

ISSN 1726-846X

**КАЗАНСКИЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
ЖУРНАЛ**

---

*Kazan Pedagogical Journal*

**2019, № 1**

# KAZAN PEDAGOGICAL JOURNAL

ISSN 1726-846X

2019, № 1 (132)

Scientific and theoretical journal. Published since October 1995.

It was called «Professional education» up to 2003.

Based by the academician of RAE G. Mukhametzyanova.

*Founders:*

**Institute of Pedagogy and Psychology of Professional Education of RAE  
Academy of Social Education**

**EDITORIAL:**

**Head editor:**

A. Kamaleeva, doctor of pedagogic sciences, associate professor

**Deputy editor:**

E. Levina, candidate of pedagogic sciences

S. Khusainova, candidate of psychological sciences

**Editor – corrector:**

L. Mukhametzyanova, candidate of pedagogic sciences, associate professor

**Editor and translator:**

L. Shibankova, candidate of pedagogic sciences, associate professor

A. Kats

**BOARD:**

**A. Verbitskiy**, Academy of the Russian Academy of Education, doctor of pedagogic sciences, professor (Russia)

**G. Gaisina**, doctor of pedagogic sciences, full professor (Russia)

**A. Gryaznov**, doctor of psychological sciences (Russia)

**A. Gusejnov**, doctor of psychological sciences, associate professor (Russia)

**V. Zarubin**, doctor of social sciences, full professor (Russia)

**N. Leonov**, doctor of psychological sciences, full professor (Russia)

**A. Masalimova**, doctor of pedagogic sciences, associate professor (Russia)

**A. Machiyanova**, doctor of social sciences, associate professor (Russia)

**O. Oleinikova**, doctor of pedagogic sciences, full professor (Russia)

**A. Pryaluchina**, doctor of psychological sciences, associate professor (Russia)

**M. Roshkov**, doctor of pedagogic sciences, full professor (Russia)

**E. Slavutskaya**, doctor of psychological sciences, associate professor (Russia)

**O. Smolyanninova**, Academy of the Russian Academy of Education, professor (Russia)

**O. Stukalova**, doctor of psychological sciences, associate professor (Russia)

**A. Teslenko**, academician, doctor of pedagogic sciences (Kazakhstan Republic), doctor of social sciences (Russia), professor (Kazakhstan)

**F. Khamatnurov**, doctor of pedagogic sciences, professor (Russia)

**A. Shaidullina**, doctor of pedagogic sciences (Russia)

**E. Burns**, PhD in Educational Sciences, MEd (University of Birmingham, UK) (Finland)

**F.(P.C.M.) De Jong**, PhD in Psychology, Professor, Professor of Education (Netherlands)

**A. Tadić**, PhD in Pedagogy (Serbiya)

Journal is registered in the Ministry of the Russian Federation for Affairs of the Press, Television and Radio Broadcasting and Mass Communication Media. The certificate of registration is ПИИ № 77-14181, 20.12.2002.

The journal is included into the list of periodicals of the Russian Federation in which the main results of theses for the degree of Candidate of Science and Doctor of Science are published.

It is included in the system of the Russian Science Citation Index.

*Address:* 420039, Republic of Tatarstan, Kazan, Isaev st., 12, apt. 320. *E-mail:* kpj07@mail.ru

Official site: <http://kp-journal.ru>

When quoting a reference to the journal is obligatory. Subscription index in the catalogue «Rospechat» is 16885. Issued 6 times a year.

© Kazan Pedagogical Journal, 2019

# КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ISSN 1726-846X

2019, № 1 (132)

Научно-теоретический журнал. Издаётся с октября 1995 г.  
До 2003 г. назывался «Профессиональное образование».  
Основан академиком РАО д.п.н., профессором Г.В. Мухаметзяновой

*Учредители:*

Институт педагогики и психологии профессионального образования РАО  
Академия социального образования

**РЕДАКЦИЯ ЖУРНАЛА:**

**Главный редактор:**

Камалеева А.Р. – доктор педагогических наук, доцент

**Зам. главного редактора:**

Левина Е.Ю., кандидат педагогических наук

Хусаинова С.В., кандидат психологических наук

**Редактор, корректор:**

Мухаметзянова Л.Ю., кандидат педагогических наук, доцент

**Редактор, переводчик:**

Шибанкова Л.А., кандидат педагогических наук, доцент

Кац А.С.

**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА:**

**Вербицкий Андрей Александрович**, академик РАО, д.п.н., профессор (Москва, Россия)

**Гайсина Гузель Иншаровна**, д.п.н., профессор (Уфа, Россия)

**Грязнов Алексей Николаевич**, д.псих.н. (Казань, Россия)

**Гусейнов Александр Шамильевич**, д.псих.н., доцент (Краснодар, Россия)

**Зарубин Валерий Григорьевич**, д.соц.н., профессор (Санкт-Петербург, Россия)

**Леонов Николай Ильич**, д.псих.н., профессор (Ижевск, Россия)

**Масалимова Альфия Рафисовна** д.п.н., доцент (Казань, Россия)

**Махиянова Алина Владимировна**, д.соц.н., доцент (Казань, Россия)

**Олейникова Ольга Николаевна**, д.п.н., профессор (Москва, Россия)

**Прялухина Алла Вадимовна**, д.псих.н., доцент (Мурманск, Россия)

**Рожков Михаил Иосифович**, д.п.н., профессор (Москва, Россия)

**Славутская Елена Владимировна**, д.псих.н., доцент (Чебоксары, Россия)

**Смольянинова Ольга Георгиевна**, академик РАО, д.п.н., профессор (Красноярск, Россия)

**Стукалова Ольга Вадимовна**, д.п.н., доцент (Москва, Россия)

**Тесленко Александр Николаевич**, академик АПНК, д.п.н.(РК), д.соц.н.(РФ), профессор (Астана, Казахстан)

**Хаматнуров Фердинанд Тайфукович**, д.п.н., профессор (Екатеринбург, Россия)

**Шайдуллина Альбина Рафисовна**, д.п.н. (Альметьевск, Россия)

**Бернс, Эйла**, доктор наук в сфере образования, магистр педагогических наук (Финляндия)

**Де Жонг, Франк**, доктор психологических наук, профессор, профессор Образования (Нидерланды)

**Тадик, Александр**, доктор педагогических наук (Сербия)

Зарегистрирован в Министерстве по делам печати, телерадиовещания и средств массовой коммуникации РФ. Свидетельство о регистрации ПИ № 77-14181 от 20.12.2002.

Журнал включен в перечень рецензируемых научных изданий, рекомендованных ВАК РФ

Включён в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

Адрес редакции: 420039, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Исаева, 12, к. 320. E-mail: [kpj07@mail.ru](mailto:kpj07@mail.ru)

Официальный сайт: <http://kp-journal.ru>

При цитировании ссылка на журнал обязательна. Индекс подписки в каталоге «Роспечать» – 16885. Выходит 6 раз в год

© Казанский педагогический журнал, 2019

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПЕДАГОГИКА

#### Высшее образование

<b>Хайрутдинов Р.Р.</b> СУБЪЕКТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ ПАРАДИГМА В МАГИСТЕРСКОМ ОБРАЗОВАНИИ.....	7
<b>Сибгатуллина Г.А., Шагеева Ф.Т.</b> МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МАГИСТРАНТОВ В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ.....	10
<b>Сергеева М.Г., Бурнакин М.Н.</b> РОЛЬ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МАГИСТРОВ ЭКОНОМИКИ И МЕНЕДЖМЕНТА.....	16
<b>Мугатгарова Э.Р.</b> ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ СРЕДЫ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТОДА СТРАТЕГИЧЕСКОГО ПЛАНИРОВАНИЯ.....	20
<b>Шумкина А.А.</b> ФОРМИРОВАНИЕ СТРУКТУРЫ ДИСЦИПЛИНЫ С УЧЕТОМ БАЗОВОГО УРОВНЯ ПОДГОТОВКИ АБИТУРИЕНТОВ В РАМКАХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ.....	25
<b>Гончарук Н.П., Хромова Е.И.</b> МОДЕЛИ ИНТЕГРАЦИИ ЦИФРОВЫХ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ.....	31
<b>Журавлева М.В., Башкирцева Н.Ю., Климентова Г.Ю.</b> ПРОБЛЕМЫ ОПЕРЕЖАЮЩЕЙ ПОДГОТОВКИ ЛИНЕЙНЫХ ИНЖЕНЕРОВ ДЛЯ РЕГИОНАЛЬНОГО НГХК.....	36
<b>Хасанова Г.Ф.</b> ВИРТУАЛЬНАЯ РЕАЛЬНОСТЬ В ИНЖЕНЕРНОМ ОБРАЗОВАНИИ ХИМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ.....	43
<b>Мифтахова Н.Ш.</b> ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ХИМИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО И ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЦИКЛОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ИНЖЕНЕРОВ ХИМИКО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ.....	50
<b>Дударева Э.А., Игнатова И.В.</b> ФОРМИРОВАНИЕ ЗНАНИЙ И НАВЫКОВ ТАМОЖЕННЫХ ПЛАТЕЖЕЙ КАК ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ТАМОЖЕННОГО ДЕЛА.....	55
<b>Щурикова Л.Г., Барабанова С.В., Гарипова О.Н.</b> О ТРАНСДИСЦИПЛИНАРНОМ ПОДХОДЕ К ПРАВОВОМУ ОБРАЗОВАНИЮ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА.....	60
<b>Васильева Е.Н., Левкин И.В., Хусаинов Ш.Г.</b> ПРОЕКТИРОВАНИЕ ФИЗИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА С ПРИМЕНЕНИЕМ ИНТЕРНЕТ-СИСТЕМ И КОМПЬЮТЕРНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ.....	65
<b>Ахмедова А.М., Хабибуллина Г.З., Хузина И.А.</b> РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЬЮТЕРНОЙ ОБУЧАЮЩЕЙ ПРОГРАММЫ «ГРАФИЧЕСКИЙ РЕДАКТОР PHOTOSHOP» В СРЕДЕ ПРОГРАММИРОВАНИЯ DELPHI.....	70
<b>Валеева Н.Ш., Фролова Ф.Ф.</b> ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ У СТУДЕНТОВ.....	75
<b>Сергеева М.Г., Макарова В.В.</b> ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У СТУДЕНТОВ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ.....	81
<b>Гараев М.И.</b> АЛГОРИТМ ПРОЕКТИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННО ФОРМИРУЮЩЕГО КОМПОНЕНТА УЧЕБНОГО МОДУЛЯ ПО ПРОГРАММАМ БАКАЛАВРИАТА ЮРИСПРУДЕНЦИИ.....	85

**Подготовка педагогов**

- Каюмова Л.Р., Закирова В.Г., Власова В.К.** СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ НОКСОЛОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ В ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА..... 89
- Легкобытова А.Н., Жгенти И.В., Стукалова О.В.** СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ MODERN TECHNOLOGIES OF THE TEACHERS' COMMUNICATIVE COMPETENCE DEVELOPMENT..... 94

**Дополнительное образование**

- Осипов П.Н., Ирисметова И.И.** РАЗВИТИЕ НАСТАВНИЧЕСТВА КАК СРЕДСТВО ПОДГОТОВКИ КАДРОВ..... 100
- Гребенникова В.М., Ильгов В.И.** СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ПСИХОТЕРАПЕВТОВ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ ИХ КВАЛИФИКАЦИИ..... 106
- Богоудинова Р.З., Гоглева Е.Б.** MENTER-ТЕХНОЛОГИИ В РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ..... 111
- Чекин И.А.** ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-РОЛЕВАЯ МОДЕЛЬ И АДАПТАЦИОННО-РОЛЕВОЙ РЕЗОНАНС В ИНФОРМАЦИОННОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ... 115
- Азарова Ю.А.** ИВЕНТ-ТЕХНОЛОГИИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ РЕСУРС ФОРМИРОВАНИЯ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ..... 118

**Общее образование**

- Габдуллин Г.Г.** НОВОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМ ШКОЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ..... 122
- Илюшин Л.С., Азбель А.А., Фрис М.Д.** ПОДГОТОВКА РОССИЙСКИХ ШКОЛЬНИКОВ К МОДЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ ARTES LIBERALES..... 129
- Никитина Е.С.** ТЕХНОЛОГИЯ STEP BY STEP КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ..... 137

**Общие вопросы педагогики**

- Сопунова С.Г.** ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРАВОСЛАВНОЙ ПЕДАГОГИКИ..... 143
- Гордин А.И.** ОБЩЕСТВЕННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ФУНКЦИИ СОВРЕМЕННОЙ МАЛОЙ ПРЕССЫ..... 147

**Педагогическая лингвистика**

- Старшинова Т.А., Шмагина О.А.** ИНТЕГРАТИВНАЯ ЯЗЫКОВАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ НЕФТЕГАЗОВОЙ ОТРАСЛИ КАК ПРЕДПОСЫЛКА ИХ ЭФФЕКТИВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ..... 152
- Габдуллина А.Ш.** ОСНОВНЫЕ ОШИБКИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ..... 157
- Богатова Е.Н., Габдрахманова П.Л.** ОПОРНЫЕ СХЕМЫ-ТАБЛИЦЫ И СХЕМЫ-КОНСПЕКТЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)..... 162
- Рекаева К.В.** К ВОПРОСУ О СОЗДАНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ КАК АКТУАЛЬНОЙ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ..... 167
- Смыслова С.Л., Виношкина Т.В., Долгих Т.В.** ОСВОЕНИЕ ПОДЪЯЗЫКА МЕДИЦИНЫ КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В МЕДИЦИНСКОМ КОЛЛЕДЖЕ..... 171
- Бетретдинова И.К.** ОБУЧЕНИЕ ВИРТУАЛЬНОМУ ПИСЬМЕННОМУ ОБЩЕНИЮ В РАМКАХ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ..... 177

## **ПСИХОЛОГИЯ**

### **Педагогическая психология**

- Грушецкая И.Н., Щербинина О.С.** СПЕЦИФИКА ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ К РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ..... 181
- Холостова Н.Б., Гилемханова Э.Н.** ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ ПОДРОСТКОВ..... 188
- Дьячков А.В.** ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СПОСОБНОСТЕЙ К ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ..... 193

### **Социальная психология**

- Левицкая Л.В., Вольская М.Е.** ИССЛЕДОВАНИЕ КОМПОНЕНТОВ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У МОЛОДЫХ ОСУЖДЕННЫХ..... 197

## **СОЦИОЛОГИЯ**

- Ореховская Н.А.** ЭГАЛИТАРНОСТЬ ИЛИ ЭЛИТАРНОСТЬ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: КАКОВ ТРЕНД ЭПОХИ ГЛОБАЛИЗАЦИИ?..... 200
- Иванов А.В., Козлов В.Е.** ФЕНОМЕН УЛИЧНО-КРИМИНАЛЬНОЙ СУБКУЛЬТУРЫ «А.У.Е.» СРЕДИ МОЛОДЕЖИ В РЕСПУБЛИКЕ ТАТАРСТАН..... 205
- Холин Н.Д.** ЦЕННОСТЬ СЕМЬИ В ПОНИМАНИИ РОССИЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТРАНСФОРМАЦИИ ПОНЯТИЯ..... 209
- Информация**..... 213

## ПЕДАГОГИКА

### Высшее образование

УДК 378

#### СУБЪЕКТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ ПАРАДИГМА В МАГИСТЕРСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

**Р.Р. Хайрутдинов**

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы субъектно-деятельностной парадигмы в современном магистерском образовании. В статье обосновано повышение роли магистратуры в стратегическом развитии вуза. Обращение к проблематике субъектно-деятельностной парадигмы современного магистерского образования связано с рядом проблем. Магистратура сегодня вызывает вопросы и требует решения проблем в теории и практике. В статье представлены проблемы современной магистратуры как вызова трансформации высшего образования в многоуровневой системе подготовки на основе субъектно-ориентированного подхода. Определены принципы субъектно-ориентированного подхода и его возможности в развитии института магистратуры.

**Ключевые слова:** магистр, студент, субъект, субъектность, парадигма, субъектно-ориентированный подход, высшее образование.

#### SUBJECT-PERFORMANCE PARADIGM IN MASTER EDUCATION

**R. Khairutdinov**

**Abstract.** The article deals with the problems of the subject-activity paradigm in modern Master Education. The article proves the increasing role of the magistracy in the strategic development of the University. Appealing to the problems of the subject-activity paradigm of modern Master Education is associated with a number of problems. Obtaining Master's degree today raises questions and requires solving problems both in theory and practice. The article presents the problems of modern magistracy as a challenge to the transformation of higher education in a multi-level training system based on a subject-oriented approach. The principles of the subject-oriented approach and its capabilities in the development of the Institute of magistracy are defined.

**Keywords:** Master, student, subject, subjectivity, paradigm, subject-oriented approach, Higher Education.

Сегодня в мире актуализируются вопросы профессиональной подготовки в многоуровневом высшем образовании в системе: бакалавриат – магистратура-аспирантура. Потребность общества в многоуровневом процессе профессиональной подготовки актуализирована Национальной Доктриной Образования в РФ до 2025 года. Как справедливо считает А.В. Фахрутдинова, реформирование профессионального образования в Европе и в России является условием повышения конкурентоспособности [12]. Современной системе высшего образования нужны технологические прорывы опережающего характера, обеспечивающего подготовку субъектов профессиональной деятельности, обладающих активной жизненной позицией и наука творческим потенциалом, ориентированных на личностный и профессиональный рост. В современном вузе значительно повышается роль магистратуры в его стратегическом развитии [4]. При этом, качество

магистерского образования может быть обеспечено при опоре на современные подходы, среди которых Т.Д. Скуднова уделяет особое внимание антропоориентированной системе подготовки [12]. На наш взгляд, современная система подготовки будущих магистров ориентирует на подготовку субъектов профессиональной деятельности и определяет феномен современной магистратуры, на что было указано в наших работах [9;10]. Подготовка магистров в дискурсе Болонского процесса представлена в работе В.В. Маркина, В.В. Вороновой [7]. На наш взгляд, одной из парадигм магистерского образования является субъектно-деятельностная. Магистратура сегодня вызывает вопросы и требует решения проблемы в теории и практике, как пишет об этом Н.В. Барина [1]. Наше обращение к проблематике субъектно-деятельностной парадигмы современного магистерского образования как одного из факторов реформирования высшего образования связано с рядом проблем:

- отсутствие четких ориентиров для создания качественных и эффективных магистерских программ, при этом, как считает Л.В. Константинова, неопределенность нормативно-правовой базы развития магистратуры и неоднозначное видение специфики магистерской подготовки в нарастании противоречий между высшим образованием и рынком труда [7];

- широкий спектр подходов к пониманию специфики магистратуры проявляется в множественном целевом характере профессиональной подготовки: а) углубление и специализация профессиональных компетенций, сформированных в бакалавриате; б) формирование компетенций в научно-исследовательской и инновационной деятельности и получение ученой степени; в) формирование компетенций в сфере научно-педагогической деятельности; г) формирование организационно-управленческих компетенций [7];

- декларирование подготовки магистранта к инновационной деятельности и отсутствие концепции формирования для магистрантов инновационно-ориентированной субъектно-образовательной среды и недостаточное обоснование целесообразности инновационной деятельности студентов в магистратуре, на что указано в исследовании А.Ю. Горшенина [3];

- интеграция магистерских программ российских вузов в мировую образовательную среду как практика получения «двойного диплома» и трудности их соотнесения с зарубежными магистерскими программами, связанные с рядом причин: а) российские магистерские программы в большей части регламентированы ФГОС (+,3+), что замедляет их процесс внедрения [3]; б) фундаментальность российской и практикоориентированность зарубежной магистратуры; в) «бюрократическая перегруженность» российских преподавателей; г) академический профиль подготовки российских магистров и узкопрофильный зарубежных [3];

- консерватизм российской системы образования, проявляющейся в низком уровне субъектности современных магистрантов и отражающихся в недостаточном уровне проявления самостоятельного мышления, креативности, творчества, отстаиванию субъектной научной позиции. В то время как освоение зарубежных магистерских программ предполагает максимальное количество времени на самообразование, саморазвитие и творческую активность. Как мы указывали в своих работах, что и является индикаторами субъектности студента [9;10].

Указанные проблемы показывают, что сегодня в системе высшего образования для становления и развития магистратуры как самостоятельного института необходимо отказаться от стереотипа «старой» системы подготовки специалистов [5]. Несмотря на 20-летний опыт подготовки магистров в российских вузах, необходимо осуществлять их профессиональную подготовку с учетом и прогнозом запросов работодателей при опоре на модульно-компетентностное обучение. В свою очередь модульно-компетентностное обучение, предполагает, прежде всего, создание условий для осознанного обучения магистрантов как субъектов учебно-профессиональной деятельности на основе ими самостоятельно выбранного направления подготовки и специализации. Ориентация на субъектно-ориентированную деятельность магистранта сопряжена с самостоятельным проектированием индивидуального образовательного маршрута (ИОМ) и образовательной траектории, способствующей академической мобильности студента. Для психолого-педагогической поддержки самостоятельного формирования магистром ИОМ нами используются технологии фасилитации, на эффективное использование которых мы указывали в своих работах [8;9].

Предлагаем в разработке содержания магистерского образования, основанного на субъектно-ориентированном походе в контексте субъектно-деятельностной парадигмы опираться на ряд принципов:

- принцип системности означает необходимость учета развития магистра как «психологической и образовательной системы», в которой не должно быть разрыва единства субъекта (магистра и преподавателя) и его субъектно-образовательной среды;

- принцип субъектности, означающий рассматривать развитие студента магистранта как субъекта учебно-профессиональной, и субъекта научно-педагогической деятельности;

- принцип синергии, заключающийся в реализации механизма объединения усилий студента и преподавателя для усиления результата развития магистранта как субъектов;

- принцип комплексности и всестороннего изучения полной информации о развитии и становлении магистра как субъекта деятельности;

- принцип целостности, ориентирующий рассматривать развитие магистранта как субъекта деятельности в единстве и целостности его личностно-ориентированного образования в контексте его содержания, форм и методов;



- принцип историзма, означающий, что необходимо рассматривать проблемы магистерского образования в историогенезе, т.е. от момента зарождения процесса и динамики его развития;

- принцип фасилитации или психолого-педагогической поддержки и создания оптимальных психолого-педагогических и дидактических условий для саморазвития магистранта.

Кроме развития субъектности указанные принципы направлены на развитие коммуникабельности, рефлексии, творчества, креативности, инноватики и духовно-нравственных ценностей современного магистранта.

В целом, определяя актуальность значимости субъектно-деятельностной парадигмы в магистерском образовании, можно сделать выводы о том, что:

- возникла научно-теоретическая потребность в разработке динамичных магистерских программ, ориентированных на субъекта, готового к самореализации, самоактуализации и саморазвития;

- наметилась стойкая тенденция перехода магистранта от знаниевой парадигмы к компетентностной и связующим звеном этого перехода может стать субъектно-деятельностная парадигма, направленная на содействие и поддержку или фасилитацию саморазвивающегося субъекта профессиональной деятельности.

Намеченные ориентиры субъектно-деятельностной парадигмы в магистерском образовании, могут быть полезными руководителям вузов при развитии института магистратуры.

### *Литература:*

1. Барина Н.В. Магистерские программы в России: теория и практика [Электронный ресурс] / Н.В. Барина // Иннов.: электронный научный журнал. - 2017. - № 3(32). - Режим доступа: <http://www.innov.ru/science/economy/magisterskie-programmy-vrossii-teo/>

2. Бедный Б.И. Интегрированные программы подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации / Б.И. Бедный, О.А. Кузнецов // Интеграция образования. - 2017. - Т. 21. - № 4. - С. 637-650.

3. Горшенин А.Ю. Магистратура как инновационно-ориентированная образовательная среда / А.Ю. Горшенин // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки. - 2014. - № 1. - С. 155-160.

4. Ким И.Н. О роли магистратуры в стратегическом развитии вуза / И.Н. Ким, С.В. Лисиенко // Высшее образование в России. - 2012. - № 11. - С. 23-28.

5. Кузнецова В.Н. Магистратура: проблемы становления / В.Н. Кузнецова // Высшее образование в России. - 2011. - № 1. - С. 45-48.

6. Константинова Л.В. Проблемы развития магистратуры в условиях реформирования высшего образования / Л.В. Константинова // Высшее образование в России. - 2013. - № 7. - С. 30-36.

7. Маркин В.В. Подготовка кадров высшей квалификации в дискурсе Болонского процесса:

магистраль versus обочина / В.В. Маркин, В.В. Воронов // Интеграция образования. - 2016. - Т. 20. - № 2. - С. 164-175.

8. Мухаметзянова Ф.Г. Магистратура как методологический феномен: вызовы современности / Ф.Г. Мухаметзянова, О.Л. Панченко, Р.Р. Хайрутдинов // Человек и образование. - 2017. - № 3(52). - С. 9-14.

9. Мухаметзянова Ф.Г. О феномене фасилитации в высшем образовании / Ф.Г. Мухаметзянова, Р.Р. Хайрутдинов // Казанский педагогический журнал. - 2017. - № 1(120). - С. 45-51.

10. Роботова А.И. Проблемы и трудности обучения магистров: взгляд профессора педагогического университета [Электронный ресурс] / А.И. Роботова // Непрерывное образование: XXI век. - Вып. 2(18). - 2017. - Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27861>

11. Скуднова Т.Д. Антропологическая парадигма магистерского образования / Т.Д. Скуднова // Вестник Таганрогского института им. А.П. Чехова. - 2017. - № 2. - С. 154-158.

12. Фахрутдинова А.В. Реформирование профессионального образования в Европе как условие повышения конкурентоспособности / А.В. Фахрутдинова // Ученые записки Казанской государственной академии ветеринарной медицины им. Н.Э. Баумана. - 2012. - Т. 210. - С. 247-251.

### *Сведения об авторе:*

**Хайрутдинов Рамиль Равильевич** (г. Казань, Россия), кандидат исторических наук, доцент, руководитель Института международных отношений, Казанский (Федеральный) Университет, e-mail: [ramilh64@mail.ru](mailto:ramilh64@mail.ru)

### *Data about the author:*

**R. Khairutdinov** (Kazan, Russia), Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, director of the Institute of International Relations, Kazan (Volga region) Federal University, e-mail: [ramilh64@mail.ru](mailto:ramilh64@mail.ru)

УДК 378.4

## МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МАГИСТРАНТОВ В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Г.А. Сибгатуллина, Ф.Т. Шагеева<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Статья подготовлена в рамках международной сетевой научно-практической конференции «Интегративная подготовка линейных инженеров для повышения производительности труда предприятий нефтегазохимической отрасли - СИНЕРГИЯ-2018»

**Аннотация.** Развитие инновационной компетентности у магистрантов является чрезвычайно актуальной темой. На сегодняшний день существует необходимость создания эффективного механизма подготовки инновационно настроенной личности. Значимым условием развития данной компетентности магистрантов является наличие среды, сосредоточенной на создании условий для их творческой инновационной деятельности. Исследовательский университет своей структурной организацией, отличающейся интеграцией процесса обучения с научными исследованиями и производством, широким использованием современных образовательных технологий, обладающей возможностями сетевого взаимодействия и международного сотрудничества создает широкие возможности для подготовки специалистов к инновационной деятельности. В данной статье приводится характеристика спроектированной авторами статьи модели развития инновационной компетентности магистрантов в исследовательском университете.

**Ключевые слова:** модель развития инновационной компетентности, магистранты, инновационная компетентность, инновационная деятельность, исследовательский университет.

## MODEL OF DEVELOPMENT OF MASTERS' INNOVATIVE COMPETENCE IN THE RESEARCH UNIVERSITY

G. Sibagatullina, F. Shageeva

**Abstract.** The formation and development of innovative competence among students-future Masters is an extremely relevant and up-to-date topic for research. Today there is a necessity to create an effective mechanism for preparing an innovative-minded personality. A significant condition for the development of students' competence is the presence of educational environment oriented on creating conditions for their creative, innovative activity. The research University with its structural organization, which is distinguished by the integration of the studying process with the research and production, the extensive application of modern educational technologies, with networking capabilities and international cooperation, creates ample opportunities for training specialists for innovative activities. The article describes the model developed by the authors for the development of innovative competence among undergraduates at a research university.

**Keywords:** innovative competence model development, undergraduates, innovative activity, research University.

В современных условиях экономического развития, основывающегося на инновационном подходе, на систему высшего образования возложена важная и ответственная задача по воспитанию и возвращению кадров, готовых и способных к инновационной деятельности. Высшие учебные заведения должны давать студентам не только теоретические знания и представления о будущей профессиональной деятельности, но и активно готовить будущих специалистов к научно-исследовательской работе, инновационной деятельности, научить их мыслить глобально, масштабно, креативно. В действительности основная часть российских вузов являются так называемыми «teaching universities» [6], концентрирующимися только на преподавании, большинство их преподавателей

не ведут исследований и проектов [6]. В результате подавляющее количество вузов играет на сегодня незначительную роль в инновационном развитии регионов, отраслей и страны в целом; в большинстве из них нет слаженной системы поддержки и развития предпринимательских установок и компетенций у обучающихся, необходимых для инновационной деятельности. [6;13]. В связи с этим существует потребность в разработке эффективной системы подготовки так называемой «инновационной личности» [9], в проектировании и внедрении модели и технологии формирования и развития у будущих специалистов инновационной компетентности, а также поддержки и повышения этой компетентности в дальнейшем.

Изучение различных аспектов данной проблематики определило актуальность темы исследования. Анализ научной литературы показал, что в последние годы появилось большое количество публикаций, исследований, научных достижений в области реализации инновационной деятельности, подготовки к ней студентов. Но, несмотря на это, проблема развития инновационной компетентности магистрантов остается недостаточно разработанной. Работы по данной тематике в большинстве своем раскрывают теоретические проблемы, однако в них фактически не отражены конкретные пути и содержание общего направления развития инновационной компетентности у будущих специалистов.

Национальные исследовательские университеты (НИУ) созданы как инструмент повышения эффективности функционирования национальной инновационной системы страны, за счет решения широкого круга задач. Они призваны способствовать генерации нового знания, усилению исследовательской и инновационной деятельности в вузах, проведению широкого спектра фундаментальных и прикладных исследований, кадровому и научному обеспечению национальной инновационной системы на основе осуществления качественной модернизации научной и образовательной деятельности (наличие высокоэффективной системы подготовки кадров высшей квалификации, развитой системы программ переподготовки и повышения квалификации) [5] и т.д. Это учебные заведения, ориентированные как на обучение, так и на научно-исследовательскую и инновационную деятельность [9]. Таким образом, в условиях исследовательских университетов происходит интеграция образования, науки и производства, что предоставляет широкий спектр возможностей студентам, способствует их подготовке к исследовательской и инновационной деятельности.

Согласно Стратегии инновационного развития России на период до 2020 года, магистратура, как и все остальные этапы системы образования, должна содержанием, методами и технологиями обучения/преподавания быть ориентирована на подготовку студентов к инновационной деятельности [12].

Магистратура является второй ступенью высшего образования, позволяющей углубить специализацию по определённому профессиональному направлению. На уровне магистратуры должен идти процесс развития инновационной компетентности; на данном этапе

она становится более емкой, приобретая научно-исследовательский характер.

В рамках данного исследования на основе изученной и проанализированной научной литературы авторами статьи разработана модель развития инновационной компетентности магистрантов в условиях исследовательского университета, см. рисунок 1.

Модель развития инновационной компетентности магистрантов включает в себя взаимосвязанные и взаимодействующие блоки: целевой; структурно-методологический; содержательно-процессуальный; оценочно-результативный.

*Целевой блок.* Необходимость подготовки специалистов, обладающих инновационной компетентностью, определяется общественно-государственным заказом. Согласно Стратегии инновационного развития России на период до 2020 года, каждый гражданин страны должен стать так называемым «инновационным человеком», обладающим компетенциями инновационной деятельности [9]. Также в Стратегии говорится, что «К 2020 году большинство студентов, обучающихся по магистерским программам, должны участвовать в научных исследованиях, направленных на решение перспективных задач инновационного развития» [9]. В связи с этим определена цель - развитие инновационной компетентности магистрантов.

*Структурно-методологический блок.* Инновационная компетентность представляет собой интегрированное, динамическое образование личности и является важнейшей составляющей общей профессиональной компетентности специалиста. На основе проведенного анализа отечественной и зарубежной литературы определены следующие взаимосвязанные структурные компоненты инновационной компетентности: когнитивный, мотивационно-ценностный, деятельностный, эмоционально-волевой, управленческий [12]. Включение когнитивного компонента в структуру объясняется тем, что сложные виды инновационной деятельности требуют от человека в сочетании с креативностью широкого спектра интеллектуальных ресурсов, знаний. Когнитивный компонент включает в себя такие показатели, как креативность, критическое мышление, логическое мышление, знание в области профессиональной деятельности, знание других областей наук, знание, связанное с инновационным процессом, широкое владение иностранными языками [12].

