психосоматическими реакциями. В связи с этим необходимы своевременные коррекционно-развивающие мероприятия с обучающимися, информационно-просветительская работа с родителями и педагогами, направленная на оптимизацию социально-психологической атмосферы, складывающейся на этапе перехода детей на новую образовательную ступень и адаптации к ней.

Примечания

- ¹ См.: Прихожан, А. М. Психология тревожности : дошкольный и школьный возраст. СПб. : Питер, 2009. 192 с.
- ² См.: Рабочая книга школьного психолога / И. В. Дубровина, М. К. Акимова, Е. М. Борисова [и др.]. М. : Просвещение, 2006. 303 с.
- ³ См.: ФГОС : Выявление особых образовательных потребностей у школьников с ограниченными возможностями здоровья на уровне основного общего образования / под ред. Е. Л. Черкасовой, Е. Н. Моргачевой. М. : Национальный книжный центр, 2016. 144 с.
- ⁴ См.: Беляева, О. А., Линник, И. С. Согласованность позиций участников образовательного процесса как условие социально-психологической адаптации пятиклассников // Актуальные проблемы педагогики и психологии в современном образовании : материалы междунар. заочной науч.-практ. конф. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2017. С. 192–194.

СТРАТЕГИИ ДИВЕРСИФИКАЦИИ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Н. Р. Вакулич

*Вакулич Надежда Романовна – кандидат философских наук, доцент
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: nvakulich@yandex.ru*

В статье рассматривается возможность применения горизонтальной диверсификации при создании продукта в системе дополнительного профессионального образования. Дается краткая характеристика типов диверсификации. Анализируются результаты применения горизонтальной диверсификации в деятельности института.

Ключевые слова: система образования, риски, дополнительное профессиональное образование, повышение квалификации, профессиональная переподготовка, рынок образовательных услуг, спрос, диверсификация.

DIVERSIFICATION STRATEGIES IN ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION

Nadezhda R. Vakulich

The article considers the possibility of using horizontal diversification when creating a product in the system of continuing professional education. A brief description of the types of diversification is given. The results of the application of horizontal diversification in the activities of the institute are analyzed.

Keywords: education system, risks, additional vocational education, professional development, professional retraining, educational market, demand, diversification.

На современный рынок дополнительных профессиональных образовательных услуг активно влияют несколько факторов. Во-первых, снижение количества абитуриентов, в последние годы поступающих на обучение по программам высшего и среднего профессионального образования. Данный контингент является потенциальным потребителем продукта, создаваемого в системе дополнительного профессионального образования. Во-вторых, снижение покупательной способности населения, что приводит к сокращению количества заказчиков – физических лиц. В-третьих, постоянно меняющиеся требования, предъявляемые перманентно трансформирующейся нормативной базой страны в сфере трудового законодательства. Влияние этого фактора наиболее заметно в процессе введения профессиональных стандартов. В-четвертых, постоянно растущий уровень конкуренции на рынке образовательных услуг. Поэтому для повышения эффективности деятельности образовательных организаций необходимо тщательное изучение как сегментов рынка, в которых работает организация, самого представляемого продукта, так и стратегий, используемых для достижения положительного результата в деятельности организации. В качестве одной из стратегий можно выделить диверсификацию.

Рассмотрим несколько подходов к диверсификации в сфере образования. Некоторые исследователи полагают, что в результате диверсификации возможно возникновение гибких образовательных структур, удовлетворение потребителя качеством образовательных услуг, повышение имиджа образовательного учреждения¹.

Другие исследователи рассматривают вопросы диверсификации через призму личностного подхода, полагая, что результатом диверсификации в сфере образования является гуманистическая личность, подготовленная к профессиональной деятельности, имеющая сформированные познавательные запросы и духовные потребности, способная самостоятельно их удовлетворять за счет формального и неформального образования, а также и самообразования².

Ряд ученых в качестве целей диверсификации в образовательной сфере определяют: создание механизмов ведения конкурентной борьбы на рынке образовательных услуг; достижение устойчивого развития; со-

здание условий для маневра с целью обеспечения открытости образовательной системы, гибкости образовательной структуры, удовлетворения спроса на образовательные услуги, получения экономической выгоды; ослабление негативного воздействия кризиса образования на образовательную систему вуза³.

В отличие от предыдущих исследователей мы рассматриваем диверсификацию исключительно как маркетинговую стратегию, позволяющую, на наш взгляд, существенно повысить деятельность образовательной организации. Остановимся на этом подробнее.

Главными отличительными особенностями рынка дополнительного профессионального образования являются оказание платных услуг и жесткая конкуренция. В этих условиях образовательные организации вынуждены применять весь спектр маркетинга для повышения своей конкурентоспособности, в том числе разные средства наиболее полного удовлетворения потребностей основных групп стейкхолдеров, представленных на рынке образовательных услуг.

Одним из наиболее важных средств удовлетворения потребностей считается произведенный продукт. Для удовлетворения образовательных потребностей лиц, имеющих профессиональное образование, в образовательных организациях, реализующих дополнительные профессиональные программы, разрабатываются программы разной направленности, рассчитанные на широкий сегмент потребителей.

Выдвижение наиболее важных задач в области производства образовательного продукта, ценовой политики, системы продвижения образовательных услуг на рынок, определения направления повышения деловой активности на основе использования благоприятных внешних факторов и внутренних возможностей воздействия на потребителей и конкурентов составляет сущность стратегии маркетинга, которая необходима любой образовательной организации.

Стратегия диверсификации – маркетинговая стратегия, которая позволяет образовательной организации определить и развить дополнительные направления своей деятельности. В условиях растущей конкуренции стратегия диверсификации производства образовательного продукта становится отличным инструментом управления рисками, позволяя избежать излишней фокусировки усилий на одном направлении деятельности образовательной организации. Стратегия может принести явные преимущества для организации и повысить стабильность ее деятельности на рынке образовательных услуг, но требует подробной оценки внутренних ресурсов, факторов окружающей среды и глубокого знания рыночных тенденций. В современной практике принято выделять несколько типов стратегии диверсификации.

Стратегия горизонтальной диверсификации предполагает приобретение или разработку таких новых продуктов, которые можно предложить существующим потребителям. В такой стратегии организация

опирается на имеющийся уровень продаж и технологию создания образовательного продукта.

Стратегия концентрической диверсификации предполагает расширение производственного портфеля за счет продуктов, позволяющих более эффективно или полно использовать существующие технологии и ресурсы организации. Другими словами, следуя стратегии концентрической диверсификации организация вводит дополнительные услуги, облегчающие и улучшающие потребление основного продукта.

Стратегия конгломеративной диверсификации подразумевает ведение двух абсолютно независимых направлений деятельности, которые не влияют друг на друга. Следуя стратегии конгломеративной диверсификации, организация развивает совершенно новые направления деятельности и получает доступ к совершенно новым потребителям. К стратегии конгломеративной диверсификации обычно прибегают, когда есть возможность эффективно применить свои знания и опыт на новых рынках, когда имеются технологии, позволяющие организации получить конкурентные преимущества на новых рынках, когда новые рынки обладают значимо высоким потенциалом.

Стратегия диверсификации может стать инструментом, который значительно увеличит доход и конкурентоспособность организации. Очевидно, что применение любой стратегии несет определенные угрозы образовательной организации. Существует большое количество рисков, которые необходимо учитывать организации в своей деятельности⁴. В целях минимизации рисков при применении той или иной стратегии диверсификации необходимо провести тщательный анализ сильных сторон и стабильности организации, а также ее финансовых возможностей, поскольку внедрение новой стратегии потребует вложения большого количества разных ресурсов: финансовых, материальных, трудовых и др.

Для успешной диверсификации необходимо пристальное изучение рынка. Выбор рынка или его сегмента для диверсификации должен быть сделан на основе серьезного макроэкономического и отраслевого анализа, в результате которого можно определить направления с высокими темпами роста и благоприятным инвестиционным климатом. Данный анализ не всегда возможен в условиях образовательной организации. В таком случае следует выбрать сегмент рынка с помощью интеллектуального потенциала самой организации⁵.

Планирование диверсификации мало отличается от планирования организации нового вида деятельности. На этапе оценки альтернативных вариантов для роста продаж важно детально исследовать рынок и интенсивность конкуренции, определить ключевых конкурентов и предпочтения потребителей, выявить общие тенденции и динамику рынка. Кроме того, следует оценить каждое направление в рамках общего товарного портфеля. При оценке можно использовать разные методики портфельного анализа: матрицу БКГ, матрицу МакКинси, матрицу ADL и др.

Рассмотрим опыт применения стратегии горизонтальной диверсификации в деятельности Института дополнительного профессионального образования СГУ. Институт работает на рынке образовательных услуг около 20 лет, представляя потребителю дополнительные профессиональные программы разного уровня и направленности. Несмотря на довольно устойчивое положение на рынке и успешную деятельность на протяжении длительного периода времени, на деятельность института серьезно влияют макроэкономические факторы. Для сохранения существующей ниши и некоторого расширения сегмента рынка институт начал внедрять стратегию горизонтальной диверсификации, делая акцент на расширении номенклатуры программ, предлагаемых потребителю.

В период 2018–2019 гг. было существенно увеличено количество дополнительных профессиональных программ (ДПП) разного уровня. Динамика изменения номенклатурного портфеля представлена на рис. 1.

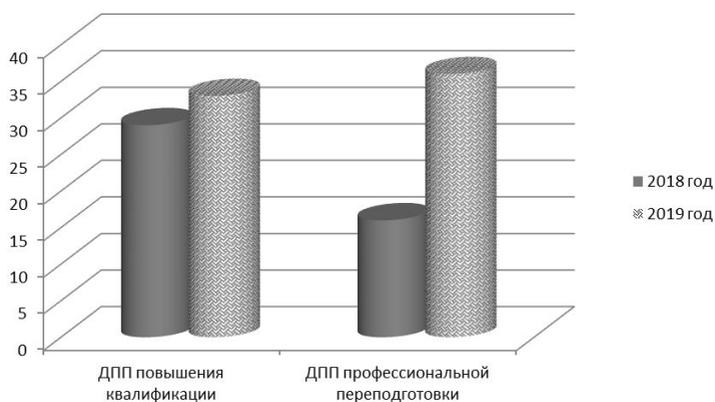


Рис. 1. Динамика изменения номенклатурного портфеля ИДПО

Увеличение количества программ ожидаемо повлекло за собой рост контингента слушателей, прошедших обучение (рис. 2).

В результате объем продаж образовательных услуг на том же сегменте рынка увеличился на 56,8%. Это не единственный результат применения данной стратегии. Изменилось соотношение потребителей – сотрудников СГУ и потребителей из сторонних организаций (рис. 3).

Результаты анализа показали, что применение стратегии горизонтальной диверсификации позволяет решить несколько вопросов, стоящих перед образовательной организацией. Во-первых, ожидаемо увеличить контингент слушателей. Во-вторых, изменить соотношение спроса в сторону наиболее активного распространения продукта среди сторонних заказчиков. В-третьих, дает возможность предложить созданный продукт на новых сегментах рынка в соответствии с существующими запросами.

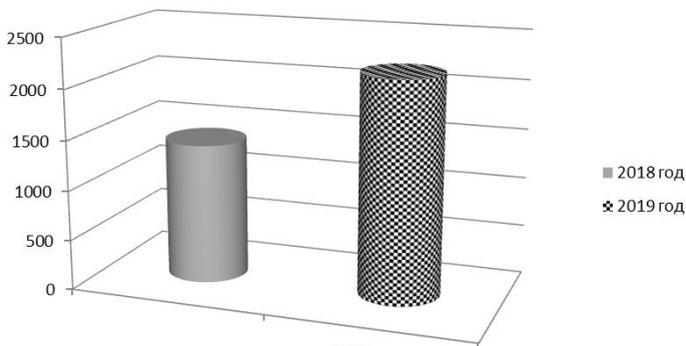


Рис. 2. Количество слушателей, прошедших обучение

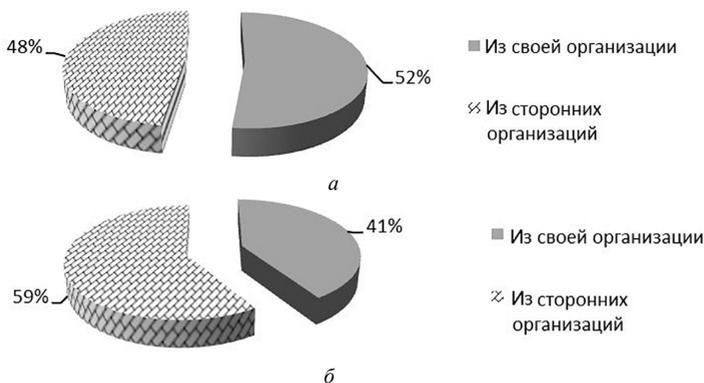


Рис. 3. Количество обученных в 2018 г. (а) и в 2019 г. (б) из СГУ и сторонних организаций

Примечания

- См.: *Лебедева, Н. В.* Диверсификация дополнительного профессионального образования специалистов социальной сферы : андрагогические основы обучения // Инновационные подходы в науке и образовании : теория, методология, практика. Пенза : Наука и Просвещение, 2017. С. 112–119; *Витченко, О. В., Козырева, Е. А.* Кластерная модель современного регионального университетского комплекса в условиях диверсификации // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 4. С. 156–162.
- См.: *Магнер, Т. Э., Мурзина, О. Б.* Диверсификация системы непрерывного образования как научно-педагогическая проблема // Социально-экономические явления и процессы. 2011. № 9. С. 265–269.
- См.: *Багин, В. В.* Диверсификация как механизм реализации стратегий развития системы дополнительного профессионального образования // Интеграция образования. 2006. № 2. С. 66–72.
- См.: *Вакулич, Н. Р.* Управление рисками в сфере дополнительного профессионального образования // Образование в современном мире : сб. науч. ст. / под ред. Ю. Г. Голуба. Саратов : Издательство Саратовского университета, 2019. Вып. 14. С. 344–351;

Вакулич, Н. Р. Маркетинговые исследования потребителей : возможности минимизации рисков в сфере дополнительного профессионального образования // Образование в современном мире : сб. науч. ст. / под ред. Ю. Г. Голуба. Саратов : Издательство Саратовского университета, 2017. Вып. 12. С. 352–357; Вакулич, Н. Р. Увеличение сегмента рынка образовательных услуг как способ минимизации рисков в сфере образования // Там же. 2016. Вып. 11. С. 263–269.

⁵ См.: Вакулич, Н. Р. Возможности применения метода фокус-групп при исследовании деятельности Института дополнительного профессионального образования // Там же. 2014. Вып. 9. С. 32–37.

ПРОБЛЕМЫ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

А. И. Величко, О. А. Татаринцева

*Величко Алексей Иванович – старший преподаватель Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма, г. Краснодар
E-mail: vecher.ten@mail.ru*

*Татаринцева Олеся Алексеевна – магистрант Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма, г. Краснодар
E-mail: olesiatatar@yandex.ru*

Актуальность исследования обусловлена главным критерием благополучия общества – состоянием здоровья населения. При этом проблема укрепления состояния здоровья обучающихся является одной из приоритетных в деятельности государства. О социальной значимости данного вопроса свидетельствует тот факт, что снижение показателей здоровья обучающихся негативно отражается на качестве будущей трудовой деятельности.

Ключевые слова: физкультурно-оздоровительная деятельность, здоровье, обучающиеся, здоровьесбережение.

PROBLEMS OF IMPROVING THE HEALTH OF STUDENTS IN AN EDUCATIONAL INSTITUTION

Alexey I. Velichko, Olesia A. Tatarintseva

The relevance of the problem is determined by the main criterion for the well-being of society is the state of health of the population. At the same time, the problem of improving the health of students is one of the priorities of the state. The social significance of this issue is evidenced by the fact that the decline in health indicators of students negatively affects the quality of future employment.

Keywords: physical culture and health-improving activity, health, students, health-saving.

Главным критерием благополучия общества является формирование здоровья обучающихся как особой социальной группы. Здоровье определяется множеством факторов, однако решающее значение имеет физкультурно-оздоровительная деятельность¹. Занятия оздоровительной физической культурой способны в корне изменить отношение обучающихся к собственной личности. Необходимость формирования у них ценностей здоровья, здорового образа жизни, адекватного требованиям

новых общественных отношений, не вызывает сомнений. В современном обществе к высшим ценностям относится не только само здоровье, но и те факторы, от которых оно непосредственно зависит; и среди них физкультурно-оздоровительной деятельности принадлежит важная и значимая роль². В то же время именно от степени вовлечения учащейся молодежи в физкультурно-оздоровительную деятельность во многом зависит её физическое, психическое и социальное здоровье. Отношение молодежи к здоровью и факторам, которые его формируют, базируется на системе индивидуальных, избирательных связей личности с социальной средой, а также на определенной оценке индивидом своего физического состояния.

Проблема здоровьесбережения обучающихся является ключевой, так как здоровье – основной ресурс повседневной жизни, основополагающая и движущая сила существования человека. Ряд специалистов отмечает, что уровень здоровья современной молодежи неуклонно падает. Главной причиной ухудшения здоровья признается несоблюдение обучающимися основных компонентов здорового образа жизни: наличие вредных привычек, недостаточная двигательная активность, неправильное питание, несоблюдение необходимых гигиенических процедур.

По мнению исследователей, только у 23% обучающихся биологический возраст соответствует указанному в паспорте. По данным медицинских учреждений, сегодня к практически здоровым можно отнести не более 21% учащейся молодежи, как минимум половина обучающихся имеет отклонения в состоянии здоровья. Это нарушения в работе функциональных систем, дефекты опорно-двигательного аппарата, заболевания нервной системы и др. Многие обучающиеся страдают серьезными хроническими заболеваниями, которые непосредственно влияют на процесс адаптации к физическим и умственным нагрузкам, препятствуют запоминанию и эффективной работе на занятиях³.

Выявлено, что рост заболеваемости обучающихся происходит на фоне снижения общего уровня физического развития, что влияет на продуктивность учебного процесса и в дальнейшем ограничивает их производственную и общественную деятельность.

Во время обучения в вузе обучающиеся подвергаются воздействию многих негативных, а также ряду специфических и неспецифических факторов. Адаптация к комплексу новых факторов сопровождается значительным напряжением компенсаторно-приспособительных систем организма. Постоянное умственное, физическое и психоэмоциональное напряжение, а также нарушение режима труда, питания, наличие вредных привычек часто приводят к срыву процесса адаптации и развитию целого ряда заболеваний у обучающихся⁴.

Современный социум требует от обучающегося готовности вступить в активную общественно полезную деятельность полноценной лич-

ностью с большим резервом здоровья и устойчивости к стресс-факторам. Поэтому задача учебных заведений состоит не только в том, чтобы сохранить здоровье обучающихся на период обучения, но и в том, чтобы подготовить их к дальнейшей успешной жизни, недостижимой без достаточного уровня здоровья. Восполнить дефицит здоровья помогут регулярные занятия физической культурой. Научно обосновано, что физически развитые люди реже болеют, у них легче и быстрее протекают заболевания, к тому же с меньшим числом осложнений. Оздоровительный эффект физических упражнений основан на тесной взаимосвязи работающих мышц с нервной системой, обменом веществ, функционированием внутренних органов. При регулярном и систематическом выполнении упражнений оптимизируется регуляция всех систем и органов организма обучающегося. Улучшается обмен веществ, наблюдается экономизация деятельности дыхательной, сердечно-сосудистой, энергетической, теплообменной и других функций.

Умеренные нагрузки вызывают меньшее напряжение функциональных систем. В свою очередь, при больших нагрузках тренированный организм способен к более эффективной мобилизации своих резервных возможностей. Весьма значимы психологическая разгрузка и зарядка, которые дают занятия оздоровительными физическими упражнениями. В результате оздоровительных мероприятий повышается иммунная функция организма, пролонгируется активное состояние, улучшается физическая и умственная работоспособность. Недостаток двигательной активности вызывает ухудшение деятельности функций организма, снижает его сопротивляемость болезням и утомлению, увеличивает опасность воздействия факторов риска современной жизни, ухудшает физическое и психическое состояние человека.

Таким образом, физкультурно-оздоровительная деятельность требует большого труда педагогического коллектива учебного заведения, особенно педагогов физического воспитания. Главным в проведении любых физкультурно-спортивных и других мероприятий является заинтересованное участие прежде всего самих обучающихся. Работа по организации физкультурно-оздоровительных мероприятий не должна быть стихийной, бесконтрольной. В нее должен включиться весь педагогический коллектив. Однако физкультурно-оздоровительная деятельность будет более плодотворной при тесной связи с вузовскими формами физического воспитания самих обучающихся.

Примечания

- ¹ См.: Железняк, Ю. Д., Минбулатов, В. М. Теория и методика обучения предмету «Физическая культура»: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2004. 272 с.
- ² См.: Асташина, М. П. Физкультурно-оздоровительная работа с разными возрастными группами населения: учеб. пособие. Омск: Издательство СибГУФК, 2014. 188 с.

³ См.: Круцевич, Т. Ю. Теория и методика физического воспитания / под ред. Т. Ю. Круцевич. Киев : Олимпийская литература, 2003. 385 с.

⁴ См.: Степанкова, Э. Я. Методика физического воспитания. М. : Физкультура и спорт, 2005. 96 с.

ДИАГНОСТИКА НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Е. С. Гринина, Н. Г. Силютина

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

*Силютина Наталья Геннадьевна – студент
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: 79204123341@yandex.ru*

В статье поднимается проблема наглядно-образного мышления детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. На материале эмпирического исследования выявлено его своеобразие, проявляющееся преимущественно в трудностях оперирования образами, более низком по сравнению с нормативно развивающимися сверстниками уровне развития операций классификации и обобщения.

Ключевые слова: мышление, наглядно-образное мышление, дошкольный возраст, дошкольники с задержкой психического развития, мышление дошкольников с задержкой психического развития.

DIAGNOSTICS OF VISUAL-IMAGETHINKING IN PRESCHOOL CHILDREN WITH DELAY OF MENTAL DEVELOPMENT MENTAL

Elena S. Grinina, Natalya G. Silyutina

The article raises the problem of visual-imagethinking of preschool children with mental retardation. An empirical study revealed its originality, which manifests itself mainly in the difficulties of operating with images, which are lower than the normatively developing peers in the levels of development of classification and generalization operations.

Keywords: thinking, visual-image thinking, preschool age, preschool children with delay of mental development, thinking of preschool children with delay of mental development.

Проблема мышления – одна из сложнейших в психологии. Мышление является центром психических процессов, от уровня его развития зависит успешность ребенка в разных сферах деятельности, в том числе в учебной. Благодаря мышлению ребенок может сравнивать, выделять главный признак предмета, существенные аспекты явления. Осуществляя мыслительные операции (анализ, синтез, абстрагирование, конкретизация, классификация, систематизация, сравнение, обобщение), ребенок приобретает новые знания об окружающем мире.

Мышление – это процесс познавательной деятельности человека, характеризующийся опосредованным и обобщенным отражением действительности¹.

Первые мыслительные процессы возникают у ребенка в результате познания свойств окружающих его предметов в процессе их восприятия и собственных действий, а также знакомства с рядом явлений, происходящих в окружающей действительности².

В психологии, как утверждает ряд авторов, особенно распространенным является выделение трех видов мышления: наглядно-действенного; наглядно-образного; словесно-логического. Наглядно-действенное мышление опирается на непосредственное восприятие предметов в процессе осуществления действий с ними. Эта форма мышления наиболее характерна для детей до 3 лет. Наглядно-образное мышление опирается на представления и образы; оно преимущественно характерно для дошкольников в возрасте 4–7 лет. Словесно-логическое мышление осуществляется посредством логических операций с понятиями, начинает формироваться с 5–7 лет. Развитие мышления может иметь отклонения от нормы как по количественно-качественным характеристикам, так и по срокам формирования. В частности, специфические особенности мышления могут проследиваться у детей, имеющих задержку психического развития³.

Задержка психического развития (ЗПР) – это особый тип психического развития ребенка, характеризующийся незрелостью психики, формирующейся под влиянием наследственных, социально-средовых и психологических факторов. Для таких детей характерны парциальная недостаточность развития психических функций⁴, более низкий уровень интеллектуальной готовности к школе⁵, нарушение эмоционально-волевой сферы⁶ и т. д.

У детей с задержкой психического развития недостаточный уровень сформированности мыслительной активности отчетливо проявляется уже на ориентировочном этапе, основными функциями которого являются анализ условий задачи, предварительная подготовка общего плана решения, формирование определенной стратегии поиска решения. Этот важный этап у таких детей практически отсутствует⁷.

Мышление как деятельность у детей с ЗПР также имеет свои специфические особенности. Это, во-первых, дефицит мотивации мыслительной деятельности, проявляющийся в крайне низкой познавательной активности, избегании интеллектуального напряжения вплоть до отказа от задания, во-вторых, нерациональность регуляционно-целевого компонента, возникающая из-за отсутствия умения поставить цель, планировать мыслительные действия, в частности методом эмпирических проб, в-третьих, длительная несформированность операционного компонента, т. е. психических операций анализа, синтеза, абстрагирования, обобщения, сравнения. Так, дети старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития при совершении мыслительных операций не могут быстро и точно обобщить предметы, им сложно выделять отдельные признаки и свойства объектов. Такие дети пропускают ряд важных

свойств, выделяя только наиболее заметные⁸. Эти и другие особенности мышления дошкольников с задержкой психического развития могут негативно сказываться на формировании других сторон психики, затруднять процесс вхождения ребенка в социум. В связи с этим актуальной остается диагностика специфических особенностей мышления дошкольников с ЗПР для дальнейшей разработки коррекционно-профилактических мероприятий.

Эмпирическое исследование особенностей развития наглядно-образного мышления у дошкольников с задержкой психического развития проводилось на базе новохоперского центра развития ребенка «Пристань детства». Сравнительное исследование мышления осуществлялось на эмпирической выборке, включающей 20 детей старшего дошкольного возраста (5–6 лет): 10 испытуемых с задержкой психического развития и 10 с нормально протекающим развитием.

Для диагностики наличия особенностей развития наглядно-образного мышления у дошкольников с задержкой психического развития составлена диагностическая программа, включающая следующие методики:

- «Классификация понятий»;
- «Исключение четвертого лишнего»;
- «Группировка».

Все перечисленные методики диагностики наглядно-образного мышления доступны для выполнения детям старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития и их нормально развивающимся сверстникам, малоэнергозатратны и не требуют большого количества времени на выполнение.

Рассмотрим подробнее полученные в ходе исследования результаты.

Анализ данных, полученных по методике «Классификация понятий», показал, что у 7 из 10 детей (70%) с нормально протекающим развитием наблюдается высокий уровень развития операций классификации и обобщения. В то время как у детей с задержкой психического развития такой уровень не был выявлен. Дети выполняли задание с легкостью и с удовольствием. Им не потребовалось дополнительного разъяснения задания.

Средний уровень развития процессов классификации и обобщения выявлен у 8 старших дошкольников из 20 исследуемых, т. е. у 30% старших дошкольников без патологии развития и 50% детей с задержкой психического развития. Затруднение вызвало задание на дифференцировку домашних и диких животных, в некоторых группах картинок не хватало одной картинки. После объяснения, кто такие дикие и домашние животные, испытуемые дифференцировали их в разные группы. Некоторые дети часто отвлекались и к концу выполнения задания устали и потеряли к нему интерес.

У старших дошкольников с ЗПР преобладает низкий уровень развития процессов классификации и обобщения, он выявлен у 5 детей из 10 (50% испытуемых). Дети не могли выполнить дифференцировку домашних и диких животных, а также овощей и фруктов.

У дошкольников с нормально протекающим развитием низкого уровня развития процессов классификации и обобщения выявлено не было.

По методике «Исключение четвертого лишнего» было выявлено, что у 7 из 10 детей (70%) с нормально протекающим развитием наблюдается высокий уровень развития мыслительных операций. В то время как у детей с задержкой психического развития такой уровень не был выявлен. Дети выполняли задание с легкостью и удовольствием. Им не потребовалось дополнительного его разъяснения, в ходе работы испытуемые не отвлекались.

Средний уровень развития мыслительных операций выявлен у 10 старших дошкольников из 20 исследуемых, т. е. у 30% старших дошкольников без патологии развития и 70% детей с задержкой психического развития, которые не могли назвать обобщающее слово, однако, заметив допущенные ошибки, тут же их исправляли.

У старших дошкольников с ЗПР низкий уровень развития мыслительных операций выявлен у 3 детей из 10 (30% испытуемых). На некоторых группах карточек испытуемые не могли выявить лишнее изображение. Нескольким детям пришлось неоднократно объяснять инструкцию к заданию, они часто отвлекались и к концу задания устали и потеряли к нему интерес, что также сказалось на результатах.

Следует отметить, что по рассматриваемой методике у дошкольников с нормально протекающим развитием не было выявлено низкого уровня развития мыслительных операций.

По методике «Группировка» было выявлено, что у 9 из 10 испытуемых (90%) с нормально протекающим развитием высокий уровень развития мышления. В то время как у детей с задержкой психического развития такой уровень не был выявлен. Детям не потребовалось дополнительное разъяснение задания, они легко справились с ним.

Средний уровень развития наглядно-образного мышления выявлен у 9 испытуемых из 20, т. е. у 10% старших дошкольников без патологии развития и 80% детей с задержкой психического развития. Последние не смогли осуществить классификацию предметов в соответствии с параметром «величина», что свидетельствует о незнании понятий «большой», «маленький». 2 человека не смогли осуществить классификацию предметов в соответствии с параметром «цвет» – это говорит о том, что дети не знают основные цвета. Один дошкольник с ЗПР не смог осуществить классификацию предметов в соответствии с параметром «форма», что свидетельствует о незнании геометрических фигур.

У старших дошкольников с ЗПР низкий уровень развития мышления выявлен у 2 детей из 10 (20% испытуемых). Они не смогли выделить ни один из параметров задания, не были заинтересованы данной методикой. У дошкольников с нормально протекающим развитием низкого уровня развития мышления не было выявлено.

Таким образом, диагностическое исследование особенностей развития наглядно-образного мышления у детей с задержкой психического развития выявило следующие особенности: у них преобладают средний и низкий уровень развития процессов классификации и обобщения, средний уровень развития мыслительных операций, отмечаются трудности оперирования образами.

Примечания

- ¹ См.: Поддъяков, Н. Н. К вопросу о развитии мышления дошкольников // Возрастная и педагогическая психология. 1982. № 3. С. 128–132.
- ² См.: Стребелева, Е. А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии. М. : Гуманитар, 2005. 180 с.
- ³ См.: Талызина, Н. Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся. М. : Просвещение, 1988. 175 с.
- ⁴ См.: Зациринская, О. В. Психология детей с задержкой психического развития. Хрестоматия : учеб. пособие для студ. фак. психологии. СПб. : Речь, 2003. 432 с.
- ⁵ См.: Гринина, Е. С. Интеллектуальная готовность к школьному обучению дошкольников с задержкой психического развития // Научное обозрение : гуманитарные исследования. 2014. № 2. С. 15–21.
- ⁶ См.: Гринина, 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. Шаминова, М. А. Кленовой. М. : Перо, 2017. С. 81–85.
- ⁷ См.: Мамайчук, И. И. Помощь психолога ребенку с задержкой психического развития. СПб. : Речь, 2001. 220 с.
- ⁸ См.: Ульянова, У. В. Шестилетние дети с задержкой психического развития. М. : Педагогика, 2006. 184 с.

ДИАГНОСТИКА ВОВЛЕЧЕННОСТИ ВЗРОСЛЫХ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

Е. Г. Евдокимова, О. В. Рогачева

*Евдокимова Елена Гершеевна – кандидат педагогических наук, доцент
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: a1-ero@yandex.ru*

*Рогачева Ольга Викторовна – магистрант
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: 766saratov.olga@mail.ru*

Актуальность исследования проблемы обусловлена стремлением образования к повышению продуктивности как образовательного процесса, так и его участников. Диа-

гностика вовлеченности обучающихся в этот процесс осуществлена на основе модифицированных шкал опросника имплицитных теорий и целей обучения К. Двека и параметрического наблюдения за эмоциональным и познавательным поведением в ситуации профессиональной переподготовки.

Ключевые слова: вовлеченность, диагностика, образование взрослых.

DIAGNOSTICS OF ADULT INVOLVEMENT IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Elena G. Evdokimova, Olga V. Rogacheva

The relevance of the study of the problem is due to the desire of education to increase the productivity of both the educational process and its participants. Diagnostics of students' involvement in this process was carried out on the basis of modified scales of the questionnaire of implicit theories and learning objectives of K. Dvek and parametric monitoring of emotional and cognitive behavior in a situation of professional retraining.

Keywords: involvement, diagnostics, adult education.

Согласно концепции развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года¹, каждому гражданину обеспечивается возможность получения образования и развития. Важно отметить, что непрерывное образование включает в себя все формы основного и дополнительного образования, повышения квалификации, переподготовки, самообразования и иных видов обучения.

За последнее время произошли принципиальные изменения почти во всех профессиях. С каждым днем появляется множество новых, что приводит к увеличению роли горизонтальной мобильности в течение всей трудовой жизни человека. На смену эффективному исполнителю приходит работник инициативный, квалифицированный, умеющий быстро принимать решения, работать в команде, самостоятельно учиться.

Применительно к образованию взрослых можно выявить несколько вариантов типичного поведения обучающихся, в разной степени проявляющих заинтересованность в данном процессе. Ситуационный аспект затруднения в педагогическом взаимодействии может быть обусловлен тем, что не всем обучающимся и не всегда хочется проявлять инициативу и высказывать свою позицию в ситуации, которая запланирована педагогом или сложилась в учебной группе. В данном случае человек намеренно или невольно занимает *объектную позицию* во взаимодействии.

Рассматривая объектные отношения во взаимодействии, К. А. Абульханова-Славская описывает тип людей, которые воспринимают себя как объекты; причем дело не в обычной для взрослого человека манере представлять себя институционально (служащий, житель, проч.), а в деперсонализации, десубъективации «Я». Здесь можно выделить два подтипа людей. Первый – люди, представляющие себя в качестве объекта, от которого ничего не зависит, которые воспринимают общество как субъект управления, произвола или опеки. Для них характерны

авторитарное сознание, ориентация на внешние обстоятельства. Второй – люди, имеющие сознание отчужденного типа, построенное на безличной функциональной связи себя с обществом как источником инструкций, указов, а не подавления².

Известно, что человек принимает объектную позицию, т. е. становится объектом, когда он не доверяет себе и ориентируется на внешнее воздействие, перенимая модель поведения через сложившиеся привычки, традиции, социальные связи.

Усиление роли внимания к гуманитарной составляющей в производстве и образовании вызвало интерес исследователей к феномену вовлеченности применительно к разным сферам образования, в том числе образования взрослых.

«Вовлеченность» и «условия вовлечения» в основном рассматриваются через понятия «интерес», «мотивация», «увлеченность», имеющие положительную модальность, например «вовлечение в инновации». Наряду с этим «вовлечение» рассматривается как негативный процесс, например вовлечение подростков в противозаконную деятельность и проч.

Х. Коатс описывает вовлеченность студентов как «широкий конструкт, направленный на привлечение академических и неакадемических аспектов студенческого опыта», который характеризуется: активным и совместным обучением с другими студентами, участием в разнообразных академических видах деятельности, продуктивным общением с преподавателями, заинтересованностью в улучшении учебно-воспитательного опыта, поддержкой со стороны учебного сообщества³.

Исследователи Д. Фредрикс и Ф. Блюменфельд рассматривают три вида вовлеченности: 1) поведенческую (обучающиеся демонстрируют такие поведенческие нормы, как заинтересованность, отсутствие негативного поведения); 2) эмоциональную (студенты демонстрируют такие эмоции, как интерес, удовольствие, чувство принадлежности); 3) когнитивную (когнитивно-вовлеченные студенты выходят за рамки требований, находят удовольствие в интеллектуальных трудностях)⁴.

Следует отметить, что интерес к вопросам вовлеченности обусловлен ее влиянием на продуктивность как протекающих процессов, так и самих субъектов, основанную на связи вовлеченности и состояния эмоционального выгорания.

На проблемы вовлеченности и выгорания обучающихся обратили внимание европейские ученые В. Шауфели, А. Бэккер, М. Саланова и др.⁵ Вовлеченность обучающихся эти исследователи приравнивают к вовлеченности работников, поскольку учебную деятельность они сравнивают с работой. Обучающиеся могут испытывать большую нагрузку, нехватку времени на восстановление сил и усталость, с одной стороны, и полную поглощенность, интерес к учебной деятельности – с другой.

Именно эмоциональная вовлеченность обучающихся, выражающаяся в удовольствии, желании выполнять определенную деятельность на за-

нениях и вне стен университета, связана с наличием или отсутствием у них эмоционального выгорания. Результаты исследования вовлеченности и выгорания у студентов, проведенного В. Шауфели (Schaufeli) с соавторами, показали взаимосвязь вовлеченности студентов в учебную деятельность и повышения их успеваемости⁶.

Выявленная эмоциональная составляющая вовлеченности обучающихся обуславливает необходимость определения соответствующих условий ее реализации. В качестве таких условий вовлеченности взрослых обучающихся нами рассматриваются технологии, обеспечивающие психологически безопасную образовательную среду (диалог, личностно-доверительное общение, сотрудничество и проч.), и референтность данной среды.

Таким образом, применительно к образованию взрослых в качестве показателей *эмоциональной вовлеченности* обучающихся можно выделить их интерес к учебному процессу, доброжелательность, готовность к самораскрытию.

К показателям *поведенческой и познавательной* вовлеченности можно отнести проявление сверхнормативной активности, например, когда обучающиеся демонстрируют инициативность, запрашивают дополнительную информацию, задают встречные вопросы и высказывают собственные предположения при объяснении субъективно важных проблем.

Анализ уровня вовлеченности проводится с помощью анкет, опросов, наблюдения за поведением в контрольной ситуации⁷. В нашем исследовании диагностика вовлеченности основывается на параметрическом наблюдении за поведением обучающихся в процессе обучения, а также на применении модифицированных шкал «Принятие целей обучения» и «Самооценка обучения» опросника имплицитных теорий и целей обучения К. Двек⁸.

Исследования проводились анонимно с преподавателями кафедры Саратовского государственного медицинского университета имени В. И. Разумовского в процессе профессиональной переподготовки ($N = 20$). Начало проявления вовлеченности можно было зафиксировать при появлении запроса на дополнительное уточнение и разъяснение, а также в процессе спонтанной беседы с участниками группы, коллегами, сопровождающейся обсуждением и обменом мнениями по поводу опросника.

Особое внимание участников вызвали следующие вопросы: «Прилагая максимум усилий для овладения знаниями и умениями, уверены ли Вы, что станете профессионалом более высокого уровня?»; «Если бы Вам пришлось выбирать между получением хорошей отметки и необходимостью доказывать свою правоту в дискуссии, Вы бы выбрали “хорошую отметку” или “дискуссию”?»; «Как часто Вам требуется большего усилия

воли, чтобы заставить себя взяться за выполнение очередного учебного задания?»)

В результате опроса выяснилось, что участники показали высокие результаты заинтересованности в обучении, получении новых знаний. Они с большим энтузиазмом задавали вопросы и интересовались мнениями других участников.

Наблюдения за образовательным процессом в период профессиональной переподготовки подтверждают тот тезис, что взрослые с большим желанием учатся, если видят необходимость в обучении и возможность применения его результатов для улучшения своей деятельности. Показателем вовлеченности в данном случае выступило то, что они приносили в обучающие ситуации собственный опыт и свои жизненные ценности, стремились активно участвовать в процессе обсуждений, старались соотнести обучающий процесс со своими целями.

Обучающиеся в процессе опроса и беседы показали высокий уровень удовлетворенности и от взаимодействия в момент диагностики, и от получения новых знаний, поскольку это требовало большого напряжения.

Можно предположить, что в профессиональной переподготовке имеется высокая заинтересованность обучающихся. Однако необходимо учитывать ценность собственного опыта взрослых, что может влиять на значимость ситуации обучения и снижать их субъектность. Готовность к получению новой информации зачастую снижается по мере накопления собственного профессионального опыта.

Для взрослых обучающихся нередкой является ситуация снижения интереса к профессиональной деятельности, когда все кажется понятным, давно знакомым. Это может вызвать риск появления эмоционального выгорания в профессии. В таком случае внимание к организации условий вовлеченности взрослых обучающихся в образовательный процесс и определение способов ее диагностики становятся весьма актуальными в профессиональной переподготовке.

Примечания

- ¹ См.: Концепция развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс]. URL: <https://docviewer.yandex.ru/view/> (дата обращения: 10.02.2020)
- ² См.: *Абульханова-Славская, К. А.* Стратегия жизни. М. : Мысль, 1991. С. 160.
- ³ Цит. по: *Ушакова, Е. В.* Вовлеченность студентов зарубежного вуза в учебную деятельность // Развитие образования, педагогики и психологии в современном мире : сб. науч. тр. по итогам междунар. науч.-практ. конф. Воронеж : ИЦРОН, 2014. С. 79–81.
- ⁴ Там же. С. 80.
- ⁵ Цит. по: *Kuh, G. D.* What Student Affairs Professionals Need to Know about Student Engagement // *Journal of College Student Development*. 2009. Vol. 50 (6). P. 683–706.
- ⁶ См.: *Schaufeli, W., Martínez, I., Marqués-Pinto, A., Salanova, M., Bakker, A.* Burnout and engagement in university students : A cross-national study // *Journal of Cross-Cultural Studies*. 2002. Vol. 33. P. 464–481.

⁷ См.: Киселева, Н. В. Социально-психологические характеристики вовлеченности обучающихся в непрерывное образование на разных этапах процесса обучения // Психолого-педагогические исследования. 2018. Т. 10, № 3. С. 37–45. DOI: 10.17759/psyedu.2018100304

⁸ Цит. по: Корнилова, Т. В., Смирнов, С. Д., Чумакова, М. В., Корнилов, С. А., Новотоцкая-Власова, Е. В. Модификация опросников К. Двек в контексте изучения академических достижений студентов [Электронный ресурс]. URL: https://psylab.info/Опросник_имплицитных_теорий_и_целей_обучения_Двек (дата обращения: 10.02.2020)

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ: СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

А. В. Залевский, Н. Н. Епифанова

*Залевский Александр Владимирович – кандидат философских наук, профессор
Энгельского технологического института
(филиал) СГТУ имени Гагарина Ю. А.
E-mail: Zalevskiy.1963@mail.ru*

*Епифанова Наталья Николаевна – кандидат философских наук, доцент
Энгельского технологического института
(филиал) СГТУ имени Гагарина Ю. А.
E-mail: EpifanovaNN@rambler.ru*

В статье рассматриваются вопросы социально-экономической эффективности физической культуры и спорта в условиях развития рыночной экономики. Выявлены условия для ее дальнейшего развития посредством активизации государственной политики, направленной на улучшение правовых, организационных, экономических и социальных основ деятельности в области физической культуры и спорта.

Ключевые слова: физическая культура и спорт, здоровье, человеческий потенциал, финансирование, экономический аспект, социальный аспект.

PHYSICAL CULTURE AND SPORT: SOCIO-ECONOMIC ASPECT

Alexander V. Zalevsky, Natalia N. Epifanova

The article discusses the issues of socio-economic efficiency of physical education and sports in a market economy. The conditions for its further development through the revitalization of state policy aimed at improving the legal, organizational, economic and social foundations of activities in the field of physical culture and sports are revealed.

Keywords: physical culture and sport, health, human potential, financing, economic aspect, social aspect.

Глобализация стала важнейшим фактором, влияющим на формирование и развитие социально-экономической системы нашей страны, обеспечение социальной стабильности, создание условий для роста благосостояния населения и национального самосознания.

Актуальность статьи определяется тем, что с переходом к рыночной экономике возникает потребность определить наличие и воздействие социально-экономических показателей эффективности физической культуры и спорта на факторы общественного воспроизводства.

В процессе перехода к рыночной модели хозяйствования возникла объективная необходимость пересмотра государственной и социальной политики в сфере физической культуры и спорта.

Качественные изменения затронули область физической культуры и спорта, поскольку кризис здоровья населения заставляет перестроить политику государства в области охраны здоровья, повышения качества жизни и увеличения ее продолжительности.

Переход на новый уровень развития сферы физической культуры и спорта связан с запросом государства и общества на соответствующее материально-вещественное обеспечение следующих видов деятельности: оздоровительной, воспитательной, социальной, лечебной, рекреационной, производственной, оборонно-спортивной, информационно-развлекательной и т. д., в том числе на бюджетное финансирование инфраструктуры.

Как система социальных институтов государство существует и функционирует на основе Конституции – свода правовых законов, направленных, в частности, на создание и поддержку условий для занятия физической культурой и спортом. Так, в ст. 41 отмечается, что «... поощряется деятельность, способствующая укреплению здоровья человека и развитию физической культуры и спорта...».

Федеральный закон от 04.12.2007 № 329-ФЗ «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» устанавливает правовые, организационные, экономические, культурные и социальные основы деятельности в области физической культуры и спорта. С целью создания новой экономической модели Российское государство осуществило капитализацию страны, перестроило систему социально-экономических и других общественных отношений, в основу которой легли принципы либеральной демократии, что позволило качественно изменить экономику, превратив ее в рыночную.

В условиях формирования рыночных отношений в российской управленческой и экономической деятельности происходят перестройка и качественные изменения, касающиеся методов планирования, хозяйствования как в производственной, так и непроизводственной сфере.

Выделение двух аспектов – социального и экономического – в показателях эффективности физической культуры и спорта показывает наличие органической взаимосвязи экономических и социальных факторов общественного воспроизводства.

Социальное значение физической культуры и спорта заключается прежде всего в возможности воспроизводства физических ресурсов общества: реализация функции развития способностей человека, формирование социокультурной направленности, оказание существенного влияния на качество человеческого потенциала и рост общественной производительности труда.

Низкий уровень здоровья, физического развития и мотивационных установок на здоровый образ жизни у молодежи, несформированность потребности к регулярным занятиям физической культурой и спортом свидетельствуют о необходимости совершенствования системы физического образования.

Мы считаем, что для достижения высокого уровня профессиональной готовности к будущей трудовой деятельности необходима эффективная методика преподавания дисциплины «Физическая культура». Для организации непрерывной профессионально-прикладной физической подготовки студентов высшего и среднего профессионального образования мы предлагаем использовать системный подход, позволяющий рассматривать исторический и социальный опыт использования средств физической культуры и спорта для активизации мотивации к учебно-профессиональной деятельности¹.

Следует отметить, что серьезное внимание развитию человеческого потенциала уделяется в указе президента РФ от 31.12.2015 № 683 «О стратегии национальной безопасности Российской Федерации».

Понятие «человеческий потенциал» в физической культуре можно трактовать как:

- совокупность социально значимых качеств (природные факторы, здоровье, образование и т. д.);
- совокупность людей, проживающих на данной территории.

Е. П. Корольков, определяя сущность человеческого потенциала, отмечает, что «...он формируется в рамках фундаментальных ценностей – право частной собственности, свободное пространство, обмен и распространение товаров и услуг, получение экономического дохода или прибыли»².

Предпринимательская деятельность способствует конкуренции, расширению номенклатуры физкультурно-образовательных услуг и повышению их качества, а в профессиональном спорте она направлена на обслуживание интересов спортивных и коммерческих организаций, профессиональных спортсменов, болельщиков, зрителей.

Спортивный бизнес не только связан с материальным производством (изготовление спортивных товаров, создание информационной, рекламно-издательской продукции, строительный бизнес, оказание образовательных, оздоровительных услуг), но и играет социально значимую роль, выполняя функцию воспроизводства, реабилитации и восстановления трудовых ресурсов, а также социального лифта.

Если средства на развитие спорта высших достижений выделяются из бюджета государства, то финансирование массового спорта осуществляется через местные органы власти.

Объем финансирования спорта высших достижений в 8 раз превышает расходы на массовый спорт. В связи с этим на наиболее важные

для развития массового спорта проекты и мероприятия часто не хватает средств.

В. Г. Бауэр с целью системной оценки состояния массового спорта и спорта высших достижений методом регрессивного анализа выявил следующую закономерность: уровень заболеваемости и преступности зависит от удельного (на 1% населения) уровня развития массового спорта и подготовки спортивных резервов³.

Это означает, что профилактическая физкультурно-спортивная работа способствует снижению уровня вовлеченности несовершеннолетних в асоциальную деятельность.

Индустрия физической культуры и спорта как значимая составляющая предпринимательской деятельности разной формы собственности стала важной отраслью экономики многих стран, в которую вкладываются значительные финансовые средства.

В основе системы государственного управления физической культурой и спортом по-прежнему остается бюджетное финансирование, объем которого зависит от целей и задач, поставленных государством и обществом.

Данные Госкомстата свидетельствуют о том, что ускоряется процесс старения нации. В связи с высокой динамикой смертности людей трудоспособного возраста (80% составляют мужчины) возникает дисбаланс между трудоспособным населением и пенсионерами, что негативно отражается на социально-экономических показателях развития государства.

Указом президента РФ утверждена Концепция демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года (от 9 октября 2007 г. № 1351). Согласно концепции, целью демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года является стабилизация численности населения на уровне 142–143 млн человек и создание условий для ее роста к 2025 году до 145 млн.

Создавшаяся критическая демографическая ситуация представляет реальную угрозу безопасности России. В связи с этим усиленного внимания государства и общества заслуживают, в частности, развитие массового спорта, приобщение населения к здоровому образу жизни, к систематическим занятиям физической культурой и спортом.

При рассмотрении экономического аспекта физической культуры и спорта и его значимости для современного общества нам важно знать не только количество затраченных на сферу физической культуры и спорта экономических ресурсов, но и степень эффективности их использования.

При оценке экономической эффективности физической культуры и спорта В. К. Доев использует такие показатели, как:

- рост общего объема материальных и нематериальных благ как результат увеличения потребления физкультурно-спортивных услуг;

- рост производительности общественного труда как результат воздействия физкультуры и спорта на работоспособность;
- прирост валового дохода как результат воздействия физической культуры и спорта и рост численности занимающихся физической культурой и спортом⁴.

Министерством спорта РФ разработана и осуществляется федеральная целевая программа «Развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации на 2016–2020 гг.», в которой предусматриваются реконструкция и модернизация спортивных сооружений в регионах РФ.

Особенность национальной политики в области физической культуры и спорта на общенациональном и региональном уровне проявляется в недостаточном количестве средств, выделяемых федеральным центром, а также в получении самими субъектами Федерации внебюджетных средств. Во многом это зависит от принятых региональных программ, модели отношений между государством и субъектами физической культуры и спорта, заинтересованности руководства региональных властей в развитии физкультурно-спортивной инфраструктуры и возможности привлечения в эту сферу внебюджетного капитала. Есть положительные примеры. Так, в ходе реализации республиканской целевой программы «Развитие физической культуры и спорта в Республике Татарстан на 2006–2015 годы» «... принятые меры по совершенствованию спортивной инфраструктуры создали в республике базовые условия для активного использования инструментов физической культуры и спорта в ее социально-экономическом развитии»⁵.

Число систематически занимающихся физической культурой граждан Татарстана за 2008–2015 гг. увеличилось на 702 тыс. человек и составило 1484 тыс. человек. Первичная заболеваемость среди населения Республики Татарстан по всем классам заболеваний снизилась с 820,3 в 2008 г. до 805,6 чел. в 2015 г. в расчете на 1000 человек.

За период 2008–2015 гг. зарегистрировано сокращение числа преступлений, совершенных в общественных местах, с 337,8 тыс. чел. – 2008 г. до 109,5 тыс. чел. – 2015 г.

Период временной нетрудоспособности граждан составил в 2007 г. 9,837 млн дней, в 2015 г. 6,551 млн дней⁶.

В 2020 г. число регулярно занимающихся физической культурой и спортом должно достигнуть 45%, что благоприятно скажется на росте социально-экономических показателей.

В условиях развития рыночных отношений произошли качественные изменения во многих спортивных, физкультурных и туристических организациях разной формы собственности, осуществляющих деятельность на коммерческой основе.

Физическая культура, спорт и туризм становятся сферой повышенного интереса для предпринимательской деятельности, связанной с обес-

печением населения социально значимыми услугами с целью поддержания здорового образа жизни и проведения культурного досуга.

Приоритетными задачами государства должны стать смена оздоровительной парадигмы, смещение акцента с лечения болезней на внедрение и пропаганду здоровьесберегающих и самосохранительных технологий, научно обоснованных способов сохранения здоровья.

Согласимся с мнением В. Я. Шклярука, что «...необходимо введение демографической экспертизы средств массовой информации, запрещение передач, разрушающих социально значимые семейные отношения»⁷.

При оценке социально-экономической эффективности политики государства в сфере физической культуры и спорта можно использовать показатель численности занимающихся.

Вместе с тем рост числа занимающихся физической культурой и спортом является качественным показателем, так как информирует об уменьшении экономических потерь государства вследствие сокращения числа дней временной нетрудоспособности и заболеваемости, а также снижении уровня правонарушений.

П. Д. Симашенков и А. В. Буков в своей статье приводят следующие данные статистики: «... по показателям вовлеченности в постоянные занятия физической культурой и спортом мы значительно отстаем от развитых стран, где регулярно занимаются 60% населения, в то время как в Российской Федерации только 30% ...»⁸. Они указывают на ряд недостатков в программах, реализуемых в Российской Федерации на государственном и муниципальном уровне, которые снижают эффективность управления массовым спортом:

- недостаточное финансирование сферы спорта из внебюджетных источников;
- отсутствие обоснованных методик расчета экономических показателей⁹.

Только вложение инвестиций в человеческий потенциал, выполнение государством своих финансовых обязательств в сфере финансирования и строительства объектов физкультурно-спортивной инфраструктуры для развития массового спорта могут изменить сложившуюся ситуация. Для этого необходимо:

- активизировать финансирование из внебюджетных источников с помощью налоговых льгот бизнесу;
- на законодательном уровне определить приоритетными направлениями организацию массовых спортивных мероприятий и массовый спорт;
- при проведении и организации спортивно-массовых мероприятий акцентировать внимание средств массовой информации на массо-

- вость и количественные показатели принявших участие в мероприятии, а не на выявлении сильнейших;
- разработать новые подходы, стимулирующие население для участия в спортивно-массовых мероприятиях (раздача спортивной атрибутики, сувениров и т. д.);
 - особое внимание обратить на строительство новых спортивных сооружений, реконструкцию и модернизацию старых, на подготовку спортивных кадров.

Примечания

- ¹ См.: Залевский, А. В., Епифанова, Н. Н. Экология человека : профессионально-прикладная физическая подготовка // Перспективные полимерные композиционные материалы. Альтернативные технологии. Переработка. Применение. Экология : доклады междунар. конф. «Композит-2019». Саратов : ГАУ ДПО «СОИРО», 2019. С. 306.
- ² Корольков, Е. П. Физическая культура и спорт России как перспективная система полного жизненного цикла по укреплению человеческого капитала // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. 2018. № 5 (159). С. 139.
- ³ См.: Бауэр, В. Г. Социальная значимость физической культуры и спорта в современных условиях развития России // Теория и практика физической культуры. 2001. № 1. С. 50.
- ⁴ См.: Доев, В. К. Социально-экономическая эффективность физической культуры и спорта // Экономический анализ : теория и практика. 2012. № 9. С. 54–58.
- ⁵ Мифтахов, М. Р., Крамин, Т. В., Бариев, М. М. Социально-экономические аспекты эффективности государственной политики по повышению спортивной активности населения // Культура физическая и здоровье. 2017. № 4 (64). С. 37.
- ⁶ Там же. С. 141.
- ⁷ 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. 161.
- ⁸ Симашенков, П. Д., Буков, А. В. Сравнительный анализ системы управления сферой физической культуры и спорта в Российской Федерации и за рубежом // Вестник Международного института рынка. 2019. № 1. С. 97–100.
- ⁹ Там же. С. 100.

СПЕЦИФИКА ОБУЧАЕМОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ СПОРТОМ

А. И. Коротаева, О. И. Морева

*Коротаева Анастасия Игоревна – кандидат психологических наук, доцент
Ярославского педагогического университета имени К. Д. Ушинского
E-mail: tiger77706@mail.ru*

*Морева Ольга Игоревна – студент
Ярославского педагогического университета имени К. Д. Ушинского
E-mail: Olgamouse12@mail.ru*

Актуальность исследования обусловлена важностью обеспечения психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса. Проблема обучаемости изучается на протяжении XX–XXI вв., однако в современных исследованиях приобретает новое содержание и структуру. Многоаспектность проблемы предполагает изучение отдельных компонентов данного сопровождения в рамках исследования. Для педагогов обучаемость

разных групп младших школьников имеет важное значение в построении обучения. Младшие школьники, занимающиеся спортом, имеют индивидуальную траекторию обучения.

Ключевые слова: младшие школьники, обучаемость, успеваемость, спортивная деятельность.

SPECIFICS OF THE LEARNING RATE OF YOUNGER STUDENTS INVOLVED IN SPORTS

Anastasiya I. Korotaeva, Olga I. Moreva

The relevance of the study is due to the importance of providing psychological and pedagogical support for the educational process. The problem of learning has been studied throughout the XX–XXI centuries, but in modern research it acquires a new content and structure. The multi-aspect nature of the problem involves the study of individual components within the framework of the study. For teachers, the learning capacity of different groups of primary school children is important in building learning. Younger students who play sports have an individual learning trajectory.

Keywords: primary school children, learning, academic performance, sports activities.

В отечественной психологии проблемы обучаемости касались многие исследователи (Н. А. Менчинская, З. И. Калмыкова, Е. Н. Кабанова-Мелер, Б. Г. Ананьев, Б. В. Зейгарник, В. Н. Дружинин, И. И. Ильясов, А. К. Маркова, О. М. Морозов, И. А. Зимняя и др.)¹.

В 60-е годы руководителем лаборатории психологии обучения Института психологии АПН Н. А. Менчинской² было введено понятие «обучаемость» – восприимчивость к усвоению знаний и способам учебной деятельности. При этом Н. А. Менчинская раскрывает содержание данного понятия в большей степени через овладение учеником приемами и способами учебной деятельности. Именно с этими подструктурами она связывала большую часть параметров обучаемости.

В подходе Н. А. Менчинской – З. И. Калмыковой³ выделяется общая обучаемость (индивидуальная восприимчивость к получению знаний независимо от предметной области) и специальная (индивидуальная восприимчивость к получению знаний в определенной предметной области). Кроме того, было предложено различать уровень развития обучаемости у школьников: низкий, средний и высокий.

Б. Г. Ананьев⁴ определяет обучаемость как подготовленность психики человека на всем предыдущем отрезке ее формирования к быстрому развитию в процессе обучения в строго определенном направлении.

В. Н. Дружинин⁵ высказывает предположение о том, что обучаемость (как общий интеллект) и креативность имеют уровневую структуру, которая включает в себя первичную имплицитную обучаемость и вторичную эксплицитную, или «сознательную». Эксплицитная обучаемость, как и общий интеллект, связана с доминированием сознательного над бессознательным в процессе регуляции. Имплицитная обучаемость, наряду с креативностью, обусловлена доминированием бессознательной активности психики.

И. И. Ильясов⁶ рассматривает обучение как самостоятельную деятельность, реализующуюся в рамках предметной, но не сводимую к ней.

Организационной базой для эмпирического исследования явилась МОУ СОШ № 49 города Печора Республики Коми. Исследование прошло 15 октября 2019 г. В нем участвовали ученики 2, 3 и 4-го классов.

В исследовании были использованы методика словесно-логического мышления Э. Ф. Замбацявичене, разработанная на основе теста структуры интеллекта Р. Амтхауэра, и Шкала прогрессивных матриц Равена.

В исследовании по методике словесно-логического мышления Э. Ф. Замбацявичене участвовали ученики

- 2-го класса в количестве 30 человек, из них 14 девочек и 16 мальчиков: 6 девочек-спортсменок и 7 мальчиков-спортсменов. Всего в классе 13 спортсменов;
- 3-го класса – 27 человек, из них 10 мальчиков и 17 девочек: 8 мальчиков-спортсменов и 7 девочек-спортсменок. Всего в классе 15 спортсменов;
- 4-го класса – 25 человек, из них 15 мальчиков и 10 девочек: 10 мальчиков-спортсменов и 5 девочек-спортсменок. Всего в классе 16 спортсменов.

В результате исследования по первому субтесту было выявлено: мальчики выполнили тест лучше – правильные ответы оцениваются от 7 до 10 баллов (средний балл 8,4); у девочек – от 4 до 10 баллов (средний балл 7,4).

По результатам второго субтеста можно сделать следующий вывод: мальчики выполнили тест лучше, чем девочки. Результаты мальчиков от 6 до 10 баллов (средний балл 8,5), девочек – от 6 до 10 баллов (средний балл 8,2). Можно заметить, что средний балл мальчиков и девочек отличается на 0,3. Это значит, что результаты почти равны.

Таким образом, можно сделать вывод, что у детей, занимающихся спортом, баллы выше.

Анализируя результаты исследования, можно сделать вывод, что спортсмены справились с заданием лучше, чем ученики, которые не занимаются спортом. Спортсмены больше знают об окружающем мире, чем ученики, которые не занимаются спортом. Спортивная деятельность помогает школьникам мыслить шире.

Чтобы установить уровень словесно-логического мышления школьников, мы подсчитали общее количество баллов и сделали вывод, что мальчики справились с заданием лучше, чем девочки.

Спортсмены обладают высоким уровнем словесно-логического мышления. У детей, не занимающихся спортом, в основном наблюдается средний уровень словесно-логического мышления. Спорт позволяет младшим школьникам развиваться в разных сферах.

В процессе оценки обучаемости девочек-спортсменок и мальчиков-спортсменов были выявлены более высокие результаты у мальчиков. Можно предположить, что девочки лидируют по этому показателю в общих группах, так как они по психофизиологическому развитию опережают мальчиков. В системе феминных ценностей мотивация достижения, ориентация на авторитет взрослого у девочек значительно сильнее, чем у мальчиков⁷. Вероятно, характер спортивной деятельности определяет более высокие результаты мальчиков. Кроме того, зачастую осуществляется изучение особенностей успеваемости, а не обучаемости. Рассматривая характер спортивной деятельности учеников, отметим, что мальчики занимаются разными видами единоборств, что требует максимальной концентрации анализаторов и своевременной реакции. Девочки задействованы в разных танцевальных направлениях, что также требует высокой координации. Это, вероятно, может объяснить то, что результаты спортсменов выше, чем у учеников, которые не занимаются спортом.

Примечания

- ¹ См.: *Плигин, А. А.* Познавательные стратегии школьников. М. : Профит Стайл, 2007. 527 с.
- ² См.: *Менчинская, Н. А.* Обучение и умственное развитие // Тезисы междунар. психол. конгресса. Вып. 3 : Проблемы психического развития в социальной психологии. М. : Издательство АНП СССР, 1966. С. 23–34.
- ³ См.: *Калмыкова, З. И.* К проблеме диагностики умственного развития школьников // Вопросы психологии. 1982. № 2. С. 74–79.
- ⁴ См.: *Ананьев, Б. Г.* О проблемах современного человекознания. М. : Наука, 1977. 379 с.
- ⁵ См.: *Дружинин, В. Н.* Психология общих способностей. СПб. : Питер Ком, 1999. 368 с.
- ⁶ См.: *Ильсов, И. И.* Система эвристических приемов решения задач. М. : Учебно-методический коллектор «Психология», 2001. 154 с.
- ⁷ См.: *Корнеева, Е. Н., Коротаяева, А. И.* Содержание учебно-методических комплексов как средство конструирования гендерной идентичности младших школьников // Ярославский педагогический вестник. 2015. Т. II, № 1 (Психолого-педагогические науки). С. 106–110.

ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ НА УСПЕШНОСТЬ ИХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

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 направленности и эффективности деятельности у учащихся-подростков. Отмечено, что направленность является сложным образованием,

включающим установки, мотивы, желания, стремления, потребности, влечения, намерения, интересы, склонности, убеждения, идеалы, мировоззрение и жизненные смыслы. Было выявлено, что личностная направленность подростков влияет на успешность их межличностных отношений и эффективность деятельности. Самой низкоэффективной является направленность на себя, самой высокоэффективной – на взаимодействие.

Ключевые слова: направленность, успешность, социометрический статус, направленность на себя, направленность на взаимодействие, направленность на задачу.

INFLUENCE OF PERSONALITY OF TEENAGERS AT SUCCESS OF THEIR ACTIVITY

Elena V. Kupriyanchuk

The article presents the results of a theoretical and empirical study related to the issues of the relationship between orientation and performance of students in adolescents. It is noted that orientation is a complex formation, including attitudes, motives, desires, aspirations, needs, drives, intentions, interests, inclinations, beliefs, ideals, worldviews and life meanings. It has been revealed that the personality orientation of adolescents affects the success of their interpersonal relationships and performance. The most ineffective is the focus on oneself, on the contrary, the most highly effective is the focus on interaction.

Keywords: focus, success, sociometric status, focus on oneself, focus on interaction, focus on the task.

Поведение личности определяется сложной иерархической системой, обобщенной социально-психологической характеристикой, которой и является направленность личности¹. Благодаря своей направленности люди способны преодолевать препятствия, прилагать усилия и идти своим жизненным курсом. Но этот курс всегда лежит в пределах определенных социальных отношений и ценностей, осваиваемых и присваиваемых индивидуумом. На протяжении онтогенеза создается иерархизированная, интегрированная структура направленности личности, в которой появляется доминирующее мотивационно-потребностное ядро, определяющее отношение человека к себе и миру².

Направленность личности определяется потребностями. В связи с быстрым физическим и умственным развитием у подростков возникает много актуальных потребностей, которые они не могут удовлетворить из-за недостаточной социальной зрелости. Потребности проявляются в интересах. У подростков появляется широкий круг интересов, увлечений. Интересы возникают как спонтанно, так и под влиянием других людей, которые увлечены каким-то делом. Увлечения чаще всего имеют внеучебный характер. У подростка могут возникать интеллектуально-эстетические увлечения, телесно-мануальные, накопительные и информационно-коммуникативные. Происходит интенсивное развитие воли. На фоне ускоренного физического и некоторых сторон психического развития наблюдается недоразвитие воли, поэтому создается впечатление, что в подростковом возрасте воля слабая. Важнейшим компонентом формирующейся личности является становление самосознания. Л. С. Выготский самосознание выделил как основное новообразование подросткового возраста:

новое поведение человека становится поведением для себя, человек осознает себя как известное единство³. Постепенно начинают формироваться ценностные ориентации, складывается определенное представление о поведении. Как правило, образцом поведения выступает определенный идеал. Развитие самосознания и его важнейшей стороны – самооценки – является длительным и сложным процессом, который побуждает подростка соответствовать не только требованиям окружающих, но и собственным требованиям и собственной самооценке⁴.

Обобщая сказанное, можно сделать вывод о том, что направленность является сложным образованием, включающим установки, мотивы, желания, стремления, потребности, влечения, намерения, интересы, склонности, убеждения, идеалы, мировоззрение и жизненные смыслы. В настоящее время проблема формирования личностной направленности является одной из ключевых в психологии.

Таким образом, очевидна необходимость исследования взаимосвязи направленности и успешности подростков. Вот почему целью нашей статьи стало исследование особенностей личностной направленности подростков и их влияния на социальную и деятельностную успешность. Гипотезой исследования явилось предположение о том, что личностная направленность подростков влияет на успешность их межличностных отношений и эффективность деятельности. Самой низкоэффективной является направленность на себя, самой высокоэффективной – на взаимодействие. Эмпирическое исследование проводилось на базе Национальной татарской гимназии. В нем приняли участие 60 учеников, из них 27 подростков мужского пола и 33 подростка женского пола в возрасте 13–15 лет. Использовались методика диагностики направленности личности (В. Смекала и М. Кучера, измененная анкета Б. Басса в адаптации Л. А. Верещагиной), методика диагностики межличностных и межгрупповых отношений «Социометрия» Дж. Морено, методика диагностики межличностных отношений «Референтометрия» Е. В. Щедриной. В качестве теоретико-методологической базы исследования выступили подходы, принципы, положения, психологические концепции (Б. Г. Ананьева, С. Л. Рубинштейна, А. Г. Асмолова, А. Н. Леонтьева, З. Фрейда, К. Г. Юнга, Э. Фромма) о закономерностях развития психики, в частности о роли в этом процессе направленности личности (Л. И. Божович, Т. Е. Конникова, М. Каневская, А. Н. Леонтьев, М. С. Неймарк, В. Э. Чудновский, С. Л. Рубинштейн, К. К. Платонов), о потребностно-мотивационной сфере (С. Г. Москвичев, А. Н. Леонтьев и др.), об интересах (А. А. Реан, Я. Л. Коломинский, А. В. Петровский, Л. С. Выготский, И. А. Зимняя), о мировоззрении (Л. Фейербах), о ценностях (В. Франкл), о возрастных особенностях (Л. Ф. Обухова, М. Б. Батюта, Т. П. Абдулова).

Эмпирическое исследование проводилось совместно с Р. К. Кинжибаевым на выборке из 60 человек. Представленная выборка малочисленна, поэтому наши выводы не претендуют на какие-либо научные обоб-

щения, а показывают лишь тенденции, которые должны заинтересовать практиков.

Общие выводы могут быть сформулированы следующим образом.

1. Первый этап эмпирического исследования, проведенного с помощью диагностики направленности личности «Смекала – Кучера», выявил пять групп подростков. Первая – это подростки с направленностью на себя (НС) (10 учеников). Вторая – подростки с направленностью на взаимодействие (ВД) (28 учеников). Третья – подростки с направленностью на задачу (НЗ) (16 учеников). Четвертая и пятая – подростки со смешанной направленностью:

- на взаимодействие и на задачу (ВД + НЗ) – 4 ученика;
- на взаимодействие и на себя (ВД + НС) – 2 подростка.

2. Результаты качественного анализа второго этапа исследования по проведенным методикам «Смекала – Кучера» и «Социометрия» показали следующее: среди учеников с направленностью на себя (НС) высоко-статусных не выявлено; среднестатусных 4 человека; низкостатусных 6; среди учеников с направленностью на взаимодействие (ВД) высокостатусных 7 человек; среднестатусных 16 и низкостатусных 5; среди учеников с направленностью на задачу (НЗ) высокостатусных 2 человека, среднестатусных 9 и низкостатусных 5; среди учеников со смешанной направленностью (ВД + НЗ) высоко- и низкостатусных по одному человеку, среднестатусных 2; среди учеников со смешанной направленностью (ВД + НС) высокостатусных не выявлено, средне- и низкостатусных по одному человеку.

3. Результаты качественного анализа третьего этапа исследования по проведенным методикам «Смекала – Кучера» и «Референтометрия» показали следующее: среди учеников с направленностью на себя (НС) успешных учеников не выявлено, по 5 человек со средним и низким уровнем успешности; среди учеников с направленностью на взаимодействие (ВД) 9 человек успешных, 16 со средним уровнем успешности и 3 с низким уровнем успешности; среди учеников с направленностью на задачу (НЗ) 7 человек успешных, 6 со средним уровнем успешности и 3 с низким уровнем успешности; среди учеников со смешанной направленностью (ВД + НЗ) один успешный и 3 со средним уровнем успешности; среди учеников со смешанной направленностью (ВД + НС) один человек успешный и один с низким уровнем успешности, со средним уровнем успешности никто не выявлен.

4. Результаты количественного анализа показателей между по проведенным методикам «Смекала – Кучера» и «Социометрия» выявили, что самой неэффективной группой являются ученики с направленностью на себя (НС), а самой эффективной – с направленностью на взаимодействие (ВД).

5. Результаты количественного анализа показателей по проведенным методикам «Смекала – Кучера» и «Референтометрия» выявили, что самой неэффективной группой является ученики с направленностью на себя (НС), самой эффективной – с направленностью на взаимодействие (ВД).

6. В соответствии с полученными результатами была разработана тренинговая программа личностного роста подростков и предложены методы развития полезных интересов через коллективную деятельность. Разработанный нами тренинг личностного роста рассчитан на подростков 13–15 лет. Тренинг состоит из 6 занятий. Продолжительность каждого из них составляет около 3 часов. Реализация авторского тренинга проходила с неэффективной подгруппой, состоящей из 10 учеников с направленностью на себя (НС). Тренинг проводился 3 раза в неделю – по понедельникам, средам и пятницам – в течение 4 месяцев. Каждое занятие имеет общую структуру: разминка, психотехнические упражнения, направленные на решение конкретных задач, подведение итогов и рефлексия. В процессе тренинга повышается восприимчивость к групповым процессам, изменяется поход к собственной внутренней жизни, жизни других людей, позициям, установкам и отношениям. Обратная связь в групповой работе с подростками как неотъемлемый элемент психологического тренинга является универсальным средством перевода поведения участников тренинга и импульсивного, неосознанного уровня регуляции деятельности на осознанный уровень. Все это предоставляет возможность своевременной и относительно безопасной коррекции поведения, разрешения противоречий возраста и личностного роста. Проективные упражнения позволяют делать то же самое более тонко, ненавязчиво, неочевидно.

7. По результатам повторной диагностики по методике «Смекала – Кучера» после проведенного тренинга с формирующей группой было выявлено:

- из учеников с направленностью на себя (НС) из 10 человек осталось пять;
- из учеников с направленностью на взаимодействие (ВД) – 4 человека;
- из учеников с направленностью на задачу (НЗ) – один человек.

Количественный анализ сравнения двух показателей в формирующей группе до и после проведенного тренинга показал значимые различия.

Качественный анализ повторно проведенного диагностического исследования по методике «Смекала – Кучера» и количественный анализ статистических данных U -критерия Манна – Уитни ($8 = 8$, $U_{эпм} = U_{кр.}$) подтвердили эффективность составленной нами тренинговой программы.

Примечания

- ¹ См.: Кузнецова, Е. Г. Личностные ценности : понятие, подходы к классификации // Вестник Оренбургского государственного университета. 2010. № 10 (116). С. 20–24.
- ² См.: Соколова, Е. С. Особенности мотивационно-потребностной сферы старшеклассников с разным уровнем социальной активности // Психология человека в современном мире. Т. 5. Личность и группа в условиях социальных изменений : материалы Всерос. юбилейной науч. конф., посвященной 120-летию со дня рождения С. Л. Рубинштейна. М. : Институт психологии РАН, 2009. С. 71–77.
- ³ См.: Иващенко, А. В., Зубова, Л. В., Щербина, О. А. Внутренняя позиция личности подростка : понятие, условия формирования и развития. Оренбург : ИПК ГОУ ОГУ, 2008. 153 с.
- ⁴ См.: Хуторянская, Т. В. Особенности социализации подростков в различных образовательных средах // Сибирский педагогический журнал. 2017. № 5. С. 20–24.

ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ЭЛЕКТРОННОГО ДИСКУРСА

Е. В. Ларионова

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

В статье приводятся и анализируются примеры русского и англоязычного электронного дискурса.

Ключевые слова: электронный дискурс, метафора, синонимия, синонимические ряды.

LINGUISTIC STUDY OF E-DIS COURSE

Ekaterina V. Larionova

The article presents and analyzes examples of Russian and English *e*-discourse.

Keywords: *e*-discourse, metaphor, synonymy, synonymic series.

Новые электронные средства коммуникации обусловили развитие компьютерно-опосредованной формы общения и глубокие перемены в характере дискурса.

Электронный дискурс (*e*-дискурс) является новым типом дискурса, который имеет свои грамматические, лексические и социокультурные особенности.

Образование любого слова или выражения в *e*-дискурсе – процесс творческий, в котором прослеживается игровое начало *e*-коммуникации, что представляет несомненный интерес для лингвистического изучения: «*It's important to remember that e-community encourages new forms and awards individual creativity, resulting in a dynamic written language that eludes conformity or consistency*»¹.

Современные технологии позволяют пользователям компьютера интенсивно общаться, и поэтому одинаково легко распространяются новые и выбраковываются «слабые» либо просто устаревшие лексические единицы. Кроме того, компьютерная деятельность относится к наиболее активно развивающимся сферам, поэтому компьютерные программы и компьютерное оборудование быстро устаревает. В результате этого вокабуляр пользователей постоянно пополняется новыми лексемами, эволюция *e*-дискурса происходит необычайно быстро.

Надо признать, что лексически компьютерный подязык чрезвычайно богат. В этой подсистеме языка «значительно меньше значений и значительно больше слов»². Понятно данный язык ограничен, но словесно – безграничен. Можно встретить десятки наименований одного и того же денотата.

Отличительной особенностью *e*-дискурса является его высокая синонимическая активность в области метафоры.

Метафора является одним из наиболее продуктивных способов смыслопроизводства на всех значимых уровнях языковой структуры: на морфемном, лексическом и синтаксическом. Но особенную активность этот способ создания новых смыслов на базе уже существующих и «языковленных» проявляет в пополнении лексикона³.

Метафорический перенос является универсальным способом образования переносных значений.

Метафора всегда была в центре лингвистических наблюдений. Но, несмотря на то что это один из самых традиционных и глубоко исследованных феноменов языка, метафора остается излюбленным, щедрым для наблюдений и актуальным предметом анализа, поскольку именно она непосредственно связана с процессом познания, переработкой и трансформацией знаний, определяющих сущность человеческого разума.

Как отмечалось выше, роль метафоры велика в сохранении и пополнении лексического фонда языка. Семантические преобразования в лексике, наряду с номинацией новых реалий, способствуют расширению и обогащению словарного состава, а приобретение словом нового значения может привести к рождению нового слова. Среди семантических процессов одним из главных является переосмысление⁴.

Проведенный нами анализ показал, что метафора является одним из главных источников формирования *e*-дискурса в исследуемых языках. В частности, имеются такие обширные русские метафоризированные синонимические ряды, как: *бацилла*, *дрозофила*, *живность*, *жук*, *звери* – компьютерный вирус; или *крысодром*, *мышедром*, *подмышка*, *тряпка* – коврик для мышки. Символ электронной почты @ пользователи называют: *жаба*, *клюшка*, *лягушка*, *обезьяна*, *собака*, *ухо*.

Длинный синонимический ряд образуют и глагольные метафоры, например *взорвать*, *грохнуть*, *заламывать*, *ломануть*, *обламывать*, *покрушить*, *проламывать* – вскрыть какое-либо программное обеспечение

и изменить в нем данные по своему усмотрению; или *выгореть*, *вылететь*, *двинуть кони* – потерять работоспособность; или *зачахнуть*, *рухнуть*, *скорчиться*, *упасть* – о сбое в системе.

В качестве примеров синонимии среди русских метафорических номинантов можно привести и такие, как *глист*, *глюк*, *червяк* – сетевой вирус; *глаз*, *телевизор* – компьютерный монитор; *кишки*, *потроха* – внутреннее устройство операционной системы.

Синонимы *блохи* и *клопы*, обозначающие ошибки в программе, и *блохолов*, *клоподав*, *клопомор* – программа-отладчик для поиска и исправления ошибок – являются дериватами.

Английский компьютерный подъязык также богат синонимами: например *box* (ящик), *home box* (домашний ящик) – компьютер или *bitty box* (крошечный ящик), *dink* (кроха) – примитивный компьютер.

Адъективные метафоры-синонимы: *brain-damaged* (с поврежденными мозгами) и *brain-dead* (безмозглый) – никуда не годный (о programme).

Метафора *clover key* (клавиша «клевер») – клавиша на компьютерах фирмы Macintosh, на которой изображено нечто похожее на листочек клевера, имеет такие синонимы, как *flower* (цветок), *pretzel* (кремдиль), *clover* (клевер), *propeller* (пропеллер), *beanie* (шапочка).

Глагольная метафора *die* (умереть) и ее синонимы *fall over* (рухнуть, обрушиться), *scream and die* (завопить и умереть) означают «выйти из строя».

Анализ языкового материала позволяет утверждать, что метафора является одним из главных и эффективных путей формирования *e*-дискурса в русском и английском языках.

Семантическая классификация метафоры по вспомогательному субъекту дает возможность показать, что пути формирования *e*-дискурса в русском и английском языках на основе метафоры универсальны. Сравнение компьютера и всего, что с ним связано, происходит по следующим основным моделям: человек → компьютер, животное → компьютер, механизм → компьютер, растение → компьютер и пространство → компьютер.

Метафора в *e*-дискурсе в исследуемых языках имеет ряд особенностей:

- 1) некоторые метафоры заимствованы в русский подъязык из английского или являются интернациональными, при этом в русском *e*-дискурсе иногда происходит уточнение значения;
- 2) схожие по значению метафорические номинанты в русском *e*-дискурсе, вероятнее всего, объясняются общностью означаемых и ассоциативных признаков слов, что и является причиной выбора в русском языке аналогичного означающего⁵. Использование одинакового образа в процессе метафоризации может объясняться

- также общностью жизненного опыта носителей языка, поскольку этот опыт извлекается из одного и того же материального мира⁶;
- 3) при метафоризации высока синонимия. Она проявляется в таких тематических группах, как именование компьютерных вирусов, компьютера и его технических возможностей, компьютерных программ, компьютерных сбоев и неисправностей;
 - 4) нередко происходит образование «метафорических» цепочек и гнезд;
 - 5) наблюдается многозначность метафоры;
 - 6) чаще всего метафора в компьютерном *e*-дискурсе «непрозрачна». В результате значения некоторых слов и выражений становятся непонятными, что способствует «засекречиванию» языка компьютерных пользователей, благодаря знанию которого последние легко понимают друг друга и чувствуют себя членами некой общности.

Метафорическая номинативная единица в компьютерном жаргоне может быть именной или субстантивной, адъективной, глагольной и развернутой.

Анализ примеров синонимии в *e*-дискурсе на материале русского и английского языков позволяет сделать вывод⁷, что наиболее часто синонимы появляются в таких тематических группах, как именование:

- 1) компьютерных вирусов;
- 2) компьютера и его технических возможностей;
- 3) компьютерных программ;
- 4) компьютерных сбоев и неисправностей.

Вероятно, события, связанные с этими тематическими группами, вызывают сильные эмоции у пользователей и желание называть их неоднозначно и разнообразно.

Примечания

¹ A Parent's Primer to Computer Slang. Understand How Your Kids Communicate Online to Help Protect Them. February, 2005 [Электронный ресурс]. URL: <http://altavista.com> (дата обращения: 07.12.2015). Загл. с экрана. Яз. англ.

² *Елистратов, В. С.* Наблюдение над современным городским арготизмом // Вестник Московского университета. Сер. 9, Филология. 1993. № 1. С. 80.

³ См.: *Метафора в языке и тексте.* М.: Наука, 1988. С. 4.

⁴ См.: *Валгина, Н. С.* Активные процессы в современном русском языке: учеб. пособие для студентов вузов. М.: Логос, 2001. 304 с.

⁵ См.: *Голубева-Монаткина, Н. И.* Сопоставление социолингвистических разновидностей языка французского и русского города // Язык и общество. Роль экстралингвистических факторов в развитии лексических подсистем: межвуз. науч. сб. Саратов: Издательство Саратовского университета, 1989. Вып. 8. С. 122.

⁶ См.: *Илюшечкина, Л. А.* Национальное своеобразие разговорной номинации во французском и русском языках // Национально-культурная специфика речевого поведения (на материале романских и арабского языков): тез. докл. / отв. ред. Н. М. Фирсова. М.: Издательство УДН, 1991. С. 23–24.

⁷ См.: Лушникова, Е. В. Экстра- и интралингвистические факторы формирования компьютерного жаргона (на материале русского, английского и французского языков) : дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 2003. С. 65–81.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ СТУДЕНЧЕСКИХ ПРАКТИК

Л. В. Макарецва

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

В контексте современного образования рассматриваются новые технологии применительно к учебным и производственным практикам студентов географического факультета университета.

Ключевые слова: образовательные технологии, виды практик, методика практик.

TODAY TECHNOLOGY IN THE PROCESS STUDENT PRACTICE

Lyudmila V. Makartseva

In the context of modern education, new technologies are being considered for the academic and production practices of students at the Geographical State University

Keywords: educational technologies, practices, practice methods.

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) высшей школы предполагает изменение вектора образовательного процесса путем применения новых современных технологий обучения. Сегодня традиционный подход к обучению в высшей школе оказывается недостаточным для формирования заявленных в новом государственном образовательном стандарте компетенций. Главной задачей ФГОС является подготовка выпускника, способного решать профессиональные и жизненные проблемы. Поэтому актуальным становится вопрос о применении современных методов обучения, которые позволяют сформировать заявленные компетенции.

Выбор современных образовательных технологий должен коррелировать с формируемыми компетенциями. Удельный вес занятий, проводимых с применением активных технологий, определяется целями и задачами основной образовательной программы, особенностями контингента обучаемых, содержанием конкретной дисциплины¹.

В условиях двухуровневой системы образования (бакалавриат и магистратура) в высшей школе усложняется роль преподавателя, повышаются требования к его профессиональной подготовке. Современный педагог должен быть профессионально компетентным, иметь широкий

кругозор в области содержания своего предмета и методики его преподавания, изучать отечественный и зарубежный опыт преподавания, уметь применять новейшие эффективные технологии обучения².

Современные технологии, используемые в учебном процессе, применяются не только на лекционных, лабораторных, семинарских занятиях, но и во время учебных и производственных практик.

В программе высшего профессионального образования студентов географического факультета предусмотрена учебная общегеографическая практика (состоящая из четырех частей) на 1-м курсе и производственная на 2 и 3-м курсе.

Общегеографическую практику (четвертую часть) студенты 1-го курса, обучающиеся по направлению подготовки 05.03.02. География профилей «Экономическая и социальная география» и «Территориальное планирование», проходят в конце второго семестра на предприятиях города Саратова. Примером могут служить предприятия: мебельная фабрика «Мария», ПАО «Саратовский НПЗ», ОАО «Саратовские обои», АО «Саратовский полиграфический комбинат» и др. Обучаемые также знакомятся с транспортной инфраструктурой города, городской планировкой. Цель данной практики – закрепление и углубление теоретических знаний, приобретение практических умений и навыков. При прохождении учебной практики студенты впервые используют теоретические знания, методы исследования, как традиционные, так и новейшие. Студенты разбиваются на бригады, работают в группах. В ходе практики они ведут запись, которая в дальнейшем помогает написать отчет и защитить его. При проведении данной части практики применяется исследовательская технология, которая включает следующие этапы: постановка проблемы; изучение проблемы; разработка способов действия и применение их на практике; корректировка последовательных действий.

В настоящее время отчет по этой практике принимается в устной форме (отчитывается каждая бригада). Руководители практики назначают день защиты. Отчет хранится на кафедре.

На наш взгляд, выработанный вариант проведения практики можно транслировать в виде портфолио, как форму оценивания индивидуальных образовательных результатов. Портфель каждого студента (или бригады) мог бы включать:

- 1) дорожную карту (описание маршрута к исследуемому объекту);
- 2) общую характеристику предприятия. История создания и развития. Географическое положение (экономико-географическое и транспортно-географическое положение, положение по отношению к источникам сырья и сбыту готовой продукции);
- 3) технико-экономическую характеристику предприятия (описание технологии производства, анализ основных экономических параметров, ассортимент и классификация выпускаемой продукции);

- 4) отчет о влиянии предприятия на окружающую среду (предприятие и ближайшая городская среда; источники загрязнения; их количественная и качественная характеристики; способы защиты окружающей среды, применяемые на предприятии; их соответствие современным стандартам; проблемы и перспективы их совершенствования и обновления);
- 5) информацию о связи предприятия с поставщиками сырья и оборудования;
- 6) картографический иллюстративный материал (карту-схему «Экономико-географическое положение предприятия», схему технологического процесса предприятия, план промышленной площади предприятия, карту-схему производственных связей предприятия по сырью, материалу и сбыту готовой продукции, карту-схему экологической обстановки на предприятии и окружающей его местности, графики, таблицы, диаграммы).

Формой отчета мог бы служить портфель достижений, оцениваемый персонифицированно по балльно-рейтинговой шкале. Портфель достижений можно сдавать в электронном виде и также хранить на кафедре.

После второго года обучения студенты проходят межзональную (выездную) практику за пределами Саратовской области, где получают навыки географического изучения природных, культурных и рекреационных объектов (например, национальных парков, заповедников, пещер, карьеров), экономико-географического изучения отраслевых экономических объектов, в качестве которых выступают производственные предприятия. Цель практики – закрепление и углубление теоретических знаний, приобретение практических полевых навыков, получение личных представлений о природно-ландшафтном, хозяйственном, демографическом, культурном многообразии регионов России.

Преподавателями, выезжающими на летнюю практику, тщательно разрабатывается маршрут, составляются его программа, калькуляция самой поездки, экскурсий, проживания. Незадолго до выезда со студентами проводится инструктаж по технике безопасности, по ведению дневников практики, которые в дальнейшем будут использованы при составлении отчета, обговариваются сроки защиты межзональной практики.

Перед началом летней практики студенты прорабатывают рекомендованную руководителями практики литературу, программу практики, а также изучают типовые отчеты по этому виду практики, хранящиеся на кафедре.

Каждый год меняются маршруты, расширяется их география. За последние 20 лет студенты кафедры экономической и социальной географии побывали в 25 регионах нашей страны 5 федеральных округов³. В ходе практики они обучаются методам и приемам полевых исследований, отрабатывают методику «дорожной ленты», методику интервьюирования, изучают природно-ресурсный потенциал региона исследования,

историю его формирования, заселения, хозяйственного освоения, посещают предприятия, музеи, собирают и анализируют материал⁴.

Аттестация по итогам практики проводится в устной форме в виде конференции, где студенты (каждая бригада) защищают свои письменные отчеты и отвечают на вопросы преподавателей. По результатам конференции студенты получают зачет. Как и на учебной практике первого курса, студенты используют исследовательскую и информационно-коммуникационную технологию (исследовательский проект). Этапы исследовательского проекта включают: цели, задачи и методы исследования (формулировка проблемы), исследование, оформление и презентацию.

Производственная практика студентов 3-го курса призвана закрепить, расширить теоретические и практические знания и умения, полученные за предшествующий период обучения в вузе, приобрести навыки профессиональной (практической) деятельности и ведения географического исследования природных и природно-антропогенных геосистем и их компонентов. Производственная практика проводится индивидуально на предприятиях, с которыми Саратовский госуниверситет заключает типовые двухсторонние договоры. Примерами могут служить туристические агентства, логистические центры, предприятия социальной и производственной инфраструктуры и др.

В ходе практики студенты знакомятся со структурой предприятия (отделами, подразделениями) и основными направлениями его деятельности, а также с задачами, методами, результатами и планом работы, приобретают опыт делового общения, навыки работы в производственном коллективе. Фактически студенты используют метод кейсов (метод ситуационного анализа) – метод описания конкретных ситуаций на фактическом материале. Защита кейса происходит в аудитории с использованием средств информационного обеспечения. Для защиты студентам можно предложить использовать графическую форму презентации – «скрайбинг», который отличается нестандартностью подхода и широко применяется в образовательном процессе.

Использование современных технологий открывает большие возможности для развития аналитических, исследовательских умений и навыков студентов, что позволяет повысить положительную мотивацию и осознанность обучения, организовать самостоятельную работу (от сбора материала до анализа и выводов). Новые технологии дают возможность планировать, отслеживать, корректировать индивидуальный образовательный маршрут, оценивать продукт деятельности студента.

Примечания

¹ См.: *Макарецва, Л. В.* Активные методы обучения в процессе преподавания дисциплины «Экологический менеджмент» // Векслинские чтения. География, географическое образование и туризм. Казань : Издательство Казанского университета, 2017. С. 152–155.

- ² См.: Макарецва, Л. В. Технология географического образования // Наука и образование: сохраняя прошлое, создаем будущее : сб. ст. V Междунар. науч.-практ. конф. Пенза : Наука и Просвещение, 2016. С. 171–173.
- ³ См.: Самонина, С. С. Роль учебной межзональной практики в формировании базовых умений и навыков студентов // Географическое образование : интеграция школы и вуза. Тамбов : Тамбовский государственный университет им. Г. Р. Державина, 2016. С. 71–76.
- ⁴ См.: Макарецва, Л. В. Летняя практика студентов географов как средство активизации познавательного интереса и развития исследовательских навыков // География и экология в школе XXI века. 2019. № 4. С. 71–74.

ХАРАКТЕРИСТИКА УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ-ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И. В. Малышев

*Малышев Иван Викторович – кандидат психологических наук, доцент
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: iv.999@mail.ru*

Актуальность исследуемой проблемы мотивации к учебной деятельности обусловлена необходимостью ее изучения в условиях современной школы. Анализируются результаты эмпирического исследования учебной мотивации у учащихся средних классов. Результаты количественно-качественного анализа свидетельствуют о сниженном уровне учебной мотивации учащихся подросткового возраста. Это заметно как из общего показателя учебной мотивации, так и ее основных составляющих. Полученные результаты говорят о необходимости выработки рекомендаций для учащихся, их родителей и педагогов, направленных на повышение учебной мотивации.

Ключевые слова: учебная мотивация учащихся, структура мотивации, составляющие учебной мотивации подростков.

CHARACTERISTICS OF THE EDUCATIONAL MOTIVATION OF HALFLING PUPILS IN MODERN EDUCATION

Ivan V. Malyshev

The relevance of the studied problem of motivation for learning activity is due to the need to study it in a modern school. The results of an empirical study of educational motivation in middle school pupils are analyzed. The results of quantitative and qualitative analysis indicate a reduced level of educational motivation of halfling pupils. This is noticeable both from the general indicator of educational motivation and its main components. The obtained results indicate the need to develop recommendations for pupils, their parents and teachers, aimed at increasing learning motivation.

Keywords: educational motivation of pupils, structure of motivation, components of educational motivation of half lings.

В современных условиях образования на первый план выходит не только обучение учащегося предметным знаниям, умениям, навыкам

(некоторые из которых могут оказаться либо устаревшими, либо невос требованными), но личность обучающегося как будущего активного деятеля, обеспечивающего общественный прогресс и процветание. В этой связи воспитание личности учащегося включает в себя развитие его системы мотивов и потребностей. Характеристики ценностно-мотивационной сферы в целом, индивидуально-психологические свойства личности и мотивы к учебной деятельности, по сути, определяют качество и уровень образования.

Учебная мотивация изменяется в течение жизни человека и имеет в каждом возрасте свою специфику. Педагоги хорошо знают, что школьника нельзя эффективно обучать, если он в этом не заинтересован и относится к знаниям безразлично, если у него отсутствуют потребности и интерес к ним. Поэтому перед школой стоит задача формирования и развития у ребенка положительной мотивации к учебной деятельности. Для того чтобы учащийся по-настоящему включился в работу, нужно, чтобы задачи, которые ставятся перед ним в ходе учебной деятельности, не только были понятны, но и внутренне приняты им, т. е. чтобы они приобрели значимость для учащегося и нашли, таким образом, отклик и опорную точку в его переживании.

Актуальность данной статьи обусловлена тем, что несмотря на значительное число исследований, посвященных изучению и повышению мотивации к учебной деятельности у школьников, педагоги часто сталкиваются с несформированностью у них потребности в знаниях, отсутствием интереса к учению. Особенно остро эта проблема стоит у школьников подросткового возраста, что заставляет вновь и вновь возвращаться к данному вопросу.

В настоящее время изучение мотивации учащихся невозможно без применения современных подходов и комплексной диагностики личности, затрагивающей ее адаптационные возможности. Так, в работах Р. М. Шамионова рассматривается адаптационная готовность учащихся в аспекте социальной активности, что оказывает непосредственное влияние на их мотивацию и возможности обучения в дальнейшем¹.

В исследованиях М. В. Григорьевой представлены результаты изучения взаимодействия учащихся с образовательной средой. Автор описывает динамику и структуру такого взаимодействия, предлагает собственную психологическую концепцию. Данное взаимодействие в комплексе способно повлиять на изменение учебной мотивации школьников². В наших исследованиях проблематика личности учащихся рассматривается с точки зрения их адаптированности и резистентности к стрессам, что, безусловно, имеет отношение и к мотивационной сфере³.

Риски суицидального поведения у подростков с разными нарушениями (выраженная акцентуированность характера) будут возрастать на фоне проблем школьной успеваемости и сниженной учебной мотивации⁴. В работе А. А. Шарова внимание акцентировано на особенностях

девиантной активности личности в реальной и виртуальной среде. Не исключено, что в подобных нарушениях затронута и мотивационная составляющая. Иными словами, низкий уровень мотивации к учебной деятельности у учащихся может создавать определенные предпосылки для разного вида зависимости после окончания школы⁵. В этой связи важное значение имеют исследования, направленные на изучение подростков с делинквентными формами поведения, а именно их социально-психологических особенностей. Характеристики их личности оказывают негативное влияние на ценностно-мотивационную сферу⁶.

Сегодня актуальной представляется подготовка будущих специалистов к работе с учащимися с недостаточным уровнем мотивации к учебе⁷. Самостоятельная работа в этом направлении позволит развить у учащихся интерес к учебе. Этому будут способствовать новые информационные технологии, создающие условия для эффективной учебной деятельности⁸. Немаловажное значение в повышении мотивационной составляющей личности учащихся к учебной деятельности играет формирование системы профессиональной подготовки будущих педагогов к сотрудничеству с семьями учащихся⁹. Для этого необходимы новые инновационные формы работы, нестандартные приемы и технологии¹⁰.

Исходя из вышеизложенного, проблема мотивации к учебе у учащихся в их переходном возрасте от детства к юности является особенно актуальной в современных условиях. Цель нашей статьи – изучение характеристик учебной мотивации у учащихся подросткового возраста.

Исследование проводилось на базе средних общеобразовательных школ Саратовской области. В нем участвовали 50 испытуемых – подростков и старшеклассников. Для исследования были выбраны методика М. В. Матюхиной «Диагностика структуры учебной мотивации школьников» (предназначена для диагностики учебной мотивации и определения характеристик мотивов учения) и дополнительная методика для изучения учебной мотивации у школьников Н. В. Калининой и М. И. Лукьяновой.

Анализ результатов, полученных с помощью диагностики по методике М. В. Матюхиной, выявил у подростков усредненный балл учебной мотивации – 38. Не исключено, что по мере взросления подростки перестают видеть себя в роли учащихся, в отличие от младших школьников, у них до конца не сформировано понимание ценности образования. У подростков ещё нет осознания значимости образования, его необходимости в дальнейшем для продолжения учебы, как у старшеклассников. При этом сохраняется мотив к получению похвалы со стороны взрослых. Иными словами, у подростков учебная мотивация выражена на уровне ниже среднего. Возможно, школа привлекает значительную часть подростков в основном своей внеучебной деятельностью. Школа для таких подростков – это прежде всего то место, где в основном происходит общение со сверстниками, друзьями. Общаясь с ними в стенах школы, они узнают много нового и интересного. При этом учебный процесс

отходит для них на второй план. На уроке больше хочется заниматься своими делами, а не учиться. Здесь играют роль родители, заставляющие ребёнка посещать школу. Большая часть таких учащихся-подростков еще не осознала свои задачи на будущее, из-за этого у них снижается учебная мотивация.

Чтобы увидеть причины снижения мотивации к учебе у подростков и повышения ее уровня у старшекласников, обратимся непосредственно к составляющим мотивации к учебной деятельности, имеющим некую структуру. Изучались следующие характеристики учебной мотивации (по М. В. Матюхиной): познавательные, коммуникативные, эмоциональные мотивы, мотив саморазвития, позиция школьника, мотив достижения, внешние мотивы (поощрение, наказание) (таблица). Как следует из полученных результатов, эмоциональные мотивы у учащихся-подростков развиты на среднем уровне. Для них в меньшей мере характерны стремление получать знания и быть полезными обществу, понимание необходимости обучения, высокое чувство ответственности. Учащиеся не осознают своей социальной необходимости. Познавательные мотивы ещё недостаточно развиты. Данные мотивы больше связаны с содержанием учебной деятельности и процессом ее выполнения. Другими словами, учащиеся-подростки не направлены на овладение новыми знаниями и учебными навыками. Коммуникативные или позиционные мотивы находятся у них на среднем уровне. Ещё нет большого стремления найти свое место в отношениях с окружающими, занять определенную позицию в группе и заслужить авторитет у взрослых.

Мотивы учебной деятельности подростков

Мотив	Эмоциональные	Познавательные	Коммуникативные	Внешние	Достижения	Саморазвития	Позиция школьника
Средний показатель	5,6	4,96	5,76	5,84	5,44	4,84	5,84

Внешние мотивы, которые связаны с поощрением или наказанием, у подростков-учащихся находятся на среднем уровне. У меньшей их части учебная деятельность осуществляется в силу обязанности, долга. Чаще всего это связано с достижением определенного положения среди сверстников или с возможным давлением взрослых. Мотивы достижения проявляются у подростков на уровне ниже среднего, т. е. они в меньшей мере стремятся к достижению успеха. Мотив саморазвития находится у подростков в основном на среднем уровне – не у всех присутствует интерес к процессу и результату учебной деятельности.

Мотив, отражающий позицию учащихся, у этих подростков снижен. Они не стремятся к методам научного познания, а также к разным способам саморегуляции учебной деятельности.

Изучение учебной мотивации по методике Н. В. Калининой и М. И. Лукьяновой подтверждает полученные ранее результаты.

Так, заметно, что у многих подростков присутствует средний или сниженный уровень учебной мотивации. Многим из них не очень хочется выполнять указания учителя, они не слишком добросовестно и ответственно относятся к учёбе и в итоге получают неудовлетворительные отметки. Такие учащиеся посещают школу неохотно, предпочитают пропускать занятия, на уроках часто занимаются посторонними делами, испытывают серьезные затруднения в учебной деятельности. Они ходят в школу больше для того, чтобы общаться с друзьями. Познавательные мотивы у них сформированы слабо.

В процессе анализа обнаружено, что многие учащиеся-подростки в силу своих возрастных особенностей и этапа социализации ещё мало задумываются о будущем, не строят определенных планов, менее ответственны и не определяют конкретные цели на будущее, связывая это с результатами своего обучения. В процессе взросления подростки начинают смотреть на результаты своего обучения в зависимости от конкретных целей. Была подтверждена важность профессионализма, компетентности и личностных качеств учителя для подростков и других учащихся.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о том, что учебная мотивация у учащихся-подростков находится в основном на сниженном уровне. Это заметно как из общего показателя учебной мотивации, так и ее основных составляющих. Об этом свидетельствуют данные качественно-количественного анализа. Полученные результаты говорят также о необходимости выработки рекомендаций для учащихся, их родителей и педагогов, направленных на повышение учебной мотивации. В этой связи особую значимость приобретают личностные и профессиональные качества учителей, их компетентность и заинтересованность в приобщении учащихся к новым знаниям и в повышении для них значимости образования независимо от возраста и предпочтений.

Примечания

- ¹ См.: Шамионов, Р. М. Адаптационная готовность выпускников школы и первокурсников вуза во взаимосвязи с социально-психологическими факторами // Психология обучения. 2012. № 11. С. 116–123.
- ² См.: Григорьева, М. В. Психологическая структура и динамика взаимодействия образовательной среды и ученика в процессе школьной адаптации // Там же. 2010. № 6. С. 33–42.
- ³ См.: Мальцев, И. В. Особенности стрессоустойчивости и адаптационных характеристик личности учащихся старших классов // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2012. Т. 12, вып. 1. С. 34–38.
- ⁴ См.: Шаров, А. А., Рудзинская, Т. Ф., Мухаметзянова, Ф. Г., Фахрутдинова, А. В. Психологические факторы суицидального риска у подростков с нарушениями речи // Казанский вестник молодых ученых. 2018. № 3 (6). С. 121–127.

- ⁵ См.: Шаров, А. А. Особенности девиантной активности в реальной и виртуальной средах у представителей молодежных субкультур // Ученые записки Университета имени П. Ф. Лесгафта. 2019. № 3 (169). С. 450–454.
- ⁶ См.: Куприянчук, Е. В., Блинкова, Х. А. Социально-психологические особенности подростков с делинквентным поведением : сравнительный контекст // Научное обозрение : гуманитарные исследования. 2015. № 4. С. 69–75.
- ⁷ См.: Галаев, С. В. Мотивация профессионального развития будущих педагогов-психологов в условиях информатизации образования // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2008. Т. 8, вып. 2. С. 72–76.
- ⁸ См.: Галаев, С. В., Александрова, Н. А., Букушева, А. В. Организация самостоятельной работы при ДО // Высшее образование в России. 2007. № 10. С. 141–144.
- ⁹ См.: Хуторянская, Т. В. Формирование профессиональной готовности будущих педагогов к сотрудничеству с семьей школьника // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2012. Т. 12, вып. 3. С. 85–88.
- ¹⁰ См.: Хуторянская, Т. В. Технологические приемы сотрудничества учителя с семьей младшего школьника // Начальная школа. 2010. № 4. С. 3–5.

ФАКТОР АДРЕСАТА В ОЦЕНКЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ

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 подчёркивается важность внимания к потребностям адресата в научно-популярных видео для младших школьников. Предлагаются рекомендации, направленные на повышение эффективности процесса обучения.

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

THE ADDRESSEE FACTOR IN ASSESSMENT OF WEB RESOURCES EFFECTIVENESS IN LEARNING PROCESS

Angelina I. Matyashevskaya

The paper highlights the importance of the speakers' attention to their addressee's needs in popular scientific videos for children and suggests different ways of enhancing the learning process.

Keywords: types of academic discourse, extra-linguistic factors, effective learning.

Благодаря широкому распространению современных технологий пользователи Сети получают неограниченный доступ к множеству образовательных интернет-ресурсов, призванных успешно дополнить традиционное обучение в школе и вузе. Однако, по мнению лингвистов¹, подобное онлайн-обучение можно признать безусловно эффективным только при соблюдении адресантом целого ряда условий, определяющим

среди которых является верное прогнозирование особенностей, потребностей и ожиданий потенциального адресата. В этом случае педагогу-создателю видео обычно удаётся соотнести контент со степенью осведомлённости аудитории², сделав его при этом увлекательным³ и в меру интерактивным⁴, в результате чего у зрителей возникает желание продолжить процесс обучения⁵.

Хотя универсальные признаки онлайн-лекций были рассмотрены нами ранее⁶, несомненный интерес представляет вопрос о том, какими особенностями должно обладать научно-популярное видео, чтобы гарантировать эффективный результат при обучении детей младшего школьного возраста. В связи с этим для последующего анализа нами была сделана расшифровка видео, посвящённых естественно-научным дисциплинам, *Math* и *4th Grade Science* из цикла *Homeschool pop!* на *Youtube*.

В первую очередь в научно-популярных обучающих циклах для детей обращает на себя внимание использование значительно большего количества оценочных прилагательных, чем в видео, потенциальной аудиторией которого являются взрослые: *Let's learn about division – division is such an awesome thing to be able to do and you're gonna have it all figured out; The first thing we should learn... How about fractions? Fractions are so awesome and so much fun! <...> Pretty simple, pretty fun, fractions are awesome; We're having a good time right now with these learning videos and next we are going to learn about the human brain – isn't that so cool and intriguing and maybe a little bit gross? Well, it's gonna be a lot of fun, because the brain is an amazing... amazing part of your body and you're gonna understand it after watching this video, I know we're gonna jump right in, it's gonna be so cool.*

Тем самым создатели видео убеждают ребёнка, что процесс обучения вовсе не должен быть скучным, и в доказательство своей правоты нередко предлагают ему постигать новое в увлекательной, интригующей, игровой форме: *Let's learn about even and odd numbers. A number belongs to one of two groups, either it's an even number or it's an odd number.<...> It is actually pretty easy but it's just a matter of knowing what to look for – so we're gonna be like detectives together, okay; Now it's time for division facts – we're going to learn some pretty interesting facts about division and you're gonna be like: «Oh my god, I like secrets, this is super cool»; First let's learn about Roman numerals which is a different way to write numbers and it was used a long time ago in ancient Rome and it's been used since then and you can think of it almost as a secret code – way of writing the numbers, it's pretty simple to learn and we're gonna go through that.*

Одновременно педагоги пытаются избавить детей от страха возможных ошибок, подчёркивая, что первостепенная задача данных видео – донести информацию в доступной форме, в результате чего кажущийся на первый взгляд сложным раздел математики станет после краткого объяснения вполне понятным: *I just want to make sure you get it; Now*

we're about to teach you two sneaky tricks that you can use with even and odd numbers; The next thing we're gonna learn about is multiplication – you're gonna learn how to multiply and if that sounds really scary or if that sounds like a difficult thing, it's just because you don't know how to do it yet.

Кроме того, в выбранных для анализа обучающих видео неоднократно подчёркивается, что многие научные проблемы нуждаются в дополнительном исследовании, поскольку даже ведущие учёные пока не могут дать на них полный, исчерпывающий ответ: *Is there life on Mars? It's a really good question that a lot of scientists have been trying to answer for a long time. Well, scientists believe there used to be water on Mars, if there was water there may have been life and even stranger there are some scientists that believe we may still find basic forms of life, still living on Mars.*

При таком обучении детям отводится активная роль, поэтому после разного рода пояснения зрителям предлагается несколько вопросов или задач, с которыми они должны справиться самостоятельно: *So what does the heart do for your body? That's a really good question! Why am I asking you that question, why am I not just telling you the answer?; Now we're gonna need your help. Help us figure out what fraction is it, huh, what fraction is it.*

Далее ребёнка ожидает похвала за успешное выполнение задания: *You're doing such an awesome job, seriously, so cool!* Если ответ оказался неверным, предлагается до перехода к изучению новой темы повторно посмотреть вводную теоретическую часть видео: *If you struggle through the quiz, you might want to watch the first part of the video again, otherwise let's get started.* Учитывая тот факт, что дети обычно быстро утомляются, создатели обучающих видео предлагают им небольшую физическую разминку перед каждым новым объяснением: *Before we get started, just dance here really quick, really cool music.*

Объяснение включает в себя содержательную информацию, дополняющую хорошо известные зрителям факты: *Remember, the earthquake is the strongest at the spot above the focus called the epicenter – you don't want to be anywhere near the epicenter if an earthquake was to happen; Remember, an organ is a special group of tissues that do specific jobs for your body, they do different jobs, they have tasks to do – so what does the heart do?; Well, let's start here, what is the heart? That's a great question – what is the heart? Well, the heart is an organ of your body, yeah, that's right! The heart is an organ of your body, okay. So what is an organ? Yeah, we have to know that to know what a heart is.*

При этом цепочка рассуждений нередко прерывается, чтобы дать дополнительные пояснения и ответы на возникшие у зрителей вопросы: *The heart is a muscular organ meaning it has lots of muscles, those muscles are what enables it to pump blood through your body; The bottom number of a fraction is called the denominator. The denominator is the total number of*

parts. The top number is called **the numerator**. The numerator tells us how many parts we are talking about; The seeds have an incredible job, you see, seeds grow into new plants, okay. **You might be wondering:** «Well, how does that work?» Well, here's one way – when animals eat fruit, they eat the seeds, later the seeds leave the animal through its waste, wherever the animal is – this is called dispersal – or fruit falls from the tree and rots.

Неотъемлемым элементом подобных видео является многообразие аналогий с обыденными жизненными ситуациями. При этом, чтобы избежать нежелательной абстрактности примеров, всем героям истории даются имена: *Well, a fraction is something that shows parts of a whole. Let's say there's this lady named Cindy. Cindy has a pizza, which is great. She loves pizza, so yummy pizza! But then her friend Chomsky arrives. Chomsky likes pizza too and he's a little bit hungry, so maybe Cindy isn't gonna eat the whole pizza now, maybe they're gonna split it; You're gonna learn how to divide in this video and we're gonna start off with a story. There's this kid named Ethan and Ethan loves carrots, he loves carrots so much <...> Carrots are great for your skin, carrots are great for your eyes, are amazing, your great snack and Ethan loves them. Well, Ethan has two friends Kevin and Chloe and they start to get hungry. Of course, they all love carrots, because carrots are the perfect snack. Now in Ethan's house there are only three carrots there just three carrots, we are going to have to divide the three carrots amongst the three kids, so let's figure this out how many carrots this each kid get? Do you know? Uh-huh, each kid gets one carrot, pretty simple, right? Three carrots, three kids. Each kid gets one carrot. Hey, did you know, we just did division?*

В качестве сравнений выбраны знакомые каждому ребёнку предметы окружающей обстановки, что помогает лучше запомнить новые сведения: *Our final 3D shape is the rectangular prism. The rectangular prism is the 3D version of the rectangle, it has six sides or faces. <...> You may have seen this in your classroom or in your home – it's a Kleenex box and the Kleenex box is a great example of the rectangular prism, it's got six sides or faces that are all rectangles; So the heart has four chambers, four chambers. If anyone ever asks you how many chambers does your heart have, you'll say my heart has four chambers. Chamber almost means like a room, it's almost like your heart has four rooms, has four chambers.*

Помимо закрепления информации в памяти, частое использование вариативных повторов даёт зрителям возможность обдумать свой ответ: *The brain is really powerful, oh, my goodness, the brain is really really really really powerful, it does a great job of controlling the activities of your body, your brain is a champ, it's like the control center of your body and your brain does a phenomenal job; So we know a fraction has a line in the middle and the top number is the numerator and the bottom number is the denominator. The denominator shows us the total number of parts or units – how many sports balls are there?; Remember here's what a fraction looks like: it's got*

a line in the middle with the top number being the numerator and the bottom number is the denominator, so the total number of pets is five, what number is the denominator?

Как видим, детские научно-популярные видео дают максимальный положительный эффект в том случае, когда педагоги активно используют средства интерактивности и положительной оценочности, широко применяют игровые технологии обучения, а также подкрепляют логику рассуждения наглядными примерами в форме занимательного рассказа с подробным уточнением информации о действующих лицах. Таким образом, в проанализированном нами материале прослеживается очевидная зависимость отбора содержания и языковых средств его выражения от характеристик потенциальной аудитории, в том числе возраста, предшествующего опыта изучения предмета, общего кругозора, интересов и пожеланий.

Примечания

- ¹ См.: Эффективность коммуникации : понятие, роль адресанта и адресата, основные приёмы её достижения / С. В. Андреева, А. Н. Байкулова, Е. Ю. Викторова [и др.] / под ред. О. Б. Сиротининой, М. А. Кормилицыной. Саратов : Издательский центр «Наука», 2019. 236 с.
- ² См.: Сухая, Е. В. Дискурсивные стратегии популяризации научного знания // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2012. № 639. С. 212–219.
- ³ См.: Гришечкина, Г. Ю. Аспекты риторики научно-популярного лингвистического текста // Личность. Культура. Общество. 2008. Т. 10, № 5–6. С. 446–452.
- ⁴ См.: Христофорова, Н. И. Реализация категории адресованности в рамках научно-популярного текста с помощью вербальных и невербальных компонентов // В мире науки и искусства : вопросы филологии, искусствоведения и культурологии. 2014. № 35. С. 59–67.
- ⁵ См.: Щепилова, А. В., Сулейманова, О. А., Фомина, М. А., Водяницкая, А. А. Учет фактора адресата в современном образовательном дискурсе // Вестник Московского городского педагогического университета. Сер. Филология. Теория языка. Языковое образование. 2017. № 3 (27). С. 68–82.
- ⁶ См.: Матяшевская, А. И. Жанр лекции и его современные разновидности // Жанры речи. 2019. № 4 (24). С. 246–253.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ И ФИЛОСОФСКИЙ СТРУКТУРАЛИЗМ В КУРСЕ «ОСНОВЫ НАУКИ О ЯЗЫКЕ»

Н. М. Орлова

*Орлова Надежда Михайловна – доктор филологических наук, профессор
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: nador2006@rambler.ru*

Статья посвящена рассмотрению основных положений лингвистического и философского структурализма и его места в истории науки о языке. Рассмотрена роль

структурной методологии и ее критического анализа в формировании профессиональной культуры филолога.

Ключевые слова: структурализм, история языкознания, основы науки о языке.

LINGUISTIC AND PHILOSOPHICAL STRUCTURALISM IN THE “BASICS OF LANGUAGE SCIENCE” COURSE

Nadezhda M. Orlova

The article deals with the basic provisions of linguistic and philosophical structuralism and its place in the history of language science. The role of structural methodology and its critical analysis in the professional culture formation of philologist is considered.

Keywords: structuralism, history of linguistics, basics of language science.

Формирование общетеоретической базы учителя-словесника составляет одну из важнейших задач направления подготовки «Педагогическое образование». В свою очередь, решение этой задачи в процессе преподавания общелингвистических дисциплин предполагает глубокий, методологически обоснованный и в ряде случаев критический анализ основных лингвистических направлений, особенно тех, которые связаны с теми или иными философскими концепциями и находят философское обоснование теоретических установок¹. Среди подобных лингвистических течений особое положение занимает структурализм, что само по себе в истории лингвистической и философской мысли XX века нередко оказывалось веским поводом для крайностей в критической оценке сущности и научной ценности этого научного направления.

В статье ставится задача выявить основные исторические и гносеологические корни структурализма, определить его специфику и место в развитии научной мысли, показать важность критического анализа его основ для формирования лингвистической культуры бакалавров, изучающих итоговый теоретический курс «Основы науки о языке».

Под термином «лингвистический структурализм» понимается лингвистическое течение, возникшее в период между двумя мировыми войнами. Как одно из проявлений конкретно-научного структурализма лингвистический структурализм представляет собой методологическую ориентацию, признающую в качестве цели научного исследования выявление и описание структуры лингвистического объекта (языка). Вслед за языкознанием конкретно-научный структурализм проникает в литературоведение, психологию, логику и другие частные науки², а затем из частных наук – в философию. Как одно из наиболее значительных научных направлений структурализм привлекает внимание историков науки, философов и лингвистов, в чьих трудах мы находим как положительную, так и критическую его оценку. Общей чертой европейского структурализма является резкая оппозиция по отношению к младограмматизму с его плоским эволюционизмом позитивистского толка, стремлением создать

культ отдельного научного факта в ущерб системному изучению явлений языка. Структуралисты Европы предпринимали решительные попытки размежеваться с эмпирическим атомизмом младограмматиков. Иным путем шло развитие американского структурализма, который не столько отталкивался от младограмматизма, сколько стремился синтезировать принципы и методику этих двух направлений.

В своей положительной программе лингвистический структурализм характеризовался перенесением центра исследований в синхронную плоскость, усилением внимания к актуальному состоянию объекта, стремлением выявить внутренние вневременные свойства языка. Последнее проявилось со всей определенностью в концепции панхронической лингвистики Ф. де Соссюра и в «алгебре языка» Л. Ельмслева. Вместе с тем все направления структурализма объединялись стремлением осмыслить язык как систему взаимосвязанных структурных элементов, в которой роль каждого из них определяется оппозициями в системе языка, стремлением найти наиболее точные, объективные и непротиворечивые методы исследования лингвистического объекта.

На развитие структурализма большое влияние оказало зарождение семиотики, в которой нашли реализацию идеи И. А. Бодуэна де Куртенэ³ и Ф. де Соссюра⁴. Именно эти ученые, при всей несхожести их лингвистических воззрений, стоят у истоков структурализма, причем различия между структурными направлениями в языкознании чаще всего объясняются разной ориентацией этих направлений на концепции их основоположников. В связи с этим в лингвистическом структурализме выделяют две линии развития – «бодуэновскую» и «соссюрговскую»⁵.

В аспекте критического анализа двух форм структурализма (конкретно-научного и философского) важно подчеркнуть, что исторически первичным является не философский, а конкретно-научный (прежде всего лингвистический) структурализм, хотя он не был свободен от влияния тех или иных философских концепций. Факты говорят о том, что лингвистический структурализм испытывал в своем становлении и дальнейшем развитии сильное влияние не только предшествующих лингвистических и философских традиций, но и современных философских направлений, теорий и концепций позитивистского толка – неопозитивизма, логического позитивизма, конвенционализма, редукционализма, а также бихевиоризма. Проникновение структуралистских идей в философию непосредственно связано с непропорциональным расширением границ конкретно-научного структурализма на рубеже 60-х годов XX века. Экспансия структурализма находит свое выражение в том, что его идеи получают соответствующую идеалистическую интерпретацию; структурализм тенденциозно возводится в ранг философской системы и в качестве таковой противопоставляется другим системам, в том числе диалектическому и историческому материализму.

В связи с попытками игнорировать познавательные границы структурализма вопрос об отношении лингвистического структурализма к философскому приобретает особую значимость, актуальность и остроту не только в научном плане, но и в отношении решения задачи формирования диалектического мышления студентов в процессе изучения ими курса «Основы науки о языке».

Философский структурализм возник во Франции в 60-е годы XX века; в своем истоке структурализм – не философская система, а конкретно-научная методология, получившая соответствующую интерпретацию. Характерно, что представители французского философского структурализма ставили исходной задачей не решение философских проблем, а изучение, описание и объяснение тех продуктов человеческой духовно-культурной деятельности, которые приобретают в определенные исторические периоды обобщенную, всеобщую форму. Так, труды К. Леви-Стросса посвящены изучению культуры первобытных племен, и сами названия этих трудов свидетельствуют об их конкретно-научной направленности («Элементарные структуры родства», «Структурная антропология» и др.). Исследования М. Фуко первоначально относились только к медицине; лишь позднее, в работе «Слова и вещи», им была предпринята попытка выявить бессознательные основы знания, общие для ряда наук (биологии, политэкономии, языкознания), что, в свою очередь, вело автора к гносеологической проблематике. Р. Барт, помимо литературоведения, занимался исследованием других знаковых систем (см., например, его «Систему моды») и лишь потом сделал шаг в сторону философской интерпретации полученных результатов. Отсутствие у ведущих представителей структурализма исследований, посвященных непосредственно философскому структурализму, компенсировалось появлением работ комментаторов и популяризаторов философского и окологосударственного толка; в таких исследованиях смешение конкретно-научного и философского структурализма не только не преодолевалось, но и усиливалось. Действительно, отделение конкретно-научных теорий и методов от философских – задача непростая. Дискуссии вокруг структурализма, начавшиеся с его возникновением, продолжают как в конкретно-научной, так и в методологической парадигме, и само их возникновение связано с радикальными преобразованиями в гуманитарных науках на современном этапе их развития – переходом этих наук с эмпирически-описательного на абстрактно-теоретический уровень познания объектов.

Этот переход потребовал решительного изменения стиля мышления ученых, ломки многих привычных для гуманитарных наук представлений и подходов, усвоения и применения формально-математических методов, выработки новых аспектов исследования – членения научного объекта по принципу дихотомии, моделирования, идеализации и т. д. Требование изменения стиля мышления вызывало, с одной стороны, своеобразный протест ученых, ориентировавшихся на традиционные методы,

а с другой – стремление исследователей структурной ориентации обосновать такой переход, нередко без достаточных на то оснований придавая философский смысл частнонаучным лингвистическим положениям, принципам и результатам.

Если задаться вопросом, почему переход с эмпирически-описательного на абстрактно-теоретический уровень познания лингвистического объекта был связан с переориентацией на структурное изучение языка, то мы увидим, что эта зависимость не была случайной. Структура в современном понимании – не просто устройство объекта, его строение, сочетание его материальных элементов и качеств, доступных непосредственному наблюдению. Структура – это прежде всего совокупность скрытых отношений, выявляемых «силой абстракции» в ходе движения мысли от явления к сущности субъекта. При этом происходит отвлечение от субстратной специфики языковых элементов, в конкретных языковых фактах учитываются прежде всего их реляционные свойства, т. е. свойства, выявляемые в структурном элементе в зависимости от его положения в системе по отношению к другим элементам системы.

Вычлененная таким образом абстрактная структура лингвистического объекта поддается исследованию особыми методами формальной логики и математики; открываются реальные возможности для дедуктивного построения лингвистической теории, для широких типологических обобщений на основе учета изоморфных свойств языковых структур разного уровня, а также структур других научных объектов. Построение дедуктивных теорий в лингвистическом структурализме тесно переплетается с исследованием знаковой природы языка. Языку приписываются свойства системы знаков, аналогичные свойствам других знаковых систем, функционирующих в обществе.

Следовательно, с появлением структурализма наука о языке получила возможность подняться в синхронном описании лингвистического объекта до абстрактно-теоретического уровня. В то же время структурная переориентация в области языкознания и других наук создала условия для развития философских направлений позитивистского толка, итогом чего явилось возникновение философского структурализма. Поскольку в школах лингвистического структурализма задача исследования объекта решалась по-разному, несколько отличались предпосылки философской интерпретации получаемых результатов. В американской структурной лингвистике (дескриптивизме) были предприняты попытки выработать индуктивные методы исследования языковой структуры, а также первые опыты моделирования языка; в глоссематике (датском структурализме) ведущим оказался чисто дедуктивный путь познания языка, который был положен также в основу порождающей грамматики Н. Хомского. Отвлечение субстрата от языковых явлений производилось в лингвистическом структурализме с разной степенью абстракции и полноты – вплоть до создания чисто формальных схем, которые можно было интер-

претировать по-разному, «порождая» синтаксические, морфологические, словообразовательные и другие структуры; при этом всегда происходил перенос центра исследования с «природных» свойств языковых элементов на отношения между ними, на выявление их реляционных свойств.

Недиалектический подход к проблеме взаимоотношения элемента и структуры приводит к тому, что примат отношений над элементами в системе возводится в абсолют, языковая субстанция исключается из сферы исследования, в конечном итоге язык осознается не как практическая действительность мысли, а как чистая схема структурных отношений. Крайнюю позицию в лингвистическом структурализме заняли представители копенгагенской школы, создавшие так называемую «алгебру языка», или «теорию чистых отношений». Абсолютизация отношений за счет нивелирования автономных материальных свойств элементов в некоторых школах научного структурализма поднималась на щит в качестве некоего достижения идеалистических направлений философского структурализма.

В то же время всесторонний учет детерминирующей роли отношений в системе языка принес свои положительные результаты, поскольку с применением принципа системных оппозиций сущность лингвистического объекта стала пониматься глубже, раздвинулись рамки научных исследований языка, что, в свою очередь, привело к появлению новых разделов лингвистики, в частности фонологии – отрасли языкознания, явившейся своеобразным образцом, по которому стали перестраиваться в структурном направлении другие разделы науки о языке и смежные гуманитарные науки.

Из сказанного следует, что любая поверхностная и односторонняя оценка структурализма была бы ошибочной. Научная ценность лингвистического структурализма состоит в том, что он является эффективным методом исследования, аналогичным таким, как вероятностно-статистический, сравнительно-исторический и другие методы конкретных наук, не имеющие философского характера. Каждый выработанный практикой познания специальный метод позволяет исследовать объект с определенной стороны и нуждается в дополнении другими методами. Структурная методика относительно легко сочетается с методикой моделирования, формализации и математизации, но даже в этом случае картина языка остается статической. Результаты, полученные такими методами, могут использоваться для типологических обобщений, для выявления и классификации языковых универсалий, для решения ряда прикладных задач лингвистики. Однако реальную картину развития и функционирования объекта при этом получить нельзя: без уяснения сущности языка как развивающегося явления лингвистическая наука лишена диалектической основы. Задачу исследования языка как развивающейся и функционирующей динамической системы успешнее решает комплекс традиционных и современных методов; трудно достижимое, но возможное сочетание

структурной методике с приемами сравнительно-исторического метода, их синтез в исследованиях отечественных лингвистов⁶ позволяют получить наиболее полное и объективное знание о лингвистическом объекте.

Истории науки известны примеры, когда в ситуации структурной переориентации конкретных наук и научных отраслей наблюдалась опасная гипертрофия структурной методике и предпринимались попытки подменить диалектический метод методами синхронного и статичного изучения научных объектов. Тем не менее при изучении структурализма в курсе «Основы науки о языке» следует подчеркнуть, что диалектический метод является универсальным инструментом познания и научного мышления. Без обращения к диалектике невозможно обойтись, когда возникает необходимость перехода от частных структур языка к целостной языковой системе, от статического к динамическому изучению языка, когда появляется потребность вскрыть внутренние ресурсы, противоречия и источники развития языковой системы. Диалектика как наиболее универсальная теория развития важна для языковеда как при онтологическом, так и при гносеологическом подходе к лингвистическому объекту: онтологически – при осмыслении его сущности, гносеологически – для понимания самого процесса научного познания языка. Путь развития науки о языке показывает, что этот процесс шел через отрицание первично целостного представления о языке (членение языка до простейших структур) к отрицанию отрицания, т. е. к воссозданию на новом этапе и на новом уровне исследования обобщенно-целостного понимания сущности лингвистического объекта, к приобретению новой значимости общенаучных методов познания и возникновению новейших подходов и методик современной лингвистики (когнитивной, корпусной, психолингвистики и др.). По глубокому замечанию В. М. Алпатова, «эпоха структурализма закончилась, но это не значит, что структурные методы вышли из употребления. Многие их понятия (оппозиция, нейтрализация оппозиций и др.) используются авторами разных взглядов, особенно существенными оказываются идеи Пражского кружка и дескриптивизма»⁷.

Последовательный анализ предпосылок возникновения лингвистического и философского структурализма, определение места этого направления в русле развития научной мысли способствуют овладению будущим словесником основополагающими категориями философии и истории лингвистических учений. Такой анализ позволяет преподавателю в полной мере осуществить принципы историзма⁸ и преемственности⁹ в освоении языковедческих дисциплин, а бакалавру-выпускнику оценить смысл изменений, совершающихся в современной лингвистике, увидеть перспективы развития лингвистической теории, успешно выполнить выпускную квалификационную работу по языку и продолжить филологическое образование на новом уровне.

Примечания

- ¹ См.: Орлова, Н. М. Курс «Основы науки о языке»: лингвистическая теория и метод в аспекте философской культуры // Образование в современном мире: сб. науч. ст. / под ред. Ю. Г. Голуба. Саратов: Издательство Саратовского университета, 2016. Вып. 11. С. 232–237.
- ² См., напр.: Зарев, П. Об актуальных вопросах литературоведения и структурализма // Структурализм: «за» и «против»: сб. ст. М.: Прогресс, 1975. С. 346–360.
- ³ См.: Орлова, Н. М. Системность и «внутренняя история языка» в концепции И. А. Бодуэна де Куртена // Ноосферное образование в евразийском пространстве / под науч. ред. А. И. Субетто. СПб.: Астерион, 2018. С. 152–155.
- ⁴ См.: Алтатов, В. М. Фердинанд де Соссюр и мировая лингвистика (к 100-летию первого издания «Курса общей лингвистики») // Критика и семиотика. 2017. № 3. С. 10–24.
- ⁵ См.: Черепанов, М. В. Лекции по истории науки о языке. Саратов: Научная книга, 2005. С. 300.
- ⁶ См.: Осипова, О. В. Особенности перехода от сравнительно-исторической парадигмы к структурализму в российской лингвистике // Вопросы когнитивной лингвистики. 2007. № 1 (10). С. 103–104.
- ⁷ Алтатов, В. М. Структурализм и современная лингвистика // Вестник Института востоковедения РАН. 2018. № 5. С. 150.
- ⁸ См.: Орлова, Н. М. Историзм в концепции общелингвистических курсов бакалавриата // Воспитательный потенциал инновационной образовательной среды: сб. науч. тр. Одиннадцатой Междунар. заочн. науч.-практ. конф. Саратов: Центр «Просвещение», 2015. С. 243–246.
- ⁹ См.: Орлова, Н. М. Преемственность в преподавании общелингвистических дисциплин // Непрерывная предметная подготовка в контексте педагогических инноваций: сб. науч. тр. Двенадцатой Междунар. заочн. науч.-практ. конф.: в 2 ч. Саратов: Издательство СРОО «Центр Просвещение», 2016. Ч. 2. С. 87–91.

МЕТОД ПРЕДПИСАНИЙ АЛГОРИТМИЧЕСКОГО ТИПА ПРИ ОБУЧЕНИИ ГИМНАСТИЧЕСКИМ УПРАЖНЕНИЯМ

Н. А. Павлюкова

*Павлюкова Нина Анатольевна – старший преподаватель
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: pavlyukova_1961@mail.ru*

Для обучения гимнастическим упражнениям необходимо хорошее развитие всех физических качеств. В ходе тренировок важно учитывать индивидуальные возможности и способности занимающихся. Следовательно, актуален поиск эффективных методов обучения двигательным действиям. Большой интерес представляет метод программированного обучения. В его основе лежит предварительная разработка обучающей программы.

Ключевые слова: методы обучения, алгоритм, алгоритмические предписания, обучающие серии.

PRESCRIPTIVE METHOD OF ALGORITHMIC TYPE WHILE TRAINING PHYSICAL EXERCISES

Nina A. Pavlyukova

Well-developed physical qualities are necessary in the process of training physical exercises. During physical workout it is important to pay attention to individual possibilities and abilities of students. Consequently the search of the most effective methods is actual. Method of algorithmic type is one of the most interesting in teaching physical exercises. Preliminary drafting of teaching program is the base of this method.

Keywords: teaching method, algorithm, algorithmic prescriptions, teaching series.

Последовательное решение задач на каждом этапе обучения гимнастическим упражнениям связано с использованием конкретных методов и приёмов. Под методом обучения понимается принципиальный способ решения той или иной задачи, а методическим приемом является способ действия преподавателя и обучаемого¹. Одной из актуальных проблем обучения детей гимнастическим упражнениям становится повышение эффективности тренировочного процесса. Методические приемы, которые педагогами применяются в процессе тренировки, очень разнообразны. Среди недостатков применяемых методик можно указать следующие:

- 1) нерациональное использование времени занятия, что способствует снижению плотности тренировки; снижение активности занимающихся, которая, в конечном счете, влияет на результативность обучения. К снижению активности может привести нарушение принципа индивидуализации;
- 2) слабое управление педагогом учебным процессом по причине отсутствия обратной связи, когда на обучение произвольно тратится больше времени, чем необходимо, так как оно проводится методом проб и ошибок;
- 3) недостаточное оснащение мест занятий техническими средствами, проявляющееся в нехватке устройств для поиска срочной информации о пространственной, временной и силовой оценке действий при обучении; нехватка тренажеров, вспомогательных снарядов и приспособлений для изучения составных деталей двигательного действия.

При отборе способов обучения гимнастическим упражнениям многие специалисты обращаются к методу предписаний алгоритмического типа, который способен повысить результативность процесса и минимизировать последствия перечисленных выше недостатков.

Алгоритм – это точное, однозначно понимаемое предписание о выполнении в указанной последовательности операций (действий), приводящих к решению любой из задач, принадлежащих к некоему классу или типу. Предписания алгоритмического типа, или алгоритмические предписания, – это алгоритмы, предназначенные специально для человека

и учитывающие особенности его психики и организма. Алгоритм – предписание, указывающее последовательность действий, которые приводят к решению любой задачи².

Алгоритмизация в обучении позволяет качественно использовать такие приемы, как срочная и текущая информация в дидактических процессах, моделирование педагогических явлений, технических средств обучения. Алгоритмизация в обучении тесно связана с программированным обучением и является его составной частью. Этот метод успешно применяется как в процессе умственной деятельности, так и при обучении двигательным действиям.

Под предписаниями алгоритмического типа в спортивной деятельности понимается точная, строго определенная и доступная информация о порядке и характере действий каждого обучаемого с целью овладения ими двигательной техникой. Иными словами, этот метод предусматривает разделение учебной информации на части (порции, «дозы», или учебные задания) и последующее обучение занимающихся этим частям в строго предписанной последовательности и до полного овладения упражнениями предыдущей серии³. Все предписанные действия последовательно осваиваются под строгим контролем преподавателя. В дальнейшем это даст возможность изучить гимнастическое упражнение в целом.

Практика показывает, что обучение детей и подростков методом предписаний алгоритмического типа дает положительные результаты: формирование двигательных навыков происходит сравнительно быстро и качественно, без грубых ошибок. Учащиеся овладевают двигательными навыками в свойственном каждому темпе, затрачивая разное количество времени в зависимости от индивидуальных способностей. Это дает возможность обеспечивать более действенную обратную связь и, как следствие, своевременную реакцию педагога на качество исполнения учащимся того или иного задания.

С применением метода предписаний алгоритмического типа решается проблема рационального использования времени на уроке, так как поочередная отработка порции задания требует постоянной активной работы над заданиями.

Решение образовательных задач методом предписаний алгоритмического типа предусматривает следующие требования:

- 1) предписания или задания на части (элементы), касающиеся изучаемого двигательного действия, должны точно указывать его характер, исключать случайность его выбора и быть доступными тем, кому они предназначены. Предписания считаются алгоритмическими в том случае, если они доступны для занимающихся. Обязательным требованием алгоритмического предписания является строгая определенность каждого учебного материала;

- 2) алгоритмические предписания могут быть составлены как для одного двигательного действия, так и для серии действий, имеющих между собой структурное сходство;
- 3) все учебные задания должны быть взаимосвязаны и усложняться постепенно.

Изучаемые части гимнастического упражнения должны иметь определенную связь.

Установлен факт, что на формирование двигательного навыка в первую очередь влияет уровень физического развития, а именно развития двигательных качеств. Это означает, что в *первой* серии учебных заданий должны быть упражнения на развитие тех физических качеств, которые необходимы для успешного выполнения изучаемого гимнастического упражнения. В одних ситуациях возникает необходимость дополнительного развития гибкости, в других – силы, в каких-то случаях – скорости мышечных сокращений. Бывают ситуации, когда следует дополнительно поработать над развитием всех физических качеств. При этом в качестве учебных заданий должны выступать не упражнения, способствующие развитию двигательных качеств, а нормативные тесты, например подтягивание, сгибание рук в упоре лежа, угол в вися на гимнастической стенке и т. д. Данные упражнения должны выполняться определенное количество раз, с заданной скоростью, а если это упражнение на гибкость – то с заданной амплитудой.

Вторым этапом выполняются задания, способствующие освоению исходного и конечного положения изучаемого двигательного действия. Умение правильно выполнять исходное и конечное положение в гимнастике является важным и обязательным. Обе группы учебных заданий должны осваиваться учениками одновременно.

В *третью* серию учебных заданий должно входить обучение таким движениям, которые создают условия для выполнения изучаемого упражнения. В качестве примера можно привести размахивания в вися на перекладине или в упоре на брусьях, маховые движения ног или темповый подскок при выполнении некоторых прыжковых или акробатических упражнений.

В *четвертую* обучающую серию должны включаться задания, которые будут формировать умение оценивать выполняемые движения в пространстве и времени, а также по степени проявления мышечных усилий. Эти умения необходимы для успешного обучения тому или иному двигательному действию. Количество и степень точности вырабатываемых дифференцировок (пространства, времени и силы) зависят от координационной сложности изучаемого двигательного действия. Иногда достаточно уметь оценивать только амплитуду маха или степень сгибания и разгибания тела (подъем переворотом махом одной и толчком другой ноги), а иногда важно оценить скорость движений или степень мышеч-

ных усилий, этого может быть достаточно для успешного обучения гимнастическому упражнению.

При обучении более сложным упражнениям у занимающихся должен быть сформирован комплекс дифференцировок, которые создадут условия для правильного выполнения основного действия, составляющего техническую основу всего упражнения.

В *пятую* группу учебных заданий можно включать подводящие упражнения и части изучаемого двигательного действия.

К последней группе заданий можно отнести упражнения, которые выполняются с помощью тренажера, тренера, технических средств.

При обучении гимнастическим упражнениям необходимо соблюдать принцип индивидуализации, а также учитывать готовность занимающихся к овладению новым двигательным действием. При обучении методом предписаний алгоритмического типа такая возможность есть. Здесь требуется четкое управление учебным процессом на основе осуществления контроля и самоконтроля учащимися за правильностью выполнения движения, грамотного определения сроков перехода от одной серии упражнений к другой. Для этого необходимо четко разграничивать серии заданий, установить их последовательность и продолжительность. Правильное соблюдение этих мер будет способствовать получению желаемого результата. В случае если предписания, касающиеся изучения какого-либо двигательного действия, не апробированы, то проверка их эффективности должна осуществляться опытным путем.