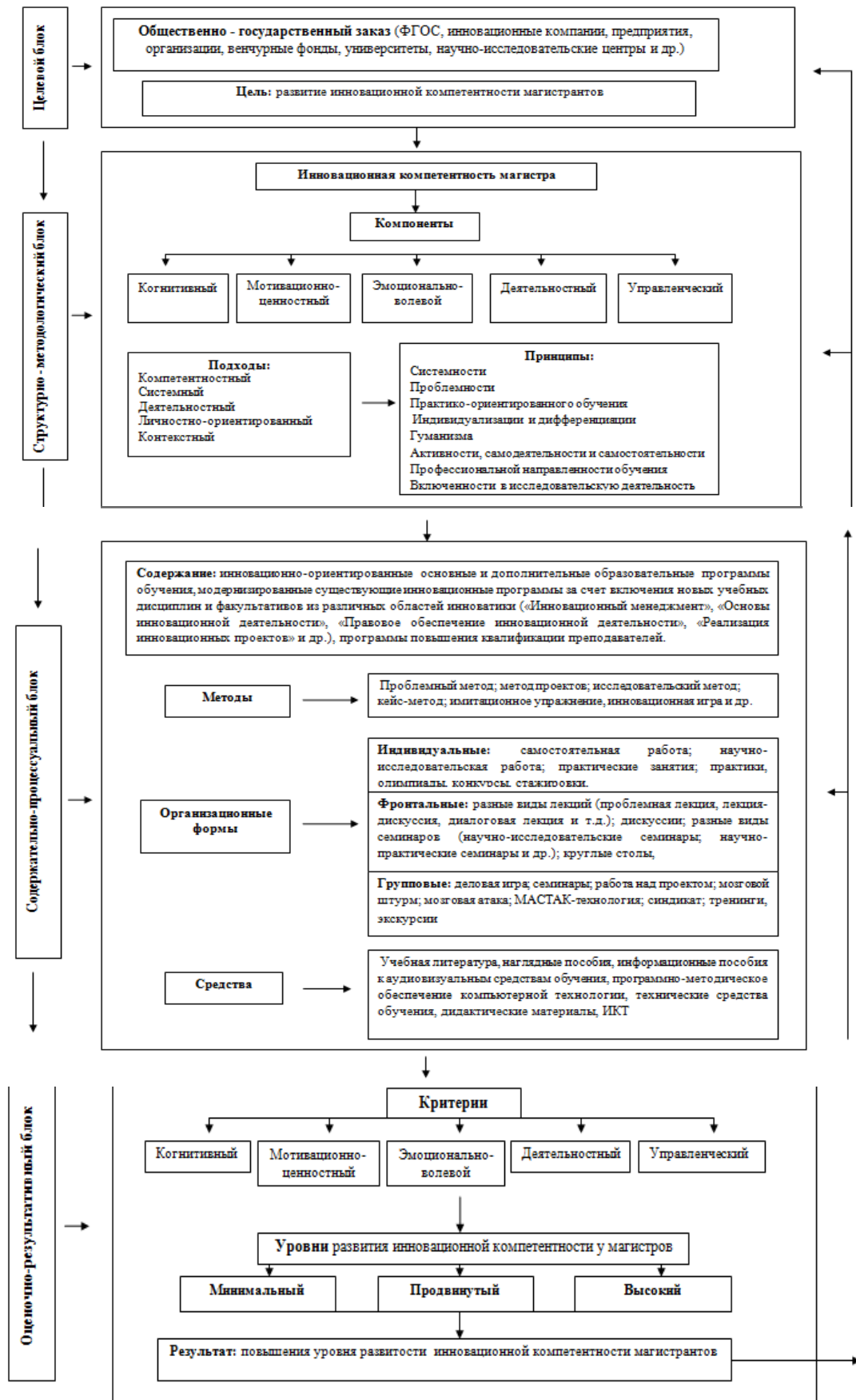


Рисунок 1. - Модель развития инновационной компетентности магистрантов

Инновационная личность должна быть высокомотивированной личностью и психологически, и социально, обладать устойчивым интересом к инновационной деятельности, осознавать необходимость в ее осуществлении в профессиональной деятельности [10]. Мотивационно-ценностный компонент включает в себя такие показатели как познавательная мотивация, мотивация на достижение успеха, потребность в саморазвитии и самореализации; готовность к саморазвитию, самореализации, готовность к разумному риску, ценностные ориентации личности [12]. Деятельностный компонент демонстрирует способность и умение личности участвовать в решении вопросов инновационного развития на разных уровнях, способность проектировать инновационные процессы, реализовывать их с наименьшими затратами трудовых и материальных ресурсов [7]. Деятельностный компонент включает в себя: способность генерировать идеи; способность и умение личности участвовать в решении вопросов инновационного развития на разных уровнях; способность проектировать инновационные процессы, способность реализовывать инновационные процессы с наименьшими затратами трудовых и материальных ресурсов, владение умениями и навыками работы самостоятельно, владение умениями и навыками работы в команде (коллективе), опыт творчества, умения целеполагания, планирования, оценки и коррекции своей деятельности, профессиональная мобильность [12].

Эмоционально-волевой компонент включает те качества личности, которые определяют эффективность инновационной деятельности: рефлексивность, целеустремленность, решительность, предприимчивость, настойчивость, ответственность, активность, адекватная самооценка, открытость новому, гибкость [12].

Инновационная личность также должна уметь управлять инновационными процессами. Управленческим компонентом определяется следующий круг качеств инновационной личности: знание и умение использовать эффективные управленческие методы и решения; знания в области патентного законодательства и международных стандартов; умение генерировать, отбирать и внедрять идеи; умение выстраивать отношения с людьми и создавать команду; умение управлять проектами; владение навыками осуществления маркетинга, рекламы, продвижения инновационных идей в практику; организаторские способности [5].

Процесс развития инновационной компетентности, на наш взгляд, должен основываться на следующих подходах: компетентностном, системном, деятельностном, личностно-ориентированном, контекстном. Инновационная компетентность непосредственно связана с компетентностным подходом [8], и ее развитие должно подчиняться основам данного подхода. Системный подход позволяет определить инновационную компетентность как систему: целостный комплекс взаимосвязанных компонентов, элементов. Деятельностный подход раскрывает деятельность человека как процесс, направленный на становление его сознания и его личности в целом. Именно через деятельность и в процессе деятельности человек становится самим собой, происходят его саморазвитие и самоактуализация его личности [1]. Инновационная компетентность относится к личности обучающегося, и она «формируется и развивается только в процессе выполнения им определенного комплекса действий», в которых проявляются личностные качества, потенциал студента. Поэтому данная компетентность формируется и проявляется в рамках личностно-ориентированного подхода [2]. Контекстный подход обеспечивает усиление практической направленности обучения, интеграцию теоретической и практической подготовки специалистов [4].

Структурно-методологический блок также содержит ряд принципов, которые определены и включены в модель, исходя из подходов: системности, проблемности, практико-ориентированности обучения, индивидуализации и дифференциации, гуманизма, активности, самостоятельности и самостоятельности, профессиональной направленности обучения, принцип включенности в исследовательскую деятельность.

Содержательно-процессуальный блок представлен содержанием, методами, организационными формами и средствами обучения. Представленное наполнение данных элементов, см. рисунок 1, определенный авторами статьи, на их взгляд, способствует активации познавательной, творческой, исследовательской деятельности обучающихся, развитию необходимых качеств, и как следствие, развитию инновационной компетентности магистрантов [3].

В оценочно-результативном блоке отражена оценка развития компонентов инновационной компетентности у магистранта по критериям, таким как когнитивный, мотивационно-ценностный, эмоционально-волевой,



деятельностный и управленческий. По когнитивному критерию оценивается наличие системы знаний как из профессиональной области, так и из областей других наук, а также наличие креативности. Мотивационно-ценностный критерий определяет уровень мотивированности, степень сформированности ценностных ориентаций у будущих специалистов в инновационной деятельности [11]. Деятельностный критерий оценивает уровень освоения способов, приемов и средств решения задач инновационного характера [12]. Эмоционально-волевой критерий показывает уровень качеств личности, определяющих эффективность инновационной деятельности [12]. Управленческий критерий определяет степень сформированности управленческих качеств [12]. Данная оценка позволяет определить уровень

развитости инновационной компетентности магистранта и достижения поставленной цели. Авторами статьи выделены и определены три уровня: минимальный (способен вести поиск проблем и исследовать пути и способы их решения); продвинутый (осуществляет самостоятельно познавательную деятельность, способность делать мини-открытия); высокий (способен самостоятельно осуществлять этапы инновационной деятельности, то есть способен как создать новый продукт, идею, так и довести его до реального воплощения) [12].

Разработанная модель, с точки зрения авторов, реализуема в условиях исследовательского университета, так как она располагает всеми необходимыми возможностями и характеристиками для развития инновационной компетентности магистрантов.

#### *Литература:*

1. Блауберг И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М.: Знание, 1973. – 272 с.
2. Бондаревская Е.В. Личностно-ориентированный подход как технология модернизации образования / Е.В. Бондаревская // Методист. – 2003. – № 2. – С. 2-6.
3. Вербицкий А.А. Теория контекстного обучения и воспитания как научная основа становления инновационного образования: сборник / А.А. Вербицкий // Подготовка рабочих кадров для высокотехнологичных отраслей промышленности с использованием международных стандартов / Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – М., 2018. – С. 3-7.
4. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А.А. Вербицкий // Материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.
5. Голиченко О.Г. Национальная инновационная система России [Электронный ресурс] / О.Г. Голиченко. – Режим доступа: <http://institutiones.com/innovations/2523-nacionalnaya-innovacionnaya-sistema.html>
6. Двенадцать решений для нового образования: доклад центра стратегических разработок и высшей школы экономики. – Москва, 2018. – 100 с.
7. Демчук М.И. Системная методология инновационной деятельности / И.М. Демчук, А.Т. Юркевич. – М.: РИВШ, 2007. – 303 с.
8. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход как фактор реализации инновационного образования / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Образование и наука. – 2011. – № 8(87). – С. 3-14.
9. Инновационная Россия - 2020: Стратегия инновационного развития РФ на период до 2020 года / Правительство РФ. - Москва, 2011. – С. 148.
10. Качалов Д.В. Формирование инновационных компетенций [Электронный ресурс] / Д.В. Качалов // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки». – 2016. – Режим доступа: <http://www.vipstd.ru/index.php/hum-hum-17>.
11. Осипов П.Н. Формирование исследовательской компетентности будущих инженеров в проектной деятельности / П.Н. Осипов, И.Н. Маршалова // Вестник Казанского технологического университета. - Т.16. - № 16; М-во образ. и науки России, Казан. нац. исслед. технол. ун-т. – Казань: Изд-во КНИТУ, 2013. – С. 194-197.
12. Сибатуллина Г.А. Условия развития инновационной компетентности у магистрантов в исследовательском университете / Г.А. Сибатуллина, Р.Н. Зарипов // Казанский педагогический журнал. – Казань. - 2018. – С. 80-85.
13. Фильченкова И.Ф. Вовлечение в инновационную деятельность преподавателей как аспект управления инновациями в вузе // И.Ф. Фильченкова // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – Калининград. - 2015. - № 3. - С. 43-50.

#### *Сведения об авторах:*

**Сибатуллина Гульназ Азатовна** (г. Казань, Россия), ведущий менеджер Института дополнительного профессионального образования, Казанский национальный исследовательский технологический университет, e-mail: [gulek3@mail.ru](mailto:gulek3@mail.ru)

**Шагеева Фарида Тагировна** (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой инженерной педагогики и психологии, Казанский национальный исследовательский технологический университет, e-mail: faridash@bk.ru

*Data about the authors:*

**G. Sibagatullina** (Kazan, Russia), Post-graduate student of the Department of Engineering Pedagogy and Psychology, Kazan National Research Technological University, e-mail: gulek3@mail.ru

**F. Shageeva** (Kazan, Russia), Doctor of Pedagogical Sciences, full Professor of the Department of Engineering Pedagogy and Psychology, Kazan National Research Technological University, e-mail: faridash@bk.ru

Статья поступила в редакцию 15.11.2018



УДК 378

## РОЛЬ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МАГИСТРОВ ЭКОНОМИКИ И МЕНЕДЖМЕНТА

М.Г. Сергеева, М.Н. Бурнакин

**Аннотация.** В данной статье рассматривается роль личностных качеств магистров экономики и менеджмента. Определен перечень личностных качеств, который способствует формированию профессиональных компетенций.

Материалы статьи раскрывают значимость подготовки специалистов, способных не только доказать свои профессиональные умения и компетенции, но и продемонстрировать положительные личностные характеристики, способствующие развитию профессиональной и социальной деятельности.

**Ключевые слова:** личностные качества, магистратура, высшее образование, менеджмент, экономика.

## THE ROLE OF PERSONAL QUALITIES IN THE PROFESSIONAL AND EDUCATIONAL ACTIVITIES OF MASTERS OF ECONOMICS AND MANAGEMENT

M. Sergeeva, M. Burnakin

**Abstract.** This article examines the role of personal qualities of Masters of Economy and Management. A list of personal qualities has been determined, which contributes to the formation of professional competencies.

Modern society needs professionals who are able not only to prove their professional skills and competencies, but also to demonstrate positive personal characteristics, stimulating development of professional and social activities.

**Keywords:** personal qualities, magistracy, Higher Education, Management, Economy.

Человек как личность характеризуется умением осознавать окружающий мир, правильно его оценивать; должен иметь определенное отношение ко всему происходящему, имея при этом потребность самовыражаться и саморазвиваться.

Основной миссией общества является предоставление возможностей индивиду развивать такие качества, как гуманность и демократичность. Человеку свойственно оказывать влияние на преобразование окружающего мира, в том числе и на общественное отношение, поскольку человек является основной движущей силой общественного развития [3].

Однако современное профессиональное образование в большей степени склонно пересекаться с развитием научно-технического прогресса. Основные факторы, определяющие профессиональное развитие человека, имеют материальный характер, в то время как духовные и культурные основы ушли на второй план. Стремление к технологическому развитию в производстве не всегда основано на культуре, морали и человеческих отношениях. Принятие решений в технической и экономической сферах более ориентированно на формирование и

развитие профессиональных качеств человека, а не на развитие личности на основе его духовных ценностей и творческих возможностей. Говоря о важности профессиональных компетенций, не стоит забывать о том, что компетентен лишь тот специалист, который совмещает в себе как профессиональные качества, так и личностные. В соответствии с этим, задачей вузов является развитие у студентов желания самосовершенствоваться и самореализовываться. Эти навыки необходимы как экономистам, так и менеджерам [4].

Основой для подготовки магистра в области экономики и управления в процессе профессиональной подготовки является личность, способная сочетать в себе профессиональные характеристики, культуру, социальную ответственность, пользующаяся современным и актуальным экономическим мышлением, навыками работы, связанной с управлением и развитием.

В последнее время перед образовательными учреждениями основного профессионального образования поставлены вопросы, связанные с развитием личностных характеристик магистров, см. рисунок 1.



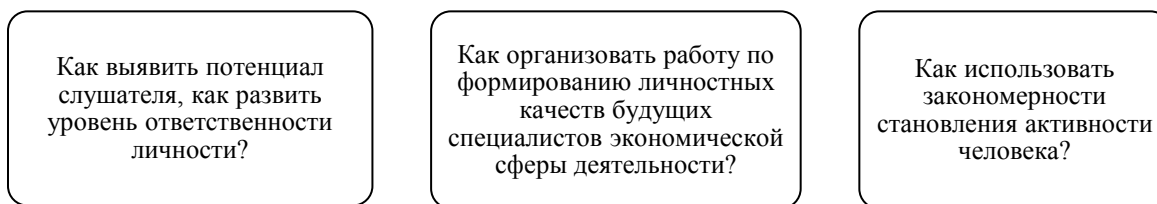


Рисунок 1. - Вопросы развития личностных характеристик

Рассмотрение психических особенностей личности и процесса становления и формирования личностных качеств магистров экономики и управления является одним из значимых теоретических и актуальных практических вопросов педагогической деятельности.

Современному обществу необходимы специалисты, способные не только доказать свои профессиональные умения и компетенции, но и продемонстрировать положительные личностные характеристики, способствующие развитию профессиональной и социальной деятельности. В таблице 1 представлен перечень личностных факторов для экономистов и менеджеров.

Рассмотрим более детально каждую позицию.

Магистр менеджмента должен обладать:

– Аналитическим складом ума, для того чтобы прогнозировать краткосрочные и долгосрочные перспективы своей деятельности. А также находить креативные решения возникающих проблем.

– Умением ясно выражать свои мысли, коммуникабельностью, грамотной речью и письмом для того, чтобы иметь возможность общаться с партнерами и коллегами при обсуждении совместных решений.

– Умением отстаивать свою точку зрения, активностью, самостоятельностью, инициативностью и творческим отношением к работе для того, чтобы обеспечить эффективную работу как коллектива, так и предприятия в целом.

– Пунктуальностью, трудолюбием и готовностью к обучению для того, чтобы обеспечить эффективную организационную работу и повлиять как на свой имидж, так и на имидж предприятия в целом.

– Наличием предпринимательских и творческих способностей для того, чтобы обеспечить эффективную презентацию компании и ее деятельности на рынке.

Таблица 1. - Личностные факторы экономистов и менеджеров

Факторы	Характеристика	Экономист	Менеджер
Интеллект	Аналитический склад ума	Да	Да
	Высокий уровень креативности	Нет	Да
Коммуникации	Грамотная речь и письмо	Да	Да
	Умение ясно выражать свои мысли	Да	Да
	Умение работать в социальной среде	Да	Да
	Коммуникабельность	Да	Да
	Артистизм	Нет	Да
Нововведения	Умение отстаивать свою точку зрения	Да	Да
	Активность	Нет	Да
	Самостоятельность	Да	Да
	Инициативность	Да	Да
	Творческое отношение к работе	Нет	Да
Отношение к работе	Готовность работать вне расписания	Да	Нет
	Пунктуальность	Да	Да
	Трудолюбие	Да	Да
	Готовность к обучению	Да	Да
Дополнительные	Наличие предпринимательских способностей	Нет	Да
	Творческие способности	Нет	Да

Магистр экономики должен обладать:

– Аналитическим складом ума для того, чтобы иметь возможность выполнять

профессиональные задачи, касающиеся экономического анализа, планирования и прогнозирования.

– Умением ясно выражать свои мысли, коммуникабельностью, а также грамотной речью и письмом для того, чтобы иметь возможность общаться с партнерами и коллегами при обсуждении совместных решений.

– Умением отстаивать свою точку зрения, активностью, самостоятельностью, инициативностью для того, чтобы иметь возможность участвовать в принятии решений, касающихся деятельности предприятия.

– Готовностью работать вне расписания, пунктуальностью, трудолюбием и готовностью к обучению для того, чтобы обеспечить эффективную организационную работу и повлиять на общий результат.

Также не стоит забывать, что студенты должны обладать такими качествами, как отзывчивость, уверенность в себе, доброта

уравновешенность, интеллигентность и т.д. Подобные качества ценятся на том же уровне, что и интеллектуально деловые, о которых говорилось выше. Личностные качества формируются и развиваются в процессе профессиональной деятельности. Любая профессиональная деятельность имеет определенную организационную культуру, в которую включены организационные цели, мотивы, принципы и т.д. Но значимое влияние на формирование личностных качеств в процессе обучения оказывают коллектив, в котором обучается студент, качество преподавания, кураторство, воспитательная работа и мораль общества [1].

Можно выделить четыре основных вида деятельности, в которых формируются личностные качества магистров экономики и менеджмента, см. рисунок 2.



Рисунок 2. - Виды деятельности

Учебная деятельность характеризуется целями, мотивами, познавательными процессами, формируясь с восприятием информации и завершаясь функционированием сложнейших творческих процессов. Основываясь на опыте педагогической практики, можно предположить, что преобразование традиционного обучения в творческий процесс способно развить эмоционально-волевой фон студента, обострить его память и внимание, вызвать чувство радости и удовлетворения, а также повысить интерес к познавательной деятельности [2].

Ведущей деятельностью в образовательном процессе является учебная. В качестве показателей учебной деятельности выступают оценки академической успеваемости в совокупности с оценкой учебных умений самостоятельной работы, которые отражают способы и приемы умственной деятельности, а также способны характеризовать систему самоорганизации студентов. Самообразование является отличительной особенностью учебной деятельности, которая в дальнейшем сказывается при формировании интеллектуальной активности специалиста. После окончания высшего учебного заведения специалисту придется самостоятельно

актуализировать свои знания и адаптироваться в постоянно изменяющемся потоке информации. Соответственно, реализация самостоятельной деятельности студентов в процессе профессионального обучения будет являться актуальной педагогической целью, результатом которой выступит правильность самооценки.

В процессе самообразования студент приобретает и развивает такие личностные качества, как: ответственность; предприимчивость; активность; настойчивость; инициативность; целеустремленность; воля; структурированность мышления; умственная самостоятельность; самооценка; самоконтроль; креативность; самоанализ.

Именно на формирование и развитие таких качеств и направлен процесс профессионального обучения в магистратуре.

Педагогическая практика работы, а так же взаимодействие «преподаватель - студент» позволяют выделить несколько принципов, см. таблицу 2, позволяющих развить личностные качества студентов магистерской образовательной программы в процессе их постоянного взаимодействия.

Таблица 2. - Принципы развития личностных качеств

Принципы	Характеристика
Принцип активности	Всестороннее развитие личности и личностных качеств - активный процесс самостоятельного, творческого конструирования собственной личности, ее самовоспитания и самосовершенствования. Реализация преподавателем принципа активности в этом контексте предполагает не пассивное усвоение студентами той или иной нормы, а активное овладение этой нормой
Принцип деятельности	Развитие личности следует понимать не только как создание комплексной многоплановой деятельности, но и как организацию совместной деятельности студентов с преподавателями
Принцип коллективности	Уровень развития личности во многом зависит от уровня развития межличностных отношений группы, в которую она включена
Принцип личностного подхода	Согласно этому принципу следует учитывать индивидуально - психологические особенности студентов. Т.е. выяснять, чем конкретный студент отличается от других, и как в связи с этим следует строить работу

Формирование личностных качеств осуществляется при единстве познания, общения и практики, проявляющихся в самых разнообразных формах в системе человеческих взаимоотношений. В связи с этим, основой для развития в учебном процессе профессиональных качеств будут являться личностные качества. В системе подготовки специалиста экономической сферы деятельности личность представляет собой

также определенную социальную систему, а чтобы на нее оказывать целенаправленное воздействие, необходимо определить интегрирующее свойство этой системы, ее системообразующий элемент, то есть ключевое качество личности, которое способствует включению в деятельность и развитию личностных и профессиональных способностей [5].

#### Литература:

1. Гущина Г.А. Проблема формирования профессиональной культуры будущих экономистов в условиях вуза / Г.А. Гущина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2009. – С. 15-21.  
 2. Зарубина О.А. Профессионально-важные личностные качества экономиста-менеджера [Электронный ресурс] / О.А. Зарубина. – Режим доступа: [https://superinf.ru/view\\_helpstud.php?id=1557](https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=1557)  
 3. Осипова Т.Ю. Влияние личностных качеств менеджеров на особенности организационной

культуры современного предприятия / Т.Ю. Осипова // Сибирский психологический журнал. – 2006. - № 23. – С. 76-80.  
 4. Поздеева С.И. Магистратура как пространство профессионально-личностного развития студента и преподавателя / С.И. Поздеева // Высшее образование в России. – 2018. – № 3. – С. 144-152.  
 5. Сайфутдинова Ю. Личностно-профессиональные и индивидуально-психологические качества менеджеров / Ю. Сайфутдинова // Управление образованием: теория и практика. – 2013. – С. 109-113.

#### Сведения об авторах:

**Сергеева Марина Георгиевна** (г. Москва, Россия), доктор педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник НИЦ-2 ФКУ НИИ ФСИН России, e-mail: [sergeeva198262@mail.ru](mailto:sergeeva198262@mail.ru)

**Бурнакин Михаил Николаевич** (г. Нижний Новгород, Россия), аспирант ГБОУ ДПО Нижегородский институт развития образования, e-mail: [mikhail.burnakin@mail.ru](mailto:mikhail.burnakin@mail.ru)

#### Data about the authors:

**M. Sergeeva** (Moscow, Russia), Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, leading scientific researcher, Scientific- Research Center of Federal State Institution "Scientific and Research Institute of Federal Punishment Implementation Service", e-mail: [sergeeva198262@mail.ru](mailto:sergeeva198262@mail.ru)

**M. Burnakin** (Nizhny Novgorod, Russia), Post-graduate student of Nizhny Novgorod Institute of Education Development, e-mail: [mikhail.burnakin@mail.ru](mailto:mikhail.burnakin@mail.ru)

УДК 378.17

## ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ СРЕДЫ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТОДА СТРАТЕГИЧЕСКОГО ПЛАНИРОВАНИЯ

Э.Р. Мугаттарова

**Аннотация.** В статье рассматривается вопрос формирования здоровьесберегающей среды в ФГБОУ ВО Казанском государственном архитектурно-строительном университете с использованием метода стратегического планирования - SWOT-анализа, который позволил определить: сильное направление вуза – это активное использование здоровьесберегающих технологий в учебном процессе; внешнюю угрозу для здоровьесберегающей среды университета – ежегодно растущий показатель количества учащихся старших классов поступающих в институт архитектуры и дизайна (ИАиД) с отклонениями в состоянии здоровья; слабую сторону здоровьесберегающей среды университета, которая в большей степени является последствием внешних факторов (внешних угроз), а также усугубление данных проблем в период обучения студентов в ИАиД; были определены варианты решения существующих и возможных проблем в будущем для формирования здоровьесберегающей среды вуза.

**Ключевые слова:** студенты, технический вуз, здоровьесберегающая среда, здоровьесберегающие технологии, SWOT-анализ.

## THE FORMATION OF HEALTH SAVING ENVIRONMENT OF A TECHNICAL UNIVERSITY WITH IMPLEMENTATION OF THE METHOD OF STRATEGIC PLANNING

E. Mugattarova

**Abstract.** The article deals with the problem of formation of health-saving environment in FSBEI “Kazan State University of Architecture and Construction” implementing method of strategic planning - SWOT-analysis, which allowed to determine: the most fruitful perspectives of University’s development–active use of health – saving technologies in the educational process; external threat to the health-saving environment of the University–an annually growing indicator of the number of high school students entering the Institute of Architecture and Design (IAD) with deviations in the state of health; the weak side of health-saving environment of the University, which is largely a consequence of external factors (external threats), as well as the aggravation of these problems during the training of students in the IAD; identified ways out for solving existing and possible future problems to form a health-saving environment of the University.

**Keywords:** students, Technical University, health-saving environment, health-saving technologies, SWOT-analysis.

Хорошо обученные рабочие и специалисты, обладающие профессиональными личностными качествами, ориентирующиеся на самоопределение, на успешную самореализацию в различных сферах социальной и профессиональной деятельности, требуются для решения социально-экономических задач, стоящих перед современным обществом [4]. В настоящее время научно-технический прогресс значительно повышает роль умственного труда будущего специалиста. Интеллектуальный труд повышает требования к психической устойчивости, длительным нервным напряжениям, способности перерабатывать большой поток информации. В этих новых для организма условиях будущий специалист должен научиться спокойно и трезво оценивать свои силы и возможности, научиться управлять своим организмом, грамотно использовать для этого

средства физической культуры и спорта [2]. В процессе учебы в техническом вузе, будущим специалистам предъявляются большие требования к физической выносливости, психологической устойчивости, студентам нужно изучать существенно больший объем информации, в сравнении со школьным объемом, в процессе обучения преобладают технические предметы над гуманитарными науками, студенты обязаны быть способны к самостоятельной работе с целью получения знаний.

В «Национальной доктрине образования в Российской Федерации», устанавливающей преимущество образования в государственной политике, основные направления и план его развития до 2025 г., определено, что в сфере образования государство обязано установить приоритетной задачей и наивысшей социальной ценностью обеспечение всесторонней заботы о

здоровье учащихся и студентов, воспитание в молодых людях ответственного отношения к собственному здоровью и окружающих. Совершается смена образовательной парадигмы, внедряются новые отношения, подходы и содержание, в системе высшей школы. Высшие учебные заведения призваны выступить в качестве здоровьесберегающей образовательной среды, обеспечивающей сохранение и укрепление здоровья студентов [6]. Мы считаем, что такая среда является фактором опосредованного формирования компетенций у будущих бакалавров в техническом вузе. Здоровьесберегающая среда - это окружающая и социальная среда, которая содействует личности в достижении полноценному формированию физическому, духовному и социальному благополучию, которое формируется из гармоничного сочетания всех аспектов жизни человека.

Формируя здоровьесберегающую среду вуза, мы использовали SWOT-анализ (метод стратегического планирования), который позволил определить сильные и слабые стороны здоровьесберегающей деятельности образовательного учреждения, выявил дальнейшие перспективы развития и решения для существующих и возможных проблем в данном направлении.

Сильной стороной вуза является активное использование здоровьесберегающих технологий и мероприятий, таких как:

- *медико-гигиенические технологии* – в универсальном спортивном комплексе «Тезуче» организован лицензированный медицинский пункт, который выполняет оказание неотложной и консультативной помощи; проводит различные мероприятия по санитарно-гигиеническому просвещению обучающихся, научно-педагогических работников (НПР) и сотрудников университета; организует ежегодное прохождение медицинского осмотра студентов, преподавателей и сотрудников КГАСУ; решает различные задачи, относящиеся к компетенции медицинской службы;

- *создана экологически безопасная внешняя среда вуза* - КГАСУ представляет собой единый учебный кампус (университетский городок), в котором находятся основная часть учебно-лабораторных площадей, общежития, столовая, спортивные комплексы и стадион, скверы для отдыха студентов и преподавателей, они располагаются компактно в одном месте. В районе расположения университета нет промышленных предприятий с вредными выбросами, интенсивного движения транспорта;

- *мероприятия по обеспечения безопасности жизнедеятельности* - для защиты в чрезвычайных ситуациях в вузе регулярно проводятся учения, которые осуществляются специалистами по охране труда, пожарными инспекциями, инженерно-техническими службами;

- *здоровьесберегающие образовательные технологии:* а) эргономические технологии обучения, включающие: разнообразные средства обучения; кабинеты активного обучения и лаборатории, оснащенные современным оборудованием; сборники учебно-творческих задач и заданий; сборники кейсов и тестовых заданий; сборники дидактических, деловых игр и игровых занятий; учебные программы и учебные планы, и другие материалы. Эти технологии обеспечивают комфортные психолого-педагогические условия для взаимодействия, общения, сотрудничества студентов и преподавателей, безопасные условия занятий, что будет способствовать сохранению здоровья субъектов образовательного процесса [7]; б) организационно-педагогические технологии – в составлении расписания занятий используются компьютерные программы, которые грамотно организуют структуру учебного процесса, что впоследствии предотвращает усталость, переутомления, гиподинамию студентов и преподавателей; в) психолого-педагогические технологии – в университете проводится психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса, ведутся индивидуальные и групповые консультации у психолога в центре психологической помощи университета; г) учебно-воспитательные технологии - содержат программы, обучающие студенческую молодежь вести правильный образ жизни. Так, ежегодно проводятся декады психологии и социологии, где рассматриваются различные аспекты жизни студентов (общение, роль семьи, проблема конфликта, его разрешение и, профилактика и др.). Активно реализуются эти технологии и на занятиях физической культурой (практический и теоретический разделы), в спортивно-оздоровительном лагере «Меша». В КГАСУ пропагандируется ЗОЖ:

- а) выражение «Университет – территория без курения и сквернословия» стало лозунгом университете;

- б) отказ от вредных привычек сотрудников и студентов в учебных корпусах, общежитиях;

- в) активные занятия физической культурой и спортом стали нормой поведения на территории университета.



- *физкультурно-оздоровительные мероприятия* - сосредоточены на физическом развитии обучающихся. Ежегодно команда студентов участвует в Спартакиаде Вузов Республики Татарстан (РТ), с 2008 г. сборная входит в тройку лидеров. С 2012 г. по настоящее время Команда КГАСУ в Спартакиаде «Здоровье» среди НПР и сотрудников Вузов РТ занимает первое место. Ежегодно проходит внутренняя спартакиада между институтами университета. Каждый год увеличивается количество студентов, занимающихся различными видами спорта в секциях университета. Достигнуты следующие результаты грамотно организованной физкультурно-оздоровительной и спортивной работы в вузе:

а) в 2015 г. вузу присвоено звание «Самая спортивная организация в республиканской отрасли образования»;

б) в 2017 г. «Лучший вуз РТ по постановке массовой физкультурно-оздоровительной и спортивной работы»;

в) в 2018 г. вуз признан победителем во Всероссийском смотре-конкурсе «На лучшую организацию физкультурно-оздоровительной работы среди образовательных организаций высшего образования» (в группе от 5001 до 10000 студентов).

В университете студенты проходят подготовку по архитектуре и дизайну (творческие специальности), по техническим направлениям (строительные специальности по 8 направлениям). Поэтому внешние угрозы для этих направлений могут отличаться. Рассмотрим внешние угрозы для здоровьесберегающей среды университета на примере творческих специальностей. Ежегодно растет количество школьников старших классов поступающих в институт архитектуры и дизайна (ИАиД) с отклонениями в состоянии здоровья, это будущие абитуриенты, которые в свою очередь пополняют

ряды студентов вуза. Но в отличие от студентов творческих специальностей, студенты строители обладают хорошим здоровьем т.к. в период обучения в школе не были лишены физической активности. Рассмотрим, чем же обусловлены такие значительные различия.

Для того чтобы поступить в ИАиД, многие школьники проходят серьезную профессиональную подготовку:

а) обучаются в детской архитектурно-дизайнерской школе: в студии в возрасте от 5 до 10 лет; в школе – учащиеся 5 - 8-ых классов, в колледже – 9 - 10 классов);

б) с 10 - 11 классы школьники начинают посещать подготовительные курсы ИАиД при вузе 5 раз в неделю по 2 часа (по дисциплинам: рисунок, композиция, черчение).

В начальной и средней школе, учащиеся имеют возможность 1 - 2 раза в неделю помимо занятий в художественной школе посещать различные секции или проводить достаточное время в физической активности на улице, дома. В старших классах резко возрастает учебная нагрузка, к ней добавляется ежедневная подготовка к ЕГЭ (единый государственный экзамен), а также ежедневные подготовительные курсы в ИАиД. Учащиеся практически лишены возможности отдыха и активного движения, на отдых и восстановление остается только 1 день в неделю (воскресенье) и даже в период каникул идет активная учеба. В этот период времени ухудшается здоровье учащихся или обостряются ранее приобретенные заболевания (переходят в хроническую форму).

В соответствии с санитарно-эпидемиологическими требованиями (СанПиН) [5] к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях, величину недельной образовательной нагрузки (количество учебных занятий), реализуемую через урочную и внеурочную деятельность, определяют по таблице 1 [6].

Таблица 1. - Гигиенические требования к максимальным величинам недельной образовательной нагрузки по СанПиН

Классы	Максимально допустимая недельная нагрузка в академических часах	
	По 6-дневной неделе, не более	По 5-дневной неделе, не более
1	-	21
2 - 4	26	23
5	32	29
6	33	30
7	35	32
8 - 9	36	33
10 - 11	37	34

По нормам СанПиНа организация профильного обучения в школах в 10 - 11-х классах не должна приводить к увеличению образовательной нагрузки. Но, какое количество часов учебной нагрузки школьник получает за пределами учебного заведения, регламентируют родители и сам учащийся, нередко обучение происходит на пределе физических и эмоциональных возможностей. Рост заболеваемости, психоэмоциональные перегрузки среди будущих абитуриентов, могут в будущем привести к снижению количества здоровых студентов обучающихся в ИАиД.