При обучении гимнастическим упражнениям методом предписаний алгоритмического типа могут возникать разнообразные вопросы. Один из них – до какой степени необходимо проводить декомпозицию изучаемого упражнения? Очевидно, что количество серий и заданий в них будет зависеть в первую очередь от координационной сложности изучаемого двигательного действия, а также от уровня подготовленности тех занимающихся, которым предлагается это упражнение для освоения.

Другой вопрос: всегда ли при изучении новых двигательных действий надо пользоваться методом предписаний алгоритмического типа? Нет, не всегда. Многие упражнения в гимнастике надо изучать по давно сложившейся методике. К таким упражнениям относятся строевые, общеразвивающие упражнения, отдельные прикладные упражнения и простые прыжки, а также упражнения в смешанных висах, седах, упорах.

Применение метода предписаний алгоритмического типа не может осуществляться в отрыве от других педагогических методов, поскольку он опирается на них и, в свою очередь, дополняет и расширяет их. Эффективность этого метода подтверждается положительными результатами его применения и повсеместным использованием в учебно-тренировочном процессе. Таким образом, метод предписаний алгоритмического типа имеет ряд преимуществ. С его помощью облегчается процесс усвоения двигательных действий, так как обучаемый постепенно накапливает

частные двигательные умения, из которых и формируется требуемое действие. Он позволяет концентрировать внимание на каждой детали, осознавать ее роль в целом двигательном акте, что ведет к качественному освоению двигательного действия в целом. Кроме того, уменьшается срок обучения, повышается общая культура движения; процесс занятий становится интересным, осознанным и мотивированным.

Примечания

- ¹ См.: Гимнастическая терминология для преподавателей, работающих со студентами в вузе : учеб.-метод. пособие / И. А. Филиппов, Л. А. Сверигина, И. В. Селиванова [и др.]. Казань : Издательство Казанского университета, 2017. С. 10–11.
- ² См.: Библиотека диссертаций и авторефератов России [Электронный ресурс]. URL: <http://dslib.net> (дата обращения: 20.02.2020)
- ³ См.: *Петров, П. К.* Методика преподавания гимнастики в школе : учебник для студ. высш. учеб. заведений. М. : ВЛАДОС, 2000. С 22–23.

ОРГАНИЗАЦИОННАЯ МОДЕЛЬ УПРАВЛЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

П. В. Стефаненко

*Стефаненко Павел Викторович – доктор педагогических наук, профессор
Академии гражданской защиты МЧС ДНР, Донецк
E-mail: agz@mail.dnmchs.ru*

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена необходимостью поиска путей интенсификации учебно-познавательной деятельности студентов в системе высшего профессионального образования. Научные работы в этой области ведутся в основном в двух направлениях: разработка активных форм и методов обучения студентов и внедрение в учебный процесс дидактических систем, способствующих повышению активности и самостоятельности работы обучающихся.

Результаты исследования показали, что данным требованиям полностью удовлетворяет модульное обучение, организованное с применением научно обоснованной технологии управления познавательной деятельностью студентов. Рассмотрению одной из таких управленческих моделей посвящена данная статья.

Ключевые слова: модульное обучение, технологические функции управления, познавательная деятельность студентов, организационная модель управления.

ORGANIZATIONAL MODEL FOR MANAGING COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS IN MODULAR LEARNING

Pavel V. Stefanenko

The relevance of the studied problem is determined by the need to find ways to intensify the educational and cognitive activities of students in the system of higher professional education. Scientific works in this area are carried out principally in two directions: the development of active forms and methods of teaching students and the implementation of didactic systems in the educational process, which enable to increase the activity and independence of students.

The results of investigation have shown that modular learning, organized with the scientific based managing technology of students' cognitive activities, meets the requirements completely. One of the managing models is considered in the present article.

Keywords: modular learning, technological functions of management, cognitive activity of students, organizational model for managing.

Исследуя технологию управления познавательной деятельностью студентов, мы обратили внимание на то, что исследователи, раскрывая сущность модульного обучения, его принципы, особенности, методику разработки модулей, недостаточно описали технологию управления познавательной деятельностью обучающихся в данной дидактической системе. Вместе с тем, как показал теоретический аспект изучения проблемы внедрения интенсивных технологий в обучение, исследователи все чаще связывают учебно-воспитательный процесс в высшей школе с использованием сетевых моделей.

Несмотря на то что моделирование как метод исследования используется практически во всех научных работах, основные положения теории моделирования в управленческой деятельности раскрыты слабо. Как отмечает В. С. Пикельная, в научных исследованиях, посвященных педагогическим проблемам, чаще используется понятие «метод моделирования», а не «управленческое моделирование».

Согласно исследованиям В. С. Пикельной, существуют разные классификации функций модели. Среди них она выделила следующие:

- 1) психологическую функцию, поскольку модель осуществляет психологическое воздействие и позволяет «вообразить целую группу явлений»;
- 2) собирательную функцию, так как модель дает основу для сбора необходимой информации;
- 3) логическую функцию – модель позволяет объяснить, как происходят конкретное явление или процесс;
- 4) систематизирующую функцию, позволяющую рассматривать действительность в совокупности;
- 5) познавательную функцию, которая определяется тем, что ее разработка способствует рассмотрению научных идей¹.

Исследователь обратила внимание на то, что в теории моделирования недостаточно раскрыта методика разработки организационных моделей, которые могут с успехом использоваться в управленческой деятельности. Она предложила свой вариант разработки организационных моделей оперативного управления (ОМОУ) и раскрыла возможности их использования в разных звеньях учебно-воспитательного процесса. Экспериментальная проверка педагогической эффективности организационных моделей оперативного управления выявила множество их достоинств, среди которых следующие: управленческая модель может включать в себя все необходимые формы учебной работы, требует глубокого осмысления намеченных мероприятий, отличается лаконизмом и хорошо

воспринимается зрительно, позволяет контролировать как все намеченные формы учебной работы, так и отдельные мероприятия, исключает дублирование и параллелизм в работе, экономит время, дает возможность корректировать и регулировать познавательную деятельность, процесс управления может осуществляться по строго намеченному плану и допускает, если это необходимо, оперативные изменения (внешне это проявляется в опережающих изменениях содержания модели), дает возможность сосредоточить внимание на решении основных вопросов в предстоящей работе, обеспечивает согласованность действий, что создает условие для экономии времени и рациональной организации труда преподавателя и учащегося².

Инструментарием моделирования ОМОУ становятся технологические функции управления (планирование, организация, координирование, контроль, регулирование, учет и анализ). Алгоритм разработки ОМОУ, как показало исследование, позволяет использовать их в разных структурных звеньях учебно-воспитательного процесса.

Придя к выводу о возможности применения организационных моделей управления познавательной деятельностью студентов (ОМУ ПДС), мы считаем необходимым изучение существующих положений теории моделирования управленческой деятельности и возможности их использования для разработки ОМУ ПДС.

Последнюю мы рассматривали как механизм управленческого воздействия в общей технологии управления модульным обучением студентов.

Данная организационная модель управления служила нам в качестве непосредственного механизма управления познавательной деятельностью студентов в системе модульного обучения, так как позволяла четко фиксировать реализацию «связей – отношений» в системе «педагог – студент».

Подготовка к организации модульного обучения студентов выполнялась нами в два этапа. Первый был связан с подготовкой модульных пакетов (унифицированных узлов) как необходимой содержательной и методической основы для осуществления модульного обучения. Данный процесс осуществлялся на основе разработанных в теории педагогики принципов модульного обучения (исследования А. Н. Алексюка³, М. L. Goldshmid⁴, J. D. Russella⁵, П. А. Юцявичене⁶ и др.).

К созданию модульной программы дисциплины мы подошли с системных позиций, с учетом определенных связей и противоречий между отдельными подсистемами (модулями), обеспечения непрерывности и преемственности протекания процесса обучения, а также основываясь на принципах модульного обучения и правилах построения модульных программ, предложенных П. А. Юцявичене.

На основании комплексной дидактической цели (реализуется всей модульной программой) и интегрирующих дидактических целей (реализуются конкретными модулями) нами было составлено резервное множество модулей дисциплины «Теория горения и взрыва», состоящее из базовых модулей и дополнительных материалов, обеспечивающих возможность изучения всех модулей.

Базовые модули включали материал трех уровней сложности. Низший из них предусматривает обязательный объем знаний, умений и навыков, которыми должны овладеть студенты в процессе модульного обучения.

Дополнительные материалы предназначены для устранения пробелов в базовой подготовке студентов, выявленных при входной диагностике их знаний (проводится перед началом изучения дисциплины). Введение дополнительных материалов содействует преемственности знаний, полученных при обучении в средней школе и в вузе до начала изучения дисциплины.

После составления резервного множества модулей в каждой интегрирующей дидактической цели, реализуемой модулем, определялась структура частных целей, на основе которых были построены структуры конкретных модулей.

По своей структуре модуль состоит из учебных элементов первого порядка, которые, в свою очередь, подразделяется на учебные элементы второго порядка и т. д.

После построения структуры модулей начался этап формирования их содержания. При этом мы исходили из того, что модуль – это прежде всего информационный банк данных. В связи с этим нами были разработаны учебные пособия для каждого модуля (в частности и на электронных носителях), включающие материал трех уровней сложности, опорные конспекты, учебно-тренировочные карты и другой учебный материал, способствующий раскрытию содержания модуля.

Процесс модульного обучения начинался со сдачи студентом «входного контроля», содержание которого связано с диагностикой наличия у него необходимых для изучения модулей знаний, полученных на предыдущих этапах обучения (физика, химия). Для осуществления данного контроля проводилось компьютерное тестирование студентов, программа которого не только обеспечивала контроль базовых знаний по вышеназванным предметам, но и предусматривала «выдачу» рекомендаций для ликвидации пробелов.

После успешной сдачи «входного контроля» студентам предоставлялась возможность непосредственно познакомиться с содержанием модулей и методическими рекомендациями по их изучению, в которых раскрыты: специфика модульного обучения, порядок изучения дисциплины по данной технологии, возможность выбора материала модулей разного

уровня сложности, использование рейтинговой оценки знаний и умений, характер стимулирования деятельности студентов.

Второй этап подготовки к модульному обучению был связан с совместной (педагог – студент) разработкой организационных управленческих моделей.

Исходя из результатов диагностики знаний студента на «входном контроле» (данные которого находятся у преподавателя), из полученной им информации о специфике модульного обучения и на основании целей учения, которые он ставит перед собой, преподаватель заполняет для него индивидуальную форму ОМУ ПДС, содержание которой целиком определяется студентом. Успешная разработка организационной модели зависит от выполнения следующих условий:

- 1) все студенты должны иметь графическую компьютерную основу организационной модели управления (ОМУ ПДС), что обеспечит четкую организацию работы с ней;
- 2) для оказания студентам необходимой информационно-методической помощи преподаватель знакомит их с «Информационной моделью учебного процесса», используемой в системе модульного обучения. В содержании данной модели отражены формы организации обучения (лекции, тьюторные занятия, консультации, военная учебная игра, аттестация) и сроки их проведения. «Информационная модель учебного процесса» помогает студенту, в случае необходимости, посещать отдельные организационные формы работы;
- 3) преподаватель проводит беседу со студентами с целью выявления их притязаний на сложность изучаемого материала модуля (влияет на рейтинговую оценку знаний и умений) и темп (динамику) его изучения;
- 4) студент должен быть хорошо ознакомлен с содержанием всех модулей и характером работы с ними, чтобы при составлении учебного материала уровень его притязаний соответствовал реальным знаниям и умениям и обеспечивал успех в познавательной деятельности.

Если вышеперечисленные условия соблюдены, студент вместе с преподавателем приступает к разработке ОМУ ПДС. Следует отметить, что разработка организационных моделей управления как механизмов управленческого воздействия на студентов (которое идет опосредованно через модель) осуществляется при условии полной свободы выбора студентом сложности модуля, темпа работы, посещаемых форм занятий, периодов консультаций и аттестаций.

Разработка управленческой модели начинается с того, что фамилия студента заносится в соответствующую ячейку. Против каждой фамилии обозначены модули, которые студент должен изучить и в сроки, определенные лично им и согласованные с преподавателем, аттестоваться. Каж-

дая ячейка делится горизонтальной линией на две части. Нижняя часть служит для указания не только изучаемого модуля, но и уровня его трудности, которую выбирает сам студент, исходя из своих возможностей. Учитывая календарную основу организационной управленческой модели, символ модуля (М 1/2, М 2/4 и т. д.) вносится в соответствующую календарную графу, которую самостоятельно определяет студент. Выбранный им период (календарный срок) отражает, по сути, конкретный срок аттестации по изучаемому модулю. Верхняя часть ячейки заштриховывается только в том случае, если студент аттестовался по этому модулю.

Данная модель позволяет обеспечивать общую технологию управления познавательной деятельностью студентов, так как разрабатывается с помощью технологических функций управления, т. е. методика ее разработки позволяет планировать не только содержание работы (выбор сложности модулей), но и организацию деятельности (определение календарных сроков аттестации по изучаемым модулям). Студент может легко координировать свою личную работу (так как имеет свой вариант ОМУ ПДС) с официальным режимом учебной работы по курсу (взаимосвязь познавательной деятельности с «Информационной моделью учебного процесса»). В случае необходимости (при наличии уважительных причин) в ОМУ ПДС могут вноситься коррективы (регулирование индивидуальной деятельности студента). В содержании модели предусмотрен контроль как функция управления, поскольку календарная основа позволяет четко указать календарную неделю, в течение которой проводится аттестация по изучаемым модулям. Функцию регулирования можно осуществлять не только по желанию студента, но и по требованию преподавателя, если студент систематически нарушает обозначенный им режим индивидуальной работы. Управленческая модель имеет еще одно несомненное достоинство – позволяет оперативно учитывать проделанную студентом работу (использование символов учета – заштрихованная часть соответствующей ячейки модели).

Индивидуальная работа со студентами на основе принципа индивидуализации (разработка модульных пакетов) позволяет определить демократический характер общения с педагогом. Данный механизм управленческого воздействия не противоречит теории управления, так как предметом управления в системе обучения служат связи – отношения.

Использование ОМУ ПДС позволяет более обоснованно анализировать деятельность студента: глубину и качество его знаний, темп работы, периодичность аттестации и др.

Вместе с тем сочетание индивидуализации обучения с индивидуальным подходом в обучении позволяет успешно формировать такие качества личности студента, как самостоятельность, активность, инициативность, ответственность, целеустремленность и др.

Вышеизложенное дает возможность утверждать, что разработанная организационная модель позволяет управлять познавательной деятельно-

стью студентов в условиях модульного обучения, не ущемляя значимости принципов модульного обучения (индивидуализация обучения, свобода в обучении, самостоятельность и активность в обучении, осознанная личная цель как перспектива познавательной деятельности обучающихся). Практика ее внедрения в учебный процесс высшей школы позволяет интенсифицировать содержание обучения, систему самоконтроля и контроля знаний и умений, обеспечивает развитие познавательных способностей студентов, дает им возможность рационально использовать свое свободное время и не навязывает определенную жесткую динамику усвоения материала.

Примечания

- ¹ См.: Пикельная, В. С. Теория и методика моделирования управленческой деятельности : Школоведческий аспект : дис. ... д-ра пед. наук. Кривой Рог, 1993. С. 185.
- ² См.: Пикельная, В. С. Теоретические основы управления : Школоведческий аспект. М. : Высшая школа, 1990. С. 131–132.
- ³ См.: Алексюк, А. Н. Педагогика высшей школы : текст лекций. Киев : Киевский государственный университет им. Т. Г. Шевченко, 1992. 112 с.
- ⁴ См.: Goldshmid, B., Goldshmid, M. L. Modular Instruction in higher Education // Higher Education. 1972. № 2. P. 15–32.
- ⁵ См.: Russell, J. D. Modular Instruction // A Guide to the esign, Selection, Utilization and Evaluation of Modular materials Minneapolis. Minnesota : Burgess Publishing Company, 1974. 164 p.
- ⁶ См.: Юцявичене, П. А. Теория и практика модульного обучения. Каунас : Швиеса, 1988. 272 с.

ГОТОВНОСТЬ ВЫПУСКНИКОВ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ЖИЗНИ

О. И. Сулова

*Сулова Ольга Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: imaeva20012000@yandex.ru*

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена увеличением числа воспитанников интернатных учреждений с ограниченными возможностями здоровья. Свойственные большинству выпускников-сирот несамостоятельность, трудности в организации собственного быта и времени, построении межличностных взаимоотношений осложняются отклонениями в умственном, психическом или физическом развитии. Подготовка воспитанников к самостоятельной жизни является одной из важнейших задач государственной организации для детей-сирот и определяет успешность дальнейшей социальной адаптации будущих выпускников.

Ключевые слова: сироты, ограниченные возможности здоровья, школы-интернаты, социализация.

READINESS OF GRADUATES OF BOARDING SCHOOLS WITH DISABILITIES TO INDEPENDENT LIFE

Olga I. Suslova

The relevance of the problem is due to an increase in the number of children in residential institutions with disabilities. The lack of independence and complexity inherent in the majority of orphaned graduates in organizing their own life and time, and building interpersonal relationships are complicated by deviations in mental, mental or physical development. Preparing pupils for independent life is one of the most important tasks of the state organization for orphans, determining the success of further social adaptation of future graduates.

Keywords: orphans, limited health opportunities, boarding schools, socialization.

В настоящее время наблюдается становление системы постинтернатного сопровождения выпускников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Одним из приоритетных направлений этой работы является социальная адаптация выпускников из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, их подготовка к самостоятельной жизни.

Проблему подготовки воспитанников государственных организаций для детей-сирот к самостоятельной жизни изучали И. А. Горчакова, Е. Д. Железнова, О. Л. Зверева, Г. В. Семья, Т. Т. Щелина и другие исследователи.

Большинство выпускников-сирот вступают в самостоятельную жизнь, не достигнув совершеннолетия. Успешность их дальнейшей социализации и адаптации напрямую зависит от навыков и умений, приобретенных во время нахождения в государственном учреждении.

У большинства выпускников интернатных учреждений отмечаются несамостоятельность, сложности в организации собственного быта и времени, построении межличностных взаимоотношений.

А. М. Прихожан и Н. Н. Толстых изучали особенности формирования личности выпускников детских домов и сделали вывод, что такие дети в отличие от детей, воспитывающихся в семье, иначе воспринимают себя. Причинами этого, по их мнению, является следующее:

- в государственных учреждениях периодически происходит сменяемость значимых взрослых, составляющих близкое окружение ребенка, что приводит к разрыву непрерывности детского жизненного и бытового опыта;
- закрепление у взрослых позиции «педагога», при которой ребенок является объектом ухода, воспитания и обучения, тогда как в семье взрослый занимает «событийную» позицию;
- групповое восприятие взрослыми детей и бедность эмоциональных контактов между ними;
- наличие режима, регламентации жизни ребенка в учреждении, что ограничивает развитие выбора и ответственности¹.

М. С. Астоянц, И. В. Дубровина, И. С. Смирнова сходятся во мнении, что выпускники интернатных учреждений являются наиболее дезадаптированной категорией населения.

Е. В. Деева считает, что большинство выпускников интернатов испытывают трудности в социализации, так как им сложно принимать самостоятельные решения без руководства взрослых. Наибольшие сложности автор отмечает в разрешении бытовых вопросов, определении жизненных приоритетов².

Именно поэтому ключевым аспектом деятельности государственного учреждения, в котором обучаются дети-сироты, является их подготовка к самостоятельной жизни. Данному вопросу придается большое значение, поскольку именно от качества проведенной педагогами, воспитателями и психологами работы зависит, какое место в жизни займет выпускник, покинув стены учреждения.

В. В. Плешивцев определяет самостоятельность как одну из важнейших характеристик личности, которая выражается в способности без посторонней помощи и внешнего содействия ставить цели и достигать их своими силами, а также социально допустимыми методами³.

М. А. Егорова считает, что готовность к самостоятельной жизни есть способность стать полноценным членом общества, субъектом жизни, умение действовать самостоятельно с учетом норм и требований социума⁴.

И. А. Бобылева, О. В. Заводилкина понимают подготовку к самостоятельной жизни как процесс формирования у воспитанников готовности преодолевать возможные трудности в решении возникающих социальных проблем, ответственного отношения к жизни и приобретения социальных и бытовых навыков, необходимых для самостоятельного проживания⁵.

Ж. А. Захарова рассматривает процесс подготовки детей-сирот к самостоятельной жизни как поэтапную деятельность квалифицированных специалистов, прививающих воспитанникам знания и навыки, необходимые для дальнейшего самостоятельного проживания после выхода из государственного учреждения⁶.

В обучении детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, имеющих умственную отсталость в легкой форме, особое внимание уделяется формированию «функциональной грамотности». Данный термин, введенный ЮНЕСКО в 1957 году, определяется как умение применять полученные знания в решении жизненно важных задач, успешно адаптироваться во внешней среде.

Воспитанники государственных организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, не имеют возможности перенимать образцы социального поведения от семьи. Формирование бытовых навыков для них также представляет трудности, поскольку в социальных и образовательных учреждениях, в которые попадают дети на разном этапе жизни (приют, больница, школа, интернат), их быт спланирован

и организован взрослыми. Поэтому наиболее эффективными формами подготовки к самостоятельной жизни В. Н. Ослон считает моделирование реальных жизненных ситуаций, ролевые игры, социальные пробы⁷.

Г. В. Семья, Н. Ф. Плясов, Г. И. Плясова выделяют несколько важных компетентностей, которыми должны овладеть дети в процессе подготовки к самостоятельной жизни:

- личностную подготовку, в ходе которой дети учатся строить межличностные взаимоотношения, выбирать линию поведения в конфликтных ситуациях, контролировать свои эмоции и проявлять их осознанно в социально приемлемой форме;
- социально-трудовую подготовку, которая предполагает формирование у детей навыков и желания получения общего и профессионального образования, помогает ориентироваться в мире профессий и вырабатывать профессиональные предпочтения;
- социально-бытовую подготовку, которой обычно придается большое значение. Она предполагает выработку умения адаптироваться к будущей самостоятельной жизни, формирует такие практические навыки, как уход за собой, планирование и распределение личного времени и бюджета, самообслуживание, организация быта и др.⁸

С. Н. Краснова, Т. А. Черникова и Л. Д. Шайдукова отмечают, что в процессе подготовки воспитанников к самостоятельной жизни особое значение должно придаваться формированию здорового образа жизни, повышению знаний в области семейных взаимоотношений, профессиональному самоопределению⁹.

А. В. Мудрик предполагает, что успешность социализации будущего выпускника из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в равной степени зависит как от его умения приспосабливаться к жизни в социуме, так и от способности противостоять его негативному воздействию. Эффективность социализации предполагает сохранение баланса между идентификацией с обществом и обособлением от него. А. В. Мудрик выделил критерии социальной адаптации воспитанников и выпускников интернатных учреждений, которые связаны со сформированностью:

- профессиональных намерений;
- социально-бытовых умений и навыков;
- культуры межличностных и социальных отношений;
- навыков здорового образа жизни и самопринятия¹⁰.

Х. Спаньярд и Н. А. Владимирова включают в готовность к самостоятельной жизни следующие составляющие:

- социальную готовность – навыки социально-бытовой ориентации, коммуникативного взаимодействия, принятие своего социально-правового статуса и умение организовать собственную жизнедеятельность;

- профессиональную готовность – профессиональная ориентация и самоопределение, степень освоения бытовых навыков и подготовленности к будущей трудовой деятельности;
- психологическую готовность – морально-волевые качества личности, самоконтроль, отношение к себе;
- физическую готовность – расположенность к ведению здорового образа жизни, отсутствие деструктивных зависимостей¹¹.

М. А. Полякова, В. Н. Хаустова и Н. А. Наumenко отмечают положительное влияние развития правовой грамотности у будущих выпускников на их дальнейшую социализацию. Они делятся своим опытом в изданном пособии «Выпускнику образовательных учреждений», включающем памятки и справочный материал по важным жизненным вопросам (жилье, образование, трудовая деятельность, льготы, взаимодействие с государственными органами и др.¹².

В. М. Волохатова считает, что целью государственной организации является формирование у воспитанников таких социальных компетенций, как способность самостоятельно выбирать предоставляемые обществом возможности, осмысленное отношение к собственным способностям и социальным потребностям, готовность к взаимодействию с обществом, активность жизненных установок¹³.

Среди форм подготовки воспитанников к самостоятельной жизни наибольшее распространение в России получили следующие:

- работа с воспитанниками по программе подготовки к самостоятельной жизни, разработанной и реализуемой специалистами учреждения;
- реализация проектов «Детские деревни SOS», предполагающих проживание детей-сирот совместно с работающими по найму мамами-воспитателями под контролем социальных педагогов в специально оборудованных поселениях. Подготовку детей к самостоятельности обеспечивают педагоги, мамы-воспитатели, приглашенные специалисты. Особое внимание уделяется вопросам формирования бытовых навыков, экономической и социально-правовой грамотности;
- создание «тренировочных квартир» при организациях для детей-сирот, в которые воспитанники заселяются группами по несколько человек на небольшой срок. Обстановка в «тренировочных квартирах» максимально имитирует домашнюю, а дети могут участвовать в создании интерьера комнат. В «тренировочных квартирах» воспитанники осуществляют уборку, планируют меню и покупают продукты, готовят пищу под присмотром воспитателей. Участие в проекте вызывает большой интерес у детей-сирот, дает положительный опыт самостоятельной жизни.

Результаты работы по формированию готовности определяются совокупностью навыков и умений, обретенных воспитанниками за время работы.

С. М. Тяпугина считает маркерами готовности к самостоятельной жизни наличие у детей-сирот таких навыков и качеств, как:

- физическое здоровье;
- педагогическая готовность;
- социально-правовая грамотность;
- компетентность в области семейных отношений;
- профессионально-трудовая подготовленность;
- морально-волевая готовность¹⁴.

Е. В. Джугля пишет о повышении эффективности деятельности по подготовке воспитанников к самостоятельной жизни при проведении системных мониторингов и диагностики уровня готовности. Автор отмечает, что систематическая диагностика позволяет своевременно выявить проблемы в формировании готовности у ребенка и восполнить пробелы дополнительной работой¹⁵.

Таким образом, подготовка воспитанников к самостоятельной жизни является одной из важнейших задач и ключевым видом деятельности государственной организации для детей-сирот и представляет собой начальный этап в системе постинтернатного сопровождения, формирующий основу дальнейшей благоприятной социализации будущих выпускников.

Примечания

- ¹ См.: *Прихожан, А. М., Толстых, Н. Н.* Психология сиротства : научный контекст, история, экспериментальное исследование проблемы. СПб. : Питер, 2005. 400 с.
- ² См.: *Деева, Е. В.* Диагностика сформированности навыков самостоятельной жизни у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей // Вестник Тамбовского университета. 2015. Т. 20, вып. 11 (151). С. 67–72.
- ³ См.: *Плешивцев, В. В.* Воспитание самостоятельности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2010. 24 с.
- ⁴ См.: *Егорова, М. А.* Социально-психологическая готовность к самостоятельной жизни выпускников школы-интерната // Вестник практической психологии образования : научно-методический журнал. 2007. № 3 (12). С. 59–67.
- ⁵ См.: *Бобылева, И. А., Заводилкина, О. В.* Подготовка воспитанников интернатных учреждений к самостоятельной жизни // Вестник МГОУ. Серия: Психологические науки. 2015. № 1. С. 6–15.
- ⁶ См.: *Захарова, Ж. А.* Социально-педагогическое сопровождение процесса воспитания приемного ребенка в замещающей семье. Кострома : Костромской государственной университет им. Н. А. Некрасова, 2009. 428 с.
- ⁷ См.: *Ослон, В. Н.* Организационная модель службы постинтернатной адаптации выпускников // Детский дом. 2011. № 1. С. 14–19.
- ⁸ См.: *Семья, Г. В., Плясов, Н. Ф., Плясова, Г. И.* Психолого-педагогические программы подготовки к самостоятельной семейной жизни для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / под науч. ред. Г. В. Семья. М. : Полиграф сервис, 2001. 176 с.

- ⁹ См.: Краснова, С. Н., Черникова, Т. А., Шайдукова, Л. Д. Социальная и социально-педагогическая работа с воспитанниками интернатных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, по их подготовке к самостоятельной жизни // Социологические науки. 2017. № 11 (65). С. 26–31.
- ¹⁰ См.: Мудрик, А. В. Социальная педагогика : учебник для студ. пед. вузов / под ред. В. А. Сластенина. 3-е изд., испр. и доп. М. : Академия, 2000. 200 с.
- ¹¹ См.: Спаньярд, Х., Владимирова, Н. А. Шаг за шагом. Индивидуальное консультирование выпускников детских домов и школ-интернатов. М. : Генезис, 2007. 172 с.
- ¹² См.: Полякова, М. А., Хаустова, В. Н., Науменко, Н. А. Подготовка воспитанников к самостоятельной жизни через правовое воспитание // Молодой ученый. 2017. № 46. С. 309–311.
- ¹³ См.: Волохатова, В. М. Подготовка детей-сирот к самостоятельному жизнеустройству в условиях детского дома // Формирование социальных компетенций, готовности к самостоятельному жизнеустройству у воспитанников детских интернатных учреждений : сб. ст. / под ред. А. К. Быкова. М. : ИПК ДСЗН, 2014. С. 9–14.
- ¹⁴ См.: Тягугина, С. М. Подготовка детей-сирот к самостоятельной жизни в условиях детского дома [Электронный ресурс]. URL: <http://resyrs.sdd12stav.ru/files/st47qaz.pdf> (дата обращения: 20.10.2017)
- ¹⁵ См.: Джугля, Е. В. Диагностика готовности воспитанников школ-интернатов к самостоятельной жизни в социуме // Научный форум. Педагогика и психология : сб. ст. по материалам VI междунар. науч.-практ. конф. М. : МЦНО, 2017. С. 6–10.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ У КУРСАНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВОЕННО-УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

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 представленной статье рассматриваются актуальные проблемы формирования исследовательских навыков и умений у обучающихся в военно-учебном заведении, внимание акцентируется на вопросах мотивации курсантов к творческой деятельности.

Ключевые слова: курсант, исследовательские навыки и умения, обучаемые, военный институт.

ACTUAL PROBLEMS OF FORMATION OF RESEARCH SKILLS AND ABILITIES OF CADETS TRAINING IN MILITARY EDUCATION INSTITUTION

Alma T. Tashpekova

This article discusses the urgent problems of the formation of research skills and abilities of students in a military educational institution, focuses on the issues of motivating cadets to creative activities.

Keywords: cadet, research skills, trainees, military institute.

Какие требования предъявляются сегодня к профессионалу военного дела? Какими качествами он должен обладать? Эти вопросы являются

чрезвычайно актуальными для системы военного образования. За многие десятилетия в отечественной педагогике сложилась стройная система подготовки военного специалиста. Между тем стремительно нарастающие изменения современного общества, новые угрозы безопасности государству обуславливают необходимость не только адаптации прежних, устоявшихся подходов в подготовке военных кадров, но и поиска новых. Современное общество, которое называют информационным, предъявляет к военным профессионалам такие требования, как умение быстро находить информацию, ставшую одним из главных продуктов цивилизации, владеть современными технологиями ее обработки, применять исследовательские навыки в практической жизни. Следовательно, потребность в военных кадрах, обладающих не только знаниями в профессиональной области, но и практическими умениями и навыками в исследовании информации, будет неизменно расти.

Очевидно, что, занимаясь исследовательской деятельностью, обучаемый формирует необходимые умения самостоятельного поиска решений исследовательских задач, способствующих развитию творческих начал. Среди положительных результатов отметим формирование навыков работы в коллективе, представляющих особую важность для будущего офицера. Здесь хотелось обозначить и тот факт, что сложная военная техника и вооружение требуют от специалиста не только высокого уровня профессионализма, самостоятельности, но и умения нестандартно и творчески мыслить. Однако, чтобы добиться положительных результатов в подготовке такого уровня профессионалов, необходима последовательная и систематическая работа профессорско-преподавательского коллектива военно-образовательного учреждения.

Для определения основных направлений нашей деятельности важно узнать, как оценивают курсанты свои исследовательские навыки и умения и какие проблемы они испытывают, выполняя творческую работу. С этой целью мы провели небольшое социологическое исследование. Респондентами выступили курсанты 1, 2, 4 и 5-го курсов. Опрос производился анонимно. В результате мы получили довольно любопытные сведения и установили некоторую закономерность. С одной стороны, только 40% респондентов ответили, что проявляют интерес к исследовательской работе. При этом 60% курсантов младших курсов и 65% старшекурсников считают, что у них сформированы необходимые умения и навыки, чтобы заниматься исследовательской работой. Самооценку курсантов, особенно первокурсников, считаем несколько завышенной, подтверждением служат ошибки, допущенные ими при выполнении рефератов и докладов.

25% курсантов-первокурсников признались, что испытывают трудности с визуализацией материала. У 15% опрошенных первокурсников имеются проблемы с интерпретированием полученных результатов, оформлением методологического аппарата исследования и обоснованием

выбора методов. 15% пятикурсников ответили, что испытывают затруднения при формулировании гипотезы и обобщающих выводов. Более 50% курсантов первого и пятого курсов отметили затруднения при выборе наиболее целесообразных методов исследования, при проведении анализа, систематизации и обобщении полученных результатов, при выборе способа их оформления, при установлении причинно-следственных связей.

Таким образом, опрос показал, что конативный и оценочно-рефлексивный критерии оценки исследовательских навыков и умений курсантов, особенно первокурсников, находятся на низком уровне. Большинство обучаемых, высоко оценивая свои исследовательские навыки и умения, тем не менее не проявляют интереса к творческой деятельности. Возможно, проблема заключается в недостаточной мотивации. Между тем мотивы являются ведущим фактором активности личности, побуждают ее к деятельности, а также оказывают существенное влияние на формирование и развитие коллективной деятельности.

Что же может мотивировать курсантов, обучаемых в военно-учебном заведении, заниматься научным трудом? Среди множества разных мотивов следует выделить, на наш взгляд, наиболее действенные. Во-первых, важным мотивом является наличие у курсантов потребности в познании и саморазвитии личности. Эта внутренняя мотивация является своеобразным фундаментом исследовательской деятельности курсантов, приводит к пониманию необходимости развиваться и соответствовать по уровню мышления, умениям и знаниям современным запросам общества и государства.

Другим побуждающим фактором для исследовательской работы является предоставление курсантам возможности самостоятельно находить решение актуальных проблем разных направлений науки. Сложившаяся практика – оказывать курсантам всестороннюю помощь в ходе исследовательской деятельности – приводит к весьма отрицательным последствиям: у них не формируются даже простейшие исследовательские умения. Наши предположения подтверждаются результатами опроса: 20% курсантов-выпускников признались, что недостаточно владеют такими начальными навыками исследования, как работа со справочной литературой, составление библиографического описания книги или научной статьи.

Третьим фактором является стимулирование курсантов к исследовательской деятельности. На наш взгляд, интерес может представлять следующая практика. Мы предлагаем курсантам участвовать в выполнении исследовательских проектов, результаты которых могут быть засчитаны в качестве курсовой работы. Совместная деятельность способствует формированию не только исследовательских навыков, но и умения работать в коллективе. Отметим, что проекты могут осуществляться в масштабе одной дисциплины, а также иметь междисциплинарный характер.

Наконец, значительные результаты достигаются в ходе участия курсантов в научных конференциях, конкурсах, квестах и т. д. Если научные конференции являются традиционным форматом для наших обучаемых, то мероприятия, проводимые в игровой форме, – явление в военно-образовательных учреждениях пока еще довольно редкое. Несмотря на возникающую сложность при их организации (разработка сюжета, сценария, планирование ролевых игр и т. д.), результаты бывают положительными, обучаемые проявляют интерес к творческой деятельности уже в ходе подготовки к игре. В настоящее время тема интеллектуальных квестов является актуальной, появились интересные разработки педагогов, к примеру работы В. И. Глинзбург и Е. С. Самойловой «Образовательный квест как средство формирования культуры», М. А. Арслановой, В. Н. Синько «Квест – технология как инновационная форма проведения практических занятий по культурологии», В. С. Третьяковой и Т. Г. Суминой «Вузовская игра-квест как технология интеграции образовательных областей и видов деятельности»¹.

Проведенный нами опрос также выявил тревожную тенденцию – низкий уровень доверия обучающихся к такому источнику информации, как библиотечный фонд. На вопрос, могут ли интернет-ресурсы как источник информации для исследовательской деятельности заменить библиотеки, более 50% курсантов, обучающихся на первом и втором курсах, ответили утвердительно. Причем доля таких респондентов увеличивается пропорционально курсу обучения. В частности, свыше 60% курсантов четвертого курса игнорируют библиотеки и предпочитают обращаться к образовательным информационным порталам. Между тем такое отношение респондентов меняется к пятому году обучения – 55% высказались в пользу библиотек. Думается, что отчасти сложившаяся ситуация обусловлена введением более строгих требований к выполнению выпускной квалификационной работы и обязательной проверки на оригинальность текста. Если ранее пятикурсники в отдельных случаях могли использовать готовые материалы из глобальной сети, не оформляя их соответствующим образом, то принятие Гражданского кодекса РФ (часть четвертая), предусматривающего юридическую ответственность за нарушение авторского права, исключает подобную практику. Однако будет несправедливым считать, что единственным стимулом для выпускников явилось желание следовать юридическим нормам. Обладая большими теоретическими знаниями и навыками, они вполне способны осознавать и объективно оценивать важность библиотеки как основного носителя и хранителя знаний. Сегодня мировая практика и отечественный опыт вузов подтверждают важность использования книг для формирования умения обучающихся самостоятельного поиска знаний.

В своем исследовании мы не остановились на опросе нынешних курсантов. Нам было интересно узнать, как в дальнейшем складывалась научно-исследовательская жизнь наших выпускников. В настоящее вре-

мя в профессорско-преподавательский состав военного института входит около 200 человек (военнослужащих и гражданского персонала), из них выпускников этого института 24 человека. 16 преподавателей (66,7%) успешно защитили кандидатские и докторские диссертации. Большинство из них (9 чел.) трудятся на юридических кафедрах теории и истории государства и права, конституционного и административного права, уголовного права и криминалистики, гражданского права. Еще 6 преподавателей работают на военно-профессиональных кафедрах управления повседневной деятельностью, тактики служебно-боевого применения, огневой подготовки и один человек – на кафедре военной педагогики и психологии. Отметим, что большинство выпускников – молодежь в возрасте от 27 до 36 лет: из них 8 кандидатов и один доктор педагогических наук, 2 кандидата юридических наук, по одному кандидату философских, социологических, исторических и военных наук. Примечательно, что все выпускники, ныне преподаватели военного института, высоко оценивают деятельность своих учителей, которые в свое время сформировали у них алгоритм научно-исследовательской деятельности, использованный впоследствии при написании диссертаций. Таким образом, в военном институте сложилась практика подготовки из наиболее способных выпускников кадрового резерва для комплектования должностей научно-педагогических работников.

Подводя итог, подчеркнем, что в военном институте функционирует опытный педагогический коллектив. Одним из важнейших направлений его деятельности является формирование исследовательских умений и навыков курсантов, развитие творческого мышления и самостоятельности. Эти качества являются актуальными не только в военной, но и во всех сферах жизнедеятельности общества.

Примечания

- ¹ См.: Глинзбург, В., Самойлова, Е. С. Образовательный квест как средство формирования культуры // Вестник РУДН. Сер. Информатизация образования. 2016. № 3. С. 85–89; Арсланова, М. А., Синько, В. Н. Квест – технология как инновационная форма проведения практических занятий по культурологии // Проблемы гуманизации и гуманизации образования в России. Курган : Издательство Курганской ГСХА, 2018. С. 51–54; Третьякова, В. С., Сумина, Т. Г. Вузовская игра-квест как технология интеграции образовательных областей и видов деятельности // Профессиональное образование и рынок труда. 2019. № 4. С. 90–95.

ИССЛЕДОВАНИЕ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ У ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ ТИПОМ ТЕМПЕРАМЕНТА

Л. В. Шипова, Ю. О. Федорович

*Лариса Валентиновна Шипова – кандидат психологических наук, доцент
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: larisashi@yandex.ru*

*Юлия Олеговна Федорович – слушатель
Института дополнительного профессионального образования
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: yulya_fedorovich@inbox.ru*

Актуальность исследования проблемы стрессоустойчивости у подростков с разным типом темперамента обусловлена ее значением для развития личности в подростковом возрасте. В статье раскрываются преобладающие типы темперамента у подростков, изучаются особенности их стрессоустойчивости. Анализируется взаимосвязь типа темперамента и стрессоустойчивости у подростков.

Ключевые слова: подростки, стрессоустойчивость, темперамент, тип темперамента.

RESEARCH OF STRESS RESISTANCE IN TEENAGERS WITH VARIOUS TYPE OF TEMPERAMENT

Larisa V. Shipova, Julia O. Fedorovich

The relevance of the study of the problem of stress resistance in adolescents with different type of temperament is due to its importance for the development of personality in adolescence. The article reveals the prevailing types of temperament in adolescents, the features of their stress resistance are studied. The relationship between the type of temperament and stress resistance in adolescents is analyzed.

Keywords: teenagers, stress resistance, temperament, type of temperament.

Актуальность исследования проблемы стрессоустойчивости у подростков с разным типом темперамента обусловлена ее значением для развития психологии личности, разработки технологий личностного роста в подростковом возрасте, формирования конструктивного взаимодействия в социуме¹, профилактики дезадаптивных проявлений в подростковой среде².

Эмпирическое исследование взаимосвязи типов темперамента и стрессоустойчивости у подростков проводилось с участием 50 обучающихся общеобразовательной школы в возрасте 15–16 лет. В процессе его осуществления применялись методика исследования темперамента Г. Ю. Айзенка, опросник структуры темперамента В. М. Русалова, опросник исследования стрессоустойчивости Т. Холмса и Р. Раге, тест самооценки стрессоустойчивости личности Л. П. Пономаренко, Р. В. Белоусова³.

Для определения типа темперамента был использован опросник Г. Ю. Айзенка, который показал следующее: 10% подростков (5 человек) – меланхолики; 16% (8 человек) – холерики; 24% (12 человек) – сангвиники; 50% (25 человек) – флегматики. Характеристика свойств темперамента испытуемых была получена с помощью опросника структуры темперамента В. М. Русалова. Результаты опросника свидетельствуют о том, что у подростков с разным типом темперамента в разной степени выражены такие свойства, как предметная эргичность, социальная эргичность, пластичность, социальная пластичность, темп, социальный темп, эмоциональность и социальная эмоциональность.

Самый высокий уровень предметной эргичности проявляется у подростков с сангвиническим и холерическим типами темперамента. Они очень активны и энергичны. У подростков с флегматичным темпераментом предметная эргичность соответствует среднему уровню. В этом случае следует отметить, что подростки избирательны в процессе деятельности: они не избегают тяжелой работы, но их инициатива в поиске сфер применения собственных способностей недостаточно высока. Для подростков с меланхолическим типом темперамента характерен низкий уровень предметной эргичности. Это говорит о том, что они пассивны, а общая жизнеспособность находится на низком уровне.

Социальная эргичность связана с необходимостью социального контакта, с желанием исследовать социальные формы деятельности, а также лидерства и широкого общения. Максимальные значения социальной эргичности были диагностированы у подростков с холерическим и сангвиническим типами темперамента. У подростков с флегматичным темпераментом преобладает средний уровень социальной эргичности. Низкий уровень социальной эргичности характерна для подростков с меланхолическим типом темперамента, им довольно трудно общаться.

Высокая предметная пластичность была диагностирована у подростков с сангвиническим типом темперамента. Они предпочитают работу, требующую множества решений и действий. Средний уровень предметной пластичности характерен для подростков с холерическим, флегматичным и меланхолическим типами темперамента. Это означает, что в обычных ситуациях подростки довольно быстро переключаются с одного вида деятельности на другой, однако для освоения новых алгоритмов действия им требуются время и некоторые усилия.

Социальная пластичность проявляется в числе коммуникационных программ, в степени участия в социальных сетях, в легкости или сложности вхождения в контакт, в скорости переключения в процессе общения. Кроме того, социальная пластичность отражает количество социальных стереотипов и уровень развития коммуникативной импульсивности. Подростки сангвинического и холерического типов темперамента обнаружили средний уровень социальной пластичности. Для подростков с флег-

матичным и меланхолическим типами темперамента характерен низкий уровень социальной пластичности.

Предметный темп проявляется в поведении, скорости осуществления операций при реализации объективной деятельности, умственных процессов при выполнении конкретных задач, движений. Установлено, что у подростков с сангвиническим, холерическим и флегматичным типами темперамента наблюдается средний уровень предметного темпа. Низкий уровень предметного темпа характерен для подростков с меланхолическим типом темперамента.

Социальный темп отражает индивидуальный темп в коммуникативной сфере, что сказывается на скорости речи. Высокие значения социального темпа были обнаружены у сангвиников и холериков. Средний уровень социального темпа показал флегматичный тип, низкий уровень был установлен у подростков меланхолического типа темперамента.

Предметная эмоциональность демонстрирует чувствительность к расхождению между ожидаемым, запланированным действием и результатами реальных действий. Проявления эмоциональности отражают степень эмоционального ответа в случае неудач, чувствительность к неудаче, уровень уверенности в себе при выполнении задачи.

Подростки с меланхолическим и холерическим типами темперамента обнаружили максимальную предметную эмоциональность. Низкий уровень эмоциональности был диагностирован у подростков сангвиническим и флегматичным типами темперамента.

Максимальный уровень социальной эмоциональности был обнаружен у подростков с меланхолическим и холерическим типом темперамента. Это говорит о том, что в знакомой ситуации общение не вызывает у них эмоционального стресса, а имеет лишь положительные моменты. Низкий уровень социальной эмоциональности характерен для сангвиников и флегматиков. Такие подростки безразличны к неудаче в процессе общения, они ведут себя спокойно и уверенно в процессе социального взаимодействия. У них может наблюдаться эмоциональная «черствость» по отношению к людям, возникающая в связи с отсутствием понимания тонкостей межличностного взаимодействия и скрытых мотивов поведения окружающих людей.

Для определения степени сопротивляемости стрессу и стрессовой нагрузки у подростков с разным типом темперамента использовалась методика изучения стрессоустойчивости Т. Холмса и Р. Раге. Она позволила установить, что высокий уровень стрессоустойчивости наблюдался у 74% подростков (37 человек), пороговый уровень – у 16% (8 человек), низкий уровень – у 10% (5 человек). Результаты исследования по методике Т. Холмса и Р. Раге свидетельствуют о том, что подростки с разным типом темперамента отличаются уровнем сопротивляемости стрессу и стрессовой нагрузки. Подросткам с сангвиническим и флегматичным типами темперамента свойственна высокая степень сопротивляемости

стрессу. Пороговый уровень сопротивляемости обнаружили подростки с холерическим типом темперамента, а низкая степень стрессовой нагрузки и сопротивляемости стрессу диагностирована у испытуемых с меланхолическим типом.

Для определения уровня стрессоустойчивости у подростков с разным типом темперамента использовалась методика диагностики самооценки стрессоустойчивости личности Л. П. Пономаренко, Р. В. Белоусова. По результатам тестирования подростки распределились следующим образом по уровню стрессоустойчивости: очень высокий уровень 38% (19 человек); высокий уровень 32% (16 человек); уровень выше среднего 4% (2 человека); низкий уровень 20% (10 человек); очень низкий уровень 6% (3 человека). Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что подростки с разным типом темперамента отличаются уровнем стрессоустойчивости. Подростки с сангвиническим типом темперамента обладают очень высоким уровнем стрессоустойчивости. Высокий уровень стрессоустойчивости обнаружен у подростков с флегматичным типом темперамента. Исследуемые с холерическим и меланхолическим типами темперамента имеют низкий уровень стрессоустойчивости.

Для статистической обработки данных и проверки гипотезы использовался коэффициент корреляции r -Пирсона. Величина коэффициента 0,91, что свидетельствует о наличии сильной связи между показателями нейротизма и баллами по шкале стрессоустойчивости. Так как $0 < r < 1$ – связь прямая (с увеличением x растет y), с увеличением показателя нейротизма повышаются баллы по шкале стрессоустойчивости. Чем больше сумма набранных баллов по тесту, тем ниже уровень стрессоустойчивости.

С помощью коэффициента корреляции r -Пирсона выявлена сильная, обратно пропорциональная взаимосвязь стрессоустойчивости и нейротизма. Это значит, что чем выше уровень нейротизма, тем ниже уровень стрессоустойчивости, и наоборот. Так как нейротизм является одним из свойств темперамента, то можно говорить об определенной зависимости стрессоустойчивости от типа темперамента.

Таким образом, можно сделать вывод, что у подростков с низким уровнем нейротизма (флегматики и сангвиники) уровень стрессоустойчивости выше, чем у подростков, которые обладают высоким уровнем нейротизма (меланхолики и холерики). Одним из факторов, определяющих реакцию на стресс и формы его протекания, является тип темперамента, его особенности. Полученные данные могут быть использованы в профилактической и коррекционной работе, направленной на формирование способности противостоять воздействию эмоционального и информационного стресса у лиц, имеющих разный тип темперамента.

Примечания

- ¹ См.: *Demakova, I. D., Valeeva, R. A., Shipova A. V.* Socialization of adolescents : cultural practices in children's summer camp // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. Vol. 11, № 7. P. 1631–1640.
- ² См.: *Шунова, Л. В.* Исследование склонности подростков к девиантным формам поведения в социально-реабилитационном центре // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2013. № 7–2. С. 140–144.
- ³ См.: Вопросы специальной психологии : учеб. пособие / А. К. Акименко [и др.]. Саратов : Издательский центр «Наука», 2009. 242 с.

IV. ОБРАЗОВАНИЕ КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

О ЗАДАЧАХ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е. В. Ардатова

*Ардатова Екатерина Владимировна – кандидат филологических наук, доцент
Российского государственного педагогического университета
имени А. И. Герцена, Санкт-Петербург
E-mail: ewm-444@yandex.ru*

В статье поднимается проблема организации преподавания русского языка в системе дополнительного образования в связи с необходимостью усиления коммуникативной составляющей данной дисциплины и преодоления разрыва между теоретическими знаниями учащихся по русскому языку и умением применять их на практике.

Ключевые слова: русский язык, дополнительное образование, клиповое мышление, коммуникативность, коммуникативно-деятельностный подход.

ABOUT THE MISSION OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION

Ekaterina V. Ardatova

In the article the problem of the organization of teaching of Russian language in the system of additional education is raised in connection with the necessity of strengthening of a communicative component of the given discipline and overcoming of a gap between theoretical knowledge of pupils on Russian language and ability to apply this knowledge in practice.

Keywords: russian language, additional education, clip thinking, communicativeness, communicative-activity approach.

В концепции преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации отмечается, что содержание учебного предмета «Русский язык» «не в полной мере обеспечивает формирование коммуникативных компетенций обучающихся... и что овладение теоретическими знаниями во многих случаях оказывается изолированным от умения применять эти знания в практической речевой деятельности»¹.

Разберемся, чем же вызвано столь серьезное заявление и каковы пути решения проблемы разрыва между теорией и практикой школьного образования. Представляется, что корни этого разрыва лежат очень глубоко. В эпоху высоких технологий культура перестает быть вербальной, люди в своем восприятии мира все меньше опираются на слово, на текст и все больше – на зрительный образ и видеоряд, в связи с чем развитие умения выразить законченную мысль внятно и грамотно – даже на родном языке – становится довольно сложной задачей. Ученые констатировали факт сформированности у юного поколения мозаичного, клипового мышления, которое препятствует как пониманию, так и созданию обычных последовательно разворачивающихся «линейных» текстов. «Суть клипового мышления заключается в том, что оно умеет – и любит – быстро переключаться между разрозненными смысловыми фрагментами. Другая его особенность – предпочтение нетекстовой, образной информации»².

Одной из причин ослабления практических навыков коммуникации является глобальное распространение социальных сетей, делающих не виртуальное, обычное человеческое общение все более затруднительным.

Научное сообщество, родительская и педагогическая общественность бьют тревогу, констатируя невозможность применения старых методов при работе с новым поколением, углубляющийся интеллектуальный разрыв между поколениями отцов (учителей) и детей (учащихся), ненужность и устарелость многих школьных знаний. В интернет-материалах, вызывающих неподдельный интерес родителей и педагогов, высказываются мысли о том, что современному школьнику (при всей, казалось бы, перегруженности школьной программы самой разнообразной информацией) прежде всего не хватает коммуникативных умений.

В одной из популярнейших статей, посвященной проблемам современного школьного образования, также в первую очередь обращается внимание на неумение обучающихся вступать в коммуникацию: «Специалисты выделяют четыре компетенции, которые будут наиболее нужны детям в том мире, который наступает и уже наступил частично. Их называют четыре «К»: коммуникация, кооперация, креативность и критическое мышление»³.

Детей школьного возраста следует обучать речевому поведению в кризисной ситуации – так называемым (и очень модным сегодня) «кризисным коммуникациям», которые позволили бы ребёнку справиться с неумением защитить себя, сформулировать и объяснить свои негативные переживания. Еще одна важная задача современного человека – это выработка навыков презентации и самопрезентации. Актуальным для современной молодежи является также умение вести коммуникацию в социальных сетях и – шире – в Интернете в целом. Многие молодые люди мечтают стать блогерами. Представляется, что этому виду коммуникации можно и нужно учиться.

Все вышесказанное определяет актуальность активизации в системе преподавания русского языка – в данном случае мы имеем в виду систему дополнительного образования – коммуникативной составляющей, максимально приближенной к жизненным потребностям современного ребенка – члена российского социума.

Практика преподавания иностранных языков и русского языка как иностранного давно базируется на коммуникативно-деятельностном подходе, который «ориентирует занятия по языку на обучение общению, использование языка с целью обмена мыслями»⁴. Фундаментом коммуникативно-деятельностного подхода называют следующие универсальные принципы образования:

- 1) текстуальности – создающей условия для освоения культурных ценностей посредством чтения текстов;
- 2) коммуникативности – позволяющей организовать учебную деятельность как речевое взаимодействие автора и адресата текстов культуры;
- 3) рефлексивности – обеспечивающей освоение субъектом учебно-познавательного процесса всех компонентов коммуникативной деятельности и осознание своей позиции в процессе коммуникации⁵.

Как отмечают исследователи, концептуальным принципом коммуникативно-деятельностного подхода является направленная на формирование речемыслительных способностей целостность коммуникации, деятельности и методической системы обучения⁶.

Коммуникативно-деятельностный подход в практике преподавания русского языка как родного разрабатывался в России с 1981 года в трудах А. Ю. Купаловой, Л. А. Тростенцовой, В. И. Капинос, Г. К. Лидман-Орловой, Е. С. Антоновой, Т. А. Ладыженской, М. Р. Львова и других исследователей. Коммуникативно-деятельностный подход является разновидностью системно-деятельностного подхода, лежащего в основе ФГОС, и декларируется в качестве основополагающего при обучении русскому языку как родному⁷.

Однако представляется, что в сфере преподавания родной речи наблюдаются отставание и отход от принципов коммуникативности. Учебники русского языка для средней школы изобилуют языковыми упражнениями, нацеленными на формирование и совершенствование навыков правописания и пунктуации, а речевые упражнения (в основном языковые или условно-коммуникативные) носят эпизодический и бессистемный характер. Упражнения коммуникативного характера практически отсутствуют в содержании школьных учебников по русскому языку.

Современному школьному учителю русского языка, ограниченному жесткими рамками программ и стандартов, в сложившейся непростой ситуации может прийти на помощь система дополнительного образования, которую Федеральный закон «О дополнительном образовании» определя-

ет как «целенаправленный процесс воспитания и обучения посредством реализации дополнительных образовательных программ, оказания дополнительных образовательных услуг и осуществления образовательно-информационной деятельности за пределами основных образовательных программ в интересах человека, общества, государства»⁸. Интеграция общего и дополнительного образования способствует качественному повышению знаниевого компонента учебного предмета, углубляет понимание предмета, повышает к нему интерес учащихся. Отмечая большую роль дополнительного образования в современном российском обществе, исследователи обращают внимание на его социальную востребованность как образования, «органично сочетающего в себе воспитание, обучение и развитие личности ребенка»⁹.

Представляется, что именно в рамках деятельности, лежащей за пределами основных образовательных программ, возможна реализация нестандартного, креативного подхода к обучению детей русскому языку. Особенность дополнительной развивающей программы по русскому языку состоит в последовательной реализации принципов коммуникативно-деятельностного подхода в процессе обучения, применении приемов и технологий, распространенных в практике преподавания иностранных языков, и в частности русского языка как иностранного, а также в творческом использовании элементов психологических тренингов, направленных на развитие коммуникативных способностей. Занятия русским языком со школьниками в системе дополнительного образования следует основывать на следующих принципах:

- текстуальности (все задания урока строятся вокруг проблемного текста, дающего материал для дискуссии, а не на разрозненных языковых упражнениях);
- проблемности (каждый текст содержит некую интеллектуальную проблему, представляющую общечеловеческий интерес и соответствующую возрастным особенностям обучаемых);
- креативности (задания урока носят креативный характер, с одной стороны, являясь продуктом оригинальной творческой мысли педагога, с другой стороны, создавая условия для пробуждения и развития творческих способностей обучающихся);
- рефлексивности (комплекс заданий и упражнений заставляет задумываться, размышлять, осмысливать разные подходы и точки зрения, выбирать и аргументировать свою);
- педагогики сотрудничества – предполагает роль учителя – старшего друга и наставника, помогающего в учебе и поиске истины;
- постоянного взаимодействия как учителя и учеников, так и обучающихся между собой;
- активной деятельности учеников в процессе познания истины (прежде всего правил и закономерностей русского языка), вы-

работки необходимых для свободного устного и письменного общения на родном языке навыков и умений.

Программу дополнительного образования по русскому языку должно отличать также сочетание активизации (в доступной и занимательной форме) знаний, уже имеющихся у учеников, с тренингами по развитию речи, включающими креативные пересказ и рассказ, инсценировку, презентацию, написание творческих работ, деловые и ролевые игры. Весьма полезными формами деятельности для обучающихся в системе дополнительного образования будут подготовка к разным конкурсам и олимпиадам по русскому языку и участие в них.

Об актуальности внедрения в систему дополнительного образования коммуникативно направленных занятий по русскому языку шла речь выше. Хотелось бы отметить также, что помимо ликвидации пробелов в знаниях, возникающих в силу разных объективных и субъективных причин, подобного рода занятия несут важную социальную нагрузку, так как дают шанс улучшить знание государственного языка Российской Федерации и развить коммуникативные способности всем желающим, в том числе и детям-инофонам, для которых русский язык не является родным.

В современных условиях интеграция систем основного и дополнительного образования представляется не только возможной, но и необходимой для решения проблем, назревших в сфере преподавания русского языка в школе, главной из которых является отставание практической (коммуникативной) составляющей обучения от теоретической. Последовательная реализация принципов коммуникативно-деятельностного подхода при обучении русскому языку обеспечит успешное формирование у обучаемых коммуникативной компетенции даже в ситуации доминирования у них так называемого клипового мышления.

Примечания

- ¹ Концепция преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: <http://static.government.ru/media/files/GG2TF4pq6RkGAtAIJKHYKTXDmF1MAAOd.pdf> (дата обращения: 22.01.2020)
- ² Фрумкин, К. Клиповое мышление и судьба линейного текста [Электронный ресурс]. URL: <http://www.topos.ru/article/7371> (дата обращения: 21.12.2019)
- ³ Петрановская, Л. Мы готовим детей к позавчерашнему миру [Электронный ресурс]. URL: <https://www.pravmir.ru/lyudmila-petranovskaya-myi-gotovim-detey-k-rozavcherashnemu-miru/> (дата обращения: 23.01.2020)
- ⁴ Азимов, Э. Г., Шукин, А. Н. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. М. : Русский язык. Курсы, 2019. С. 121–122.
- ⁵ См.: Антонова, Е. С. Методика преподавания русского языка : коммуникативно-деятельностный подход: учеб. пособие. М. : КноРус, 2007. С. 175–177.
- ⁶ См.: Вискова, И. В. Коммуникативно-деятельностный подход и системно-деятельностный подход как современные методические направления в обучении русскому языку в школе [Электронный ресурс]. URL: <http://euroasia-science.ru/pedagogicheskie-nauki/kommunikativno-deyatelnostnyj-podход-i-sistemno-deyatelnostnyj-podход-kak->

современные-методические-направления-в-обучении-русскому-языку-в-школе/ (дата обращения: 29.01.2020)

⁷ См.: Антонова, Е. С. Указ. соч. С. 8.

⁸ О дополнительном образовании : федер. закон : принят Гос. Думой 12.07.2001 [Электронный ресурс]. URL: <https://210fz.ru/zakon-o-dopolnitelnom-obrazovanii/> (дата обращения: 23.12.2019)

⁹ Копылова, Ю. В., Безбородова, С. А. Особенности обучения английскому языку в условиях дополнительного образования // Педагогический журнал. 2017. Т. 7, № 1А. С. 177.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МНОГОЗАДАЧНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

И. В. Базанова, Е. Н. Захарова

*Базанова Ирина Валентиновна – педагог-психолог, социальный педагог
гимназии № 3 Фрунзенского района г. Саратова
E-mail: bazanova-i@yandex.ru*

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

В статье рассмотрены психолого-педагогические основы многозадачности как важной характеристики преподавателя английского языка в современном вузе. Авторы сравнивают многозадачность и однозадачность, анализируют достоинства и недостатки, особенности и типичные черты способностей. На основе проведенного исследования предлагают некоторые рекомендации по развитию и поддержанию способности к многозадачности.

Ключевые слова: многозадачность, однозадачность, психотехнические приемы.

PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL CHARACTERISTICS OF MULTITASKING OF ENGLISH TEACHERS IN MODERN SCHOOLS

Irina V. Bazanova, Ekaterina N. Zakharova

The article discusses the psychological and pedagogical foundations of multitasking as an important characteristic of an English teacher in a modern university. The authors compare multitasking and single-tasking, analyze the advantages and disadvantages, features and typical features of these abilities. Some recommendations for developing and supporting multitasking are offered on the basis of the research.

Keywords: multitasking, single-tasking, psycho-technical approach.

В современных отечественных учебных заведениях активно внедряется модель навыков XXI века, в свою очередь, приводит к необходимости использования мультимодальной коммуникативной компетенции в процессе преподавания иностранных языков: освоение языка и умение применить его в аудио- и видеокommunikации, бытовых и профессиональных ситуациях, при компьютерно-опосредованном общении. Соответственно, занятия по иностранному языку включают такую учебную

деятельность, которая будет мотивировать дальнейшее интеллектуальное развитие обучаемого, получение теоретических знаний и их практическое применение, проектную работу. Как результат, учащиеся могут вести общение на иностранном языке в устной и письменной форме, использовать онлайн-ресурсы и технические средства, всесторонне исследовать проблему и находить решение, работать в команде с другими участниками образовательного процесса. К современному преподавателю предъявляется ряд требований. Они должны: иметь системное мышление, уметь принимать во внимание интересы не только студентов, но и будущих работодателей, ориентироваться на профессиональные нужды и запросы, быть осведомленными в теоретических и лингводидактических вопросах, обладать предметной компетентностью, уметь грамотно планировать учебную деятельность, заниматься самообразованием и саморазвитием, уметь работать в условиях многозадачности, обладать иноязычной компетенцией высокого уровня, необходимой информацией, стремиться быть в курсе технологических новшеств. Очевидно, что сама педагогическая парадигма переживает глубокие изменения, которые выражаются в следующем: на педагога возлагается роль координатора и фасилитатора учебного процесса, обучение становится все более интерактивным, активизируется «тройственное» развитие по модели «студент – студент – преподаватель»¹.

Среди качеств педагога в рамках новой, трансформированной педагогической «системы координат» отметим многозадачность. Каковы же ее характеристики и психолого-педагогические особенности? Сам термин «многозадачность» – умение выполнять несколько дел одновременно – вошел в научный оборот не так давно. В 1966 году американский журнал «Datamation» использовал этот термин для описания системы ИВМ (выполнение нескольких параллельных операций). В конце XX века понятие «многозадачность» прочно вошло в бытовой лексикон и стало обозначать деятельность человека, связанную с совмещением множества функций (чтение, просмотр телевизионных программ, общение, игры и т. п.). Появилась также так называемая «медиа-многозадачность» – это одновременное использование разных электронных средств коммуникации, общение в онлайн- и офлайн-режиме².

В противовес многозадачности выступает однозадачность, т. е. ситуация, в которой внимание сфокусировано на достижении одной конкретной цели, выполнении одной задачи, что требует максимального сосредоточения внимания и сил.

Однако, согласно отечественным и зарубежным исследованиям, подобная линейная модель поведения в современном обществе (где темп жизни и способ получения информации ускоряются с каждым днем) становится неэффективной. Все чаще говорят о том, что способность к многозадачности становится одним из наиболее востребованных на рынке труда профессионально важных качеств. Действительно, все больше тре-

буются люди, обладающие разными компетенциями, способные быстро принимать решения, умеющие переключаться на разные цели и задачи, адекватно реагирующие на форс-мажорные обстоятельства и мгновенно вникающие в суть проблемы³.

Очевидно, что формирование и развитие способности к многозадачности является важнейшей психолого-педагогической характеристикой преподавателя иностранного (английского) языка, для которого правильное распределение познавательных ресурсов чрезвычайно важно и актуально в современных условиях. Многозадачность преподавателя особенно ярко проявляется в учебной деятельности, когда сочетаются три основные функции: педагогическая, методическая и научно-исследовательская. При этом исследователи данного вопроса различают некоторые специфические профессиональные области, в которых многозадачность необходима: непосредственно педагогическая работа, т. е. обучение английскому языку, совершенствование креативного потенциала, мониторинг учебного прогресса; научно-исследовательская деятельность в психолого-педагогической сфере; взаимодействие с коллегами на межкафедральном, межкафедральном и межвузовском уровне, сотрудничество с членами педагогического сообщества; повышение профессиональной квалификации, самообразование и самосовершенствование⁴.

В соответствии с новыми требованиями меняется роль преподавателя английского языка – от «транслятора знаний» к помощнику, координатору, консультанту. На первый план выходит функция преподавателя-предметника: активное вовлечение студентов в научно-исследовательский процесс, в изучение профессионально ориентированного иностранного языка. Многозадачность в данном случае означает, что деятельность преподавателя английского языка комбинирует разноплановые компетенции, знания и умения. Например, уже упомянутая функция фасилитатора подразумевает поддержку обучаемых на всех этапах освоения английского языка, а также то, что преподаватель владеет теоретической информацией и практическими навыками, необходимыми для данной работы. Если рассматривать функцию мотиватора, то здесь имеется в виду развитие интереса к изучению иностранного языка, создание комфортных условий для погружения в учебный процесс. Функция преподавателя-партнера направлена на становление ценностного отношения студентов к себе, умения работать в команде и навыка эффективного межличностного общения. Интересна и функция менеджера: она связана с тщательным, продуманным моделированием всего курса английского языка и каждого занятия и / или модуля⁵.

В качестве рекомендаций для развития и поддержания способности к многозадачности специалисты выделяют следующие направления психолого-педагогического сопровождения: обучение планированию деятельности; расстановка приоритетов, решение в первую очередь самых важных и срочных задач; умение сегментировать сложные задачи; форми-

рование рациональной мотивации, т. е. понимания того, когда необходимо **выполнять несколько дел одновременно**, а когда этого можно избежать; развитие и тренировка аналитического мышления; использование психотехнических приемов, которые помогают запоминанию, концентрации и устойчивости внимания. Для наибольшей эффективности работы преподавателя в обстоятельствах многозадачности требуется наличие определенных условий, таких как: работа в команде единомышленников, связанных общими целями и задачами, объединенных общей идеей; доступ к разным источникам информации, возможность получать знания и обмениваться ими; профессиональная многоплановость членов профессиональной группы, их многозадачность и многофункциональность, способность меняться и подстраиваться под изменения внутри и вне команды⁶.

Мы видим, что многозадачность сегодня – это актуальная потребность времени, качество, которое позволяет соответствовать «вызовам» цифрового мира. Способность к многозадачности не является врожденной, ее можно и нужно развивать, ведь именно многозадачность и многофункциональность становятся необходимыми качествами преподавателей иностранного (английского) языка в современном вузе.

Примечания

- ¹ Пруднинова, Н. Н. Реализация навыков XXI века в российской лингводидактике // Вопросы образования и подготовки кадров. 2017. № 4. С. 54.
- ² См.: Базанова, И. В., Захарова, Е. Н. Психолого-педагогическое сопровождение развития способности к многозадачности // Инновации в развитии одаренности : от книги до IT-решений : сб. науч. ст. Междунар. науч.-практ. конф. Саратов : Издательство Саратовского университета, 2019. С. 16–21.
- ³ См.: Солдатова, Г. В., Трифонова, А. В. Феномен многозадачности // Дети в информационном обществе. 2017. № 3 (28). С. 26–37.
- ⁴ См.: Медведев, В. Е. Подготовка преподавателей высшей школы : компетентностный подход // Высшее образование в России. 2007. № 11. С. 46–56.
- ⁵ См.: Кузнецов, Д. В., Гагарина, В. Р., Сафина, Л. Р. К вопросу многозадачности и многофункциональности преподавателя английского языка в экономическом вузе // Казанский педагогический журнал. 2016. № 4 (117). С. 71–76.
- ⁶ См.: Ялалов, Ф. Г. Профессиональная многомерность : многомерные компетенции // Филология и культура. 2015. № 2 (40). С. 329.

ОСОБЕННОСТИ СОЗДАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПРОЕКТА В ГРУППАХ МАГИСТРАНТОВ ФИЛОСОФСКОГО ФАКУЛЬТЕТА

В. В. Бартель

*Бартель Виктория Владимировна – кандидат культурологии, доцент
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: wita38@mail.ru*

В статье рассматривается проблема организации самостоятельной работы магистрантов. Автор подчёркивает эффективность использования проектной деятельности, в частности создание индивидуального проекта, который способствует повышению мотивации к изучению иностранного языка. Отмечаются особенности в выборе темы проекта, формы презентации материала.

Ключевые слова: проект, мотивация, метод, взаимодействие, компетенция, лексическая единица, научная дискуссия.

PECULIARITIES OF CREATION OF INDIVIDUAL PROJECT IN GROUPS OF MASTERS OF PHILOSOPHICAL FACULTY

Viktoriya V. Bartel

The article deals with the problem of organizing independent work of master's students. The author emphasizes the effectiveness of using project activities, in particular the creation of an individual project that contributes to increasing motivation to learn a foreign language. The peculiarities in the selection of the project theme, presentation form of the material are noted.

Keywords: project, motivation, method, interaction, competence, lexical unit, scientific discussion.

Программа по иностранному языку для магистрантов (направления «Теология и религиоведение») предусматривает достаточное количество часов, отведённых не только на аудиторные занятия, но и для самостоятельной работы. Тематический план интересен и разнообразен. Магистрантам предлагается овладеть навыками написания аннотации к научной статье, составления реферата по тексту. У магистрантов есть возможность развить коммуникативные навыки, научиться основным правилам ведения научной дискуссии. Для работы на занятиях преподаватель подбирает научные статьи ведущих религиоведов, как российских, так и зарубежных. Магистранты-теологи имеют возможность ознакомиться с отрывками из Библии на английском языке.

К сожалению, несмотря на насыщенный разными видами деятельности тематический план, преподавателю не всегда удаётся воплотить все свои творческие задумки. Вопрос посещаемости студентами занятий стоит очень остро. В силу занятости магистрантов на службе в храмах или иконописных мастерских, в детских реабилитационных центрах им не всегда удаётся регулярно посещать занятия. Встаёт вопрос, как эффективно организовать самостоятельную работу по иностранному языку,

а главное, как мотивировать магистрантов, привлечь их внимание к чтению специализированной литературы, которая не отличается простотой в чтении и переводе.

Проектная методика (в частности, индивидуальный проект) не только мотивирует будущего специалиста к изучению иностранного языка, навыки, приобретённые в процессе работы над проектом (исследовательские, поисковые), несомненно, пригодятся в последующей деятельности, например, при написании кандидатской или докторской диссертации. Проектная деятельность содержит исследовательский компонент и при эффективной организации может давать результат в виде инновации, тип которой будет зависеть от уровня и сложности поставленной проблемы. На наш взгляд, более перспективным сегодня становится не познавательное направление проектной деятельности, а именно исследовательское, поскольку оно в большей степени отвечает требованиям современной динамичной действительности. Исследовательские проекты, как и проекты, направленные на достижение конкретной цели или решение определенной задачи, не противоречат и не противопоставлены друг другу, они могут сочетаться или представлять собой единое целое. Включение учащихся в проектную деятельность не гарантирует развивающего эффекта и освоения ими процедуры и метода проектов на высоком уровне. Наряду с регулярным осуществлением проектной деятельности необходимы:

- освоение культуры и способов проектной деятельности;
- анализ качества проектов, выполненных обучающимися самостоятельно;
- освоение обучающимися комплекса метапредметных понятий, относящихся к проектной деятельности, и не только к ней;
- анализ ошибок и корректировка способа действий;
- коллективная форма выполнения проекта¹.

Несомненно, индивидуальные проекты магистрантов должны содержать серьёзные исследовательские наработки (это могут быть сравнительный анализ литературных произведений, проведение религиоведческой экспертизы на соответствие религиозным традициям в экранизациях художественных произведений, опросы коллег и сокурсников по предложенной теме, создание роликов, представление постерных презентаций, реферат сообщения с последующим обсуждением в группе). Вот некоторые из предложенных тем для индивидуальных проектов магистрантов теологов и религиоведов:

1. Культурные традиции в религии.
2. Вера в разных народах в мифах, легендах и сказаниях.
3. Милосердие и сострадание в религиозных культурах мира.
4. Понятие греха, раскаяния и воздаяния в мировой художественной литературе.
5. Искусство в религиозной культуре.

6. Религиозная тема в романе Г. Сенкевича «Камо грядеши».

7. Сопоставление трёх экранизаций романа Г. Сенкевича «Камо грядеши» на предмет отражения религиозной темы.

8. Повесть Клайва Льюиса «Письма Баламута». Отзывы священников (в форме анкетирования, опроса, бесед, создания видео-интервью).

9. Роль молитвы в религиозных культурах мира.

10. Христианское отношение к природе в произведениях искусства.

Работа над проектом осуществляется на протяжении нескольких семестров. Студенты получают график отчётов по сбору материала. Защита проекта происходит в группе. Как правило, готовый проект становится альтернативной формой сдачи зачёта или экзамена. Проекты вызывают живой интерес у одноклассников, всё обсуждается в процессе дискуссии. Создание индивидуального проекта является интересной формой организации самостоятельной работы. Он дает студентам возможность общаться с преподавателем в онлайн режиме, способствует формированию у них исследовательских навыков, позволяет получить высокий балл на зачёте или экзамене.

Рассматривая проектирование как специфическую форму моделирования, направленного не столько на познание отображаемых в модели фрагментов действительности, сколько на создание новых элементов действительности, его необходимо понимать как развитие существующего бытия. Профессиональное творчество как объективный процесс созидания действительности ведет к преобразованию самого субъекта деятельности. Профессиональное творчество есть процесс сознательного определения своих способов деятельности, самоопределения. Проектирование, предполагающее создание технического, научного или социального проекта, замысла, идеи, с реализацией которых связывается жизнь обучающегося, является важнейшим элементом образовательного процесса. Актуальность овладения основами проектирования обусловлена следующим: во-первых, данная технология имеет широкую область применения на всех уровнях организации системы образования; во-вторых, владение логикой и технологией социокультурного проектирования позволит более эффективно осуществлять аналитические, организационно-управленческие функции; в-третьих, проектная технология обеспечивает конкурентоспособность специалиста.

Проектная деятельность включает: анализ проблемы, постановку цели, выбор средств ее достижения, поиск и обработку информации, ее анализ и синтез, оценку полученных результатов и выводов. Предметная деятельность состоит из трех блоков: предметного, деятельностного и коммуникативного².

Метод проектов, в частности создание индивидуального проекта, направлен в первую очередь на выработку самостоятельных исследовательских навыков. Индивидуальный проект превращает учебный процесс в творческую мастерскую. Магистранты получают возможность проде-

монстрировать владение иностранным языком, применить накопленные в процессе предыдущей учебной деятельности знания, а самое главное, те навыки, которые они приобрели в ходе профессиональной деятельности.

Примечания

- ¹ См.: Кудинова, О. С., Скульмовская, Л. Г. Проектная деятельность в вузе как основа инноваций [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 4. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27928> (дата обращения: 20.02.2020)
- ² См.: Проектная деятельность как форма обучения студентов в высших учебных учреждениях [Электронный ресурс] // Библиофонд. URL: <https://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=790119> (дата обращения: 20.02.2020)

ЗАНЯТИЯ СПОРТОМ КАК МОДУЛЯТОР ФОРМИРОВАНИЯ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ У СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Т. А. Беспалова

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

В ходе исследования установлено, что занятия спортом положительно влияют на психическую устойчивость юношей, способствуют их адаптации к школьным стрессам, приобретению необходимых знаний и качеств, а также оказывают положительное влияние на здоровье.

Ключевые слова: стресс, стрессоустойчивость, эмоциональная устойчивость, тревожность, уровень здоровья.

SPORTS AS A MODULATOR OF THE FORMATION OF STRESS RESISTANCE OF OLDER STUDENTS

Tatyana A. Bespalova

In the course of this study, it was found that sports have a positive effect on the mental stability of young people, contribute to their adaptation to school stress, acquire the necessary knowledge and qualities, and have a positive impact on health.

Keywords: stress, stress tolerance, emotional stability, anxiety, health level.

Изменения, происходящие в современной социальной жизни, вызвали необходимость разработки новых подходов к системе обучения и воспитания. В рамках модернизации системы образования России осуществляется подготовка школьников, способных прогнозировать траекторию собственной жизни и развития, готовых к конкурентной деятельности,

адекватно реагирующих на изменяющуюся реальность, демонстрирующих позитивное отношение к любой законной деятельности, пребывающих в состоянии эмоциональной стабильности.

В настоящее время закономерно возросло внимание к здоровью школьников, которое вызывает серьезную тревогу не только медиков, но и педагогов¹. Состояние здоровья подрастающего поколения – важнейший показатель благополучия общества и государства, не только отражающий настоящую ситуацию, но и дающий прогноз на будущее.

У современных школьников, особенно старшекласников, испытывающих высокие интеллектуальные и эмоциональные нагрузки в процессе обучения в школе, часто наблюдается отрицательная динамика отношения к учебной деятельности². Одной из причин этого является снижение уровня их стрессоустойчивости в учебной деятельности, что выражается в нарушении когнитивной, эмоциональной, мотивационной и поведенческой сфер деятельности.

Формирование стрессоустойчивости старшекласников, в частности на этапе подготовки к итоговой аттестации, является актуальной задачей, так как в этот период они сталкиваются с проблемами, которые связаны как с возрастными изменениями, так и с недостаточным количеством мероприятий, посвященных профилактике стрессового состояния³. Стрессоустойчивость, согласно теории о стрессе Г. Селье, можно рассматривать как «адаптационную энергию», которая препятствует развитию патологических изменений на третьей стадии стресса.

Стрессоустойчивость старшекласников является личностным психофизиологическим качеством и определяет готовность старшекласников к действиям в ситуациях, связанных со значительными интеллектуальными, волевыми и эмоциональными нагрузками (перегрузками), а также обусловлена особенностями предстоящего изменения жизненной траектории.

Стрессы школьного обучения оказывают разное влияние на стрессоустойчивый и стрессонеустойчивый организм. Негативное влияние заключается в нарушении не только физического, но и психического здоровья, школьник становится замкнутым и тревожным или, напротив, агрессивным и раздражительным. Если стрессы вовремя не преодолеть, они могут привести к снижению успеваемости и рассеянности, нежеланию учиться и проявлять инициативу, творчество. Они в дальнейшем могут стать причиной серьезных психологических проблем или даже физического недомогания. Одним из факторов, способных повысить стрессорную устойчивость организма, является физическая нагрузка.

Доказано, что физическая активность имеет первостепенное значение в ходе протекания психических процессов. Это обусловлено тесной связью между деятельностью центральной нервной системы (ЦНС) и работой опорно-двигательного аппарата человека. Специфические нервные окончания (проприорецепторы), находящиеся в скелетной мускулатуре,

в момент мышечных сокращений посылают в мозг стимулирующие импульсы по принципу обратной связи. Разные исследования подтверждают, что от активности мышц напрямую зависят многие функции ЦНС⁴.

Из этого следует, что систематическое вовлечение мышечной системы в двигательную активность оказывает большое влияние на организм, стимулирует интеллектуальную деятельность, тем самым повышая продуктивность умственного труда⁵.

Если говорить о влиянии определенного вида спорта на психику подростка, то, например, футбол поможет стать более уверенным в себе, а также социально активным человеком.

Общая физическая подготовка, бег и плавание развивают силу духа и умение справляться с разными испытаниями⁶. Данные виды спорта в определенной степени травматичны, поэтому и зачастую тем, кто ими занимается, приходится терпеть боль, преодолевая себя.

Один из популярнейших видов спорта – карате – закаляет дух, помогая подростку стать уверенным, твердым и выносливым человеком. Помимо этого, карате воспитывает в человеке честность и моральную адекватность.

Пауэрлифтинг отлично закаляет волю, а также способствует развитию умения достигать поставленных целей. Если в целом говорить о силовых видах спорта, то они формируют организованность и терпение.

Более агрессивный вид спорта ММА и бои без правил у нынешнего поколения развивают нездоровый эгоизм, несдержанность и агрессивность.

Говоря о шахматах, хотелось бы отметить, что они в большей степени развивают интеллектуальные способности, а не психическую устойчивость. Однако не стоит забывать, что в большинстве своем шахматисты спокойные, выдержанные и психически уравновешенные люди.

Акробатика воспитывает в подростках активность и жизнерадостность. Но данным видом спорта можно заниматься только до 30 лет, затем спортсмену приходится переключаться на иную деятельность, а с этим не каждый может справиться.

Профессиональные танцы, как правило, позволяют обрести душевный покой и расслабиться, что в современном мире просто необходимо любому человеку независимо от возраста.

Такой экзотический спорт, как капоэйра развивает устойчивое отношение к конкуренции, параллельно воспитывая в молодежи уважение, осознанность и внимательность.

Волейбол – один из наиболее распространенных видов спорта – делает подростка смелым, настойчивым, дисциплинированным и ответственным, помогает ему преодолевать комплексы и находить общий язык со сверстниками⁷.

Занятия спортом, независимо от его вида, оказывают положительное влияние на психоэмоциональное состояние молодежи⁸. В настоя-

щей статье проведено исследование психического состояния юношей 17–18 лет.

Одним из корректоров стрессовых состояний старшеклассников способны выступать занятия физической культурой и спортом⁹. Регулярные занятия физической культурой и спортом оказывают положительное влияние на психическое состояние юношей, а именно повышают стрессоустойчивость организма. Это поможет избежать перенапряжения в выпускном 11 классе, сохранит психическое здоровье, повысит уровень адаптации.

В исследовании приняли участие 30 юношей – учащихся средних и спортивных школ города Саратова.

Юноши были разделены на 2 группы по 15 человек. Первая группа была создана из юношей, не имеющих специальной физической подготовки. Они занимались 2 часа в неделю по общеобразовательной программе. Вторую группу составили юноши, занимавшиеся в спортивных школах города Саратова. Их физическая нагрузка – 3–6 раз в неделю по 2 часа в спортивных секциях, а также 2 часа в неделю по общеобразовательной программе по физическому воспитанию в школе.

Уровень здоровья юношей оценивался с помощью теста «Индекс здоровья».

Психическое состояние юношей оценивалось с помощью следующих тестов: «Индекс эмоциональной устойчивости»; «Шкала ситуативной тревожности Спилбергера»; подверженность стрессу; склонность к стрессу.

Школьникам было предложено ответить на 15 вопросов теста «Индекс здоровья». «Индекс здоровья» у юношей первой группы соответствовал среднему (58%) и низкому уровню (42%), а у юношей второй группы – высокому (67%) и среднему уровню (33%).

Таким образом, согласно данным теста, уровень здоровья у юношей, занимающихся спортом, выше, чем у юношей, не занимающихся спортом.

Здоровье определяется не только физическим, но и психическим благополучием организма, поэтому в дальнейшем мы определяли психическое состояние юношей.

Для оценки психического здоровья мы использовали тест «Индекс эмоциональной устойчивости», который у 42% юношей первой группы соответствовал высокому уровню, у 33% – достаточному и у 25% – среднему уровню. У юношей второй группы не наблюдался высокий уровень эмоциональной возбудимости, а средний и повышенный уровень отмечался соответственно у 42 и 58% юношей.

Таким образом, согласно данным теста, уровень эмоциональной устойчивости у юношей, занимающихся спортом, выше, чем у юношей, не занимающихся спортом.

При оценке результатов тестирования по показателю «подверженность стрессу» было выявлено, что индекс подверженности стрессу у 100% юношей первой группы соответствовал высокому уровню, а у юношей второй группы – низкому (91,7%) и высокому уровню (8,3%).

Таким образом, в ходе исследования выяснилось, что уровень подверженности стрессу у юношей, занимающихся спортом, ниже, чем у юношей, не занимающихся спортом.

При проведении тестирования по показателю «склонность к стрессу» у школьников было установлено, что индекс склонности к стрессу у 100% юношей первой группы соответствовал высокому уровню, а юношей второй группы – низкому.

Таким образом, в ходе исследования выяснилось, что уровень склонности к стрессу у юношей, занимающихся спортом, ниже, чем у юношей, не занимающихся спортом.

Тревожность определяет индивидуальную чувствительность человека к стрессу, в том числе и спортсменов к соревновательному стрессу. Как черта личности она в той или иной степени характеризует склонность к тому, чтобы испытывать опасение, страх в большинстве ситуаций. Тревожность спортсмена связана с ожиданием социальных последствий его успеха или неудачи. Тревожность измеряется и как состояние. В частности, опросник Спилбергера состоит из двух подшкал: измерение тревожности и как свойства личности, и как эмоционального состояния.

При оценке результатов тестирования по личностной шкале самооценки Спилбергера оказалось, что тревожность у юношей первой группы соответствовала среднему (33,3%) и высокому уровню стрессорной активности (66,7%), а у юношей второй группы – низкому (41,7%) и среднему (58,3%).

Таким образом, в результате тестирования было установлено, что уровень стрессорной активности у юношей, занимающихся спортом, ниже, чем у юношей, не занимающихся спортом.

Согласно проведенному исследованию, занятия спортом положительно влияют на психическую устойчивость юношей, способствуют их адаптации к школьным стрессам, приобретению необходимых знаний и качеств, а также оказывают положительное влияние на здоровье.

Занятия спортом стимулируют самосознание, волевые и мотивационные качества старшеклассников в период подготовки к итоговой аттестации. Направленное психологическое сопровождение личностного становления юных спортсменов может способствовать усилению развивающего воздействия занятий спортом на занимающихся.

Примечания

¹ См.: Беспалова, Т. А., Царева, Н. М., Павленкович, С. С., Спиридонова, Е. А. Физическое здоровье студентов педагогического ВУЗа с различным уровнем двигательной активно-

- сти // Журнал научных статей «Здоровье и образование в XXI веке». 2010. Т. 12, № 2. С. 150–151.
- ² См.: Токаева, Л. К., Павленкович, С. С. Влияние экзаменационного стресса на психоэмоциональный статус и функциональное состояние сердечно-сосудистой системы первокурсников // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 2. С. 365.
- ³ См.: Беспалова, Т. А., Волчанский, Е. В. Функциональное состояние организма призывников в прогнозировании их стрессоустойчивости // Страховские чтения. Саратов : Издательство Саратовского университета, 2018. С. 13–17.
- 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.: 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.
- ⁶ См.: Шпитальная, Е. Н. Актуальные проблемы в физическом воспитании учащихся. Там же. С. 11–16.
- ⁷ См.: Видулова, Д. А. Влияние занятий различными видами спорта на психическую устойчивость подростков [Электронный ресурс] // Научное сообщество студентов : междисциплинарные исследования : сб. ст. по материалам XXXV междунар. студ. науч.-практ. конф. URL: [https://sibac.info/archive/meghdis/24\(35\).pdf](https://sibac.info/archive/meghdis/24(35).pdf) (дата обращения: 20.02.2020)
- ⁸ См.: Ларина, О. В. Спорт как фактор становления личности // Актуальные проблемы здоровья, физической культуры и спорта на современном этапе. Саратов : Саратовский источник, 2019. С. 108–112.
- ⁹ См.: Спиридонова, Е. А. Низкий уровень двигательной активности как фактор риска здоровья студенческой молодежи // Там же. 2019. С. 84–88.

ОБРАЗОВАНИЕ КАК ЦЕЛЕВОЙ РЕСУРС В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ

Я. В. Бублик

*Бублик Яна Владимировна – преподаватель
Донецкого национального медицинского университета имени М. Горького
E-mail: kafedraOZO@mail.ru*

Актуальность данной проблемы обусловлена необходимостью изучения индивидуальных ресурсов личности для построения эффективной, профессиональной и жизненной карьеры, для её становления как специалиста и гражданина. Роль образования как ресурса для общества трудно переоценить. В настоящее время наличие значительного количества высококвалифицированных профессионалов – обязательное условие успеха страны, поддержания ее конкурентоспособности в глобальном соревновании инновационных экономик. Согласно мировой статистике, благополучие страны зависит от высокого уровня образования населения. Интересы личности, общества и государства имеют разную направленность, но в отношении образования они совпадают, что может являться импульсом к направленной активности власти, институтов гражданского общества, сферы образования и граждан.

Ключевые слова: профессиональное образование, профессиональная карьера, конкурентоспособность, специалист, профессиональная ориентация.

EDUCATION AS A TARGET RESOURCE IN PERSONAL DEVELOPMENT

Yana V. Bublik

The relevance of this problem is due to the need to study the individual resources of the individual, for building an effective, professional and life career, for its formation as a specialist and citizen. The role of education as a resource for society can hardly be overestimated. Currently, the presence of a significant number of highly qualified professionals is a prerequisite for the country's success, maintaining its competitiveness in the global competition of innovative economies. According to world statistics, the well-being of the country depends on the high level of education of the population. The interests of the individual, society and the state have a different orientation, but in relation to education they coincide, which may be an impetus for the directed activity of the authorities, civil society institutions, education and citizens.

Keywords: professional education, professional career, competitiveness, specialist, professional orientation.

Образование – это процесс и результат усвоения систематизированных знаний, умений и навыков, необходимое условие подготовки человека к жизни и труду. Разные науки изучают образование под своим углом зрения. В философии понятие «образование» употребляется в значении общего духовного процесса формирования человека, результатом которого является создание его духовного облика. Образование исследуется как культурно-историческое явление, средство сохранения, передачи и умножения ценностей духовной культуры человечества, народов, наций.

Уровень образованности населения влияет не только на экономический, но и социальный прогресс. Воспроизводство культурных и социальных ценностей, социализация членов общества, осуществляемые сферой образования, обеспечивают совершенствование всех сторон жизни. Уровень образования населения – и в количественном, и в качественном выражении – предстает, таким образом, не только средством для расцвета экономики, но и обязательным условием благоденствия страны в самом широком смысле этого слова.

Самообразование – это система внутренней самоорганизации по усвоению опыта поколений, направленной на собственное развитие. Аргументы тех, кто настаивает на тезисе об «излишнем» уровне образования населения, представляются совершенно несостоятельными в связи с тем, что ряд ведущих стран ставит задачу всеобщего высшего образования. Конкурентоспособность страны напрямую зависит от той позиции в этом вопросе, которую она занимает. Нужно не сокращать прием в вузы, а, наоборот, сделать высшее образование доступным всем. Пока же в нашей стране существует значительная социальная дифференциация в доступности высшего образования, особенно качественного. Это, впрочем, целиком относится и к общему образованию.

В развитии образования в условиях вхождения в мировое экономическое сообщество прослеживаются основные тенденции:

- максимальная реализация способностей;
- самостоятельное принятие решений, ориентированных на дальнейший профессиональный и культурный рост;
- возможность свободно распоряжаться своим главным капиталом – собственной квалификацией;
- необходимость конвертации образования из-за частой смены места работы и профессии.

Основой современных образовательных стандартов становится формирование таких базовых компетентностей, как:

- информационная (умение искать, анализировать, преобразовывать, применять информацию для решения проблем);
- коммуникативная (умение эффективно сотрудничать с другими людьми);
- самоорганизация (умение ставить цели, планировать, ответственно относиться к здоровью, полноценно использовать личностные ресурсы);
- самообразование (готовность конструировать и осуществлять собственную образовательную траекторию на протяжении всей жизни, обеспечивая успешность и конкурентоспособность).

В связи с этим огромное значение приобретают сохранение и повышение мотивации к образованию, предоставление широкого доступа к качественному образованию высокого уровня, развитие дополнительного образования, продвижение к образованию в течение всей жизни. Профессиональная ориентация должна быть своего рода просвещением, учитывающим прогноз изменений на рынке труда, чтобы оказывать корректное влияние на формирование планов на будущее. Непростой задачей оказывается создание финансовой, материальной, законодательной базы для того, чтобы и учебные заведения ориентировались на кадровые нужды народного хозяйства, и номенклатура выпускаемых специалистов более соответствовала потребностям экономики. Поэтому существующие мифы об «излишней» образованности населения и представление о корпоративном образовании как о панацее, исправляющей недостатки системы образования, оказываются серьезными помехами.

Растет уровень дифференциации, существующей в сфере образования и порождаемой ею. Это обусловлено влиянием социальных, территориальных и экономических факторов. Меритократическая модель в образовании перестает действовать, образовательная и профессиональная карьера будущих специалистов все больше зависит от возможностей и желаний их родителей. Компенсаторные механизмы не устранили неравенство шансов на получение хорошего образования. В разных социальных группах существует мнение о неравенстве возможностей на получение образования. Материалы эмпирических исследований позволяют сделать вывод о динамике ценностей и целей, связанных с образованием.

В заключение следует отметить, что образование как социальная система должно быстро адаптироваться к изменениям современного мира и, как следствие, постоянно развиваться. Для устойчивого развития личности и общества необходимо постоянное совершенствование системы образования.

Эффективный менеджмент, достойное финансирование – необходимые условия для повышения качества образования.

МОТИВАЦИЯ КАК ВЕДУЩИЙ КОМПОНЕНТ ОБУЧЕНИЯ И САМОВОСПИТАНИЯ

Е. Н. Воронова

*Воронова Елена Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: voronovaen.lion@yandex.ru*

Статья посвящена проблеме формирования мотивации в процессе обучения и самовоспитания. В ней подчёркивается актуальность задачи повышения учебной мотивации, рассматривается комплекс основных мотивов учения, описываются факторы формирования у студентов разных видов мотивации к учению.

Ключевые слова: мотив, мотивационная среда, самовоспитание.

MOTIVATION AS A LEADING COMPONENT OF LEARNING AND SELF-EDUCATION

Elena N. Voronova

The article is devoted to the problem of motivation formation in the process of learning and self-education. The article emphasizes the relevance of the task of increasing learning motivation, considers a set of basic motives for learning, describes the forming factors of various types of motivation for learning among students.

Keywords: motive, motivational environment, self-education.

Эффективность любой деятельности, в том числе и учебной, обуславливается множеством факторов, среди которых первостепенную роль играет мотивационный¹.

Мотивация – это побуждение к активной деятельности для достижения личных целей. Поэтому важно, чтобы весь процесс обучения интенсивно побуждал обучающегося к знаниям, напряженной умственной деятельности. Студенты, мотивированные на достижение успеха, ставят перед собой позитивные цели, активно ищут средства их достижения, испытывая при этом положительные эмоции, мобилизуя свои ресурсы для дальнейшей профессиональной деятельности².

Г. М. Кождаспирова и А. Ю. Кождаспиров дают следующие определения мотива и мотивационной среды: «Мотив – субъективная причина

(осознанная или неосознанная) того или иного поведения, действия человека; психическое явление, непосредственно побуждающее человека к выбору того или иного способа действия и его осуществлению. Основная часть мотивов формируется в процессе социализации личности, её становления и воспитания»; «Мотивационная среда – это совокупность условий, определяющих направленность и величину усилий, прилагаемых для достижения целей деятельности. В зависимости от характера мотивационной среды у участников вырабатываются так называемые инициативная, исполнительская, потребительская, отсутствующая линии поведения. Это явление педагогам необходимо учитывать при организации любой учебной деятельности»³.

При классификации мотивов учения выделяют две их основные группы. I. Мотивы, заложенные в самой учебной деятельности: 1) связанные с содержанием учения: стремление узнать новые факты, овладение знаниями, способами действий, стремление проникнуть в суть явлений и т. п.; 2) связанные с процессом учения: стремление проявлять интеллектуальную активность, рассуждать, т. е. увлечение самим процессом решения, а не только получаемыми результатами. II. Мотивы, связанные с тем, что лежит вне учебной деятельности: 1) социальные мотивы (связаны с чувством долга, ответственности перед обществом, родителями, учебной группой), мотивы самоопределения (понимание значения знаний для будущего, желание подготовиться к предстоящей работе и т. п.), мотивы самосовершенствования (развитие в результате учения); 2) узколичностные мотивы: стремление получить одобрение, хорошие отметки (мотивация благополучия), желание быть лучшим, занять достойное место среди товарищей (престижная мотивация); 3) отрицательные мотивы: стремление избежать неприятностей со стороны педагогов, родителей, товарищей (мотивация избегания неприятностей)⁴.

«Мотивация – вся совокупность стойких мотивов, побуждений, определяющих содержание, направленность и характер деятельности личности, её поведения»⁵.

Существует два механизма формирования мотивации. Первый заключается в том, что стихийно сложившиеся или специально организованные педагогом условия учебной и трудовой деятельности избирательно актуализируют отдельные ситуативные побуждения, которые при систематической актуализации постепенно переходят в устойчивые мотивационные образования. Это механизм формирования «снизу вверх». Второй механизм – «сверху вниз» – заключается в усвоении обучающимся предъявляемых ему в готовой форме побуждений, целей, идеалов, которые должны у него сформироваться и которые он сам должен постепенно превратить из внешне понимаемых во внутренне принятые и реально действующие. Полноценное формирование мотивационной системы личности осуществляется при задействовании обоих механизмов⁶.

Деятельность может быть организована, как отмечалось, на основе внешних и внутренних мотивов. Главная особенность внешне мотивированной деятельности связана с побуждением к активности за счёт внешних атрибутов, не связанных с самим процессом (хорошая отметка, одобрение родителей, учителей и т. п.). Преобладание внешних мотивов вызывает у человека безразличие к собственной деятельности, подрывает желание работать, его инициативу. Он не связан с результатом деятельности, её качеством, со средствами достижения цели. Внешняя мотивация заставляет обращать внимание на оценку внешних результатов. Внутренняя мотивация связана с процессом познания. Значимым становится личностный результат учебной деятельности, а не «правильная» реакция на внешние побудители, поскольку наблюдается личностное включение в деятельность, когда все её компоненты как бы «вшошли» в обучающегося, им самим направляются и контролируются. Для педагога главным должно стать пристальное внимание к внутренним изменениям, которые происходят в душе и сознании учащегося. Внешние показатели используются как дополнительные, второстепенные, менее значимые. Педагог должен уметь организовать деятельность, основанную на внутренних мотивах. При наличии внутренней мотивации все компоненты деятельности обучаемый организует сам. Внутренний мотив возникает тогда, когда все аспекты учебной деятельности связываются с потребностями учащегося. Некоторые исследователи полагают, что если мы хотим включить внутренние мотивы, необходимо убрать внешние, и наоборот, ибо внешне и внутренне мотивированная деятельность – антагонисты⁷.

Таким образом, внутренняя мотивация снижается при переходе причин (условий, событий), вызвавших её, от внутренних к внешним и увеличивается с ростом уверенности человека в своих силах⁸.

Одни мотивы, побуждая к деятельности, придают ей личностный смысл; эти мотивы называются смыслообразующими. Другие, сосуществующие с ними и выполняющие роль побудительных факторов (положительных или отрицательных) – порой остро эмоциональных, аффективных, – лишены смыслообразующей функции; их условно называют мотивами-стимулами⁹. Появление того или иного стимула создаёт предвидение возможного удовлетворения, которое запускает и поддерживает последовательность актов, направленных на цель. Такими стимулами могут быть влечения, аффекты (эмоции), внутренняя потребность чувствовать себя компетентным и уверенным в себе. Предвидение возможного удовлетворения заставляет человека ставить цели, которые, как он ожидает, приведут к вознаграждению и, следовательно, к удовлетворению, предположение о котором возникло ранее. Цель обеспечивает направление поведения. Внутренняя мотивация и есть потребность в чувстве уверенности в своих силах и намерениях. При развитии внутренней мотивации учения происходит экстраполяция внешнего мотива на цель учения. С каждым шагом этот процесс становится более внутренним

и близким к цели учения. Поэтому в процессе мотивационного развития учащегося следует учитывать зону ближайшего развития.

Экстраполяция мотива на цель зависит не только от характера педагогического воздействия, но и от внутриличностной почвы и объективной ситуации учения. Таким образом, необходимым условием данного процесса является расширение жизненного мира учащегося¹⁰.

Необходимо, чтобы на первый план выходила мотивация достижения: «разновидность мотивации, связанная с потребностью личности всеми доступными средствами достичь желаемого результата», а не противоположный ей мотив избегания неудачи: «стремление человека в любой ситуации действовать так, чтобы избежать неудачи, особенно там, где его поступки оцениваются другими людьми»¹¹. Для личности, у которой преобладает мотив избегания неудачи, главное – не допустить ошибки даже ценой значительного изменения первоначальной цели, её полного или частичного недостижения. Мотивация достижения часто определяет поведение хорошо успевающих учащихся, особенно при возникающих затруднениях. Данная мотивация способствует выработке инициативной линии поведения.

С. Б. Елканов подчёркивает, что мотивацию следует рассматривать как ведущий компонент самовоспитания. В основе мотивации самовоспитания учащегося лежит целая совокупность побуждений. Её становление и превращение самовоспитательной деятельности в привычную форму деятельности, в свойство личности проходит определённые этапы развития. Если рассматривать развитие побудительных факторов самовоспитания и самого процесса самовоспитания в динамике, нетрудно обнаружить в нём следующие вехи. На начальной стадии развития этих явлений, которая приходится на младший подростковый возраст, источниками и побудителями активного отношения к своему поведению являются требования и контроль со стороны взрослых. Активность личности проявляется в выборе варианта поступков. Как правило, это или поступки «по инструкции», или подражание как воспроизведение образца чужих поступков. Общественные требования к личности воспринимаются ею не только как внешние регуляторы поведения, но и как средства саморегуляции. На следующей стадии развития личности изменяются источники побуждения и характер самовоспитания: непосредственные внешние требования как бы заменяются реальной ситуацией, которая понуждает личность измениться. Реальные условия определяют характер активности – «вынужденность», осознание необходимости поступать так или иначе. Способом реализации этой активности является сознательная саморегуляция поведения, хотя и подражание полностью не исчезает. На высшей стадии развития личности побудительными факторами к самосовершенствованию становятся не прямое внешнее требование и даже не нужда-стимул, в котором сохраняется некое принуждение, требующее волевых усилий, некоторого преодоления себя, своей неготовности,

а такие потребности личности, которые не нуждаются в принуждении в прямом смысле. Названные вехи, три ведущих переходных состояния в становлении мотивации самовоспитания, следует рассматривать и как критерии оценки уровня самовоспитания, в том числе и профессионального¹².

В заключение хотелось бы отметить следующее.

1. Очевидно, что для педагогического стимулирования личностно-профессионального саморазвития большое, а порой решающее значение имеет исходная мотивация учащихся (их желания, интересы, ценности, установки).

2. Устойчивые мотивы, обладающие высокой побудительной силой, положительно влияют на интенсивность умственной деятельности учащихся, способствуют её естественной организации и полноценному развитию в ней необходимых когнитивных составляющих¹³.

3. Одной из основных задач преподавателя является повышение в структуре мотивации учащихся удельного веса внутренней мотивации учения.

4. Процесс обучения должен мотивировать каждого учащегося к самостоятельному и активному осуществлению учебной деятельности, к её осознанной оценке и коррекции. Педагогам необходимо создавать такую мотивационную среду, которая бы стимулировала мотивацию достижения у учащихся и способствовала выработке инициативной линии поведения.

Эффективность обучения в вузе возрастает, если в процессе обучения преподаватель учитывает интересы и требования обучаемых, динамику их мышления; мотивацию, которая обусловлена прежде всего профессиональным познавательным интересом¹⁴.

5. Важно также формировать у обучающихся умение самомотивировать свою деятельность (заинтересоваться ею, убедить себя в необходимости её осуществлять, увидеть важность деятельности и её результатов для себя).

Примечания

¹ См.: *Fu Xiao*. Motivational Strategies in Teaching English as Foreign Language. Applying Motivation plan in TEFL // *International Journal of Humanities and Social Science*. October 2013. Vol. 3, № 18. P. 257–262; *Крылова, М. Н.* Способы мотивации учебной деятельности студентов вуза [Электронный ресурс] // *Перспективы науки и образования*. 2013. № 3. С. 86–95. URL: https://pnojournal.files.wordpress.com/2013/06/pdf_130308.pdf (дата обращения: 02.02.2020)

² См.: *Купавская, А. А.* Формирование учебной мотивации студентов-первокурсников при изучении иностранного языка // *Филологические и социокультурные вопросы науки и образования* : сб. материалов III Междунар. науч.-практ. конф. Краснодар : Издательство КубГТУ, 2018. С. 530–534; *Бартель, В. В.* Мотивация студентов-геологов к изучению иностранного языка // *Инновационное профессиональное образование : проблемы, поиски, решения* : сб. науч. тр. XV междунар науч.-метод. конф. : в 2 ч.

- Ч. 1. Саратов : Центр «Просвещение», 2019. С. 57–59; *Кубракова, Н. А.* Компетентный и мотивационные аспекты самостоятельной работы студентов при обучении иностранному языку для специальных целей // Организация самостоятельной работы студентов. Саратов : Техно-Декор, 2015. С. 102–144.
- ³ *Кождаспирова, Г. М., Кождаспиров, А. Ю.* Педагогический словарь : для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2000. С. 88.
- ⁴ См.: *Матюхина, М. В.* Мотивация учения младших школьников. М. : Педагогика, 1984. С. 15–16.
- ⁵ *Кождаспирова, Г. М., Кождаспиров, А. Ю.* Указ. соч. С. 88.
- ⁶ См.: *Асеев, В. Г.* Мотивация поведения и формирование личности. М. : Мысль, 1976. С. 73–74.
- ⁷ См.: *Ксензова, Г. Ю.* Оценочная деятельность учителя : учеб.-метод. пособие. М. : Педагогическое общество России, 2001. С. 29–30.
- ⁸ См.: *Deci, E. L.* Intrinsic motivation. N. Y. : Plenum, 1975. P. 99–123.
- ⁹ См.: *Леонтьев, А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. М. : Политиздат, 1977. С. 202.
- ¹⁰ См.: *Мильман, В. Э.* Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности // Вопросы психологии. 1987. № 5. С. 136–238.
- ¹¹ *Кождаспирова, Г. М., Кождаспиров, А. Ю.* Указ. соч. С. 88.
- ¹² См.: *Елканов, С. Б.* Основы профессионального самовоспитания будущего учителя. М. : Просвещение, 1989. С. 25.
- ¹³ См.: *Зорькина, О. С.* Взаимосвязь структурных составляющих мотивации изучения ИЯ и когнитивного ядра лингвистических способностей (на примере студентов языкового факультета вуза) // Иностранные языки : лингвистические и методические аспекты : межвуз. сб. науч. тр. Вып. 33. Тверь : Издательство Тверского государственного университета, 2015. С. 55–59.
- ¹⁴ См.: *Кузнецова, Т. Г.* Значение мотивации при обучении иностранным языкам в вузе // Инновационные стратегии развития педагогического образования : сб. науч. тр. Тринадцатой Междунар. очно-заочной науч.-метод. конф. : в 2 ч. Ч. 1. Саратов : Центр «Просвещение», 2017. С. 201–203.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ТВОРЧЕСТВО КАК ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ РЕСУРС 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 антропологического обоснования педагогического творчества, содержательный смысл которого заключается в передаче жизненно важного опыта от поколения к поколению, т. е. в воспитании. Педагогическое творчество реализуется через категории «опыт», «воспитание», «социум». Автор приходит к выводу, что истоки педагогического творчества заключены в базовых концептах – совместный труд, традиция, язык.

Ключевые слова: творчество, воспитание, культурный опыт, базовые понятия, исток.

PEDAGOGICAL CREATIVITY AS EDUCATIONAL RESOURCE

Daniela N. Ivanova

In this essay an attempt has been taken to ground pedagogical creativity, the profound meaning of which consists in passing on from generation to generation essential for life experience. Pedagogical creativity is actualized through the categories of experience, upbringing, social structures. This approach allows one to realize its sources in such basic notions of living as cooperation, tradition, language.

Keywords: creativity, upbringing, cultural experience, basic notions, source.

Творчество – это процесс создания чего-то нового. Авторское творчество предполагает воплощение в жизнь новаторской идеи. Как и любой другой вид творчества, оно созидает. По словам Н. А. Бердяева, «во всяком творческом акте есть абсолютная прибыль, прирост»¹.

Процесс творчества подразумевает рождение чего-то уникального. Особенностью творчества является его амбивалентность: человек – и творец, и творимое. Он учит и учится, он создает, но он же есть и создание природы и самого себя. На пути стремления к совершенству человек преодолевает не только стихию и незнание, но и собственные недостатки и несовершенство.

Результат творческой деятельности – закономерное и логичное завершение сложнейшего процесса, в основе которого лежит пласт ценностей, мировоззренческих установок, стереотипов, обогащающих человечество. Если накопление культурного, исторического и социального опыта обусловлено эволюцией, то процесс его передачи следующим поколениям – главная задача любого социума. Таким образом, педагогическое творчество и есть процесс трансляции культурного опыта.

В ходе передачи культурного опыта происходит генезис личности, что, по сути, и является воспитанием. Человек оказывается тем существом, которое нуждается в воспитании и закладывается в нем. Человек – *animal educandum*, и это является наиболее фундаментальной характеристикой его образа. Человек пытается постичь самого себя, осознает себя как интерпретирующее себя существо, тем самым он определяет свое соотношение с миром.

Стремясь дать определение таким категориям, как «рассудок», «сознание», «память», «развитие», «воля», К. Д. Ушинский таким образом декларирует, что осуществление процесса воспитания возможно лишь путем поиска единой основы понимания явлений, скрытых за словами, и первосмыслов, общих для всего человечества. Так, в результате всестороннего, а именно лексического, этимологического, философского, анализа, воспитание предстает как «целостный природный феномен»².

Мы исходим из понимания образования как силы, способной преобразовать природу человека, изложенного в трудах Я. А. Коменского, М. Монтеня. По мнению И. Канта, образование в первом смысле есть «культура», во-втором – «цивилизация», в третьем – «нравственность».

Одним из шагов в этом направлении является осмысление воспитания и образования как педагогического творчества на философском категориальном уровне. Речь идет не о новаторстве и эксперименте, а о человеческом житнетворчестве.

В первобытном родовом строе задача трансляции культурного опыта носила исключительно утилитарный характер. От поколения к поколению передавались навыки труда, обеспечения пищей. Социальная структура общества также продиктована принципами выживаемости. Только объединившись, люди могли противостоять стихии, существовать. Фактором консолидации, несомненно, являлся труд. Именно в процессе труда осуществлялась трансляция родового опыта.

Донаучный опыт в педагогической практике отсылает нас к понятию жизненного мира, структуры которого руководят нашим опытом. Эти структуры передаются с помощью языка, жестов, институтов, обычаев и эксплицируются посредством спонтанного смыслообразования в конкретное существование³.

Воспитание в первобытном строе обусловлено необходимостью воспроизводства «жизненного мира». Педагогическое творчество приобретает черты этого периода: коллективизм, синкретизм общественной жизни. Поэтому его носителем является не индивид, а социум. Поскольку в первобытном родовом строе существовало гораздо меньше механизмов передачи исторического опыта (отсутствие языка, наличие обрядов и традиций в качестве наиндивидуального регулятора общественной жизни), этот процесс протекал индивидуально в рамках социума. Такова объективная основа педагогического творчества⁴.

Потребность в сохранении целостности рода порождает необходимость в систематизации, упорядочивании накопленных навыков и знаний, что является основой каждого мышления, так как мыслить – это и значит приводить в порядок. По мнению М. М. Пришвина, творчество – это воля к ритмичному преображению Хаоса⁵. Следовательно, мышление является формой творчества. Действительность всегда инициирует мыслительную деятельность, поскольку наблюдая либо будучи вовлеченным в какое-либо событие человек стремится проанализировать, осознать, идентифицировать. Идентифицировать – значит назвать, обозначить, выделить из хаоса или потока. Таким образом, сама жизнь в самом широком смысле этого слова подталкивает первобытного человека к именованию предметов, т. е. к использованию языковых средств. Очевидно, что процесс именования предметов невозможен без осознания, смысловой интерпретации действительности. Следовательно, речь является индивидуальным духовным творчеством. Именно на этом этапе происходит индивидуализация педагогического творчества.

Развитие языковых средств обусловило качественно новый поворот процесса передачи культурного опыта. В эпоху коллективного сознания регулятором общественной жизни выступали обряды, традиции, кото-

рые не подвергались индивидуальному осмыслению. Развитие языковых средств привело к выделению из члена коллектива отдельно мыслящего («говорящего», тождественно «мыслящего») индивида. Теперь уже трансляция культурного опыта не могла осуществляться стереотипно, традиционным путем. Процесс индивидуализации социума невозможен без усиления самостоятельности, осознания своего «Я». Мышление из мифологического становится рационально-логическим. Воспитание из процесса передачи навыков и опыта превращается в механизм интеграции социума, состоящего из многих «Я». Оно становится той частью социального целого, которая сохраняет и передает от поколения к поколению эталоны целостности и порядка.

Древнегреческий мир с осознанием чувства единения, принадлежности великому целому – полису – вступает в эпоху гражданского общества. Меняется вектор общественной жизни: если в первобытном строе носителем педагогического творчества выступал не индивид, а социум, то в гражданском обществе появилась потребность в индивидах, умеющих убеждать силой слова, жить во имя единого целого. Ведь целое – это то, что составляет костяк культуры, то, что из хаоса выбирает сущее для передачи его от поколения к поколению.

Итак, понятие педагогического творчества обусловлено представлениями человека об осмысленном существовании, а именно о воспитании как творческом процессе обучения жизни. Естественный, жизненный процесс, неразрывно связанный с передачей опыта, и является атмосферой всякого воспитания. Ядром воспитания является педагогическое творчество как способ передачи жизни во всей её полноте – в единстве социального, исторического, культурного опыта – от поколения к поколению. Это способ научить жить.

Поскольку творчество определяется как создание новых по замыслу культурных или материальных ценностей, то рассмотренное в контексте воспитания оно определяет новаторский характер этого процесса. Результатом педагогического творчества должен стать человек, который, используя свой природный потенциал, приобретает способность обнаружить и наладить связи с внешним миром, став, таким образом, ему участником. Только такая личность обладает необходимой психологической устойчивостью и возможностью личностного роста в условиях сложного по структуре образовательного пространства.

Примечания

¹ Бердяев, Н. А. *Философия свободы*. М. : Правда, 1989. С. 355.

² Ушинский, К. Д. *Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии* // Ушинский К. Д. *Собр. соч.* : в 11 т. М. ; Л. : Академия педагогических наук, 1948–1952. Т. 8. С. 54.

³ См.: Мэйер-Дравэ, К. *Телесность и Социальность* // *Топос*. 2000. № 2. С. 58.

⁴ См.: *Пришвин, М. М.* Дневники. 1914–1947 : в 18 т. М. : Московский рабочий, 1991. Т. 2. С. 152.

⁵ Цит. по: *Иванова, Д. Н.* Современное социокультурное пространство и человек // *Философия в условиях социокультурного многообразия : от экспертного знания до мировоззренческих ориентиров* : сб. материалов Всерос. конф., посвященной 100-летию гуманитарного образования в Саратове. Саратов : Издательский центр «Наука», 2017. С. 323.

СУЩНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Н. Н. Колосова

*Колосова Наталья Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент
Евпаторийского института социальных наук (филиала)
Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского
E-mail: kolosova_nataly@mail.ru*

В статье представлены результаты теоретического анализа понятий «самосовершенствование» и «профессиональное самосовершенствование». Определены основные этапы профессионального самосовершенствования. Обоснована актуальность подготовки будущих педагогов к профессиональному самосовершенствованию в условиях высшего учебного заведения.

Ключевые слова: самосовершенствование, профессиональное самосовершенствование, будущие педагоги.

THE ESSENCE OF PROFESSIONAL SELF-PERFECTION OF FUTURE TEACHERS

Nataliya N. Kolosova

The article presents the results of theoretical analysis of the concepts of “self-perfection” and “professional self-perfection”. The main stages of professional self-perfection are defined. The article substantiates the relevance of training future teachers for professional self-perfection in higher educational institutions.

Keywords: self-perfection, professional self-perfection, future teachers.

В современном обществе основным фактором, обеспечивающим успешность личности в разных сферах профессиональной деятельности, является самосовершенствование. Во многом это связано с тем, что реализация личностного потенциала, готовность эффективно решать профессиональные задачи в сложных и противоречивых условиях требуют от человека активности, творчества и постоянного саморазвития.

Большое количество исследований и публикаций, тем или иным образом касающихся самосовершенствования, свидетельствует об актуальности данной проблемы и о возрастающем интересе к ней ученых и практиков. Так, общие вопросы личностного роста и самосовершенствования рассматривают К. А. Абульханова-Славская, В. И. Андреев, Л. В. Байбородова, Н. Р. Битянова, Б. С. Братусь, С. Л. Братченко, Л. Н. Куликова,

К. М. Левитан, А. К. Маркова, В. А. Сластенин и многие другие исследователи. Представители зарубежной гуманистической психологии делают акцент на идеях природного стремления личности к непрерывному развитию (Г. Алпорт, А. Маслоу, Г. А. Мюррей, Г. Мэрфи, К. Роджерс и др.). Источники и механизмы самосовершенствования раскрыты в трудах отечественных психологов А. А. Бодалева, А. А. Деркача, А. Г. Ковалева, Л. И. Рувинского, В. И. Селиванова, А. Е. Соловьевой и др.

Для определения сущности понятия «профессиональное самосовершенствование» считаем необходимым уточнить категорию «самосовершенствование».

Интерес к рассматриваемому феномену возникает одновременно с зарождением философской мысли. Аристотель, Платон, Сократ и другие философы Античности трактуют самосовершенствование как самостоятельное развитие человеком своих неисчерпаемых сил и способностей в направлении идеала всесторонне развитой (физически, умственно и нравственно совершенной) личности.

В эпоху Возрождения самосовершенствование связывают с активной жизненной позицией личности, всесторонним развитием ею собственных сущностных сил и способностей. Представители этой эпохи Л. Б. Альберти, Л. Бруни, Д. Мирандола, Ф. Петрарка считали поиск путей человека к совершенству центральной проблемой, требующей изучения.

Философия Нового времени XVII–XVIII вв. – период, когда формируются принципиально новые модели самосовершенствования, основанные на личных, осознанных идеях самосозидания человека. Свобода определяется как важнейшее условие самосовершенствования.

Существенный вклад в понимание сущности самосовершенствования внесли И. Кант, И. Фихте, Ф. Шеллинг, Г. Гегель (вторая половина XVIII – первая половина XIX в.). Они полагали, что самосовершенствование лежит в плоскости общих принципов разума и воли, неустанно следуя которым индивид преодолевает свою неполноценность и становится целостной личностью.

В конце XIX в. вопросы самосовершенствования изучаются в контексте самоценности каждой личности. В это время формируется два теоретических подхода, рассматривающих основу самосовершенствования: 1) развитие человеческого в человеке; 2) рациональные средства усвоения культуры.

Возможности совершенствования личности остаются объектом пристального внимания ученых XX–XXI вв.

Особый интерес в рамках нашего исследования представляют идеи гуманистической психологии (А. Маслоу, Г. Алпорт, К. Роджерс). Понимание самосовершенствования как личностного феномена базируется на признании человека целостной уникальной личностью, способной самостоятельно выстраивать свой жизненный путь, достигать духовных

вершин. Так, согласно А. Маслоу, самосовершенствование – это личностный феномен, выступающий основным признаком психического здоровья и наивысшей потребностью существования человека. Автор подчеркивает, что самосовершенствование обеспечивает максимально полное личностное становление и самореализацию¹.

Исследования современных российских ученых, направленные на изучение проблемы самосовершенствования, характеризуются многочисленными подходами и направлениями.

Рассматривая этапы развития личности как субъекта собственной жизнедеятельности, К. А. Абульханова-Славская называет самосовершенствование «жизненной стратегией», в которой человек осуществляет поиск более адекватных своим возможностям путей реализации. Интересна точка зрения ученого на сущность самосовершенствования, которое включает, по ее мнению, «...процесс приобщения к культуре (своего общества, своей эпохи), постоянное повышение уровня своих знаний (в процессе непрерывного образования, пополнения имеющихся знаний новыми) и, наконец, процесс активной реализации себя в жизни (в труде, творчестве)»².

А. А. Реан акцентирует внимание на том, что «актуальная потребность в саморазвитии, стремление к самосовершенствованию и самореализации представляют огромную ценность сами по себе. Они являются показателем личностной зрелости и одновременно условием ее достижения»³.

Созвучна этой характеристике точка зрения А. А. Бодалева о том, что зрелую личность отличают высокая ответственность, забота о других людях, социальная активность, гуманистическая направленность, высокие профессиональные достижения. При этом потребность в саморазвитии, стремление к самосовершенствованию и самореализации являются ее фундаментальными потребностями⁴.

В. Г. Маралов уточняет понятие самосовершенствования, подчеркивая, что это наиболее адекватная форма саморазвития: «... человек сам (самостоятельно) стремится быть лучше, стремится к некоторому идеалу, приобретает те черты и качества личности, которых у него пока нет, овладевает теми видами деятельности, которыми он не владел»⁵.

Анализ представленных подходов свидетельствует о том, что самосовершенствование – достаточно многоплановое явление. Большинство ученых сходятся во мнении, что это важнейшая потребность зрелой личности, процесс осознанного, целенаправленного саморазвития, стремления к идеалу, который охватывает все сферы жизни: нравственную, физическую, профессиональную и др.

Рассмотрим основную категорию нашего исследования. Проблема профессионального самосовершенствования представляет значительный интерес для многих наук. Однако ее сложность определяется тем, что

среди специалистов пока не выработано четкого определения данного понятия.

Профессиональное самосовершенствование, по мнению современных ученых (А. А. Бодалев, А. А. Деркач и др.), – специфический вид профессиональной деятельности, неотъемлемая составляющая профессиональной подготовки. Оно является результатом сознательного взаимодействия специалиста с конкретной социальной средой, в процессе которого специалист реализует собственные потребности в развитии у себя личностных качеств, обеспечивающих успешность профессиональной деятельности и жизнедеятельности в целом⁶.

Т. В. Лесина считает, что профессиональное самосовершенствование – это активный творческий процесс изучения субъектом себя, своих способностей, возможностей (самопознание), сознательного изменения своих личностных и профессионально значимых качеств (самовоспитание), усиления устойчивой мотивации личностного развития, познавательной активности в овладении профессиональной компетентностью (самообразование) в соответствии с требованиями будущей профессии и на основе личной программы развития⁷.

По утверждению О. В. Мицук, профессиональное самосовершенствование педагога можно рассматривать как систему, сложившуюся под влиянием его активности и как личности, и как субъекта деятельности в результате целенаправленного процесса по саморазвитию, самовоспитанию и самообразованию⁸.

К. С. Колодезников характеризует профессиональное самосовершенствование как сознательный, целенаправленный процесс повышения уровня профессиональной компетентности и развития профессионально значимых качеств в соответствии с внешними социальными требованиями, условиями профессионально-педагогической деятельности и личной программой развития⁹.

Большинство ученых сходятся во мнении, что профессиональное самосовершенствование зависит от таких составляющих, как ценностные ориентации, личностные смыслы, целеполагание, потребность в успехе и др. Но определяющим компонентом представляется внутренняя потребность личности в саморазвитии.

Так как профессиональное самосовершенствование – это сложная функциональная система, она имеет свою логику развития и взаимосвязанные этапы:

- самосознание и принятие решения по самосовершенствованию;
- планирование и выработка программы самосовершенствования;
- непосредственная практическая деятельность по реализации поставленных задач;
- самоконтроль, самооценка и самокоррекция этой деятельности.

Таким образом, проведенный теоретический анализ позволил сформулировать следующее определение: профессиональное самосовершенствование будущих педагогов – это целенаправленный и систематический процесс развития профессионально-личностных качеств, повышения уровня профессионализма и педагогического мастерства в соответствии с социальными требованиями, условиями профессионально-педагогической деятельности и собственной программой развития.

Перспективы дальнейшего исследования мы связываем с решением проблемы подготовки будущих педагогов к профессиональному самосовершенствованию в условиях высшего учебного заведения.

Примечания

- ¹ См.: *Маслоу, А.* Самоактуализация // Психология личности : тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. М. : Издательство Московского университета, 1982. С. 108–117.
- ² *Абульханова-Славская, К. А.* Стратегия жизни. М. : Мысль, 1991. С. 138.
- ³ *Реан, А. А.* Самоактуализация и самотрансценденция личности // Психология личности в трудах отечественных психологов. СПб. : Питер, 2000. С. 58.
- ⁴ См.: *Бодалев, А. А.* Акме-эффект личностного осуществления в процессе социализации и индивидуализации взрослого человека // Мир психологии : науч.-метод. журн. / ред. Д. И. Фельдштейн, А. Г. Асмолов. 1998. № 1 январь-март. С. 59–66.
- ⁵ *Маралов, В. Г.* Основы самопознания и саморазвития. 2-е изд., стер. М. : Академия, 2004. С. 256.
- ⁶ См.: *Куликов, Л. В.* Психология личности в трудах отечественных психологов. СПб. : Питер, 2009. 560 с.
- ⁷ См.: *Лесина, Т. В.* Педагогическое обеспечение самосовершенствования личности будущего учителя в процессе внеучебной деятельности: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Иркутск, 2007. 200 с.
- ⁸ См.: *Мицук, О. В.* Профессиональное самосовершенствование специалиста образовательной системы // Философия образования. 2010. № 1 (30). С. 204.
- ⁹ См.: *Колодезников, К. С.* Организационно-педагогические условия профессионального самосовершенствования студентов методом стимулирования в процессе познавательной деятельности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Сер. Педагогика. Психология. 2012. № 1 (8). С. 178–182.

ВАЖНОСТЬ ВСЕСТОРОННЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Н. Д. Коляченко, Т. В. Карсакова

*Коляченко Наталья Денисовна – студент
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: NKolyachenko@yandex.ru
Карсакова Татьяна Викторовна – доцент
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: Karsakovatv@mail.ru*

В представленной статье раскрывается важность всестороннего образования в жизни человека. Рассмотрен исторический аспект освещаемого вопроса, сделан вывод о необходимости регулярной физической нагрузки для человека.

Ключевые слова: всестороннее образование, физическая культура, Древняя Греция, сидячий образ жизни, Всемирная организация здравоохранения.

THE IMPORTANCE OF COMPREHENSIVE EDUCATION AS A BASIS FOR PERSONAL DEVELOPMENT

Natalya D. Kolyachenko, Tatyana V. Karsakova

The article presents the importance of comprehensive education in human life. The historical aspect of the question is considered, a conclusion is drawn about the need for regular physical activity for a person.

Keywords: comprehensive education, physical education, Ancient Greece, sedentary lifestyle, World Health Organization.

Человек от природы одарен предрасположенностью к некоторым дисциплинам, а иногда и самым настоящим талантом. Эти качества можно и нужно развивать. Повышать свои интеллектуальные способности просто необходимо, иначе в современном обществе, в котором происходит постоянное внедрение новых технологий и инноваций, попросту не выжить. Соперничество, борьба за рабочее место требуют от человека не только профессиональных знаний и умений, но и здоровья, а также соответствующих личностных качеств (профессиональных, волевых, нравственных)¹. Развив определенную предрасположенность к чему-либо, человек может добиться успеха и, возможно, внести свой вклад в историю.

Люди всегда задумывались о всестороннем развитии своей личности. Интеллектуальное развитие тесно связано с мышлением человека и все же не исчерпывается только мыслительными процессами. Интеллект человека охватывает разнообразные функциональные сферы. Он объединяет в себе: умственные способности, эмоциональное мировосприятие и физическую культуру. Интеллектуально развитый человек –

это прежде всего гармоничная личность, которая с легкостью адаптируется к жизненным ситуациям и может быть успешной в учении, быстро и легко усваивать новые знания, применять их на практике, на основе усвоенных знаний создавать что-либо новое. Интеллектуальное развитие включает в себя несколько направлений, каждое из которых играет значительную роль. Выделяют следующие функции интеллектуальной деятельности:

- 1) вербальную – учит общаться с окружающими людьми, вести диалог, находить контакт;
- 2) логическую – тесно связана с мышлением, помогает рассуждать, решать поставленные задачи и проблемы;
- 3) физическую – учит координировать движения, а также положительно влияет на моторику;
- 4) эмоциональную – связана с чувствами и впечатлениями человека, помогает анализировать свои ощущения и делать конкретные выводы;
- 5) социальную – помогает налаживать контакт с обществом и находить свое место в нем;
- 6) духовную – обогащает внутренний мир человека;
- 7) творческую – дает возможность создавать нечто новое, воплощать свои идеи в реальности.

Таким образом, чтобы человек вырос полноценно развитой личностью, следует уделять внимание всем сферам его интеллекта, а также физической активности.

Одним из основных понятий античной эстетики, обозначающим гармонию в человеке внешнего и внутреннего, тела и души, в Древней Греции была калокагатия. Это понятие подразумевало гармоничное интеллектуальное и физическое развитие, сочетание внутренней и внешней красоты, а также совершенствование разума.

Величайшие философы Древней Греции, такие как Аристотель, Сократ, Архимед и Платон, изучали чисто научные дисциплины: математику, биологию, астрономию, географию, физику, этику. В основе взглядов Аристотеля лежит представление о единстве души и тела, о важности их развития. Он выделял три стороны воспитания – физическое, нравственное и умственное – и считал, что они составляют единое целое.

Однако именно Платон обратился к теме важности гимнастического воспитания и его сочетания с академическими дисциплинами. Гимнастика способствует здоровью тела, которое достигается не только физическими упражнениями, но и воздержанием от пьянства, правильным питанием. При этом мусическое (по сути, научное) и гимнастическое воспитание нужно, по мнению Платона, не ради души и тела, а ради согласования яростного и философского начала в человеке. Таким образом, тот, кто наилучшим образом чередует гимнастические упражнения

с занятиями мусическим искусством и в надлежащей мере обращает их к душе, достигает совершенства.

Вполне возможно, что именно точка зрения Платона нашла отражение в афинском воспитании. Это система воспитания мальчиков и юношей (кроме рабов), сложившаяся в Древних Афинах в VII–V вв. до нашей эры. С 7 до 16 лет они обучались в грамматической школе. Дети из наиболее состоятельных семей продолжали занятия в гимнасии (место для занятий спортом) до 18 лет. Мусическое воспитание сочеталось с гимнастическим. В целом граждане Афин старались поддерживать хорошую физическую форму, чтобы при необходимости выступить на защиту города. Наиболее ярким примером важности гимнастического образования в жизни жителей Древней Греции является воспитание спартанцев. Особое внимание уделялось физической закалке: целыми днями юные спартанцы упражнялись в беге и борьбе.

Не стоит забывать и о таком ярком явлении, как олимпийские игры, которые зародились еще в Античности и продолжают до сих пор. В Древней Греции олимпийские игры были величайшим национальным праздником. В состав игр входили следующие разновидности состязаний: бег, прыжки в длину, метание копья, метание диска, борьба, гонки на колесницах. Все эти соревнования требовали недюжинной спортивной подготовки – силы, ловкости и выносливости.

Возвращаясь к современности, можно отметить, что в учебную программу любого учебного заведения входят как занятия физической культурой, так и обучение академическим дисциплинам. Это связано с тем, что обучающиеся быстро привыкают к сидячему образу жизни, который может привести к развитию разных заболеваний. Именно поэтому детей с самого раннего возраста приучают к умеренной и регулярной физической нагрузке. В основном занятия по физической культуре проходят один или два раза в неделю.

К сожалению, далеко не все обучающиеся хотят, чтобы даже минимальная физическая нагрузка была частью их жизни. Это касается как школьников, так и студентов. В подобной ситуации можно увидеть как проблему отсутствия мотивации, так и обычное нежелание развивать отдельную часть себя (в нашем случае физическую). Несомненно важно, чтобы преподаватель доступно и просто объяснил, почему необходимо уделять время занятиям физической культурой, к чему может привести отсутствие физической нагрузки.

Во второй половине 2018 г. Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) представила итоги опроса взрослого населения, проведенного в 168 странах. Согласно полученным данным, около 20 миллионов взрослых россиян ведут малоподвижный образ жизни, что способствует развитию неинфекционных заболеваний². При сидячем образе жизни вся нагрузка переносится на таз и позвоночник. Позвонки шейного отдела от постоянного напряжения защемляются, что снижает интенсивность

кровотока. Как следствие – головные боли и ухудшение зрения. Из-за пассивного образа жизни слабеют мышцы, ухудшается кровоснабжение, понижается тонус сосудов, замедляется обмен веществ, уменьшается количество сжигаемых калорий, излишки которых откладываются в виде жира. Из-за малой подвижности мышцы становятся слабыми и дряблыми. Сидячий образ жизни негативно влияет также на психическое здоровье. Люди, не получающие никаких нагрузок, чаще сталкиваются с такими проблемами, как депрессия и бессонница.

По нашему мнению, вышесказанное должно сильно повлиять на отношение студентов к физическим нагрузкам, заставит их переосмыслить необходимость и важность в жизни.

Таким образом, можно сделать вывод, что без гармоничного развития – как интеллектуального, так и физического, – человек не сможет достичь совершенства. Современному обществу нужны конкурентноспособные специалисты, готовые быстро принимать решения, справляться со сложными задачами и стрессом.

Примечания

- ¹ См.: Крикунова, М. А., Саламатова, Е. Г., Карсакова, Т. В. Мотивация занятий физической культурой и спортом : метод. пособие. Саратов : Издательство Саратовского университета, 2010. С. 4.
- ² См.: How to Escape the Dangers of a Sedentary Lifestyle? [Электронный ресурс]. URL: <https://flexispot.com/spine-care-center/how-to-escape-the-dangers-of-a-sedentary-lifestyle/> (дата обращения: 27.02.2020)

КЛЮЧЕВЫЕ СМЫСЛЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ УЧИТЕЛЯ-ИССЛЕДОВАТЕЛЯ В РАМКАХ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

О. Ю. Коник, А. А. Королев

*Коник Ольга Юрьевна – кандидат философских наук, доцент
Саратовского областного института развития образования
E-mail: legends@mail.ru,*

*Королев Андрей Альбертович – доктор технических наук, профессор
Саратовского областного института развития образования
E-mail: kor_science@mail.ru*

В статье рассматриваются понятие «учитель-исследователь» и проблемы, связанные с педагогической поддержкой саморазвития учителя-исследователя в рамках поствузовского образования, в частности на курсах повышения квалификации Саратовского областного института развития образования. Особое внимание уделяется значимости роли творческого начала личности педагога, актуализации учителем-исследователем потенциальных личностных возможностей в осуществлении профессиональной деятельности.

Ключевые слова: учитель-исследователь, повышение квалификация учителей, саморазвитие личности.

KEY MEANINGS OF PEDAGOGICAL SUPPORT FOR TEACHER-RESEARCHER WITHIN THE FRAMEWORK OF INCREASING QUALIFICATIONS

Olga Y. Konik, Andrey A. Korolev

The article discusses the concept of «teacher-researcher» and the problems associated with the pedagogical support of the self-development of a teacher-researcher in the framework of postgraduate education, in particular in continuing education courses of the Saratov Regional Institute for the Development of Education. Particular attention is paid to the importance of the role of the creative principle of the teacher's personality, the actualization by the teacher-researcher of potential personal opportunities in the implementation of professional activities.

Keywords: teacher-researcher, advanced training of teachers, self-development of personality.

В целях определения смысла и сущности педагогической поддержки процесса личностно-профессионального развития учителя-исследователя в специфичных условиях Саратовского областного института развития образования (СОИРО) можно обратиться к существующим в педагогической науке представлениям об учителе не только как об узком специалисте-предметнике, но и как о духовно богатой личности во всём многообразии и совокупности её качеств и способностей, как о носителе культуры, духовно-нравственных ценностей.

Следует отметить, что, несмотря на широкую палитру исследований, так или иначе затрагивающих проблемы профессионального совершенствования учителя в поствузовский период, глубоких теоретических изысканий или научно-методических разработок, рассматривающих подготовку учителя-исследователя в условиях СОИРО как становление творческой, ответственной, саморазвивающейся личности, в научно-педагогической литературе практически нет.

Прежде всего необходимо уточнить понятие «учитель-исследователь». В контексте исследуемой проблемы существенной является мысль В. А. Сухомлинского, который пишет: «Если вы хотите, чтобы педагогический труд давал учителю радость, чтобы повседневное проведение уроков не превращалось в скучную однообразную повинность, ведите каждого учителя на счастливую тропинку исследования»¹. В. И. Андреев полагает, что учитель как исследователь начинает формироваться, видимо, «тогда, когда начинает усматривать противоречия и проблемы в своей педагогической деятельности и в связи с этим испытывает внутренние потребности исследовать и решить их»². Соглашаясь с ним, мы считаем необходимым создание в СОИРО комплексной системы поддержки учителей-исследователей, включающей в себя не просто оказание образовательных услуг, но в первую очередь усилия, направленные на стимулирование их внутренней потребности через поступательное личностно-профессиональное саморазвитие. На наш

взгляд, требование к педагогу сегодняшнего дня выражает диалектическая взаимосвязь его функциональной роли и индивидуальных духовных ценностей.

Опираясь на педагогическую литературу, рассматривающую разные аспекты инновационной деятельности в образовании, разные грани педагогического труда, а также личный опыт работы, можно дать следующее определение категории «учитель-исследователь». Учитель-исследователь – это специалист, занимающийся педагогической практической и исследовательской деятельностью, направленной на научный поиск путей и способов совершенствования образования, обладающий высоким уровнем профессиональной компетентности, активно включённый в инновационные процессы, отличающийся яркой творческой индивидуальностью, высоким чувством ответственности, собственной философско-педагогической позицией, потенциально способный созидать новое на основе глубокой любви к детям.

Для определения сущности педагогической поддержки процесса самоактуализации учителем потенциала личностного и профессионального роста в ходе курсовой подготовки мы считаем важным обратиться к общим характерным особенностям становления его личности в поствузовский период. В профессиональном развитии личности учителя выделяются три периода: подготовительный, довузовский, связанный с выбором профессии; начальный, вузовский период, во время которого формируются основы профессионально важных умений и свойств; основной, поствузовский – период развития всех сущностных сил личности учителя с целью её наиболее полной самореализации в профессиональной деятельности. Теория и длительная практика системы повышения квалификации педагогов, безусловно, сыграли существенную роль в генезисе идеи непрерывного педагогического образования, находящей выражение в таком способе жизнедеятельности, который «характеризуется гибкостью мышления, способностью к быстрой переориентации, к отказу от привычных представлений, к восприятию нового, нетрадиционного»³.