Теперь рассмотрим слабые стороны здоровьесберегающей среды университета также на примере творческих специальностей, которые в большей степени возникают из-за внешних факторов (внешних угроз). Обучение в высшей школе – по сравнению с обучением в среднеобразовательном учреждении, это сложный процесс, предъявляющий высокие требования к пластичности психики и физиологических функций организма, к физической подготовленности молодых людей. Наиболее трудно адаптируются к учебе в вузе первокурсники, к периоду поступления на первый курс у будущих студентов уже значительно ограниченные адаптационные возможности организма [1].

В строительном вузе к студентам предъявляются повышенные требования в связи с его спецификой, особенно огромна физическая и психоэмоциональная нагрузка на студентов творческих специальностей, а именно студентов-архитекторов. Помимо зачётной - экзаменационной сессии, в ИАиД 4 раза в год (2 раза в семестр) проходит сплошное проектирование.

Сплошное проектирование – это сплошная неделя, когда студенты освобождаются от всех занятий для того, чтобы подготовить проект по заданной теме (визуализация, концепция, макет). Зачётно-экзаменационная сессия в профессиональном учебном заведении – особый, насыщенный до предела, требующий максимального использования своих возможностей период для студентов [3]. В результате, после защиты сплошного проектирования и перенесенного стресса находясь на пределе физических и психических возможностей организма, у студентов развивается синдром хронической усталости (СХУ) - это болезнь, которая чаще всего в последнее время диагностируется у молодежи, выражается в долговременном утомлении, которое не проходит даже после долгого отдыха. Фактор, активизирующий данное заболевание - это

несбалансированная интеллектуальная, эмоциональная нагрузка в ущерб физической деятельности [1].

Рассмотрим причины, влияющие на процесс формирования СХУ: 1) в период сплошного проектирования и сессии студенты испытывают психологическое напряжение (беспокойство по поводу задания, сможет ли с ним справиться, правильно ли его выполнит, успеет ли к сроку сдачи, оправдает ли надежды родителей), что напрямую оказывает влияние на успеваемость; 2) развитие гиподинамии – задания выполняются в статическом положении сидя, стоя или стоя в наклоне (специфика заключается в том, что студенты архитекторы 1 курса должны чертить проекты вручную, студенты 2 - 5 курса на компьютере); 3) нерегулярное питание (употребление в пищу «нездоровой» еды быстрого приготовления («фастфуд»), употребление бодрящих энергетических напитков в неограниченном количестве, нарушение режима сна и отдыха (студенты-архитекторы хронически не досыпают или вообще не спят перед сдачей проекта из-за волнения или в результате приема энергетических напитков); 4) пассивное проведение свободного времени, отсутствие желания в физической активности, т.е. основную часть свободного времени студенты-архитекторы тратят на сон или на общение в социальных сетях; 5) студенты-архитекторы, более творческие и ранимые, значительно подвержены повышенному стрессу и нарушению психического здоровья, чем студенты других специальностей технического вуза.

Возможности решения проблемы преодоления СХУ для студентов-архитекторов ИАиД: 1. написание специального методического пособия для студентов-архитекторов, в котором четко объяснены правила, методы поддержания здорового образа жизни (ЗОЖ) в процессе учебы (сплошного проектирования, сессии); 2. обучение студентов-архитекторов на занятиях физического воспитания специальным комплексом упражнений из различных оздоровительных систем, которые позволят легче преодолеть несбалансированную интеллектуальную и эмоциональную нагрузку перед, в процессе и после окончания сплошного проектирования, сессии; 3. ознакомление будущих абитуриентов ИАиД на подготовительных курсах с комплексом упражнений с элементами ментального фитнеса на учебном месте; 4. проведение обучения преподавателей подготовительных курсов оздоровительным методикам с помощью практических занятий и теоретических материалов.

Можно сделать вывод что, не смотря на наличие угроз во внешней среде и наличие слабых сторон у технического университета, деятельность по развитию здоровьесберегающей

образовательной среды КГАСУ, можно рассматривать как достаточно эффективную и перспективную.

#### *Литература:*

1. Белик С.Н. Синдром хронической усталости как основной признак дезадаптации у студентов первого курса медицинского университета / С.Н. Белик, И.М. Дорохова, У.Ш. Османова, М.М. Сайпулаева // Сборник конференций НИЦ Социосфера. – 2014. – № 43. – С. 201-206.

2. Бишаева А.А. Профессионально-оздоровительная физическая культура студента: учебное пособие / А.А. Бишаева. – М.: КНОРУС, 2013. – 304 с.

3. Евсеев Ю.И. Физическая культура / Ю.И. Евсеев. – Изд. 6-е, доп. и испр. – Ростов н/Д.: Феникс. – 2010. – С. 258-260.

4. Корчагин Е.А. Личностно-развивающий потенциал профессиональной подготовки будущих специалистов / Е.А. Корчагин, Р.С. Сафин, П.Н. Осипов, Л.Р. Яруллин / Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2014. – № 1(13). – С. 24-31.

5. Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 29.12.2010 г. N 189 г. Москва «Об утверждении СанПиН 2.4.2.2821-10 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: [http://nivanscool.ucoz.ru/dokument/novye\\_normy\\_sanpin\\_dlja\\_shkolnikov.htm](http://nivanscool.ucoz.ru/dokument/novye_normy_sanpin_dlja_shkolnikov.htm)

6. Постановление Правительства РФ от 04.10.2000 N 751 «О национальной доктрине образования в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_9736](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_9736)

7. Сафин Р.С. Дидактические основы проектирования эргономических технологий обучения студентов инженерно-строительных специальностей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Сафин Раис Семигуллович. – КГУ им. Ульянова-Ленина, 2001. – 556 с.

#### *Сведения об авторе:*

**Мугаттарова Эльвира Рифовна** (г. Казань, Россия), старший преподаватель кафедры физического воспитания и спорта ФГБОУ ВО «КГАСУ», e-mail: [asan611@yandex.ru](mailto:asan611@yandex.ru)

#### *Data about the author:*

**E. Mugattarova** (Kazan, Russia), senior lecturer, Dep. of physical education and sports FGBOU VO «KSUAE», e-mail: [asan611@yandex.ru](mailto:asan611@yandex.ru)

Статья поступила в редакцию 08.11.2018





УДК 378.014

## **ФОРМИРОВАНИЕ СТРУКТУРЫ ДИСЦИПЛИНЫ С УЧЕТОМ БАЗОВОГО УРОВНЯ ПОДГОТОВКИ АБИТУРИЕНТОВ В РАМКАХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ**

**А.А. Шумкина**

*Аннотация.* Современный образовательный процесс в высшем учебном заведении ориентирован на соблюдение требований Федеральных государственных образовательных стандартов с учетом компетентностного подхода, формирующего профессиональные способности будущего специалиста. При этом, особое внимание следует уделять структуре дисциплин с учетом условий реализации основной образовательной программы и степени освоения компетенций. В статье представлен анализ степени освоения дисциплины «Химия» с учетом уровня знаний абитуриентов, приступивших к изучению дисциплины. Установлено, что при формировании структуры и содержания дисциплины следует учитывать уровень знаний школьной программы абитуриентов, что позволяет значительно повысить качество обучения в целом. Такой подход в обучении дает возможность значительно снизить время адаптации абитуриентов к изучению дисциплины, повысить их мотивированность и заинтересованность.

*Ключевые слова:* высшее образование, компетенции, качество образовательного процесса, структура дисциплины.

## **FORMATION OF STRUCTURE OF DISCIPLINE TAKING INTO ACCOUNT BASIC LEVEL OF TRAINING OF ENTRANTS WITHIN COMPETENCE-BASED APPROACH IN EDUCATION**

**A. Shumkina**

*Abstract.* Modern educational process in a higher educational institution is focused on observance of requirements of Federal State Educational Standards taking into account the competence-based approach forming professional abilities of a future expert. At the same time, special attention should be paid to the structure of disciplines within conditions of implementation of the main educational program and degree of competence formedness. The analysis of extent of development of discipline "Chemistry" based on the level of entrants' knowledge, who have started studying the discipline is presented in the article. It was stated that while forming structure and content of discipline it is necessary to consider the level of entrants' knowledge of the school program that allows increasing sufficiently the quality of professional training in general. Such approach in training gives the opportunity to considerably lower time of entrants' adaptation to the examining of discipline, increasing their level of motivation and interest.

*Keywords:* the higher education, competences, quality of educational process, structure of discipline.

Современные условия жизни в обществе требуют от его граждан высокой степени самостоятельности в профессиональной деятельности, когда человек достаточно легко может адаптироваться к изменяющимся условиям жизни, умеет быстро принимать решения и действовать в самых сложных ситуациях. В таких условиях особое внимание следует уделить процессу обучения не с позиций получения знаний, а с позиций получения опыта решения различного рода жизненных проблем и практических навыков профессиональной деятельности.

Таким образом, компетентностный подход в образовании представляет собой комплекс принципов, необходимых для формулирования целей образовательного процесса, его организации и системы оценки уровня знаний

[1;5]. Данный подход эффективно реализуется в соблюдении требований Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО), а именно:

- требования к структуре основных образовательных программ, в том числе требования к соотношению частей основной образовательной программы и их объёму, а также к соотношению обязательной части основной образовательной программы и части, формируемой участниками образовательного процесса;

- требования к условиям реализации основных образовательных программ, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям;

- требования к результатам освоения основных образовательных программ [2].

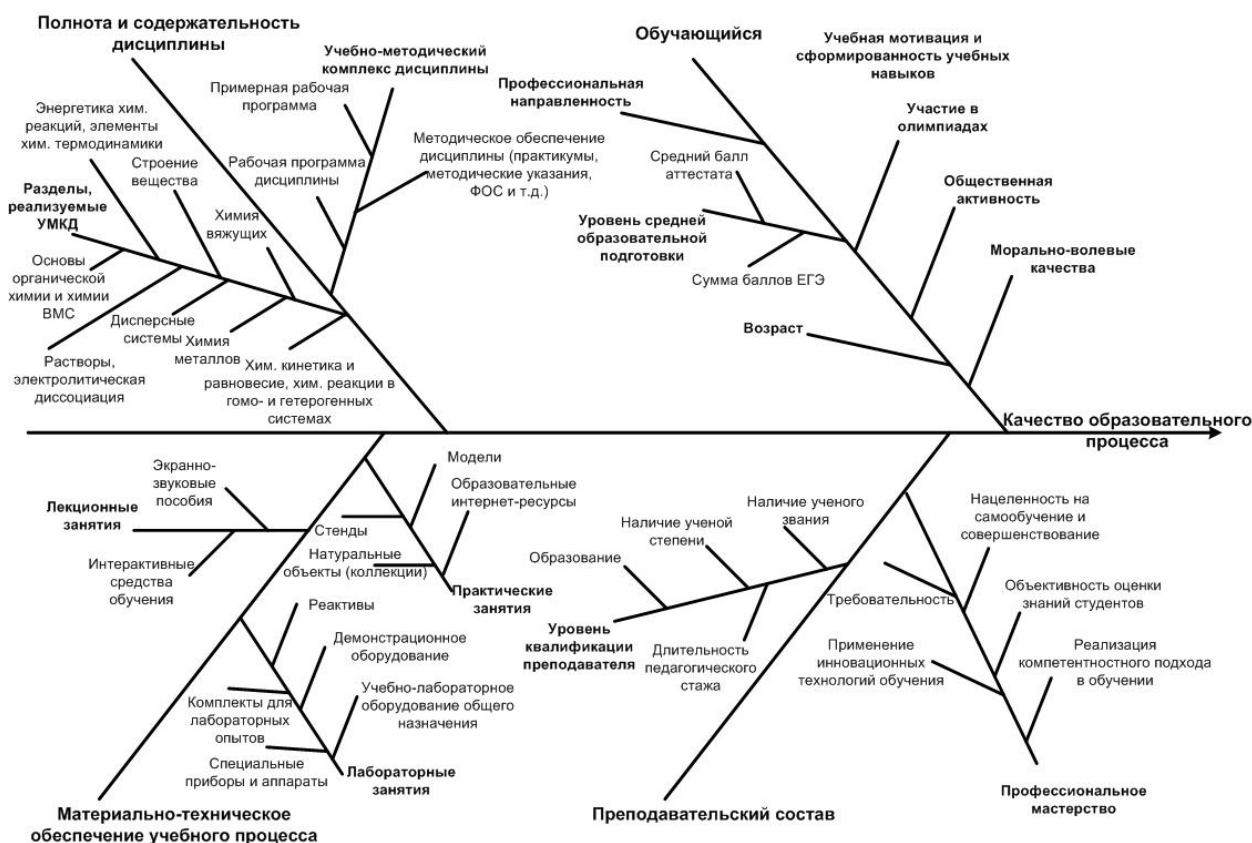


Рисунок 1. – Причинно-следственная диаграмма качества обучения дисциплине

В целом, качество образовательного процесса можно представить в виде причинно-следственной диаграммы, см. рисунок 1. Причинно-следственная диаграмма позволяет получить общую картину показателей, оказывающих влияние на качество образовательного процесса. Качество обучения с учётом компетентного подхода зависит от четырех основных критериев:

- полнота и содержательность дисциплины;
- уровень подготовленности обучающихся;
- материально-техническое обеспечение учебного процесса;
- уровень квалификации и профессионального мастерства профессорско-преподавательского состава.

Содержательная часть дисциплины должна учитывать не только требования ФГОС ВО с позиций формирования компетенций, но и основываться на базовом уровне знаний абитуриентов, приступающих к освоению образовательных программ высшего образования [3;4]. Такое решение позволяет студенту легко адаптироваться к организации учебного процесса

в высшем учебном заведении и значительно повысить уровень освоения дисциплины.

Для определения траектории образовательного процесса, выбора оптимальных методологических подходов обучения и тематики лекционных и практических занятий проводился входной контроль знаний студентов I курса по направлению 08.05.01 Строительство уникальных зданий и сооружений Пензенского государственного университета архитектуры и строительства, позволяющий оценить степень подготовленности обучающихся к освоению основных разделов дисциплины «Химия», см. рисунок 2. В соответствии с примерной программой среднего (полного) общего образования по химии (базовый уровень) задания для контрольных работ включали следующие темы:

- основные классы неорганических соединений;
- строение атома;
- химическая связь;
- растворы;
- электролитическая диссоциация, реакции ионного обмена;
- окислительно-восстановительные реакции.



Рисунок 2. – Степень освоения тем дисциплины «Химия» в средней образовательной школе по итогам входного контроля, %

Результаты входного тестирования показали достаточно низкий уровень знаний, полученных в ходе освоения школьной программы. Значительное количество студентов не смогли преодолеть минимальный порог. Наибольшее число студентов на 60% справились с заданиями, при этом от 7 до 9,6% испытуемых набрали максимальное количество баллов; 8,7 – 10,4% - минимальное. Необходимо отметить уменьшение процента студентов, максимально правильно выполнивших работу, и увеличение числа работ с 10% правильным выполнением.

Что касается освоения тем заданий входного контроля, то наиболее высокий процент решаемости показали задания по темам «Классы неорганических соединений» и «Электролитическая диссоциация. Гидролиз солей», однако, и по ним процент освоения не превысил 40%. Следует отметить, что значительное количество тестируемых не умеют производить стехиометрические расчеты, затрудняются в написании уравнений реакций, характеризующих основные свойства неорганических веществ. Низкий процент правильных ответов по темам «Растворы» и «Окислительно-восстановительные реакции» может быть связан не только с недостаточной практикой решения подобных задач, но и слабым уровнем школьной математики.

В рамках подготовки специалистов по направлению 08.05.01 Строительство уникальных зданий и сооружений по дисциплине «Химия» учебным планом предусмотрено освоение трех компетенций, представленных на рисунке 3. Для каждой компетенции предусмотрен перечень обязательных тем, позволяющих сформировать необходимый комплекс знаний, умений и навыков, способствующих развитию личности с позиций решения мировоззренческих, познавательных, профессиональных и других проблем.

С позиций организации учебного процесса учебным планом по дисциплине «Химия» предусмотрены лекции, практические занятия, лабораторные работы, контрольная работа, экзамен. Лекции позволяют получить теоретические знания, необходимые для решения практических задач. Практические и лабораторные работы обеспечивают формирование базового уровня компетенций и помогают овладеть:

- знаниями химии, необходимыми для выполнения теоретического и экспериментального исследования;
- способностью выявить естественнонаучную сущность проблем и привлечь для их решения знания, полученные при изучении химии;
- методами и средствами сбора, обмена, хранения и обработки информации.

Освоить опыт:

- определять возможность и направление химических взаимодействий;
- определять скорость и константы равновесия химических превращений;
- определять схему коррозии металлов в

зависимости от условий;

- самостоятельно сформулировать задачу научного исследования, наметить пути ее решения, организовать проведение научных исследований, сделать выводы и обобщения;
- анализировать и обрабатывать информацию.

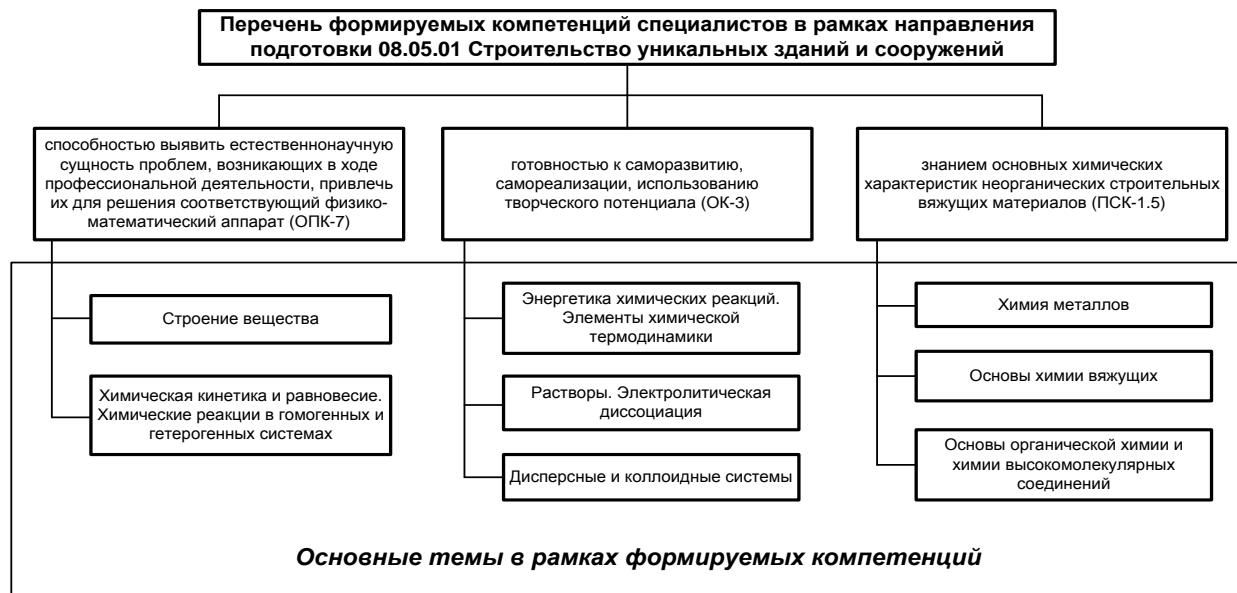


Рисунок 3. – Перечень тем для формирования компетенций по направлению подготовки 08.05.01 «Строительство уникальных зданий и сооружений»

Таким образом, учитывая результаты базового уровня знаний абитуриентов и структуры дисциплины с позиции видов занятий, необходимо при формировании рабочей программы дисциплины предусмотреть следующие темы:

**1 блок:** Строение атома. Периодический закон и периодическая система элементов Д.И. Менделеева. Химическая связь и строение молекул. Классы неорганических соединений. Основные законы химии;

**2 блок:** Энергетические эффекты химических реакций. Внутренняя энергия и энтальпия. Термохимия. Закон Гесса. Теплота образования химических соединений. Понятие об энтропии и энергии Гиббса;

**3 блок:** Скорость химических реакций, влияние на нее различных факторов. Энергия активации химической реакции. Катализ гомогенный и гетерогенный. Химическое равновесие в гомогенных реакциях. Принцип Ле-Шателье, смещение равновесия;

**4 блок:** Вода. Жесткость воды. Способы выражения концентраций растворов. Общие свойства растворов. Электролитическая диссоциация. Водородный показатель.

Произведение растворимости. Гидролиз солей;

**5 блок:** Дисперсные системы, их классификация по степени дисперсности и агрегатному состоянию. Коллоидные растворы. Коллоидное состояние вещества. Способы получения коллоидных растворов. Адсорбция в коллоидных растворах, образование мицеллы. Электрический заряд коллоидных частиц. Коагуляция коллоидов;

**6 блок:** Металлы. Строение, свойства. Основы электрохимии. Гальванические элементы. Коррозия металлов. Понятие о вяжущих веществах. Основные понятия органической химии, используемые в химии высокомолекулярных соединений (ВМС). Высокомолекулярные соединения.

Итоги освоения тем дисциплины «Химия» с учетом гибкого подхода к формированию структуры и содержания дисциплины представлены на рисунке 4, 5. Контроль уровня освоения дисциплины был проведен по шести блокам вопросов, характеризующих степень освоения компетенций. Структура вопросов блоков вопросов для оценки учитывает уровень знаний, оцениваемой на стадии входного контроля.



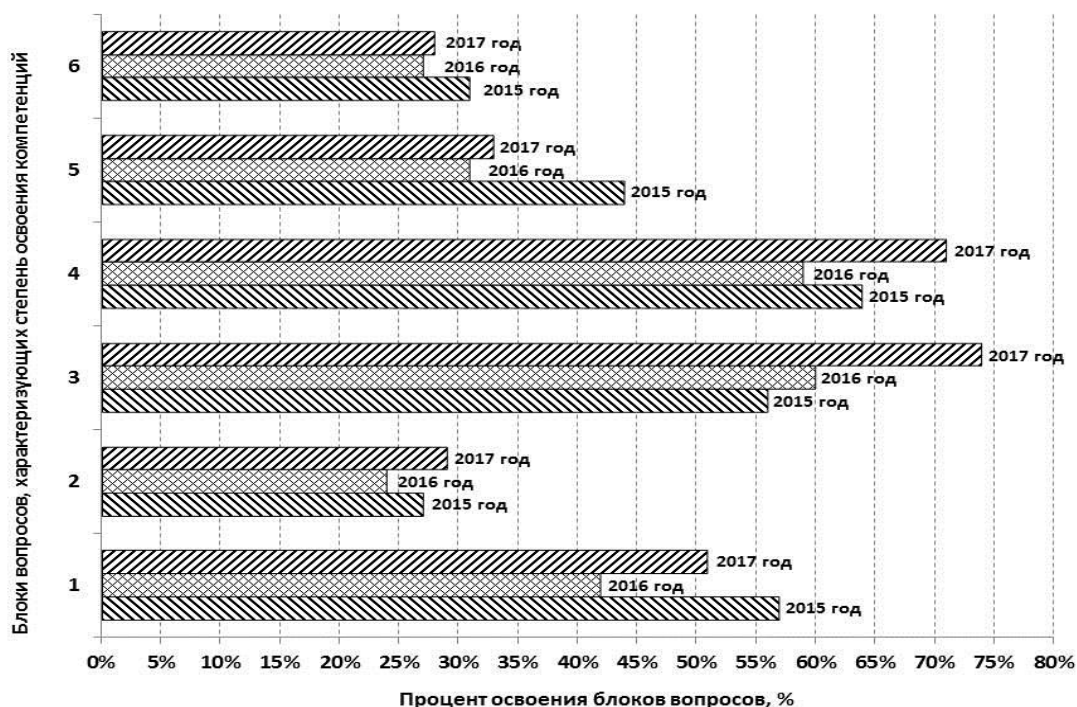


Рисунок 4. – Процент освоения блоков вопросов, характеризующих уровень формирования компетенций в рамках изучения дисциплины «Химия»

Как показали результаты текущего контроля студентов, см. рисунок 4, подход к формированию содержательной части дисциплины с учетом начального уровня знаний студентов позволил повысить процент освоения основных тем.

Так, процент освоения блока 4, включающего

в себя в частности расчетные задачи по теме «Растворы», показавшие наиболее низкую решаемость на входном контроле, возрос до 56 - 74%. Блок 1, содержащий темы с достаточно хорошим процентом решаемости на входном контроле, показал достаточный прирост уровня освоения.

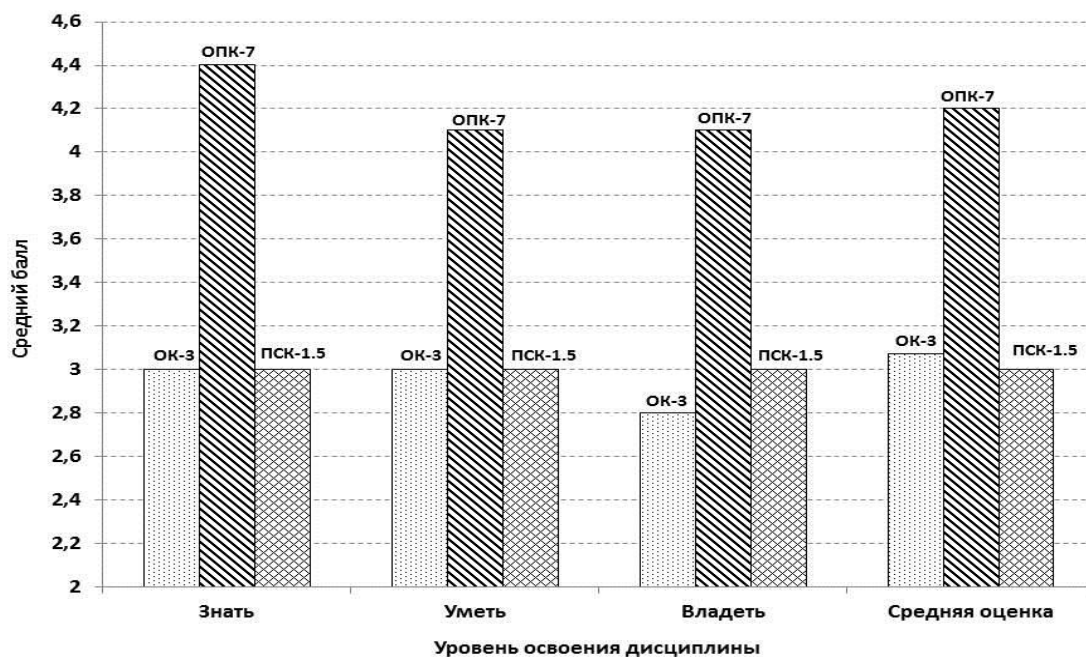


Рисунок 5. – Средняя оценка освоения дисциплины «Химия»

Следует отметить, что относительно высокий процент решаемости, см. рисунок 5 показали задания дескриптора «Знать»; задания же дескриптора «Владеть» вызвали максимум затруднений. Анализ результатов освоения заданий, соответствующих темам изучаемых компетенций, свидетельствует о достаточно хорошем уровне освоения компетенций ОПК-7 и ОК-3 и слабом освоении разделов компетенции ПСК-1.5.

Одним из решений повышения эффективности учебного процесса может служить использование методов интерактивного обучения. Так, лекционные занятия включают компьютерные симуляции дидактического материала. Практические занятия могут быть проведены в форме анализа конкретных производственных ситуаций по тематике учебного курса (например, анализ химических свойств веществ или расчёты по уравнениям химических реакций). На лабораторных и практических занятиях проводятся деловые игры, на которых студенты учатся решать прикладные инженерные и научно-исследовательские задачи. Так, при выполнении лабораторной работы «Ряд напряжений металлов и гальванический элемент. Коррозия металлов» на основании проведенных исследований студенты должны определить

факторы, влияющие на процесс коррозии металлических конструкций. При изучении темы «Минеральные вяжущие вещества» на основании опытов студенты изучают реакцию твердения известковых вяжущих, факторы, влияющие на скорость твердения; определяют оптимальный раствор для затворения магнезиального цемента, добавки, оказывающие наибольший ускоряющий эффект «схватывания» цементного теста. Применение компьютерных технологий целесообразно при освоении нового материала (презентации), проведении текущего и промежуточного контроля знаний.

Обогащение классических аудиторных занятий современными образовательными технологиями и методами интерактивного обучения позволяет активизировать познавательную и мыслительную деятельность и усилить заинтересованность студентов в активной учебной деятельности.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что совокупность, сформированность и системность методов компетентностного подхода позволяет добиться достаточно высокого уровня предметных связей. Экспериментально-методическое исследование доказало эффективность выбранной системы обучения дисциплины «Химия».

#### *Литература:*

1. Гавронская Ю.Ю. Интерактивное обучение химическим дисциплинам студентов педагогических вузов на основе компетентностного подхода / Ю.Ю. Гавронская. - СПб: Изд-во РГПУ им А.И. Герцена, 2008. - 223 с.
2. Панина Т.С. Современные способы активизации обучения / Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова. - М.: Издательский центр «Академия», 2007. - 176 с.
3. Репина Е.Г. Компетентностный подход: фундаментальные положения и их практическая реализация в вузе / Е.Г. Репина // Педагогика высшей школы. - 2017. - № 2. - С. 23-28.

4. Современные информационные технологии в обучении химии: материалы III областной науч.-практ. конф. учителей химии и преподавателей вузов. Пенза, 7 декабря 2005 г.; под общ. ред. Э.Ю. Керимова. - Пенза: ПГПУ, 2006. - 97 с.

5. ФГОС ВО по направлению подготовки 08.05.01 «Строительство уникальных зданий и сооружений» (уровень специалитета) [Электронный ресурс] / Портал Федеральных государственных стандартов высшего образования. - Режим доступа: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4/883>

#### *Сведения об авторе:*

**Шумкина Анна Александровна** (г. Пенза, Россия), кандидат технических наук, доцент кафедры физики и химии, Пензенский государственный университет архитектуры и строительства, e-mail: [shumkina.anna.78@mail.ru](mailto:shumkina.anna.78@mail.ru)

#### *Data about the author:*

**A. Shumkina** (Penza, Russia), Candidate of Technical Sciences, Associate Professor of the Department of Physics and Chemistry, Penza State University of Architecture and Construction, e-mail: [shumkina.anna.78@mail.ru](mailto:shumkina.anna.78@mail.ru)

Статья поступила в редакцию 04.10.2018

УДК 378

## МОДЕЛИ ИНТЕГРАЦИИ ЦИФРОВЫХ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ

Н.П. Гончарук, Е.И. Хромова<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Статья подготовлена в рамках международной сетевой научно-практической конференции «Интегративная подготовка линейных инженеров для повышения производительности труда предприятий нефтегазохимической отрасли - СИНЕРГИЯ-2018»

**Аннотация.** Статья посвящена анализу способов применения информационных технологий в образовательном процессе, исследованию образовательных возможностей цифровых технологий, а также форм организации смешанного обучения с использованием Интернет-ресурсов. Целью данной статьи является выявление моделей интеграции педагогических технологий с новейшими цифровыми технологиями, разработка методических аспектов использования современных технологий и методик онлайн-обучения в процессе подготовки будущих инженеров. В статье особое внимание уделено технологии смешанного обучения, как средства реализации интегрированной модели обучения с привлечением ресурсов сети Интернет. Выявлены основные характеристики смешанного обучения, позволяющие использовать современные технологии и методики онлайн-обучения, совмещать преимущества образовательных и информационных технологий. В статье рассмотрены модели интеграции педагогических технологий и технологий онлайн-образования, которые различаются по уровню использования онлайн-курсов для изучения учебной дисциплины, а также по степени перестройки учебного процесса. В первой модели интеграции материал массовых онлайн-курсов используется как дополнительный, при этом все виды занятий реализуются в традиционном формате. Вторая модель интеграции предполагает трансформацию учебного процесса, частичный перенос в электронную среду.

**Ключевые слова:** цифровые технологии, интеграция цифровых и педагогических технологий, смешанное обучение, онлайн-обучение, онлайн-курсы, самообразовательные компетенции.

## MODELS OF INTEGRATION OF DIGITAL AND PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF FUTURE ENGINEERS

N. Goncharuk, E. Khromova

**Abstract.** The article is concerned with the analysis of methods of applying information technologies in the educational process, the observation of educational opportunities of digital technologies, and also forms of organization of blended learning using Internet resources. The purpose of this article is to identify models of integrating pedagogical technologies with the latest digital technologies, to develop methodological aspects of using modern technologies and methods of online learning in the educational process of future engineers. The article focuses on the technology of blended learning as a means of implementing an integrated learning model with the involvement of Internet resources. The main characteristics of blended learning are identified, allowing the use of modern technologies and methods of online learning, to combine the advantages of modern educational and information technologies. The article discusses the models of integration of educational technologies and technologies of online education, which differ in the level of use of online courses to study the academic discipline, as well as the degree of restructuring of the educational process. In the first integration model, the material of mass online courses is used as an additional one, while all types of classes are implemented in the traditional format. The second model of integration involves the transformation of the educational process, a partial transfer to the electronic environment.

**Keywords:** digital technologies, integration of digital and pedagogical technologies, blended learning, online learning, online courses, self-education competencies.

Одним из актуальных направлений информатизации образования является интеграция цифровых и педагогических технологий в процессе подготовки компетентных кадров для цифровой экономики. С целью решения поставленной задачи необходимо модернизировать систему профессиональной подготовки будущих инженеров, уточнить образовательные программы в соответствии с потребностями цифровой экономики, внедрить цифровые инструменты в учебную деятельность.

Растущая доступность открытых образовательных ресурсов (ООР) и массовых открытых онлайн-курсов (МООК) способствует обогащению образовательного потенциала информационных технологий.