Учитель, который повышает эффективность профессиональной деятельности не только в результате совершенствования ее условий, но и за счёт активизации собственных возможностей, выявления новых резервов личности, раскрытия своего сущностного потенциала (интеллекта, мировоззрения, воли, нравственных качеств, эстетического вкуса, творческих способностей и т. д.), неизбежно становится на путь поиска, в нём пробуждается потребность в инновационной деятельности.

Поисковая активность неизбежно связана с более высокой формой – субъектной активностью, а значит, и с активной деятельной жизненной позицией. В таком случае педагогическая деятельность становится не просто профессией, а образом жизни. Об этом свидетельствуют биографии Я. Корчака, А. С. Макаренко, И. Песталоцци, В. А. Сухомлинского, Р. Штайнера и др.

Соглашаясь с необходимостью создания в школе особой среды, способной активизировать процесс саморазвития в деятельности педагогов, мы также склонны полагать, что в условиях Института развития образования такая среда может иметь более интенсивный характер. Но для достижения этой цели необходимо изменить общий подход к системе повышения квалификации учителя. Она должна быть ориентирована на воспроизводство потенциальных возможностей личности. Таким образом, характерные особенности становления личности учителя в поствузовский период, на наш взгляд, влияют на содержание, организационные принципы, возможные результаты курсовой подготовки учителя-исследователя в СОИРО.

Определяя общие подходы к педагогическому руководству процессом развития субъективности учителя-исследователя в СОИРО, мы учитываем андрагогические аспекты повышения квалификации, полагая, что в образовании взрослых речь может идти о педагогическом руководстве как о педагогической поддержке самопроцессов. Под педагогической поддержкой саморазвития учителя-исследователя мы понимаем особую деятельность преподавателей, тьюторов и других сотрудников СОИРО, которая представляет собой превентивную и оперативную помощь в саморазвитии. Педагогическая поддержка учителя-исследователя заключается в оказании ему помощи в научно-творческой самореализации. Но такая помощь, если её трактовать шире, направлена на поддержание целостного сознательного сущностного самоизменения личности, а значит, заключается в создании комплекса педагогических условий, способных детерминировать внутренние мотивы саморазвития личности педагога.

Экстраполируя понятие педагогической поддержки на ситуацию курсовой подготовки, такой вид педагогического руководства нам представляется наиболее эффективным, так как взрослый как субъект образования обнаруживает высокую степень готовности к обучению на добровольной основе, имеет собственные учебные стратегии и т. п. Более того, образование педагогов – это совершенно специфическая область образования взрослых, поскольку субъектами обучения являются люди, уже умеющие учить, а также в силу своего профессионального опыта умеющие учиться. Представляется очевидным, что смысл педагогических исследований, проводимых учителями-практиками в школе, заключается не в поиске частных нововведений, а в направленности их усилий на глубинное, сущностное обновление образования, прежде всего через переосмысление системы собственных ценностей, динамику ценностно-смысловых ориентаций.

Осмысление себя происходит через самопознание, самооценку и самопрогнозирование. Самопознание представляет собой сложный процесс, который развёрнут во времени, многоступенчат и связан с самыми разнообразными переживаниями. Эти переживания аккумулируются в эмоционально-ценностное отношение к себе, которое в совокупности

с обобщенными результатами самопознания составляет самооценку личности, позволяющую учителю адекватно оценивать свои возможности в инновационной деятельности и осуществлять самопрогноз. Необходимость развития рефлексивных навыков учителя-исследователя, развитие способности осмысливать подлинные цели своих – «авторских» – усилий в инновационной деятельности требуют иных подходов к организации курсовой подготовки, ухода от идеологии краткосрочных курсов повышения квалификации, дистанционных форм обучения и выстраивания кропотливой, системной работы в СОИРО с этой категорией педагогов, основанной на идее наставничества и долговременного сотрудничества. От направления развития самоанализа, глубины осмысления себя как профессионала зависит самореализация творческих потенциалов личности учителя.

Творческая активность, креативность также являются важнейшими характеристиками инновационной деятельности учителя. Термин «креативность», несмотря на довольно частое использование в психолого-педагогической литературе, тем не менее не является ни общепринятым, ни однозначным. Креативность часто становится в один ряд со способностями или чертами характера и именно в этих терминах интерпретируется, т. е. имеет психологическую природу. Для нас такое понимание важно с точки зрения обоснования творческих умений в научно-исследовательской деятельности (в основе которых лежит креативность как некое свойство личности, определяющее индивидуальную творческую активность) как фактора, существенно влияющего на эффективность процесса саморазвития личности учителя-исследователя. Учитывая тесную взаимосвязь творчества и исследования, основную характеристику которых составляет органическое взаимодействие и взаимопроникновение друг в друга, мы считаем, что для того чтобы возникла внутренняя креативная потребность в ходе исследовательской деятельности, сформировались творческие умения учителя-исследователя, необходимо обеспечить поддержку индивидуальной творческой инициативы, автономность личности в выборе поля исследования.

Развивающийся самосознающий человек есть всегда человек самореализующийся. Творческие умения учителя-исследователя находят выражение в научно-творческой самореализации. Реализованная возможность иметь собственный взгляд, подход, способность вызывать к жизни нечто новое, по нашему мнению, значительно обогащают субъективный опыт личности учителя.

Для того чтобы актуализировать внутренний потенциал личности учителя-исследователя и быть фактором развития его субъективности в условиях курсов повышения квалификации в СОИРО, общение должно носить персонифицирующий диалогический характер.

Педагогическая поддержка личностно-профессионального развития учителя-исследователя в ходе повышения квалификации в СОИРО осу-

шествима через реализацию ряда педагогических условий, в числе которых в первую очередь можно выделить педагогический феномен образовательной среды. Большое внимание изучению образовательной среды уделял В. А. Сухомлинский. Он подчёркивал её побуждающий к активной деятельности развивающий и развивающийся характер. Активность образовательной среды, «погружение» в образовательный процесс, самостоятельный выбор образовательной траектории педагогами и возбуждают личный интерес, провоцируют кризис компетентности или укрепляют сознание собственной компетентности. Человек постоянно испытывает влияние среды как контекста собственного становления, она является источником его личностного роста, основой, порождающей его смыслы самоизменения. Ряд исследователей определяет общее понятие среды как место пребывания субъекта, формирующего его образ жизни и личность. «Саморазвитие – дискретный процесс, что делает исключительно актуальным периодическое усиление своей активности личностью, ставящей задачу саморазвития, и наличие некоторого опыта активизации выступает важной предпосылкой и одновременно условием успешности такой деятельности»⁴.

Традиционная система повышения квалификации организована таким образом, что учитель не занимает в ней активной позиции, выступает лишь объектом массового повышения квалификации. Развитие личности учителя-исследователя, актуализация его потенциальных возможностей становятся в настоящее время главными задачами СОИРО. Базовое педагогическое образование – лишь отправной пункт в непрерывном, «пожизненном» процессе становления учителя, стремящегося быть профессионалом высочайшего уровня, испытывающего внутреннюю потребность в исследовательской, инновационной работе. Основой становления учителя-исследователя является саморазвитие, постоянный труд души человека. Включение учителя в процесс постоянного саморазвития – центральная задача институтов повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров.

Образовательная среда складывается в процессе взаимодействия участников курсовой подготовки, индивидуальных смыслов. В любой эффективно функционирующей системе важны не только её элементы, но и связи между ними. В системе взаимодействий всех участников курсовой подготовки именно по каналам этих связей возможна педагогическая поддержка саморазвития личности учителя-исследователя. Естественно, от характера профессиональных и межличностных связей во многом зависит успешность осуществления тенденции к самоактуализации, становление учителя на путь сознательного самосовершенствования.

Если взаимодействие осуществляется на функциональном (формальном) уровне, то оно не может существенно влиять на прогрессивное саморазвитие участников взаимодействия, поскольку то или иное функционирование предусматривает в значительной степени

лишь поддержание параметров системы (каковой является и сам человек), а не её принципиальное изменение. На более высоком, личностно ориентированном, уровне контакт устанавливается исходя из осмысленного признания субъектности позиций его участников, умения видеть в другом личность, равную по своим правам и обязанностям. Ещё более высокий уровень взаимодействия – ценностно-личностный – предусматривает постоянное взаимоотношение в процессе контакта исходя из приоритета высших человеческих ценностей, среди которых главной, наивысшей, ценностью является человек. Такое взаимодействие является заинтересованным, побуждающим, способным вызвать взаимопонимание, взаимную эмпатию учителей – участников курсов. Вместе с тем ценностно-личностное взаимодействие может быть определено как более интимное, своими корнями уходящее вглубь души взаимодействующих сторон, затрагивающее самые тонкие её струны. Такой подход также обосновывает необходимость организации не только образовательного пространства профессионального взаимодействия (являющегося доминирующим в традиционных моделях повышения квалификации), но и клубного пространства для личностного взаимодействия.

Все связи и взаимодействия компонентов повышения квалификации учителей-исследователей не являются статичными. Их характер, интенсивность и специфические особенности находятся в постоянном развитии. Педагогически грамотно организованное взаимодействие в ходе курсовой подготовки способствует возникновению единого смыслового пространства, рождению так называемого «третьего» смысла совместной жизнедеятельности учителей-исследователей в период их нахождения в СОИРО. Всё это в значительной степени стимулирует потребность личности во взаимодействии.

Освоение учителем новых ценностно-смысловых отношений не может быть осуществлено путём прямой передачи информации о содержании тех или иных ценностей. Как указывает И. Ю. Алексашина, «превращение ценностных ориентаций в “своё” внутреннее достояние предполагает, по-видимому, организацию специальной деятельности и общения учителя, “проживание” им тех ситуаций, в которых перед учителем раскрываются их внутренний человеческий смысл и личностная значимость»⁵. Подобное «проживание», на наш взгляд, становится возможным в ценностно-личностном пространстве профессионального взаимодействия в СОИРО.

Принцип взаимодействия саморазвития участников взаимодействия распространяется также на команду преподавателей и тьюторов курсовой подготовки. Их доброжелательное, эмпатичное принятие, открытость, доверие к слушателям курсов, фасилитационная компетентность вызывают у учителей ответную открытость, аутентичность, влияют на динамику личностных изменений. Если создаётся благоприятная пси-

хологическая атмосфера, в которой люди действуют совместно, система «группа слушателей – команда преподавателей – команда тьюторов» постепенно начинает саморазвиваться, всё более наращивая потенциал для саморазвития каждого. Личностная ориентация в курсовой подготовке может рассматриваться как средство обеспечения качественно новой парадигмы повышения квалификации.

Важнейшим аспектом современного типа научной рациональности является аксиологический, когда исследователь несёт ответственность за результаты своей научной деятельности и их последствия, осознаёт как их личностную, так и общественную значимость. Но педагогические ценностные приоритеты складываются вне собственно педагогической науки, что задаёт содержательные параметры программ образования (самообразования) учителя, включающих философские, культурологические, социологические, психологические и другие антропологические знания, являющиеся к тому же основой формирования методологической культуры учителя.

Аксиологическую основу представлениям педагога о предмете своего исследования придаёт работа по осмыслению, интериоризации теоретических знаний. Принципиальное значение имеет сохранение именно педагогической специфики индивидуальных исследований учителей во избежание подмены педагогической теории какой-либо другой. При этом педагогическое знание выполняет интегративную функцию. Расширение теоретических представлений педагога позволяет увеличивать нормативные пределы деятельности на основе новых ценностных ориентаций. Теоретические знания становятся основанием для становления собственной, уникально-педагогической позиции. Приобщение учителя-исследователя к постнеклассической науке в этих условиях становится двигателем, процессом и результатом его профессионального и личностного роста.

Средством опредмечивания теоретических знаний в собственном контуре профессионализма становятся образовательная программа повышения квалификации и индивидуальная программа самообразования, целевой функцией которых выступает развитие личности.

Таким образом, смысл и сущность педагогической поддержки личностно-профессионального развития учителя, ставшего на путь научного поиска, могут быть сведены к следующему: в системе поствузовской подготовки такая поддержка осуществляется через создание совокупности педагогических условий, детерминирующих внутренние мотивы саморазвития личности педагога.

Примечания

¹ Сухомлинский, В. А. Разговор с молодым директором школы. Минск : Университетское, 1988. С. 70.

- ² Андреев, В. И. Педагогика : учебный курс для творческого саморазвития. Казань : Центр инновационных технологий, 2000. С. 82.
- ³ Проблемы непрерывного образования взрослых / под ред. В. Г. Онушкина. М. : Педагогика, 1987. С. 28.
- ⁴ Куликова, Л. Н. Проблемы саморазвития личности. Хабаровск : Издательство ХГПУ, 1997. С. 50.
- ⁵ Алексашина, И. Ю. Педагогическая идея : зарождение, осмысление, воплощение : Практическая методология решения педагогических задач. СПб. : СпецЛит, 2000. С. 87.

ТУРИЗМ В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ ВЗРОСЛЫХ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ И ВОЗМОЖНОСТИ

О. В. Королева

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

Это исследование имеет цель – показать важность экологического образования взрослых для развития социально ответственного туризма и, следовательно, сохранения окружающей среды для будущих поколений.

Ключевые слова: экологическое образование взрослых, экологический туризм, устойчивый туризм, охраняемые природные территории.

TOURISM AS A TOOL OF ENVIRONMENTAL ADULT EDUCATION: PROBLEM STATEMENT AND OPPORTUNITIES

Oksana V. Koroleva

This study aims to show the importance of environmental education for adults for the development of socially responsible tourism and, therefore, the preservation of the environment for future generations.

Keywords: environmental adult education, ecotourism, sustainable tourism, protected areas.

В настоящее время одной из важнейших проблем в мировой практике управления туризмом является создание условий для обеспечения устойчивого туризма, который не только поддерживает благосостояние местного населения, но и способствует сохранению культурной целостности и экологического благополучия территории. Одной из форм устойчивого туризма и основой эффективного развития региона является экологический туризм. Он отражает идеологию туризма будущего и призван служить идее ответственного и бережного отношения к природе.

Повсеместный рост интереса к экологическому туризму – не только глобальный тренд, но и российский. Стремительное вовлечение особых охраняемых природных территорий в туристскую деятельность может

существенно повлиять на их сохранность. Возможность открытия национальных парков для туристов находится в прямой зависимости от уровня их экологической культуры. Что касается россиян, их экологическая культура пока еще не стала «нормальной» парадигмой и находится на символическом уровне. Развитие экологического туризма неразрывно связано с проблемами экологического образования, которое способствует формированию экологической культуры и мышления.

Россия поддерживает стратегию устойчивого развития, реализации которой способствуют осуществление международных и всероссийских эколого-образовательных проектов и программ в разных регионах страны. Однако они в большинстве своем ориентированы на детей школьного возраста, реже на студенчество. В образовательных учреждениях реализуются программы экологической направленности, существует интеграция школьного и дополнительного экологического образования. Экологическое просвещение взрослых так же важно, как и экологическое образование подрастающего поколения. Вместе с тем отмечается не только недостаточное знание взрослыми экологических проблем, но и отсутствие интереса к ним.

Экологическое образование взрослых в настоящее время имеет очень важное значение. Существующая зачастую противоречивость экономических и экологических потребностей отражает конфликт между экономическими и экологическими целями общества, что и является основным препятствием в обеспечении устойчивого развития, т. е. оптимального сочетания экономического развития общества с сохранением и поддержанием в нормальном состоянии окружающей среды. Решения, которые принимают экологически некомпетентные люди, приводят к непредсказуемым последствиям. Формирование экологической культуры происходит путем передачи знаний, опыта, ценностей от поколения к поколению, поэтому именно от взрослых зависит воспитание подрастающего поколения. Необходимо всеми возможными средствами поднимать эколого-культурный уровень взрослых людей, ориентировать их образование на формирование нравственных ценностей, на осознание своей роли в создании гармоничных отношений между обществом и средой обитания, на воспитание чувства ответственности за будущее своих детей.

Образование взрослых базируется на теории обучения взрослых – андрагогике. Она опирается также на концепцию свободного, или «открытого», обучения, на психологию обучения взрослых, развивается в русле непрерывного образования на протяжении всей жизни. При организации процесса обучения необходимо учитывать, что взрослый человек обладает психологической, социальной, нравственной зрелостью, относительной экономической независимостью, жизненным опытом и уровнем самосознания, достаточными для ответственного самоуправяемого поведения¹.

Согласно андрагогической модели готовность обучающихся учиться определяется их потребностью в изучении чего-либо для решения конкретных жизненных проблем. Обучающийся играет ведущую роль в формировании мотивации и определении целей обучения. Необходимо создать обучающемуся благоприятные условия, которые помогли бы ему определить свои потребности, а также понять возможности применения полученных знаний, умений и навыков в жизни. Применение андрагогического подхода к организации экологического образования взрослых укрепляет осознание и восприятие людьми экологических проблем как личных, напрямую отражающихся на их качестве жизни, способствует реализации личностного и социального развития на основе принципов научно обоснованного природопользования. В ходе обучения должны выявляться возможные пути личного участия обучающегося в решении разных экологических проблем.

Расширение сферы образования взрослых происходит в настоящее время прежде всего за счет развития неформального образования, которое не требует предварительных условий для начала обучения и позволяет включаться в него значительно большему числу людей. Широкое распространение в Европе и Северной Америке получило экологическое образование, использующее ресурсы парков, которые работают не только с туристами и отдыхающими, но и с местным населением. Туризм на природных территориях позволяет органически совмещать задачи экологического образования с охраной природы, мониторингом природной среды, сохранением природных и историко-культурных объектов и т. д. Экологический туризм позволяет наблюдать за природными объектами, познакомиться с жизнью в дикой природе, выполнить некоторые мероприятия природоохранного характера. Специалистами уже давно отмечается ценность образования с использованием природной среды, ее эмоционально-положительного воздействия на людей.

Дикая и мало измененная человеком природа создает идеальные условия для обучения взрослых. В этой среде возможна реализация разнообразных образовательных методик и технологий, которые отвечают когнитивно-интеллектуальным, физическим и эмоциональным потребностям взрослого человека. Аналитическая и поисково-исследовательская деятельность обучающихся в полевых условиях направлена на решение реальных задач. Экспедиции и ролевые игры позволяют моделировать ситуации, в которых человек в природной среде оказывается гостем, а не хозяином. Воображаемые путешествия, создание видео и анимации, фотодокументирование, использование картин и музыки, – все эти образовательные технологии способствуют эмоциональному подъему обучающихся и лучшему усвоению нового материала².

За рубежом экологическое образование развивалось от созерцательного до научно-исследовательского, рационального. Сейчас экологиче-

ское образование и образование для устойчивого развития направлено на разные группы населения (учащихся школ, их родителей, студентов, пожилых людей, молодежь, инвалидов, безработных, бизнесменов, представителей этнических сообществ, профессионалов-экологов). Североамериканские ученые-биорегионалисты признают важность изучения отношения коренного населения к природе, для которого характерны глубокое уважение к месту жительства, к человеческому сообществу на данной территории; понимание взаимозависимости людей. В процессе экологического образования они предлагают использовать сенсорное восприятие: с закрытыми глазами потрогать цветы, траву, послушать звуки природы. Используются также приемы сторителлинга, т. е. рассказывание историй и ситуаций, раскрывающих связь обучающихся с природой при помощи чувств³.

Национальные парки предоставляют взрослым разные обучающие возможности. Основным видом экологического просвещения взрослых, практикуемым за рубежом, являются общественные (интерпретационные) программы. Эти неформальные программы реализуются круглый год, часто ориентированы на семью и предполагают знакомство с природой в процессе отдыха. Во время поездок изучение природы проходит под руководством профессионалов-экологов. Некоторые зарубежные охраняемые территории для проведения полевых исследований, не требующих высокой квалификации, все чаще используют помощь туристов – волонтеров. Многие из них занимаются картированием и охраной отдельных природных мест, принимают участие в создании мест обитания диких животных.

Интерес представляет зарубежный опыт интеграции профессиональной деятельности в сфере экологического образования и волонтерского движения. Так, одна из экологических образовательных программ, которая реализовывалась в Турции в период 1999–2008 гг., была направлена на формирование у взрослых людей позитивного восприятия научного знания о природной среде, повышение их интереса к природоохранной тематике и проведение научных исследований на территории национальных парков и окружающей их местности. Образовательный проект координирует Департамент науки и общества, Совет по научно-техническим исследованиям Турции (TUBITAK) в сотрудничестве с Главным управлением охраны природы и национальных парков, Министерством окружающей среды и лесного хозяйства, ближайшими университетами и Министерством образования.

Цель программы – мотивировать взрослых людей к непрерывному обучению на протяжении всей жизни. Предполагалось, что полученные в результате обучения знания будут использованы выпускниками программы для популяризации науки и всех видов устойчивой деятельности в будущем, а приобретенные навыки помогут им реализовать подобные проекты в своих регионах.

Программа включала изучение особенностей геологической и геоморфологической среды, ресурсной базы особо охраняемых природных территорий, флоры и фауны региона, мероприятия по охране дикой природы, культурной экологии. Внимание уделялось анализу возможных последствий глобального потепления для региона, а также влияния экологических проблем на особо уязвимые экосистемы в регионе проживания в целом. Объектами научного и познавательного интереса стали археологические, исторические, природные и культурные ресурсы национального парка. 30 участников программы обучались в течение 10 дней, 7 из них они провели на территории национального парка. Полевые научные исследования курировались тремя инструкторами – экспертами по геоморфологии, флоре и фауне⁴. По окончании образовательной программы ее участники стали лучше понимать местные, региональные, национальные и международные экологические проблемы, могли предложить альтернативное решение глобальных экологических проблем. Они также стали способны предпринимать действия, направленные на создание более устойчивой среды в своей личной жизни.

Перспективность развития экологического образования взрослых с использованием ресурсов особо охраняемых природных территорий и вовлечением их в туристскую деятельность не вызывает сомнения. Экологический туризм как форма устойчивого туризма является неотъемлемой частью глобальной трансформации рынка путешествий, а не преходящей «модной» тенденцией. Спрос на экотуризм высок и будет продолжать расти. Туристы начинают осознавать, что они оказывают положительное влияние на места, которые посещают. По данным британского фонда путешествий, в 2012 году 75% британских путешественников хотели выбрать более ответственные путешествия. Согласно опросу Booking.com, проведенному в 2018 г., 87% туристов со всего мира хотят путешествовать на устойчивой основе. Euronews даже прогнозирует экологический бум в Европе. Туристские компании отмечают увеличение числа поездок, которые включают трекинг и хайкинг. Например, количество таких походов, забронированных в Jacada Travel, удвоилось с 2015 по 2016 г. и с 2016 по 2017 г.⁵ Люди, выбирающие ответственное путешествие по природным территориям, все чаще ищут возможности воссоединиться с природой. Другой движущей силой является так называемый «туризм последней возможности», который мотивирован желанием увидеть редкие и находящиеся под угрозой исчезновения природные достопримечательности, включая ледники, коралловые рифы, исчезающие виды животных и растений и многое другое.

Причинами роста интереса к «зеленым» путешествиям являются незабываемые впечатления, полученные от посещения природных достопримечательностей, заметное положительное влияние экотуризма на ме-

ста посещения и местное сообщество, стремление избежать негативных последствий влияния нерегулируемого туризма, чувство сопереживания природе и ответственность за ее сохранность. Все эти аргументы можно использовать при формировании у взрослых мотивации к обучению основам экологии и определения его целей. Экологический образовательный туризм призван удовлетворить потребности человека в развитии собственной личности, ориентирован на приобретение знаний и навыков, необходимых для овладения умениями и навыками содержательного проведения досуга. Возможности экологического туризма в создании нестандартного, индивидуального содержания обучения с учетом жизненного опыта и социально-психологических особенностей обучающихся в полной мере отвечают принципам андрагогической модели обучения.

Опыт зарубежных особо охраняемых природных территорий в развитии экологического образования взрослых обширнее отечественного. Поэтому следует адаптировать интересные и эффективные разработки, методики и технологии к особенностям отечественного образования.

Примечания

- ¹ См.: Змеёв, С. И. Андрагогика : основы теории, истории и технологии обучения взрослых. М. : PER SE, 2006. С. 82.
- ² См.: Needs assessment document [Электронный ресурс] // Programme : Erasmus+. P. 19. URL: https://hnuti.duha.cz/sites/default/files/publikace/2016/11/needs_assessment_document.pdf (дата обращения: 22.02.2020)
- ³ См.: Grumbine, R. S. Ghost Bears : Exploring the Biodiversity Crisis. Washington : Island Press, 1992. 336 p.
- ⁴ См.: Soykan, A. Ecology – based environmental education in years between 1999–2008 in protected areas of Turkey : Aims and objectives, problems and suggestions [Электронный ресурс] // Procedia Social and Behavioral Sciences. 2009. Vol. 1. P. 1704–1708. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187704280900305X> (дата обращения: 22.02.2020)
- ⁵ См.: The European market potential for nature and ecotourism [Электронный ресурс] // CBI. Ministry of Foreign Affairs. URL: <https://www.cbi.eu/market-information/tourism/nature-tourism/nature-eco-tourism-europe/> (дата обращения: 22.02.2020)

ПРОЕКТНАЯ МЕТОДИКА КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Т. Г. Кузнецова

*Кузнецова Татьяна Григорьевна – кандидат философских наук, доцент
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: ecrit@mail.ru*

В статье рассматриваются основные теоретические и практические основы использования проектной методики в системе профессиональной подготовки бакалавров

в процессе обучения иностранному языку. Автор раскрывает необходимость применения этого метода в учебном процессе, его особенности и преимущества.

Ключевые слова: метод проектов, иностранный язык, мотивация, языковая компетенция.

PROJECT METHOD AS AN EFFECTIVE TECHNOLOGY IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT HIGHER INSTITUTIONS

Tatyana G. Kuznetsova

The article discusses the main theoretical and practical bases of using the project method in the system of professional training of bachelors in the process of teaching a foreign language. The author reveals the necessity of using this method in the educational process, its features and advantages.

Keywords: project method, foreign language, motivation, language competence.

В методике преподавания иностранного языка всегда приоритетными являлись и остаются вопросы повышения качества образования. Поэтому на современном этапе преподавания иностранных языков одна из главных задач – поиск эффективной методики обучения.

В последнее время многие педагоги считают именно метод проектов одним из наиболее эффективных в обучении иностранным языкам, так как он не только способствует повышению коммуникативной компетенции обучаемых, развитию их языковой личности, но и повышает внутреннюю мотивацию и интерес к учебному предмету.

Метод проектов по своей дидактической сущности нацелен на формирование у обучающихся способностей, которые в будущем помогут им лучше приспособиться к жизни, адаптироваться к изменяющимся условиям, ориентироваться в разнообразных ситуациях, работать в коллективе, осуществлять ответственный выбор¹.

Характерные функции учебных проектов – мотивационно-побудительная, информационно-обучающая, эвристическая, воспитательная, коммуникативная, рефлексивно-оценочная. Одной из основных является коммуникативная функция, которая способствует развитию у обучающихся коммуникативной компетенции, т. е. способности к совместной работе с другими людьми.

Учебные проекты могут выполняться в течение одного занятия (мини-проект), нескольких дней, семестра или года. Как правило, работа над проектами проводится во внеурочное время, хотя они могут обсуждаться и на занятиях. Проекты по своему предметному содержанию могут быть выполнены в области изучения иностранного языка и культуры либо носить междисциплинарный характер.

При обучении иностранному языку в непрофильном вузе метод проектов позволяет применять интегрированные знания, используя язык в ситуации, близкой к реальной профессиональной деятельности, что,

в свою очередь, стимулирует познавательную и научную активность студентов². Это не только способствует более мотивированному усвоению и закреплению знаний по иностранному языку, но и активизирует самостоятельную работу студентов по приобретению знаний, формирует умения и навыки в основных видах речевой деятельности, а также создает условия для их эффективно устной практики.

Как известно, в области изучения иностранного языка выделяют следующие виды проектов: **конструктивно-практические, игровые – ролевые, информационные, исследовательские, профессионально ориентированные, творческие, издательские, сценарные**. Однако чаще всего приходится иметь дело со смешанными видами проектов, в которых наблюдаются признаки как исследовательских и творческих, так и проектно ориентированных работ. Так, например, задания, которые используются на первом курсе, носят скорее поурочный характер, проектная методика внедряется в процесс обучения постепенно. Первый этап применения проектной методики – мотивационно-ценностный³. На этом этапе осуществляются в основном творческие проекты, которые являются одними из самых эффективных для повышения мотивации. Наиболее активно применяющимся на первом курсе является метод творческих проектов, который реализуется прежде всего в написании сочинений на изучаемые и свободные темы. В основном такие проекты носят краткосрочный индивидуальный характер. Студентам даются задания творческого характера, рассчитанные на самостоятельное использование полученных знаний в области иностранного языка: составить монолог, диалог, полилог по конкретной теме, написать сочинение по изучаемой теме. Выполнение заданий должно сопровождаться широким использованием активной лексики и грамматики.

Многие исследователи отмечают, что перед началом любой проектной работы обучающиеся должны выполнить подготовительные упражнения, которые помогут им в дальнейшей проектной деятельности. Система подготовительных упражнений способствует формированию языковых умений. Подготовительные упражнения должны быть связаны с тематикой проекта, информативными и познавательными. Так, Ю. В. Рындина отмечает, что в процессе работы с подготовительными упражнениями обучающийся не получает готовых знаний, а имеет возможность их самостоятельно найти и применить. На данном этапе прослеживается побуждение обучающихся к активной мыслительной деятельности, самостоятельному поиску, анализу, систематизации и обобщению информации⁴. Подготовительные упражнения могут быть лексико-грамматическими и коммуникативными. При формировании коммуникативной компетенции вне языкового окружения особую ценность представляют коммуникативные упражнения, позволяющие студентам не только решать коммуникативные задачи, но и мыслить, решать какие-либо про-

блемы. Таким образом, происходит акцентирование внимания студентов на содержании своего высказывания.

Большой интерес у студентов вызывают подготовка и проведение научного исследования в рамках тематики практических занятий с последующим представлением результата исследования либо в виде презентации, либо эссе. В процессе работы над презентацией студенты подбирают и изучают аутентичные источники, разрабатывают пути решения проблемы, ставят цели. У них формируются такие навыки, как умение работать с аутентичными источниками, проводить критическую оценку информации и подбирать языковой материал. На подготовительном этапе основную роль играет просмотровое и поисковое чтение. Затем студенты должны представить продукт своей проектной деятельности. Студент должен представить структуру проекта, которая зависит от жанра, следовать логике, аргументировать свою позицию, уметь отвечать на вопросы. Одним из способов представления является устная презентация⁵. Роль преподавателя значима на каждом этапе подготовки проекта, но особенно на подготовительном. На этапах планирования и выполнения проекта преподаватель является и консультантом, и мотиватором, и помощником. На этапе оформления он предстает только в качестве консультанта.

В настоящее время многие исследователи отмечают преимущества применения веб-квестов как одного из видов учебных проектов при организации учебной деятельности студентов. Веб-квест позволяет дистанционно управлять учебным процессом, оснащая студентов необходимым учебным материалом (как текстовым, так и видео), дополнительной информацией и коммуникациями, обеспечивая их высокую личностную включенность в самообучение. Веб-квест можно позиционировать в качестве инновационного лингводидактического средства, которое эффективно используется в контексте профессионально ориентированной подготовки студентов вуза⁶.

Таким образом, проектная деятельность при обучении иностранному языку не только развивает иноязычную коммуникативную профессиональную компетенцию, но и способствует совершенствованию знаний студентов в научно-исследовательской и профессиональной сферах. Студенты приобретают опыт работы с научными статьями, отбора источников, учатся анализировать, формулировать выводы, а также получают навык представления результатов своей деятельности в виде презентации и приобретают опыт публичного выступления. Метод проектов опирается на ряд принципов: интерес к выполнению проекта со стороны участников, связь проекта с реальной жизнью, ведущая координирующая роль преподавателя, межпредметный характер проектов и структурная завершенность. В ходе проектной работы студентам предоставляется возможность применить полученные языковые навыки в новых реальных ситуациях общения, выразить свои мысли. Важным показателем успешного выполнения проекта является сформированность языковой

компетенции, которая определяется путем наблюдения за ходом работы студентов на всех этапах подготовки проектов, а также при их защите и ответах на вопросы.

Примечания

- ¹ См.: *Арстангалеева, Г. Ф.* Проектная деятельность как средство формирования общих компетенций // Модульно-компетентностный подход и его реализация в профессиональном образовании : материалы межрег. науч.-практ. конф. / отв. ред. Н. В. Горшенина. Оренбург : ГБОУ СПО «ОГК», 2012. С. 7–14.
- ² См.: *Щербакова, О. Ю., Мирзоева, Ф. Р.* Реализация метода проектов при обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Фундаментальные и прикладные исследования кооперативного сектора экономики. 2015. № 3. С. 150–153.
- ³ См.: *Кормилина, Н. В., Шугаева, Н. Ю.* Методология проектного обучения английскому языку на факультете иностранных языков [Электронный ресурс] // Вестник КарГУ. 2016. URL: <http://articlekz.com/article/13077> (дата обращения: 20.02.2020)
- ⁴ См.: *Рындина, Ю. В.* Индивидуально-дифференцированный подход в обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей // Молодой учёный. 2013. № 10. С. 610–612.
- ⁵ См.: *Борисова, О. В.* Трансформация методов обучения студентов в вузах финансово-экономического профиля. М. : Русайнс, 2018. 204 с.
- ⁶ См.: *Воронова, Е. Н.* Потенциал технологии Веб-квест при обучении студентов иностранному языку // Современные Web-технологии образовательного назначения : перспективы и направления развития : сб. ст. участников Междунар. науч.-практ. конф. / под общ. ред. С. В. Мироновой, С. В. Напалкова ; Арзамасский филиал ННГУ. Арзамас, 2016. С. 182–186.

ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВАЯ СФЕРА КАК РЕСУРС ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В СПОРТИВНОЙ КОМАНДЕ

О. В. Ларина

*Ларина Ольга Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: larrina.ov@gmail.com*

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена необходимостью формирования здорового психологического климата в спортивной команде на основе общих интересов и целей для достижения высоких спортивных результатов. В статье представлены результаты изучения эмоциональной и волевой сфер спортсменов и их проявления в тренировочной и соревновательной деятельности. На спортивный дух команды оказывают влияние эмоциональное состояние и проявление волевых качеств каждого спортсмена.

Ключевые слова: спортсмены, команда, психологическая подготовка, эмоции, волевые качества.

EMOTIONAL AND VOLITIONAL SPHERE AS A RESOURCE FOR FORMING A PSYCHOLOGICAL CLIMATE IN A SPORTS TEAM

Olga V. Larina

The relevance of the studied problem is due to the need to create a healthy psychological climate in the sports team based on common interests and goals to achieve high sports results. The article presents the results of a study of the emotional and volitional spheres of athletes and their manifestation in training and competitive activities. The sports spirit of the team is influenced by the emotional state and the manifestation of the volitional qualities of each athlete.

Keywords: athletes, team, psychological training, emotions, strong-willed qualities.

Спортивная деятельность носит соревновательный характер и по своей сути направлена на достижение максимального результата независимо от уровня квалификации спортсмена. Без состязательного момента спортивная деятельность утрачивает свой смысл. В связи с этим взаимодействие спортсменов на соревнованиях можно рассматривать как противоборство – по отношению к сопернику – и как сотрудничество по отношению к партнерам по команде. Подготовка спортсмена высокого класса – это многолетний и непрерывный процесс обучения и физического развития, тренировочные занятия, сопровождающиеся большой, а порой и предельной физической и психологической нагрузкой. На каждом этапе спортивной подготовки перед спортсменом стоят определенные задачи, в частности и психологического характера¹.

Эмоциональное состояние команды, межличностные отношения спортсменов, отсутствие или наличие в команде конфликтов объединяются в такое понятие, как психологический климат. Положительное эмоциональное состояние повышает работоспособность спортсмена, снижает утомляемость, повышает способность к энергичным продуктивным действиям. Отрицательное эмоциональное состояние снижает психическую активность, ведет к значительному ухудшению деятельности, падению работоспособности. Стенические эмоции повышают активность, энергию, вызывают подъем, возбуждение, бодрость, напряжение. Сердце начинает усиленно работать, кровяное давление повышается, увеличиваются темп и глубина дыхания. Все это вызывает радость, боевое возбуждение, спортивную злость и т. д.

В зависимости от силы, длительности и устойчивости эмоций различают настроение и аффекты. Настроение – относительно слабо выраженное эмоциональное состояние, длящееся некоторое время и отражающееся на деятельности, поведении спортсмена. При этом важно, как спортсмен расценивает происходящее и относится к нему. Настроение спортсмена существенно зависит от его индивидуальных особенностей (от того, как он относится к трудностям). Бурно протекающая эмоциональная реакция, носящая характер эмоционального взрыва, говорит

о слабой воле спортсмена, его неумении владеть собой, контролировать свое поведение.

В эмоциональной реакции участвуют нервная система и весь организм в целом. Любая двигательная деятельность, как правило, сопровождается эмоциональностью – мобилизуются энергетические ресурсы организма, почти молниеносно происходит выброс в кровь гормонов действия – катехоламинов. Все это необходимо для работы мышц. Эмоции возникают в процессе деятельности человека, могут активно влиять на нее и изменять ее результаты. Субъективный характер эмоций во многом зависит от темперамента человека, состояния его нервной системы, культуры, привычек, склонностей и от вида деятельности. Однако каждому человеку необходимо уметь контролировать свои эмоции, которые поддаются воспитанию и тренировке. Положительные эмоции способствуют эффективному протеканию спортивной деятельности, отрицательные, наоборот, снижают ее эффективность. Действенность эмоций особенно наглядно проявляется во время занятий физической культурой и спортом. Для спортивной деятельности характерны яркие, сильные эмоциональные переживания, оказывающие огромное влияние на психическое состояние спортсменов. Индивидуальные различия в проявлении эмоций зависят от волевых качеств спортсмена. Волевой спортсмен всегда стремится овладеть своими эмоциями, не поддаваться им, если он осознает их отрицательное влияние. Воля спортсмена выражается в его способности преодолевать препятствия и трудности на пути к достижению цели, умении управлять своим поведением, подчинять свою деятельность определенным задачам.

Специфичное проявление воли, связанное с преодолением специфичных трудностей, называют волевыми качествами. Большинство исследователей отмечают существование первичных волевых качеств, к ним относятся энергичность, терпение, выдержка. Существует ряд качеств, которые традиционно относят к разряду волевых: настойчивость, целеустремленность, организованность. В поведении спортсмена проявляется эмоциональная привязанность к цели спортивной деятельности. Мобилизация ресурсов происходит с широким использованием механизма эмоций. Настойчивость – это эмоционально-волевое качество, в котором эмоциональные и волевые компоненты на разных этапах спортивной деятельности могут быть представлены по-разному. Наличие эмоционального компонента, который имеет моральную окраску и выражает отношение спортсмена к общепринятым нормам поведения, отмечается в таких качествах, как дисциплинированность, организованность, целеустремленность, инициативность, самостоятельность. Более того, в проявлении этих качеств можно увидеть все стороны личности спортсмена: ее эмоциональные, интеллектуальные и волевые особенности².

На психологический климат большое влияние оказывают нравственные, этические, моральные нормы, ценности, установки, сложившиеся

ся в команде. О психологическом климате в команде свидетельствует не то, как спортсмены реагируют на победу, а то, как они переживают поражение, находят ли они в себе силы честно и открыто поговорить об их причинах. Большое значение играют и межличностные отношения спортсменов, которые складываются в процессе тренировок и соревнований, а также их общения³.

Деловые и личностные отношения между спортсменами чаще всего не совпадают. В молодых командах личностные, эмоциональные отношения преобладают над деловыми, в зрелых командах – наоборот. Идеальный вариант – когда в команде складываются хорошие деловые и личные отношения, однако для успешного ее выступления это не обязательно.

Таким образом, психологическая подготовка спортивной команды должна быть направлена на то, чтобы создавать необходимые условия для выполнения однообразной тренировочной работы, сопровождающейся большой физической нагрузкой. Морально-волевая подготовка связана с воспитанием волевых качеств спортсменов. Характер каждого из них имеет огромное значение. Спортивный дух команды надо воспитывать так, чтобы спортсмены в любой ситуации не теряли самообладания, не воспринимали поражение как трагедию, умели делать правильные выводы. Личность тренера при этом играет большую роль. С ростом спортивного мастерства команды морально-волевая подготовка приобретает все большее значение⁴.

Тренировочный процесс должен быть основан на системе психолого-педагогических воздействий, применяемой с целью формирования и совершенствования у спортсменов личностных качеств, необходимых для успешного выполнения тренировочной работы и выступления на соревнованиях. Психологическая подготовка помогает создавать такие условия, которые способствуют наибольшему использованию физической, функциональной и технико-тактической возможностей спортсмена и развитию умения преодолевать неуверенность в своих силах, страх перед возможным поражением, скованность, перевозбуждение и т. д. Целью психологической подготовки является воспитание эмоционально-волевых качеств, достижение психологической устойчивости к тренировочной и соревновательной нагрузке.

Психологическая готовность в спортивной команде характеризуется стремлением всех ее членов активно, с полной отдачей сил бороться до конца за достижение намеченной цели. Для ее достижения необходимо формировать у спортсменов оптимальный уровень эмоционального возбуждения, высокую степень помехоустойчивости по отношению к внешнему и внутреннему влиянию, а также умение управлять своими действиями, чувствами в быстро меняющихся условиях соревновательной деятельности.

Для достижения оптимального эмоционального состояния перед соревнованиями важное значение имеют: качество предварительной тре-

нировочной работы; адекватная постановка задач на предстоящие соревнования; правильная организация и проведение последней тренировки; предсоревновательная технико-тактическая подготовка; правильный режим и организация соревновательного дня; своевременная и тщательная подготовка к старту; владение методами самонастройки на соревнование.

Психологическая подготовка осуществляется на всем протяжении занятий спортом. Чем выше уровень подготовленности спортсмена, тем большее значение она приобретает. Психологическая подготовка спортивной команды должна осуществляться на основе психологической характеристики каждого спортсмена. При этом необходимо учитывать мотивы спортивных достижений, успеха, поражения, эмоциональные реакции на успех и неудачу, лидерские качества, конфликтность и агрессивность, отношения с товарищами по команде. Выбор конкретных средств и методов всегда будет зависеть от вида спорта, индивидуальных особенностей каждого спортсмена и уровня спортивного мастерства команды.

Примечания

- ¹ См.: *Беспалова, Т. А.* Психологические особенности личности спортсменов // Проблемы теории и практики развития физической культуры и спорта на современном этапе. Махачкала : Издательство ДГПУ, 2015. С. 64–67.
- ² См.: *Ларина, О. В.* Содержание технологии эмоционально-волевой подготовки личности к спортивной деятельности // Современные направления развития системы физкультурного и технологического образования. Саратов : Саратовский источник, 2016. С. 37–41.
- ³ См.: *Павленкович, С. С., Беспалова, Т. А., Токаева, Л. К., Смышляева, И. В.* Типологические особенности темперамента и свойства нервной системы студентов командных и индивидуальных видов спорта в условиях соревновательной деятельности // Физическая культура, спорт – наука и практика. 2018. № 2. С. 110–116.
- ⁴ См.: *Павленкович, С. С.* Психоэмоциональное состояние спортсменов как показатель их подготовленности к условиям соревновательной деятельности // Страховские чтения. 2018. № 26. С. 216–221.

ОРГАНИЗАЦИЯ И ПРОВЕДЕНИЕ УЧЕБНОЙ МУЗЕЙНОЙ ПРАКТИКИ ДЛЯ БАКАЛАВРОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ТУРИЗМ»

Е. С. Милинчук

*Милинчук Екатерина Сергеевна – кандидат экономических наук, доцент
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: solmirina@inbox.ru*

Учебная практика студентов является важным звеном в системе высшего образования. В статье раскрывается значение и роль музейной практики в профессиональном становлении и развитии бакалавров, обучающихся по направлению «Туризм». Акцент делается на формировании профессиональной компетентности и развитии творческих

способностей студентов, содействующих их становлению как высококвалифицированных специалистов, умеющих быстро ориентироваться в изменяющихся условиях.

Ключевые слова: учебная практика, профессиональная компетентность, подготовка кадров, музейная практика, исследовательская работа.

ORGANIZING AND CONDUCTING EDUCATIONAL MUSEUM PRACTICE FOR DEGREE IN TOURISM

E. S. Milinchuk

Students passing training practice is an important link in the higher education system. The article reveals the importance and role of museum practice in the professional formation and development of bachelors in the direction of "Tourism". The emphasis is on the formation of professional competence and the development of students' creative abilities, which contributes to their formation as highly qualified specialists who can quickly navigate in changing conditions.

Keywords: educational practice, professional competence, training, museum practice, research work.

Необходимость подготовки кадров в области туризма объясняется динамичными темпами развития туристской отрасли. Новые образовательные стандарты предполагают глубокую ориентированность обучения в высшем учебном заведении на профессиональную подготовку бакалавров, обучающихся по направлению «Туризм», и формирование важнейших компетенций будущей деятельности. При подготовке студентов, безусловно, необходимо учитывать инновационные процессы, происходящие как в среде профессионального образования, так и в туристском бизнесе, что предполагает направленность на саморазвитие, самореализацию и самосовершенствование личности будущего специалиста и развитие его творческих способностей.

Музейная практика предусматривает ознакомление бакалавров с особенностями музейной работы, с экспозициями ведущих музеев и выставок. Для реализации успешного практического обучения необходим обоснованный подбор баз практики, обладающих необходимыми характеристиками, а также наличием квалифицированных специалистов¹. Базами музейной практики являются музеи и выставочные комплексы. Во многих крупных музеях уже разработаны эффективные формы взаимодействия с вузами и студенческой аудиторией. В этом контексте музейная среда представляет собой уникальное пространство для проведения учебных практик. Так, в Саратове основными базами музейной практики могут служить Саратовский государственный художественный музей имени А. Н. Радищева, Саратовский областной музей краеведения, Государственный музей К. А. Федина, музей-усадьба Н. Г. Чернышевского. Саратовский университет организует выездную практику для бакалавров, обучающихся по направлению подготовки «Туризм», в музеи Санкт-Петербурга. Основной базой практики является Государственный Эрмитаж. Рабочим местом для

студентов служат фонды и архивы музея, а также экспозиционные залы. Сотрудниками музея проводятся лекционные занятия, в ходе которых студенты знакомятся с его экспозиционно-выставочной деятельностью, принципами построения экспозиций, экспозиционным оборудованием и экспозиционными материалами, постоянными и временными выставками. Для бакалавров организуется посещение реставрационно-хранительного центра (фондохранилища) Эрмитажа «Старая Деревня», включающего запасники и реставрационные мастерские, в которых студенты могут изучать научно-фондовую работу музея (комплектование, учет и хранение фондов, реставрация и консервация музейных предметов).

Во время прохождения музейной практики в Санкт-Петербурге студенты посещают также Государственный Русский музей, Петропавловскую крепость, Музей антропологии и этнографии им. Петра Великого (Кунсткамера), мемориальный музей-квартиру А. С. Пушкина, Исаакиевский собор и собор Спаса-на-Крови, Государственный мемориальный музей обороны и блокады Ленинграда. Кроме того, организуется посещение дворцово-парковых комплексов с обзорными экскурсиями: Петергоф, Павловск, Царское Село, Гатчина, Ораниенбаум.

Экскурсионный характер организации практики обусловливается необходимостью посещения музеев разной направленности.

В целом учебная музейная практика имеет целью дать студентам общее представление о музее как особом социокультурном институте, об особенностях и методах музейной и экскурсоводческой деятельности, о формах его работы с туристами, принципах взаимодействия с экскурсионными бюро, туристическими агентствами и другими предприятиями туристской индустрии. Учебная практика играет основополагающую роль в подготовке будущих специалистов туристского бизнеса, способствует их разносторонней и качественной профессиональной и общекультурной подготовке. Студенты приобретают навыки командной и самостоятельной работы.

Таким образом, среди основных задач учебной музейной практики можно выделить следующие:

- 1) закрепление теоретических знаний, которые бакалавры получают в процессе изучения курсов по музееведению, экскурсионному делу, мировому художественному наследию;
- 2) знакомство студентов с музеями, историко-культурным наследием и основными достопримечательностями г. Санкт-Петербурга и его пригородов;
- 3) формирование представления об организационной структуре современного музея, о его функциях, а также об основных целях и принципах деятельности;
- 4) изучение практических аспектов музейного и экскурсионного дела;

- 5) изучение особенностей организации музейных экспозиций и выставок;
- 6) изучение методики, основных приемов составления экскурсий и получение навыков их проведения, освоение методик показа и рассказа в процессе экскурсии, получение навыков составления «портфеля экскурсовода»;
- 7) приобретение навыков общения с широкой аудиторией, изучение подходов к работе с туристами разной возрастной группы.

У практикантов формируется целостное представление об истории музейного дела, о функционировании музейной сети в России, о классификации музеев. Студенты получают возможность познакомиться с фондами музеев, их организацией, структурой, комплектованием, учетом, хранением и изучением. Необходимо учитывать, что сервисная деятельность является важным компонентом работы бакалавра в сфере туризма, в связи с чем студенты должны обладать способностью к эффективной межкультурной коммуникации и уметь организовать процесс обслуживания посетителей музея.

В музейной практике можно выделить несколько блоков. Первый предполагает общее знакомство с деятельностью музея. Необходимо не только познакомиться с историей создания музея, но и изучить его место и роль в туристском пространстве города, проанализировать связь музея с другими музеями региона и России.

Второй блок предполагает изучение фондов музея. Студенты должны получить навыки создания оптимальных условий для отбора, исследования, сохранения и использования музейных предметов, изучить нормативные документы по хранению музейных коллекций, исследовать специфику функционирования фондохранилища.

Третий блок включает экспозиционно-выставочную деятельность, а именно изучение тематической структуры экспозиции и методов ее построения, анализ экспозиционного комплекса, изучение особенностей организации и проведения выставок.

Четвертый блок посвящен культурно-образовательной деятельности музея. Студенты должны освоить принципы научно-просветительной деятельности музеев, исследовать клубные формы их работы (например, клубы друзей музея, музейные праздники, тематические вечера, мастер-классы и т. д.), исследовать специфику музейных лекций и проанализировать внемузейные формы научно-просветительной работы².

Пятый блок включает знакомство с информационными технологиями в музее. В этом блоке изучаются место и роль автоматизированных информационных систем в музее, исследуется взаимодействие музеев в информационном пространстве. Студентов необходимо познакомиться с мультимедийными технологиями, технологиями дополненной реальности, интерактивными инсталляциями, сенсорными справочниками и многим другим. Изучение возможностей создания виртуальных музеев, вир-

туальных экспозиций, а также анализ коммуникационных технологий в сети Интернет, в том числе и в социальных сетях, играет существенную роль в развитии креативных способностей студентов.

Программу прохождения учебной музейной практики можно разделить на три этапа: подготовительный, основной и заключительный. На подготовительном этапе студенты знакомятся с программой практики и проходят инструктаж по технике безопасности. Руководитель рассказывает о правилах ведения дневника практики и составлении письменного отчета, дает индивидуальные задания.

На основном этапе в соответствии с индивидуальным заданием студент знакомится с организацией работы современного музея, с его структурой, особенностями экспозиционной и выставочной деятельности, формами работы с посетителями и т. д. Кроме того, студенты закрепляют теоретические знания, полученные в процессе обучения, на основе глубокого изучения деятельности музея, приобретения опыта работы, а также применяют полученные знания в области туристской деятельности. Опираясь на индивидуальное задание, в процессе практики студенты собирают и анализируют информацию, необходимую для написания отчета и бакалаврской работы.

На заключительном этапе студент представляет письменный отчет о прохождении практики. Индивидуальные и групповые задания по музейной практике ориентированы на решение следующих задач профессиональной деятельности: углубление знаний по музейному и экскурсионному делу; владение методикой разработки экскурсионных программ; на создание оригинального экскурсионного проекта; умение организовывать и проводить выставки, конкурсы, фестивали, презентации, создавать инсталляции в музеях. Цель заданий заключается в том, чтобы студент самостоятельно подготовил проект музейной экспозиции, описал необходимое оборудование, экспонаты и информационные материалы, разработал концепцию экспозиции временной (передвижной) выставки (профиль выставки выбирает практикант), а также текст экскурсии по разработанной экспозиции. По окончании практики студент должен уметь составлять аннотацию выставки, описывать музейные экспонаты, разрабатывать текст экскурсии и формировать «портфель экскурсовода».

В ходе музейной практики формируются общие и профессиональные компетенции, в частности готовность к реализации инновационных проектов в индустрии туризма, а также приобретаются необходимые навыки, в том числе навыки межличностной и межкультурной коммуникации, и опыт практической работы по специальности.

Учебная практика играет важную роль в профессиональной подготовке молодого специалиста. Выездные практики стимулируют познавательную мотивацию студентов, помогают реализовать принцип индивидуализации обучения³. Каждый вид учебной практики обогащает студентов профессиональным опытом. Готовность к профессиональной

деятельности понимается как интеграционное свойство индивида. В ходе прохождения практики используются активные интерактивные формы проведения занятий, что способствует формированию самостоятельной творческой личности, стремящейся к профессиональному самосовершенствованию и результативности своей деятельности. Кроме того, в процессе учебной практики от студента требуются профессиональная мобильность, т. е. быстрая социально-психологическая и информационная адаптация к новым для него условиям, и развитие его способности к самоорганизации и самообучению.

Практическая подготовка будущих специалистов в сфере сервиса и туризма является значимой стороной учебного процесса и может рассматриваться как одна из самостоятельных образовательных технологий, обеспечивающих высокое качество подготовки студентов.

Примечания

- ¹ См.: *Чернякова, М. А.* Выездные практические занятия в системе подготовки бакалавров туризма [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 6. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=23000> (дата обращения: 22.02.2020)
- ² См.: *Столяров, Б. А.* Музейная педагогика. История, теория, практика. М. : Высшая школа, 2004. 216 с.
- ³ См.: *Саттарова, Л. С.* Роль практики в подготовке студентов к научно-исследовательской деятельности [Электронный ресурс] // Universum : Психология и образование : электрон. научн. журн. 2018. № 11 (53). URL: <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/6551> (дата обращения: 24.02.2020)

МОТИВАЦИОННАЯ ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ ФИЗКУЛЬТУРНОГО ВУЗА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

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 гендерных особенностей мотивационной готовности студентов физкультурного вуза к профессиональной деятельности учителя. Показано, что для студентов характерны адекватный выбор педагогической профессии, а также высокий и средний уровень профессиональной направленности. Однако у девушек превалирует мотив получения знаний, а у юношей – мотив овладения профессией.

Ключевые слова: студенты-спортсмены, образование, личность, мотивы профессиональной деятельности, мотивы обучения.

MOTIVATIONAL READINESS PHYSICAL EDUCATION UNIVERSITY STUDENTS TO THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF A TEACHER

Svetlana S. Pavlenkovich

The article is devoted to the study of gender features of motivational readiness of students of a physical education University for professional activity of a teacher. It is shown that students are characterized by an adequate choice of teaching profession, as well as a high and average level of professional orientation. However, the motive for gaining knowledge prevails among girls, and among young men the motive for mastering the profession prevails.

Keywords: students-athletes, education, personality, motives of professional activity, motives of training.

Современное вузовское образование предоставляет новые возможности для личностного и профессионального развития студентов. При этом мотивационная сфера учебно-профессиональной деятельности является одной из ведущих для развития личности¹.

Для того чтобы профессиональная деятельность стала компонентом развития и саморазвития, важно не только глубоко понимать характер ее содержания, но и постоянно совершенствовать мотивационную сторону личности. Формирование адекватной образовательной мотивации студентов может обеспечить успех профессиональной подготовки, а также направить активность личности в русло ее саморазвития².

В настоящее время проблема формирования мотивационной сферы личности современного студента становится особенно актуальной. Личностный подход вызывает глубокий интерес к мотивационной сфере, факторам, условиям и средствам ее формирования³.

Проблема изучения мотивационной сферы личности студента является наиболее востребованной, так как переоценка значимости многих ценностных ориентиров, переосмысление своего места в обществе, принятие на себя ответственности за результаты жизнедеятельности скрыты в мотивах личности и требуют не только познания, но и управления их формированием⁴.

Важным фактором повышения учебной успеваемости студентов является формирование положительного отношения к профессии. Положительное отношение к профессии не может иметь существенного значения, если у студентов отсутствует представление о профессии и понимание роли отдельной дисциплины⁵.

Целью исследования явилось изучение мотивационной готовности студентов физкультурного вуза к профессиональной деятельности учителя.

В исследовании принимали участие студенты старших курсов Института физической культуры и спорта Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского. Всего было протестировано 60 студентов 3–4-го курсов – 35 юношей и 25 девушек.

Для достижения поставленной цели у респондентов определяли ведущие мотивы обучения в вузе по шкале Т. И. Ильиной и ведущие мотивы профессиональной деятельности, а также уровень профессиональной направленности по методике Т. Д. Дубовицкой⁶.

Результаты тестирования по методике Т. И. Ильиной показали, что у юношей превалирует мотив овладения профессией ($7,4 \pm 0,26$ балла), а у девушек – мотив приобретения ($9,2 \pm 0,2$ балла) знаний (табл. 1)

Таблица 1

Средние показатели мотивов обучения студентов физкультурного вуза по шкале Т. И. Ильиной

Мотивы	Юноши $n = 35$	Девушки $n = 25$
Приобретение знаний	$6,8 \pm 0,2$	$9,2 \pm 0,2$
Овладение профессией	$7,4 \pm 0,26$	$7,1 \pm 0,18$
Получение диплома	$5,4 \pm 0,17$	$5,5 \pm 0,24$

На втором месте у юношей оказался мотив приобретения знаний ($6,8 \pm 0,2$ балла), а у девушек – мотив овладения профессией ($7,1 \pm 0,18$ балла). На третьем месте в обеих группах находится мотив, связанный с получением диплома.

Результаты исследования указывают на адекватный выбор студентами обоих полов педагогической профессии и удовлетворенность ею.

При индивидуальной оценке мотивов обучения по шкале Т. И. Ильиной (табл. 2) у 29% юношей ($7,2 \pm 0,7$ балла) и 40% девушек ($9,8 \pm 0,5$ балла) установлено преобладание мотива приобретения знаний, у 49% юношей ($8,5 \pm 0,5$ балла) и 32% девушек ($7,6 \pm 0,6$ балла) – мотива овладения профессией, у 22% юношей ($5,6 \pm 0,9$ балла) и 28% девушек ($5,7 \pm 0,6$ балла) – мотива получения диплома.

Таблица 2

Распределение студентов физкультурного вуза на основании ведущих мотивов обучения по шкале Т. И. Ильиной

Группы	Ведущие мотивы		
	Приобретение знаний	Овладение профессией	Получение диплома
Юноши	$n = 10$ 29%*	$n = 17$ 49%	$n = 8$ 22%
	$7,2 \pm 0,7$	$8,5 \pm 0,5$	$5,6 \pm 0,9$
Девушки	$n = 10$ 40%	$n = 8$ 32%	$n = 7$ 28%
	$9,8 \pm 0,5$	$7,6 \pm 0,6$	$5,7 \pm 0,6$

Примечание. *Цифры, выделенные жирным шрифтом, обозначают количество участников. Это общепринято в научных статьях и не требует расшифровки.

Профессиональное самосознание делает мотивы учения устойчивыми, способствует развитию у студента умения ставить цели и добиваться их. Профессиональная мотивация формируется у молодежи под влияни-

ем факторов окружающей действительности, работы по профессиональной ориентации, проводимой в школе или в соответствующих центрах профориентации.

В ходе исследования проведена оценка уровня профессиональной направленности студентов-спортсменов в соответствии с доминирующими мотивами учебной деятельности (табл. 3).

Таблица 3

**Уровень профессиональной направленности студентов физкультурного вуза
в соответствии с ведущими мотивами обучения**

Мотивы	Уровень профессиональной направленности			
	высокий		средний	
	Юноши <i>n</i> = 20	Девушки <i>n</i> = 14	Юноши <i>n</i> = 15	Девушки <i>n</i> = 11
Приобретение знаний	<i>n</i> = 5 25%	<i>n</i> = 7 50%	<i>n</i> = 5 33%	<i>n</i> = 3 28%
	15,2 ± 0,96	16,2 ± 0,8	9,6 ± 0,96	10,7 ± 0,7
Овладение профессией	<i>n</i> = 11 55%	<i>n</i> = 4 29%	<i>n</i> = 6 40%	<i>n</i> = 4 36%
	14,9 ± 0,48	15,0 ± 1,2	8,8 ± 0,8	9,3 ± 0,7
Получение диплома	<i>n</i> = 4 20%	<i>n</i> = 3 21%	<i>n</i> = 4 27%	<i>n</i> = 4 36%
	13,8 ± 0,48	13,7 ± 0,34	13,5 ± 0,48	8,5 ± 0,2

Примечание. *Цифры, выделенные жирным шрифтом, обозначают количество участников. Это общепринято в научных статьях и не требует расшифровки.

На основании индивидуальных значений уровня профессиональной направленности студенты-спортсмены были распределены на две группы. В первую группу с высоким уровнем профессиональной направленности вошли 20 юношей и 14 девушек. Вторую группу составили 15 юношей и 11 девушек со средним уровнем профессиональной направленности.

Более детальный анализ взаимосвязи профессиональной направленности по методике Т. Д. Дубовицкой и мотивов обучения выявил некоторые отличия у девушек и юношей, относящихся к разным группам (см. табл. 3).

Большинству (55%) юношей и 29% девушек присущ мотив овладения профессией, соответствующие 14,9 ± 0,48 и 15,0 ± 1,2 балла шкалы Т. Д. Дубовицкой. Мотив приобретения знаний характерен для 50% девушек и 25% юношей (16,2 ± 0,8 и 15,2 ± 0,96 балла), а мотив получения диплома – для 21% девушек и 20% юношей (13,7 ± 0,34 и 13,8 ± 0,48 балла).

Одинаковое количество девушек (по 36%) со средним уровнем профессиональной направленности имеют мотивы овладения профессией и получения диплома. Однако средние балльные оценки мотива овладения профессией (9,3 ± 0,7 балла) были несколько выше, чем мотива получения диплома (8,5 ± 0,2 балла). Мотив приобретения знаний выявлен у 28% девушек. У юношей со средним уровнем профессиональной направленности мотивы обучения распределялись следующим образом:

у 33% выявлен мотив приобретения знаний ($9,6 \pm 0,96$ балла), у 40% – овладения профессией ($8,8 \pm 0,8$ балла) и у 27% – получения диплома ($13,5 \pm 0,48$ балла).

При выявлении ведущих мотивов профессиональной деятельности студенты-спортсмены были условно разделены на четыре группы (табл. 4):

- 1) имеющие мотивы собственного труда (20% юношей и 24% девушек);
- 2) мотивы социальной значимости труда (26% юношей и 16% девушек);

Таблица 4

Взаимосвязь мотивов профессиональной деятельности студентов физкультурного вуза и ведущих мотивов обучения

Мотивы профессиональной деятельности	Ведущие мотивы		
	приобретение знаний	овладение профессией	получение диплома
Собственного труда	Юноши		
	<i>n</i> = 2 29%	<i>n</i> = 3 42%	<i>n</i> = 2 29%
	$18,5 \pm 3,1$	$18,2 \pm 3,0$	$14,4 \pm 2,9$
	Девушки		
	<i>n</i> = 2 33,3%	<i>n</i> = 2 33,4%	<i>n</i> = 2 33,3%
	$16,3 \pm 3,0$	$14,8 \pm 2,9$	$13,9 \pm 2,8$
Социальной значимости труда	Юноши		
	<i>n</i> = 4 44%	<i>n</i> = 3 34%	<i>n</i> = 2 22%
	$21,3 \pm 2,6$	$17,7 \pm 2,1$	$15,1 \pm 3,2$
	Девушки		
	<i>n</i> = 2 50%	–	<i>n</i> = 2 50%
	$17,5 \pm 3,3$	–	$16,2 \pm 3,2$
Самоутверждения в труде	Юноши		
	<i>n</i> = 2 25%	<i>n</i> = 4 50%	<i>n</i> = 2 25%
	$14,2 \pm 3,5$	$20,3 \pm 2,7$	$14,6 \pm 2,8$
	Девушки		
	<i>n</i> = 3 60%	<i>n</i> = 2 40%	–
	$20,5 \pm 3,1$	$19,4 \pm 3,2$	–
Профессионального мастерства	Юноши		
	<i>n</i> = 2 18%	<i>n</i> = 7 64%	<i>n</i> = 2 18%
	$19,5 \pm 3,6$	$23,1 \pm 1,9$	$13,6 \pm 3,3$
	Девушки		
	<i>n</i> = 3 30%	<i>n</i> = 4 40%	<i>n</i> = 3 30%
	$23,5 \pm 2,4$	$18,7 \pm 2,6$	$14,9 \pm 2,3$

Примечание. *Цифры, выделенные жирным шрифтом, обозначают количество участников. Это общепринято в научных статьях и не требует расшифровки.

- 3) мотивы самоутверждения в труде (23% юношей и 20% девушек);
- 4) мотивы профессионального мастерства (31% юношей и 40% девушек).

В первой группе студентов, имеющих мотивы собственного труда, у 42% юношей превалирует мотив овладения профессией, тогда как у девушек ни один из мотивов не является доминирующим.

В группе студентов, имеющих мотивы социальной значимости труда, у 44% юношей учебная деятельность направлена на приобретение знаний. У девушек, как и в предыдущей группе, не выявлено четкой направленности учебной деятельности. Кроме того, у них отсутствует мотив овладения профессией.

В группе студентов, имеющих мотивы самоутверждения в труде, у 50% юношей учебная деятельность направлена на овладение профессией, а у 60% девушек – на приобретение знаний. Отметим, что у девушек учебная деятельность не сводится к получению диплома.

В группе студентов, имеющих мотивы профессионального мастерства, как у 64% юношей, так и 40% девушек превалируют учебные мотивы, связанные с овладением профессией, что вполне закономерно.

Таким образом, структура профессиональной мотивации студентов формируется под воздействием определенной образовательной среды, а также знаний и профессионального опыта, которые они получают в процессе обучения. Установлено, что большинство юношей и девушек со средним и высоким уровнем профессиональной направленности стремятся к овладению избранной профессией.

Примечания

- ¹ См.: *Цветкова, Р. И.* Мотивационная сфера личности студента : условия и средства ее формирования // Психологическая наука и образование. 2006. № 4. С. 76–80.
- ² См.: *Царева, Н. М.* Формирование личностной мотивации к здоровому и продуктивному стилю жизни // Образование в современном мире : сб. науч. ст. / под ред. Ю. Г. Голуба. Саратов : Издательство Саратовского университета, 2018. Вып. 13. С. 352–356; *Ларина, О. В.* Спорт как фактор становления личности // Актуальные проблемы здоровья, физической культуры и спорта на современном этапе : сб. науч. тр., посвященный 110-летию СГУ имени Н. Г. Чернышевского. Саратов : Саратовский источник, 2019. С. 108–112.
- ³ См.: *Борисова, Е. М.* О роли учебной деятельности в формировании личности // Психология формирования и развития личности. 2009. № 3. С. 159–177; *Беспалова, Т. А.* Особенности мотивации к спорту у спортсменов-любителей // Актуальные проблемы здоровья, физической культуры и спорта на современном этапе : сб. науч. тр., посвященный 110-летию СГУ имени Н. Г. Чернышевского. Саратов : Саратовский источник, 2019. С. 93–97.
- ⁴ 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; *Павленкович, С. С.* Гендерные особенности профессионального самоопределения студентов-спортсменов в процессе вузовского обучения // Там же. 2019. Вып. 14. С. 276–281.

- ⁵ См.: Беспалова, Т. А. Образование как ресурс развития личности безопасного типа // Образование в современном мире : сб. науч. ст. / под ред. Ю. Г. Голуба. Саратов : Издательство Саратовского университета, 2018. Вып. 13. С. 211–215; Максимова, Н. Ю. К вопросу о профессиональной мотивации студентов [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2014. № 21.1. С. 106–108. URL: <https://moluch.ru/archive/80/13795/> (дата обращения: 22.02.2019)
- ⁶ См.: Райгородский, Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Самара : Издательский Дом «Бахрах», 2002. 672 с.

ИНКЛЮЗИВНЫЕ ПРАКТИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНВАЛИДОВ В АВТОШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ РЕАБИЛИТАЦИОННОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Е. С. Пяткина

*Пяткина Екатерина Станиславовна – кандидат медицинских наук, директор
Центра адаптации и реабилитации инвалидов, Саратов
E-mail: cor164@mail.ru*

В статье обобщается практический опыт инклюзивного образования в автошколе для людей с ограниченными возможностями здоровья, осуществляемого на базе Центра адаптации и реабилитации инвалидов. Подчёркивается необходимость профессиональной ориентации инвалидов для их успешной социализации. Раскрываются особенности реализуемой этим Центром адаптированной программы обучения инвалидов вождению автотранспорта категории «В» и актуальность данного вида обучения в комплексе реабилитационных мероприятий для людей с особыми потребностями.

Ключевые слова: образование, реабилитация, инвалиды, инклюзия, реабилитационный центр.

INCLUSIVE PRACTICES OF TEACHING DISABLED PEOPLE IN A DRIVING SCHOOL IN A REHABILITATION FACILITY

Ekaterina S. Pyatkina

The article summarizes the practical experience of inclusive education in a driving school for people with disabilities based on the center for adaptation and rehabilitation of disabled people. The necessity of professional orientation of disabled people for their successful socialization is emphasized. It reveals the features of the adapted «B category» motorized training program for disabled people implemented by this Center based on the experience of the Center for the Adaptation and Rehabilitation of Persons with Disabilities and the relevance of this type of training in a set of rehabilitation measures for people with special disabilities.

Keywords: education, rehabilitation, disabled people, inclusion, rehabilitation center.

Сегодня понятие «инклюзия» (фр. *Inclusif* – включающий в себя, лат. *Include* – заключаю, включаю, вовлекаю) прочно вошло в нашу повседневную жизнь и включает в себя весь спектр социальных контактов (труд, семью, общение, развлечения). Задача инклюзии – обеспечить благоприятную среду для развития человека с особыми потребностями и помочь ему влиться в жизнь общества. Таким образом, инклюзия является одной из форм социальной адаптации людей с инвалидностью

в обществе, требующей переориентации как самих лиц, нуждающихся в социально-психологической помощи, так и специалистов, ее осуществляющих.

Инклюзия планомерно приводит к трансформации учреждений, принимающих участие в процессе обучения, реабилитации и социализации лиц с особыми потребностями.

С целью формирования позитивного общественного сознания в условиях инклюзии Всемирная организация здравоохранения вынуждена изменить определение понятия «здоровье» как состояния «полного физического, духовного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов» (1946 г.) на формулировку «здоровье – это ... величина, в пределах которой каждый человек или группа людей могут, с одной стороны, реализовать свои желания и удовлетворить потребности, а с другой – изменить или справиться с окружающей средой. Здоровье поэтому рассматривается как источник повседневной жизни, а не как цель существования; оно представляет собой позитивную концепцию, заключающую в себе как социальные и личные ресурсы, так и физические возможности» (1984 г.)¹.

Для повышения эффективности процесса получения профессионального образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) необходимо было принять ряд мер, направленных на адаптацию самого процесса профессиональной подготовки. С этой целью в каждой образовательной программе должен быть заложен элемент адаптивности². Это даст возможность максимально быстро приспособлять программу к конкретному ученику, т. е. сделать ее адаптированной. Создание таких программ позволит эффективно выстроить процесс обучения без ущерба для каждого из его участников.

Несмотря на всю логичность и обоснованность реализации процесса обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзии, на всех этапах его осуществления могут возникнуть разного рода ограничения, имеющие нормативно-правовой, финансово-экономический, организационно-методический и социокультурный характер. Нормативно-правовые ограничения связаны с недостаточной проработкой нормативно-правовой базы инклюзивного обучения лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. Финансово-экономические проблемы обусловлены дефицитом финансирования, затрудняющим создание необходимых условий для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, к которым, в частности, можно отнести затраты как на дооборудование учреждений и совершенствование материально-технической базы, так и на обучение педагогов и оплату их труда. Строгая регламентация и стандартизация учебного процесса приводят к организационно-методическим ограничениям, связанным с необходимостью учитывать специфику и индивидуальные особенности развития инвалидов и лиц с ОВЗ. Поэтому требуются раз-

работка индивидуальных вариативных учебных планов и адаптивных программ на основе государственных стандартов, их организационное и методическое обеспечение. Ограничения социокультурного и психологического свойства являются наиболее серьезными, потому что затрагивают сознание людей³.

В российском обществе еще не сложилась культура общения с инвалидами. В массовом сознании необходимо сформировать новую культуру взаимоотношений, в условиях которой не будет технических препятствий и психологических барьеров для общения между здоровыми людьми и людьми с инвалидностью и их сотрудничества, т. е. культуру инвалидности. Злободневной является также проблема формирования толерантного отношения к людям с инвалидностью⁴. Необходимо поменять представление людей об инвалидах и лицах с ОВЗ как «особых» или «отличающихся». Несмотря на ограничения по состоянию здоровья инвалиды и лица с ОВЗ должны чувствовать себя комфортно в социуме, активно участвовать в его жизни, а здоровым гражданам необходимо развивать уважение к любому человеку как ценности, независимо от наличия или отсутствия функциональных ограничений⁵.

При изучении проблем внедрения инклюзивных форм обучения в систему профессионального образования необходимо рассмотреть опыт привлечения людей без ограничений в процесс обучения в условиях специализированного учреждения для лиц с ОВЗ. В Саратовской области реабилитационные услуги инвалидам трудоспособного возраста оказывает государственное автономное учреждение «Центр адаптации и реабилитации инвалидов» (далее – Центр)⁶.

Основная задача Центра – проведение комплексных мероприятий, направленных на реабилитацию и абилитацию инвалидов трудоспособного возраста. Центром получена лицензия на медицинскую деятельность по направлению «реабилитация», а также лицензия на обучение инвалидов вождению автотранспорта категории «В» и их дополнительное образование. В ходе курсовой реабилитации инвалидов трудоспособного возраста осуществляются социально-медицинское сопровождение, психологическая помощь, проводится социально-культурная, социально-педагогическая, социально-бытовая, социально-трудовая реабилитация. Курсовую реабилитацию ежегодно проходят около 600 человек, из них в среднем 216 человек в условиях стационара, 384 человека обслуживаются по полустационарной форме (ежедневное пребывание более четырех часов). Она осуществляется в течение 18 дней. Обучение танцевальному, театральному мастерству и вождению проводится в течение 3 месяцев и заканчивается экзаменом.

В Центре осуществляют деятельность несколько отделений: информационно-методическое, медико-социального сопровождения, автотранспортное, социально-культурной и социально-бытовой реабилитации, со-

циально-трудовой и социально-психологической реабилитации, стационарное отделение круглосуточного пребывания, дневного пребывания⁷.

В структуре Центра с середины 70-х годов прошлого века функционирует автошкола, реализующая образовательную программу по обучению вождению автотранспорта категории «В». Она была создана по распоряжению Правительства СССР в 1973 году специально для обучения инвалидов вождению и называлась ГУУ «Курсовая база по обучению вождению автотранспорта инвалидов ВОВ и членов их семей». На протяжении 42 лет автошкола бесплатно обучает инвалидов, давая им возможность свободно передвигаться и социально адаптироваться в обществе.

Группы формировались из инвалидов и ветеранов ВОВ Саратовской области, состоящих на учете для получения бесплатного транспортного средства. Сначала их обучали вождению на мотоциклах, с 1972 года на автомобилях «Запорожец», с 1990 года на автомобилях «Ока». Сегодня такая форма поддержки лиц с инвалидностью не существует, поэтому обучение проводится на легковых автомобилях ВАЗ с механической и автоматической коробкой передач.

С сентября 2001 года целевая группа курсовой базы была расширена – кроме инвалидов ВОВ, специалисты учреждения стали обучать вождению автотранспорта и другие категории инвалидов. В связи с этим учреждение было переименовано в государственное учебное учреждение «Курсовая база по обучению и реабилитации инвалидов». В 2009 году тип учреждения был изменен на автономный. В ходе модернизации системы социального обслуживания Саратовской области в январе 2011 года на основе Курсовой базы было создано государственное автономное образовательное учреждение «Центр по обучению и реабилитации инвалидов» (ГАОУ СО ЦОРИ), а в 2015 году произошло его переименование в ГАУ СО «Центр адаптации и реабилитации инвалидов».

Навыки вождения для людей с ограниченными возможностями жизненно необходимы, физические ограничения перестают быть преградой к полноценной жизни. Люди получают возможность свободно передвигаться, активно общаться и трудоустроиваться. В связи с неоднородностью контингента обучающихся с учетом характера заболевания, степени нарушения трудоспособности и общеобразовательной подготовки в учреждении реализуется лично ориентированный подход в процессе обучения.

Обучение вождению транспортных средств категории «В» ведётся в соответствии с образовательной программой, согласованной с УГИБДД ГУ МВД России по Саратовской области. Цель подготовки – усвоение теоретических и приобретение практических умений и навыков безопасного управления автомобилем во всех возможных режимах и дорожно-климатических условиях. Ежегодно вождению обучается более 100 человек, из них 60 имеют статус инвалида. Продолжительность обучения 190 часов, или 2,5 месяца, в том числе 130 часов теоретического обуче-

ния, 56 часов практического вождения. На квалификационный экзамен отводится 4 часа.

Данная программа используется для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья. В случае необходимости Центр предоставляет для проведения практического обучения вождению лиц с ограниченными возможностями автотранспортные средства, оборудованные специальным ручным управлением, а также может привлечь к занятиям сурдопереводчика. В 2012 году автошкола приобрела автомобильный тренажёр «Форсаж-2И», оснащённый ручным управлением, который позволяет выработать базовые навыки управления автомобилем. Программное обеспечение, созданное на основе 3D-симуляции движения автомобиля с учетом физических параметров и динамики транспортного средства, а также свойств виртуальной окружающей среды, предусматривает проведение тренировочных и экзаменационных заездов на автодроме и в городе. На данный момент автошкола Центра является единственной в Саратовской области, в которой созданы все условия для обучения инвалидов.

Особенность автошколы – инклюзивное обучение, являющееся важным элементом создания безбарьерной среды в обучении и профессиональной подготовке людей с ОВЗ. В автошколе Центра обучаются вождению и лица, не имеющие инвалидности, в основном это родственники или знакомые людей с ОВЗ, ранее проходивших в ней обучение. В последнее время в автошколе обучается большое количество людей без инвалидности, просто желающих воспользоваться дополнительными навыками и компетенциями ее преподавателей и инструкторов. Необходимо отметить, что все преподаватели имеют большой опыт работы с лицами с ОВЗ, дополнительные коммуникативные навыки и специальную психологическую подготовку. Инклюзивное обучение предполагает такую форму взаимодействия обучающихся, которая помогает им решать проблему замкнутости, развивать коммуникативные способности и расширять социальные связи.

Ограничения возможностей здоровья коренным образом влияют на социально-психологический статус личности, в связи с чем уменьшается возможность удовлетворения наиболее важных потребностей – в общении, социальной, профессиональной и личностной самореализации человека. Эмоциональные нарушения, деформация ценностных ориентиров, дезадаптивное поведение, дегармонизация личности в целом, происходящие на фоне психофизического неблагополучия, обуславливают необходимость реализации системы мероприятий, направленных на социально-психологическую реабилитацию лиц с ОВЗ. Наличие в учреждении квалифицированных психологов позволяет решать подобные проблемы в рамках реализации реабилитационного процесса, включающего в себя, в том числе, и обучение. Это коренным образом влияет на эффективность реабилитационной работы, связанной с положительной мотива-

цией и психологической готовностью инвалида к активной совместной со специалистами деятельности.

Одним из главных показателей является оценка качества образовательной деятельности Центра, которую проводят его клиенты. Результаты этой оценки свидетельствуют о том, что клиенты удовлетворены обучением и обслуживанием в Центре. К важным факторам можно отнести высокую оценку клиентами тех качественных изменений, которые произошли с ними в ходе образовательного процесса как части реабилитации.

Таким образом, образование инвалидов трудоспособного возраста в процессе их комплексной реабилитации позволяет обеспечить качественные изменения в жизнедеятельности лиц с ОВЗ, повысить их адаптивный ресурс, способствует совершенствованию навыков коммуникации, личностному росту, творческому самовыражению и профессиональному самоопределению.

Примечания

- ¹ См.: ЛЕМОН : учебные материалы по сестринскому делу / Всемирная организация здравоохранения ; Европейское региональное бюро, Scherfigsvej 8 DK-2100. Copenhagen : Denmark, 1996. 74 с.
- ² См.: *Горюнова, Л. В., Гутерман, Л. А.* Внедрение инклюзивного образования как инновационный проект развития университета [Электронный ресурс] // Концепт. 2014. Современные научные исследования. Вып. 2. ART 54323. URL: <http://ekconcept.ru/2014/54323.htm> (дата обращения: 20.02.2020)
- ³ См.: *Гусева, С. В.* Противоречия, ограничения, риски инклюзивного обучения детей с ОВЗ [Электронный ресурс]. URL: <http://www.valeocentre.ru/06.html> (дата обращения: 20.02.2020)
- ⁴ См.: *Дороничева, А. С., Машевская, С. М.* Формирование толерантного отношения к людям с ограниченными возможностями здоровья в социуме [Электронный ресурс]. URL: <http://www.scienceforum.ru/2013/77/4492> (дата обращения: 20.02.2020)
- ⁵ См.: *Бойчук, Е. В.* Риски и ограничения внедрения инклюзивной практики в систему профессионального образования // Проблемы современного педагогического образования. 2015. № 48–5. С. 45–51.
- ⁶ 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. Шаминова, Е. С. Пяткиной, Л. В. Шиповой, М. Д. Коноваловой. М. : Перо, 2016. С. 481–488.
- ⁷ См.: *Пяткина, Е. С., Шипова, Л. В.* Образование инвалидов трудоспособного возраста в процессе комплексной реабилитации в условиях Центра // Образование в современном мире : сб. науч. ст. / под. ред. Ю. Г. Голуба. Саратов : Издательство Саратовского университета, 2019. Вып. 14. С. 380–387.

ШКОЛЬНОЕ И СРЕДНЕЕ СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В САРАТОВЕ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

А. Н. Самохин

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

В статье рассматривается процесс развития школьного и среднего специального образования в годы Великой Отечественной войны в Саратове. Большое внимание уделяется развитию сети учебных заведений в городе, уровню подготовки учащихся, возрастным характеристикам и программе всеобуча. Вместе с тем затрагивается вопрос раздельного обучения в школах, а также проблемы специальных школ. Автор акцентирует внимание на преемственности обучения и работе средних специальных учебных заведений.

Ключевые слова: всеобуч, школа, техникум, преобразования, раздельное обучение, специальная школа, знание.

SCHOOL AND SECONDARY SPECIAL EDUCATION IN SARATOV DURING THE GREAT PATRIOTIC WAR

Alexey N. Samokhin

The article discusses the development of school and secondary special education during the Great Patriotic War in Saratov. Much attention is paid to the development of a network of educational institutions in the city, the level of training of students, age characteristics and the comprehensive education program. Along with this, the issue of separate education in the city's schools, as well as the problems of special schools, is raised. The author focuses on the continuity of education and the work of secondary specialized educational institutions.

Keywords: General education, school, technical school, transformations, separate training, special school, knowledge.

22 июня 1941 года, в воскресное летнее утро жители Саратова вместе со всей страной узнали о начале Великой Отечественной войны. Повсеместно в школах и техникумах прошли собрания и митинги, на которых звучали немногословные речи: «Над Родиной нависла опасность! Встанем на защиту Отечества! Не дадим кровавому фашистскому сапогу топтать нашу землю! Все как один встанем на защиту отечества! Смерть немецким оккупантам». С июня 1941 года в Саратове было организовано множество эвакуационных госпиталей и лазаретов¹.

В Саратов с первых месяцев войны были эвакуированы многие промышленные предприятия. Но самое главное – он становится культурным, научным и образовательным центром. В городе разместились Ленинградский университет, Московская консерватория имени П. И. Чайковского, украинская радиостанция имени Т. Г. Шевченко, Государственный институт театрального искусства, Московский художественный театр имени М. Горького, Киевский академический театр Красной армии, Украинский театр имени Т. Г. Шевченко, Полтавский драматический театр. Все они влияли на жизнь города, создавали благоприятную обстановку для

обучения. Вместе с тем военная обстановка не могла не сказываться на развитии образования, как школьного, так и среднего специального.

В годы Великой Отечественной войны городская школьная сеть состояла из учебных заведений, большая часть которых подчинялась Народному комиссариату просвещения. Были также школы, подведомственные Управлению Рязано-Уральской железной дороги. Перед школами города были поставлены следующие задачи: обеспечить всеобщее обучение детей, патриотическое воспитание, хорошую физическую подготовку, организовать труд школьников для нужд Красной армии и самообороны.

Всего в городе работала 71 школа, но численность обучающихся в них была разной². Обучение велось в 22 начальных, в 7 неполных средних и 27 средних школах, а также в 9 школах Рязано-Уральской железной дороги. Хочется отметить, что в Саратове также функционировали вспомогательная школа для детей с отклонениями в умственном развитии, школы для глухонемых и слепых детей, лесная школа и спецшкола Военно-воздушных сил № 8. Многие школы были сильно перегружены. Так, в Сталинском районе школы № 16 (у Крекинг-завода) и № 53 (у восьмирамного лесозавода) работали в три смены. Равномерное распределение учащихся по школам усложняло введенное в 1943 году раздельное обучение мальчиков и девочек. 16 июля 1943 года вышло постановление Оргбюро ЦК ВКП(б) о раздельном обучении, утвержденное Политбюро ЦК ВКП(б). В тот же день вышло постановление СНК СССР «О введении раздельного обучения мальчиков и девочек в 1943–1944 учебном году в неполных средних и средних школах областных, краевых городов, столичных центров союзных республик и крупных промышленных городов»³.

В Октябрьском районе Саратова 10 школ располагались в 8 зданиях. Начальная школа № 38 работала в три смены. В 5 ее классных комнатах размещались 15 ученических классов. В женской средней школе № 3 в 15 классных комнатах – 35 классов. Однако хуже всего ситуация складывалась во Фрунзенском районе, в котором было всего 4 школы с 35 классными комнатами, но в них были размещены 93 ученических класса. В особо тяжелых условиях работала мужская средняя школа № 14, которая была переведена в здание авиационного техникума, так как ее помещения были отданы под эвакуационный госпиталь № 1680. После войны она стала школой № 18.

В Кировском районе было 3 школы, которые работали в три смены. В особо тяжелом положении оказалась мужская школа № 21 – она плохо отапливалась, частым явлением было отключение электроэнергии.

Народный комиссариат просвещения с началом Великой Отечественной войны пересмотрел учебные планы и программы всех типов школ. Была создана особая недельная сетка часов. Из программы исключили малозначимые предметы: пение и рисование во всех классах,

черчение и основы дарвинизма в 6–7 классах. Основной упор в учебных планах тех лет делался на патриотическое воспитание.

Особое место в системе образования Саратова играли специальные школы, которые в годы войны продолжали свою работу. Во вспомогательной школе для умственно отсталых детей обучалось не более 80 учащихся. Своего здания школа в эти годы не имела, а располагалась в здании школы-интерната для слепых. Программа обучения была рассчитана на уровень начальной школы. Основная роль отводилась трудовому обучению, однако ввиду отсутствия учебных мастерских и оборудования осуществить это не представлялось возможным. Руководство школы смогло только установить пару швейных машин. По требованиям тех лет на её базе должен был быть организован интернат, однако этого не сделали. Родителям приходилось возить детей в школу со всех районов города, что создавало определенные трудности.

Специальная школа-интернат для слепых была организована в Саратове в первые годы советской власти. Она была единственной в области. В школе обучались слепые дети или потерявшие зрение. К большому сожалению, классы комплектовали из разновозрастных учащихся. Поэтому в 1-м классе могли обучаться дети 7 лет и более старшего возраста. В школе в военные годы отсутствовали нормальные помещения для обучения и труда. Одного помещения для трудового обучения было явно недостаточно для сотни учащихся. В школе было налажено производство корзин, в довоенные годы эта продукция была широко известна в Советском Союзе, в Москве она демонстрировалась на Выставке достижений народного хозяйства.

В 1942 году в Саратове была открыта лесная школа для туберкулезных детей. Она размещалась в специально построенном здании на северной окраине города, в районе Воскресенского кладбища. В школе находилось около 200 учеников. Обучение длилось от трех месяцев до года. Недалеко от школы шло интенсивное жилищное строительство, которое создавало много неудобств. Руководство школы неоднократно обращалось в Саратовский областной отдел народного образования с просьбой о ее переводе в более благоприятное место. Но новое помещение так и не было предоставлено.

Школа-интернат областного значения для глухих размещалась на Коммунарной улице в центре Саратова с дореволюционного времени. В ней обучалось 153 человека – это были воспитанники, получившие глухоту из-за болезни или травм, а также глухонемые от рождения. В учебных классах отсутствовало необходимое оборудование, ощущалась острая нехватка письменных принадлежностей и тетрадей⁴. Трудовое обучение начиналось с 12 лет: девочки осваивали швейное дело, а мальчики – слесарное и сапожное. В школе также шили одежду для обучающихся в интернатах и специальных школах Саратовской области. Большой проблемой являлась острая нехватка тканей

и мебели. Воспитанники школы работали в плохо отапливаемых помещениях, где зимой температура опускалась ниже нуля.

Специальная школа Военно-воздушных сил № 8 была открыта в Саратове 13 января 1940 года и просуществовала до 1955 года⁵. Она была основана С. А. Романовым и В. Л. Городецким и размещалась сначала в помещении средней школы № 46 на улице Н. Г. Чернышевского, а после организации в 1941 году в этом здании эвакуационного госпиталя № 995 была переведена в здание бывшей торговой школы на Плац-параде, которое было одним из лучших в городе. В нем были длинные, просторные и светлые коридоры, удобные классы-лаборатории и кабинеты, специальные помещения для художественного творчества. Школа готовила военных летчиков и штурманов. Над ней взяли шефство комсомольские организации Саратовской консерватории, музыкального техникума и Театра юного зрителя. Каждый класс в школе являлся взводом, командиром которого был один из преподавателей. Во главе отделений стояли командиры из числа лучших учащихся, дисциплинированных и отличников учебы⁶. Внутренний расп. подчинялся уставу внутренней службы Рабоче-крестьянской Красной армии. Учебный план по общеобразовательным предметам являлся стандартным. Однако до начала учебных занятий всегда проводилась физкультурная зарядка, затем отводилось 15 минут на осмотр учащихся, особое внимание уделялось их здоровью, внешнему виду и обмундированию. Каждое лето учащиеся школы проходили летнюю практику не только в Саратовской области, но и на юге и Дальнем Востоке⁷.

Содержание преподаваемых дисциплин, согласно особым указаниям Саратовского областного отдела народного образования, было адаптировано к условиям военного времени. Так, по географии учащиеся изучали топографические карты, должны были уметь ориентироваться с компасом во дворе и в поле, осуществлять глазомерную съёмку. На уроке химии изучались основы противовоздушной химической обороны, а на уроке физики учитель разъяснял принципы работы двигателя на примере танка или грузового автомобиля. Воспитание патриотизма школьников осуществлялось в основном на уроках истории⁸.

Учащиеся школ могли продолжить обучение в техникумах Саратова, однако количество обучающихся в них было небольшим. Большинство техникумов были открыты в 1930-е годы, а некоторые существовали еще с дореволюционного времени.

К таким учебным заведениям можно отнести Саратовский механический техникум железнодорожного транспорта. Его создание было связано с открытием 17 июля 1871 года железнодорожного движения между Тамбовом и Саратовом. Однако понадобились годы, чтобы власти Рязано-Уральской железной дороги и Саратовской губернии осознали потребность в квалифицированных кадрах для железных дорог. Техникум неоднократно переименовывали: в 1900 году в железнодорожное

училище, в 1917 году – в Саратовское среднее техническое училище, в 1922 году – в железнодорожный политехникум, в 1924 году – в Саратовскую объединенную железнодорожную школу с трехгодичным обучением. В 1930 году школа была закрыта, а на ее базе был создан железнодорожный политехникум. В 1938 году техникум он переименовывается в Саратовский механический техникум железнодорожного транспорта. Его начальником в 1940 году был назначен Михаил Игнатьевич Галкин. Техникум располагался в 3 двухэтажных зданиях. В них были учебные кабинеты, мастерские, спортивный зал, библиотека. Рядом со зданием техникума были построены два деревянных барака, в которых проживали студенты и некоторые сотрудники.

С началом войны добровольцами на фронт ушли заместитель начальника техникума по административно-хозяйственной части М. И. Тихонов, преподаватель В. И. Краснобаев. В общей сложности более сотни студентов и сотрудников техникума ушли добровольцами на фронт. Так, в 1942 году группа сбежавших в полном составе ушли добровольцами на фронт, а вернулись только трое. В корпусах техникума разместились эвакуированные Гомельский и Елецкий техникумы железнодорожного транспорта, а также Саратовский строительный техникум. В помещениях техникума был развернут призывной пункт. Занятия шли в три смены. Сотрудники и студенты техникума разгружали вагоны, зимой очищали от снега пути и стрелки, работали в локомотивном и вагонном депо, на подъездных путях станций Саратов-Товарная, Лесопильном разъезде и у саратовского железнодорожного моста через Волгу. Преподаватели техникума принимали участие в переустройстве завода «Комбайн», который должен был выпускать самолеты. Таким образом, вся работа в техникуме была подчинена одной задаче – «Все для фронта, все для победы»⁹.

Саратовский библиотечный техникум был открыт 1 сентября 1934 года по приказу Народного комиссариата просвещения РСФСР № 608 от 19 августа 1934 года. Первым директором техникума стала выпускница Московского библиотечного института Надежда Николаевна Федорова. В предвоенные годы техникум становится одним из крупнейших центров подготовки библиотечных кадров в Нижнем Поволжье. Он размещался на окраине города, в районе Сенного рынка и Воскресенского кладбища. Техникум не отапливался, а электроэнергия подавалась по графику.

Весной 1943 года в Саратовском библиотечном техникуме из-за неоднократного обращения к руководству студентов и некоторых педагогов (причем в основном анонимного) по поводу хищения общественного имущества была организована проверка¹⁰, которую проводила комиссия областного отдела народного образования. В ходе проверки была выявлена группа вредителей, во главе которой стояла завхоз Рейх Тереза Фёдоровна. Были украдены патефон стоимостью 377 руб., инвентарь на сумму

1475 руб., вскрыты склады, из которых них похищено продовольствие (мука, масло растительное, жиры). Вместе с тем было выявлено, что уборщицы и вахтер техникума трижды в день самовольно отлучаются за хлебом. В это время помещения оставались без присмотра. По этой причине был проверен склад-сарай, расположенный рядом со зданием техникума. Оказалось, что из него украдены 5 пар лыж (всего была 21 пара), а также мягкие стулья. Такие случаи были не единичными в техникуме¹¹.

В ходе следствия были выявлены факты хищения уволенным завхозом Проскуряковым Филиппом Петровичем, которого сменила Т. Ф. Рейх. Он «вводил в курс дела и научал» нового завхоза, а когда начались следственные действия срочно уехал в деревню Верки Бутурлиновского района Воронежской области. Общая сумма ущерба составила более 16 тыс. рублей. Заведующий Саратовским областным отделом образования товарищ Муханов заявил, что такое антигосударственное отношение к имуществу техникума со стороны должностных лиц стало возможным не только благодаря попустительству директора Саратовского библиотечного техникума Ольги Дмитриевны Ушаковой, но и при прямом ее пособничестве и участии¹².

В январе 1945 года в Саратове по приказу Главного управления трудовых резервов при СНК СССР открывается индустриальный техникум. Директором был назначен Герой Советского Союза С. Я. Батышев. Техникум был призван готовить литейщиков, жестянщиков, слесарей¹³. В Саратове в эти годы также работали строительный и зубоорудный техникумы и техникум физической культуры. С началом Великой Отечественной войны было закрыто Саратовское театральное училище имени И. А. Слонова, которое возобновило свою деятельность только в 1960 году.

Таким образом, Великая Отечественная война оказала значительное влияние на развитие школьного и среднего специального образования в Саратове. В военные годы решался вопрос об охвате детей школьного возраста всеобщим обучением, перестраивалась учебно-воспитательная работа как в школах, так и техникумах. В учебном процессе особый акцент был сделан на патриотическом воспитании детей и молодежи. Вместе с тем органы власти и педагогические коллективы учебных заведений проявляли повседневную заботу о сотнях школьников и студентов, родители которых встали с оружием в руках на защиту своего отечества или работали на промышленном производстве.

Во время войны в работе техникумов возникло много проблем: ухудшилась материально-техническая база, многие студенты и преподаватели ушли фронт и др., но вместе с тем их связь с жизнью учебных заведений усилилась. Все это требовало от педагогических коллективов техникумов и школ огромных сил, а зачастую и настоящего героизма.

Многие педагогические работники за свой самоотверженный труд в годы Великой Отечественной войны были награждены орденами и медалями.

Примечания

- ¹ См.: Данилов, В. Н. Саратовское Поволжье как локальная модель миграционных процессов в годы Великой Отечественной войны : создание и функционирование // Население и территория России : история и современность / сост. В. Б. Жиромская ; отв. ред. В. Б. Жиромская, Ю. А. Петров. М. ; Самара : ИРИ РАН, 2017. С. 352–357.
- ² См.: Сивашев, Г. В. Школы Саратова в 1944–1945 учебном году // Саратов : сб. ст. и материалов по вопросам народного хозяйства и культуры Саратова. Саратов : ОГИЗ, Саратовское областное издательство, 1945. Вып. 2. С. 31.
- ³ РГАНИ. Ф. 5. Оп. 18. Д. 54. Л. 13.
- ⁴ См.: Кувшинский, Д. Д., Гринь, В. А. Служба здоровья : военная медицина на страже здоровья воинов. М. : Военное издательство Министерства обороны СССР, 1971. С. 120.
- ⁵ См.: Романов, С. Школа будущих авиаторов. Готовимся встретить учащихся // Молодой сталинец. 1940. 12 дек. № 161 (1371). Л. 3.
- ⁶ См.: Бабушкин, А. Хорошо быть летчиком! // Молодой сталинец. 1940. 12 дек. № 161 (1371). Л. 3.
- ⁷ См.: Будущие авиаторы. Начался приём заявлений в среднюю школу ВВС // Молодой сталинец. 1940. 1 дек. № 156 (1366). Л. 4.
- ⁸ См.: Земцов, В. А. Как мы учились в школе // Дети войны : трудовой подвиг и трагедии жизни. М. : Вече, 2019. С. 112–113.
- ⁹ Юрин, М. М. Нас ждут стальные магистрали // Новое знамя. Самара : Издательство потребительского общества, 2012. С. 85.
- ¹⁰ См.: Самохин, А. Н. Педагогическая, административная, краеведческая деятельность Н. Н. Фёдоровой в Саратове // Саратовская область в исторической ретроспективе : материалы межрегион. XIV краеведческих чтений, посвящённых 80-летию образования Саратовской области и 139-летию Саратовского областного музея краеведения. Саратов : Издание Общества друзей Саратовского музея краеведения и Саратовского областного музея краеведения, 2018 (Труды СОМК, вып. 24 (15)). С. 93–100.
- ¹¹ См.: История Великой Отечественной войны Советского Союза. 1941–1945 : в 6 т. М. : Военное издательство, 1961. Т. 2. С. 222.
- ¹² См.: Синицын, А. М. Всенародная помощь фронту. М. : Военное издательство, 1975. С. 114.
- ¹³ См.: Яковлева, С. А., Юсупова, К. М. Профессионально-педагогический колледж имени Ю. А. Гагарина. История и судьбы // Творчество молодых ученых : сб. тр. по результатам Всерос. науч.-практ. конф. М. : Научная книга, 2019. С. 28–29.

ОЦЕНКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ

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 оригинальные методы исследования и оценки уровня сформированности коммуникативных универсальных учебных действий обучающихся

в процессе школьного технологического образования. В процессе педагогического эксперимента установлены основные критерии оценивания коммуникативных универсальных учебных действий при работе учащихся на практических занятиях по предмету «Технология». К таким критериям были отнесены: умение участвовать в диалоге и общей беседе; выполнение принятых норм речевого поведения; культура речи; умение формулировать высказывания; сотрудничество с преподавателем и напарником; умение аргументировать свое мнение при совместном обсуждении проблемы.

Ключевые слова: коммуникативные универсальные учебные действия, технологическое образование.

ASSESSMENT OF THE LEVEL OF FORMATION OF COMMUNICATIVE UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS OF STUDENTS IN THE TECHNOLOGY LESSONS

Elena A. Spiridonova

The article considers the original methods of research and evaluation of the level of formation of communicative universal educational actions of students in the process of school technological education. In the course of the pedagogical experiment, the main criteria for evaluating communicative universal educational actions when students work in practical classes on the subject "Technology" are established. These criteria included: the ability to participate in a dialogue and in a General conversation; the implementation of accepted norms of speech behavior; the culture of speech; the ability to formulate statements; cooperation with the teacher and partner; ability to argue your opinion when discussing a problem together.

Keywords: communicative universal educational actions, technological education.

В настоящее время приоритетной целью школьного образования становится не передача знаний, умений и навыков от учителя к ученику, а развитие способности ученика самостоятельно ставить учебные цели, проектировать пути их реализации, контролировать и оценивать свои достижения, иначе говоря – формирование умения учиться. Ученик сам должен стать «архитектором и строителем» образовательного процесса. Достижение этой цели становится возможным благодаря формированию у учащихся системы универсальных учебных действий (УУД).

Современный образовательный процесс характеризуется такими тенденциями, как информационная доступность, индивидуализация и дистанционность образования, которые в той или иной степени снижают уровень коммуникации между участниками образовательного процесса. Между тем именно в коммуникативных УУД заложены основы сотрудничества и взаимопонимания.

Под коммуникативными УУД понимаются действия, которые способствуют развитию социальной компетентности, умения встать на позицию других людей, партнеров по общению или деятельности, слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, интегрироваться в группу сверстников и строить в процессе занятий продуктивное взаимодействие и сотрудничество как с преподавателем, так и со сверстниками¹.

Коммуникативные УУД должны формироваться в процессе изучения любого предмета. Предметное содержание и способы организации учебной деятельности обучающихся имеют свои особенности. Технологический процесс позволяет обучающимся преобразовывать, организовывать совместную продуктивную деятельность, формировать навыки конструктивного общения как с одноклассниками, так и с учителем технологии.

Актуальность исследования определяется необходимостью установления наиболее важных критериев оценивания уровня сформированности коммуникативных УУД обучающихся и поиска оптимальных методик их изучения в процессе технологического образования.

Цель исследования – выявить уровень сформированности коммуникативных УУД школьников на уроках технологии, используя наиболее оптимальные критерии оценивания и методы изучения.

К коммуникативным действиям, используемым в процессе школьного технологического образования, можно отнести:

- 1) проектирование учебного сотрудничества с педагогом и сверстниками – имеет решающее значение, так как без проектирования (технологической карты изделия) практическая работа невозможна;
- 2) обозначение цели, функций участников, методов взаимодействия, что чрезвычайно важно при организации бригадной формы работы (работы в малых группах), которая очень часто используется на уроках технологии;
- 3) постановка вопросов. Высокий уровень самостоятельности действий подразумевает частично-поисковую работу, в которой важное место отводится правильной постановке вопросов как теоретического, так и практического плана;
- 4) активная совместная работа при поиске и сборе данных – является неотъемлемой частью подготовки любого творческого проекта в процессе технологического образования;
- 5) разрешение конфликтов – обнаружение, распознавание трудности, отбор и анализ методов решения проблемы. Данные действия приводят к ее конструктивному решению как в плане творческой работы, так и на уровне межличностного общения всех участников учебно-воспитательного процесса;
- 6) управление поведением партнера – контроль, корректировка, анализ его действий. Данное действие наиболее значимую роль играет при организации работы в парах (в малых группах) между сверстниками, а также практической работы фронтального типа между преподавателем и обучающимся.

Для оценки уровня сформированности коммуникативных УУД обучающихся необходимо в первую очередь установить критерии оценивания. Для этого следует уточнить, что коммуникативные действия подраз-

деляются на три группы: взаимодействие, сотрудничество и интериоризация².

Рассмотрим критерии оценивания каждой из указанных групп коммуникативных УУД более подробно.

Коммуникация как взаимодействие (общение) – коммуникативные действия, направленные на учет позиции собеседника либо партнера по деятельности (интеллектуальный аспект коммуникации). Можно выделить следующие критерии данного аспекта коммуникации: а) понимание возможности существования разных позиций и точек зрения; б) ориентация на позицию других людей, отличную от собственной, уважение к иной точке зрения; в) понимание возможности существования разных оснований для оценки одного и того же предмета, а также относительности оценок или подходов к выбору; г) учет разных мнений и умение обосновать собственное.

Коммуникация как сотрудничество (кооперация) – действия, направленные на кооперацию, сотрудничество. Содержательным ядром этой группы коммуникативных действий является согласование усилий по достижению общей цели, организации и осуществлению совместной деятельности, а необходимой предпосылкой для этого служит ориентация на партнера по деятельности. Критериями оценивания данного аспекта следующие: а) умение договариваться, находить общее решение; б) умение аргументировать свое предложение, убеждать и уступать; в) способность сохранять доброжелательные отношения друг с другом в ситуации конфликта интересов; г) взаимоконтроль и взаимопомощь по ходу выполнения задания.

Коммуникация как условие интериоризации – коммуникативно-речевые действия, служащие средством передачи информации другим людям и становления рефлексии. Основными критериями оценивания данного аспекта коммуникации служат: а) рефлексия своих действий как достаточно полное отображение предметного содержания и условий осуществляемых действий; б) способность высказывать суждения, понятные партнеру; в) умение с помощью вопросов получать необходимые сведения от партнера по деятельности.

В ходе исследования необходимо также было подобрать соответствующие методики изучения коммуникативных УУД обучающихся на уроках технологии.

Одной из использованных нами методик является модифицированная методика «Рукавички» (автор Г. А. Цукерман).

Методика предназначена для выявления уровня сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества (кооперация) при работе над творческим проектом³.

Методы оценивания: наблюдение за взаимодействием учащихся, работающих в классе парами, и анализ результатов (продуктов труда) совместной деятельности.

Учащиеся рассаживаются парами, каждому дают по одному шаблону (контуру) рукавички и просят зарисовать их одинаково, т. е. так, чтобы они составили пару. Обучающиеся могут сами придумать узор и название своей модели рукавичек, которое отражало бы основной художественный замысел.

Были выделены три уровня согласованности действий по данной методике:

- 1) низкий – узоры явно отличаются или не имеют сходства. Дети не пытаются договориться между собой, каждый настаивает на своем;
- 2) средний – сходство частичное, совпадает только цвет или форма некоторых деталей;
- 3) высокий – рукавички имеют одинаковый или очень похожий узор. Дети активно обсуждают возможный его вариант, приходят к согласию относительно способа их раскрашивания, строят совместное действие, следят за реализацией принятого замысла⁴.

Вторая использованная в ходе исследования методика называется «Карта наблюдений». С ее помощью анализируется степень развития коммуникативных УУД и выявляется уровень сформированности коммуникативных УУД обучающихся.

Педагогический эксперимент, основанный на использовании двух вышеописанных методик, был проведен на базе МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 11 г. Саратова».

В эксперименте приняли участие обучающиеся 6 классов (20 человек).

Для проведения эксперимента участникам предложилиделиться на 10 пар. Результат работы по методике «Рукавички» оценивался по следующим критериям:

- 1) схожесть орнамента;
- 2) схожесть цветовой гаммы;
- 3) схожесть техники выполнения;
- 4) схожесть размера изделия и отдельных деталей;
- 5) соответствие названия задуманной идее.

Каждый критерий оценивался по трехбалльной системе:

- 1 балл – отсутствие соответствия;
- 2 балла – соответствие присутствует, но имеются недочеты;
- 3 балла – полное соответствие (или недочеты несущественны).

Таким образом, если пара получает от 0 до 5 баллов – значит, уровень сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества находится на низком уровне, от 6 до 11 баллов – на среднем, от 12 до 18 баллов – на высоком.

В результате эксперимента две пары из десяти (20%) показали высокий уровень сформированности действий по согласованию усилий

в процессе организации и осуществления сотрудничества. Четыре пары (40%) показали средний уровень и две пары (20%) – низкий.

Далее обучающимся было предложено оценить коммуникативные качества друг друга на основании методики «Карта наблюдений».

Согласно данной методике можно выделить три уровня степени развития коммуникативных универсальных учебных действий:

- от 7 до 11 баллов – низкий – испытуемый не умеет участвовать в диалоге, в общей беседе, выполняя принятые нормы речевого поведения, культуры речи, формулировать высказывания в зависимости от ситуации, плохо идёт на контакт с преподавателями и со сверстниками, отличается плохой дисциплиной (часто конфликтует), высокой двигательной активностью, неусидчивостью;
- от 12 до 17 баллов – средний – обучающийся испытывает трудности в процессе диалога, общей беседы, выполняя принятые нормы речевого поведения, культуры речи, формулирования высказывания в зависимости от ситуации, контакта с преподавателями и со сверстниками, не всегда дисциплинирован, иногда конфликтует, наблюдается высокая двигательная активность, неусидчивость;
- от 18 до 21 балла – высокий уровень.

По результатам эксперимента можно сделать вывод о том, что самоанализ сформированности коммуникативных УУД у двух из двадцати человек (10%) находится на высоком уровне, у четырех школьников (20%) выявлен низкий уровень, большинство участвующих в эксперименте показали средний уровень (70%).

В процессе анализа результатов оценки развития коммуникативных УУД была выявлена следующая закономерность: большинство ребят не очень критично относятся к своему партнеру по работе. У восьми школьников установлен высокий уровень сформированности коммуникативных УУД (40%), у десяти – средний (50%) и только у двух низкий (10%).

При анализе результатов исследования, проведенного на основе двух методик, была установлена выраженная взаимосвязь уровня сформированности коммуникативных УУД у школьников 6-х классов и качества выполнения совместной работы. В парах испытуемых с высоким уровнем сформированности коммуникативных УУД были отмечены наивысшие баллы за согласованность в работе.

Полученные результаты нельзя назвать полностью удовлетворительными, так как у большинства школьников выявлен средний уровень сформированности коммуникативных УУД. Поэтому дальнейшее наше исследование будет направлено на подбор эффективных способов повышения уровня коммуникативных действий в процессе школьного технологического образования.

Таким образом, основным критерием оценки коммуникативных УУД школьников 12–13 лет могут служить следующие умения:

участвовать в диалоге и общей беседе, выполнять принятые нормы речевого поведения, культуры речи, формулировать высказывания в зависимости от ситуации, сотрудничать с преподавателем и напарником, аргументировать свое мнение при совместном обсуждении проблемы и выполнении творческого задания в парах или малых группах.

Примечания

- ¹ См.: Брезгин, А. Л. Возможность формирования коммуникативных универсальных учебных действий у школьников в курсе «Информатика и ИКТ» // Научный поиск. 2015. № 2.4. С. 11.
- ² См.: Яковлева, А. В., Вахрушева, А. В. Сформированность коммуникативных универсальных учебных действий учащихся 5 класса [Электронный ресурс] // Электронный научный журнал. 2016. № 1 (4). С. 367–376. URL: <http://co2b.ru/enj.html> (дата обращения: 10.02.2020)
- ³ См.: Боргоякова, О. П. Развитие коммуникативных универсальных учебных действий у детей как условие подготовки ребенка к школе // Молодой ученый. 2017. № 16. С. 430–433.
- ⁴ См.: Кудрявцева, Е. Ю. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий средствами надпредметного курса «Мир деятельности» Л. Г. Петерсон // Научно-педагогическое обозрение. 2015. № 4 (10). С. 47–54.

ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ХАНА ДЖАНГИРА ВО ВНУТРЕННЕЙ (БУКЕЕВСКОЙ) ОРДЕ

Г. А. Ташпеков

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

В статье раскрывается реформаторская деятельность хана Джангира во Внутренней (Букеевской) Орде по созданию светского школьного образования в междуречье Волги и Урала. Рассмотрены вопросы функционирования первых светских школ на территории Казахстана. Впервые даны сведения о студентах-букеевцах, обучавшихся в Саратовском Николаевском Императорском университете.

Ключевые слова: Внутренняя (Букеевская) Орда, хан Джангир, народное образование, казахи, университетское образование.

EDUCATIONAL ACTIVITIES OF KHAN JAHANGIR IN THE INNER (BUKEYEV) HORDE

Gennadiyi A. Tashpekov

The article reveals the reformatory activity of the Khan of the Inner (Bukeev) Horde of Dzhangir to create a secular school education in the Volga and Ural rivers. The issues of functioning of Kazakh schools in the Horde – the first secular schools on the territory of

Kazakhstan are considered. For the first time in the scientific literature, students who studied at the Saratov Nicholas Imperial University are listed.

Keywords: Internal (Bukeev) Horde, khan Dzhangir, public education, kazakhs, university education.

В Букеевской Орде народное образование развивалось по двум направлениям – религиозному и светскому. Религиозное направление представляли мектебы¹, содержавшиеся на средства родителей, в которых при обучении использовался арабский алфавит.

Учителями в мектебах были мусульманские духовные лица – муллы, как правило, приглашенные из Казани и Уфы². Обучение длилось лишь 3–4 месяца в году и заключалось в изучении арабского алфавита, чтении текстов из духовных книг и заучивании сур из Корана. Вполне естественно, что мектебы не могли удовлетворить потребности в подготовке грамотных людей, так необходимых Букееву и Джангиру, понявшим, что нельзя эффективно защищать интересы казахов без приобщения к знаниям, к русскому просвещению и культуре³. Казахи-букеевцы вследствие активизации экономических и социальных связей с жителями соседних уездов российских губерний поняли ценность образования. Казахский просветитель Мухамед-Салык Бабаджанов, участвующий в прогрессивных переменах, происходивших в Орде, так описывает эволюцию взглядов казахов-букеевцев: «Со времени перехода на эту сторону Урала, у нас стали понимать, что письмо в иных случаях могущественнее словесного выражения желания. Понимание это произошло оттого, что когда бывшие наши ханы получали откуда-либо бумагу, то в ней заключались всегда какое-нибудь известие или новость. И хан давал распоряжения, касавшиеся или многих, или немногих ордынцев. Требования соседних русских начальств, несмотря на отговорки киргизов и на проволочку, не забывались, а повторялись опять по прошествии некоторого времени. Вообще же, всякое важное от начальства поручение, награда или какая другая милость, или повеление передавалось письмом. Таким образом, письма делали очень много в народе шуму и толков. Все, даже сам всемогущественный хан, не могли не повиноваться письму. Это доказало киргизам (казахам. – Т. Г.) силу грамотности. Потом они видели, что при хане и при родоправителях есть люди грамотные, которые пользуются почетом и приближены к этим начальникам»⁴.

Но справедливости ради необходимо отметить, что еще в конце XIX века казахи Младшего жуза ставили вопрос перед царскими властями о постройке школ. Об этом в 1789 г. доносил барон Осип Андреевич Игельстром: «Сырымбатыр и другие старшины писали ему несколько раз, что народ их желает, чтобы в Орде были построены школы для учения детей»⁵.

Народное образование в Орде начинает развиваться с 1825 г., т. е. когда на ханский престол вступил Джангир. «Хан Джангир, довольно резко отличившийся воспитанием от своих единоплеменников и вполне

постигавший пользу образования, старался собственным примером⁶ и советом распространить между букеевскими киргизами (казахами. – *Т. Г.*) склонность к учению»⁷.

Заботы хана Джангира о просвещении подвластных ему казахов начались уже в первый период его правления. Во время посещения в 1826 г. Казани хан Джангир говорил профессору Фуксу, что настало время, «чтобы и наши киргизцы (казахи. – *Т. Г.*) чему-нибудь научились и вышли из дикого состояния»⁸. Из письма оренбургского генерал-губернатора Петра Кирилловича Эссена к хану Джангиру от 29 января 1826 г. видно, что последним на учебу в Оренбург в Неплюевское военное училище были посланы сын покойного муфтия Гусейнова Амер-Джан и сын султана Чуки Нуралиева Джаримке. Эссен благодарил Джангира «за попечение о доставлении образования детям подведомственных ему султанов»⁹. Кроме указанных учеников, в то же время в училище учились дети султанов Кучак Галия Шигаева, Шамсиддина Досказыева и Ходжи Куббулсына Карагулова¹⁰, которые успешно закончили училище и занимали при хане разные должности по Ордынскому управлению¹¹.

В 1830 г. Джангир приходит к мысли об учреждении в Орде центральной школы и начинает хлопотать перед оренбургскими властями о постройке дома для школы, в чем ему была обещана поддержка¹². До открытия в Ханской Ставке школы Джангир продолжал посылать казахских мальчиков на учебу в Оренбург. Открытие школы было намечено на 1840 г., но многие родители отказывались направлять туда своих детей.

Представителям знати хан направлял личные письма с просьбой отправить их детей на учебу в школу. 10 октября 1841 г. хан обратился с таким письмом к советнику и родоправителю Чуке Нуралиеву: «Без познания русской грамоты быть хорошим должностным чиновником в Орде, а именно родоуправителем или депутатом, невозможно... Незнание русской грамоты замедляет течение как судебных, общественных, так и частных ваших исков в обиде... Я уверен, что вы употребите надлежащее старание к вразумению родных и друзей ваших и всех, кого следует, что безграмотных и по-русски не знающих, вовсе не будут определять в родоначальники и другие должности»¹³.

6 декабря 1841 г. состоялось торжественное открытие школы в Ханской Ставке, приуроченное к годовщине коронации российского императора Николая Павловича. Выбором даты открытия подчеркивалось уважение Джангира к государю-императору. Первый набор составлял 25 учеников. В школе учились казахские дети в возрасте от 9 до 22 лет; часть из них находилась в школьном пансионе, остальные были вольноприходящими (таблица).

Примечательно, что вторая казахская школа была открыта только через 9 лет, в 1850 г. в г. Оренбурге при Пограничной комиссии для

Динамика численности учащихся первой на территории Казахстана школы¹⁴

Учебный год	Количество учеников
1841/42	25
1842/43	19
1843/44	31
1844/45	15

подготовки детей султанов и зажиточной части казахского населения к должности письмоводителей и переводчиков¹⁵.

Несколько позже была открыта русско-казахская школа в г. Уральске. Основная задача школы заключалась в том, чтобы подготовить казахских детей к поступлению в Оренбургский Неплюевский кадетский корпус, в гимназии и другие учебные заведения. Исходя из этого, в школе изучались следующие предметы: русский язык (чтение, чистописание и грамматика), арифметика, география, мусульманское вероучение и восточные языки – татарский и арабский¹⁶. Кроме того, учащиеся знакомились с основами оспопрививания. Все предметы, за исключением мусульманского вероучения, изучались на русском языке по следующим учебникам: «Краткая русская грамматика» Востокова, «Арифметика» Буныковского, «Краткая хрестоматия» Галахова и «Русская история» Устрялова¹⁷. Поскольку школа в Ханской Ставке была первой русской школой для казахов, она, естественно, не имела заранее подготовленных учителей для обучения казахских детей.

Первым учителем в школе был Константин Петрович Ольдекоп, по специальности ветеринарный врач, служивший в Орде и, по-видимому, хорошо знакомый с жизнью и бытом казахского населения. Ему было поручено преподавание русского языка (чтение, письмо и грамматика), арифметики, географии. На него же возлагались «надзор и попечение за поведением и нравственностью учеников, и понуждение их к исполнению обязанностей мерами, допускаемыми в русских учебных заведениях»¹⁸.

С целью более успешного обучения казахских детей русской грамоте К. П. Ольдекоп в 1848 г. добился разрешения Временного совета Букеевской Орды «обучать в ...училище и русских мальчиков, каковые труды он принимал на себя безвозмездно»¹⁹.

Первым преподавателем основ ислама и восточных языков был приглашенный Джангиром мулла Хаким, а затем мулла Сатреддин Мухамед Аминев. На Аминеве также был возложен надзор за поведением и нравственностью учеников²⁰. До 1848 г. школа содержалась за счет ханских доходов. В феврале 1849 г. оренбургский военный губернатор Владимир Афанасьевич Обручев утвердил ежегодные расходы на Джангирову школу из зякета 850 руб., из сугума 300 руб.²¹, т. е. за счет податного сбора.

В связи с увеличением объема торговых операций с русскими купцами правители некоторых родов стали сами обращаться с просьбой в административные органы об организации русских школ и выделении средств на их содержание. Например, управляющий восточной частью Букеевской Орды султан Ахмет Джантюрин дважды – в 1845 г. и 1848 г. – обращался в Пограничную комиссию за разрешением открыть при его ставке школу. Во втором письме А. Джантюрин сообщал, что ее открытия желают почти все киргизы его части. В этом же письме он изложил свой план организации школы, считая, что в области образования и воспитания она должна быть направлена против влияния местных мусульманских школ, которыми руководят полуграмотные татарские и башкирские муллы. Программу и порядок обучения он предлагал построить по образцу школы в Ханской Ставке. Обучение в школе должно было занимать 3–4 года, а содержать ее предполагалось за счет правительства²². Однако оренбургский военный губернатор Обручев, опасаясь быстрого развития русских школ в казахской степи, отклонил просьбу Джантюрина.

Хан Джангир мечтал, чтобы казахи не ограничивались начальным и даже средним образованием, а получали бы и высшее образование. За свои энциклопедические знания и активную просветительскую деятельность он в 1844 г. был удостоен звания почетного члена Казанского университета²³. Благодаря знаниям, полученным в школьной системе Внутренней Орды, основателем которой был великий просветитель Джангирхан, казахи-букеевцы смогли получить высшее образование. Первым среди них был выпускник – стипендиат Оренбургской гимназии Бакыткерей Кулманов, закончивший филологический факультет Санкт-Петербургского университета в 80-е годы XIX в. по специальности «Восточные языки». Во время учебы в университете Б. Кулманов получал ежегодное пособие из специальных средств Орды. После окончания университета он состоял на службе по участковому управлению, занимал должность правителя²⁴.

В Саратовском Императорском Николаевском Университете в 1910–1917 гг. обучались следующие уроженцы Букеевской Орды: Гумар Кужахметович Исенгулов²⁵, Бахтыгали Бийсенович Бийсенов²⁶, Батыргалий Юсупкалиевич Юсупгалиев²⁷, Исенгалий Киреевич Касабулатов²⁸, Мирахмед Юсупович Ниязов²⁹, Хамиулла Умарович Тасымов³⁰, Хонин Косиев³¹. Кроме казахов-букеевцев в университете обучался Вахид Абдрашевич Мусагалиев, уроженец села Петропавловка Новоузенского уезда Самарской губернии (ныне Новоузенский район Саратовской области). Все вышеперечисленные студенты учились на медицинском факультете.

Так мечты хана-просветителя были воплощены в жизнь, правда, на полстолетия позже его реформаторской деятельности в сфере просвещения и образования казахского народа.

Примечания

- ¹ Мектебы – начальные мусульманские школы.
- ² См.: *Зиманов, С. С.* Россия и Букеевское ханство. Алма-Ата : Наука, 1982. С. 136.
- ³ См.: *Зиманов, С. С.* Там же. С. 137.
- ⁴ *Бабаджанов, М.-С.* Заметки киргиза о киргизах // Сочинения (сборник статей 1861–1871 гг.) / сост. проф. Н. П. Ивлев. Алматы : Санат, 1996. С. 65–66.
- ⁵ Цит. по: *Иванов, И. С.* Джангер, хан Внутренней Киргизской Орды // Букеевской Орде 200 лет : в 6 кн. Алматы : изд-во «Олке», 2001. Кн. 2. С. 41.
- ⁶ Хан Джангир воспитывался в Астрахани в семье астраханского военного губернатора Андреевского. Джангир знал русский, арабский и персидский языки.
- ⁷ Казахско-русские отношения в XVIII–XIX веках (1771–1867 годы). Алма-Ата : Наука, 1964. С. 380.
- ⁸ *Иванов, И. С.* Джаигер, хан Внутренней Киргизской Орды. С. 46.
- ⁹ Там же. С. 45–46.
- ¹⁰ См.: *Акбай, Ж.* Нарын-Казахия. Уральск : Полиграфсервис, 1999. С. 59.
- ¹¹ См.: *Иванов, И. С.* Джаигер, хан Внутренней Киргизской Орды. С. 46.
- ¹² См.: *Иванов, И. С.* Там же. С. 47.
- ¹³ Журнал Министерства народного просвещения. 1904. № 7. С. 30–31.
- ¹⁴ См.: *Бержанов, К.* Русско-казахское сотрудничество в развитии просвещения (историко-педагогическое исследование). Алма-Ата : Казахстан, 1965. С. 42.
- ¹⁵ См.: *Тажибаяв, Т. Т.* Просвещение и школы Казахстана во второй половине XIX века. Алма-Ата : Казгосиздат, 1962. С. 23.
- ¹⁶ См.: Казахско-русские отношения... С. 382.
- ¹⁷ См.: *Бержанов, К.* Русско-казахское сотрудничество... С. 43.
- ¹⁸ *Иванов, И. С.* Джаигер, хан Внутренней Киргизской Орды. С. 51; *Воскресенский, А.* Школьный альбом Букеевской Орды // Букеевской Орде 200 лет. Кн. 3. С. 170.
- ¹⁹ *Иванов, И. С.* Джаигер, хан Внутренней Киргизской Орды. С. 52.
- ²⁰ См.: *Воскресенский, А.* Школьный альбом... С. 171.
- ²¹ См.: Казахско-русские отношения... С. 374.
- ²² См.: *Тажибаяв, Т. Т.* Просвещение и школы Казахстана... С. 30.
- ²³ См.: История Букеевского ханства. 1801–1825 гг. // Сб. документов и материалов / сост. Б. Т. Жанаев, В. А. Иночкин, С. Х. Сагнаева. Алматы : Дайк-Пресс, 2002. С. 417.
- ²⁴ См.: *Иванов, И. С.* Внутренняя Киргизская Орда (Краткий статистический очерк) // Букеевской Орде 200 лет. Кн. 2. С. 229; *Акбай, Ж.* Нарын-Казахия. С. 135.
- ²⁵ См.: ГАСО. Ф. 399. Оп. 1. Д. 1434. Л. 1.
- ²⁶ См.: ГАСО. Ф. 393. Оп. 1. Д. 100. Л. 1.
- ²⁷ Там же. Л. 2. Б. Ю. Юсупалиев в 1916 г. скончался от сыпного тифа.
- ²⁸ Там же.
- ²⁹ Там же. Д. 2769. Л. 2.
- ³⁰ Там же. Л. 10 об.
- ³¹ Там же. Л. 3.

ЭТИКА – НАУКА ИЛИ НРАВСТВЕННАЯ ФИЛОСОФИЯ? К ВОПРОСУ О ТОМ, КАК ВОЗМОЖНА ФИЛОСОФСКАЯ ЭТИКА

Л. И. Тетюев

*Тетюев Леонид Иванович – доктор философских наук, профессор
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: tetjuewl@mail.ru*

Актуальность поставленного вопроса обусловлена длительной дискуссией вокруг этики и ее традиции в современной философии и науке. В статье обсуждается доклад А. А. Гусейнова «Нравственная философия и этика: линия разграничения». Автор очерчивает возможность ответа, обратившись к исходным базовым понятиям морального дискурса, к представленным в дискуссии аргументам. В статье определяются реальные задачи философской этики. Философская аналитика носит рефлексивный и критический характер.

Ключевые слова: философская этика, критическая этика Канта, неокантианская этика, историко-этическая концепция А. А. Гусейнова.

ETHICS – SCIENCE OR MORAL PHILOSOPHY? TO THE QUESTION OF HOW PHILOSOPHICAL ETHICS IS POSSIBLE

Leonid I. Tetjuev

The relevance of this question is due to a long discussion around ethics and its traditions in modern philosophy and in science. The article discusses the report of A. A. Guseynov, Moral philosophy and ethics: the line of demarcation». The author outlines the possibility of an answer, referring to the original basic concepts of moral discourse, to the arguments presented in the discussion. The article defines the real tasks of philosophical ethics. Philosophical analytics is reflective and critical.

Keywords: philosophical ethics, critical ethics of Kant, neo-Kantian ethics, historical and ethical concept A. A. Guseynov.

Дискуссии вокруг этики как науки в современной философии носят почти парадигмальный характер. Это объясняется тем, что начало XXI века ознаменовалось мощным мировоззренческим переломом эпох, свидетельствующим о крахе ряда рациональных теорий в науке, экономике, политике, разрушении традиционных метафизических оснований нравственности человека и публичной морали. Человечество в муках переживает сейчас новое рождение очередных культурных ценностей, основные контуры которых можно было разглядеть еще в эпоху Просвещения. Непримиримость концептуальных позиций наглядно доказывает, что дискурс современной философии не может не выступать в качестве «открытого» для оценки возможностей самой философской аргументации, способной не только к критическому анализу своих исходных посылок и их коренному пересмотру, но и, в отличие от предшествующей традиции, к усовершенствованию своих программных установок.

Важно прояснить смысл исходной этической «идеи», чтобы создать для себя видимый контур эпохи, исторический масштаб этических преобразований в социальном мире в целом, зафиксировать переломные моменты трансформации этического компонента современной философии. Поиск исходного принципа, или идеи, является важнейшим вектором для всей философской – шире этической и эстетической – европейской рефлексии, частью которой выступает отечественная философская мысль, находящаяся последние сто пятьдесят лет на распутье исторического пути. Почти все ценности прежнего общества, выработанные на протяжении многих веков, были отброшены и осмеяны. В контексте философской рефлексии общественной морали и этики как теоретической дисциплины мы вынуждены возвращаться к теме пути развития цивилизации, писать и размышлять о последствиях отказа от лучших традиций предыдущих поколений. Очевидно и то, что духовная свобода как ценность не может быть реализована без институциональных форм, выраженных в языке, текстах и кодах культуры. А это значит, что личностное бытие как область формирования и функционирования ценностных смыслов должно восприниматься в контексте этического отношения человека к миру.

Современная ситуация ценностного переосмысления этической традиции в философии есть, по существу, попытка *критического осмысления* исторических парадигм современного философского мышления, их развертывания на основе существующих перспектив и направлений в европейской философии. Исследование ценностной составляющей органически связано с *этической мотивацией* западноевропейской философии, которая обладает определенной периодизацией и, следовательно, несет в себе «скрытое» обращение к истории философии.

Основные направления европейской этики многополярны и многоаспектны. В типологии этических теорий выделяется несколько программ и проектов. Так, например, в литературе обосновывается возможность описательной и нормативной этики, а также метаэтики. В контексте метаэтики, в частности, решаются проблемы нормативных оснований, обсуждается проблема обоснования норм. Кроме того, можно выделить когнитивистские и некогнитивистские теории этики, этику утилитаризма, интуитивизма, эволюционную и реалистическую.

Дискуссия последних десятилетий высветила два важнейших вопроса: как возможен моральный дискурс сквозь призму задач этики? Каковы его исходные принципы образования и истоки?¹ В поисках ответа мы вынуждены опираться на аргументы, которые принято сейчас называть «трансцендентальными», поскольку они обращены в своей основе к существующему дискурсу в науке (теоретическому, философскому, моральному, эстетическому) и его предметным предпосылкам.

В марте 2019 г. в Институте философии РАН состоялся симпозиум «Нравственная философия и этика»², посвященный 80-летию академика РАН Абдусалама Абдулкеримовича Гусейнова. В докладе академик

А. А. Гусейнов высказал идею, согласно которой нравственная философия и этическая теория совпадают между собой предметом, но отличаются методами: первая схватывает поступок изнутри в его первоначальном моральном генезисе, вторая исследует мораль в ее внешних объективированных формах. Автор опирается на собственную интерпретацию нравственной философии М. М. Бахтина, изложенной в его ранних произведениях «К философии поступка» и «Автор и герой в эстетической деятельности». Сегодня можно с уверенностью сказать о «неокантианском компоненте» некоторых эстетических идей М. М. Бахтина, близких эстетике марбургских неокантианцев, чего нельзя сказать об его этической теории. В своей этике, или нравственной философии, он придерживается онтологического мотива философии жизни.

Попытаемся очертить возможность ответа, обратившись к исходным базовым понятиям морального дискурса.

В отечественной литературе сложилась традиция отождествлять понятия «моральный» и «нравственный» и считать мораль и нравственность синонимичными понятиями. Размытость смысла и неясность границ между этими терминами скрывают за собой ряд нерешенных теоретических проблем, которые, в свою очередь, порождают сложности в понимании всей соответствующей проблематики. Оба истолкования мирно сосуществуют в современной моральной философии; более того, большинство философов или вовсе не видят разницы между ними или же считают различие этих интерпретаций малосущественным и непринципиальным. Кроме того, в современной философской литературе такие понятия, как «теоретическая этика» и «нормативная этика» нередко используются для выделения разных «разделов» или «аспектов» этики как единой науки или области знания.

Однако в практической философии понятия «моральный» и «нравственный» определяются не как однородные. Так, Л. В. Максимов справедливо замечает, что в современном языке философии и науки сохраняется «чрезмерная содержательная близость понятий “этика” и “мораль”, которая проявляется, в частности, в том, что “этика” почти всегда определяется через “мораль”. Это приводит, с одной стороны, к неоправданному сужению предмета этики, а с другой – к столь же неоправданной расширительной трактовке морали, к размыванию ее специфики»³.

А. В. Прокопьев находит этому явлению объяснение: в XVII–XX вв. в западной культуре и этической мысли наблюдается очевидная тенденция к отождествлению нормативного содержания морали с ценностями и нормами, предписывающими деятелю озабоченность благом другого человека, которое интерпретируют исключительно через призму безопасности, благополучия и свободы. «Содержание морального долга обедняется за счет исключения из него значительного количества требований, которые или вообще не связаны с благом другого, или интерпретируют его перфекционистски (например, в категориях спасения души)»⁴.

Неудивительно, что сегодня уже отчетливо осознается тот факт, что мораль можно понимать как философию (моральную философию), а этику – как науку (рефлексию морали). Но как возможно понимание этики как самостоятельной науки?

Проанализируем некоторые аргументы, задающие контекст историко-этической и философской традициям.

В истории философии вокруг значимости этики шли постоянные споры. И. Кант обострил вопрос, поставив в центр дискуссии важнейшие понятия этики: понимание природы морали, способы обоснования морального долга, норм и принципов этического поведения. Последующее академическое неокантианство резко определило свое критическое отношение к этике утилитаризма. Но проблемы свободы и разума, столь важные для Канта, отошли все же на второй план. Г. Коген (Cohen), глава марбургской школы неокантианства, следовавший за Платоном и Кантом, постарался в области этики и науках о духе преодолеть дуализм, объединить логику и этику в одной системе. Этика должна пониматься как *критическая философия*.

«Для включения *этики* в систему идеализма точка зрения критики является определяющей... В фактах культуры, которые разгадывают и раскладывают нравственный закон, этика открывает его формулу и ценность»⁵. Вопросы этики Канта широко обсуждаются в контексте русской философии (В. С. Соловьев) и получают дальнейшее развитие в русской неокантианской традиции (А. И. Введенский, П. И. Новгородцев).

Тема долженствования становится важнейшим элементом этического идеализма в неокантианстве. Кант изначально подчеркивал трансцендентальный статус долженствования, для него идея блага как идея причинности означала границу бытия. В этическом идеализме Г. Когена тема небытия приобретает смысл долженствования. Поскольку задача этики состоит в том, чтобы учить тому, *что должно* быть, значит, она *должна учить* тому, чего *нет*. Ее задача заключается именно в том, чтобы переступить «*бытие*» *опыта*, поскольку по ту сторону опыта нет никакого бытия, к которому можно было бы отнести наши понятия опыта и, следовательно, опыт. В практической философии речь идет не о том, чтобы установить «первые законы как законы, по которым все происходит, вторые же – как законы, по которым все должно происходить, однако следует принимать во внимание условия, при которых этого часто не происходит»⁶.

В классическом идеализме, начиная с Платона и Канта, главенствующим признается основоположение, что истинное бытие содержится в идее. В этике этот принцип преобразуется в *идеальную задачу* для того, кто совершает поступок. Долженствование нельзя вывести из опыта, но как принцип оно опирается на него, а как бесконечная задача оно не может быть опровергнуто фактами. В отличие от эмпирической фактичности, долженствование как принцип этики обладает статусом

трансцендентальной априорности, т. е. *реальной* идеи, *реального* идеала. Реальный идеал как задача этики и его обоснование в идеализме основывается на надежности и уверенности в будущем человечества. В отличие от античного идеализма, этический идеализм ориентирован на реальную, а не на утопическую идею реализации своего будущего. Утопия есть прежде всего идеал эвдемонизма. Критическая этика понимается в таком ключе уже в качестве метода наук о духе.

Уже из этого видно, что и этика Канта, и неокантианская этика Г. Когена являются альтернативами любой эмпирической и материалистической этики, они противоположны позиции утилитаризма и эвдемонизма, пантеизму Спинозы и философии тождества Гегеля.

Осмысление некоторых исходных принципов, задающих объем и содержание проясняемых понятий, показывает, что в последнее время этика воспринимается в качестве *философской*, имеющей дело с особой моральной практикой человека. В неокантианской интерпретации большое внимание уделяется *философской составляющей этики* и ее особой практической роли в обосновании «интеллигибельной возможности опыта».

«Этика, будучи теорией человека, – пишет Г. Коген, – становится центральной точкой философии. И только в ней философия обретает независимость и своеобразие, а после этого – единство»⁷.

Кантовская этика задает ориентир также в отношении понятий свободы и автономии, определения субъекта этики. Сегодня уже очевидно, что кантовский формализм в этике находит своих сторонников и прежнюю критику следует расценивать как поверхностное и ошибочное понимание его критической философии. Понимание морального закона Канта как первоначала и практического *a priori* формально означает его всеобщность, необходимость и обязательность *для всех*, т. е. его ценность значима не только во всех случаях без исключения, но еще и в каждом случае индивидуально.

Важнейшим понятием этики Канта становится автономия. По мнению Э. Кассирера, представителя неокантианской философии, «Автономия означает ту связь теоретического и нравственного разума, в которой нравственный разум сознает самого себя связующим»⁸. Он считает, что критике разума, как теоретического, так и практического, предпослана идея разума, идея последней и высшей связи познания и воли. Требование должноствования, по Кассиреру, есть исключительное основание уверенности, которая обретается в осознании этического закона как закона свободы⁹. Кантовское понимание должного, как видим, объясняется из принципа свободы. «Мы имеем дело не с предметным миром вещей, а с миром свободных личностей, не с совокупностью и каузальной связью объектов, а со структурой и целевым единством самостоятельных субъектов»¹⁰.

Следует заметить, что в неокантианской этике и Коген, и Кассирер уделяют большое внимание значимости сферы практического. Практика

понимается на идеалистический манер как то, что противостоит теоретическому, т. е. тому, что воспринимается как нечто, принадлежащее своему бытию, «практическое есть все то, что возможно благодаря свободе»¹. Именно здесь этический идеализм усматривает критерий для объективности, который в практической сфере имеет значение «единства и универсальности»².

Как видим, с философской точки зрения этика обосновывает *претензии философии* на исследование основоположений, принципов, правил поведения. Предметом ее интереса выступает то, какое из возможных смысловых наполнений индивидуально-ответственного поведения является наиболее истинным и потому предпочтительным.

«Сложнее возникающих проблем состоит в том, что на сегодняшний день нет явно выраженной и всеми признаваемой системы ценностей, включающей представления о том, что хорошо и что плохо для будущего развития человека и общества. А это, в том числе, и этическая проблема. В связи с этим возникает необходимость “переоценки ценностей”, одним из способов осуществления которой может выступить “этика дискурса”, центральным моментом которой является коммуникативное формирование систем ценностей в условиях отсутствия монополии на знание истины. А система образования, которая выполняет, в том числе, существующий социальный заказ, не может быть в стороне от этих процессов»³.