Онлайн-обучение, которое представляет собой обучение с использованием электронной информационно-образовательной среды, электронных образовательных ресурсов, информационно-телекоммуникационных технологий существенно изменяет традиционные

образовательные технологии. Больше года назад Министерство образования и науки РФ взяло курс на усиление позиций государства в области онлайн-образования, инициировав приоритетный проект «Современная цифровая образовательная среда в РФ» (СЦОС). Этот ресурс предоставит каждому гражданину Российской Федерации доступ к качественным онлайн-курсам, размещенным на различных платформах по принципу одного окна, даст возможность преподавателям приобрести необходимые знания для использования цифровых технологий в учебном процессе. Получить их можно будет в региональных центрах компетенций. Для решения этих задач выбран путь широкого внедрения онлайн-обучения, в том числе, массовых открытых онлайн-курсов (МООК) с интерактивным участием и открытым доступом через Интернет. Реализация проекта осуществляется на основе использования современных технологий и практик онлайн-обучения, научного и педагогического потенциала ведущих зарубежных и российских университетов, опыта работы уже существующих онлайн-платформ и бизнес-проектов. Среди предпосылок, которые привели к появлению данного проекта, отметим активную деятельность по разработке массовых открытых онлайн-курсов (МООК) на платформах «Лекториум», «Универсариум», «Нетология», «OpenProfession», «Открытое образование» и других.

Выделим наиболее значимые способы интеграции педагогических и цифровых технологий: включение в образовательные технологии отдельных цифровых инструментов; взаимодействие и сочетание отдельных элементов педагогических и цифровых технологий; преобразования взаимодействующих элементов разных технологий; обогащение педагогической технологии элементами цифровых технологий; модернизация образовательных технологий на основе применения современных цифровых инструментов, позволяющих эффективно использовать МООК и открытые образовательные ресурсы [1;4;6].

Большим потенциалом для разработки моделей интеграции педагогических и цифровых технологий обладает смешанное обучение, которое предполагает существенное изменение традиционной структуры учебно-познавательной деятельности студентов с целью расширения доступа к образовательным ресурсам сети Интернет [1;6;9;10]. Под смешанным обучением мы понимаем такую технологию обучения, которая не только сочетает очное аудиторное и

онлайн-обучение, но и создает возможности для активной самообразовательной деятельности студентов, в соответствии с их познавательными потребностями и возможностями. Важно подчеркнуть, что смешанное обучение не является простым сочетанием и соединением традиционных аудиторных и электронных форм обучения. Эта технология может быть рассмотрена как синергетическая, поскольку способствует преобразованию и обогащению взаимодействующих элементов разных технологий; модернизации образовательного процесса на основе использования современных технологий и методик онлайн-обучения. Смешанное обучение предполагает замещение части традиционных учебных занятий различными видами учебного взаимодействия в электронной среде для организации эффективной работы в виртуальном образовательном пространстве; способствует созданию разнообразных форм взаимодействия между педагогом, студентом и интерактивными источниками информации [1;9].

В смешанном обучении могут быть использованы как готовые цифровые ресурсы, так и созданные самими преподавателями и студентами. Наиболее эффективны комплексные электронные ресурсы, совмещающие в себе учебный контент, отвечающий требованиям вариативности форм представления информации, и цифровые инструменты для организации учебной деятельности. Цифровые образовательные ресурсы позволяют размещать на одном носителе разнообразные ресурсы (например, учебники, сборники задач, методические рекомендации и др.). Они обеспечивают компактное размещение больших объемов учебных материалов с помощью разных уровней вложенности гипертекста; вариативный и избыточный характер учебной информации; одновременное представление информации в разных формах (текстовой, графической, мультимедийной). Гипертекстовая структура представления информации помогает осуществлять навигацию по содержанию, быстрый поиск, возможность нахождения контекстных подсказок и корректив [7;8].

К дидактическим возможностям цифровых образовательных ресурсов могут быть отнесены следующие свойства:

- избыточность содержания учебного контента, необходимого для предъявления учебного материала по индивидуальным запросам и образовательным потребностям студентов;
- разноразнообразие учебного контента, необходимая для учета разного уровня



обученности и подготовки студента по данному учебному предмету;

- вариативность представленной учебной информации, способствующая учету индивидуальных особенностей восприятия и мышления студентов;

- разнообразие форм представления информации, создающее возможности для развития умений перевода информации из одной формы в другую; для повышения наглядности;

- гибкость и адаптивность; которые обеспечивают использование различных сочетаний взаимосвязанных фрагментов содержания представленных в разных формах (текстовой, графической, звуковой, мультимедийной) с целью всестороннего охвата изучаемого материала;

- интерактивность содержания, позволяющая манипулировать объектами, изменять параметры, моделировать.

Структура смешанного обучения зависит от уровня развития информационных компетенций преподавателей и студентов, от их индивидуального опыта использования Интернет-сервисов в процессе обучения. Именно поэтому существует большое разнообразие форм организации смешанного обучения, а каждая образовательная ситуация требует индивидуального подхода [4;10].

Реализация технологии смешанного обучения предполагает использование разнообразных видов Интернет-технологий:

- системы управления обучением (LMS - Learning Management System, например, Moodle);

- цифровые коллекции открытых образовательных ресурсов (например, образовательные порталы: «Российское образование»; «Единое окно доступа к информационным ресурсам»; «Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов» и др.);

- сетевые информационные ресурсы, электронные библиотеки, базы данных;

- электронная почта;

- массовые открытые онлайн-курсы (МООК) известных университетов (например, онлайн-курсы «Национальной платформы открытого образования»; платформы «Лекториум» и др.);

- инструменты для создания, редактирования и публикации контента и учебных объектов (например, Google Диск, Google Документы и др.);

- инструменты для коммуникации и обратной связи (Skype, социальные сети, форумы, блоги и др.);

- инструменты для проектной деятельности, сотрудничества (например, Google Презентации, Word Online и др.);

- инструменты планирования учебной деятельности (электронные журналы, органайзеры) [1;5;7;8].

Интернет-технологии применяются не только в качестве поддержки традиционного очного образования, но и для преобразования, обогащения элементов педагогической технологии инструментами цифровых технологий. В первой модели интеграции педагогических и информационных технологий все виды занятий реализуются в традиционном формате, а материал МООК используется как дополнительный, при этом отдельные элементы этих онлайн-курсов встраиваются в очный учебный процесс. Вторая модель интеграции предполагает трансформацию учебного процесса, частичный перенос в электронную среду, при этом используемый онлайн-курс обеспечивает эффективное самостоятельное обучение и самообразование студентов.

Среди характеристик смешанного обучения выделим следующие:

- построение целостного учебного процесса на основе интеграции технологий традиционного и электронного обучения, разных видов аудиторных форм работы с взаимодействием в электронной среде;

- традиционное прямое личное взаимодействие участников образовательного процесса;

- интерактивное взаимодействие, опосредованное образовательными онлайн-ресурсами;

- самообразовательная деятельность с использованием цифровых ресурсов.

К основным элементам смешанной модели обучения относятся:

- лекционные занятия: аудио и видеолекции, обучающие видеоролики, вебинары, интерактивные или онлайн-презентации, фрагменты онлайн курсов;

- семинарские занятия (face-to-face): занятия могут быть объединены с лекционными;

- лабораторные работы: виртуальные лаборатории, тренажеры, симуляторы;

- учебно-методическое обеспечение дисциплин, представленное в печатном и в электронном виде, в котором используются различные мультимедийные приложения;

- самостоятельная работа: проектная работа, тестирование, взаимное рецензирование;

- общение студентов с преподавателем с помощью различных цифровых инструментов;
- консультации: форум, сообщения [1;6;10].

При смешанном обучении часть познавательной деятельности студентов осуществляется в аудитории под непосредственным руководством преподавателя, а часть деятельности выносится в онлайн с преобладанием самостоятельных видов работ индивидуально или совместно с партнерами в малой группе сотрудничества. Это естественное продолжение учебного процесса, в котором преподаватель может проводить консультации, проверочные работы для частичного контроля познавательной деятельности студентов. Данная схема смешанного обучения предоставляет широкие возможности для использования материалов открытых образовательных ресурсов (ООР), онлайн-курсов различных платформ, цифровых инструментов для разгрузки аудиторных занятий от рутинных видов учебной работы, при которой больше времени на занятиях посвящается обсуждениям трудных тем и заданий. Реализация данной схемы требует большой методической подготовки преподавателей, в которую входят отбор и конструирование содержания учебного материала для работы в Интернете и для проработки учебного материала на занятиях в аудитории; адаптация содержания учебного материала для онлайн-обучения в соответствии с выбранной педагогической технологией; выбор форм контроля знаний и результатов самостоятельной работы студентов; организация разных форм взаимодействия студентов с преподавателем и другими студентами.

Особое место отводится использованию онлайн-курсов не только для самостоятельного и углубленного изучения учебных дисциплин, но и для саморазвития и самообразования [2;3;4]. В процессе использования цифровых технологий в образовании студентам приходится сталкиваться с многочисленными проблемами и трудностями. Поэтому необходимо большое внимание уделять развитию культуры умственного труда в Интернете, поскольку новые инструменты цифровых технологий оказывают огромное влияние на интеллектуальную и коммуникативную деятельность студентов. Развивающий потенциал Интернет-технологий состоит в предоставлении пользователям широких возможностей для развития навыков новых видов исследовательской, интеллектуальной деятельности, для формирования самообразовательных компетенций [6;9]. На платформе «Открытое образование»

представлены онлайн-курсы, которые нацелены на формирование этих компетенций. Например, онлайн-курс «Самоменеджмент» ориентирован на освоение технологий и техник самоменеджмента. Рассматриваются практические методы управления деятельностью и временем в разных сферах жизни, развития личностного потенциала, способы принятия решения, планирования процессов, развития карьеры, работы в команде и эффективного общения. Содержание курса ориентировано на применение знаний и технологий саморазвития и самоуправления для эффективности выполнения социально значимой деятельности, развития карьеры, реализации индивидуальных проектов, принятия решений, эффективных коммуникаций и урегулировании конфликтов.

Таким образом, стремительное развитие цифровых технологий приводит к необходимости разработки и внедрения новых способов использования Интернет-ресурсов в образовательном процессе, целью которых является не только повышение эффективности обучения, но и формирование у студентов профессиональных, информационных и самообразовательных компетенций. Смешанное обучение является важным дидактическим средством интеграции образовательных и цифровых технологий, обладает большими возможностями для эффективного применения современных технологий и методик онлайн-обучения в виртуальном образовательном пространстве. Широкое распространение цифровых ресурсов в образовании позволяет обеспечить непрерывный, гибкий, динамичный и индивидуально-ориентированный характер образования в течение всей жизни, в любое время и в любом месте. Интеграция цифровых и педагогических технологий носит ярко выраженный интерактивный характер. Использование информационных технологий в образовательном процессе предполагает активное взаимодействие и сотрудничество заинтересованных пользователей в эффективном применении Интернет-ресурсов. Смешанное обучение позволяет индивидуализировать процесс обучения в соответствии с индивидуальными потребностями и возможностями студентов, которые получают возможность самостоятельно контролировать темп, ритм, время и место учебной работы. Создает возможности для организации эффективной проектной деятельности, обеспечивает интерактивный характер учебного процесса как в аудитории, так и в электронной среде.

*Литература:*

1. Гончарук Н.П. Интеграция педагогических и информационных технологий в образовательном процессе / Н.П. Гончарук, Е.И. Хромова // Казанский педагогический журнал. – 2018. – № 4. – С. 32-37.
2. Гончарук Н.П. Педагогические аспекты развития интеллектуальных компетенций студентов средствами информационных технологий / Н.П. Гончарук, Э.Р. Валеева, Е.И. Хромова // Казанская наука. – 2017. – № 7. – С. 48-53.
3. Гончарук Н.П. Модель развития интеллектуальной компетентности будущих инженеров в условиях непрерывного образования / Н.П. Гончарук, Е.И. Хромова // Вестник Казанского технологического университета. – 2013. – № 14. – С. 299-304.
4. Гончарук Н.П. Развитие интеллектуальной компетентности и профессиональной мобильности научно-педагогических кадров в условиях информационного общества / Н.П. Гончарук. – Казань: Изд-во МО и Н РТ, 2011. – 224 с.
5. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: учебно-метод. пособие; под ред. И.В. Роберт. – М.: Дрофа, 2008. – 312 с.
6. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: монография; под ред. Д. Бадарч. – М.: ИИТО ЮНЕСКО, 2013. – 320 с.
7. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов вузов. – 2-е изд., стер. / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. – М.: Академия, 2008. – 368 с.
8. Патаракин Е.Д. Вопросы применимости Web 2.0 в сфере образования / Е.Д. Патаракин. – Москва: Изд-во МИФИ, 2007. – 76 с.
9. Раицкая Л.К. Дидактические и психологические основы применения технологий Веб 2.0 в высшем профессиональном образовании: монография / Л.К. Раицкая. – М.: Изд-во МГОУ, 2011. – 173с.
10. Фандей В.А. Смешанное обучение: современное состояние и классификация моделей смешанного обучения / В.А. Фандей // Информатизация образования и науки. – 2011. – № 4(12). – С. 115-125.

*Сведения об авторах:*

**Гончарук Наталья Петровна** (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор кафедры методологии инженерной деятельности КНИТУ, e-mail: gonch54@mail.ru

**Хромова Евгения Игоревна** (г. Казань, Россия), магистр Института филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого Казанского федерального университета, e-mail: e666@list.ru

*Data about the authors:*

**N. Goncharuk** (Kazan, Russia), doctor of pedagogical science, Professor of the Department of methodology of engineering activities, Kazan National Research Technological University, e-mail: gonch54@mail.ru

**E. Khromova** (Kazan, Russia), master of Leo Tolstoy Institute of Philology and Intercultural Communication, Kazan (Volga Region) Federal University, e-mail: e666@list.ru

Статья поступила в редакцию 15.11.2018



УДК 378

## ПРОБЛЕМЫ ОПЕРЕЖАЮЩЕЙ ПОДГОТОВКИ ЛИНЕЙНЫХ ИНЖЕНЕРОВ ДЛЯ РЕГИОНАЛЬНОГО НГХК

М.В. Журавлева, Н.Ю. Башкирцева, Г.Ю. Климентова<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Статья подготовлена в рамках международной сетевой научно-практической конференции «Интегративная подготовка линейных инженеров для повышения производительности труда предприятий нефтегазохимической отрасли - СИНЕРГИЯ-2018»

**Аннотация.** В период масштабной научно-технологической трансформации НГХК возрастает роль опережающей профессиональной подготовки инженеров. В статье проведен анализ функционирования системы опережающей профессиональной подготовки кадров для нефтегазохимического комплекса (НГХК) Республики Татарстан, и выявлены проблемы в содержании и организации образовательного процесса. Рассмотрены возможные пути решения задачи повышения эффективности опережающей профессиональной подготовки линейных инженеров для регионального НГХК. Представлена инновационная практика национального исследовательского университета по совершенствованию педагогических технологий, форм и методов непрерывного учебно-воспитательного процесса. Показана ее эффективность в повышении качества опережающего образования, что способствует обеспечению предприятий нефтегазохимического комплекса высокопрофессиональными кадрами, готовых к реализации задач нового технологического развития отрасли.

**Ключевые слова:** опережающая подготовка, линейный инженер, образовательная программа, специализированный класс, магистр, сетевое обучение.

## PROBLEMS OF ADVANCED TRAINING OF LINE ENGINEERS FOR LOCAL PETROCHEMICAL COMPLEX

M. Zhuravleva, N. Bashkirtseva, G. Klimentova

**Abstract.** In the period of large-scale scientific and technological transformation of petrochemical complex, the role of the advanced professional training of engineers is increasing. Functioning of system of personnel advanced training for the petrochemical complex of Tatarstan Republic is analyzed in the article so that problems of the content and organization of the education process are being identified. The possible solutions of the problem of improving the efficiency of advanced training of line engineers for the local petrochemical complex are considered. The innovative practice of National Research University on the improvement of teaching technologies, forms and methods of continuous education and upbringing process are presented. Its efficiency in improving the quality of advanced education is shown, and that helps to provide the petrochemical complex enterprises with top-notch staff being ready to implement objectives of new technological development of the industry.

**Keywords:** advanced training, line engineer, education program, top-notch specialists, Master's degree, on-line learning.

Приоритет вступления страны в новый технологический этап развития экономики определяет инновационные задачи для базовых отраслей экономики, в состав которых входит нефтегазохимический комплекс (НГХК). В соответствии с целевым сценарием ускоренного технологического развития Российской Федерации на долгосрочную перспективу предполагается научно-технологический «скачок» развития НГХК. Его ключевыми направлениями выступают следующие:

- осуществление радикальной технологической модернизации;
- формирование глобально конкурентоспособных корпораций;

- формирование собственной научно-технологической основы для экономического роста и повышения конкурентоспособности;
- расширение применения цифровых технологий;
- преодоление структурной зависимости от импорта технологий;
- внедрение прорывных технологий добычи, переработки нефти и газа;
- создание новых материалов [4].

В зависимости от условий и степени разработанности месторождений, качества углеводородных ресурсов, полноты технологического цикла региональные НГХК имеют особенности развития. Так для НГХК Республики Татарстан в числе основных

приоритетов: совершенствование технологий добычи сверхтяжелой нефти, глубокая переработка тяжелых нефтяных остатков, добыча и переработка битумов, создание новых материалов на основе нефтяных битумов, расширение ассортимента нефтехимии.

Перспективные направления развития нефтегазохимического комплекса определяют изменение характера профессиональной деятельности, поскольку ее развитие происходит прямо или опосредованно под воздействием науки, техники, производства. Современный инженер обеспечивает безопасное и эффективное функционирование действующих и новых технологических процессов, владеет навыками применения новых научных методов и информационных технологий при их исследовании и реализации, способен к разработке инновации, оценке и внедрению инновационных предложений, экономически грамотен, совершенствует организацию и управление производством.

В этих условиях принципиально важно формирование в системе образования новой генерации профессионалов в области инженерии, готовых к использованию новых подходов в решении проблем, способных генерировать новые знания, разрабатывать, внедрять и управлять инновациями. Поэтому в период масштабной научно-технологической трансформации наукоемких отраслей промышленности России возрастает роль опережающей профессиональной подготовки инженеров.

Кадровый потенциал предприятий прорывного развития НГХК РТ формирует функционирующая с 2012 года система опережающей профессиональной подготовки кадров для нефтегазохимического комплекса. Цель системы опережающей профессиональной подготовки, определяемая спецификой состояния и перспектив развития нефтегазохимического комплекса, заключается в формировании компетентных, прогностически и инновационно ориентированных кадров, способных обеспечить повышение конкуренции нефтехимической продукции, наращивание мощностей в нефтехимии и нефтепереработке, быструю смену технологий, реализацию энерго- и ресурсосберегающих технологий, переход на альтернативные источники углеводородного сырья. Система опережающей профессиональной подготовки позволяет:

- проводить мониторинг потребностей отрасли в кадровом обеспечении на среднесрочную и долгосрочную перспективу;

- эффективно использовать образовательный, научно-методический и инновационный потенциал образовательных учреждений для решения приоритетных задач инновационного развития нефтегазохимического комплекса;

- развивать и внедрять фундаментальные и прикладные научные разработки в практическую деятельность, направленную на повышение эффективности функционирования и развития отраслевых предприятий и сферы бизнеса;

- разрабатывать и реализовывать совместные программы в рамках участников региональной системы, обеспечивающих развитие каждого из них, и направленное на инновационное совершенствование научно-технологического потенциала нефтегазохимического комплекса;

- осуществлять поиск, разработку, формирование и развитие эффективных форм сотрудничества с министерствами, ведомствами, руководителями предприятий в области кадрового обеспечения, внедрение новых образовательных технологий и информационных систем;

- создавать современную производственную базу для прохождения производственных практик;

- обеспечить профессиональный рост научных и научно-педагогических кадров;

- привлекать инвестиции для укрепления финансовой основы научных исследований и образовательного процесса на всех его ступенях.

Основными функциями системы опережающей профессиональной подготовки кадров для нефтегазохимического комплекса являются: социально-адаптивная, профессионально-адаптивная прогностическая, инновационно-ориентирующая, саморазвивающаяся и самообразующая.

Эффективность реализации системы опережающей профессиональной подготовки кадров для нефтегазохимического комплекса обеспечивается интегрированным участием субъектов науки, производства и образования нефтехимического образовательного кластера Республики Татарстан. В подготовке высокопрофессиональных инженеров современных химических предприятий. ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет» (КНИТУ) является головным вузом в республиканском кластере «Нефтехимия и нефтепереработка», который создан при участии Министерства экономики и промышленности РТ, Министерства образования и науки РТ. В кластер входят ведущие отраслевые предприятия региона: ПАО «Татнефть», ПАО «Транснефть», ПАО



«Нижнекамскнефтехим», ПАО «ТАНЭКО», ПАО «Казаньоргсинтез», ПАО «Аммоний», ОАО «Нэфис-Косметикс».

Успешное функционирование системы опережающей профессиональной подготовки кадров для нефтегазохимического комплекса РТ позволило обеспечить рабочими и высокопрофессиональными инженерами вновь запущенные производства ПАО «Аммоний», ПАО «ТАНЭКО», модернизированные производства ПАО «Казаньоргсинтез», ОАО «Нэфис-Косметикс». Выпускники образовательных учреждений демонстрируют быстрый профессиональный рост.

Однако, новые стратегические горизонты развития предприятий нефтегазохимического комплекса определяют выдвижение повышенных требований к уровню подготовки линейных инженеров. В их числе следующие:

- способность к разработке и внедрению инноваций;
- владение передовыми технологиями аналогичных производств;
- готовность к полифункциональной деятельности;
- готовность к профессиональной мобильности;
- готовность к освоению новых профессий;
- высокий уровень технической коммуникации на иностранном языке;
- способность к опережающей технической креативности;
- способность работать в интернациональной команде;
- владение ИТ для цифровизации и информатизации производств;
- проектная и управленческая компетентность [1].

Анализ существующей опережающей подготовки инженеров позволил выявить проблемы в содержании и организации образовательного процесса, которые препятствуют совершенствованию качества опережающего образования. Основными причинами, снижающими эффективность опережающей подготовки инженеров, возможно определить следующие:

- недостаточный уровень химико-технологической проектной подготовки абитуриентов вузов;
- недостаточная оперативность обновления содержания опережающей профессиональной подготовки;
- недостаточность использования интерактивных методов обучения в

опережающем образовательном процессе, которые позволяют развивать управленческие, коммуникативные компетенции, активизировать профессиональное самосознание и вырабатывать профессиональные навыки;

- необходимость совершенствования оценки качества химико-технологического непрерывного образования;
- потребность постоянного совершенствования ресурсного обеспечения образовательного процесса;
- отсутствие системных интернациональных контактов вуза с мировыми технологическими лидерами;
- потребность повышения квалификации ППС на современных производствах.

Пути решения выявленных проблем реализации опережающей подготовки линейных инженеров для регионального НГХК разработаны в КНИТУ, как ведущем вузе, обеспечивающем кадрами НГХК РТ.

Повышение уровня химико-технологической проектной подготовки абитуриентов КНИТУ связывает с реализацией довузовской инженерной подготовки школьников. Ее ключевыми формами в развитии химико-технологических проектных компетенций школьников выступают профессорские школы, классы специализированной инженерной подготовки ПАО «Газпром», компании «Хальдор Топсе». Эффективность организации специализированной инженерной подготовки подтверждают следующие показатели: высокий средний балл ЕГЭ; высокий балл международного тестирования по химии «Echem Test»; активное участие в конференциях и конкурсах различного уровня; 100% обучающихся класса участвуют в интегрированных Олимпиадах и конкурсах, проводимых ФГБОУ ВО «КНИТУ» (Олимпиада «Газпром», «Будущее большой химии»). Результаты анкетирования школьников свидетельствуют о возрастании иноязычной подготовки (знание английского языка), также 100% обучающихся этого класса поступили в высшие учебные заведения технического профиля [2].

Своевременная корректировка существующего содержания и разработка актуальных новых образовательных программ подготовки бакалавров и магистров обеспечивают опережающий характер образования будущих инженеров по сравнению с технологическим развитием производств [5]. Это принципиально важно для обеспечения конкурентоспособности предприятий НГХК.

В КНИТУ ежегодно обновляется содержание образовательных программ подготовки бакалавров по профилям «Химическая технология переработки нефти и газа» и «Химическая технология основного органического и нефтехимического синтеза». В 2016 году разработана и реализуется программа «Инновационные технологии международных нефтегазовых корпораций». Особенностью программы являются международно-технологическая ориентированность и персонализация обучения. Образовательный процесс включает индивидуальную научно-практическую работу в профессорских группах, практику в международных нефтегазовых компаниях и ведущих зарубежных вузах-партнерах и дополнительные курсы иностранного языка. Развитию инновационной ориентированности, формированию опережающей технической креативности способствуют дисциплины «Инновационные технологии производства моторных топлив» и «Современные процессы подготовки и переработки нефти». Готовность будущих инженеров к полифункциональной деятельности в распределенных нефтяных корпорациях формируется учебными курсами «Мировые нефтегазовые корпорации», «Структура современных нефтегазовых предприятий», «Международные корпорации в условиях глобализации и национальная безопасность», «Геополитика нефти и газа» и «Управление инновационными проектами и программами нефтегазовой отрасли».

Опережающая подготовка магистров по направлению «Химическая технология» обеспечивается программами многопрофильной магистратуры:

- проектный профиль;
- исследовательский профиль;
- технологический профиль;
- управленческий профиль.

Обновление программ магистратуры осуществляется каждые один-два года. Новой тенденцией в разработке магистерских образовательных программ является комбинирование профилей. При этом содержание образования обеспечивает формирование интегрированных компетенций. Новая программа магистратуры по направлению «Химическая технология» «Инженерия бережливых процессов нефтегазохимического комплекса» имеет технолого-управленческий профиль.

Потенциал обновляемых программ магистратуры ориентирован на запрос

регионального НГХК и включает следующие направления:

– «Дивергентные исследования тяжелых нефтяных остатков» - программа исследовательского профиля, ориентированная на развитие научных исследований магистров по приоритетным направлениям сквозных технологий и формирование научных кадров нового поколения;

– «Энергоэффективные технологии производства битумных материалов с назначенными функциями» - программа производственно-технологического профиля, направленная на формирование инженерных кадров для развития индустрии битумной продукции;

– «Цифровой инжиниринг интеллектуальных производств высокотехнологичных материалов» - программа проектно-технологического профиля направлена на подготовку кадров для создания «умных» производств нефтепереработки и цифровой трансформации отрасли;

– «Комплексное управление инжиниринговой деятельностью по производству премиальной битумной продукции» - программа управленческого профиля, направленная на подготовку инженеров-управленцев, способных к работе в условиях расширенного управления жизненным циклом нефтяной продукции.

Опережающий образовательный процесс предполагает использование новых педагогических технологий, методов и форм. Интерактивные методы обучения выступают эффективным механизмом развития способности к инновационной полифункциональной деятельности. Развитие научно-исследовательских компетенций, включающих способность последующей коммерциализации полученных результатов обеспечивает организация работы студентов в многоуровневых проектных группах. Деятельность многоуровневых проектных групп направлена на решение вызовов в нефтехимии и нефтепереработке, организуется по тематике предприятий и выполняется на базовых кафедрах и по тематике исследований совместных лабораторий с ведущими компаниями. Многоуровневые проектные группы могут иметь вариативный состав: преподаватель – магистр – бакалавр – школьник; преподаватель – магистр – школьник; руководитель–преподаватель – бакалавр – школьник; руководитель–преподаватель – магистр – бакалавр; руководитель–магистр – школьник, руководитель–аспирант – магистр – школьник [2].

Перед обучающимися в таких командах ставятся разноуровневые задачи. Задачи, решаемые школьником: поиск источников и подбор необходимой информации о предприятиях нефтехимического комплекса, о составе вещества, его химических свойствах, области применения продуктов реакции, ознакомление с методикой работы на конкретной лабораторной установке и освоение принципов анализа на ней. Школьники получают навыки в решении и постановке задач научного исследования. Обучающийся, начиная работать в проектной группе, поступает в вуз с осознанием собственных дальнейших научных изысканий в своей же команде и продолжает начатый исследовательский проект.

Задачи, решаемые бакалаврами: обретение практических навыков проведения эксперимента в области профессиональной направленности, применение технических средств для изучения объектов исследования (наблюдения, контроля, измерения), поэтапный анализ научной литературы.

Магистранты решают следующие задачи: приобретение практических навыков для подтверждения теоретических положений (закономерностей, законов, зависимостей), проведение опытов согласно техническому заданию компании-партнера или руководителя. Магистранты могут взять кураторство над всей проектной группой.

Аспиранты, возглавляя проектную группу, приобретают опыт руководства над целой командой, решают управленческие задачи, отвечают за профессиональные результаты каждого члена.

Результатом работы проектной группы являются проект, который совместно презентуется на научной сессии факультета (где экспертами выступают представители предприятий), статьи в научные журналы, а также каждый обучающийся индивидуально участвует в различных вузовских, городских, всероссийских и международных научно-исследовательских конференциях и конкурсах.

Учитывая высокий уровень международной интеграции нефтегазовых производств для обеспечения универсальности и соответствия уровня образования общепризнанным международным стандартам в подготовке инженеров, актуально проводить международную оценку качества образования. В КНИТУ используется система международных интегрированных электронных тестов по химии и химической технологии EChemTest, разработанные совместно с Европейской сетевой

ассоциацией по химии (ECTNA). Интегрированные тесты имеют 4-х уровневую структуру для мониторинга школьников, бакалавров, магистров и аспирантов в режиме онлайн. Они включает теоретические и прикладные задания различной сложности по отраслям химии, общей химической технологии, технологии нефтепереработки и нефтехимического синтеза, экологическим аспектам. Тестовая система составлена на 2 языках – русском и английском. Тестирование обучающихся проводится на английском языке. Тестирование позволяет динамично корректировать содержание обучения и дополнительного образования (до 15%) в соответствии с тенденциями развития химического знания, технологическими и техническими мировыми приоритетами. Результаты мониторинга школьников используются при отборе контингента абитуриентов в вуз (до 100% на инновационную программу «Инновационные технологии международных нефтегазовых корпораций»). Результаты международного тестирования студентов и аспирантов 100% обеспечивают развитие академической мобильности в вузы ECTNA, Казахстана и Китая.

Эффективным способом решения проблемы передового ресурсного обеспечения опережающей подготовки является сетевое обучение. Интеграция ресурсов организаций-партнеров по приоритетным направлениям отраслевого, межотраслевого и регионального развития способствует повышению качества образования, позволяет готовить кадры с уникальными компетенциями, внедрять лучшие образцы отечественных и зарубежных практик в образовательный процесс.

Распространенными сетевыми формами взаимодействия ВУЗов с отраслью являются – целевая контрактная подготовка специалистов, организация филиалов кафедр ВУЗов или базовых кафедр на предприятиях и научных организациях, организация производственных практик, создание бизнес инкубаторов, технополисов, малых инвестиционных предприятий – корпоративных центров.

В КНИТУ формирование проектных компетенций будущих инженеров обеспечивает подготовка по 3D-проектированию процессов нефтедобычи, нефтепереработки и нефтехимии с использованием современных программных продуктов AutoDESK, Integraph Honeywell, CADWorx, UniSim, Aveva PDMS. Этому способствует организация образовательного процесса в филиале выпускающей кафедры на



базе ООО «ЛУКОЙЛ-Нижегороднинефтепроект».

*Подготовка магистров*, владеющих научными основами, технологиями и методами комплексной переработки нефти для рационального извлечения ценных компонентов и производства нефтепродуктов с заданными свойствами, осуществляется на базе нефтеперерабатывающих предприятий (АО «ТАНЕКО»). В образовательном процессе используется специализированное обеспечение – программы-модуляторы (тренажеры) технологических процессов. Изучение виртуального аналога процесса способствует быстрой адаптации магистров в условиях реального производства. Руководство магистерскими диссертациями студентов осуществляется сотрудниками предприятий в содружестве со штатными преподавателями университета.

Для обеспечения научно-исследовательской базы подготовки магистров в ФГБОУ ВО «КНИТУ» совместно с ПАО «Газпром» создана комплексная лаборатория «Нефтегазовое дело и газохимические технологии производства сырья для полимеров», совместно с ОАО «ВНИИ НП» организована базовая кафедра «Проектирование и технологии глубокой переработки углеводородного сырья».

Наличие сетевых научно-образовательных и производственных партнеров позволяет вузу решить проблему повышения квалификации ППС на современных производствах.

Важными условиями опережающей подготовки является расширение образовательного пространства и быстрый обмен новейшей глобальной научно-технической информацией. Организация полипартнерской международной образовательной среды обеспечивает оперативную корректировку целей и задач, гибкость, вариативность учебно-воспитательного процесса [3].

Партнерство с ведущими зарубежными профильными вузами обеспечивает:

- соответствие содержания подготовки передовым научным достижениям и технологическим разработкам;
- создание условий академической мобильности студентов и ППС через системы грантов;

- разработку совместных образовательных программ;

- стимулирование разработки совместных научно-исследовательских и научно-образовательных проектов;

- инициирование создания международных образовательных альянсов.

Взаимодействие с научно-исследовательскими отраслевыми институтами способствует:

- интенсивному обмену научно-технической информацией;

- включению в международные альянсы;

- организации и участию в совместных научно-исследовательских и научно-образовательных проектах;

- организации совместных исследовательских лабораторий.

Сотрудничество с ведущими международно-интегрированными компаниями (Shell, Haldor Topsoe, Hempel, ПАО «Лукойл», ПАО «Роснефть», ПАО «Газпром», ПАО «Татнефть») позволяет:

- создавать базовые кафедры вуза и организовать передовую производственную практику студентов;

- обеспечить условия первичной профессиональной деятельности студентов;

- организовать совместные исследовательские лаборатории.

Международные профильные сетевые ассоциации и сообщества (ECTNA, Российское химическое общество им. Д.И. Менделеева) обеспечивают:

- создание международных информационных сетей;

- формирование международных образовательных альянсов;

- международное признание квалификации выпускников (международная аккредитация).

Таким образом, системное и своевременное решение проблем реализации опережающей подготовки инженеров способствует достижению цели опережающего образования и позволяет обеспечить предприятия нефтегазохимического комплекса высокопрофессиональными кадрами, которые способны к реализации задач нового технологического развития отрасли.

#### Литература:

1. Емельянова О.П. Тенденции подготовки инженеров в условиях международной интеграции топливно-энергетического комплекса / О.П.

Емельянова, М.В. Журавлева // Профессиональное образование в России и за рубежом. - 2017. - № 1(25). - С. 39-42.

2. Журавлева М.В. Довузовская инженерная подготовка / М.В. Журавлева, Л.В. Овсиенко, Н.Ю. Башкирцева, Л.Р. Ибрашева, О.П. Емельянова // Высшее образование в России. - 2018. - № 1. - С. 54-60.