Этика Канта указывает на предельные этические основания сознания и поведения человека, которые в конце XX века получили развитие в европейских программах этической дискурсии и прагматики. XX век искал компромисс на пути практической реализации теории коммуникативного разума, рационального действия и языка. Вопрос об автономии и свободе человека сегодня заостряется до предела. В современном мире приходится жить не только без морали, но и без нравственности. Мораль современного общества заставляет человека быть вне нравственности, а научная рациональность стремится вытеснить разум любыми средствами.

Какой будет философская этика XXI века? Вопрос, который требует серьезного профессионального и академического обсуждения. А ответ на него необходим прежде всего университетской системе образования.

Примечания

¹ См.: Тетюев, Л. И. Как возможна философская этика? // Проблемы этики : историко-философский и профессиональный контекст / отв. ред. Л. И. Тетюев. Саратов : Издательский центр «Наука», 2015. С. 4–6.

² См.: Гусейнов, А. А. Нравственная философия и этика : линия разграничения // Этическая мысль. 2019. Т. 19, № 2. С. 5–16.

³ Максимов, Л. В. Этика и мораль : соотношение понятий // Этическая мысль. 2003. № 4. С. 14.

⁴ Цит. по: Материалы обсуждения доклада академика А. А. Гусейнова на симпозиуме «Нравственная философия и этика» // Там же. 2019. Т. 19, № 2. С. 17.

- ⁵ Коген, Г. Теория опыта Канта / пер. с нем. В. Н. Белова. М. : Академический Проект, 2012. С. 574.
- ⁶ Кант, И. Основы метафизики нравственности // Кант И. Соч. : в 6 т. М. : Мысль, 1965. Т. 4, ч. 1. С. 122.
- ⁷ Cohen, H. Ethik des reinen Willens // Cohen H. Werke. Hildesheim : G. Olms, 1981. Bd. 7. S. 1.
- ⁸ Кассирер, Э. Жизнь и учение Канта. СПб. : Издательство СПбГУ, 1997. С. 221.
- ⁹ Там же. С. 226.
- ¹⁰ Там же. С. 225.
- ¹¹ Кант, И. Критика чистого разума // Кант И. Соч. : в 6 т. М. : Мысль, 1964. Т. 3. С. 658.
- ¹² Tetuyev, L. I. E. Cassirer and Critical Ethics Kant : the Question about the Interpretation // RUDN Journal of Philosophy. 2018. Vol. 22 (1). P. 65–75.
- ¹³ Перов, В. Ю. Этика дискурса и коммуникативные практики // Коммуникация и образование : сб. ст. / под ред. С. И. Дудника. СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2004. С. 405.

МОДЕЛИРОВАНИЕ КАЧЕСТВ СОВРЕМЕННОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

О. А. Черкасова

*Черкасова Ольга Алексеевна – кандидат физико-математических наук, доцент Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского,
E-mail: CherkasovaOA@yandex.ru*

Рассмотрена роль преподавателя в условиях модернизации высшей школы. Проанализировано влияние тенденций развития высшего образования на формы занятости преподавателей, раскрыты новые компетенции. Выявлены основные направления их профессиональной деятельности, а также необходимые качества для достижения требуемой компетенции.

Ключевые слова: преподаватель вуза, эффективность преподавательской деятельности, компетентность, конкурентоспособность.

MODELING THE QUALITIES OF A MODERN TEACHER

Olga A. Cherkasova

The role of the teacher in the conditions of modernization of the higher school is considered. The impact of trends in higher education on the forms of employment of teachers has been analysed, and new competencies have been revealed. The main directions of their professional activity, as well as the necessary qualities to achieve the required competence are identified.

Keywords: university teacher, teaching performance, competence, competitiveness.

Последние десятилетия мы наблюдали за изменением института высшего профессионального образования от централизованной монополярной госсистемы с высокой регламентацией и идеологией, деятельность которой направлена на получение обучающимися основных базовых знаний, необходимых для их профессионального карьерного роста, до существующей компетентностной модели системы

высшего образования, нацеленной на формирование у студентов компетенций, достаточных для их адаптации к изменчивой социальной среде. Изменение цели образования повлекло за собой усложнение и преобразование традиционных задач и функций преподавательского труда. На современном этапе преподавательский труд представляет собой самостоятельное общественное явление, включающее в себя формирование у студента компетенций¹ и систем коммуникаций², создание новых образовательных ресурсов³ и научно-исследовательскую работу⁴ по перспективным направлениям вуза или мировым научным тенденциям. Строго говоря, компетенции преподавателя представляют собой основу для становления выпускника.

Как известно, человеческий капитал является основным фактором стабильного экономического роста и процветания страны. Для оценки эффективности мер по развитию человеческого капитала используются в основном качественные методы рейтинговой оценки. Концепция развития человеческого потенциала является одним из наиболее известных интеллектуальных продуктов, разработанных Программой развития ООН (ПРООН). Согласно ПРООН, в 2019 г. Россия по индексу развития человеческого потенциала заняла 49-е место (0,824) из 189 стран, в 2013 г. – 55-е место (0,871) из 187 стран, по индексу уровня образования⁵ в 2019 г. – 32-е место (0,832), в 2013 г. – 36-е место (0,78).

Однако для изучения категории человеческого капитала рационально применять функциональный подход. Человеческим капиталом будем считать накопленный запас знаний, навыков и способностей, использующийся в разных социальных сферах и приводящий к росту доходов. Последнее приводит к повышению интереса, к получению новых знаний, навыков и способностей. В связи с этим нарастает процесс массовизации высшего образования, непосредственно затрагивающий условия преподавательского труда.

Для достижения образовательных целей преподаватель вуза осуществляет следующие виды деятельности: педагогическую (учебную и методическую), научно-исследовательскую, организационно-управленческую и воспитательную⁶.

Рассмотрим эти виды деятельности и выявим качества, необходимые преподавателю для достижения их эффективности. В отношении педагогической деятельности за основу можно взять классификацию Н. В. Кузьминой, согласно которой устанавливается пять уровней её продуктивности⁷:

- репродуктивный – педагог умеет пересказать другим то, что знает сам;
- адаптивный – педагог в состоянии приспособить свое сообщение к особенностям аудитории;
- локально-моделирующий знания обучающихся – педагог владеет стратегиями обучения знаниям, умениям и навыкам по отдельным

разделам курса, позволяющими определить педагогическую цель, поставить задачи, разработать алгоритм их решений и использовать педагогические средства включения учащихся в учебно-познавательную деятельность;

- системно-моделирующий знания обучающихся – педагог владеет стратегиями формирования искомой системы знаний, умений и навыков по дисциплине в целом;
- системно-моделирующий деятельность и поведение обучающихся – педагог умеет превратить свою дисциплину в средство формирования личности учащегося, его потребностей в самовоспитании, самообразовании и саморазвитии.

Эффективность учебной работы профессорско-преподавательского состава находится в прямой зависимости от уровня педагогического и методического мастерства преподавателей. Студентам необходим преподаватель, обладающий личностным авторитетом, политической зрелостью, развитыми организаторскими способностями, высокой культурой поведения, хорошим знанием предмета и умением заинтересовать их своими знаниями.

В процессе обучения преподаватель решает задачи обучения и развития студентов, что и определяет основные функции его деятельности:

- 1) получение и накопление новых знаний, а также новых методов коммуникации. Применение данной функции ведет к получению студентами специальных знаний, следовательно, преподаватель должен творчески использовать имеющиеся навыки и умения;
- 2) проектирование и структурирование процесса обучения. Исходя из целей изучения дисциплины преподаватель разрабатывает рабочую программу, структуру курса, выбирает методiku и технологию преподавания⁸. При проектировании учебного процесса преподаватель либо выбирает уже имеющиеся технологии, методы, приемы обучения, либо предлагает собственные, оригинальные. Например, для студентов, обучающихся по разным направлениям, одна и та же тема представляется по-разному. Современного преподавателя характеризует высокая степень креативности, что проявляется в таких качествах, как гибкость профессионального мышления, мобильность и адаптивность к инновационным ситуациям;
- 3) организация учебно-воспитательного процесса. Здесь следует отметить, что необходимо уметь организовать не только деятельность студентов, но и собственное время для достижения оптимального результата обучения;
- 4) установление коммуникативных связей для улучшения личностного развития. Социальная среда вуза является источником обогащения знаниями и катализатором последнего, условием совершенствования профессионализма и средством воспитательного воздействия

на студентов. Эффективность таких связей определяется объективностью восприятия человека в процессе общения, взаимным доверием, способностью решать разногласия, возможным обменом информацией, адекватной критикой;

- 5) воспитательное воздействие на студентов. При обучении преподаватель влияет на социально-нравственную сферу студентов. Следовательно, для достижения положительных результатов обучения необходимы эмоциональная гармония, учет их состояния и настроения, мотивация и тактичность в общении с ними.

Современный преподаватель вуза должен быть не только успешным педагогом, но и исследователем, способным создавать конкурентоспособные образовательные ресурсы, т. е. он должен заниматься научно-исследовательской деятельностью. Однако реалии сильно отличаются от этих требований. Такое отличие связано с изменением учебной, а именно аудиторной нагрузкой ППС. Согласно ряду документов⁹, верхний предел учебной нагрузки одного преподавателя в вузах – не более 900 часов за учебный год, однако нигде не указывается, какое соотношение должно быть между аудиторной и внеаудиторной нагрузкой. В результате аудиторная нагрузка может доходить до установленного предела, что приводит к снижению эффективности деятельности преподавателя и, как следствие, снижению качества и уровня образования¹⁰.

Организационно-управленческая деятельность преподавателя заключается в первую очередь в организации собственного рабочего времени и затем уже работы студента в группе или индивидуально. Умение организовать собственное рабочее время опирается на личную самодисциплину, знание техники личной работы, способность формулировать и реализовывать жизненные цели, самоконтроль. Преподаватель вуза должен владеть техникой системы самоорганизации, самоконтроля и самоуправления. Чтобы эффективно осуществлять свои функции, современному преподавателю необходимо овладеть определенными компонентами менеджера – уметь взаимодействовать с разными людьми. Здесь можно выделить три основных качества: коммуникабельность, умение организовать коллективную учебную и научную деятельность, авторитетность.

Управленческая деятельность преподавателя подразумевает деловые качества, характеризующиеся умением стратегически мыслить и динамизмом повседневной работы.

Основная задача воспитательной деятельности – создание условий для активной работы студентов, их гражданского самоопределения и самореализации, максимального удовлетворения потребностей в физическом, интеллектуальном, культурном и нравственном развитии.

Формы и возможности воспитательного влияния преподавателя на студентов безграничны: важно правильно строить взаимоотношения

с ними, уважать их мнение и интересы, проявлять открытость для сотрудничества, самому быть образцом воспитанности и интеллигентности.

Способность преподавателя быть не просто лектором, а искусным мастером-вдохновителем студентов требует глубокого знания сути изучаемого, владения искусством оптимальной активизации слушателей на основе коллективно-ролевого решения конкретных учебных задач, комплексного применения всевозможных методических приемов и навыков.

Совершенствованию профессиональной компетентности преподавателя способствуют, во-первых, его собственный потенциал, в основе которого лежат объективные профессиональные способности и решимость осуществлять педагогическую деятельность, во-вторых, – скрытые резервы его профессиональных навыков.

Методические возможности преподавателя проявляются в проработке рабочих программ учебных дисциплин, программ разных видов практики, новых основных образовательных программ высшего образования. Разработка и написание учебных пособий, конспектов / презентаций лекций, сборников задач и упражнений, лабораторных практикумов, методических рекомендаций для осуществления всевозможных видов деятельности студентов, создание новых учебных курсов, внедрение новых информационно-коммуникационных технологий в учебный процесс – все это является частью возможностей для совершенствования методической компетентности преподавателя.

Однако не стоит забывать еще об одной немаловажной стороне профессиональной готовности педагога – психологической настроенности, которая включает в себя решение разных психолого-педагогических задач в процессе обучения студентов. При недостаточной сформированности (или отсутствии) у преподавателя навыков эффективной организации процессов межличностного взаимодействия, а также способностей к ней возникают основные проблемы в обучении и воспитании студентов.

Непрерывное образование на протяжении всей жизни – залог успешной деятельности любого человека, а для преподавателя это является необходимым условием его профессионализма.

Примечания

¹ См.: Черкасова, О. А., Чурочкина, С. В. К вопросу о профессиональной подготовке магистров по направлению 03.04.02 Физика // Образование в современном мире : сб. науч. ст. / под ред. Ю. Г. Голуба. Саратов : Издательство Саратовского университета, 2015. Вып. 10. С. 202–208; Черкасова, О. А. Использование карт компетенций в качестве инструмента оценки знаний у бакалавров-физиков // Воспитательный потенциал инновационной образовательной среды : сб. науч. тр. Одиннадцатой междунар. заоч. науч.-метод. конф. Саратов : Центр «Просвещение», 2015. С. 309–318; Черкасова, О. А., Черкасова, С. А. Формирование карт компетенций при разработке образовательных программ прикладного бакалавриата на основе ФГОС ВО // ИНЖИНИРИНГ ТЕХНО 2015: сб. тр. III междунар. науч.-практ. конф. : в 2 т. / под ред. Н. В. Бекренева и У. В. Боровских. Саратов : Райт-Экспо, 2015. Т. 2. С. 174–180.

- ² См.: *Черкасова, С. А., Черкасова, О. А.* Инновационные технологии в вузе // ИНЖИНИРИНГ ТЕХНО 2016: сб. тр. IV Междунар. науч.-практ. конф. : в 2 т. / под ред. Н. В. Бекренева и У. В. Боровских. Саратов : Райт-Экспо, 2016. Т. 2. С. 134–140.
- ³ См.: *Артюшина, Л. А.* Распределенная информационная образовательная система : параметры определения достоверности оценки знаний обучаемых // В мире научных открытий. 2015. № 6.1 (66). С. 503–517; *Хегай, Д. Н., Черкасова, О. А.* Инновационные технологии школьного физического кабинета // Непрерывная предметная подготовка в контексте педагогических инноваций : сб. науч. тр. Двенадцатой междунар. заоч. науч.-метод. конф. : в 2 ч. Ч. 2. Саратов : Центр «Просвещение», 2016. С. 208–215; *Черкасова, О. А., Черкасова, С. А.* Повышение уровня новаторства педагога // Образование в современном мире : сб. науч. ст. / под ред. Ю. Г. Голуба. Саратов : Издательство Саратовского университета, 2017. Вып. 12. С. 407–411.
- ⁴ См.: *Гареев, Р. Р.* Научно-исследовательская деятельность современного преподавателя // Человеческий капитал и профессиональное образование. 2017. № 4 (24). С. 77–83.
- ⁵ См.: Рейтинг стран мира по уровню образования. Гуманитарная энциклопедия : Исследования [Электронный ресурс] // Центр гуманитарных технологий, 2006–2020 (последняя редакция: 15.01.2020). URL: <https://gtmarket.ru/ratings/education-index/education-index-info> (дата обращения: 20.02.2020)
- ⁶ См.: *Резник, С. Д., Вдовина, О. А.* Преподаватель вуза : технологии и организация деятельности : учебник. Пенза : ПГУАС, 2014. С. 16–64.
- ⁷ См.: *Кузьмина, Н. В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М. : Высшая школа, 1990. С. 39–45.
- ⁸ См.: *Черкасова, О. А.* Целесообразность использования информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе // Образование в современном мире : сб. науч. ст. / под ред. Ю. Г. Голуба. Саратов : Издательство Саратовского университета, 2016. Вып. 11. С. 186–189; *Черкасова, О. А.* Инновационные технологии в вузе // Там же. 2018. Вып. 13. С. 184–189.
- ⁹ См.: Трудовой Кодекс Российской Федерации : федер. закон : принят Гос. Думой 30.12.2001 г. № 197-ФЗ (ред. от 01.12.2014) [Электронный ресурс]. 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 : приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 22.12.2014 г. № 1601 [Электронный ресурс]. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы [Электронный ресурс]. Доступ из информационно-правового портала «Гарант». URL: <http://base.garant.ru> (дата обращения: 20.02.2020).
- ¹⁰ См.: Преподавательский труд в современной России : трансформация содержания и оценки / А. П. Багирова, А. К. Клюев, О. В. Нотман [и др.] ; под общ. ред. проф. А. П. Багировой. Екатеринбург : Издательство Уральского университета, 2016. С. 25–30.

ПРЕДСТАВЛЯЕМАЯ СТУДЕНТОМ РОЛЬ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Е. Н. Шпитальная

*Шпитальная Евгения Николаевна – доцент
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: shpitalnaya46@mail.ru*

Приобретая знания, умения, занимаясь в спортивных секциях, студент уже по-другому представляет себе те задачи физического воспитания, тот фундамент профессиональной деятельности учителя, тренера, инструктора, которые направлены на воспитание

подрастающего поколения. Важную роль здесь играет и педагогическая практика в школе, где студенты знакомятся с работой учителя и всего школьного коллектива, проводят уроки и, на наш взгляд, понимают, какая трудная, но интересная жизнь ждет их в предстоящей работе с детьми.

Ключевые слова: социальная роль, функции личности, высшая школа, ролевые партнеры, студенты.

THE ROLE PRESENTAD BY THE STUDENT AS A PSYCHOLOGICAL FACTOR IN PROFESSIONAL

Evgenia N. Shpitalnaya

Acquiring knowledge, skills, engaging in sports sections, the student already has a different idea of those tasks, the foundation of the professional activity of a teacher, coach, instructor, which are aimed at educating the younger generation. An important role here is played by pedagogical practice at school, where students get acquainted with the work of the teacher and the entire school team, conduct lessons and, in our opinion, understand what a difficult but interesting life awaits them in the upcoming work with children.

Keywords: social role, personality functions, high school, role partners, students.

Главными задачами коллектива Института физической культуры и спорта Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского являются поиск и реализация скрытых резервов в совершенствовании процесса профессионально-педагогической подготовки студентов. Одним из факторов, побуждающих студентов к активной познавательной деятельности, углублению знаний в области теории и методики преподавания любой дисциплины, на наш взгляд, является стремление к выполнению той или иной роли.

В буржуазной и советской социально-психологической литературе часто затрагивалось понятие роли. В частности, Т. Парсонс (1961 г.) определял роль как регулируемое участие лица в конкретном процессе взаимодействия с определенными ролевыми партнерами. Играть роль, по словам Т. Шибутани (1969 г.), значит выполнять круг обязанностей, очерченных ею, и осуществлять свои права по отношению к другим.

В марксистской социологической литературе вопрос о социальных функциях (ролях) личности рассматривался, к примеру, в статье И. Кона «Личность», в которой понятие личности обозначает «целостного человека» в единстве его индивидуальных способностей и выполнения им социальных функций (ролей). Любая социальная роль, по словам И. Кона, – это определенное социальное положение (или позиция), которое занимает индивид в системе общественных отношений. Например, положение и роль студента и преподавателя предполагают существование определенной системы общественного разделения труда, в которой каждый из них имеет определенные права и выполняет обязанности, соответствующие месту, занимаемому в обществе.

Социальная роль, по словам Л. П. Буйевой (1967 г.), может выступать в качестве установки личности в процессе самовоспитания. По ее

мнению, исполнение личностью социальных ролей зависит и от ее объективных качеств, и от их общественной ценности, и от субъективно-оценочного отношения к ним.

Мы сочли возможным предположить, что роль преподавателя физического воспитания заключается в том, чтобы, руководствуясь прогрессивными методами обучения:

- использовать свои знания и права в интересах развития человека в соответствии с правовыми нормами нашего государства;
- воспитывать подрастающее поколение физически здоровым, выносливым, готовым к преодолению любых трудностей.

Каждая профессиональная роль предъявляет к человеку ряд объективных требований. Они многогранны и должны учитывать индивидуальные особенности человека. Все это говорит о том, что необходимо тщательно изучать каждого студента, в частности с позиции его понимания профессиональной роли. Мы можем предположить, что качество и темпы профессиональной подготовки зависят от того, насколько четко представляют себе студенты свою будущую профессионально-педагогическую роль¹.

С целью проверки этого предположения и выявления того, как представляемая роль влияет на общее развитие студентов, их отношение к учебной деятельности, формирование специальных навыков и умений, мы провели исследование студентов Института физической культуры и спорта. В качестве методов использовались беседы, анкетный опрос, педагогические наблюдения.

В процессе бесед и анкетного опроса 50 абитуриентов нами было выявлено, что 40 из них решили поступать в наш институт по призванию. Думаем, что этому предшествовало убеждение абитуриентов в том, что приобретенные ими ранее спортивные навыки позволят стать в будущем специалистами в области физической культуры и спорта. Кто-то из них представлял себя в роли тренера, учителя, организационного работника. Психологической основой этих стремлений (выполнять определенную роль), вероятно, является пример тренера, школьного учителя или организатора спортивных праздников, игр, соревнований, т. е. тех людей, которые сумели привить любовь, тягу к систематическим занятиям спортом, уважение к профессии, стремление к ней.

Таким образом, многие учащиеся, еще не достигнув студенческого возраста, выбрали себе будущую роль, думали о ней и представляли себя в ней.

Наши беседы со студентами по вопросу о том, как они представляют свою будущую профессиональную роль, показали, что многие из них видят ее в обучении школьников разным видам спорта. Часть студентов представляют свою роль значительно шире.

Анализ результатов опроса, бесед говорит о том, что по мере приобретения знаний, умений и навыков, расширения теоретического кругозора, а также понимания задач физического воспитания подрастающего поколения, которые составляют фундамент профессиональной деятельности, изменяются представления студентов о роли учителя, тренера, организационного работника. Представления о роли углубляются и уточняются в процессе взаимодействия студентов и квалифицированных преподавателей института, школ, тренеров, а также личных наблюдений. Правильная организация учебного процесса благотворно влияет на формирование личности студента, понимание педагогом своей роли в предстоящей работе с детьми.

Студенты 1–2-го курсов видят задачу учителей школы в том, чтобы обучать детей технике бега, ходьбе на лыжах, игре в волейбол. Студенты старших курсов рассматривают роль учителя значительно шире. Они говорят о необходимости воспитывающего обучения, важности индивидуального подхода к занимающимся, учета их возрастных особенностей. Некоторые студенты считают, что главными условиями успеха в работе учителя физической культуры, тренера являются их общая эрудиция, глубокие знания в области спорта, педагогический такт. Если же они не обладают такими качествами, то трудно рассчитывать на полный успех при выполнении своей роли.

Беседуя со студентами, мы выявили, что многие из них плохо представляют себе обязанности, связанные с выполнением той или иной профессиональной роли. Можно предположить, что подобное недопонимание, безусловно, скажется на процессе формирования профессионального учителя, тренера или организационного работника. Несмотря на то что многие студенты не всегда осознают свою роль, не видят главных обязанностей, связанных с ней, они вольно или невольно (руководствуясь собственным пониманием роли, представляя свой идеал) избирательно относятся к учебной деятельности.

Например, студенты, представляющие себя в роли учителя, готовятся к проведению урока в школе, тщательно изучают школьную программу, проводят уроки в школе в период педагогической практики, чаще других консультируются по вопросам организации и проведения урока, секционных занятий. Такие студенты внимательны к вопросам обучения движениям, к методике предупреждения и устранения ошибок, охотно изучают вопросы подготовки и организации учащихся к восприятию и освоению материала школьной программы.

Студенты, представляющие себя в роли тренеров, стремятся поддерживать связь со спортивными школами, преподавателями школ. Они отличаются желанием помочь тренерам в работе с подростками, отдают предпочтение информации, посвященной жизни и спортивной деятельности выдающихся спортсменов, соревнованиям, вопросам тренировки.

Студенты, представляющие себя в роли организационного работника, активны в вопросах организации жизни школьного коллектива, спортивных секций. При выборе литературы они отдают предпочтение методическим пособиям, в которых содержится информация о подготовке и проведении соревнований, спортивных праздников. Их интересует все, что связано с принципами составления положения о соревнованиях, с вопросами контроля работы судей, тренеров.

Наши наблюдения показывают, что представление себя в той или иной роли активизирует студентов к будущей профессии, кроме того, размышления о профессии, ее особенностях заставляют их задуматься о своих возможностях. Сопоставляя качества, необходимые для выполнения определенной роли, и те, которыми он обладает, каждый студент может выявить свои слабые места или пробелы в профессиональной подготовке.

Мы можем предположить, что сопоставление студентами собственных представлений о роли учителя, тренера, организационного работника с теми, которые они получают в процессе учебных, секционных занятий, позволяет их расширить, сделать более конкретными, яркими.

Все это создает предпосылки для усиления профессионально-педагогической направленности учебно-воспитательного процесса и активизации познавательной деятельности студентов.

Нам представляется, что если преподаватели будут активно помогать студентам в выборе будущей роли, осознании круга обязанностей, развитии *необходимых* качеств личности (для успешного выполнения роли), это значительно повысит коэффициент полезного действия в воспитании квалифицированного учителя, тренера.

Для решения этой нелегкой профессиональной проблемы необходимо выявить:

- 1) уровень профессиональных притязаний каждого студента – к какой роли он стремится. Притязания не всегда подкрепляются соответствующими избранной роли задатками, способностями;
- 2) представления студентов об избираемой роли. Знание круга обязанностей, специфики выбранной роли позволит целенаправленно, сознательно овладеть профессиональными навыками, умениями, необходимыми для ее осуществления;
- 3) наличие у студентов задатков и способностей к выполнению роли, а также степень пригодности к профессии. По мнению Б. М. Теплового (1989 г.), люди имеют разные способности, отличающиеся в качественном отношении. Производственные условия оказывают влияние на профессиональную деятельность (К. М. Гуревич, 1970 г.);
- 4) степень личной активности в развитии задатков и способностей, имеющих отношение к роли. Это очень важно, так как уровень пригодности к профессии, по словам Н. Д. Левитова (1978 г.) возрас-

тает по мере увеличения стажа работы, а также зависит от желания человека улучшить производительность своего труда;

- 5) темпы развития задатков и способностей студентов к осуществлению обязанностей избираемой ими роли;
- 6) соответствие задатков и способностей студента его профессиональным притязаниям.

Для того чтобы выполнить поставленные задачи, необходимо:

- раскрыть студентам сущность, содержание, профессионально-педагогические обязанности каждой роли;
- побудить студентов к размышлению о будущей роли, о своих возможностях в ней, сопоставить эти возможности с моделью роли. Это нужно для того, чтобы выявить свои сильные и слабые стороны, наметить зоны приложения сил, повысить сознательную активность в овладении ролью;
- систематически ставить студентов в такие ситуации, когда требуется выполнение отдельных обязанностей, а затем всей роли;
- осуществлять тщательный совместный со студентами анализ их деятельности, связанной с выполнением больших и малых обязанностей роли. При этом следует помнить, что главная роль может быть сыграна только тогда, когда даже малая обязанность выполняется со знанием дела, творчески, с любовью к профессии².

Все вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что управление процессом формирования готовности студента к будущей роли становится необходимым условием учебно-воспитательной работы в нашем институте.

Примечания

- ¹ См.: *Беспалова, Т. А.* Психологические особенности личности спортсменов // Проблемы теории и практики развития физической культуры и спорта на современном этапе. Махачкала : Издательство ДГПУ, 2015. С. 64–67.
- ² 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. 308–315.

МАРКЕТИНГ В СРЕДНЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Н. Р. Вакуллич, В. М. Кожевникова

*Вакуллич Надежда Романовна – кандидат философских наук, доцент
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: nvakulich@yandex.ru*

*Кожевникова Валерия Михайловна – магистрант
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: lera1995_24@mail.ru*

В статье рассматриваются некоторые аспекты применения маркетинга в сфере среднего профессионального образования. Авторы оценивают перспективы маркетингового подхода к управлению образовательными организациями среднего профессионального образования, выделяют специфику данной деятельности, проводят сравнительный анализ мотивации потребителей образовательных услуг.

Ключевые слова: маркетинг, среднее профессиональное образование, рынок образовательных услуг, стейкхолдеры, инструменты маркетинга, мотивация, продвижение образовательных услуг.

MARKETING SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION: PROBLEMS AND PROSPECTS

Nadezhda R. Vakulich, Valeriya M. Kozhevnikova

The article discusses some aspects of the use of marketing in secondary vocational education. The authors evaluate the prospects of the marketing approach to managing educational institutions of secondary vocational education, highlight the specifics of this activity, conduct a comparative analysis of the motivation of consumers of educational services.

Keywords: marketing, secondary vocational education, market of educational services, stakeholders, marketing tools, motivation, promotion of educational services.

Тенденции изменения в современной сфере образования, не всегда позитивные, тем не менее позволяют говорить о том, что трансформация

отечественного образования имеет перманентный характер. В складывающихся условиях образовательным организациям разного уровня придется искать новые подходы к управлению.

Первоначально применение рыночных стратегий управления в сфере профессионального образования казалось сложным и не слишком нужным, а иногда наиболее рьяным апологетам педагогики и невозможным. В настоящий момент многие специалисты, работающие в сфере профессионального образования, все больше склоняются к тому, что использование маркетингового подхода к управлению образовательной организацией – настоятельная необходимость.

За последние годы появилось много исследований, касающихся разных аспектов маркетинга в деятельности образовательных организаций. Однако вопрос о применении маркетинговых технологий для повышения эффективности деятельности организаций, реализующих программы среднего профессионального образования (СПО), на наш взгляд, нуждается в дальнейшей проработке.

Некоторые исследователи рассматривают возможности применения маркетинга в организациях СПО с точки зрения его влияния на формирование и развитие внутрикорпоративной среды и, как следствие, на качество обучения и клиентоориентированности, но «наиболее полное раскрытие интеллектуального потенциала преподавателей, сотрудников, потребителей образовательных услуг, развитие коммуникационных навыков»¹.

Встречаются работы, посвященные использованию инструментов маркетинга в управлении организацией СПО. Вполне резонно предполагать, что маркетинговые принципы в управлении средним профессиональным образовательным учреждением способствуют эффективному взаимодействию с конечными потребителями и контактными аудиториями, а также содействуют повышению конкурентоспособности учебного заведения. Для успешной реализации маркетинговых принципов в СПО необходимы организация маркетинговой службы, создание специальной системы сбора и анализа маркетинговой информации, разработка брендформирующей концепции маркетинговых коммуникаций².

Применение маркетинга в образовательной организации СПО имеет многоплановый характер и не ограничивается воздействием на внутреннюю маркетинговую среду. Важным компонентом деятельности любой организации остается система выстраивания отношений с внешней средой. Не последнее место в этой деятельности занимают маркетинговые коммуникации. К сожалению, в последнее время появляются лишь прикладные исследования на эту тему, недостаточно полно раскрывающие специфику создания и функционирования системы маркетинговых коммуникаций в организациях СПО³.

Принимая во внимание многие исследования по данной проблематике, обратимся к вопросу о необходимости применения маркетинго-

вых технологий для повышения эффективности организаций, реализующих программы среднего профессионального образования. Остановимся на некоторых аспектах данного вопроса.

Не вызывает сомнения тот факт, что среднее профессиональное образование существенно утратило свои позиции по сравнению с советским периодом. Данному факту можно найти объяснение, если внимательно изучить различия между «советской» и «постсоветской» организацией обучения по программам СПО, а также мотивацию потребителей этого вида образовательных услуг.

В предшествующий период процесс обучения по программам СПО базировался на принципах тесной связи с организациями реального сектора экономики – любая производственная практика проходила на предприятиях, руководство которых оценивало потенциал будущих специалистов и приглашало многих из них на работу. Мотивация абитуриентов при поступлении в средние профессиональные образовательные организации была разной, но можно выделить несколько типичных мотивов:

- гарантированное трудоустройство по специальности;
- высокая заработная плата;
- возможность получения жилья.

Крупные организации и промышленные предприятия зачастую направляли своих успешно работающих сотрудников на дальнейшее обучение в вузы по специальной квоте. Этот факт также имел сильное мотивирующее значение.

В таких условиях не было необходимости в дополнительном стимулировании спроса на СПО. Тем не менее государство в советский период директивными методами усилило мотивацию абитуриентов и их родителей. Учащихся, не показавших хороших результатов и должного прилежания, не принимали в 9 класс. Многие из них были вынуждены поступать в техникумы, чтобы получить полное среднее образование, а заодно и профессию.

В настоящее время наблюдается несколько иная ситуация. Финансирование колледжей и техникумов недостаточное, основная часть средств уходит на оплату преподавателей и коммунальные услуги. Зачастую организации не могут сделать даже косметический ремонт, а тем более купить дорогостоящее учебное оборудование. Стремительное сокращение промышленных предприятий не позволяет говорить о гарантированных рабочих местах для выпускников. В таких условиях абитуриенты, а главное их родители, предпочитают высшее образование среднему профессиональному.

Очевидно, что без должной мотивации невозможно увеличить контингент студентов в сфере среднего профессионального образования. Образовательные организации СПО не в силах повлиять на положение в реальном секторе экономики и на политику государства в этом вопро-

се. Наиболее вероятный путь – активное продвижение образовательных услуг СПО с помощью инструментов маркетинга, применяемых в профессиональном образовании⁴. При этом необходимо учитывать специфику СПО, которая заключается в том, что решение о приобретении образовательных услуг принимают в основном не сами абитуриенты, а их родители, что накладывает отпечаток на маркетинговую деятельность со стейкхолдерами⁵.

Примечания

- ¹ Лебедева, Е. С. Особенности формирования стратегии внутриорганизационного маркетинга в образовательной организации СПО // Управление экономическими системами. 2018. № 12 (118). С. 4.
- ² См.: Габимова, Н. С., Латышев, Д. В. Управление системой среднего профессионального образования в контексте реализации маркетинговых принципов в сфере образования // Инновационные методы решения социально-экономических проблем образования и науки. Уфа : Аэтерна, 2017. С. 95–99; Метелица, В. И., Козьмин, В. А. Маркетинговые приоритеты управления учреждением среднего профессионального образования // Социальные процессы в современном российском обществе : проблемы и перспективы. Иркутск : Иркутский государственный университет, 2019. С. 136–146.
- ³ См.: Нестерова, В. Ю., Жужгина, И. А. Организация контроллинга маркетинговых коммуникаций на ФГУП «СПО “Аналитприбор”» // Экономическая наука в XXI веке : вопросы теории и практики. Махачкала : Апробация, 2015. С. 63–66.
- ⁴ См.: Вакулч, Н. Р. Реклама как инструмент продвижения продукта в дополнительном профессиональном образовании // Образование в современном мире : сб. науч. ст. / под ред. Ю. Г. Голуба. Саратов : Издательство Саратовского университета, 2018. Вып. 13. С. 361–367; Алимаева, О. И., Вакулч, Н. Р., Медведева, Н. В. Управление образовательной организацией в динамичной среде. Саратов : Издательство Саратовского университета, 2019. С. 44–82.
- ⁵ См.: Вакулч, Н. Р. Маркетинговые исследования потребителей : возможности минимизации рисков в сфере дополнительного профессионального образования // Образование в современном мире : сб. науч. ст. / под ред. Ю. Г. Голуба. Саратов : Издательство Саратовского университета, 2017. Вып. 12. С. 352–357; Вакулч, Н. Р. Увеличение сегмента рынка образовательных услуг как способ минимизации рисков в сфере образования // Там. же. 2016. Вып. 11. С. 263–269.

НА ПУТИ К МЕТАПЕДАГОГИКЕ

С. Г. Джура, А. А. Чурсинова, В. В. Якимишина

*Джура Сергей Георгиевич – кандидат технических наук, доцент
Донецкого национального технического университета
E-mail: dzhura@inbox.ru*

*Чурсинова Аурика Александровна – кандидат технических наук, доцент
Донецкого национального технического университета
E-mail: a.chursinova@gmail.com*

*Якимишина Виктория Викторовна – кандидат технических наук, доцент
Донецкого национального технического университета
E-mail: yvsm@list.ru*

В данной статье проанализированы современные тенденции развития педагогической мысли и обоснован междисциплинарный подход метапедагогике. Рассмотрены вы-

зовы современного общества и показан вектор развития мировой педагогики. Приведены практические рекомендации по достижению целей Русского Мира.

Ключевые слова: русский космизм, метапедагогика, метафизика, метацивилизация, метанаука.

TOWARDS METAPEDAGOGY

Sergey G. Dzhura, Aurika A. Chursinova, Victoria V. Yakimishina

This work analyzed modern trends in the development of pedagogical thought and justified the interdisciplinary approach of metapedagogy. The challenges of modern society are considered and the vector of development of world pedagogy is shown. Practical recommendations for achieving the goals of the Russian World are given.

Keywords: russian cosmism, metapedagogy, metaphysics, metacivilization, metascience.

Развитие общества, его успех и целостность во многом зависят от педагогической деятельности, которая должна отвечать вызовам времени. Мы не раз обращались к этой теме¹. Современные тенденции в развитии педагогической мысли² указывают на то, что пришло время скорректировать акценты в новой педагогике (рабочее название метапедагогика), которая формируется в настоящее время на основе замечательных традиций русской и мировой педагогической мысли, в частности, в Донецкой Народной Республике.

Дело в том, что объектом педагогических исследований является по сути, сознание человека – загадочная субстанция, которую еще предстоит ввести в научный оборот. Иными словами, речь идет о невидимой обычными средствами области человеческой психики, выходящей за рамки классической науки в область, которую называли метафизикой (от слова «мета» – выходящее за пределы, восходящее в своем генезисе к Аристотелю с его «Метафизикой»). Однако сегодня много наработок в этой сфере имеется в смежных дисциплинах (с приставкой «мета»), что, в свою очередь, позволяет говорить о возможности синтезировать их лучшие достижения для выхода современной педагогической мысли на новый уровень в целях формирования адекватного ответа вызовам времени. По нашему мнению такой ответ дает именно метапедагогика. О каких смежных дисциплинах идет речь? Прежде всего о метаматематике, основанной на теории кентавров, разработанной в МВТУ им. Н. Э. Баумана³, метафизике, основанной на поляризационной теории мироздания⁴, и метахимии⁵, метафилософии⁶ и метацивилизации⁷. Метасистемный, интегральный, тринитарный подходы к постнеклассической науке обобщаются и синтезируются в работах Л. М. Гиндилиса⁸.

Мы разделяем мнение наших российских коллег о том, что целостные основания общества, в которых вырос и сформировался современный ученый, в большей степени влияют на способ научного исследования. Не всегда ученый стремится к объективности и убедительности

исследования. Не все к этому стремятся, поскольку в современном мире научные изыскания вынуждены подчиняться рыночной конъюнктуре, ориентироваться на политические или коммерческие интересы заказчика.

Миссия Русского Пути в науке сформулирована первым президентом Русского Космического Общества профессором Б. Е. Большаковым: «В мире много научных школ, но мировых только три: западная научная школа, восточная школа философии и русская научная школа»⁹. Западно-центричный взгляд на мир исходит из философии Запада, на которой базируются соответствующие ей модели экономики, социального развития и политики. Но сегодня западная философия переживает невероятный кризис¹⁰. Большинство человечества не приемлет концепцию золотого миллиарда¹¹.

Восточная философская школа диаметрально противоположна западной. Если в основании философской концепции Запада стоит первенство материального над духовным, что выражено даже в языке¹², то восточная философская школа акцент делает именно на приоритете духовного. Из этой концепции следует иная социальная и политическая модель, а также и модель будущего.

В чем же состоит концепция русской научной школы во всемирном масштабе? Мы полагаем, что это концепция срединного пути между такими крайними позициями Запада и Востока. Нужно взять технологии Запада для реализации целей Востока и синтетично реализовать это в Большом Русском Мире, ибо он является не «недоделанным Западом», как нам стараются внушить оппоненты, а имеет Великое Будущее, что заповедано многими пророками и выражается гениями человечества в концепции метаподхода¹³. В этой статье мы постараемся ее развить.

Западноцентричность нынешней науки вызвана историческими процессами. Она преодолевается, например, в работе С. Р. Аблеева – первого доктора наук, защитившего диссертацию по философскому наследию семьи Рерих¹⁴. В ряде работ ученых Русского Космического Общества¹⁵ научно обосновываются бесперспективность западной науки и варианты развития русской. Миссия русской научной школы состоит в том, чтобы отделить зерна от плевел западных технологий, синтетично использовать их для достижения задач, которые ставит восточная философская школа, и реализовать это в рамках русской научной школы сначала в России, а потом во всемирном масштабе. Отсюда будут следовать экономическая и политическая модели. Они тоже проработаны и требуют осмысления, а именно концепция братства и ноосферного, духовного социализма – единственной модели, которая позволит выжить Большому Русскому Миру.

В. В. Путин отметил необходимость разработки концепции мироустройства: «Проблемы, возникшие в предыдущие годы в мировых делах, связаны с однополярностью мира, который возник после развала Советского Союза. Сейчас все восстанавливается, мир становится, если

не стал уже, многополярным. Это неизбежно приведет нас к необходимости восстановить значение международного права и международных универсальных институтов, таких как ООН»¹⁶.

О многополярности мира в своем письме Президенту США Ф. Рузвельту от 4 февраля 1935 г. говорила русский философ-гуманист Е. И. Рерих: «Президент может воспринять Совет счастья. Пусть силы Президента будут применены к упрочению ситуации. Твердой рукой Президент может направлять, в назначенное время, свои народы к Союзу, который создаст равновесие Мира. Можно применить малые меры, но стремиться нужно к великим мерам. Мы шлем это послание, которое может укрепить волю Президента и привести ее в соответствие с лучами Просветленных. Народы Америки должны вступить в Новую Эпоху. Так называемая **Россия является равнобалансом Америки, и только при такой конструкции мир во всем Мире станет решенной проблемой.** Но отказ от высочайших принципов не может обеспечить защиту»¹⁷. В наследии семьи Рерих о миссии России тоже сказано немало¹⁸.

«В трудах К. Геделя имеются два важных для нас результата – это невозможность математического доказательства непротиворечивости для любой достаточно обширной системы (заметим от себя, что экономика, политика, философия однозначно подходят под это определение), включающей в себя всю арифметику в рамках самой этой системы, а также существование принципиальной ограниченности возможностей аксиоматического подхода. И никакое решение арифметической системы не может сделать ее полной. Оба эти противоречия могут быть решены только на основе метатеорий и **метаподхода**. Важно то, что хотя эти результаты доказаны для арифметики, но как часто уже бывало, они имеют общий методологический характер и могут применяться для систем любой природы»¹⁹. Исходя из этого, мы предлагаем такой термин, как «метapedагогика».

Принципиально важным контекстом проблемы является тот факт, что в мире одновременно идут два процесса: один (образов знания) направлен на создание более адекватных образов мира с целью их последующей трансляции во все слои социальной пирамиды для обеспечения непрерывности её роста (развития или эволюционирования); другой – ровно в противоположную сторону – на процессы регрессии в этой пирамиде, дабы испытать её на устойчивость. Каждый участник этих процессов волен выбирать сторону, которую он хочет поддержать. Процессы регрессии проявляются в увеличении количества войн, наводнений, землетрясений, психических заболеваний индивидов и массовых психозов. Этот факт говорит о том, что в невидимом мире смыслов тоже идет своя война и на земном плане в ней нужно победить обязательно, как это сделали наши отцы и деды, да и нынешнему поколению борцов за Большой Русский Мир это заповедано. Мы участники не простой древней, бескомпромиссной, мистической битвы между

торгашами Запада и настоящими героями Востока... Особое значение в этой войне имеет упреждающее Знание, или тот сказочный меч, которым только и можно победить (здесь мы вновь переходим в область метанаук), т. е. то Знание, которое позволит выиграть битву против «нечеловеческой силы», как ее определяют в Русском Космическом Обществе (РКО)²⁰, противостоящей Русскому Миру. Именно эта «нечеловеческая сила» просчитала нашу раздробленность, даже внутри одного движения, одной религии, одной организации, не говоря уже о государстве и всем человечестве. В такой ситуации используется принцип «разделяй и властвуй», что они и делают. Мы эту ситуацию отчетливо ощущаем на Донбассе. Поэтому полагаем, что следует прислушаться к заповеданному упреждающему метазнанию. Такое метазнание называют сегодня еще Этическим Гнозисом Востока, в который включаются такие философские этические системы, как Живая Этика, Учение Храма и Теософия.

Инструментальный метод решения этого вопроса мы рассмотрели в ряде работ²¹ и сейчас приглашаем всех желающих принять участие в нашем проекте «Этический вектор ГРВ-технологий»²². Научным базисом развития данного вопроса в русле описанной в статье концепции метапедагогика является, с нашей точки зрения, высказывание удивительного ученого А. Л. Яншина (академика РАН, председателя научного совета по проблемам биосферы РАН, президента Российской экологической академии, советника президента РФ): «Сравнивая нравственные основы всех многочисленных религий, убеждаешься в том, что они совершенно одинаковы... Можно предположить, что Христос признал бы Живую Этику, ибо его Учение, его стремление исправить человечество очень близки тому, что проповедовала семья Рерихов, что излагается в книгах Живой Этики, Письмах Елены Рерих.... Я полагаю, что постепенно образованное человечество примет Учение Рерихов как мировую этическую систему. <...> Живая Этика как раз служит моральной основой объединения человечества»²³.

Таким образом, можно сделать следующие выводы.

1. Завершается эпоха бесконтрольного роста мощности техносферы, вычислительных возможностей, интеллектуализации и цифровизации, не обеспечивающих главного своего предназначения – создания условий для формирования человека-творца, реализующего свою способность к творчеству во имя сохранения и развития Жизни.

2. Человечество, с доминирующей потребностью «взять», неограниченно потребляющее Жизнь, губящее биосферу и биоценозы, животный и растительный мир, игнорирующее научный подход к терраформированию и биосообразному, гомеостатическому, симбиотическому взаимодействию с природой, его породившей, уступает место ноосферно-космической, разумной цивилизации сотворчества и сотрудничества в си-

стеме «космос – природа – общество – человек», в которой господствует потребность «отдать».

3. В рамках системы глобального империализма любые технологические достижения познания «тонкого мира человека» превращаются в оружие тотального контроля над человеком.

4. Завершается исторический период социал-дарвинизма, в котором культ смерти и войны возведён в абсолют, а окружающая информационная действительность направлена лишь на формирование иллюзии всеобщей деградации и упадка и борьбу всех против всех.

5. Помимо научно-технической революции, человечеству настоятельно необходима духовно-нравственная, в которой ГРВ-технологии будут играть значимую роль.

Примечания

- ¹ См.: *Стефаненко, П. В., Джура, С. Г., Чурсинова, А. А.* Педагогические аспекты информационных технологий на ноосферном этапе развития // Творческое наследие В. И. Вернадского и проблемы формирования современного экологического сознания : сб. тр. 5-й Междунар. науч. конф. (Вернадские чтения). Донецк : ДонНТУ, 2007. С. 315–319; *Стефаненко, П. В., Левшов, А. В., Джура, С. Г.* Дистанционное образование в свете энергоинформационной парадигмы // Гуманітарний Вістник. Сер. Педагогічні науки : всеукраїнська збірка наукових праць. Вип. 1 / М-во освіти і науки України ; Черкас. державний технолог. університет. Черкаси : ЧДТУ, 2009. С. 114–130; *Джура, С. Г.* Основы педагогики синтеза [Электронный ресурс] // Восточно-европейский журнал передовых технологий. 2012. № 4/2 (58), С. 18–22. URL: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=25&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj5puk6PblAhXJR5oKHbVPBfk4FBAWMAR6BAGHEAI&url=httZ3A%2F%2Fjournals.uran.ua%2Feejet%2Farticle%2Fdownload%2F4211%2F3974&usg=AOvVaw0LBMuyldVcVSOUlNb-WL> (дата обращения: 20.02.2020); *Джура, С. Г.* Философский подход к анализу современной педагогики (в приложении к Украине) // Восточно-европейский журнал передовых технологий. 2012. № 4/2 (58). С. 23–27; *Гудаев, О. А., Джура, С. Г.* Интеллектуальная система дистанционного обучения студентов-энергетиков на базе программно-педагогического средства CREATIVE STUDIO PPS 1.0 [Электронный ресурс] // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. Вип. 31. Київ-Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2012. С. 328–333. URL: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwj2jKO76vblAhVDA2MBHSD5DlAQFjAAegQIBRAB&url=httZ3A%2F%2Ffirbis-nbu.gov.ua%2Fcgi-bin%2Ffirbis_nbu%2Fcgirbis_64.exe%3FC21COM%3D2%2621DBN%3DUJRN%26P21DBN%3DUJRN%26IMAGE_FILE_DOWNLOAD%3D1%26Image_file_name%3DPDF%2FSitimn_2012_31_71.pdf&usg=AOvVaw1FHg3u0-Zo9RUmnYZxNUoO (дата обращения: 20.02.2020); *Стефаненко, П. В., Джура, С. Г., Чурсинова, А. А.* Педагогические особенности виртуальных технологий // Иван Ефремов и русский космизм : сб. научн. ст. / редкол.: Е. А. Трофимова (отв. ред.) [и др.]. СПб. : СПбГИЭУ, 2012. С. 346–356; *Левшов, А. В., Джура, С. Г., Чурсинов, В. И.* Педагогические исследования в контексте метацивилизации // Машиностроение и техносфера XXI века : сб. тр. XXI междунар. науч.-техн. конф. Донецк : МСМ, 2014. С. 136–138; *Левшов, А. В., Джура, С. Г., Чурсинов, В. И., Якимичина, В. В.* Парадоксы постижения истины в педагогических исследованиях в контексте метацивилизации : Петербургский Рериховский сборник : в 3 т. Т. III. СПб. : Издательство СПбГМИСР, 2016. С. 358–379; *Стефаненко, П. В., Левшов, А. В., Джура, С. Г.* Дистанционное образование в свете энергоинформационной парадигмы // Гуманітарний Вістник. Сер.

- Педагогічні науки : всеукраїнська збірка наукових праць. Вип. 1 / М-во освіти і науки України ; Черкас. державний технолог. університет. Черкаси : ЧДТУ, 2009. С. 114–130.
- 2 См.: Ноосферное человековедение как основа ноосферной парадигмы образования, воспитания и просвещения : коллективная научная монография (на основе материалов IX Междунар. науч. конф. «Ноосферное образование в евразийском пространстве», состоявшейся 12–13 декабря 2019 года в Смольном институте РАО в Санкт-Петербурге) / под науч. ред. заслуженного деятеля науки РФ, президента НОАН, директора ЦНР СЗИУ, председателя ФС РКО, вице-президента ПАНИ, главного научного сотрудника СИРАО А. И. Субетто [Электронный ресурс]. СПб. : Астерион, 2019. С. 558–568. URL: http://ea.donntu.org:8080/bitstream/123456789/34270/1/_noosfer_2019_.pdf (дата обращения: 20.02.2020); *Джура, С. Г.* Философский подход к анализу современной педагогики (в приложении к Украине) // Восточно-европейский журнал передовых технологий, 2012. № 4/2 (58). С. 23–27; *Непомнящий, А. В.* Интегральное образование : методологические основания, концепция, пути реализации. Таганрог : Издательство ЮФУ, 2019. 200 с.; *Стефаненко, П. В., Джура, С. Г., Чурсинова, А. А.* Педагогические особенности виртуальных технологий // Иван Ефремов и русский космизм : сб. науч. ст. / редкол.: Е. А. Трофимова (отв. ред.) [и др.]. СПб. : СПбГИЭУ, 2012. С. 346–356.
 - 3 См.: *Галкин, С. В.* Живые и разумные системы [Электронный ресурс]. М., 2013. URL: http://www.roerich.com/zip3/live_system_2013.zip (дата обращения: 20.02.2020)
 - 4 См.: *Чернуха, В. В.* Мы и миры Мироздания : Новая физическая модель Мира [Электронный ресурс]. М., 2013. URL: http://www.roerich.com/zip3/mi_i_miri_mirozdaniya.zip (дата обращения: 20.02.2020)
 - 5 См.: *Длясин, Г. Г.* Метахимия. От химии к Антропной Вселенной. М. : БУКИ ВЕДИ, 2013. С. 680.
 - 6 См.: *Аблеев, С. Р.* Управление сознанием : (Теоретические основы психической саморегуляции). М. : Амрита-Р, 2017. 264 с.
 - 7 См.: *Сухонос, С. И.* Метацивилизация [Электронный ресурс]. М. : Книга по требованию, 2011. URL: <https://lib100.com/other/metacivilizatciya/pdf/> (дата обращения: 20.02.2020)
 - 8 См.: *Гиндилис, Л. М.* Научное и метанаучное знание [Электронный ресурс]. М. : Дельфис, 2012. URL: http://roerich.com/zip3/metaznanie_gindilis.zip (дата обращения: 20.02.2020); *Гиндилис, Л. М.* Научная и метанаучная картина мира [Электронный ресурс]. М. : Дельфис, 2016. URL: http://www.roerich.com/zip3/_img_nauke_meta_2016_.zip (дата обращения: 20.02.2020)
 - 9 См.: *Большаков, Б. Е.* Устойчивое развитие, как условие сохранения и развития жизни Российского общества [Электронный ресурс] // Межрег. науч.-практ. конф. Русского Космического Общества. 25.05.2018. URL: https://www.youtube.com/watch?v=o_cZHNmNev8 (дата обращения: 20.02.2020)
 - 10 См.: *Субетто, А. И.* Ноосферизм как стратегия спасения человечества от экологической гибели и основа гуманитарного диалога цивилизаций на пути к Миру без Войн и Насилия [Электронный ресурс]. URL: http://www.roerich.com/zip3/_noosferizm_kak_stategy_.zip (дата обращения: 20.02.2020)
 - 11 См.: *Вайцеккер, Э. У., Вийкман, А.* Давай же, вперед! Капитализм, близорукость, население и разрушение планеты. Юбилейный доклад Римского клуба, написанный к его 50-летию, которое отмечается в 2018 [Электронный ресурс]. URL: http://www.roerich.com/zip3/_rome_50_.zip (дата обращения: 20.02.2020)
 - 12 См.: *Джура, С. Г., Чурсинов, В. И., Якимшина, В. В.* Стратегия развития России через призму метанаук // Актуальные эколого-политологические аспекты современности : сб. науч. тр. науч.-практ. конф. [Электронный ресурс]. Донецк : ДОННТУ, 2019. С. 48–50. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41045691> или http://www.roerich.com/iic/russian/ovs/_actual_2019_.pdf (дата обращения: 20.02.2020)
 - 13 Цит. по: *Аблеев, С. Р.* История мировой философии [Электронный ресурс]. М. : Астрель, 2005, 414 с. URL: https://alleng.org/d_ar/phil/phil073.zip (дата обращения: 20.02.2020)
 - 14 Цит. по: *Субетто, А. И.* Ноосферизм – новый путь развития. Кн. 1. [Электронный ресурс]. СПб. : Астерион, 2017. URL: http://www.roerich.com/zip3/_subetto_1_.zip (дата обращения: 20.02.2020)

- ¹⁵ См.: *Субетто, А. И.* Ноосферизм – новый путь развития. Кн. 2.
- ¹⁶ *Путин, В. В.* Стенограмма выступления на заседании клуба «Валдай». 18.10.2018 [Электронный ресурс]. URL: <https://tass.ru/politika/5692200> (дата обращения: 20.02.2020)
- ¹⁷ См.: *Рерих, Е. И.* Письма в Америку : в 4 т. (1923–1952). Т. 1. Письма в Америку. М. : Сфера, 1999. 432 с.
- ¹⁸ Цит. по: *Соколова, Б. Ю.* «Мы верим в грядущий расцвет нашей Родины» Рерихи об эволюционной миссии России [Электронный ресурс] // Россия и наследие Рерихов : Междунар. науч.-общ. конф. URL: <http://www.icr.su/rus/conferencies/2014/Sokolova.php> (дата обращения: 20.02.2020)
- ¹⁹ См.: *Теслер, Г. С.* Новая кибернетика. Киев : Логос, 2006. С. 57–58.
- ²⁰ См.: Русское Космическое Общество [Электронный ресурс]. URL: <https://cosmatica.org/> (дата обращения: 20.02.2020)
- ²¹ См.: *Джура, С. Г., Чурсинов, В. И., Якимичина, В. В.* ГРВ-технологии на современном этапе для борьбы за идеалы Большого Русского Мира [Электронный ресурс] // Актуальные проблемы информационного противоборства в современном мире : вызовы и угрозы для России и Русского мира : материалы Междунар. науч.-практ. конф. / под общ. ред. проф. С. В. Беспаловой [Электронный ресурс]. Донецк : Издательство ДонНУ, 2019. С. 168–170. URL: <http://donnu.ru/public/files/2019%20%D0%9C%D0%B5%D0%B6%D0%B4%D1%83%D0%BD%D0%B0%D1%80%D0%BE%D0%B4%D0%BD%D0%B0%D1%8F%20%D0%BD-%D0%BF%D1%80.%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%84..pdf> (дата обращения: 20.02.2020)
- ²² См.: *Джура, С. Г., Чурсинов, В. И., Якимичина, В. В.* Путь создания этического Интернета через ГРВ-технологии [Электронный ресурс] // Информационное пространство Донбасса : проблемы и перспективы: материалы II Республ. с междунар. участием науч.-практ. конф. Донецк : ГО ВПО «ДонНУЭТ», 2019. С. 214–217. URL: http://ea.donntu.org:8080/bitstream/123456789/34190/1/Sbornik_31_10_2019.pdf (дата обращения: 20.02.2020); *Джура, С. Г., Чурсинов, В. И., Якимичина, В. В.* Этический вектор развития ГРВ-технологий [Электронный ресурс] // Ноосферное образование в евразийском пространстве. Т. 9. Ноосферное человековедение как основа ноосферной парадигмы образования, воспитания и просвещения : кол. науч. монография (на основе материалов IX Междунар. науч. конф. «Ноосферное образование в евразийском пространстве», состоявшейся 12–13 декабря 2019 года в Смольном институте РАО в Санкт-Петербурге) / под науч. ред. заслуженного деятеля науки РФ, президента НОАН, директора ЦНР СЗИУ, председателя ФС РКО, вице-президента ПАНИ, главного научного сотрудника СИРАО А. И. Субетто. СПб. : Астерион, 2019. С. 558–568. URL: http://ea.donntu.org:8080/bitstream/123456789/34270/1/_noosfer_2019_.pdf (дата обращения: 20.02.2020); Проект РКО «Этический вектор ГРВ-технологий» [Электронный ресурс]. URL: <https://cosmatica.org/projects/gdv> (дата обращения: 20.02.2020)
- ²³ См.: *Янин, А. Л.* Ученые и общественные деятели о Рерихах и их наследии [Электронный ресурс]. URL: <https://www.icr.su/rus/evolution/ethics/reviews/index.php?print=yes> (дата обращения: 20.02.2020)

О ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ

И. А. Книгин, В. И. Чернышева

*Книгин Игорь Анатольевич – кандидат филологических наук, доцент
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского*

E-mail: igor.knigin2012@yandex.ru,

*Чернышева Вероника Игоревна – аспирант
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского,
учитель русского языка и литературы МОУ «СОШ № 100»*

Ленинского р-на г. Саратова

E-mail: chernysheva.veronika@yandex.ru

Основная проблема современной школы состоит в том, что школьный учебник как таковой давно перестал быть единственным проводником в мир информации. В связи с этим особую актуальность приобретает вопрос авторитетности используемых в образовательных процессах источников и интерпретации получаемой из них информации. Как следствие, возрастает важность роли учителя, от личности которого зависит очень многое. Каков удельный вес влияния учителя на формирование картины мира современного ученика? Как и в каком направлении меняются способы взаимного обмена информацией, как должны и должны ли в принципе меняться методы преподавания? – вот, на наш взгляд, наиболее актуальные проблемы современной педагогики, которые требуют не только системного подхода, но и максимально оперативного решения.

Ключевые слова: патерналистские методы, дополненная реальность, повседневная коммуникация, директива, авторитетность источников знаний.

ABOUT VIRTUAL REALITY IN THE CONTEXT OF PROBLEMS OF MODERN PEDAGOGY

Igor A. Knigin, Veronika I. Chernysheva

The main problem of the modern school is that the school textbook is not the only authoritative source of knowledge. That is why the role of the teacher became more important in the educational process. He is not the only one who can be a guide to the world of information and a learning process anymore. How to change the methods and how to be much more effective dealing with modern children, who are the generation growing up in conditions of information accessibility? These questions are highly significant not only for modern pedagogy, but for all contemporary society.

Keywords: paternalistic methods, augmented reality, everyday communication, guideline, authoritative source of knowledge.

Согласно требованиям, предъявляемым учителю римским дидактом Квинтилианом, он должен быть образованным, сдержанным на похвалу и наказания, любить и изучать детей¹. Идеи Квинтилиана, заимствованные им из Греции, подзабытые в период Средневековья, зажили вновь в эпоху Возрождения. Стары как мир. Стары как Рим. Однако сегодня они звучат как нельзя более актуально.

Изучая детей сейчас, по завету Квинтилиана, нельзя не учитывать влияние виртуальной реальности на их развитие, нравственные приоритеты и когнитивные способности.

Патерналистские методы общения с современными детьми давно не работают. Это факт. Любая директива, исходящая от взрослого, в процессе повседневной немедленно блокируется. Это обычно означает: вы не имеете права мне указывать / советовать и вмешиваться в процесс принятия мною решений и т. п. Иллюзия проницаемости абсолютно всех границ, которую дарит современному подростку виртуальный мир, несомненно влияет на систему его взаимодействия с миром взрослых.

Несмотря на то что мир ребенка по-прежнему детерминирован, у детей, имеющих доступ к любому гаджету, есть абсолютное поле свободы – прежние развлечения сменяются одичало красочным, соблазнительным, азартно-влекущим и целиком поглощающим миром – дополненной реальностью.

Ни книга, ни учитель больше не являются исключительным источником знания. У школьника, сидящего за партой, способов изучения мира подчас гораздо больше, чем у того, кто стоит перед ним у доски с указкой. Последнему все сложнее и сложнее отстаивать свое право на трансляцию истины в последней инстанции через свой предмет.

Человек играющий, безусловно, отдается во власть абсолютно иной, бог знает чем дополненной и бог весть по какому именно принципу наполненной реальности. Кто он там – творец или раб? Вопрос вопросов.

Среди факторов, повлиявших на это, можно назвать и то, что учитель давно не является единственным проводником в мир информации как таковой, и то, что у любого ребенка сейчас «один клик до книг» в собственном кармане, и то, что книга – давно не приоритет для ребенка и опять же не обязательный и авторитетный как еще пару десятилетий назад источник знаний как таковых.

Сама плюральность современного потока информации ставит учителя (преподавателя, шире – человека, претендующего на роль навигатора в какой бы то ни было области знаний) в заведомо невыгодную, подчас оборонительную позицию².

«Почему я должен вас слушать?» – вопрос, который дети ежедневно задают учителю, вербально или невербально, честно веря в то, что ответ предполагается, ставит в тупик педагога. Категория долженствования в современном обучающем процессе, как ни странно, все чаще сводится к третьему по популярности проклятому русскому вопросу после «Кто виноват?» и «Что делать?». И звучит этот вопрос, как известно, следующим образом: «Ты меня уважаешь?».

Безмолвный ответ в глазах ребенка чаще всего читаем: «Нет, а за что?».

Итак, современный школьник не готов воспринимать учителя как навигатора в мире знаний, только по той простой причине, что он имеет

высшее образование. Претендуя на роль модератора какого бы то ни было процесса, учитель обязан увлечь.

Учитель и учебник больше не являются уникальными трансляторами нового знания³. Современный информационный поток во всем его многообразии и визуальной плюральности фрустрирует скорее взрослого, чем ребенка, который как раз чувствует себя комфортно в этом мире.

Педагог проигрывает сражение за сражением даже на своем поле. И если счет пока не разгромный, значит, его личная харизма все еще играет хоть какую-то роль во всем этом. Что, как известно, весьма энергозатратно⁴.

Государство, в попытке если не тотально контролировать, то хотя бы отслеживать, или, как сейчас принято говорить, «мониторить» этот процесс, законно вмешивается в то, что оно финансирует. Путь очевиден – введение все новых и новых систем отчетности, независимые результаты которых должен опять-таки и сформировать, и внедрить, и проанализировать учитель, чью деятельность они, эти системы, по факту призваны проверять.

Необходимость адекватной подготовки учеников к очередной независимой экспертизе предметных знаний также ложится на плечи учителей, выступающих в роли гоголевской унтер-офицерской вдовы, которая сама себя высекла⁵.

Проверка, превращается в профанацию, в которой овцы целы, волки сыты, а актант процесса, он же проверяемый, по-прежнему свободен от долженствования и счастлив в своем побеге в виртуальный мир, где у него есть свои победы, поражения, приключения, ограниченные разве что трафиком Интернета и зарядом батареи карманного гаджета.

Примечания

¹ См.: [Марк Фабий Квинтилиан]. Пчелы бедняка («Большие декламации», 13) / пер. М. С. Касьян // *Discipuli magistro* : сб. ст. М. : РГГУ, 2008. С. 528–542.

² См.: *Ветущинский, А.* To Play Game Studies the START Button // *Логос*. 2015. № 1. С. 41–60.

³ См.: *Маклоэн, М.* Понимание медиа : Внешние расширения человека / пер. с англ. В. Г. Николаева. М. ; Жуковский : КАНОН-пресс-Ц, Кучково поле, 2003. 318 с.

⁴ См.: *Иванов, Г. М.* Советская школа в 1950–1960-е годы. М. : Фонд «Московское время», 2018. 432 с.

⁵ См.: *Богданов, К.* Филология и антропология : изучение литературы в эпоху Интернета // *Русская литература*. 2014. № 1. С. 5–17.

К ВОПРОСУ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

И. В. Краснова

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

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена поиском наиболее эффективного использования средств физической культуры и способов повышения активности студентов в спортивной деятельности. В статье рассматривается роль данной дисциплины в совершенствовании личности студента.

Ключевые слова: физическая культура, мотивация, саморазвитие.

ON THE ISSUE OF STUDENTS' PHYSICAL FITNESS

Irina V. Krasnova

The relevance of the problem under study is due to the search for the most effective use of physical culture means and increasing student activity in sports. The article discusses the role of discipline in perfection the personality of a student.

Keywords: physical education, motivation, self-development.

Повышение роли и эффективности занятий физической культурой в вузах является залогом здорового образа жизни студентов, который необходим в связи с быстро меняющимися экологическими, психологическими и физическими условиями жизни.

Физическая культура в Федеральном законе «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» определяется как учебная дисциплина и важнейший компонент целостного развития личности.

В процессе обучения в вузе необходимо уделять должное внимание не только решению основных задач физического воспитания, но и формированию у студентов мотивационно-ценностного отношения к физической культуре, здоровому образу жизни, их физическому самосовершенствованию и самовоспитанию, выработке потребности в регулярном выполнении физических упражнений.

Следует отметить, что зачастую студенты отказываются от физического саморазвития. Это обусловлено несколькими причинами: отсутствием мотивации, возможности заниматься интересующими видами спорта, ненадлежащими условиями для занятий спортом.

Из-за усложнения учебных программ, постоянного большого потока информации и дефицита времени движения студенческий труд становится более интенсивным и напряженным, что часто приводит к гиподинамии и ослаблению здоровья. Малоподвижный образ жизни делает организм менее выносливым и подверженным психическим стрессам, что является одной из причин возникновения хронических заболеваний.

Результаты исследований¹ показывают, что выпускники средних общеобразовательных школ недостаточно информированы о значении физических упражнений для поддержания необходимого уровня работоспособности, их физическая подготовка не позволяет в полной мере осуществлять преемственность программ физического воспитания школы и вуза.

На первом курсе студенты сталкиваются прежде всего с новыми требованиями. Обучение в вузе – это новый этап их жизни, к которому нужно привыкнуть – адаптироваться.

Адаптация студентов к условиям обучения в высшем учебном заведении – серьезная проблема, требующая внимательного рассмотрения и решения. Студентам сложно привыкнуть к новой обстановке, иному формату обучения.

Снижение работоспособности, усталость, сонливость, головные боли, доминирование подавленного настроения, возрастание уровня тревожности, заторможенность или, напротив, гиперактивность, проявляющаяся в нарушении дисциплины, пропуске занятий, отсутствии мотивации учебной деятельности – всё это признаки неуспешной адаптации². В значительной мере успехи студентов в учебе и творческой деятельности зависят от того, насколько долго они переживают процесс адаптации.

Адаптация студентов – это индивидуальный процесс привыкания к учебной деятельности, выработка новых форм поведения, направленных на достижение поставленных целей и личностную самореализацию.

Период обучения в вузе можно разделить на начальный, основной и заключительный этапы. Можно также выделить три самостоятельных вида учебной деятельности: учебно-познавательную, учебно-исследовательскую, учебно-профессиональную³. Социально-психологическая адаптация студентов будет проходить на всем периоде обучения в вузе. Следовательно, успешность обучения студентов отражает степень их адаптированности к новым условиям. В то же время сама адаптация служит предпосылкой успешного обучения в вузе и дальнейшего личностного развития студента.

Согласно проведенным исследованиям, участие студентов в разных спортивных секциях, а также в секции общей физической подготовки сказывается благотворно на их социальной адаптации, межличностном взаимодействии и обучении. Занятия студентов в секции общей физической подготовки проходят в смешанной группе, что позволяет им быстрее преодолеть стеснение и психологически адаптироваться⁴.

Поступив в высшее учебное заведение, учащийся думает, что все непрофильные дисциплины носят факультативный характер. Возможной причиной подобных размышлений может являться чрезмерная направленность некоторых школьных учителей на сдачу ЕГЭ. Не секрет, что в старшей школе довольно часто учитель выделяет в классе тех учеников, которым предстоит сдавать его предмет, и проводит занятия специально

для них. Так посыл «мне это не надо – я этим не занимаюсь» проникает в систему высшего образования. Но это глубокое заблуждение может создать со временем много проблем для студентов.

Изучая мотивы физкультурной деятельности, мы можем определить степень заинтересованности в ней, уровень активности в данной сфере и ее направленность. Установив мотивы студентов, можно предположить, будут ли они заниматься самостоятельно или их конечная цель – сдача зачета.

Нами был проведен опрос 134 студентов Саратовского государственного университета и Саратовского государственного политехнического университета, чтобы выяснить, какую роль в их жизни играют занятия спортом или физическими упражнениями.

Из опрошенных 61,2% – девушки, 38,8% – юноши.

53,7% тестируемых учатся на 4-м курсе, 23,9% – первокурсники, 15,7% – студенты третьего курса, 6,7% – второкурсники.

В опросе участвовали преимущественно студенты, обучающиеся по техническим специальностям.

Для проведения исследования мы выбрали классификацию мотивов, предложенную О. Н. Федоровой и Т. П. Елисейевой⁵. Авторы выделили четыре группы мотивов:

- 1) укрепление здоровья и развитие двигательных и волевых качеств – стремление к укреплению и поддержанию здоровья и хорошее физическое самочувствие после занятий;
- 2) приобретение знаний, умений и практических навыков – развитие физических качеств (силы, выносливости, быстроты, координации, гибкости);
- 3) эмоциональные – стремление получить удовольствие от занятий, хорошее настроение во время и после них;
- 4) административные. Так как в высших учебных заведениях Российской Федерации занятия физической культурой являются обязательными, а для получения контрольных результатов введена система зачетов, то в данную группу мотивов входят своевременная сдача зачета по данной дисциплине и избежание конфликта с преподавателем и администрацией учебного заведения.

На вопрос о значении физической культуры 21,7% опрошенных ответили, что данные занятия необходимы для овладения практическими умениями и навыками, обеспечивающими сохранение и укрепление здоровья, 11,9% респондентов рассматривают эти занятия как средство получения информации о здоровом образе жизни. К сожалению, для 37,3% опрошенных физическая культура – это просто учебная дисциплина. Однако есть респонденты (29,1%), которые ответили, что физическая культура содействует гармоничному развитию личности и подготовке к профессиональной деятельности.

Как показывают научные исследования, мотивация студентов зависит от возрастных и половых факторов, индивидуальных особенностей. Треть студентов первого курса считает физическую культуру просто учебной дисциплиной, тогда как большинство видит в общей физической подготовке и занятиях спортом возможность гармонично развивать личность, совершенствовать свои навыки и пополнять багаж знаний о здоровом образе жизни.

Опрос студентов первых курсов показал, что 67,9% из них посещают занятия по физической культуре, а 79% еще и самостоятельно занимаются физическими упражнениями.

В среднем 37,3% респондентов занимается спортом 5–6 часов в неделю, а 23,1% – 7–8 часов.

50% опрошенных указали, что занимаются в спортивных секциях или посещают фитнес-клубы. 29 человек из 134 в целом за неделю уделяют спорту более 8 часов. Оптимальный уровень двигательной активности достигается студентами, занимающимися дополнительно в спортивных секциях или в фитнес-клубах.

Наше исследование показало, что привлекательность занятий физической культурой растет от курса к курсу.

Проанализировав индивидуальные ответы, мы пришли к выводу, что студенты первых и третьих курсов наиболее заинтересованы в занятиях физической культурой и спортом. Для студентов вторых и четвертых курсов данная деятельность преимущественно является исключительно учебной дисциплиной. Однако 50,7% опрошенных студентов оценили данные занятия как интересные и эмоциональные и только 9,7% – как малополезные и скучные, 39,6% респондентов считают занятия не всегда полезными. Причины таких результатов могут заключаться в следующем:

- 1) студенты четвертого курса в силу своей заинтересованности в написании дипломов и приближающегося трудоустройства меньше внимания уделяют физической культуре. Третьекурсники, напротив по-настоящему ценят спорт;
- 2) второкурсники пережили сложный период первой адаптации, стали чувствовать себя более уверенно и свободно. Возможно, эта свобода иногда негативно влияет на их дисциплину;
- 3) нежелание посещать общие занятия физической подготовкой может быть связано с предшествующим отрицательным опытом;
- 4) естественной причиной, по которой студенты освобождаются от занятий физической культурой и вынуждены ограничивать себя в физической активности, являются определенные индивидуальные особенности здоровья.

Анализ ответов на вопрос, какая форма занятий по физической культуре для студентов предпочтительнее, показал, что 26,9% респонден-

тов устраивают занятия, которые проводятся в настоящее время, 45,5% хотели бы посещать определенные спортивные секции, 27,6% предпочитают заниматься по фитнес-программам (аэробика, шейпинг, пилатес, атлетическая гимнастика и др.).

По своей сути физическая культура является гуманистической дисциплиной, направленной на развитие целостной личности, гармонично сочетающей духовные и физические силы, готовой полноценно реализовывать свои профессиональные и творческие возможности. В то же время занятия спортом позволяют уменьшить вредное влияние окружающей среды на организм человека и на генофонд всего человечества благодаря укрепляющему и профилактическому эффекту, который никаким другим способом недостижим.

Исследование показало, что большинству опрошенных студентов нравится заниматься физической культурой, половина молодых людей занимаются самостоятельно, в фитнес-клубах или спортивных секциях. Самое ценное, что преобладающее большинство опрошенных не считают эту дисциплину просто допуском к зачету. Физические упражнения позволяют им усовершенствовать свою жизнь, гармонично развиваться и добиться желаемых результатов. Саратовские вузы широко внедряют разные формы реализации занятий, учитывающие индивидуальные особенности и пожелания студентов, что послужит дополнительным стимулом к осуществлению спортивной деятельности. Поэтому мы надеемся, что полученные данные не окажутся обычным срезом – показателем нынешней ситуации, а характеризуют положительную тенденцию к максимальной популяризации занятий спортом.

Примечания

- ¹ См.: *Ложкина, О. П., Ложкина, Н. П., Тютюнников, В. И.* Проблемы студенческого спорта [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2018. № 22. С. 472–474. URL: <https://moluch.ru/archive/208/50926/> (дата обращения: 26.11.2019)
- ² См.: *Фирсин, С. А., Маскаева, Т. Ю.* Комплексная система физического воспитания в досуговой деятельности молодёжи : учеб. пособие. М. : МИИТ, 2014. 122 с.
- ³ См.: *Фирсин, С. А., Маскаева, Т. Ю.* Формирование интереса студентов к занятиям физической культурой и спортом : учеб. пособие. М. : МИИТ, 2015. 185 с.
- ⁴ См.: *Холодов, Ж. К., Кузнецов В. С.* Теория и методика физического воспитания и спорта : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2000. 480 с.
- ⁵ См.: *Федорова, О. Н., Елисеева, Т. П.* Исследование мотивации к занятиям физической культурой у студентов вуза [Электронный ресурс] // Царскосельские чтения. 2014. № XVIII. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-motivatsii-k-zanyatiyam-fizicheskoy-kulturoy-u-studentov-vuza> (дата обращения: 17.12.2019)

ДИАЛОГИЧНОСТЬ НАРОДНОЙ КУЛЬТУРЫ: ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Н. П. Лысикова

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

Актуальность проблемы диалогичности народной культуры заключается в том, что она приближает учащихся к освоению мировых и отечественных культурных ценностей в процессе образования. Стационарные, виртуальные, школьные музеи и культурно-исторические центры в диалоге с учреждениями образования учат подрастающее поколение хранить и приумножать образцы народной культуры, поддерживать духовные традиции.

Ключевые слова: диалогичность, народная культура, образование, ментальность, рациональность, виртуальность, образовательный процесс.

THE DIALOGUE OF POPULAR CULTURE: THE EDUCATIONAL ASPECT

Nataliya P. Lysikova

The relevance of the problem of Dialogic folk culture is that it introduces students to the development of world and domestic cultural values in the process of education. Stationary, virtual, school museums and cultural and historical centers in dialogue with educational institutions teach the younger generation to store and multiply samples of folk culture, to maintain spiritual traditions.

Keywords: dialogue, folk culture, education, mentality, rationality, virtuality, educational process.

Открытость к диалогу и взаимопониманию в современном мире становится необходимым условием достижения успеха в любой сфере деятельности. Однако для взаимопонимания и ведения диалога недостаточно одной доброй воли, требуется наличие определенной кросс-культурной грамотности, которая связана с пониманием и принятием культуры другого народа, осознанием различий в менталитете, обычаях, традициях, языке, со способностью непредвзято оценивать собственную культуру.

Культурный диалог как форма взаимодействия носителей разных национальных ценностей усиливает взаимопонимание между народами, предоставляет им возможность лучше познать и оценить собственный национальный статус, а также усвоить ценности представителей других культур. В настоящее время диалог культур проявляется в разных сферах жизнедеятельности человека и общества, в том числе и в образовании.

В условиях усиления глобальных контактов очевидна необходимость диалога культур как условия самосохранения человечества, которому нет альтернативы. Об этом свидетельствуют попытки решения

таких вопросов, стоящих перед человечеством, как экологические ситуации, связанные с большими человеческими жертвами, разработка вакцин от смертоносных инфекций, обострение военных конфликтов и многое другое. Глубина культурного диалога во многом определяется не только объективными обстоятельствами, но и субъективными факторами. Становится принципиально важным расширение неформальных контактов для поддержания практического диалога культур, активизирующего появление новых идей в образовании, культурное саморазвитие и взаимообогащение культур благодаря новому опыту, который осуществляется в рамках собственной и мировой культуры.

Классическая педагогика ориентирована на такой тип рациональности, при котором осуществляется перенос знания от одного человека к другому и происходит «воссоединение одного единого (или самотождественного) субъекта по всем точкам этого поля», что в полном объеме невозможно, потому что «никто вместо другого не может ничего понимать, понять должен сам. И этот акт понимания самим обучающимся не выводит ни из какой цели обусловливания этого понимания»¹.

Однако в современном образовании превалирует диалог реальности и виртуальности, в котором не действуют классические законы логики и с очевидностью не выделяются диалектические категории «сущность» и «явление», «возможность» и «действительность», «причина» и «следствие», «единичное» и «особенное». Из этого следует, что для освоения такого типа передачи знания необходим расширенный тип рациональности. Именно неклассический способ мышления, не разделяющий бытие-сознание, эффективно используется при освоении культуры другого народа, жизненного уклада этноса, отдельной этнической группы, вида. Неклассическая рациональность позволяет лучше понять особенности феномена души народа, способного создать жанровое многообразие произведений искусства, мифологию как особую форму сознания с помощью реконструкции ментальности, архетипа, истории и связанных с ней временных модусов.

Народная культура обладает, по нашему мнению, большими диалогическими и образовательными возможностями. Представляя собой «устойчивую совокупность обычаев, верований, миропониманий, мировоззрений, правовых, этических и эстетических норм, сложившуюся в ходе исторического развития человеческих отношений, начиная от первобытнообщинного уровня до формирования наций и национальной культуры, и востребованную в своих устойчивых образцах»², она достаточно динамична и вступает в сложные и противоречивые отношения с отечественной культурой, национальными культурами, молодежными субкультурами. При необходимости она расширяет свои границы, включая в стереотипы обновленные традиции и нормы повседневной жизни, используемые большинством населения.

Народная культура развивается благодаря внутренней динамике базовых компонентов, а также под влиянием разнообразных социальных и природных явлений. «Имманентное развитие культуры, – как справедливо отмечал Ю. М. Лотман, – не может осуществляться без постоянного притока текстов извне»³, в которых могут быть представлены изменения, происходящие в культуре и образовании. Открытость народной культуры имеет дуалистические последствия: с одной стороны, включение новых культурных элементов и комплексов, с другой – потеря ретроструктур, в том числе устаревших и нефункциональных традиций, ритуалов, норм, форм общения и поведения. Следует учитывать хрупкость народной культуры, испытывающей негативное влияние новых культурных образцов, трансформируемых динамичным типом неклассической рациональности. Последний писатель-деревенщик лауреат десяти литературных премий Б. Екимов считает, что подлинная народная культура сохранилась только в селе, в глубинке: «Ни одна городская среда никогда не стала и не станет новым центром нравственных традиций, центром привития человеческих ценностей. Тем более что время смуты в наших душах и вокруг нас продолжается»⁴. По его мнению, «нравственная основа именно села оказалась настолько крепка, что даже за 20–25 лет её порушить, вымыть никто не смог. Где-то “наверху” бродит и бурлит пена, а на земле человек продолжает жить вечными ценностями, растить детей, в поту и труде выращивать хлеб. А главное – в массе своей наш человек незлобив, неподатлив на деяния тех, кому жизненные блага достаются “задаром” – путём нечестивых дел да воровства. Так и мы, считая, должны работать, зная о высшем суде, высших ценностях, думая о сохранении чистой основы внутри нас. Это наш долг перед жизнью, перед самими собой»⁵.

Наличие традиции и творчества определяет универсальную характеристику народной культуры, разное их соотношение, особенно в настоящее время, является основанием устойчивости, прогрессивности или реакционности культурного сообщества. Диалогичность народной культуры дает человеку определенную стабильность, защищенность, способствует «встроенности» в современное образовательное пространство. Практические контакты с культурой другого народа, осуществляющиеся в процессе образования, сопровождаются привлечением элементов народной культуры носителя, направляющих его действия в режиме диалога, обеспечивая смысловую основу, которая помогает постижению ее ценностей, образцов, обычаев, жизненного уклада.

Исторической особенностью отечественной культуры является расхождение городского и сельского типов культуры. Саратовский этнографический музей, саратовский историко-патриотический комплекс «Музей боевой и трудовой славы», исторический парк «Россия – Моя история», этнографический комплекс «Национальная деревня народов Саратовской области», Городской дом культуры национального творчества

не только бережно хранят артефакты, духовные традиции, но и проводят большую работу по освоению и сохранению уникальных ценностей народной культуры. Знания, полученные в процессе интерактивных занятий, проходя через призму народной культуры, лучше воспринимаются и надолго усваиваются. Этому способствуют язык носителя, речевое мышление, которые блокируют проникновение в сознание диссонирующих элементов, несовместимых с содержанием и образцами народной культуры. Диалогичность народной культуры проявляется не только в ее базовом ядре, но и за его пределами. Благодаря диалогу не только усваиваются нормы и ценности отечественной культуры, но и осуществляются культурное творчество, приращение и интерпретация иных культурных смыслов.

Особое значение для практического использования диалоговых возможностей народной культуры в образовании имеет ее связь с ментальностью. Дополняя друг друга, они составляют целостность, представленную традициями, обычаями, нравами этноса и отличающуюся определенной направленностью сознания ее носителей. Ментальность аккумулирует надындивидуальное в народном сознании, обусловленное культурой, сохраняет исторический опыт и особенности его формирования. Современные инновационные социальные формы не являются культурно нейтральными и имеют ценностную основу. Главная миссия ментальности в данном случае заключается в том, что она выступает как память народа об историческом прошлом, психологическая детерминанта поведения людей, верных своему культурному коду даже в ситуации риска, что особенно актуально в настоящее время. Следует согласиться с тем, что ментальности как социально-историческому конструкту справедливо «придается функция интерпретационной модели, выражающей одну из сторон бытия социальных общностей»⁶, одновременно сохраняющей «свое» и отделяющей его от «чужого».

Передача духовного опыта от поколения к поколению наиболее эффективно осуществляется в образовательном процессе, потому что обучающиеся усваивают не только знания, но и принципы, нормы поведения и восприятия, понимание и отношение к окружающему их миру. Традиционные нормы народной культуры, являясь способом наследования, позиционируют:

- во-первых, связь поколений посредством обучения;
- во-вторых, хранение и распространение культурного наследия;
- в-третьих, атрибуцию ценностей народной культуры, использование их в повседневной жизненной практике.

Опасен разрыв между народной культурой и приоритетами образования. Отсутствие диалога между народной и современной культурой, народной культурой и образованием ведет к возникновению феномена ненаследования, а следовательно, к распаду связи времен, утрате

социальной памяти поколений, которые могут приобрести глобальный характер. Этот процесс осложняется доминированием во всех сферах деятельности компьютеризации, интернет-технологий, дистанционного образования, не предполагающих использования личного диалога. В современной префигуративной культуре молодые люди, объединенные электронной коммуникативной сетью, часто приобретают не только положительный, но и негативный, разрушительный культурный опыт, которого никогда не было у старшего поколения.

Таким образом, диалогичность народной культуры позволяет ей вступать во взаимодействие с разными социокультурными феноменами, активно участвовать в образовательном процессе, способствуя сохранению и усвоению уникальных ценностей, выработанных поколениями. Данный феномен следует использовать в условиях транскulturации, модернизации и компьютеризации отечественного образования, его взаимодействия с европейским образовательным пространством.

Примечания

- ¹ Мамардашвили, М. К. Классический и неклассический идеалы рациональности. М. : Лабиринт, 1994. С. 12–13.
- ² Лысикова, Н. П. Основные характеристики и взаимосвязи народной культуры // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2015. Т. 15, вып. 4. С. 32–33.
- ³ Лотман, Ю. М. К построению теории взаимодействия культур (семиотический аспект) // Избр. ст. : в 3 т. Т. 1. Статьи по семиотике и типологии культуры. Таллинн : Александра, 1992. С. 116.
- ⁴ Екимов, Б. «Городская скверна» к человеку земли не пристаёт! [Электронный ресурс]. URL: http://fed-selsovet.ru/news/aifrumoneyeconomyv_goroda_v_goroda_dlya_nashey_strany_urbanizaciya_mozhet_stat_prigovorom1 (дата обращения: 09.02.2020)
- ⁵ Там же.
- ⁶ Кусов, В. Г. Категория ментальности в социологическом измерении // Социологические исследования. 2000. № 9. С. 134.

УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО СТРАТЕГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н. В. Медведева

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

В данной статье рассматриваются проблемы внедрения методов стратегического менеджмента в российскую образовательную систему, предлагаются пути их решения. Обязательными условиями успешного стратегического развития образовательных организаций автор считает повышение профессиональной грамотности руководителей системы

образования, развитие социального партнерства в управлении образованием и формирование инновационного пространства.

Ключевые слова: стратегическое развитие, государственно-общественное управление образованием, функции руководителя системы образования.

EFFECTIVE STRATEGIC CONDITIONS DEVELOPMENT OF RUSSIAN EDUCATION

Natalya V. Medvedeva

In this article problems of implementation of strategic management methods in the Russian educational system are considered, ways to resolve these issues are proposed. The author believes that increase of professional competence of heads of an education system, development of social partnership in education management, and the creation of an innovative area are mandatory conditions for successful strategic development of educational organizations

Keywords: strategic development, state-public management of education, functions of the head of the education system.

Развитие системы образования эволюционно, внутрисферно далее невозможно, так как в обществе произошли коренные изменения. Необходимость привлечения в образование стратегического менеджмента обусловлена рядом факторов. Трансляция знаний новому поколению перестала быть единственной функцией образования, Изменившиеся социально-экономические и политические условия в нашей стране поставили перед образованием новые цели и задачи, среди которых на одном из первых мест стоит формирование навыков социализации подрастающего поколения. Большую часть современных задач образования невозможно решить, руководствуясь только интересами системы образования, требуется привлечение многих социальных институтов. Это означает, что для плодотворной совместной работы системе образования необходимо овладеть нетипичными для нее методами¹. Интеграционные процессы, протекающие во всех областях человеческой жизнедеятельности, особенно в социальной сфере, не могли обойти стороной образование, которое больше не может оставаться закрытой системой. Интеграция России в мировое сообщество требует увеличения степени открытости системы образования, принятия и внедрения общемировых технологий, разработки соответствующих стратегий. Неуспех в образовании многих технологий, эффективных в других областях, объясняется зачастую тем, что их реализаторы не учитывают изменений, которые необходимо произвести в системе управления образованием.

Существенные изменения стратегической направленности в большинстве организаций и систем сопровождаются сильным сопротивлением со стороны исполнителей и даже их потенциальных благополучателей. Этот факт имеет весомое значение в социальных системах, к которым относится образование, так как в нем объективная неопределенность проектируемых эффектов не всегда позволяет доказательно, в явном виде представить их позитивность².

Необходимость придания управлению образованием стратегического характера у большинства руководителей не вызывает сомнений³. Стратегический характер декларируется практически на всех уровнях управления образованием, тем не менее реальное управление имеет ряд существенных проблем, таких как:

- отсутствие внятной стратегии делает существующее тактическое управление бессистемным и бесцельным;
- отсутствие системных признаков управления создает множество административных барьеров, препятствующих развитию образования как системы;
- преобладание авторитарного стиля руководства (на всех уровнях) препятствует формированию договорного пространства;
- акцентирование внимания на функционировании образовательной системы, а не на ее развитии;
- настороженное отношение руководителей сферы образования к инновационным процессам в системе образования и управления порождает механизмы сдерживания инноваций.

Названные проблемы в системе управления образованием на региональных, муниципальных уровнях свидетельствуют о том, что для реализации стратегического управления необходимо создать условия, благоприятствующие достижению результатов⁴. К таким условиям, с нашей точки зрения, следует отнести, во-первых, формирование профессиональной готовности руководителей системы образования разрабатывать и реализовывать стратегические планы, во-вторых, переход к практике государственно-общественного управления образованием, в-третьих, развитие инновационного пространства в образовательной системе. Рассмотрим каждое из условий подробно.

Для формирования профессиональной готовности руководителей системы образования к созданию стратегических документов и организации их практического воплощения необходимо осуществить следующие действия:

- создать компетентную группу тренеров-экспертов по стратегическому управлению образованием (например, в структурах дополнительного профессионального образования), способных не только развивать новые практические навыки стратегического управления, но и формировать ценностные основания профессиональной деятельности у менеджеров образования, а также имеющих необходимые полномочия на обучение, экспертизу и контроль практической реализации полученных знаний;
- составить программу системной переподготовки руководящих кадров, позволяющую реализовать преемственность требований на всех уровнях управления образованием;

- обучить руководителей системы образования, их заместителей, руководящего резерва базовым технологиям стратегического менеджмента, сформировав тем самым стратегические команды (региональную, муниципальные, школьные и т. д.);
- сформировать систему открытого доступа к информации о состоянии, потребностях российской образовательной системы, о содержании стратегических планов региональных и муниципальных образовательных систем и учреждений;
- разработать систему дистанционного обучения технологиям стратегического менеджмента, дистанционного консультирования.

Реализация второго условия стратегического управления – переход на государственно-общественное управление – требует вовлечения общественности в управление образованием. Однако прежде чем рассчитывать на массовую практику государственно-общественного управления, необходимо повсеместно развивать партнерские отношения и взаимодействия в образовании, особенно в сфере управления. В качестве партнеров могут выступать разные социальные группы (родительское, педагогическое, ученическое сообщества, население микрорайона, меценаты и т. д.), профессиональные объединения (потенциальные работодатели, вузы, органы власти и т. д.), заинтересованные в отдельных образовательных результатах группы (учреждения здравоохранения, культуры, спорта, структуры органов внутренних дел, Министерства обороны и т. п.), носители государственных интересов (органы управления образованием, органы государственной и муниципальной власти, относящиеся к социальной сфере, администрации образовательных организаций и т. д.).

Наличие развитых партнерских отношений в системе образования позволяет: а) получить максимально полную и достоверную информацию о социальных потребностях и ожиданиях разных социальных групп; б) оптимально использовать все имеющиеся ресурсы и возможности внешней среды для достижения стратегических целей в образовательной системе; в) избежать «сползания» на корпоративные ценности и цели; г) снять определенные профессиональные ограничения, связанные с преобладанием методов, принятых в образовании, и значительно расширить методы формирования и реализации стратегических действий.

Развитые партнерские отношения способствуют практической реализации принципа государственно-общественного управления образовательными системами (на первом этапе – на уровне отдельной образовательной организации). Партнерство в системе образования и даже в управляющих системах однозначно обеспечивает получение корректной информации о реальных образовательных потребностях и ожиданиях общества. Впрочем, это не обязывает к тому, чтобы безусловно учитывать эту информацию при проектировании стратегических изменений. Поэтому вовлечение общественности в процессы управления образова-

ем повышает социальную целесообразность стратегического управления, реализуемого в образовательных системах.

Тем не менее возникновение государственно-общественных отношений и их перевод во взаимодействие и управление, как показали исследования⁵, требуют соблюдения ряда условий.

1. Субъекты государственно-общественных отношений должны находиться в одном деятельностном и/или правовом пространстве. Например, учащиеся, педагоги, родители, администрация образовательного учреждения являются субъектами образовательной деятельности как получатели, распространители, создатели образовательных услуг. Предприятие и образовательное учреждение, заключив договор «о сотрудничестве», также являются субъектами отношений. Хочется сразу отметить, что наличие такого договора еще не говорит о реальном начале сотрудничества, т. е. без выполнения других условий они так и останутся на уровне отношений.

2. Фактический переход отношений субъектов во взаимодействие начинается при наличии у них общего или взаимного интереса. Общим интересом у родителей и педагогов, безусловно, является качество образования детей. Но имеет место ситуация, когда школьное образование детей не интересует их родителей (в разных образовательных учреждениях процент таких родителей отличается в несколько раз), тогда эта часть родителей не вступает во взаимодействие, оставаясь субъектами только отношений.

3. Для формирования государственно-общественного управления, т. е. для появления системы, управляющей взаимодействиями, требуется, чтобы они определяли не только взаимный интерес субъектов, но и взаимные обязательства и ответственность, носили постоянный характер по ряду параметров: группы участников (целевые группы) взаимодействия, объект и ценности взаимодействия – и были относительно продолжительными. В этом случае требуется структура, управляющая этими сложными взаимодействиями, вырабатывающая решения по распределению и выполнению взятых обязательств.

Третьим условием реализации стратегического управления образованием является развитие и диффузия инноваций в образовательных системах. Наблюдение за развитием инновационных образовательных систем ряда регионов России позволяет сделать вывод о том, что формирование общего инновационного пространства в образовании значительно облегчает реализацию стратегических изменений. Для тех регионов, в которых образовательная система была традиционно консервативной, формирование инновационного пространства само по себе может стать объектом стратегического управления. Однако при этом необходимо позаботиться о высокой вероятности успеха проводимых инноваций, иначе негативное впечатление от всех изменений только усилится.

Здесь речь идет не об отдельных педагогических находках, а об инновационности как качестве образовательной системы в целом. В последнем случае инновационное движение должно затронуть системообразующие элементы образования: управление (всех уровней), структуру сети (в основном за счет развития негосударственного сектора образования), инвестиционную политику (инвестиции в образование), режим деятельности (переход от режима функционирования к режиму развития) и т. д.

Такой признак инноваций, как опережение естественного хода развития системы, обуславливает то, что для закрепления инновации на практике требуются дополнительные благоприятствующие условия. Эти условия должны обеспечиваться управлением. В теории стратегического менеджмента в разделе «Функции управления» понятие «сопровождение» отсутствует. Организация, контроль, регулирование – эти функциональные единицы, безусловно, играют определенную роль. Однако в момент дестабилизации образовательного пространства, наиболее вероятного появления отдельных новшеств управленческие структуры должны выработать особый режим управления – сопровождение, что позволит развиваться этим новшествам и достигать статуса инноваций.

Для определения индивидуального портрета образовательной системы возможен выбор только одного приоритета в стратегическом развитии. Тем не менее мобильность, откликаемость образовательной системы на инновации также выгодно отличают ее от других систем.

Проведенный анализ выявил ключевые проблемы, препятствующие развитию образования. Эти проблемы в первую очередь связаны: а) с нарушением в образовательных системах общих принципов управления в процессе исполнения его традиционных функций; б) с неконструктивным взаимодействием субъектов управления и реализации образовательных задач внутри образовательной системы и вне ее; в) со смещением ценностных установок руководителей системы образования на поддержание функционирования управляемой системы, с сохранением статуса, недооценкой важности проектирования социально целесообразных стратегических изменений.

Примечания

- ¹ См.: Федоров, В. В., Федоров, М. В., Черемных, С. В. Институт образования в системе стратегических целей развития российского социума // Вестник Тверского государственного технического университета. Сер. Науки об обществе и гуманитарные науки. 2019. № 2 (17). С. 37–42.
- ² См.: Медведева, Н. В. Проблемы эффективного планирования в образовательной организации // Управление образованием : теория и практика. 2017. № 4 (28). С. 5–13.
- ³ См.: Гуськова, С. К. Стратегическое значение опережающего управления на современном этапе развития системы образования // Журнал педагогических исследований. 2019. Т. 4, № 2. С. 20–25.

- ⁴ См.: *Афанасьева, Т. П., Новикова, Г. П., Тюнников, Ю. С.* Стратегическое планирование и программирование развития региональных систем образования : взаимосвязь целей, задач и показателей развития // *Муниципальное образование : инновации и эксперимент.* 2019. № 4 (67). С. 4–10; *Харисова, Л. А.* Анализ региональных документов стратегического планирования развития системы образования // *Журнал педагогических исследований.* 2019. Т. 4, № 3. С. 7–13.
- ⁵ См.: *Медведева, Н. В.* История развития социальных взаимодействий в российской системе образования // *Образование в современном мире : сб. науч. ст. / под ред. Ю. Г. Голуба.* Саратов : Издательство Саратовского университета, 2018. Вып. 13. С. 53–61.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ ПРИ ПЕРЕВОДЕ МЕДИЦИНСКИХ ТЕРМИНОВ

Е. М. Омельченко

*Омельченко Екатерина Михайловна – преподаватель
Донецкого национального университета имени М. Горького
E-mail: katiyaomelchenko@yandex.ru*

В данной статье речь идет о переводе медицинских терминов с русского языка на английский, и наоборот. Предлагается несколько методов использования интернет-ресурсов для облегчения перевода медицинской аббревиатуры и нахождения точных эквивалентов.

Ключевые слова: аббревиатуры, Интернет, перевод терминов, медицина.

USING INTERNET IN TRANSLATION OF MEDICAL TERMS

Ekaterina M. Omelchenko

This article refers to the translation of medical abbreviation from Russian into English and vice versa. The article suggests several methods of using Internet resources to facilitate the translation of medical abbreviation and to find the most accurate equivalent.

Keywords: abbreviation, Internet, translation of terminology, medicine.

Современная система образования с каждым годом все активнее использует информационные технологии и компьютерные телекоммуникации. Информационные технологии предоставляют новую возможность для проведения занятий. В процессе коммуникативно-направленного изучения иностранных языков лингвострановедческий компонент является не каким-то побочным элементом, а полноценной, неотъемлемой составной частью этого процесса.

Медицинская тематика в Интернете актуальна и практически безгранична. Во все времена информация являлась одним из ключевых факторов, определяющих развитие медицины. Современные данные необходимы как в научной, так и практической деятельности врача. Вопрос расшифровки медицинских аббревиатур и сокращений в англоязычном

медицинском дискурсе становится все более актуальным и проблематичным как в англоязычной, так и в русскоязычной среде. При изучении тем на занятиях по иностранному языку, связанных с определенными медицинскими дисциплинами, например анатомией, гистологией, офтальмологией, стоматологией и др., студенты знакомятся не только с медицинскими терминами, но и с семантическим аспектом.

Семантическое значение терминов вызывает желание более досконально изучить иностранный язык.

Во время изучения медицинских терминов, описывающих строение тела человека, демонстрируется их употребление в семантическом значении, которое вызывает большую заинтересованность у студентов.

Например:

- 1) Get the upper hand of – одержать победу над кем-то;
- 2) Give somebody a free hand – дать полную свободу действия;
- 3) Keep in hand – держать под контролем;
- 4) At hand – рядом;
- 5) Take up arms for – выступать в защиту кого-то;
- 6) Put one's best foot forward – стараться;
- 7) Not put a foot wrong – не делать никаких ошибок.

Интересные значения имеют термины в стоматологии. Среди них существуют выражения, которые схожи по значению в русском языке:

- 1) Be long in the tooth – быть старым;
- 2) Set somebody's teeth on edge – разозлить кого-то.

Современные информационные технологии способны существенно облегчить поиск и анализ научной и практической медицинской информации. Современный мир просто немыслим без компьютера и информационных технологий. Умение пользоваться нужными поисковыми ресурсами, посещение полезных сайтов и баз данных важно как для студентов-медиков, так и для их преподавателей. Сегодня только владение актуальной информацией позволяет достичь максимального успеха в любой области человеческой деятельности.

Большую трудность для переводчика представляют аббревиатуры латинского происхождения. Это особенно актуально для языков Европы, в частности для английского языка, алфавит которого, в отличие, скажем, от русского, совпадает с латинским, что приводит к неадекватной расшифровке сокращенного термина. Аббревиатуры латинского происхождения распространены в письменной официальной и неофициальной деловой разговорной речи медицинских специалистов. Они стоят особняком еще и потому, что латинские прототипы большинства аббревиатур совершенно забыты, поэтому их справедливо можно считать «условными обозначениями» некоторых английских терминов. Очевиден тот факт, что в письменном подязыке медицины данный класс сокращений относится к разряду графических, а в профессиональной разговорной речи

это «лексические аббревиатуры, находящие широкое применение и по сути своей не отличающиеся от других лексических аббревиатур»¹.

В современном обществе применение интернет-ресурсов направлено на личностно ориентированное обучение. В течение последних 10 лет прогресс медицинских знаний и технологий значительно ускорился. Это означает, что врач, не читающий регулярно текущую авторитетную медицинскую периодику, не знакомый с последними версиями отечественных и зарубежных клинических рекомендаций, не сможет лечить своих пациентов максимально эффективно (а порой и просто эффективно). У преподавателя, использующего в своей работе новейшие информационные технологии, возникает необходимость управления этим процессом с помощью электронной почты и составления индивидуального путеводителя по интернет-ресурсам для учащихся, изучающих иностранные языки. Такой путеводитель должен состоять из двух частей. В первой части преподаватель должен объяснить, какие учебники английского языка, словари и онлайн переводчики следует приобрести с учетом конкретного уровня подготовки учащегося. Вторая часть должна содержать адреса веб-сайтов и интернет-ресурсов, которые рекомендованы учащимся для использования в процессе обучения английскому языку:

- 1) адреса веб-сайтов русскоязычных материалов по методам самостоятельного изучения иностранных языков;
- 2) адреса веб-сайтов словарей и онлайн переводчиков. Их легко использовать во время подключения к Глобальной сети;
- 3) адреса веб-сайтов со страноведческими материалами на русском и английском языках;
- 4) адреса веб-сайтов электронных библиотек текстов книг и статей на английском языке по основной специальности студента;
- 5) адреса веб-сайтов американских и английских студенческих журналов;
- 6) адреса веб-сайтов материалов, на которые можно оформить бесплатную подписку.

Профессионально составленный путеводитель поможет:

- 1) повысить интерес студентов и результативность обучения;
- 2) получить дополнительное время для проверки знаний и активизации навыков;
- 3) проверить домашнее задание;
- 4) расширить диапазон текстовых материалов.

В настоящее время наиболее интересные и перспективные темы публикуются в первую очередь в иностранных журналах, в которых встречается огромное количество медицинских сокращений, аббревиатур и профессионального медицинского сленга. В словарях, в том числе и в медицинских, им уделяется мало внимания. Особенно это касается статей

по узкоспециализированным областям медицины. Но выход есть: можно воспользоваться поисковыми системами Интернета².

Сначала необходимо заглянуть в словари (и в обычный, и в медицинский или биологический, генетический, политехнический и т. д.). Иногда и там удастся обнаружить правильный перевод. Можно также попробовать поискать в русскоязычных источниках с помощью Яндекс, Рамблера, Google или любой другой поисковой системы. Чаще всего удастся найти статью, в которой есть перевод нужного сокращения с указанием его расшифровки.

Если поиск в Рунете ничего не дал, тогда нужно искать расшифровку аббревиатуры в западных источниках. Для этого удобнее всего воспользоваться Google. Части текста, сопровождающие ссылку на страничку, помогают ориентироваться в контексте и выбирать те документы, в которых упоминается нужный вам вариант расшифровки аббревиатуры.

Следующий шаг: нужно перевести расшифровку на русский язык и попробовать найти ее в русскоязычных источниках. Если ваш вариант перевода часто встречается в Интернете, то, скорее всего, вы перевели правильно. Если же на такой запрос ничего не найдено или найдено несколько ссылок сомнительного содержания, то, вероятнее всего, перевод неверный. Нужно искать другие варианты.

Пример поиска сокращения: в статье по ортопедии встретилось сокращение EBRA. В словарях ничего нет. Русскоязычные поисковики не выдают никакой информации, относящейся к данному сокращению. В Google по запросу «EBRA» находим ссылку на страничку <http://techmath.uibk.ac.at/geometrie/institutsangehoerige/Mayrhofer/EBRA.htm>, откуда получаем следующую информацию: EBRA (Ein-Bild-Roentgen-Analyse), a method to measure cup migration of total hip replacements in standard radiographs has been developed cooperatively by members of the Department of Orthopedics and the Institute for Mathematics and Geometry at the University of Innsbruck, Austria, since 1984. EBRA-FCA, an extension for measurement of femoral components was added in 1998. EBRA/FCA-PC-software is available for measurement in digital AP- pelvis-radiographs (in case of FCA also hip-radiographs) in TIFF-format.

Прочитав данную страничку, мы перевели эту аббревиатуру следующим образом: EBRA (Ein-Bild-Roentgen-Analyse) – метод измерения миграции чашки тотального эндопротеза тазобедренного сустава с помощью стандартных рентгенограмм. Этот способ не очень быстрый, но эффективный. Кроме того, альтернативы ему в переводе медицинских терминов пока нет. Словари очень часто оказываются бессильны.

В качестве полезных ссылок при переводе английских медицинских сокращений и аббревиатур можно порекомендовать следующие интернет-ресурсы:

- 1) <http://www.multitran.ru/> – лучший онлайн словарь, содержит огромную, постоянно пополняемую базу слов и словосочетаний; есть

возможность задать вопрос по сложному термину на форуме <http://www.acronymfinder.com/>

- 2) <http://www.roI.ru/files/dict/med/index.htm> – англо-русский словарь медицинских аббревиатур (составители К. Осадчий, О. Удовиченко);
- 3) <http://dictionary.reference.com/> – большой одноязычный английский толковый словарь; также содержит тезаурус (словарь синонимов) и энциклопедический словарь;
- 4) <http://rus.proz.com/> – самое большое в мире сообщество переводчиков (форумы профессиональных переводчиков, есть много глоссариев, в том числе и медицинский англо-русский);
- 5) <http://www.trworkshop.net/> – город переводчиков – портал для переводчиков, есть интересная библиотека и форум, содержащий секции «Медицина и биология», «Химия», где обсуждаются варианты переводов;
- 6) <http://www.sokr.ru/> – поиск сокращений на русском языке.

Таким образом, разные интернет-ресурсы предоставляют большое количество возможностей:

- 1) по созданию собственных электронных ресурсов;
- 2) оптимизации времени на перевод;
- 3) повышению мотивации обучающихся;
- 4) развитию интереса к изучаемому предмету.

Примечания

- ¹ Самойлов, Д. В. О переводе медицинского текста [Электронный ресурс]. [М.], 2009. URL: <http://www.practica.ru/Articles/medical.htm> (дата обращения: 16.12.2009)
- ² См.: Зубова, Л. Ю. К вопросу об особенностях и трудностях перевода английских медицинских сокращений // Вестник Воронежского государственного университета. Сер. Гуманитарные науки. 2005. № 2. С. 113.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ О РИСКАХ ПОЛУЧЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Л. Е. Тарасова

*Тарасова Людмила Евгеньевна – кандидат педагогических наук, доцент
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: let01@mail.ru*

Рассматриваются результаты эмпирического исследования особенностей представлений студентов выпускного курса университета о рисках получения высшего образования. Эти данные позволяют сделать выводы о наличии у студентов опасений по поводу возможности применения личностных ресурсов после окончания обучения, востребованности на рынке труда, ухудшения психофизиологического состояния.

Ключевые слова: студенты, риски, высшее образование, представления.

PRESENTATION OF STUDENTS ABOUT THE RISKS OF GETTING HIGHER EDUCATION

Lyudmila E. Tarasova

The article considers the results of an empirical study within the framework of the ideas of university graduate students about the risks of obtaining higher education. These data allow us to draw conclusions about the presence of dangerous students, about the possibility of using personal resources after graduation, being in demand in the labor market, and satisfying the psychophysiological state.

Keywords: students, risks, higher education, representations.

Статус и социальная роль человека в российском обществе все больше определяются характером и качеством его профессиональной подготовки. Поэтому правильный выбор профессии и образовательного учреждения имеет решающее значение. Исследование высшего профессионального образования как сферы социальных рисков представляется приоритетной задачей.

В современных условиях рынка к выпускникам высших образовательных учреждений предъявляются серьёзные требования, предполагающие не только высокий уровень теоретической и практической подготовки, но и умение эффективно адаптироваться к постоянно изменяющимся условиям, быстро ориентироваться в обстоятельствах неопределённости, уверенно действовать в ситуации риска¹.

Рискам подвержены все, кто связан с организацией, осуществлением и получением высшего образования – государство, общество, учреждения высшего образования, студенты. У каждой из указанных сторон имеются свои риски, обусловленные преследуемыми целями и заявляемыми потребностями. Для студенческой молодежи наиболее значимыми являются риски, связанные с профессиональным самоопределением и освоением специальности в процессе обучения в вузе. Будущий молодой специалист должен иметь представление не только о промежуточном и конечном результате образовательной деятельности, но и о том, какие риски могут его при этом подстергать.

Ситуации риска предполагают наличие разных результатов: отрицательных, когда цель не достигается; нулевых, когда результат такой, как запланирован; положительных, когда субъект в ходе обучения получает от высшего образовательного учреждения гораздо больше знаний, чем рассчитывал. *Мы разделяем мнение И. Т. Балабанова о том, что в контексте получения высшего образования риски можно отнести к разряду спекулятивных, поскольку «при преобладающем отрицательном и нулевом результате все же возможен положительный исход в достижении намеченных целей»².* Остановимся на рассмотрении отрицательных результатов, выявленных в ходе исследования, поскольку они ощущаются более остро.

С целью изучения представлений студенческой молодежи о рисках, связанных с получением высшего образования, было организовано эмпирическое исследование, которое проводилось на выборке студентов выпускных курсов бакалавриата и магистратуры Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского. В исследовании приняли участие 96 респондентов (60 женского пола, 36 мужского) в возрасте от 21 до 28 лет, обучающихся на очном и заочном отделениях факультета психолого-педагогического и специального образования и Института физической культуры и спорта.

В ходе исследования был использован метод определений, согласно которому респондентов просили ответить на вопрос: что, по их мнению, означает понятие «социальный риск» в сфере высшего образования? Результаты исследования выявили общие представления студентов о риске – респонденты связывают его с ожиданием неудачи, опасности в результате осуществления выбора в ситуации неопределенности. Большая часть респондентов определяют риск как противоречивую ситуацию, предполагающую нежелательные неблагоприятные последствия: неуспешность дальнейшей профессиональной деятельности по полученной специальности, неустойчивое социальное положение, незащищенность. Часть респондентов трактуют риск как отсутствие уверенности в достижении целей, как нравственные или материальные потери.

Подавляющее количество опрошенных среди группы факторов, провоцирующих ситуации риска, особо отметили ЕГЭ при завершении школьного обучения и использование в системе высшего образования интернет-тестирования как механизма проверки знаний, фиксирующего лишь остаточные знания. Студенты сомневаются в объективности отметок, полученных при использовании данного метода, и полагают, что при этом нарушается принцип равенства стартовых возможностей.

Вопросы первого блока анкеты направлены на выявление потенциальных рисков в процессе получения высшего образования. В процессе обучения в высшем образовательном учреждении студентами отмечаются как наиболее вероятные такие риски, как несформированность теоретической базы, необходимой для практической деятельности; отсутствие практического опыта использования полученных знаний, что приводит к оценке уровня получаемой квалификации как недостаточно высокого, а то и откровенно низкого.

Указанные потенциальные риски обуславливают наличие рисков недостижения желаемого уровня материального благополучия после окончания высшего учебного заведения. В этой группе рисков у респондентов вызывают беспокойство низкая зарплата молодых специалистов, отсутствие возможности увеличения дохода, гарантий получения работы по избранной специальности непосредственно в год завершения обучения. Действительно, вчерашнему студенту очень сложно устроиться на работу, не имея опыта, поскольку работодателей

интересуют уже «готовые» специалисты, молодые, но со стажем профессиональной деятельности. Наряду с этим к постоянно действующим факторам относятся риски, связанные с возможностью утраты выпускниками профессиональной подготовленности и социальной мобильности. Не секрет, что около 50% выпускников вузов, в том числе и нашего, работают не по специальности.

У сравнительно небольшой группы выпускников возникает опасение по поводу существующих неопределённости будущей профессиональной траектории, возможности недостижения желаемого социального статуса, позволяющего занять достойное положение в обществе.

Еще одной немаловажной сферой потенциального риска при получении высшего образования значительное количество опрошенных считают ухудшение психофизиологического состояния вследствие больших нагрузок, ослабление здоровья, отсутствие гарантированной возможности сохранить его и укрепить, повысить уровень физической или спортивной подготовки. Общеизвестно, что состояние здоровья зависит не только от качества медицинского обслуживания, но и в большой степени от осознания личностью ценности и значимости хорошего самочувствия и физической формы, от умения их поддерживать.

Небольшую часть выпускников тревожит риск недостаточного всестороннего развития личности. В этой группе потенциальных рисков наиболее часто упоминаются такие, как отсутствие положительной динамики в повышении общего культурного уровня, опасение не найти применение имеющимся личностным ресурсам, недостижение достаточных показателей развития принципиально важных свойств личности, необходимых для эффективной работы по полученной специальности, таких как личная ответственность, конкурентоспособность, готовность к профессиональной мобильности и мн. др.

Второй блок вопросов ориентирован на изучение мнения респондентов о том, чем вызвано распространение социальных рисков, в частности, в области высшего образования и каковы их особенности. В качестве основных факторов возникновения рисков называют: «кризис российской экономики», «неопределенность современных условий», «социокультурные изменения в стране», «изменение ценностных ориентаций молодежи». Действительно, процесс социализации современной молодежи, ее вхождения во взрослую жизнь во многом осложняется тем, что происходит переоценка ценностей, норм и традиций, выработанных предыдущими поколениями, идеалы, на которые были ориентированы отцы и деды, постепенно утрачиваются.

Анализ ответов респондентов на вопросы данного блока позволяет констатировать, что характерной чертой современного образования является его прагматизация. Следовательно, при выборе содержания образования на любом его этапе необходимо ориентироваться только на те знания, умения и навыки, которые будут востребованы в процессе професси-

ональной деятельности. Недаром в современном лексиконе появился термин «образовательные услуги», отождествляющий образование с процессом потребления информации, знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления профессиональной деятельности. Данная тенденция во многом обусловлена рыночными отношениями и конкуренцией, но она не может определяться мотивами образования и научного творчества.

В ситуации формализации образования, всеобщей компьютеризации человек вынужден становиться прагматичным, расчетливым. Расширение информационного пространства, повсеместное развитие социальных сетей превращают получение знаний в потребление информации. Данное обстоятельство существенно деформирует миссию образования: если классическое представление об идеале образования предполагало изменение самого человека в процессе овладения новыми знаниями, то в эпоху информатизации целью познания является компьютеризованный образ мира, исключаящий самого человека. Но Интернет как уникальный образовательный ресурс порождает массу существенных проблем, таких как развитие у молодого поколения экранного мышления, появление большого объема второстепенных, несущественных данных, обозначаемых как «информационный мусор», и, наконец, формирование киборгаддикций. Термин «пиксельные знания» обозначает, что весьма высокий уровень знаний и компетенций в узких сферах деятельности сочетается с абсолютным невежеством во многих областях знания. Отсутствие фундаментального образования не позволяет человеку самостоятельно размышлять, анализировать происходящие события, делает его неспособным к творчеству во всех сферах жизни.

Степень риска молодежи в процессе обучения в высшем образовательном учреждении выпускники оценивают высоко, но применительно к себе возможность попадания в рисковую ситуацию рассматривают как незначительную. Полученные результаты позволяют констатировать, что в первую очередь выпускников волнуют риски, связанные с профессиональной сферой, такие как невозможность найти применение личностным ресурсам, невостребованность на рынке труда. Чуть меньшую озабоченность вызывают риски, касающиеся ухудшения психофизиологического состояния и здоровья, личностного развития и самоопределения, психологической неготовности к самостоятельным действиям.

Состояние современного общества, в том числе и российского, многими авторами³ оценивается как кризисное и транзитивное, в нем закономерно возникает, по мнению Энтони Гидденса⁴, среда риска, в которой мало что гарантировано. Естественно, существование в подобных условиях имманентно связано с рисками всех членов общества, особенно студентов, завершающих обучение в высшем образовательном учреждении. Непременным условием реализации их индивидуальных жизненных стратегий является развитие способности использовать нестандартные

модели поведения, оптимизировать личностный потенциал, предвидеть возможные последствия рискованных действий.

Примечания

- ¹ См.: *Пряжников, Н. С.* Профессиональное и личностное самоопределение. М. : Институт практической психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1996. 256 с.
- ² *Балабанов, И. Т.* Риск-менеджмент. М. : ФинС, 1996. С. 87.
- ³ См.: *Бек, У.* Общество риска. На пути к другому модерну. М. : Прогресс-Традиция, 2000. 384 с.
- ⁴ См.: *Гидденс, Э.* Судьба, риск и безопасность // Thesis. 1994. № 5. С. 107–134.

ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Т. В. Хуторянская

*Хуторянская Татьяна Валентиновна – кандидат педагогических наук, доцент
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: dialogus1@yandex.ru*

В данной статье рассматриваются особенности межличностных отношений в подростковом возрасте. Анализируются новообразования подросткового возраста, представлены периодизация и классификация подросткового периода, охарактеризованы подростковые межличностные конфликты, рассмотрен контингент трудных подростков.

Ключевые слова: особенности, межличностные отношения, подростковый возраст.

PECULIARITIES OF INTERPERSONAL RELATIONS IN THE ADOLESCENT

Tatyana V. Khutorianskaya

This article discusses the features of interpersonal relationships in adolescence. The neoplasm of adolescence are analyzed, the periodization and classification of adolescence are presented, adolescent interpersonal conflicts are characterized, and the contingent of difficult adolescents is considered.

Keywords: features, interpersonal relationships, teenage years.

В психологии и педагогике большое значение изучению межличностных отношений придают такие авторы, как А. В. Петровский, А. П. Усова, А. А. Бодалев, В. М. Коротов, С. Т. Шацкий, Л. И. Новикова, Г. М. Андреева, Я. Л. Коломинский, А. А. Леонтьев и многие другие. Онтогенетический анализ конфликтного поведения человека показывает, что в подростковом возрасте часто возникают межличностные конфликты. Высокий уровень конфликтности детей во многом обусловливается особенностями подросткового возраста.

Подростковый период, по Л. С. Выготскому, – это совокупность условий, которые в наибольшей степени предрасположены к воздействию разных психотравмирующих факторов. К таким условиям можно

отнести неправильное, недостойное поведение родителей, конфликты в семье, неуважительное, оскорбительное отношение к ребенку-подростку. Наличие таких условий усложняет учебную, воспитательную работу с детьми, а порой делает ее практически невозможной. Так создается почва для возникновения разных отклонений в подростковом поведении¹.

Центральным новообразованием данного возраста становится возникновение представлений подростка о себе как о взрослом человеке, а не о ребенке. Современный подросток ощущает себя уже совсем взрослым, часто отвергает свою принадлежность к другим детям. Но при этом ощущения настоящей взрослости у него нет, есть потребность быть признанным взрослым.

Общение крайне важно для полноценного формирования личностной сферы подростка, его самосознания. Самосознание, по Л. С. Выготскому, – это некое общественное знание, перенесённое во внутренний мыслительный план. Ребенок учится контролировать свое поведение, проектировать его на основе моральных норм.

Подростничество несомненно является самым сложным возрастом. Его определяют как переходный от детства к взрослости, от незрелости к зрелости. Серьезно изменяются условия жизнедеятельности подростка, приводящие к появлению новых форм взаимодействия между сверстниками, к перестройке психики.

В этом возрасте у подростка появляется потребность познать себя, ответить на вопрос «Кто я?», формируются собственные взгляды и суждения. Он пытается оценить собственные возможности, поступки, сопоставляя себя со сверстниками, их действиями².

А. Гезелл, американский психолог, составил периодизацию и классификацию подросткового периода, описал наиболее характерные особенности поведения.

Десятилетний возраст называют «золотым» возрастом. Подросток уравновешен, доверчив, с легкостью относится к повседневной жизни, ровно общается со своими родителями, мало заботится о собственной внешности.

В одиннадцать лет начинается перестройка организма. Подросток проявляет импульсивность, негативизм, у него часто меняется настроение, возникают ссоры со сверстниками и родителями.

В двенадцатилетнем возрасте эмоциональный настрой постепенно стабилизируется, отношение к миру становится более позитивным, возрастает подростковая автономия от семьи и одновременно с этим усиливается влияние со стороны сверстников. Главными чертами данного возраста являются разумность, терпимость, развивается чувство юмора. Подросток начинает активно проявлять инициативу, заботиться о внешности, интересоваться противоположным полом.

В возрасте тринадцати лет доминирующим качеством является интровертность, обращение внутрь себя. Подростки становятся чувстви-

тельными к критике, самокритичными. Они начинают проявлять интерес к психологии, более критично относятся к родителям, становятся избирательнее в дружбе.

В четырнадцать лет происходит смена интроверсии на экстраверсию, ребенок становится экспансивным, общительным, энергичным, растет его уверенность в себе, появляется интерес к людям, различиям между ними. Экспансивность у подростков проявляется в склонности задавать провокационные вопросы, повышенной общительности и попытке анализировать реакции других людей при непосредственном общении. Детям ново и интересно слово «личность». Они любят дискутировать по насущным психологическим вопросам, обсуждая при этом себя и сравнивая с другими. Активно идет процесс идентификации себя с референтными группами, персонами, в них узнаются собственные черты.

Особенности пятнадцатилетних подростков нельзя выразить единой формулой, в этом периоде явно проявляются индивидуальные различия. Общее новообразование этого возраста – рост духа независимости, взаимоотношения подростка в школе и семье становятся очень напряженными. Жажда свободы у подростков сочетается с повышением самоконтроля, что является началом осознанного самовоспитания и положительным новообразованием. Зачастую дети становятся более ранимыми и восприимчивыми к вредному влиянию. Растет потребность в определении групповой принадлежности и идентификации.

Шестнадцатилетние подростки жизнерадостны, самостоятельны, эмоционально уравновешенны, общительны, устремлены в будущее. Данный возраст характеризуется жизненным оптимизмом³.

По мнению Л. С. Выготского, в структуре личности подростка нет ничего устойчивого и окончательного. В процессе интенсивного интеллектуального развития у них появляется склонность к самоанализу, доступным становится самовоспитание. К началу юношеского возраста представления о самом себе у подростка становятся стабильными, формируется целостная система «Я-концепции».

Подрастающий человек проходит, как мы отметили выше, не одну стадию возрастного развития, на каждой из них происходят значимые изменения психологического и физического состояния, меняется его эмоциональное и коммуникативное восприятие. Необходимо отметить, что не все подростки успешно управляют своими чувствами, мыслями, поступками. Не успев адаптироваться к происходящим изменениям и осознать их, подростки становятся неуверенными в себе, недоверчивыми, более конфликтными или склонными к депрессивным состояниям. В течение периода обучения в школе они неоднократно переживают кризисные ситуации, многие из них попадают в разряд трудных детей.

Р. С. Немов отмечает, что нельзя не замечать особенно опасные негативные проявления, так как они могут развиваться и закрепиться, но в то же время нельзя «перегибать палку» в контроле и строгости –

они также могут привести к патологическим изменениям характера и к укреплению негативных проявлений⁴.

В подростковом возрасте резко возрастает чувствительность детей к разного рода психотравмам, конфликтам, утратам, неприятностям. Особое значение имеют две группы факторов, имеющих хронический характер, – неправильное воспитание и конфликтные ситуации.

Вторая группа включает следующие ситуации:

- эмансипационный конфликт, в том числе отравление свободой;
- конфликт на основе реакций группирования со сверстниками, насильственное лишение, прерывание общения со сверстниками, неумение вступать в контакты, повышенное нереализуемое притязание на лидерство;
- конфликт на основе комплекса собственной неполноценности (действительной или воображаемой);
- конфликт на почве краха завышенных притязаний;
- конфликт на основе невозможности удовлетворения высоких требований к самому себе⁵.

Очевидно что для подростков характерны психологические конфликты не только с самими собой, но и с непосредственным окружением. В этот период резко возрастают недовольство своим телом, раздражительность, вызванные гормональной перестройкой, меняется отношение к миру, возникает потребность в независимости, появляются такие черты, как грубость, цинизм, нонконформизм.

Большинство конфликтов в подростковой среде появляется из-за претензии на лидерство в микрогруппе(ах). К примеру, это может быть конфликт действующего и возможного лидера, который только начинает набирать авторитет в определенной микрогруппе⁶.

Конфликты могут также возникать при взаимодействии лидеров из нескольких микрогрупп – каждый лидер хочет быть признанным, стать авторитетом. При этом лидеры могут втягивать в конфликтные ситуации своих сторонников, таким образом расширяя масштаб межличностного конфликта. Ученические конфликты ликвидируются обычно классным руководителем и родителями, которые совместными усилиями стараются подобрать подросткам-лидерам какую-то специфическую сферу для их полноценной личностной реализации.

Очевидна положительная роль межличностного конфликта в полноценном развитии личности подростка. В процессе преодоления конфликтной ситуации, при решении внутренних и внешних противоречий, а впоследствии и самого конфликта подросток переходит на новую ступень развития.

Н. П. Вайзман трудных подростков делит на три группы⁷:

- психически неустойчивые подростки, отстающие в физическом и половом развитии от сверстников. Они отличаются внуша-

- емостью, безответственностью, неустойчивостью интересов, эмоциональной поверхностностью. Такие подростки пропускают занятия, не подчиняются принятым нормам;
- подростки, отличающиеся ранним половым развитием и повышенной агрессивностью, возбудимостью. Их характеризует бурная реакция на всевозможные запреты со стороны родителей и воспитателей;
 - подростки, которым свойственна расторможенность влечений: для них показательны бродяжничество, гиперсексуальность, употребление наркотиков. Такие подростки чаще всего воспитываются в асоциальных семьях, в атмосфере постоянных конфликтов. Это формирует такие качества, как жестокость, раздражительность, агрессивность.

В целом отклонения возникают в результате педагогической запущенности подростков. Отклоняющееся поведение определяется как взаимодействие подростка с микросоциумом. Оно препятствует социализации и развитию подростка вследствие отсутствия адекватного учета окружающей средой его индивидуальных особенностей.

Таким образом, подростковый возраст – это наиболее напряженный период. Для подростков свойственна повышенная конфликтность, их личностное развитие специфично. Межличностные конфликты влияют на личностное развитие, изменяя ценностные ориентиры, мотивы, реструктурируя когнитивные образования подростка. Это оказывает как позитивное, так и негативное влияние на развивающуюся личность.

Примечания

- ¹ См.: *Выготский, Л. С.* Психология развития человека. М. : Эксмо, 2006. 136 с.
- ² См.: *Кулагин, И. Ю.* Возрастная психология : Полный жизненный цикл развития человека. М. : Академический проект, 2013. 432 с.
- ³ См.: *Раттер, М.* Помощь трудным детям. М. : Институт общегуманитарных исследований, 2018. 432 с.
- ⁴ См.: *Немов, Р. С.* Психология. М. : Владос, 2009. 688 с.
- ⁵ См.: *Осипова, А. А.* Справочник психолога по работе в кризисных ситуациях. Ростов н/Д : Феникс, 2006. С. 232.
- ⁶ См.: *Мальшев, И. В.* Влияние современных субкультур на адаптационные возможности личности подростков и их ожидания к требованиям социальной среды // Пензенский психологический вестник. 2017. № 1. С. 122–134.
- ⁷ См.: *Вайзман, Н. П.* Реабилитационная педагогика. М. : Аграф, 1996. 158 с.

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Голуб Ю. Г.</i> Институт дополнительного профессионального образования Саратовского государственного университета: этапы становления	5
---	---

I. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ СРЕДА

<i>Артамонова И. Н.</i> Лингвокультурный компонент в обучении профильно ориентированному иностранному языку студентов неязыковых специальностей	23
<i>Воронова Ю. В.</i> Некоторые аспекты реализации компетентностного подхода в дополнительном профессиональном образовании	27
<i>Жданов В. Е., Клёмин В. А., Озерова Т. Л.</i> Оптимизация обучения студентов на кафедре ортопедической стоматологии по разделу «Гнатология и функциональная диагностика заболеваний височно-нижнечелюстного сустава»	31
<i>Корж В. И.</i> Вопросы изучения предмета «Ортопедическая стоматология» до- и последипломого образования глазами студентов	35
<i>Кругляк Е. Е.</i> Проблема эквивалентности при обучении переводу текстов дипломатического дискурса (на примере обучения переводу студентов-международников с учётом <i>politiquement correct</i>)	40
<i>Кудрина Е. В., Огнева М. В.</i> Об опыте использования задач исследовательского типа в учебном процессе	44
<i>Машарова Т. В., Рупасова Я. Е.</i> Социальное самоопределение студентов в парадигме инновационного развития общества	50
<i>Наурзалиева Г. А.</i> Содержательные компоненты полиязычной компетенции инженера в поликультурном пространстве Республики Казахстан	56
<i>Овсянников С. Ю., Бойко С. В.</i> Историко-педагогический анализ развития военной субкультуры на этапе существования советских Вооруженных сил	63
<i>Смирнова А. Ф., Котлубей Г. В., Голубов К. Э., Евтушенко В. А., Шевченко В. С.</i> Клинические и информационные аспекты преподавания офтальмологии в современных условиях	70
<i>Сороков С. П., Михайлов В. А.</i> Подготовка командирских кадров для войск НКВД в годы Великой Отечественной войны	74
<i>Урюмова А. А., Паутова Л. Е.</i> Современные тенденции развития и модели дополнительного профессионального образования департамента мелиорации	81
<i>Цибизов К. С.</i> Критическое мышление на иностранном языке и практические приемы его оптимизации у студентов медицинского вуза	89

II. ПРОБЛЕМЫ МОДЕРНИЗАЦИИ И ГЛОБАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Алимаева О. И.</i> Определение направленности дальнейшего развития организационной культуры структурного подразделения российского вуза . . .	97
<i>Ващенко А. В., Жижек А. П., Зятева А. П.</i> Реализация компетентностно-деятельностного подхода средствами проектных технологий в медицинском специальитете	103
<i>Винокурова С. А.</i> Студенческие предметные олимпиады как элемент оценки качества образования	111
<i>Гамаюнова О. С.</i> Использование элементов moodle-курса в преподавании учебных дисциплин	115
<i>Гусейнов А. З.</i> Мировое образовательное пространство как глобальный объект педагогического исследования	123
<i>Линник Б. Б.</i> Актуальные вопросы корпоративного образования: эффективность работы механизмов системы	128
<i>Панасенко К. В.</i> Использование электронного учебника как инструмент информационного обеспечения обучающего процесса	134
<i>Преображенский Ю. В.</i> Роль и функции примера в лекционных и практических занятиях на географическом факультете	138
<i>Ремезов Н. И.</i> Инновации в образовании: как это понимается в России	143
<i>Селиванова Ю. В., Лекремьора Л. В.</i> История становления тьюторского сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья	152
<i>Титиевский С. В., Побережная Н. В., Гашкова Л. А., Черепков В. Н., Фирсова Г. М., Данилова Е. М., Кравчук А. В., Евтушенко Е. И.</i> Значение психотерапевтической подготовки в современном психиатрическом образовании	158
<i>Шляпников В. В.</i> Образовательная среда XXI века	164

III. ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

<i>Беляева О. А.</i> Специфика проявления тревожности у школьников на этапе окончания начальной школы	172
<i>Вакулч Н. Р.</i> Стратегии диверсификации в дополнительном профессиональном образовании	176
<i>Величко А. И., Татаринцева О. А.</i> Проблемы оздоровительной деятельности обучающихся в образовательном учреждении	182
<i>Григина Е. С., Силутина Н. Г.</i> Диагностика наглядно-образного мышления у дошкольников с задержкой психического развития	185
<i>Евдокимова Е. Г., Рогачева О. В.</i> Диагностика вовлеченности взрослых в образовательный процесс	189
<i>Залевский А. В., Елифанова Н. Н.</i> Физическая культура и спорт: социально-экономический аспект	194
<i>Коротаева А. И., Морева О. И.</i> Специфика обучаемости младших школьников, занимающихся спортом	200
<i>Куприянчук Е. В.</i> Влияние личностной направленности подростков на успешность их деятельности	203

<i>Ларионова Е. В.</i> Лингвистическое изучение электронного дискурса	208
<i>Макарецва Л. В.</i> Современные технологии в процессе студенческих практик	212
<i>Мальшиев И. В.</i> Характеристика учебной мотивации учащихся-подростков в условиях современного образования	216
<i>Матяшевская А. И.</i> Фактор адресата в оценке эффективности образовательных интернет-ресурсов	221
<i>Орлова Н. М.</i> Лингвистический и философский структурализм в курсе «Основы науки о языке»	225
<i>Павлюкова Н. А.</i> Метод предписаний алгоритмического типа при обучении гимнастическим упражнениям	232
<i>Стефаненко П. В.</i> Организационная модель управления познавательной деятельностью студентов в условиях модульного обучения	237
<i>Суслова О. И.</i> Готовность выпускников школы-интерната с ограниченными возможностями здоровья к самостоятельной жизни	243
<i>Таипекова А. Т.</i> Актуальные проблемы формирования исследовательских навыков и умений у курсантов, обучающихся в военно-учебном заведении	249
<i>Шитова Л. В., Федорович Ю. О.</i> Исследование стрессоустойчивости у подростков с разным типом темперамента	254

IV. ОБРАЗОВАНИЕ КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

<i>Ардатова Е. В.</i> О задачах преподавания русского языка в системе дополнительного образования	259
<i>Базанова И. В., Захарова Е. Н.</i> Психолого-педагогические особенности многозадачности преподавателя английского языка в современных условиях	264
<i>Бартель В. В.</i> Особенности создания индивидуального проекта в группах магистрантов философского факультета	268
<i>Беспалова Т. А.</i> Занятия спортом как модулятор формирования стрессоустойчивости у старших школьников	271
<i>Бублик Я. В.</i> Образование как целевой ресурс в развитии личности	276
<i>Воронова Е. Н.</i> Мотивация как ведущий компонент обучения и самовоспитания	279
<i>Иванова Д. Н.</i> Педагогическое творчество как воспитательный ресурс образования	284
<i>Колосова Н. Н.</i> Сущность профессионального самосовершенствования будущих педагогов	288
<i>Коляченко Н. Д., Карсакова Т. В.</i> Важность всестороннего образования как основы развития личности	293
<i>Коник О. Ю., Королев А. А.</i> Ключевые смыслы педагогической поддержки учителя-исследователя в рамках повышения квалификации	296
<i>Королева О. В.</i> Туризм в экологическом образовании взрослых: постановка проблемы и возможности	304
<i>Кузнецова Т. Г.</i> Проектная методика как эффективная технология в обучении иностранному языку в вузе	309
<i>Ларина О. В.</i> Эмоционально-волевая сфера как ресурс формирования психологического климата в спортивной команде	313

<i>Милинчук Е. С.</i> Организация и проведение учебной музейной практики для бакалавров, обучающихся по направлению «Туризм»	317
<i>Павленкович С. С.</i> Мотивационная готовность студентов физкультурного вуза к профессиональной деятельности учителя	322
<i>Пяткина Е. С.</i> Инклюзивные практики обучения инвалидов в автошколе в условиях реабилитационного учреждения	328
<i>Самохин А. Н.</i> Школьное и среднее специальное образование в Саратове в годы Великой Отечественной войны	334
<i>Спиридонова Е. А.</i> Оценка уровня сформированности коммуникативных универсальных учебных действий обучающихся на уроках технологии	340
<i>Ташпеков Г. А.</i> Просветительская деятельность хана Джангира во Внутренней (Букеевской) Орде	346
<i>Тетюев Л. И.</i> Этика – наука или нравственная философия? К вопросу о том, как возможна философская этика	352
<i>Черкасова О. А.</i> Моделирование качеств современного преподавателя	358
<i>Шпигальная Е. Н.</i> Представляемая студентом роль как психологический фактор профессиональной направленности	363

V. СОЦИАЛЬНЫЕ РИСКИ И СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<i>Вакулч Н. Р., Кожевникова В. М.</i> Маркетинг в среднем профессиональном образовании: проблемы и перспективы	369
<i>Джуря С. Г., Чурсинова А. А., Якимичина В. В.</i> На пути к метапедагогике	372
<i>Книгин И. А., Чернышева В. И.</i> О виртуальной реальности в контексте проблем современной педагогики	380
<i>Краснова И. В.</i> К вопросу физической подготовки студентов	383
<i>Лысикова Н. П.</i> Диалогичность народной культуры: образовательный аспект	388
<i>Медведева Н. В.</i> Условия эффективного стратегического развития российского образования	392
<i>Омельченко Е. М.</i> Использование интернет-ресурсов при переводе медицинских терминов	398
<i>Тарасова Л. Е.</i> Представления студентов о рисках получения высшего образования	402
<i>Хуторянская Т. В.</i> Особенности межличностных отношений в подростковом возрасте	407

Научное издание

ОБРАЗОВАНИЕ
В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Сборник научных статей

Выпуск 15

Под редакцией профессора *Ю. Г. Голуба*

Редактор *Е. А. Малютина*
Технический редактор *Т. А. Трубникова*
Корректор *Т. А. Трубникова*
Оригинал-макет подготовил *И. А. Каргин*

Подписано в печать 13.11.2020. Формат 60×84¹/₁₆.
Усл. печ.л. 24,27 (26.0). Тираж 100 экз. Заказ 117-Т.

Издательство Саратовского университета.
410012, Саратов, Астраханская, 83.
Типография Саратовского университета.
410012, Саратов, Б. Казачья, 112А.