3. Guravleva M. Efficient Modes of Advance Training the Masters of Chemical Engineering / Marina V. Guravleva, Elena I. Cherkasova, Natalia Y. Bashkirceva, Olga V. Zinnurova // Eurasian Journal of Analytical Chemistry. – 2017. - V. 12, 5. - Pp. 481-491.

4. Новая технологическая революция: вызовы и возможности для России. Экспертно-аналитический доклад [Электронный ресурс]. - М., 2017. - Режим доступа: <https://www.csr.ru/wp-content/uploads/2017/10/novaya-tehnologicheskaya-revolutsiya.pdf>

5. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе. Парадоксы наследия, векторы развития / А.М. Новиков. – М.: Эгвес, 2000. – 272 с.

#### *Сведения об авторах:*

**Журавлева Марина Васильевна** (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры технологии основного органического и нефтехимического синтеза, ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», e-mail: guravleva0866@mail.ru

**Башкирцева Наталья Юрьевна** (г. Казань, Россия), доктор технических наук, профессор, профессор кафедры химической технологии переработки нефти и газа, ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», e-mail: bashkircevan@bk.ru

**Климентова Галина Юрьевна** (г. Казань, Россия), кандидат химических наук, доцент, доцент кафедры технологии основного органического и нефтехимического синтеза, ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», e-mail: klimentova.galin@mail.ru

#### *Data about the authors:*

**M. Zhuravleva** (Kazan, Russia), Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Full Professor of the Department of General Organic and Petrochemical Synthesis Technology, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Kazan National Research Technological University", e-mail: guravleva0866@mail.ru

**N. Bashkirtseva** (Kazan, Russia), Doctor of Technical Sciences, Full Professor, Full Professor of the Department of Chemical Technology of Petroleum and Gas Processing, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Kazan National Research Technological University", e-mail: bashkircevan@bk.ru

**G. Klimentova** (Kazan, Russia), Candidate of Chemical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of General Organic and Petrochemical Synthesis Technology, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Kazan National Research Technological University", e-mail: klimentova.galin@mail.ru

Статья поступила в редакцию 15.11.2018



УДК 378

## ВИРТУАЛЬНАЯ РЕАЛЬНОСТЬ В ИНЖЕНЕРНОМ ОБРАЗОВАНИИ ХИМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Г.Ф. Хасанова<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Статья подготовлена в рамках международной сетевой научно-практической конференции «Интегративная подготовка линейных инженеров для повышения производительности труда предприятий нефтегазохимической отрасли - СИНЕРГИЯ-2018»

**Аннотация.** Технологии виртуальной реальности (ВР) в настоящее время рассматриваются в качестве инновации, потенциально способной внести существенный вклад в решение проблем, стоящих перед современным образованием. Этим объясняется повышение исследовательского интереса к возможностям ВР в образовании, изучению влияния различных виртуальных форматов и педагогических сценариев использования ВР на образовательные результаты. Целью настоящей статьи явился анализ имеющегося за рубежом опыта применения виртуальной реальности в инженерном образовании, в том числе химико-технологического профиля, направленный на выявление характеристик и типологии используемых в инженерном образовании приложений ВР, достоинств и недостатков данной инновационной технологии.

В ходе исследования были проанализированы более 50-ти англоязычных публикаций, посвященных вопросам применения виртуальной реальности в инженерном образовании.

**Ключевые слова:** виртуальная реальность, инженерное образование, химическое производство.

## VIRTUAL REALITY IN TRAINING ENGINEERS FOR CHEMICAL INDUSTRIES

G. Khasanova

**Abstract.** Technology of Virtual Reality (VR) is considered to be an innovation that can significantly help response to challenges modern education faces. This is why the interest in the use of VR in education as well as researches of different virtual formats and pedagogical scenarios of VR applications in teaching and studying increase. This paper is aimed at reviewing foreign experience of the use of virtual reality in engineering education, specifically, in training engineers for chemical technology industry. Major features and typologies of VR applications, preferences and shortcomings of the VR applications being used in engineering education were analyzed.

Over 50 English-language publications devoted to the issues of using VR in engineering education were studied.

**Keywords:** virtual reality, engineering education, chemical industry.

Несмотря на большие ожидания, связанные с технологиями ВР, пока не наблюдается прорывных результатов в ее использовании в сфере образования и очевидных преимуществ по сравнению с «традиционными» компьютерными технологиями. Вместе с тем, технологии виртуальной реальности рассматриваются в качестве инновации, потенциально способной внести существенный вклад в решение проблем, стоящих перед современным образованием [1]. Этим объясняется повышенный исследовательский интерес к возможностям ВР в образовании, изучению влияния различных виртуальных форматов и педагогических сценариев использования ВР на образовательные результаты.

Целью настоящей статьи явился анализ имеющегося за рубежом опыта применения виртуальной реальности в инженерном образовании, в том числе химико-технологического профиля, направленный на

выявление характеристик и типологии используемых в инженерном образовании приложений ВР, достоинств и недостатков данной инновационной технологии.

Виртуальная реальность является одним из элементов технологической линейки, на одном конце которой находится обычная реальность, а на другом – виртуальная реальность. Пространство между ними представляет собой «смешанную реальность», в которую входят «дополненная реальность» и «дополненная виртуальность» [2]. На графике «цикла хайпа» компании Гартнер технологии виртуальной и дополненной реальности в 2018 году прошли пик чрезмерных ожиданий и стали популярными, широко обсуждаемыми и распространяемыми [3].

В ходе исследования были проанализированы более 50-ти англоязычных публикаций, посвященных вопросам применения виртуальной реальности в инженерном образовании, в более чем 30-ти из которых представлен опыт

использования VR в процессе изучения дисциплин химического профиля.

Понятие «виртуальная реальность» трактуется по-разному. Большинство исследователей определяют ее довольно широко как цифровое представление трехмерного объекта или среды. Имея много общего с компьютерными системами визуального моделирования, приложения виртуальной реальности отличаются более интенсивным взаимодействием пользователей с виртуальной средой.

Системы VR предусматривают использование десятков различных видов периферийных устройств ввода и вывода. Устройства ввода, передающие позицию и ориентацию головы, руки и тела пользователя, включают мышь, клавиатуру, джойстик, сенсорный экран, перчатку данных, устройства трекинга и др. Устройства вывода передают стимулы пользователю и включают в себя стандартные или сенсорные мониторы, головные дисплеи и др.

Приложения VR в образовании подразделяются на два вида [4]: 1) *неиммерсивные* (без погружения), где виртуальный мир представлен на экране компьютера; 2) *иммерсивные*, которые полностью погружают пользователей в виртуальный мир.

В зависимости от типа устройств, используемых для взаимодействия с VR, *неиммерсивные* ресурсы подразделяются на те, в которых применяются обычные компьютерные периферийные устройства, такие как мышь и клавиатура, и те, в которых применяются специально разработанные устройства, имитирующие реальное управление, например, симуляторы управления транспортными средствами.

*Иммерсивные* приложения VR в зависимости от способа визуализации виртуального мира также подразделяются на такие, в которых используются головные дисплеи – очки виртуальной реальности с двумя экранами, расположенными перед глазами, и виртуальные CAVE (автоматическая виртуальная среда пещеры), в которых виртуальный мир проецируется на стенах, потолке и полу комнаты. В виртуальных комнатах пользователи надевают стерео-очки, создающие 3D-образ виртуального мира.

Вместе с тем, не все авторы опираются при разграничении неиммерсивных и иммерсивных VR на данные критерии. Так, K. Nasios разделяет VR на иммерсивные, проекционные и настольные,

т.е. не включает виртуальные комнаты в иммерсивные VR [5]. В исследовании же [6] к иммерсивным отнесено виртуальное приложение, работающее без очков VR или виртуальной комнаты, но позволяющее взаимодействовать с виртуальными моделями химических молекул с помощью перчаток со встроенными датчиками.

Пользователи находятся как в физическом, так и когнитивном взаимодействии с системами VR. В зависимости от степени взаимодействия и пользовательской активности выделяются уровни VR [4]:

1) *пассивный*: взаимодействие пользователя со средой VR низкое. Он не может управлять происходящим, но может выбирать фокус наблюдаемого. Восприятие может осуществляться через несколько модальностей, например, зрение, слух, осязание, обоняние. Наиболее распространенным примером пассивной VR является видео 360°;

2) *исследовательский*: пользователь имеет возможность перемещаться по виртуальному миру и выбирать фокус происходящего, но не может соприкоснуться с ним. Примером приложений данного уровня являются архитектурные прогулки или простейшие виртуальные музеи;

3) *интерактивный*: взаимодействие пользователя со средой VR является высоким. Здесь пользователи могут исследовать, управлять и даже изменять виртуальную среду. Уровень интерактивности меняется в зависимости от целей, задействованных органов чувств, применяемых аппаратных устройств и используемого программного обеспечения.

Классификация приложений виртуальной реальности представлена на рисунке 1.

Рассмотрим примеры использования приложений VR в подготовке инженеров для химических производств. Проведенный анализ позволил выделить среди обучающих VR в области химических технологий следующие основные направления: 1) обеспечение доступа к сложным химическим установкам в виртуальном формате, прежде всего с целью симуляции аварийных и чрезвычайных ситуаций; 2) визуализация химических структур. В реализации первого направления можно также выделить два подхода [7]: создание виртуальных симуляций технологического оборудования и обеспечение удаленного доступа к реальным химическим установкам.



Рисунок 1. – Классификация приложений VR

Мы начнем наш обзор с описания виртуальных симуляций, к преимуществам которых относят, в частности, привлекательные интерфейсы, аутентичность при меньших затратах, стимулирование критического мышления и творчества, большую свободу для студентов в возможности действий методом проб и ошибок.

На факультете химической инженерии Мичиганского университета была разработана виртуальная среда Vicher (Virtual Chemical Reaction Module) на основе 3D-компьютерной графики [8]. Образовательное приложение VR моделирует фрагмент современного химического завода, симулирующий промышленные методы осуществления каталитических реакций, в частности, воспроизводящий в них неизотермические эффекты. Студенты могут практически апробировать теоретические знания, полученные в аудитории, исследуя виртуальное химическое производство. Особое место отводится возможностям освоения навыков в области техники безопасности при протекании химических процессов в ходе взаимодействия с экспериментальными установками в ситуациях симулируемых аварий.

В исследовании [5], проведенном на факультете химического машиностроения Ноттингемского университета (Соединенное Королевство), были разработаны виртуальные среды для обучения персонала эксплуатации центробежных насосов и проведения экспериментов по виртуальному сжижению и поглощению газа. Высокий уровень реализма был достигнут в виртуальной абсорбционной колонне, а также в виртуальной котельной, представляющей динамическую модель химического процесса генерации пара в реальном времени.

К разработке интерактивной обучающей среды виртуальной реальности ViRILE авторов побудило выявление того, что студенты специальности химического машиностроения Ноттингемского университета не могли идентифицировать образцы технологического оборудования после их теоретического изучения в аудиторном образовательном процессе. Посредством проектирования реалистичных трехмерных виртуальных сред была создана модель нефтехимического завода, позволяющая взаимодействовать с прототипами крупномасштабного оборудования, например,



наблюдать химические реакции или имитировать ситуации крупных аварий. Производилось динамическое моделирование процесса в реальном времени, а в целях придания большей реалистичности виртуальной среде использовались цифровые фотографии. Это позволило студентам экспериментировать с оборудованием, доступ к которому обычно затруднен. Разработанная имитационная модель содержит более миллиарда дискретных настраиваемых состояний, что позволяет студентам неограниченно использовать возможности экспериментирования, а преподавателям – давать студентам индивидуальные задания. Виртуальная среда содержит также экономическую модель, позволяющую производить расчет экономических параметров производства и калькуляцию затрат на технологические процессы [9].

В Университете Квинсленда (Австралия) для подготовки инженеров также разработана виртуальная модель нефтеперерабатывающего завода BP (Bulwer Island) Refinery, позволяющая совершать «виртуальные прогулки» по заводу, увеличивать и уменьшать изображение и вращать его на 360 градусов [10].

В университетском колледже Оксфорд (Осло) на курсах по химической и электротехнической подготовкам применяются симуляционные модули, имитирующие процесс разделения нефти и газа и другие технологические процессы [11]. На симуляторах студенты учатся прогнозировать и тестировать ситуации нормального протекания и технологических нарушений на малогабаритной установке по добыче нефти и газа, а также объяснять основные экономические и экологические аспекты таких изменений на мелкомасштабном нефтегазодобывающем предприятии.

В Университете Коимбра (Португалия) применяется веб-приложение для моделирования многокомпонентных дистилляционных колонн с использованием MATLAB WebServer [12]. Приложение позволяет удаленному пользователю, зайдя на сайт приложения, выбрать рабочие параметры и выполнить онлайн-моделирование. Студенты могут наблюдать на симуляторе, как изменения параметров процесса и начальных условий влияют на конструкцию и производительность дистилляционной колонны.

В работе [13] анализируется опыт использования в процессе подготовки инженеров в области химической технологии виртуальной модели завода по производству сухого молока. В приложении, разработанном на факультете

химической и технологической инженерии Университета Кентерберри (Новая Зеландия) совместно с лабораторией НТТ Lab NZ, смоделирован завод по производству молочного порошка, содержащий разнообразные технологические установки. Отличительной особенностью данной симуляции является предъявление контекстной информации при перемещении пользователей по панорамным изображениям элементов и узлов технологических установок и процессов.

В Университете Минью (Португалия) внедрены две виртуальные лаборатории для курса «Лаборатория химических технологий» магистерской программы по биологической инженерии. Одна из лабораторий, осуществляющая полную замену реального эксперимента, предназначена для определения корреляции между скоростью переноса кислорода из воздуха в жидкую среду, скоростью аэрации и интенсивностью перемешивания в реакторе. Другая виртуальная лаборатория предназначена для измерения времени пребывания в резервуарах и была реализована не для замены реального эксперимента, а для его поддержки [14].

Компьютерный симулятор биореактора, осуществляющего очистку сточных вод для их повторного использования, был применен в курсе «Очистка воды» для студентов, обучающихся по направлению «Химическая инженерия» в институте ENSIACET (Франция). Имитационная лабораторная работа продолжительностью три с половиной часа давала результаты, требующие более пятнадцати месяцев реальных экспериментов [15].

Использование виртуальных симуляций и анимаций в процессе изучения хроматографии в курсе аналитической химии бакалавриата рассмотрено в работе [16]. Преимущества виртуальной хроматографии авторы обосновывают тем, что традиционные методы позволяют рассмотреть лишь ограниченное количество хроматограмм, и в формате статических иллюстраций, не передающих динамику процессов и не позволяющих ощутить эффекты незначительных изменений экспериментальных параметров. В качестве достоинств программного обеспечения отмечаются также наличие базы данных с возможностью поиска, содержащей более 6000 хроматограмм, высокий визуальный характер и возможность более подробного представления объекта. При этом авторы затрагивают важный аспект использования инновационных разработок в образовательном процессе, касающийся

педагогических целей их внедрения. Трудно не согласиться с их высказыванием, что «целью является не внедрение технологии... как таковой, а повышение эффективности обучения с помощью таких инструментов» (перевод наш. – Г.Х.) [16, р.1488], а также с замечанием о недостаточности подобной информации в публикациях. Действительно, данная работа является одной из немногих, где подробно описывается педагогическое сопровождение виртуальной симуляции – проектирование, внедрение и оценка набора упражнений для виртуальной хроматографии. Нельзя не подчеркнуть значимость одной из сформулированных исследователями педагогических целей, заключавшейся в том, что само программное обеспечение не должно быть препятствием или отвлечением от задачи манипулирования хроматографическими условиями и контроля за результатами этих изменений.

В исследовании [17] проводился виртуальный лабораторный эксперимент в виртуальном мире Second Life, который имитировал реальный химический эксперимент. Для виртуального эксперимента потребовалось в два раза меньше времени. По результатам опроса студенты высказали небольшое предпочтение реальным экспериментам по сравнению с виртуальными. Авторы делают вывод, что нет необходимости заменять все реальные эксперименты виртуальными, но в некоторых случаях лабораторные эксперименты в виртуальном мире Second Life могут быть хорошей альтернативой.

Завершив характеристику виртуальных симуляций, отметим их недостатки, выделяемые исследователями. Это недостаточная реалистичность промышленных интерфейсов, в отличие от удаленных экспериментов, которые выполняют также важную функцию взаимодействия с промышленными партнерами [18]. Кроме того, виртуальные симуляции не могут обеспечить столь же полноценного опыта и знаний, что и реальные эксперименты. Так, в ходе применения виртуальных симуляций студенты фактически не взаимодействуют с настоящими химическими веществами или оборудованием. Наконец, виртуальный опыт не дает реальных стимулов для соблюдения правил безопасности [17].

Среди приложений ВР, основывающихся на удаленных реальных экспериментах, можно назвать веб-лабораторию, созданную в Берлинском технологическом университете для доступа и проведения экспериментов с химическими технологическими установками

[19]. В эксперименте задействованы колонна дистилляции этанол-вода и веб-приложение для потоковой передачи видео, позволяющее проводить удаленные эксперименты в режиме реального времени через Интернет. В ходе оценки разработанного инструментария студенты в роли операторов должны идентифицировать, выявить причины и устранить два нарушения, влияющие на работу колонны, вернув процесс в устойчивое состояние.

В Кембриджском университете создан химический реактор с дистанционным управлением, дающий студентам возможность удаленно запускать эксперименты и использовать его в качестве полноценно функционирующей установки химического машиностроения в условиях, когда проведение лабораторных экспериментов невозможно или затруднено [18].

В университете “BABES-BOLYAI” University of Cluj-Napoca (Румыния) для специализации автоматизированного химического машиностроения были разработаны приложения, обеспечивающие удаленный доступ к технологическому оборудованию процесса дистилляции и другим экспериментальным установкам химических предприятий [20].

Вместе с тем, удаленные эксперименты имеют свои сложности и ограничения. Это, прежде всего, затраты на эксплуатацию и техническое обслуживание, а также требования к персоналу. Отмечается, что высокая текучесть кадров в высшем образовании иногда приводит к тому, что удаленный эксперимент перестает работать, когда технические знания, необходимые для его поддержания, теряются [18].

В целом, большинство авторов сходятся во мнении, что виртуальные эксперименты следует рассматривать не как замену реального эксперимента, а как способ помочь студентам выполнять и интерпретировать реальные экспериментальные лабораторные проекты. В связи с достаточной сложностью реализации рекомендуется использовать виртуальную реальность в качестве дополнения к реальному опыту или в ситуациях, когда реальный опыт недоступен.

Другое направление использования ВР в химических дисциплинах связано с визуализацией абстрактных концепций и формированием пространственного мышления.

В исследовании [6] разработана иммерсивная тактильная система ВР для обучения основному углеводородному связыванию и молекулярным структурам в органической химии. В виртуальной среде пользователи вручную создают молекулы углеводородов, получая тактильную обратную

связь через перчатки со встроенными датчиками. Приложение поддерживает различные графические интерфейсы, включая ноутбуки, мобильные телефоны и планшеты.

В исследовании [21], проведенном в Центре виртуальной реальности Университета Солфорда (Великобритания), сравнивалась эффективность использования 3D-анимации в виртуальной комнате с 2D-анимацией на рабочем столе компьютера. Изучалась реакция метилового оранжевого с соляной кислотой в двух вариантах – без воды и в воде. Результаты продемонстрировали, что после применения иммерсивного формата виртуальной реальности понимание студентами структуры молекул и их изменений во время химической реакции улучшилось.

Растет популярность игровых виртуальных миров, таких как Second Life, которая используется в образовательных приложениях для визуализации пространственной информации. Так, в исследовании [22] изучалось влияние объектов виртуальной 3D-среды Second Life на результаты обучения химии, в частности, такие показатели, как удобство использования особенностей виртуальной среды, чувство присутствия учащихся в виртуальной среде, навыки пространственной ориентации (возможности виртуальной реальности, связанные с масштабированием и поворотом, вращением и манипуляцией) и самоэффективность.

В исследовании [23] сравнивалась эффективность реальных и виртуальных моделей при изучении молекулярных структур в курсе органической химии. Реальные модели

создавались из специального набора для молекулярного моделирования в курсе химии; виртуальные модели создавались на настольном компьютере с использованием стерео-очков. При этом возможности манипуляций с виртуальными моделями были ограничены по сравнению с реальными моделями. Результаты показали, что применение виртуальных моделей молекул может быть не менее эффективным, чем использование реальных моделей.

Подводя итог характеристике второго направления использования виртуальных приложений в химическом образовании, следует отметить, что пока отсутствуют однозначные данные о сравнительной эффективности использования виртуальных и реальных моделей. Наряду с исследованиями, сообщаящими о преимуществах виртуальных моделей, имеются результаты, свидетельствующие, напротив, о превосходстве физических моделей над виртуальными [24].

Проведенный анализ позволил выявить преимущества образовательных приложений VR: более высокая интерактивность по сравнению с обычными компьютерными системами; возможности взаимодействия с моделями промышленных установок; симуляции опасностей, аварийных и чрезвычайных ситуаций; наблюдения за процессами с разных точек зрения; визуализации невидимых процессов; изменения временных параметров, в частности, замедленного протекания быстрых процессов и наоборот; масштабирования в трехмерных конструкциях; погружения в эти миры на основе интуитивно понятных пользовательских интерфейсов.

### Литература:

1. Иванов В.Г. Инженерное образование в цифровом мире / В.Г. Иванов, А.А. Кайбияйнен, Л.Т. Мифтахутдинова // Высшее образование в России. – 2017. – № 12. – С. 137–144.
2. Milgram P. Augmented reality: a class of displays on the reality-virtuality continuum / P. Milgram, H. Takemura, A. Utsumi, F. Kishino // Proceedings of Society of Photo-Optical Instrumentation Engineers: Telemanipulator and Telepresence Technologies (2351), Boston, MA, 1995.
3. Panetta K. 5 Trends Emerge in the Gartner Hype Cycle for Emerging Technologies, 2018. <https://www.gartner.com/smarterwithgartner/5-trends-emerge-in-gartner-hype-cycle-for-emerging-technologies-2018/>
4. Pantelidis V.S. Reasons to Use Virtual Reality in Education and Training Courses and a Model to Determine When to Use Virtual Reality / V. Pantelidis // Themes in Science and Technology Education, 2009, 2(1-2), 59-70.
5. Nasios K. Improving Chemical Plant Safety Training Using Virtual Reality. PhD thesis, University of Nottingham, 2002. <http://eprints.nottingham.ac.uk/10039/>
6. Edwards B.I. Haptic Virtual Reality and Immersive Learning for Enhanced Organic Chemistry Instruction / B.I. Edwards, K.S. Bielawski, R.F. Prada, A.D. Cheok // Preprints 2018, 2018040065 (doi: 10.20944/preprints201804.0065.v1).
7. Хасанова Г.Ф. E-learning в подготовке инженеров для полимерных производств / Г.Ф. Хасанова // Вестник Казанского технологического университета. – 2013. – № 4. - С. 389-393.
8. Bell J.T. The Application of Virtual Reality to Chemical Engineering and Education / J.T. Bell, H.S. Fogler // Proceedings of the 1998 ASEE North Central

Section Meeting, University of Detroit Mercy, Detroit, MI, April 3-4, 1998.

9. Schofield D. Virtual Reality Interactive Learning Environments / D. Schofield, E. Lester, J.A. Wilson // Conference EE: Innovation, Good Practice and Research in Engineering Education Conference, 2004.

10. Norton C. Development and Deployment of an Immersive Learning Environment for Enhancing Process Systems Engineering Concepts / C. Norton, I. Cameron, C. Crosthwaite, N. Balliu, M. Tade, D. Shallcross, A. Hoadley, G. Barton, J. Kavanagh // Education for Chemical Engineers, 3 (2008), e75–e83.

11. Komulainen T.M. Integrating Commercial Process Simulators into Engineering Courses / T.M. Komulainen // 10th IFAC Symposium Advances in Control Education The International Federation of Automatic Control August 28-30, 2013. Sheffield, UK.

12. Rafael A.C., Bernardo F., Ferreira L.M., Rasteiro M.G., Teixeira J.C. “Virtual Applications Using a Web Platform to Teach Chemical Engineering: the Distillation Case”, Trans. IChem, Part D, 2, 20-28, 2007.

13. Rahim A.E. A Desktop Virtual Reality Application for Chemical and Process Engineering Education / A. E. Rahim, A. Duenser, M. Billingham, A. Herritsch, K. Unsworth, A. Mckinnon, P. Gostomski // Proceedings of the 24th Australian Computer-Human Interaction Conference. New York: ACM Press, 2012, pp. 1–8.

14. Domingues L. Virtual Laboratories in (Bio)chemical Engineering Education / L. Domingues, I. Rocha, F. Dourado, M. Alves, E. C. Ferreira // Education for Chemical Engineers, 5 (2010), e22–e27.

15. Hernández Y.G. Development of a Submerged Membrane Bioreactor simulator: a useful tool for teaching its functioning / Y.G. Hernández, U.J.J. Haza, C. Albasi, M. Alliet // Education for Chemical Engineers, 9 (2014), e32–e41.

16. Stone D.C. Teaching Chromatography Using Virtual Laboratory Exercises / D.C. Stone // Journal of Chemical Education, 2007, 84 (9), p. 1488.

17. Winkelmann K. A Study of High School Students' Performance of a Chemistry Experiment within the Virtual World of Second Life / K. Winkelmann, M. Scott, D. Wong // Journal of Chemical Education, 2014, 91 (9), p.1432-1438.

18. Botero M.L. Cambridge weblabs: A Process Control System Using Industrial Standard SIMATIC PCS 7 / M.L. Botero, A. Selmer, R. Watson, M. Bansal, M. Kraft // Education for Chemical Engineers, 16 (2016), 1–8.

19. Klein A. Web Based Remote Experiments for Chemical Engineering Education / A. Klein, G. Wozny // Education for Chemical Engineers (2006), 1: 134–138.

20. Cristea V.M. E-tools for Education and Research in Chemical Engineering / V.M. Cristea, A. Imre-Lucaci, Z.K. Nagy, S.P. Agachi // Chem. Bull. "POLITEHNICA" Univ. (Timișoara). Volume 50 (64), 1-2, 2005.

21. Limniou M. Full immersive virtual environment CAVETM in chemistry education / M. Limniou, D. Roberts, N. Papadopoulos // Computers & Education 51 (2008) 584–593.

22. Merchant Z. The Learner Characteristics, Features of Desktop 3d Virtual Reality Environments, and College Chemistry Instruction: A Structural Equation Modeling Analysis / Z. Merchant, E.T. Goetz, W. Keeney-Kennicutt, O. Kwok, L. Cifuentes, T.J. Davis // Computers & Education 59 (2012) 551–568.

23. Stull A.T. Usability of Concrete and Virtual Models in Chemistry Instruction / A.T. Stull, T. Barrett, M. Hegarty // Computers in Human Behavior 29 (2013) 2546–2556.

24. Fjeld M. Tangible user interface for chemistry education: Comparative evaluation and re-design / M. Fjeld, J. Fredriksson, M. Ejdestig, F. Duca, K. Bötschi, B. Voegtli // ACM proceedings of CHI07, 2007, Vol. 2, pp. 805–808.

#### *Сведения об авторе:*

**Хасанова Гульнара Фатыховна** (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор кафедры инженерной педагогики и психологии, Казанский национальный исследовательский технологический университет, e-mail: gkhasanova@mail.ru

#### *Data about the author:*

**G. Khasanova** (Kazan, Russia), Doctor of Pedagogy, professor at the Department of Engineering Pedagogy and Psychology, Kazan State Research Technological University, e-mail: gkhasanova@mail.ru

Статья поступила в редакцию 15.11.2018



УДК 372.854

## ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ХИМИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО И ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЦИКЛОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ИНЖЕНЕРОВ ХИМИКО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ

Н.Ш. Мифтахова<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Статья подготовлена в рамках международной сетевой научно-практической конференции «Интегративная подготовка линейных инженеров для повышения производительности труда предприятий нефтегазохимической отрасли - СИНЕРГИЯ-2018»

**Аннотация.** Обсуждается проблема обучения химическим дисциплинам студентов при подготовке инженеров химико-технологического направления. Описывается тезаурусный подход при изучении химических дисциплин естественнонаучного и общепрофессионального циклов. Представлена схема обобщенной структуры дисциплины «Общая и неорганическая химия». Перечислены дескрипторы учебного тезауруса общей и неорганической химии. Дана характеристика областей перекрывания тезаурусов общей и неорганической химии с тезаурусами органической химии, физической химии, аналитической химии.

**Ключевые слова:** обучение химии, общая и неорганическая химия, тезаурусный подход, естественнонаучный цикл, общепрофессиональный цикл, дескрипторы, области перекрывания тезаурусов.

## APPROACHES TO TEACHING NATURAL-SCIENCE AND GENERAL PROFESSIONAL DISCIPLINES FOR ENGINEERS OF CHEMICAL-TECHNOLOGICAL TRAINING PROGRAMME

N. Miftakhova

**Abstract.** The problem of teaching students chemical disciplines for professional training of engineers of chemical-technological sphere is discussed. Thesaurus approach in studies of natural-science and general professional disciplines is described. The scheme of generalized structure of "General and Inorganic Chemistry" disciplines is given. Descriptors of educational thesaurus of "General and Inorganic Chemistry" are specified. An attribute of overlapping areas between "General and Inorganic Chemistry" thesauruses and "Organic Chemistry", "Physical Chemistry", and "Analytical Chemistry" thesauruses is presented.

**Keywords:** teaching chemistry, General and Inorganic Chemistry, thesaurus approach, natural-science cycle, general professional cycle, descriptors, overlapping areas of thesauruses.

Усиление фундаментальной подготовки инженеров в области химии является важным направлением в системе химико-технологического образования. Высшее образование студентов, выбравших инженерную специальность в технологических университетах, начинается с изучения химических дисциплин естественнонаучного цикла (общая и неорганическая химия ОНХ, органическая химия ОХ) на младших курсах. Их химические знания расширяются и углубляются на средних курсах при изучении дисциплин общепрофессионального цикла (физическая химия ФХ, аналитическая химия АХ и др.). Эти дисциплины, вносящие свой вклад в формирование профессиональной компетенции студентов на каждом этапе обучения, являются основополагающими в фундаментально-прикладной профессиональной подготовке

специалистов и бакалавров. Понятийно-терминологический аппарат каждой из рассматриваемых дисциплин содержит общие понятия, термины, определения, методы, включая в то же время группу специфических терминов и понятий. Кроме того, что дисциплина ОНХ генетически взаимосвязана с физической и аналитической химией, ее междисциплинарная связь прослеживается с общей химической технологией ОХТ и прикладной химией ПХ. Для органической химии подобные связи характерны с такими дисциплинами, как химия нефти ХН, химическая технология топлива и углеродных материалов ХТТиУМ и др. Междисциплинарная, генетическая связь в своем ряду дисциплин осуществляется за счет накопления специфичных терминов и понятий химического тезауруса (*греч.* thesauros – сокровище, сокровищница). Логично использование педагогами в процессе обучения



студентов подходов, объединяющих понятийно-терминологический состав химических дисциплин различных циклов. Одним из таких подходов является тезаурусный подход, который позволяет выявлять области «перекрывания» тезаурусов поэтапно изучаемых химических дисциплин.

При множественности определений тезауруса, существующих в литературе, следует остановиться на определении тезауруса как словаря понятий, исчерпывающим образом отражающих (обслуживающих, покрывающих) некоторую специфическую область знаний и систему связей между ними [4]. Тезаурус студента пополняется в процессе обучения в том случае, если информация доступна ему по сложности (опирается на известные ему понятия, не содержит неизвестных знаков), и в то же время содержит новые понятия, которые расширяют начальный тезаурус обучаемого. Учебные тезаурусы позволяют представить содержание дисциплины в виде совокупности дескрипторов (*лат. describere* – описывать), между которыми прослеживаются четко выраженные иерархические и логические связи [5]. Учебными дескрипторами являются базовые понятия, термины, ключевые слова и словосочетания. Основные критерии выбора дескриптора

следующие: 1) дескриптор должен иметь четкое и предельно ясное научное определение; 2) у дескриптора предпочтительно наличие четкой мотивированной семантической структуры; 3) дескриптор должен иметь деривационную способность для образования семантического гнезда (группы однокоренных терминов) (О.С. Ахманова).

Разработка тезауруса учебной дисциплины осуществляется в три этапа: подбор литературных источников (государственные образовательные стандарты, программы изучаемого курса, учебники, учебно-методическая литература и др.), выделение ключевых слов, формирование списка дескрипторов. Для обеспечения преемственности тезауруса при междисциплинарных связях, например между химическими дисциплинами естественнонаучного и общепрофессионального циклов, необходимо выделение круга базовых понятий. Для этого нами предварительно были выделены структурные компоненты теоретического ядра, базисного и функционального содержания дисциплины «Общая и неорганическая химия», и построена схема ее обобщенной структуры (Рисунок 1). Выполнение данных операций проходило с опорой на научные разработки Ю.Н. Семина [4].

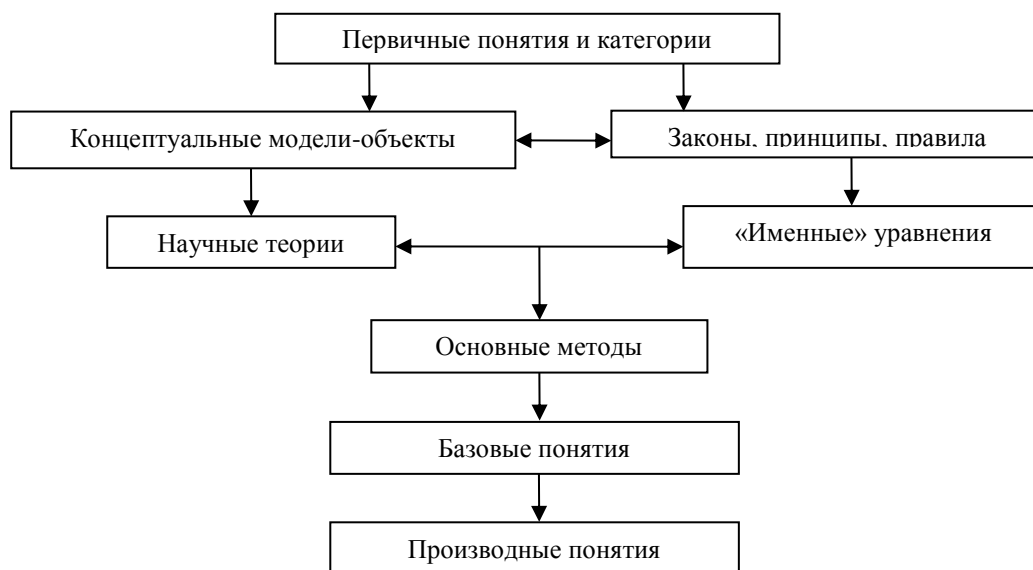


Рисунок 1. - Схема обобщенной структуры дисциплины «Общая и неорганическая химия»

К теоретическому ядру дисциплины ОНХ нами отнесены первичные понятия и категории, концептуальные модели-объекты; к базисному содержанию – научные теории, фундаментальные законы, принципы, базовые понятия, основные методы, понятия, производные от базовых,

«именные» уравнения; к функциональному содержанию – теоремы, правила.

Структурными компонентами теоретического ядра дисциплины «Общая и неорганическая химия» являются:

– первичные понятия – ядро, заряд, масса, спин, атом, протон, нейтрон, электрон, энергия;

– концептуальные модели-объекты – ядерная модель атома, атомная орбиталь, молекулярная орбиталь, кристаллическая орбиталь, модель отталкивания валентных локализованных электронных пар, модель гибридизации валентных орбиталей центрального атома.

*Базисное содержание* дисциплины составляют:

– фундаментальные законы – Периодический закон Д.И. Менделеева, закон Мозли, первый, второй и третий законы термодинамики, закон Гесса, закон действующих масс, закон Фарадея;

– принципы – принцип неопределенности Гейзенберга, принцип наименьшей энергии, принцип запрета Паули, правило Хунда, принцип подвижного равновесия Ле Шателье;

– научные теории – теория молекулярных орбиталей, валентных связей, гибридизации, теория отталкивания локализованных электронных пар, кристаллического поля, зонная теория кристаллов, теория переходного состояния, теория электролитической диссоциации;

– основные методы изучения – метод молекулярных орбиталей, метод валентных связей, метод локализованных электронных пар;

– «именные» уравнения – уравнение Планка, уравнение де Бройля, уравнение Шредингера, уравнение Аррениуса, уравнение Нернста, уравнение Больцмана;

– базовые понятия – химический элемент, химическая связь, химическое равновесие, энтальпия, энтропия, энергия Гиббса и т.д.;

– понятия, производные от базовых, например полярная и неполярная связь, парамагнитная и диамагнитная молекула, экзотермический и эндотермический процесс и т.д.

Дисциплины ОНХ, ОХ, АХ, ФХ входят в область науки химии, процесс обучения которой заключается в рассмотрении веществ и реакций с точки зрения четырех учений – учения о строении вещества; периодическом изменении свойств элементов и их соединений; термодинамики; кинетики (О.С. Зайцев). Это свидетельствует о том, что у этих дисциплин предполагается наличие области «пересечения» учебных тезаурусов, включающих одни и те же фундаментальные понятия, законы, принципы, правила, научные теории, методы исследования и базовые понятия, знание которых особенно важно при последовательном (со сдвигом во времени) изучении этих дисциплин. Детальная характеристика областей перекрывания тезаурусов общей и неорганической химии с ФХ, АХ, ОХ представлена в таблице.

Таблица. - Характеристика областей перекрывания тезаурусов ОНХ и ФХ, АХ, ОХ

Типология дескрипторов	«Перекрывающиеся» химические дисциплины		
	ОНХ ∩ ФХ	ОНХ ∩ АХ	ОНХ ∩ ОХ
Количество корреспондирующих дескрипторов (доля в %)	76 (34%)	46 (21%)	28 (13%)
Уровни использования корреспондирующих дескрипторов (доля в %):			
– первого уровня	52 (41%)	11 (9%)	18 (14%)
– второго уровня	14 (22%)	20 (32%)	5 (8%)
– третьего уровня	8 (24%)	15 (45%)	5 (15%)
Количество корреспондирующих дескрипторов из теоретического ядра дисциплины (доля в %)	10 (68%)	–	–
Количество корреспондирующих дескрипторов из базисного содержания дисциплины (доля в %)	66 (32%)	46 (22%)	28 (13%)

Попарное взаимное «наложение» тезаурусов ОНХ и ОХ позволило нам выявить незначительную долю, а именно 13% корреспондирующих дескрипторов от тезауруса общей и неорганической химии. В данном случае корреспондирующими являются общие для разных дисциплин одной предметной области дескрипторы, используемые студентами в учебной практике. Для ОНХ и АХ доля корреспондирующих дескрипторов от тезауруса общей и неорганической химии составляет 21%, для ОНХ и ФХ – 34%.

Таким образом, тезаурус, приобретенный при обучении общей и неорганической химии, становится средством изучения химических дисциплин ФХ, АХ и др. как базы для дальнейшего изучения студентами специальных химических дисциплин, завершающих профессиональную подготовку специалистов химико-технологического направления. Большой вклад в изучение химических дисциплин по профилю подготовки специалистов и бакалавров «Химическая технология природных энергоносителей и углеродных материалов» на факультете нефти и нефтехимии вносят знания, умения, навыки и освоенный тезаурус органической химии.

В рамках решения проблемы непрерывной подготовки специалистов технического и технологического профиля преимущество учебного тезауруса дисциплин в образовательном процессе не единично [1-4;6]. При этом для эффективной профессиональной подготовки студентов в определенной предметной области наук (например, механика, инженерное геометрическое моделирование, экология, химия) педагоги используют дидактические возможности:

- тезауруса основополагающей дисциплины, концентрирующего базовые знания для изучения других дисциплин из одной предметной области;
- модульного подхода, на основе которого модули (дисциплины, темы) с их понятийно-терминологическим аппаратом объединяются единой программой междисциплинарного учебного комплекса;

– научного (математического, геометрического, химического) языка, формирующего профессионально-предметное мышление.

С учетом того, что в настоящее время в российских вузах с русскоязычным обучением растет число иноязычных студентов, прибывших из стран ближнего и дальнего зарубежья с целью получения инженерного химико-технологического образования для дальнейшей работы в нефтегазохимической отрасли, совокупное использование данных подходов к обучению студентов, в особенности билингвов, было бы успешным. Однако, в учебном процессе необходимо уделять максимум внимания семантизации тезауруса изучаемой дисциплины, чтобы на следующем этапе овладения знаниями этой же научной области студенты могли быстро адаптироваться к тезаурусу новой дисциплины. То есть, посредством усвоения понятийно-терминологического аппарата одной дисциплины должна развиваться адаптационная способность познания другой смежной дисциплины. Для билингвальных студентов в этом видится путь использования родного языка как обучающего средства в преодолении терминологического, и психологического барьеров в новой дидактической среде, маркируемой новой целью и содержанием, новыми формами, методами и средствами обучения на новой химической кафедре [2].

Содержание дисциплин естественнонаучного, общепрофессионального, специального циклов одной предметной области, структурированное с позиции выделения их понятийно-терминологического аппарата, представляется в виде дву- или многоязычных терминологических словарей с различным построением словника (в алфавитном порядке, в виде гнезд с ключевыми определяемыми и подключевыми определяющими словами, с толкованиями и без толкования слов и т.д.). Кроме того, тезаурусный подход открывает студентам широкие возможности самостоятельной работы при составлении личных тезаурусных словарей, позволяет выходить за рамки поля дескрипторов, обозначенного в учебном тезаурусе изучаемой дисциплины.

### *Литература:*

1. Исхакова Д.Д. Преимущество непрерывной химической подготовки специалистов в технологическом университете: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Исхакова Динара Даниловна. – Казань, 2003. – 128 с.
2. Мифтахова Н.Ш. Система адаптационного

- обучения студентов на двуязычной основе в технологическом вузе: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Мифтахова Нурия Шайхулисламовна. – Казань, 2013. – 498 с.

3. Рукавишников В.А. Инженерное геометрическое моделирование как методологическая основа геометро-

графической подготовки в техническом вузе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Рукавишников Виктор Алексеевич. – Казань, 2004. – 38 с.

4. Семин Ю.Н. Теория и технология интеграции содержания общепрофессиональной подготовки в техническом вузе: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Семин Юрий Николаевич. – Ижевск, 2001. – 403 с.

5. Черепанов В.С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях / В.С. Черепанов. – М.: Педагогика, 1989. – 152 с.

6. Шамкаева А.И. Проектирование эколого-химической подготовки инженеров-экологов на основе взаимосвязи модульного и тезаурусного подходов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Шамкаева Альфия Илалтдиновна. – Казань, 2008. – 207 с.

***Сведения об авторе:***

***Мифтахова Нурия Шайхулисламовна*** (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор кафедры неорганической химии, ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», e-mail: nshm@inbox.ru

***Data about the author:***

***N. Miftakhova*** (Kazan, Russia), Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the department of non-organic chemistry of the "Kazan National Research Technological University", e-mail: nshm@inbox.ru

Статья поступила в редакцию 15.11.2018



УДК 378

## ФОРМИРОВАНИЕ ЗНАНИЙ И НАВЫКОВ ТАМОЖЕННЫХ ПЛАТЕЖЕЙ КАК ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ТАМОЖЕННОГО ДЕЛА

Э.А. Дударева, И.В. Игнатова

**Аннотация.** В статье проведен анализ роли и значения таможенных платежей в современном социально-экономическом развитии как важнейшего источника пополнения федерального бюджета в обеспечении финансовой безопасности страны. Рассмотрены специфика, содержание и профессиональные компетенции дисциплины «Таможенные платежи». Раскрыты механизмы и способы усвоения знаний в рамках деятельностного подхода в обучении, в основе которого понятия «действие» и «задача» как существенные компоненты целостной деятельности. Проведен анализ развития навыка в терминах цели, действия, способа, контроля; показано, что критическое осмысление условий, средств и способов действий в ходе осуществления деятельности позволяет навыку формироваться быстрее. Отражены результаты исследования по усвоению научных знаний и способов деятельности, обеспечивающих развитие учебных навыков при формировании профессиональных компетенций в процессе обучения.

**Ключевые слова:** таможенные платежи, профессиональные компетенции, деятельностный подход, механизмы и способы решения задач, учебные навыки.

## FORMATION OF KNOWLEDGE AND SKILLS OF CUSTOMS PAYMENTS AS THE BASIS OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS OF CUSTOMS BUSINESS

E. Dudareva, I. Ignatova

**Abstract.** The article explains the role and importance of customs duties in modern socio-economic development as the most important source of replenishment of the federal budget in ensuring the financial security of the country. The peculiarity, content and professional competences of the discipline "Customs Payments" were thoroughly examined in the article. The mechanisms and ways of mastering knowledge within the framework of the activity approach in learning, based on the concepts of "action" and "task" as essential components of a holistic activity, are revealed. The analysis of the development of skill in terms of goal, action, method, control is presented here; it is pointed out that critical understanding of the conditions, means and methods of actions in the course of performing professional activity allows the skill being formed faster. The results of the research on the assimilation of scientific knowledge and methods of activity that ensure the development of training skills within the formation of professional competencies in the learning process are reflected.

**Keywords:** customs payments, professional competence, activity approach, mechanisms and ways of solving problems, training skills.

На современном этапе вопросы формирования знаний и навыков начисления, взимания и контроля уплаты таможенных платежей не теряют своей актуальности. Данное обстоятельство обусловлено значимостью функций таможенных платежей для социально-экономического развития страны, правового совершенствования, включения государства в глобальную систему и повышения его конкурентоспособности на мировом рынке.

Специфика дисциплины «Таможенные платежи» состоит в симбиозе правового и экономического материала, большая часть которого направлена на формирование у обучающихся умений и навыков по начислению и контролю полноты уплаты таможенных платежей в соответствии с требованиями

профессиональных компетенций, определенных Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования по специальности «Таможенное дело»:

– способность применять методы определения таможенной стоимости и контролировать заявленную таможенную стоимость товаров, перемещаемых через таможенную границу Союза (ПК – 6);

– владение навыками по исчислению таможенных платежей и контролю правильности их исчисления, полноты и своевременности уплаты (ПК – 8);

– умение осуществлять взыскание и возврат таможенных платежей (ПК – 9);

– владение навыками анализа и прогнозирования поступления таможенных



платежей в федеральный бюджет государства (ПК – 38) [1].

Все вышеизложенное свидетельствует о значимости изучения порядка начисления и взимания таможенных платежей, мониторинга динамики перечисления таможенных платежей в федеральный бюджет РФ как одного из показателей финансовой устойчивости государства и т.д. Следовательно, выявление основных проблем, с которыми сталкиваются студенты в процессе усвоения материала по дисциплине «Таможенные платежи», разработка путей их решения представляется насущным.

Одной из актуальных задач современного высшего образования является формирование профессиональных компетенций в процессе обучения. В качестве основного содержания и важнейшей задачи обучения в теории и практике образования является освоение системы научных знаний, соединяющееся с овладением соответствующими навыками.

Содержательное оценивание научных знаний, способов и степени их усвоения дает возможность аналитически оценивать их взаимосвязь и соотношение с учебными навыками, в целом определяющим и эффективность самого процесса обучения.

Необходимым условием для усвоения научных понятий должно быть обучение, содержанием которого являются теоретические знания. В ходе такого обучения материал воспринимается обучающимися в системе, а не в виде отдельных правил, понятий. Владение общими способами действия, осознание способа решения задач на материале учебного предмета позволяют обучающимся успешно овладевать знаниями, умениями, навыками в процессе обучения.

Рассмотрим особенности усвоения знаний в рамках деятельностного подхода в обучении, в основе которого заложены понятия «действие» и «задача» как существенные компоненты целостной деятельности [5].

Учебная задача существенно отличается от частных конкретно-практических задач. При решении частных конкретно-практических задач обучающиеся овладевают столь же частными способами их решения. Лишь в процессе тренировки возможно освоить общий способ их решения. При решении учебных задач, напротив, обучающиеся овладевают общим способом решения частных задач, являющимся важным не только для данного частного случая, но и для всех однородных задач [3].

Умение выделять, анализировать и соотносить с предметной ситуацией собственные

действия направлено на осознание способа решения задачи с целью его обобщения (теоретизации) и влияющего на продуктивность мыслительного процесса [2], является для нашего исследования одним из оснований, позволяющим раскрыть механизмы практического или теоретического способов решения задач при усвоении учебного материала в процессе обучения.

Навык обычно понимается как действие, характеризующееся высокой мерой усвоения; умения и навыки представлены как уровни овладения действиями, выполняемыми на основе знаний (С.Л. Рубинштейн). Развитие навыка рассматривается в терминах цели, действия, способа, контроля [5]. Образование навыков путем автоматизации действий, опирающихся на правило, действительно возможно [7], если способы такого действия достаточно универсальны и непротиворечивы (как, например, при овладении вычислительными навыками в математике). Однако невозможно сформировать учебный навык в описанном выше его понимании, если обучающиеся не осознают и не поймут принцип и способ действия в условиях значимой учебной деятельности.

В своей работе мы также исходим из того, что для формирования учебного навыка необходимо, прежде всего, осознание обучающимися способа действия. Критическое осмысление условий, средств и способов действий в ходе осуществления деятельности позволяет навыку действительно формироваться быстрее. При этом если обучающиеся владеют общими способами действия (осознают условия задачи и способы ее решения), то они более успешно справляются с решением как учебных, так и конкретно-практических задач. Все это указывает на то, что знания, умения и навыки имеют необходимые условия для их формирования, а процесс обучения в большей мере отвечает необходимым требованиям.

Специфика дисциплины «Таможенные платежи» обуславливает трудности ее усвоения студентами. Использование льгот, обоснование взыскания задолженности или возврата таможенных платежей, а также другие аспекты деятельности таможенных органов в рамках выполнения ими фискальной функции сопряжены с умением работать с законодательными актами [6]. Это требует особых мыслительных способностей обучающихся. Обоснование применения правовых норм в нестандартных ситуациях вызывает серьезные затруднения у студентов.

Исчисление таможенных платежей, пени,

процентов, составление динамики и прогнозов требует применения математических навыков и умений, владение общими способами составления прогнозов, аналитическим мышлением. Особые сложности связаны с вычислительными навыками и точностью расчетов. Также вызывают затруднения задания по преобразованию текстового материала в табличную форму (например, при заполнении декларации на товары) и применению методов прогнозирования (например, при составлении прогноза динамики перечисления таможенных платежей в федеральный бюджет РФ). Легче всего решаются задачи по шаблону, стандартные, не требующие анализа при работе с нормативно-правовыми актами и расчетах.

Целью исследования было выявление и анализ способов действия студентов при решении задач, обеспечивающих усвоение знаний и формирование профессиональных компетенций по дисциплине «Таможенные платежи» в процессе обучения.

В эксперименте принимали участие студенты 3 курса (в кол-ве 119 чел.), обучающиеся по специальности «Таможенное дело»: первую группу составили студенты с высокой успеваемостью, вторую группу – студенты, испытывающие трудности в обучении. В качестве методического материала использовались задачи, направленные на практический и теоретический способ их решения, по дисциплине «Таможенные платежи» [4]. При решении конкретно-практических задач (задача 1) обучающиеся овладевают частными способами решения, действуя по правилу; при решении учебных задач (задачи 2, 3) на основе анализа условий и способов действия овладевают общими способами их решения. Достоверность различий данных, представленных в процентном выражении, определялась с помощью критерия Стьюдента.

Данные по уровню освоенности способа действия по исчислению таможенных платежей (задача 1) представлены на рисунке 1.

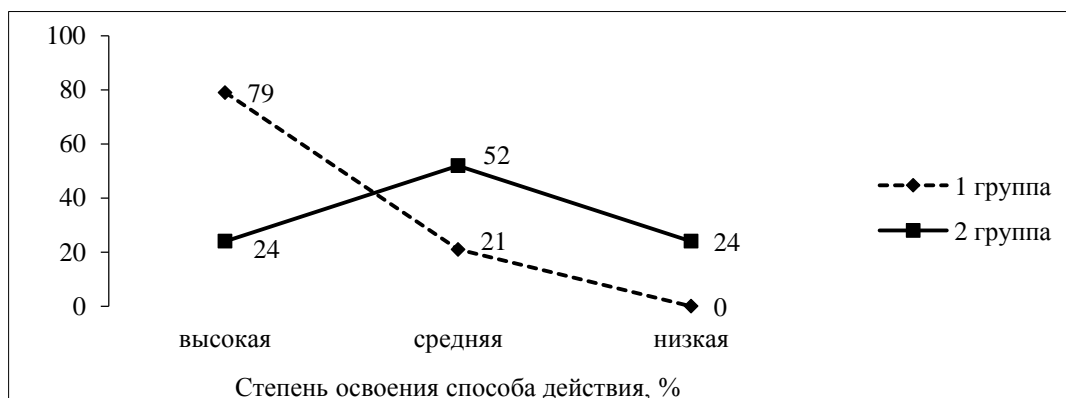


Рисунок 1. – Освоенность способа действия (задача 1)

Высокий уровень освоенности способа действия выявлен в первой группе у 79% обучающихся, во-второй у 24% (различия значимы на уровне:  $t = 4,31$ ;  $f = 43$ ;  $p < 0,05$ ); средний уровень у 21%, во-второй – 52% (различия значимы на уровне:  $t = 1,88$ ;  $f = 37$ ;  $p < 0,1$ ); низкий уровень у 0%, во-второй у 24% (различия значимы на уровне:  $t = 2,06$ ;  $f = 48$ ;  $p <$

0,05). Таким образом, освоенность способа действия по исчислению таможенных платежей у обучающихся первой группы выше, чем у второй.

На рисунке 2 представлены данные, отражающие уровень освоенности общего способа действия по контролю правильности исчисления таможенных платежей, полноты и своевременности их уплаты (задача 2).

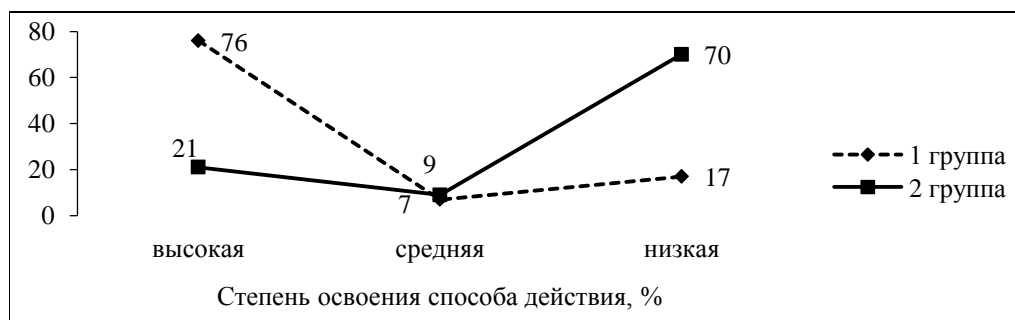


Рисунок 2. – Освоенность общего способа действия (задача 2)

Высокий уровень освоенности общего способа действия в первой группе выявлен у 76%, во-второй – 21% (различия статистически значимы на уровне:  $t = 4,31$ ;  $f = 43$ ;  $p < 0,05$ ); средний уровень в первой группе составил 7%, во-второй – 9% (различия не значимы); низкий уровень в первой группе у 17%, во-второй – 70% (различия значимы на уровне:  $t = 4,31$ ;  $f = 43$ ;  $p < 0,05$ ). Исходя из полученных данных освоенность общего способа действия по контролю

правильности исчисления таможенных платежей, полноты и своевременности их уплаты у обучающихся первой группы выше, чем во второй.

Данные по уровню освоенности общего способа действия по анализу и прогнозированию поступления таможенных платежей в федеральный бюджет государства (задача 3) продемонстрированы на рисунке 3.

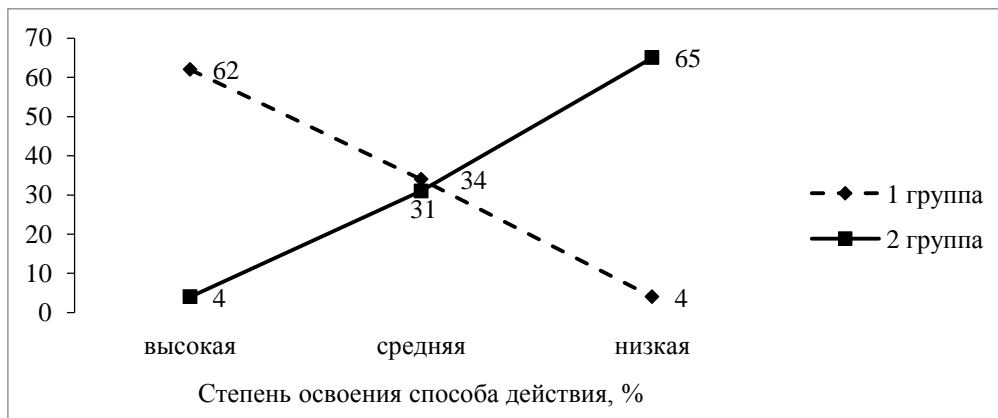


Рисунок 3. – Освоенность общего способа действия (задача 3)

Высокий уровень освоенности общего способа действия в первой группе выявлен у 62% обучающихся, во-второй – 4% (различия значимы на уровне:  $t = 8,44$ ;  $f = 43$ ;  $p < 0,05$ ); средний уровень в первой группе у 34%, во-второй – 31% (различия не значимы); низкий уровень в первой группе у 4%, во-второй – 65% (различия значимы на уровне:  $t = 8,44$ ;  $f = 43$ ;  $p < 0,05$ ). Как видим освоенность общего способа действия по анализу и прогнозированию поступления таможенных платежей в федеральный бюджет государства выше, чем во второй.

Исходя из результатов исследования выявлено, что более двух третей обучающихся первой группы освоили способ действия при решении конкретно-практических задач по исчислению таможенных платежей (во второй группе – меньше одной четвертой обучающихся). Более двух третей обучающихся первой группы освоили обобщенный способ действия при решении учебных задач (во второй группе – чуть больше одной десятой обучающихся).

Таким образом, с решением конкретно-практических, частных задач по таможенным платежам обучающиеся первой группы

справляются значительно лучше по сравнению со второй группой. Многие трудности, связанные с овладением навыков по исчислению таможенных платежей, происходят из-за того, что содержание учебного материала воспринимается обучающимися не в системе, а в виде конкретных правил и понятий. Студенты не всегда осознают закономерностей и системности понятий, что снижает общий учебный эффект и затрудняет формирование учебных навыков по изучаемой дисциплине.

Результаты исследования показывают, что прочное и осознанное усвоение обучающимися научных знаний и способов деятельности обеспечивает развитие учебных навыков в процессе обучения. Если обучающиеся владеют общими способами действия (осознают условия задачи и способы ее решения), то они более успешно справляются с решением как учебных, так и конкретно-практических задач. Все это указывает на то, что знания, умения и навыки, в соответствии с профессиональными компетенциями, имеют необходимые условия для их формирования, а процесс обучения в большей мере отвечает необходимым требованиям.

#### Литература:

1. Приказ Минобрнауки РФ от 08.11.2010 N 1117 (ред. от 31.05.2011) «Об утверждении и введении

в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего

профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 036401 Таможенное дело (квалификация (степень) «специалист»)).

2. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении / В.В. Давыдов. – М.: Педагогическое общество России, 2000. - 480 с.

3. Дударева Э.А. Психолого-педагогический мониторинг развития рефлексии в процессе обучения: монография / Э.А. Дударева. - Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2016. - 164 с.

4. Лузина Т.В. Практикум по таможенным платежам в отношении товаров и транспортных средств, перемещаемых через границу Таможенного

союза / Т.В. Лузина, И.В. Игнатова. – Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2016. – 192 с.

5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Питер, 2015. – 705 с.

6. Сокольникова О.Б. Таможенные платежи в таможенных процедурах: учебное пособие / О.Б. Сокольникова. – М.: Изд-во Российской таможенной академии, 2014. – 109 с.

7. Ховланд К. Научение и сохранение заученного у человека / К. Ховланд // Экспериментальная психология; под ред. С.С. Стивенса. – М.: Изд-во иностр. лит., 1963. – С. 124-223.

***Сведения об авторах:***

***Дударева Эльза Александровна*** (г. Тюмень, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры таможенного дела ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», e-mail: elza.dudareva@mail.ru

***Игнатова Ирина Викторовна*** (г. Тюмень, Россия), кандидат социологических наук, доцент кафедры таможенного дела ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», e-mail: ignatova-iv@yandex.ru

***Data about the authors:***

***E. Dudareva*** (Tyumen, Russia), Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of physical training FGAOU WH "The Tyumen state university", e-mail: elza.dudareva@mail.ru

***I. Ignatova*** (Tyumen, Russia), Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor of physical training FGAOU WH "The Tyumen state university", e-mail: ignatova-iv@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 25.10.18



УДК 378

## О ТРАНСДИСЦИПЛИНАРНОМ ПОДХОДЕ К ПРАВОВОМУ ОБРАЗОВАНИЮ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Л.Г. Щурикова, С.В. Барабанова, О.Н. Гарипова<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Статья подготовлена в рамках международной сетевой научно-практической конференции «Интегративная подготовка линейных инженеров для повышения производительности труда предприятий нефтегазохимической отрасли - СИНЕРГИЯ-2018»

**Аннотация.** Реформа системы высшего образования обозначила необходимость реализации новых подходов к правовому образованию студентов технического вуза. Применение трансдисциплинарного подхода с позиции технологической конвергенции, а также с позиции конвергенции правового знания и отраслевой экономики является одним из направлений повышения качества профессионального правового образования инженера.

Технологическая конвергенция дает возможность использовать в процессе правового образования студентов технического вуза новейшие достижения в сфере информационных и гуманитарных технологий. Применение конвергенции правового знания и отраслевой экономики призвано обеспечить решение задачи перерастания фрагментарных правовых знаний, приобретаемых обучающимися в рамках изучения правовых дисциплин, в целостное профессиональное знание, позволяющее решать будущим инженерам сложные, многопрофильные задачи.

**Ключевые слова:** правовое образование, трансдисциплинарность, технологическая конвергенция, отраслевая экономика.

## ABOUT TRANSDISCIPLINARY APPROACH TO LEGAL EDUCATION OF STUDENTS OF A TECHNICAL UNIVERSITY

L. Shchurikova, S. Varabanova, O. Garipova

**Abstract.** The reform of the higher education system highlighted the need to implement new approaches to the legal education of technical university students. The application of a transdisciplinary approach from the standpoint of technological convergence, as well as from the standpoint of the convergence of legal knowledge and the sectoral economy is one of the ways to improve the quality of professional legal education of an engineer.

Technological convergence makes it possible to use the latest advances in the field of information and humanitarian technologies in the process of legal education of students of a technical college. The application of legal knowledge and sectoral economics convergence is intended to provide a solution to the problem of the development of fragmented legal knowledge acquired by students in the study of legal disciplines into holistic professional knowledge, allowing future engineers to solve complex, multidisciplinary tasks.

**Keywords:** legal education, transdisciplinarity, technological convergence, sectoral economics.

Отличительной чертой XXI века является беспрецедентный спрос на высшее образование, вследствие осознания его значимости для преобразования и устойчивого развития как отдельного человека, так и общества, нации в целом. Это возлагает на систему высшего образования необходимость решения грандиозных задач повышения качества подготовки посредством разработки и внедрения в учебный процесс педагогических технологий, способствующих «созданию новых знаний, управлению ими, их распространению, доступу к ним и контролю за ними» [5].

Особенностью современного научного знания является весьма условное его деление на отрасли, подотрасли, имеющее целью упрощения его

понимания. Такое деление дает нам право утверждать, что в настоящее время предметом изучения становятся различные формы окружающей нас действительности без изучения связей между этими формами и способов их взаимовлияния [7;6].

Необходимость укреплять и развивать междисциплинарность и трансдисциплинарность в системе высшего образования определена Всемирной декларацией о высшем образовании для XXI века. Основное значение данных подходов состоит в том, что их применение способствует формированию навыков и развитию способностей к жизни в меняющихся условиях, обеспечивает становление социальной и профессиональной мобильности.



Первое определение трансдисциплинарности в науке было дано в 1970 г. Жаном Пиаже. Он рассматривал трансдисциплинарность как «новое пространство без стабильных границ между дисциплинами». Он считал, что новая область знаний должна быть непременно супер- или гипердисциплиной.

«Такая трансдисциплинарность, – писал он, – должна являться «координатором всех дисциплинарных и интердисциплинарных систем обучения и инноваций на основе общего аксиоматического подхода» [13].

В настоящее время существует много подходов к определению трансдисциплинарности. Она рассматривается и как декларация, провозглашающая равные права ученых [15], и как высокий уровень образованности. Некоторые ученые рассматривают ее как «правило исследования окружающего мира» [12]. С точки зрения профессионального образования, трансдисциплинарность рассматривается нами как «принцип организации научного знания» [14]. Несмотря на то, что в настоящее время анализу трансдисциплинарности посвящено достаточно много исследований, вместе с тем применение данного подхода к системе правового образования еще не нашло достаточного осмысления.

Трансдисциплинарность в правовом образовании обеспечивает обогащение и преобразование правовых знаний, основанных на трансдисциплинарном дискурсе разного рода дисциплинарных практик. Трансдисциплинарность права в системе технического и технологического образования предполагает также включение «гуманитарных ценностей в контекст научного исследования» [6, с.205].

Трансдисциплинарность в правовом образовании многоаспектна.

Прежде всего, трансдисциплинарность в правовом образовании можно рассматривать как модификацию профессионального правового образования, основанного на конвергенции науки и технологий. XXI век характеризуется повышением роли науки в происходящих социальных изменениях. В основе всех этих изменений являются технологии: промышленные, научные, социальные. «Конвергенция науки, технологий и общества, проявляющегося в парадигме научно-технологического развития общества, обеспечивает организационное взаимодействие и развитие технонаучной и социальной сфер» [11;7].

Конвергенция технологий и знаний в правовом образовании студентов технического вуза основана, прежде всего, на философском обосновании среды жизненного мира человека с этическими императивами, ценностными установками, обеспечивающими решение задачи формирования у обучающихся активной жизненной позиции, их воспитание в духе гражданственности.

Правовое образование студентов технического вуза основано также на конвергенции правового знания и надотраслевых информационных технологий, которые на современном этапе общественного развития стали методологической базой научного познания, представляющего собой соединение педагогических и информационно-сетевых технологий на основе свободного обмена [8;14]. Правовое образование немыслимо без применения информационных технологий, обеспечивающих его переход на новый технологический уровень, соответствующий требованиям современного профессионального образования. Применение информационных технологий способствует решению принципиально новых дидактических задач, обеспечивающих эффективность и качество обучения. Использование правовых информационных систем, электронных образовательных средств, средств коммуникации позволяет студентам обучаться по оптимальной для них программе с учетом их познавательных способностей. Информационные технологии также обеспечивают решение задачи оптимизации соотношения теоретической и практической подготовок обучающихся.

В системе социальных технологий необходимо, прежде всего, выделить педагогические технологии, обеспечивающие целенаправленное проектирование педагогического процесса формирования правовой компетентности обучающихся. В системе педагогических технологий с позиции трансдисциплинарного подхода особо следует обратить внимание на когнитивные технологии.

Когнитивные технологии включают в себя знание «общих принципов управления ментальными процессами в человеческом мозгу, восприятия и осмысления окружающего мира» [11, с.56]. Когнитивные технологии в правовом образовании представляют собой особую тактику целедостижения, опирающуюся на процессы познания, переработку информации и обеспечивающую возможность индивидуального и коллективного воздействия на обучающихся, включающего в себя пропаганду правовых

знаний, изменение индивидуального и коллективного правового сознания.

Применение когнитивных технологий имеет целью воздействия на подсознание обучающегося с целью раскрытия внутренних резервов познания. Таким образом, в основе когнитивных технологий лежат психологические теории, достижения в сфере нейро-физиологии, обеспечивающие управление процессом познания. Человеческий мозг постоянно воспринимает огромный поток информации. Основная задача применения когнитивных технологий – возможность направить эту информацию в нужное русло, соответствующее задачам обучения. Применение когнитивных технологий дает возможность использовать индивидуальные возможности или привычки обучающихся в целях усвоения преподаваемого материала на подсознательном уровне, а не в качестве зубрежки.

В основе развития когнитивных технологий в правовом образовании лежит формирование эндогенного общества, предусматривающего широкое применение информационных технологий в процессе восприятия правовой информации. Основной задачей правового образования в эндогенном обществе является усвоение обучающимися методологии восприятия полезной правовой информации.

Применение когнитивных технологий предусматривает поэтапный мониторинг достижений обучающихся. На основе когнитивного мониторинга строится диаграмма когнитивного профиля обучающихся в соответствии с которым осуществляется проектирование учебного процесса. Сущность когнитивной технологии, а также этапы проектирования учебного процесса на основе применения когнитивных технологий проанализированы в работе М.Е. Бершадского «Когнитивная образовательная технология».

Когнитивные технологии относятся к категории алгоритмизированных технологий, «базирующихся на кибернетических принципах процесса обучения» и предусматривающих наличие обратной связи [4].

Результаты мониторинга служат точками бифуркации педагогического процесса, определяющими необходимость коррекции педагогической модели формирования правовой компетентности обучающихся.

Применение гуманитарных технологий в правовом образовании студентов технического вуза основано на философском осмыслении юридической аксиологии и обеспечивает решение как педагогических, так и

общепрофессиональных задач, рассматриваемых нами в контексте реализации принципа гуманизации современного инженерного образования. Исследованию гуманитарных технологий посвящены труды многих современных авторов, таких как Н.А. Кузнецова, О.С. Мартынова, М.В. Силантьева и др. Несмотря на то, что существуют некоторые различия в понимании сущности гуманитарных технологий различными авторами, анализ данных исследований приводит нас к выводу, что основной целью применения данных технологий является культивирование ценности человека, его прав и свобод как «наивысшего достижения природы». Применение гуманитарных технологий в правовом образовании студентов технического вуза предполагает ориентацию педагогического процесса непосредственно на обучающегося с учетом его личностных качеств и ценностных ориентаций, обеспечивающую в дальнейшем его субъективную самореализацию. Гуманитарные технологии с позиции профессионального правового инженерного образования имеют целью очеловечивания постиндустриального состояния России, основанного на технических и технологических успехах. Таким образом, гуманитарные технологии в правовом образовании студентов технического вуза рассматриваются нами как совокупность педагогических методов и инструментов, основанных на аксиологическом подходе и обеспечивающих решение задачи правового образования и воспитания обучающихся.

Трансдисциплинарность в правовом образовании можно рассматривать также как конвергенцию правового знания и отраслевой экономики, основанную на холистической парадигме, предполагающей целостность научных знаний, единство профессиональной подготовки. При трансдисциплинарном подходе, предполагающем конвергенцию технологических, организационных и менеджерских инноваций, правовое образование становится элементом единой науки, основанной на постнеклассической когнитивной методологии «формирования новых способов работы и средств мышления» [2]. Таким образом, трансдисциплинарный подход в правовом образовании способствует синтезу изначально разрозненных и не связанных между собой знаний в единое профессиональное знание, заточенное под единые задачи.

Трансдисциплинарность правового научного знания характеризуется развитием новых направлений институциональной теории права,

таких как экономика права, социология права и др.

Изучение внутренних связей права с иными видами научного знания, использование результатов научных исследований по иным научным направлениям в правовом образовании является необходимым условием обеспечения целостности профессионального знания.

В настоящее время отсутствует единая трактовка дефиниции экономики права. Это объясняется неоднозначностью понимания ее сущности и, как следствие, наличием внутренних разногласий и противоречий методологического характера в ее изучении.

Экономика права выделилась в самостоятельное институциональное направление еще в середине 60-х годов XX века. Изучением сущности экономики права занимались многие выдающиеся ученые, такие как Р. Коуз, Р. Познер, Г. Калабреззи. С точки зрения профессионального правового образования, особо необходимо выделить труды Г. Беккера по экономическому анализу преступности, труды В.С. Автономова и др. авторов, анализирующих экономическую эффективность права.

Среди предлагаемых определений нами выделено соответствующее целям правового профессионального образования: экономика права – это изучение «механизма воздействия права на поведение экономических агентов» [3]. Таким образом, в рамках экономики права осуществляется анализ реакции экономических агентов на различные правовые установления с позиции их целесообразности.

При изучении экономики права необходимо также обратить внимание не только на взаимосвязь, но и на взаимовлияние экономики и права. Требование экономической эффективности способствует тому, что изменение экономических

факторов приводит к изменению самих правовых норм.

С точки зрения экономической эффективности, «агенты ведут себя как рациональные максимизаторы при принятии не только рыночных, но и вне рыночных решений (таких, например, как нарушать или не нарушать закон, возбуждать или не возбуждать судебный иск и т.д.)» [1, с.676]. Таким образом, правовая система, подобно рынку, рассматривается как механизм, регулирующий распределение ограниченных ресурсов.

Социология права является достаточно молодой отраслью науки. Одной из основных задач социологии права является исследование социальных закономерностей применения и развития правовых норм [9, с.475], изучение социальной эффективности права [10;7]. В рамках изучения социологии права происходит выяснение социальных причин, порождающих ту или иную правовую норму, а также социального эффекта от ее применения с учетом интересов и установок лиц, чье поведение определено реализацией норм права. В рамках изучения социологии права происходит усвоение подлинной сути и назначения права как способа реализации интересов как общества в целом, так и каждого отдельного индивида. При этом в обществе формируется отношение к праву как социальной ценности.

Таким образом, применение трансдисциплинарного подхода к правовому образованию студентов технического вуза призвано обеспечить адаптацию полученных в процессе профессиональной подготовки знаний, к их совместному использованию и решению сложных многопрофильных профессиональных задач.

### Литература:

1. Автономов В.С. История экономических учений / В.С. Автономов, О.И. Ананьин, С.А. Афонией; под ред. В.С. Автономова. – М., 2002. – 784 с.
2. Алиева Н.З. Образование в XXI веке: аксиологический аспект: монография / Н.З. Алиева. – Шахты: ЮРГУЭС, 2010. – 223 с.
3. Бальсевич А. Экономика права: предпосылки возникновения и история развития [Электронный ресурс] / А. Бальсевич. – Режим доступа: <http://institutions.com/theories/1025-ekonomika-prava.html>
4. Бершадский М.Е. Когнитивная образовательная технология [Электронный ресурс] / М.Е. Бершадский. – Режим доступа: [http://bershadskiy.ru/index/kognitivnaja\\_obrazovatel'naja\\_tekhnologija/0-27](http://bershadskiy.ru/index/kognitivnaja_obrazovatel'naja_tekhnologija/0-27)

5. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/901839539>
6. Киященко Л.П. Философия трансдисциплинарности / Л.П. Киященко, В.И. Моисеев; Рос. акад. наук, Ин-т философии. – М.: ИФРАН, 2009. – 205 с.
7. Ковальчук М.В. Конвергенция наук и технологий – новый этап научно-технического развития / М.В. Ковальчук, О.С. Нарайкин, Е.Б. Яцишина // Вопросы философии. - 2013. - № 3. - С. 3-12.
8. Ковальчук М.В. Конвергенция наук и технологий – прорыв а будущее / М.В. Ковальчук // Российские нанотехнологии. – Т.6. – № 1-2. – С. 13-23.

9. Социологический словарь; отв. ред. Г.В. Осипов, Л.Н. Москвичев. – М., 2014 – С. 474-475.

10. Социология права: учеб.-метод. комплекс для студентов спец. 1-24 01 02 «Правоведение»; авт.-сост. В.Н. Дубовицкий. – Минск: БГУ, 2009. – 67 с.

11. Шевченко Ю.С. Конвергенция науки, технологий и человека: философский анализ: дисс. ... канд. философ. наук: 09.00.08 / Ю.С. Шевченко. – Ростов-на-Дону, 2014. – 128 с.

12. De Mello, M. (2001) The School of the Future, University of São Paulo, Center for Transdisciplinary Education (CETRANS).

13. Erich Jantsch. Vers l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité dans l'enseignement et l'innovation, in Léo Apostel et al, 1972.

14. Moral Project. CIRET. 1987. URL: [http://ciret-transdisciplinarity.org/moral\\_project.php](http://ciret-transdisciplinarity.org/moral_project.php)

15. 1st World Congress of Transdisciplinarity (1994), Preamble. Convento da Arrábida, Portugal, November 2-6. URL: <http://perso.club-internet.fr/nicol/ciret/english/charten.htm>

#### *Сведения об авторах:*

**Щурикова Лариса Геннадьевна** (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры правоведения Казанского национального исследовательского технологического университета, e-mail: Lara6524@mail.ru

**Барабанова Светлана Васильевна** (г. Казань, Россия), доктор юридических наук, доцент, заведующая кафедрой правоведения Казанского национального исследовательского технологического университета, e-mail: sveba@inbox.ru

**Гарипова Ольга Николаевна** (г. Казань, Россия), старший преподаватель кафедры правоведения Казанского национального исследовательского технологического университета, e-mail: garipova2103@mail.ru

#### *Data about the authors:*

**L. Shchurikova** (Kazan, Russia), Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer, Department of Law, Kazan National Research Technological University, e-mail: Lara6524@mail.ru

**S. Barabanova** (Kazan, Russia), Doctor of Law, Associate Professor, Head of the Department of Law at Kazan National Research Technological University, e-mail: svevaba@inbox.ru

**O. Garipova** (Kazan, Russia), Senior Lecturer, Department of Jurisprudence, Kazan National Research Technological University, e-mail: garipova2103@mail.ru

Статья поступила в редакцию 15.11.2018



УДК 378

## ПРОЕКТИРОВАНИЕ ФИЗИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА С ПРИМЕНЕНИЕМ ИНТЕРНЕТ-СИСТЕМ И КОМПЬЮТЕРНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ

Е.Н. Васильева, И.В. Левкин, Ш.Г. Хусаинов

**Аннотация.** Представлены краткий анализ состояния и пути повышения качества и эффективности учебного процесса студентов бакалавров агроинженерных специальностей; предложены методика и примеры построения мультимедийных интерактивных образовательных интернет-систем по курсу общей физики с учетом возможности их использования при обучении на специальностях агрономического профиля и при дистанционном обучении; показаны информационная цепочка и схема развертывания исследования, состава и последовательности выполняемых субъектом действий в натурном и модельных экспериментах; отражены некоторые аспекты, позволяющие индивидуализировать подход к обучению студентов-бакалавров.

**Ключевые слова:** физический эксперимент, лабораторный практикум, самостоятельная работа, познавательная деятельность.

## DESIGN OF THE PHYSICAL EXPERIMENT WITH THE APPLICATION OF INTERNET SYSTEMS AND COMPUTATIONAL MODELING

E. Vasilyeva, I. Levkin, Sh. Khusainov

**Abstract.** The article presents a brief analysis of the condition and ways of improving the quality and efficiency of the educational process of Bachelor students of Agroengineering specialties; proposed methods and examples of building interactive multimedia educational Internet systems for the course of General physics, taking into consideration the possibility of their application in teaching on the specialties of the agricultural profile, and distance learning; shows the information chain and the scheme of the deployment of research, composition and sequence of actions performed by the subject in full-scale and model experiments; reflects some aspects allowing to individualize the approach to teaching undergraduate students.

**Keywords:** physical experiment, laboratory practical work, independent work, cognitive activity.

В результате введения новых образовательных стандартов (Федеральные Государственные Образовательные Стандарты – ФГОС) произошло кардинальное изменение распределения времени учебной нагрузки по дисциплинам базового курса, уменьшилось количество часов, выделенных на изучение курса общей физики, что негативно повлияло на качество физического образования – главной составляющей инженерной подготовки студентов бакалавров агроинженерных направлений, особенно при дистанционном обучении.

В соответствии с ФГОС время на аудиторную и внеаудиторную (самостоятельную) работу студента-бакалавра очной формы обучения делится в отношении «50% на 50%», что потребовало изменения не только структуры, но и методики преподавания учебных дисциплин. В настоящее время наблюдается снижение уровня подготовки абитуриентов по базовым курсам математики и физики, которые необходимы для глубокого понимания, анализа и оценки процессов по специальным дисциплинам. Особенно сильно это отставание ощущается в направлении лабораторного практикума [2;6], который является неотъемлемой частью

образовательного процесса и способствует пониманию перехода от теоретической базы к практическим навыкам, что необходимо будущим специалистам, поскольку перенос из лабораторной модели в природу требует всесторонних оценок и понимания изменений и процессов, происходящих с материалами.

Современные интернет-системы обеспечивают практически неограниченный доступ к информационным ресурсам и дают возможность создать учебно-методический контент для самоподготовки учащихся, включающий курс лекций, материалы семинарских занятий и лабораторные тренажеры [3-5]. Интернет-технологии позволяют удаленно, самостоятельно и в достаточной степени полно отработать базовые навыки решения сложных задач из курса общей физики и наглядно демонстрируют решение и применение физических законов, поскольку моделируют физические процессы с большой точностью. Современные интернет-системы, при сравнительно небольших затратах, позволяют существенно повысить качество и эффективность учебного процесса. Электронные интернет-системы (e-Learning и др.) [3] со встроенными



редакторами дают возможность оперативно создавать и редактировать учебно-методический контент с интерактивной анимацией, применять системы самоконтроля и удаленного тестирования, проводить консультации в режиме онлайн, что при удаленном (дистанционном) обучении является важной составляющей. При обучении студентов-бакалавров в аграрных вузах, зачастую возникает необходимость применения дистанционных методов обучения, поскольку размеры страны и рабочий график не позволяют всем желающим присутствовать одновременно в одной аудитории. Помимо всего перечисленного, некоторые из подобных программ позволяют с высокой точностью смоделировать опытную часть задачи и увидеть процесс на анимированных мультимедийных тренажерах и выполнить проверку теоретических расчетов с учетом погрешности.

Применение интернет систем на аграрных направлениях обучения позволило существенно расширить возможности лабораторного практикума: дополнить лабораторными работами, мультимедийными комплексами, реализовать которые не представлялось возможным. При участии выпускающих кафедр аграрных направлений обучения были разработаны лабораторные комплексы, которые в дальнейшем помогут студентам-бакалаврам овладеть специальными дисциплинами. Совместная разработка учебных моделей мультимедийных комплексов позволила создать непрерывную, логически выстроенную образовательную систему, в которой отчетливо прослеживается понимание необходимости базового курса дисциплин, в частности общей физики и математики. Привнесение в курс общей физики прикладного аспекта показало положительную динамику при сдаче экзамена по «остаточным знаниям», а так же повысило заинтересованность в процессе обучения, простимулировав студентов к самостоятельной работе и приобретению новых знаний.

При самостоятельной работе студент получает различные навыки и компетенции на всех этапах решения задачи с применением мультимедийных технологий, что, несомненно, помогает в процессе освоения дисциплины. Также необходимо отметить, что информатизация учебного процесса повышает заинтересованность и активизирует познавательную деятельность, стимулируя обучающихся к самостоятельному поиску и решению задач, что является очень важной частью процесса обучения [1;6].

Основными целями информатизации физического образования считают следующие:

- развитие личности студента, подготовка к самостоятельной и продуктивной деятельности в условиях информационного общества;
- развитие коммуникативных способностей посредством выполнения совместных проектов;
- формирование умений принимать оптимальные решения в сложной ситуации;
- формирование навыков исследовательской деятельности (при работе с моделирующими программами);
- реализацию социального заказа;
- интенсификацию процесса обучения физике за счет активизации познавательной деятельности [1].

При классическом подходе к процессу обучения студент в первую очередь знакомится с основами классической механики. В этом разделе существует огромный комплекс задач, построенных на процессах изменения состояний различных макросистем тел, их взаимодействии, переходе различных видов энергии из одного вида в другой, повторяющихся процессов. Алгоритмы решения задач механики разнообразны и требуют зачастую общего подхода к пониманию сути процесса, но необходимо владеть теоретической базой (формулами, законами, теоремами и пр.), а также уметь «визуализировать» процесс. Именно помощь в «визуализации» и осуществляют различные интернет системы мультимедийного комплекса.

Применение анимационных технологий при создании курса лекций позволяет создавать мультимедийные интерактивные тренажеры для визуализации физических процессов и явлений [6]. На рисунке 1 в качестве примера представлен тренажер по разделу кинематика «Движение в поле силы тяжести».

Мультимедийный тренажер, см. рисунок 1, функционально можно разделить на управляющую и информационную составляющие. Управляющая часть – это интерактивная панель, с помощью которой задаются начальные условия виртуального эксперимента (в нашем случае – начальные координаты и вектор скорости), выбираются параметры для визуализации (вектор скорости, радиус-вектор, полное ускорение и др.), осуществляются запуск программы и ее остановка в фиксированный момент времени.

В информационном поле отображается динамика изменения выбранных параметров в режиме реального времени. При наведении курсора на название соответствующего кинематического параметра встроенные функции выводят на экран методику расчета и временную зависимость соответствующей физической величины.



Рисунок 1. – Мультимедийный интерактивный тренажер «Движение в поле силы тяжести»

Обучающимся предлагается проработать различные варианты решения подобных задач самостоятельно приобрести навыки визуализации решений, что, безусловно, способствует лучшему пониманию сути процесса и явления.

Из данного примера видно, что решение задачи в общем виде имеет сложную структуру и должно быть отработано на лекциях и практических занятиях, а подробный разбор частных случаев вполне можно осуществить самостоятельно. При использовании подобных моделей студенты могут получить данные и проводить анализ исходных и конечных результатов, что позволяет существенно расширить варианты проверочных заданий и подобрать (уникальные) индивидуальные траектории обучения не только на очном, но и на заочном отделениях.

Компьютерные модели позволяют наглядно иллюстрировать физические эксперименты и явления, создавать ситуации различной степени сложности и наглядно видеть влияние дополнительных факторов [3]. Использование интерактивных технологий дает обучающимся возможность решить сложные задачи, максимально приближенные к реальным условиям, что упрощает переход от теоретического курса к практическому применению. Конечно, компьютерная лаборатория никогда не заменит реальную физическую лабораторию, но реализовать все

процессы в учебных аудиториях иногда попросту невозможно в силу объективных причин (к примеру, работу ядерного реактора), и тогда компьютерное моделирование, несомненно, способствует лучшему пониманию изучаемого процесса.

Анимационные технологии применяются и при создании методики решения задач повышенного уровня сложности. Каждый элемент решения сопровождается подробными методическими указаниями и анимациями. При необходимости, обучаемый имеет возможность регулировать скорость подачи учебного материала. Универсальность методики позволяет применять ее для проведения практических занятий по всем разделам общего курса физики.

Интернет-технологии позволяют создать мультимедийные тренажеры, функционально приближенные к физическому практикуму и предназначенные для самоподготовки к лабораторным работам. На основании данных виртуального эксперимента обучаемый проводит вычисления и заносит полученные результаты в таблицу. Программа автоматически проверяет правильность полученных данных (с учетом погрешности эксперимента) и указывает ошибки расчетов. Пример практической реализации виртуального эксперимента «Упругое соударение двух тел» представлен на рисунке 2. Измеряя углы отклонения шаров до и после соударения,

обучаемый проверяет закон сохранения импульса.

Данные расчетов импульсов каждого тела и системы заносятся в таблицу (нижняя строка на

рисунке 2). После нажатия кнопки «Проверить значения импульсов» программа автоматически проверяет правильность введенных данных.

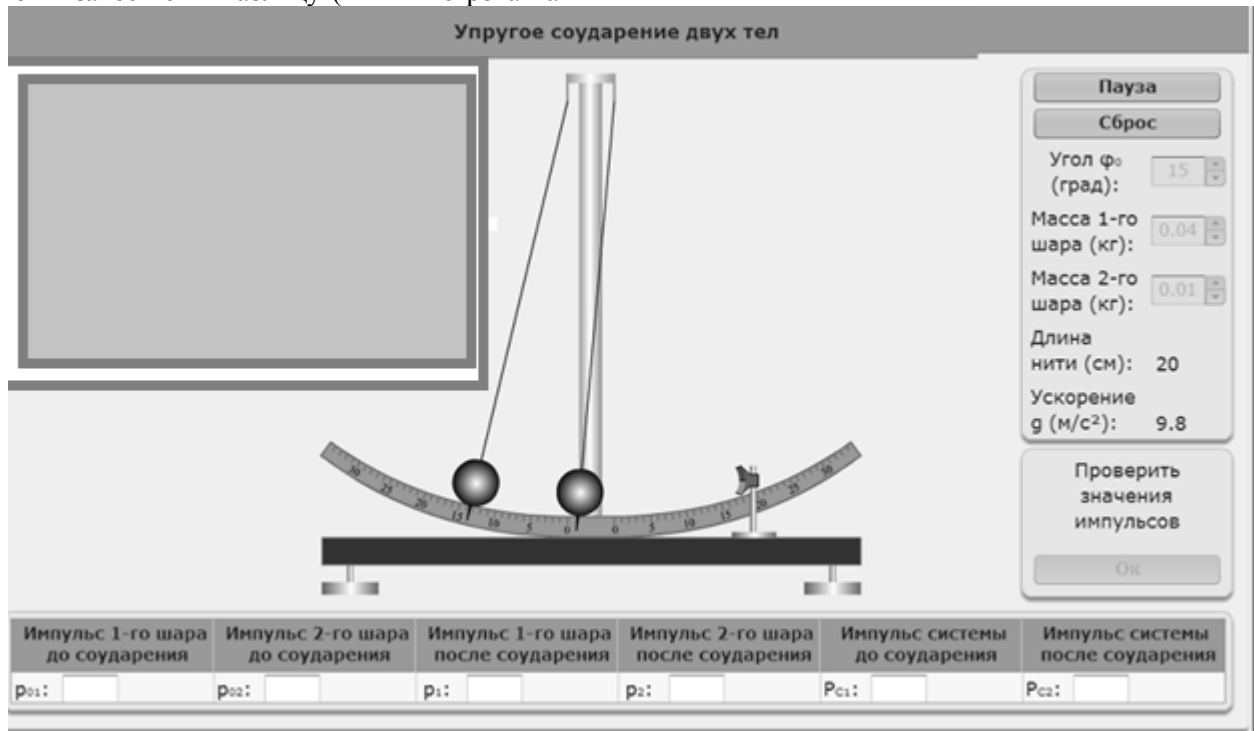


Рисунок 2. – Виртуальный тренажер «Упругое соударение двух тел»

Хотелось бы отметить ещё одно несомненное преимущество интерактивных систем и интернет-технологий, это возможность создания уникальных и индивидуальных заданий, которые соответствуют личностным качествам обучающегося и позволяют улучшить процесс освоения дисциплины. Понимая, что скорость подачи и восприятия материала в группе обучающихся различны, нивелировать некоторые моменты, подстроив модели под личные качества обучающегося при помощи интерактивных компьютерных программ, довольно просто. Это приносит ощутимую пользу, повышая уровень подготовки. Учитывая ещё и факторы различных внутренних особенностей распорядка дня обучающегося, ему становится проще подстроиться под процесс обучения и не изматывать себя чрезмерными усилиями, а планомерно выполнять задания согласно индивидуально составленному расписанию.

Работа обучающихся с компьютерными моделями и виртуальными лабораториями чрезвычайно полезна, так как они могут ставить многочисленные эксперименты и даже проводить небольшие исследования. Интерактивность открывает перед обучающимися огромные познавательные возможности, делая их не только

наблюдателями, но и активными участниками проводимых экспериментов.

Процесс компьютерного моделирования для обучающихся увлекателен и поучителен, так как результат моделирования всегда интересен, а в ряде случаев может быть весьма неожиданным. Создавая модели и наблюдая их в действии, обучающиеся могут познакомиться с рядом физических явлений, изучить их на качественном уровне, а также провести небольшие исследования.

Разумеется, компьютерная лаборатория не может заменить настоящую физическую лабораторию. Тем не менее, при выполнении компьютерных лабораторных работ у студентов формируются навыки, которые пригодятся им и для реальных экспериментов – выбор условий экспериментов, установка параметров опытов и т.д. Все это превращает выполнение многих заданий в микроисследования, стимулирует развитие творческого мышления обучающихся, повышает их интерес к физике, способствует развитию логического и системного мышления, что наиболее актуально при современных запросах для инженерных направлений подготовки студентов-бакалавров.

Таким образом, внедрение интернет-систем в образовательный процесс открывает новые

возможности повышения его эффективности за счет создания открытых информационных образовательных систем. Разработанные информационные методики обработки и передачи информации дают возможность сочетать дистанционную форму изучения материала, консультаций и тестирования на основе интернет-технологий с очной формой

обучения и контроля знаний на базе компьютерных классов. Основываясь на данных тестирования, преподаватель имеет возможность подбирать индивидуальные траектории обучения, что также является существенным преимуществом открытых обучающих интернет-систем.

#### *Литература:*

1. Иванов Ю.С. Основы параметрического моделирования при решении дидактических задач в системах автоматизированного обучения: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Ю.С. Иванов // КГТУ им. А.Н. Туполева. – Казань, 1995. – 374 с.

2. Левкин И.В. Некоторые аспекты организации и проведения лабораторных работ по физике для студентов-бакалавров с применением интерактивных технологий / И.В. Левкин, А.В. Рассказов, Ш.Г. Хусаинов // Казанский педагогический журнал. - Казань. - 2018. - № 5. - С. 137-140.

3. Маликов Р.Ф. Практикум по компьютерному моделированию физических явлений и объектов: учеб.

пособие / Р.Ф. Маликов. – Уфа: Изд-во Баш. ГПУ, 2005. – 291 с.

4. Майер Р.В. Информационные технологии и физическое образование / Р.В. Майер. – Глазов: Из-во ГГПИ, 2006. – 64 с.

5. Хусаинов Ш.Г. Автоматизированный лабораторный практикум / Ш.Г. Хусаинов // Вестник института экономики, управления и права. Вып. 2. – Казань, 2000. – С. 87-92.

6. Хусаинов Ш.Г. Подведение итогов деятельности обучаемого в автоматизированном лабораторном практикуме / Ш.Г. Хусаинов // Инновационные процессы в системе профессионального образования. – Казань, 2014. – С. 46-57.

#### *Сведения об авторах:*

**Васильева Елена Николаевна** (г. Москва, Россия), доцент кафедры высшей математики, ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА им. К.А. Тимирязева, e-mail: elenanvasileva@yandex.ru

**Левкин Иван Вячеславович** (г. Москва, Россия), ассистент кафедры физики, ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА им. К.А. Тимирязева, e-mail: levckiniv@yandex.ru

**Хусаинов Шаукат Габдулхакович** (г. Москва, Россия), доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры физики, ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА им. К.А. Тимирязева, e-mail: shaukat-husainov@yandex.ru

#### *Data about the authors:*

**E. Vasilyeva** (Moscow, Russia), Associate Professor of Mathematics, Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Russian Timiryazev State Agrarian University», e-mail: elenanvasileva@yandex.ru

**I. Levkin** (Moscow, Russia), Assistant of Physics Department, Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Russian Timiryazev State Agrarian University», e-mail: levckiniv@yandex.ru

**Sh. Khusainov** (Moscow, Russia), Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Physics, Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Russian Timiryazev State Agrarian University», e-mail: shaukat-husainov@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 26.10.18

УДК 378.126

## РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЬЮТЕРНОЙ ОБУЧАЮЩЕЙ ПРОГРАММЫ «ГРАФИЧЕСКИЙ РЕДАКТОР PHOTOSHOP» В СРЕДЕ ПРОГРАММИРОВАНИЯ DELPHI

А.М. Ахмедова, Г.З. Хабибуллина, И.А. Хузина

**Аннотация.** На современном этапе развития высшей школы многие методические инновации связаны с применением информационных технологий обучения. Уровень профессиональной компетентности будущих специалистов в значительной степени зависит от качественной подготовки по базовым дисциплинам, которая достигается применением обучающих компьютерных программ в образовательном процессе. В частности, мы разработали и апробировали обучающую программу «Графический редактор Photoshop» в среде программирования Delphi, позволяющую дифференцировать процесс обучения, способствующую не только приобретению более глубоких знаний учащимися, но и повышению мотивации и формированию мотивационной готовности обучаемых к применению приобретенных знаний, умений и навыков в реальной жизни.

**Ключевые слова:** обучающие компьютерные программы, графический редактор, задачи обучения, информационные технологии, среда программирования Delphi.

## IMPLEMENTATION OF THE COMPUTER TUTORIAL “GRAPHIC PHOTOSHOP EDITOR” IN THE DELPHI PROGRAMMING ENVIRONMENT

A. Akhmedova, G. Khabibullina, I. Khuzina

**Abstract.** At the present stage of development of the higher school a lot of methodical innovations are connected with the implementation of information technologies of training. Level of professional competence of future experts substantially depends on high-quality preparation on basic disciplines which can be reached by application of the training computer programs in the educational process. In particular, we have developed and approved the training Graphic Editor of Photoshop program in the Delphi programming environment allowing to differentiate training process promoting not only acquisition of more profound knowledge by pupils, but also increase in motivation and formation of motivational readiness of trainees for use of the acquired knowledge, skills in real life.

**Keywords:** the training computer programs, the graphic editor, tasks of training, information technologies, the Delphi programming environment.

Стремительный рост информационных и коммуникационных технологий выдвигает новые требования к системе образования, которая должна подготовить подрастающее поколение к жизни и профессиональной деятельности в информационном обществе. Поэтому перед современным преподавателем стоит задача научить учащихся технологиям познавательной деятельности, способствующим быстрой и качественной обработке получаемой ими информации, освоению новых знаний, которые они могли бы применять при решении поставленных задач [1].

Компьютерные технологии незаменимы для эффективной организации учебного процесса в современных условиях неуклонного сокращения количества часов занятий, что вызывает многообразие и быструю смену тем, а также отсутствия связей между базовыми дисциплинами [6-8].

Эффективная подготовка будущих специалистов предполагает построение

образовательного процесса на базе совокупности педагогических подходов (интегративного, дифференцированного, личностно-ориентированного, а также компетентностного и профессионально-ориентированного), которое реализуется в процессе электронного обучения [11].

Сегодня в учебном процессе преподаватели активно используют электронные средства обучения, что способствует не только успешному освоению учебного материала, но и непосредственному вовлечению учащихся в учебную деятельность. Использование обучающих компьютерных программ в образовательном процессе позволяет не только передать учебный материал ученику и проверить уровень его усвоения, но также дифференцировать процесс обучения, повысить мотивацию учеников, освободить учителя от рутинной работы и дать ему возможность для творческой деятельности [2].

Процесс разработки и внедрения в учебный



процесс компьютерных обучающих программ является логическим продолжением исследований по вопросам в области теории и практики профессионального образования таких ученых, как В.П. Беспалько, П.Я. Гальперин, Т.И. Гергей. Отдельно можно выделить работы по общепедагогическим проблемам совершенствования образования [7;9;10].

На сегодняшний день уровень обучающих программ высок, но большинство из них платные, а бесплатные версии ограничены в возможностях. Современные обучающие программы, свободно распространяемые в сети Интернет, в большей части являются дублированием печатной продукции или простым изложением теоретического материала, неадаптированного под нужды конкретной образовательной дисциплины, не содержат полный перечень практических работ, в них нет возможности использования тестирования и просмотра видеоуроков. В связи с вышеизложенным возникла необходимость разработать продукт, который отвечает требованиям конкретной образовательной дисциплины. Поэтому мы задались целью проанализировать существующие обучающие программы и разработать обучающую программу «Графический редактор Photoshop» в среде программирования Delphi.

На начальном этапе исследования были рассмотрены задачи обучения, решаемые с использованием компьютерных обучающих программ: проверка уровня усвоения ЗУН учащихся, их индивидуальных способностей, и мотиваций; анализ показателей усвоения учащимся учебного материала (определение времени решения задач); организация учебной деятельности (корректирование темпа изложения учебного материала, порядка изложения новой учебной информации в зависимости от времени решения, типа и числа ошибок); подготовка учебного материала (структурирование по уровням сложности, подготовка контрольных, самостоятельных и лабораторных работ) [3].

Было установлено, что обучающие программы на занятиях выполняют функции демонстрации и автоматизированного тестового контроля усвоения учебного материала, открывают возможность самообучения, а также выступают инструментом для многократного повторения пройденного материала.

Сравнительный анализ учебной литературы по курсу информатики показал, что изучение графического редактора Adobe Photoshop в рамках школьной программы не предполагается. Обычно этот раздел вводится по инициативе преподавателя (при изучении графических

редакторов по программе дисциплины или факультативно) и изучается на основе разработанных им пособий.

По экспертному мнению Ю.В. Саккулиной, базовая компетентность в области компьютерной графики формируется на основе общетеоретических знаний и небольшого количества основных инструментов графических редакторов [5].

Наиболее эффективным методом обучения, стимулирующим учащегося к самостоятельному изучению материала в процессе работы с графическими редакторами, является разбиение сложного и объемного задания на простейшие, а также дальнейшее обсуждение результатов их выполнения. По возможности стоит вести зачетную систему оценивания и отказаться от выставления конкретных оценок.

При изучении графических редакторов контроль усвоения учебного материала возможно осуществлять через выполнение контрольных заданий с получением конкретного результата (необходимого изображения) и всевозможных творческих заданий по созданию различных проектов [4].

На втором этапе исследования, для подготовки методических материалов нами были отобраны Web-ресурсы и учебники, на основе которых материал был разбит на следующие пункты: уроки Photoshop, контрольные работы, проектная работа, видеоуроки.

Всего было разработано 28 лабораторных работ, которые имеют подробные инструкции к выполнению заданий. Для промежуточного контроля знаний были разработаны 4 контрольные работы. Для итогового контроля знаний была разработана творческая проектная работа «Создание макета сайта», при реализации которой учащиеся должны продемонстрировать все свои умения и навыки, полученные в ходе выполнения лабораторных работ. Кроме этого, в обучающую программу были включены 10 видео-уроков по теме «Графический редактор PhotoShop».

На основании рекомендаций, а также перечисленных модулей, теоретический материал был структурирован и подготовлен для дальнейшей программной реализации.

Разработка обучающей программы велась в среде программирования Delphi. Программа имеет интуитивно понятный интерфейс и состоит из двух форм: главная форма и форма запроса пароля. На главной форме расположено основное меню программы, которое включает в себя следующие пункты: уроки Photoshop, контрольные работы, проектная работа,

видеоуроки. Форма запроса пароля необходима для доступа к проектной и контрольным работам.

На первом этапе работы с обучающей программой учащимся рекомендуется изучить теоретический материал. Для этого необходимо последовательно переходить по подпунктам меню «Уроки Photoshop» и «Видеоуроки», и в случае необходимости, возвращаться в уже просмотренные подпункты. Далее, для формирования практических навыков, учащиеся должны выполнить лабораторные работы, которые содержат практические рекомендации по выполнению базовых операций в графическом редакторе Photoshop. Контроль текущих знаний осуществляется с помощью контрольных заданий по мере прохождения курса. По завершению обучения ученикам предлагается выполнить творческую проектную работу по подготовке макета сайта.

Стоит отметить, что использование обучающих программ в процессе обучения повышает интерес ученика к изучаемому материалу. Таким образом, процесс освоения навыков для работы с графическим редактором Photoshop становится легким и понятным, а вследствие этого и результативным.

В соответствии с учебной программой по информатике учитель может использовать обучающую программу в зависимости от типа урока:

1. Урок изучения нового материала. Для доступа к теоретическому материалу нужного раздела дисциплины используется пункт меню «Уроки Photoshop», при выборе которого открывается список с теоретическим материалом. Для доступа к лабораторным работам используется пункт меню «Практические работы», при обращении к которому отображается список лабораторных работ. Также для объяснения выполнения лабораторных работ можно использовать пункт меню «Видеоуроки», где представлены видео по работе с инструментами графического редактора. Учитель может использовать данные материалы во время объяснения новой темы, при проведении лабораторных работ, а также давать домашнее задание: выполнение лабораторных работ или

самостоятельное изучение темы.

2. Урок повторения пройденного материала. При повторении пройденного материала учитель может использовать теоретические материалы и лабораторные работы (меню «Уроки Photoshop» и «Практические работы») при проверке домашнего задания, повторении пройденной темы, а также для её обобщения и закрепления.

3. Урок контроля знаний. Для доступа к контрольным работам используется пункт меню «Контрольные работы», при выборе которого программа запрашивает пароль для доступа к контрольным работам. Далее открывается новое окно с перечнем контрольных работ, из которого необходимо выбрать нужную работу. Учитель может использовать данный материал при проведении контрольных работ по пройденным темам. Кроме того, программа содержит проектную работу по разработке макета сайта, при выполнении которой учащиеся могут раскрыть свои творческие возможности.

Для проверки эффективности применения обучающей программы «Графический редактор Photoshop» была проведена апробация программы при изучении дисциплины «Компьютерная графика и дизайн» будущими учителями физики и информатики Института физики КФУ. Экспериментальная группа при помощи разработанной обучающей программы изучила графический редактор Photoshop. По мере изучения материала осуществлялся промежуточный контроль знаний в форме контрольных работ. Итоговый контроль знаний обучаемых был проведен в форме проектной работы. На основе итогов контрольных и проектной работ определялась степень освоения изученного материала.

После прохождения полного курса «Графический редактор Photoshop» с использованием обучающей программы был проведен опрос учащихся, на основе которого проводилась статистическая обработка результатов апробации, см. таблицу 1 и были вычислены коэффициенты корреляции Пирсона и Спирмена.

Таблица 1. – Статистическая обработка результатов апробации

	Мода	Медиана	Среднее	Дисперсия	Ср кв. отк.
Интерфейс программы	3	3	2,533	0,267	0,516
Лаконичность материала	2	2	2,400	0,257	0,507
Содержательность материала	2	2	2,333	0,381	0,617
Последовательность материала	3	3	2,667	0,238	0,488
Отработка практических навыков	3	3	2,667	0,238	0,488
Сложность контрольных работ	3	3	2,533	0,410	0,640
Проектная работа	3	3	2,467	0,410	0,640
Степень сформированности навыков	3	3	2,467	0,410	0,640

Сравнивая моду интерфейса программы, последовательности материала, отработки практических навыков, сложности контрольных работ, проектной работы, а также степени сформированности навыков можно сказать, что учащиеся отметили эти параметры высокой оценкой «3». Медиана по этим же параметрам показывает, что 50-й процентиль также находится на высоком уровне.

Дисперсия и среднее квадратическое отклонение в оценивании последовательности материала и отработки практических навыков ниже, чем по другим параметрам. Это означает, что сформированные навыки у студентов различаются. Причина этого заключается в том, что учащиеся работали индивидуально и не зависели друг от друга при выполнении практических заданий.

В экспериментальной группе на уровне значимости 0,99 достоверными являются связи, зависящие от:

– *содержательности* (сформированные навыки работы с графическим редактором  $r = 0,844$ );

– *интерфейса* программы (последовательность  $r = 0,756$ ).

На уровне значимости 0,95 достоверны следующие связи, зависящие от:

– *отработки практических навыков* (проектная работа  $r = 0,570$ , сложность контрольных работ  $r = 0,534$ ).

Проведенный корреляционный анализ Пирсона, определяющий уровень освоения графического редактора Photoshop, показал, что сформированные навыки работы с данным редактором зависят от содержания изучаемого материала, а последовательность изложения материала – от интерфейса программы. Также было установлено, что сложность проектной и контрольных работ зависят от отработки практических навыков при изучении данного курса.

С целью определения характера связи между выявленными выше параметрами был проведен ранговый корреляционный анализ Спирмена, см. таблицу 2.

Таблица 2. – Ранговый корреляционный анализ Спирмена

Связь		Коэффициент Спирмена, $r_s$
интерфейс программы	последовательность материала	0,8259
содержательность материала	сформированными навыками	0,85
отработка практических навыков	сложность контрольных работ	0,7513
отработка практических навыков	сложность проектной работы	0,6464
сложность контрольных работ	сложность проектной работы	0,6349

На основе вычисленных ранговых коэффициентов корреляций Спирмена было установлено, что:

– интерфейс программы напрямую зависит от последовательности излагаемого материала;

– навыки, сформированные у учащихся, зависят от содержательности материала (чем полнее и подробнее изложен материал, тем выше уровень сформированных навыков);

– у учащихся, плохо освоивших практические навыки, выполнение проектной и контрольных работ вызвало затруднение. В то же время после выполнения контрольных работ недостающие навыки были отработаны, и выполнение проектной работы стало менее затруднительным.

По завершению апробации и анализа результатов эксперимента была выполнена отладка обучающей программы: исправлены орфографические ошибки в тексте лабораторных работ, исправлены семантические ошибки, т.е. ошибки на этапе выполнения программы. По

запросу учащихся были добавлены новые лабораторные работы.

По окончании прохождения апробации учащиеся отметили, что:

– изучение учебного материала при помощи обучающей программы интереснее, чем традиционное изучение материала, что способствует повышению мотивационной активности;

– интерфейс обучающей программы удобен, интуитивно понятен и позволяет легко ориентироваться в ней;

– обучающая программа может использоваться как на уроках, так и в домашних условиях, что увеличивает географию использования продукта;

– с помощью обучающей программы повышается уровень и качество усвоения материала, в том числе за счет возможности многократного повторения.

Таким образом, использование компьютерных обучающих программ в учебном

процессе способствует приобретению более глубоких и качественных знаний учащимися, удовлетворению их индивидуальных потребностей и развитию творческого

потенциала, формированию мотивационной готовности обучаемых к применению приобретенных знаний, умений и навыков в реальной жизни.

#### Литература:

1. Ахмедова А.М. Использование современных электронных средств обучения в учебном процессе / А.М. Ахмедова // Science Time. - Казань. - № 1(13). - 2015. - С. 36-39.
2. Ахмедова А.М. Подготовка учителей физики и информатики к использованию электронных средств обучения / А.М. Ахмедова, Г.З. Хабибуллина // Ученые записки ИСГЗ. - Вып. 1(12). - 2014. - С. 130-134.
3. Доржиев Ц.Ц. Разработка и методические рекомендации по применению автоматизированной обучающей системы по начертательной геометрии в учебном процессе / Ц.Ц. Доржиев. - Улан-Удэ: Изд-во ВСГТУ, 2004. - 72 с.
4. Лапчик М.П. Теория и методика обучения информатике: учебник / М.П. Лапчик, И.Г. Семакин, Е.К. Хеннер, М.И. Рагулина. - М.: «Академия», 2008. - 592 с.
5. Саккулина Ю.В. Компьютерная графика как средство формирования профессиональных компетенций / Ю.В. Саккулина, И.В. Рожина // Педагогическое образование в России. - № 6. - 2012. - С. 76-80.
6. Хабибуллина Г.З. Основные проблемы использования компьютерных технологий в преподавании математики в вузах / Г.З. Хабибуллина // Казанский педагогический журнал. - № 1(102). - 2014. - С. 75-80.
7. Betz, N. Contributions of self-efficacy theory to career counseling: a personal perspective / N. Betz // The Career Development Quarterly. - 2004. - Vol. 52. - PP. 340-353.
8. Khabibullina G.Z., Makletsov S.V., Khairullina L.E. Application of information technologies to improve the quality of mathematical training of teachers of natural-science disciplines // International journal of engineering and technology (UAE). - 2018. - Vol. 7, Is.4. - P. 74-77.
9. Khabibullina G.Z., Shigapova E.D., Rusanova I.A. The Development of Academic Mobility of Students of Pedagogical Departments in Universities / The European Proceedings of Social & Behavioural Science EpSBS. - 2016. - Vol. 12. - PP. 83-88.
10. Kozhanova T.M., Karev B.A., Khabibullina G.Z., Ibragimov I.D., Khisamiyeva L.G., Zaytseva N.V., Kulkova M.A. The didactic construct of design technologies in the educational process of modern university / Mediterranean journal of social sciences. - 2015. - Vol. 6. - № 2 S3. - PP. 225-232. - Режим доступа: <http://www.mcser.org/journal/index.php/mjss/issue/view/10>
11. Makletsov S.V., Starshinova T.A., Khabibullina G.Z. Formation model of information competence of bachelors specializing in mathematics & computer sciences // Journal of organizational culture communications and conflict. - 2016. - Vol. 20, Sp. issue 2. - P. 173-179.

#### Сведения об авторах:

**Ахмедова Альфира Мазитовна** (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, кафедра естественных дисциплин, сервиса и туризма, Казанский кооперативный институт Российского университета кооперации (ККИ РУК), e-mail: Alfira233@yandex.ru

**Хабибуллина Гузель Забировна** (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории относительности и гравитации Института физики, Казанский (Приволжский) федеральный университет (КФУ), e-mail: hgz1980@rambler.ru

**Хузина Ирина Анатольевна** (г. Казань, Россия), соискатель, кафедра образовательных технологий в физике Института физики, Казанский (Приволжский) федеральный университет (КФУ), e-mail: imulyalina@mail.ru

#### Data about the authors:

**A. Akhmedova** (Kazan, Russia), Candidate of Pedagogical Sciences, Department of Natural Sciences, Service and Tourism, Kazan Cooperative Institute of the Russian University of Cooperation (KCI RUC), e-mail: Alfira233@yandex.ru

**G. Khabibullina** (Kazan, Russia), Candidate of Pedagogical Sciences, Department of theory of relativity and gravity, Physics Institute, Kazan (Volga region) Federal University (KFU), e-mail: hgz1980@rambler.ru

**I. Khuzina** (Kazan, Russia), post-graduate student, Department of educational technologies in physics, Physics institute, Kazan (Volga region) Federal University (KFU), e-mail: imulyalina@mail.ru

Статья поступила в редакцию 10.11.18



УДК 378.147.88

## ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ У СТУДЕНТОВ

**Н.Ш. Валеева, Ф.Ф. Фролова**

*Аннотация.* В настоящей статье раскрывается актуальность проблемы формирования компетенции профессионального саморазвития в высшей школе. Описываются специфика формирования компетенции профессионального саморазвития и его технология на примере обучающихся по направлению «Социальная работа». Разработаны и апробированы педагогические условия, создание которых обеспечивает успешность данного процесса, это: введение в образовательный процесс спецкурса «Основы профессионального саморазвития будущих социальных работников» и применение авторской технологии формирования компетенции профессионального саморазвития, включающей в себя четыре этапа – подготовительный, содержательно-технологический, организационно-процессуальный и результативно-оценочный. Экспериментальная проверка проводилась с участием студентов Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Казанский национальный исследовательский технологический университет», обучающихся по направлению Социальная работа, и показала эффективность выделенных педагогических условий для формирования компетенции профессионального саморазвития.

*Ключевые слова:* компетенция профессионального саморазвития, технология формирования компетенции профессионального саморазвития, педагогическое условие, профессиональное саморазвитие, высшая школа.

## TECHNOLOGY OF FORMATION THE STUDENTS' PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT COMPETENCES

**N. Valeyeva, F. Frolova**

*Abstract.* The article reveals the actuality of formation professional self-development competences in higher school. The authors picked up students who actively participated in the program “Social work” as the experimental basis for their analysis in order to show how these competences are being formed and which educational technologies are used. The article defines educational environment and its conditions that were experimentally proved which are conducive to successful forming of the competences, such as: introduction into the curriculum purposefully-designed course “The basics of professional self-development for future social workers”; application of the proprietary educational technology aimed at forming of professional self-development competences which included the following four stages – preparatory, main (where the substantial elements of the technology are engaged), organizational, and appraisal. Empirical research involved students of Federal State Budget Educational Organization of Higher Education “Kazan National Research Technological University” who are taking part in the program “Social work”. The results of empirical research proved the effectiveness of the defined educational environment and conditions in promoting the formation of the professional self-development competences.

*Keywords:* professional self-development competences, technology of forming the professional self-development competences, educational environment and conditions, professional self-development, higher school (University education).

В эпоху информационного общества объективно возрастает значимость развития навыков самообучения, мотивации к самостоятельному творческому поиску и созданию предпосылок к непрерывному образованию в течение всей жизни.

В трудах многих исследователей поднимается вопрос о необходимости создания условий, побуждающих познавательную активность обучающихся, разработки подходов к организации самостоятельной поисковой деятельности, ориентации образовательного процесса на их потребности и интересы [1;9;10]. Следовательно, одной из проблем профессиональной подготовки является

формирование компетенции профессионального саморазвития (КПС), позволяющей быстро перестраивать свою деятельность, оценивать свои возможности, на основе полученных знаний самостоятельно определять стратегию профессионального саморазвития, соотносить свои силы со сложностью решаемых задач.

Результаты анализа педагогической литературы, диссертационных работ, посвященных проблемам формирования компетенций, а также личный практический опыт позволяет авторам предположить, что целенаправленное формирование КПС может быть реализовано за счет выполнения различных видов образовательной деятельности:



- применение тренингового метода с целью погружения студентов в профессиональную и творческую среду;

- исполнение разнородных по составу профессионально ориентированных заданий, а также вовлечение студентов в поэтапно усложняющуюся работу;

- развитие творческого и критического мышления студентов в ходе выполнения различных нестандартных профессионально ориентированных кейсов, заданий;

- организации внеаудиторной работы учащихся, учитывающей личностные предпочтения студентов, подразумевающей реализацию индивидуального подхода к каждому из них.

Целенаправленное формирование профессионального саморазвития, по мнению В.А. Сластенина, точку зрения которого мы разделяем, даёт такие трансформации у студента, как [5;7]:

- создание собственного способа реализации учебно-профессиональной деятельности, рождающегося на основе диагностики и оценки учащимся своих способностей, возможностей, качеств, свойств, направленности, установки;

- умение рефлексировать выполненные задания, причины успеха и ошибок, неточности в ответах выполненных упражнений, позволяющие указать на личностные и профессиональные сложности реализуемой учебно-профессиональной деятельности;

- умение самостоятельно выбрать подходящие методы, средства, необходимые для преодоления возникающих личностно-профессиональных барьеров в осуществляемой деятельности.

Обучение навыкам профессионального саморазвития становится объективным требованием на всех образовательных ступенях, в связи с чем необходимо создавать определенные педагогические условия для формирования КПС.

Успешность формирования компетенции профессионального саморазвития напрямую зависит от определения, выбора и реализации педагогических условий, способствующих эффективному осуществлению данного процесса, и как следствие, обеспечивающих повышение уровня подготовки студентов.

В литературе понятию «педагогические условия» даётся следующее толкование: «обстоятельства процесса обучения, которые являются результатом целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов, а также организационных форм обучения для достижения определенных дидактических целей»; «совокупность мер в учебно-воспитательном процессе,

обеспечивающих достижение студентами результата учебной деятельности» [2;4]. Педагогические условия, которые мы выделяем в своём исследовании это: введение в образовательный процесс спецкурса «Основы профессионального саморазвития будущих социальных работников» и авторской технологии формирования компетенции профессионального саморазвития (в данном исследовании принимали участие студенты - будущие специалисты социальной работы). Знания, умения, а также навыки, осваиваемые студентами в рамках читаемой дисциплины, включающей теоретические и методологические аспекты, выявляющие специфику профессионального саморазвития в общем и, в частности, социального работника, показывает обучающимся важность и роль профессионального саморазвития в предстоящей им деятельности, развивающей умения профессионального саморазвития у студентов. Предлагаемая технология формирования КПС содержит четыре этапа, каждый из которых направлен на решение конкретной задачи процесса обучения.

*Первый этап* (подготовительный) – сбор исходной информации по вопросам организации процесса формирования компетенции профессионального саморазвития и оценки сформированности ее компонентов. Данный этап включает несколько ступеней:

1. Выявление структуры и содержания КПС.

В результате детального анализа компетенции профессионального саморазвития нами было определено, что она состоит из мотивационного, когнитивно-деятельностного, рефлексивного компонентов.

2. Подбор тестов, анкет.

Цель диагностики определила оценочный инструментарий, необходимый для экспериментальной работы. Мотивационный компонент оценивался с помощью модифицированной нами для социальных работников методики Т.И. Ильиной «Мотивация обучения студента». Настоящая методика неоднократно применялась при изучении мотивационной направленности студентов и прошла широкую апробацию.

Оценка когнитивно-деятельностного компонента нами проводилась с помощью теста «Оценка способности к саморазвитию, самообразованию», разработанного В.И. Андреевым. Методика нередко используется при оценке когнитивно-деятельностного компонента, отражающего умения приобретать и использовать на практике полученные профессиональные

знания.

Для оценки рефлексивного компонента компетенции профессионального саморазвития применялась методика оценки уровня развития рефлексивности А.В. Карпова. Данная методика позволяет определить уровень развития рефлексии у обучающегося. Результаты настоящей методики позволяют оценить самоконтроль поведения студента в происходящих обстоятельствах, способности студента к анализу предстоящей и выполненной в прошлом деятельности.

### 3. Тестирование студентов.

Тестирование, которое проводилось в начале экспериментальной работы, позволило нам выявить уровень сформированности компетенции профессионального саморазвития, «то есть мотивацию, умения профессионального саморазвития, умения применять знания в специально сконструированных ситуациях и самооценку студентов, их умение работать в команде и оценивать как личный опыт, так и опыт одногруппников» [7].

*Второй этап* (содержательно-технологический) – определение содержания учебного курса, направленного на формирование КПС.

Данный этап отражает содержательно-технологический аспект организации процесса формирования КПС, поэтому исходя из цели настоящего этапа, нами были выделены составляющие его компоненты:

#### 1. Разработка и отбор учебных материалов.

Факультативный спецкурс «Основы профессионального саморазвития будущих социальных работников» включает приемы, задания, средства, методы для передачи информации, развития специальных умений, которые могут быть использованы учащимися для решения профессиональных задач. Допускается, что при применении того или иного метода, приема специалисту удастся его трансформировать под актуальную ситуацию, проблему, что будет показателем его профессиональной компетентности и умения создать новое нешаблонное решение, что является выраженным проявлением профессионального саморазвития.

#### 2. Выбор видов и форм организации занятий.

Предпочтение в выборе той или иной формы организации занятий зависит от поставленных задач для достижения общей цели учебного предмета.

Учебный курс представлен в виде нескольких модулей, включающих в основном тренинговые

упражнения и игры, поэтому основной формой организации обучения является практическое занятие, которое проводится с опорой на тренинговый подход [7].

Одним из методов и формой организации учебной деятельности для достижения запланированных дидактических целей являются тренинговые игры и упражнения.

Применение тренингового подхода в учебно-профессиональной деятельности позволяет активизировать интерес у обучающихся к содержанию учебного курса и побуждает к самостоятельности и инициативности. Данный подход подразумевает создание проблемных ситуаций, вызывающих интерес у студентов, которые, сталкиваясь с затруднением, начинают поиск ответа в имеющемся багаже знаний, а при отсутствии таковых добывают их самостоятельно, актуализируя самостоятельный поиск недостающих знаний. Решение возникающих задач в образовательной деятельности – ведущий фактор поддержания интереса и развития познавательной и профессиональной мотивации. Однако стоит отметить, что трудность решаемой задачи должна быть соразмерной с реальными возможностями студента, определять зону его ближайшего развития, так как в противном случае возникает затухание познавательного интереса и мотивации.

Крайне важно современному педагогу применять в образовательной деятельности интерактивные и активные методы обучения, вовлекающие студентов в решение практических профессиональных задач, разыгрываемых в относительно профессиональной обстановке, позволяющие участникам испытать реальные, подлинные эмоции, разрешать возникающие споры, конфликты межличностного, внутриличностного, внутригруппового и межгруппового характера [3;6].

Таким образом, разработанный нами учебный курс «Основы профессионального саморазвития будущих социальных работников» включает тренинговые занятия, выполнение студентами групповых и индивидуальных проектных работ, проведение дискуссий, групповой рефлексии; содержит различные средства и методы развития компонентов компетенции профессионального саморазвития, дидактически взаимодополняющих, взаимообогащающих друг друга.

#### 3. Определение критериев оценки сформированности КПС.

Для определения уровня сформированности КПС, планирования и подведения итогов эксперимента были выделены «критерии и показатели, раскрывающие содержание

структурных компонентов компетенции, выделенных на основе диагностического материала, определения КПС» [7]. Диагностирование достижения дидактической цели определяется на основе выдвинутых критериев и показателей. Каждый компонент компетенции выражен через «критерии: мотивационный компонент: направленность личности; когнитивно-деятельностный: профессиональные знания, умения и навыки и сформированность знаний, умений, навыков профессионального саморазвития; рефлексивный компонент: склонность к самоанализу, настойчивость в достижении цели» [7]. Каждый критерий выражен через показатели, так «по критерию *направленность личности*: профессиональная и познавательная мотивации студентов, стремление к саморазвитию; *профессиональные знания, умения и навыки и сформированность знаний, умений, навыков профессионального саморазвития*: знание о сущности профессионального саморазвития, применение на практике умений профессионального саморазвития; *склонность к самоанализу, настойчивость в достижении цели*: оценка результатов своей деятельности и деятельности членов группы, адекватная самооценка» [7].

*Третий этап* (организационно-процессуальный) включает два подэтапа, каждый из которых состоит из двух компонентов. «*Первый подэтап – стимуляция мотивационной установки студентов на процесс формирования КПС*» [7]. На настоящий подэтап приходится начало занятий, которые целесообразно начать с мини-лекций, отражающих предмет обучающего модуля, тренинговых игр и упражнений, стимулирующих познавательную и профессиональную мотивацию. Так, знакомство с новым курсом начиналось с мини-лекции «Сущность и структура профессионального саморазвития», после которой началась дискуссия, плавно перетекшая к выполнению тренинговых игр/упражнений. В конце занятия была проведена групповая рефлексия, и выдано домашнее задание, в соответствии с определенными уровнями его сложности (реализация индивидуального подхода в обучении).

*Апробация специально организованных форм работы* как один из компонентов подэтапа отвечает за реализацию отобранных и разработанных кейсов, заданий, которые выполняются как в группе, так и индивидуально. Студенты во внеаудиторное время выполняли домашнее задание, целью которого было

разностороннее саморазвитие студентов, рефлексивное осмысление личного потенциала, изучение своих качеств и углубление личностного и профессионального самопознания, а не традиционное закрепление знаний, полученных на занятии [8].

Занятия проводились с использованием различных форм организации обучения, направленных на формирование КПС, таких как:

- групповая;
- индивидуальная;
- парная;
- семинар;
- занятие по углублению и совершенствованию ЗУНов;
- занятие по диагностике и контролю ЗУНов;
- самостоятельная работа.

Второй составной компонент «первого подэтапа – *ознакомление учащихся с сутью и содержанием феномена профессионального саморазвития и включение обучающегося в организацию процесса формирования КПС*» [7].

Данный составной компонент включает в себя ознакомление студентов с содержанием, особенностями феномена профессионального саморазвития, отобранными методами, приёмами, формами работы. Упражнения настоящего блока направлены на самопознание, самосознание. Во внеаудиторное время студенты самостоятельно изучали, подбирали тесты, диагностирующие потенциальные и актуальные уровни знаний, умений, творческих способностей. В аудиторное время студенты выполняли задание на выстраивание собственной «Я-концепции»: «Я-прошлого», «Я-настоящего», «Я-будущего», отражающие профессионально саморазвивающегося человека в измерениях «Я-реального» и «Я-идеального» [1;2;7]. Подобные задания помогают учащемуся углубить знания о своих способностях, особенностях, образе жизни, мировоззрении, мотивах, профессиональных интересах и склонностях, что, несомненно, приводит его к профессиональному самосовершенствованию, самовоспитанию, раскрытию личностного и профессионального потенциала. Заключительным этапом данного задания были ответы на серию вопросов, касательно правил и принципов жизни, профессиональных склонностей и интересов. Смысл подобных вопросов заключается в том, чтобы студенты отрефлексируют: «Кто я?» и «Куда иду?».

Итоговым заданием по окончании читаемого курса было выполнение студентами проектной работы, заключающейся в том, чтобы составить собственную программу профессионального

саморазвития на основе полученной «Я-концепции».

*Четвертый этап* (результативно-оценочный) – оценка и самооценка сформированности КПС.

Настоящий этап является итоговым и включает в себя:

1. *Обсуждение результатов* (индивидуальное, групповое).

Разбор полученных данных со студентами.

2. *Коррекция индивидуальной программы профессионального саморазвития.*

Программу корректирует студент самостоятельно, путём определения проблем своего профессионального саморазвития (на ближайший месяц, год): на какой научно-практической конференции собирается выступить с докладом; какие личностные качества и привычки собирается изменить; какие литературные источники планирует изучить; планирует ли углубить знания по какой-либо актуальной профессиональной тематике; какие профессиональные умения хотел бы усовершенствовать.

3. *Коррекция технологии формирования КПС.*

Технологию формирования КПС преподаватель правит самостоятельно. Им проводится *анализ* полученных студентами

результатов и, при необходимости *коррекция* и совершенствование процедур организации технологии формирования КПС.

Для проверки эффективности выделенных педагогических условий нами была проведена экспериментальная работа с участием 117 студентов Технологического университета, обучающихся по направлению Социальная работа. На начальном этапе эксперимента было обнаружено, что компоненты КПС у студентов представлены неравномерно. На основном этапе эксперимента студенты изучали дисциплину «Основы профессионального саморазвития будущих социальных работников», в рамках которой реализовывалась технология формирования компетенции профессионального саморазвития. Проверка статистической значимости полученных экспериментальных результатов осуществлялась с помощью критерия Вилкоксона, который показал уровни значимости критериев  $p < 0,05$ . Таким образом, экспериментальная проверка педагогических условий формирования компетенции профессионального саморазвития дает основания считать их эффективными для применения в образовательном процессе вуза.

#### *Литература:*

1. Андреев В.И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: учеб. пособие / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2013. – 500 с.

2. Андреев В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – 3-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2012. – 608 с.

3. Аритова О.Н. Влияние мотивации на структуру целеполагания / О.Н. Аритова // Вестник МГУ. Серия: Психология. – 1998. – № 4. – С. 40-52.

4. Боровская С.В. Педагогические условия повышения эффективности профессионально-творческой самообразовательной деятельности будущего учителя: дис. .... канд. пед. наук / С.В. Боровская. – Челябинск: ЧГПУ, 1999. – 175 с.

5. Слостенин В.А. Педагогический процесс как система / В.А. Слостенин. – М.: Издательский Дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. – 488 с.

6. Смирнов А.В. Учебная самоорганизация как

фактор развития познавательной мотивации студентов технического вуза: дис. ... канд. пед. наук / А.В. Смирнов. – Самара, 2010. – 175 с.

7. Фролова Ф.Ф. Формирование компетенции профессионального саморазвития у будущих социальных работников: дис. ... канд. пед. наук / Ф.Ф. Фролова. – Казань, 2016. – 203 с.

8. Шаршов И.А. Педагогические условия профессионально-творческого саморазвития личности студента: дис. ... канд. пед. наук / И.А. Шаршов. – Белгород, 2000. – 212 с.

9. Featherstone, M. Using gamification to enhance self-directed, open learning in higher education / M. Featherstone // Proceedings of the European Conference on Games-based Learning. - 2016. – P. 824-834.

10. Trindade, R. Self-directed learning and problem-based learning: Perspectives and questions / R. Trindade // Revista Lusofona de Educacao. – 2014. - 27 (27). - P. 43-57.

#### *Сведения об авторах:*

**Валеева Наиля Шаукатовна** (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор, декан факультета социотехнических систем ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», e-mail: vnaila53@mail.ru

**Фролова Фарида Фидалиевна** (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, ассистент кафедры социальной работы, педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», e-mail: f.f.frolova@mail.ru

*Data about the authors:*

**N. Valeyeva** (Kazan, Russia), Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Dean of the Faculty of Socio-Technical Systems of Kazan National Research Technological University, e-mail: vnaila53@mail.ru

**F. Frolova** (Kazan, Russia), Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Social Work, Pedagogic and Psychology Department, Kazan National Research Technological University, e-mail: f.f.frolova@mail.ru

Статья поступила в редакцию 19.11.2018





УДК 378

## ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У СТУДЕНТОВ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

М.Г. Сергеева, В.В. Макарова

**Аннотация.** В статье описывается понятие компетенции социального взаимодействия, а также причины, по которым необходимо формировать данную компетентность у студентов в процессе получения высшего образования.

В данной статье показателями готовности к социальному взаимодействию, согласно методике Т. Лири, будут выступать «дружелюбие» и «доминирование». Оба критерия в той или иной степени сказываются на социальном взаимоотношении как положительно, так и отрицательно. Для изучения данных критериев, а также анализа готовности к социальному взаимодействию студентов было проведено исследование, которое показало уровень готовности студентов к личностным изменениям и социальному взаимодействию.

**Ключевые слова:** социальное взаимодействие, компетентность, исследование, высшее образование.

## FORMATION AND DEVELOPMENT OF COMPETENCE OF SOCIAL INTERACTION AMONG STUDENTS IN A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

M. Sergeeva, V. Makarova

**Abstract.** The article presents the concept of the competence of social interaction, as well as the reasons why it is necessary to formulate students' competence in the process of getting higher education.

The indicators for students' social interaction, according to Liri's methodology, will be "friendliness" and "domination". Both criteria in their turn reflect social relationship either positive or negative. For studying these criteria and for analysis of readiness to students' social interaction the following research has been conducted, which showed the level of students' formedness to personal changing and social interaction.

**Keywords:** social interaction, competence, research, Higher Education.

Изменения в обществе, вызванные социально-экономическим развитием, обновлённым представлением о культуре в целом, а также культуре отдельной личности, о принципах и требованиях межгрупповых и межличностных отношений, о социальных и моральных установках предполагают неизбежную адаптацию содержания высшего образования, методов и принципов обучения. Профессиональные качества и личностные качества во многом зависят от уровня полученного образования. На сегодняшний день к человеку как к личности предъявлен ряд требований, за которые в большей степени отвечает система образования. Образованному человеку присущи такие характеристики, как терпимость или толерантность; адекватное восприятие существующей среды и ситуации; культура нормативного поведения и социального взаимодействия; культура интеллектуальной и предметной деятельности; культура саморегуляции и личностного самоопределения; общецивилизационная культура; социальная ответственность [2].

Таким образом, привить данные характеристики выпускнику вуза, оказать содействие в формировании компетенции

социального взаимодействия – задача высшего учебного заведения и образования в целом.

Компетенция социального взаимодействия предполагает, что студент способен эффективно решать социальные задачи, которые требуют своевременного установления взаимопонимания, обладания организаторскими навыками и навыками совместной деятельности, умения избегать или разрешать конфликтные ситуации, проявлять толерантность по отношению к коллегам и партнёрам и т.д. [5]. Однако, наравне с развитием активных методов обучения, также растёт уровень информатизации обучения, в котором основную роль играет не совсем социальное взаимоотношение «человек - компьютер».

Реализация личностного ресурса в профессиональной деятельности играет важную роль в формировании не только профессиональных компетенций, но и готовности личности изменять сложившееся представление о самом себе [4]. Студент должен осознавать, какими качествами он обладает, а какие личные качества он способен в себе развить. Готовность и желание изменяться в процессе обучения в вузе являются эффективным показателем обучаемости студента. Готовность к изменениям основывается не только на изменении личностных качеств и характеристик, а также и на изменении

восприимчивости к тому, что происходит в окружении студентов, изменении социальных установок, стереотипов, норм поведения и т.д. В таком случае возникает необходимость включать в образовательный процесс совокупность психологических методов обучения, увеличить количество практических занятий, направленных на групповую и командную работу [3].

В данной статье показателями готовности к социальному взаимодействию, согласно методике Т. Лири, будут выступать «дружелюбие» и «доминирование» [1]. Оба критерия в той или иной степени сказываются на социальном взаимоотношении как положительно, так и отрицательно. Для изучения данных критериев, а также анализа готовности к социальному взаимодействию студентов было проведено исследование, которое показало уровень готовности студентов к личностным изменениям и социальному взаимодействию.

Исследования, проведённые на кафедре «Экономика и управление» Мытищинского филиала МГТУ им. Н.Э. Баумана, позволяют сделать вывод о том, что уровень социального взаимодействия заметно выше у тех групп, чьи образовательные программы включают в себя методы социально-активного взаимодействия, а именно деловые и ролевые игры, тренинги, командные проекты. Активное обучение предполагает предоставление реального опыта работы над той или иной проблемой, ситуацией, позволяет видеть разнообразные подходы к решению проблемы и адаптироваться под индивидуальные особенности своих коллег.

Целью проведенного исследования являлось определение степени готовности к социальной взаимосвязи студентов разных курсов; необходимо было понять насколько они сами готовы определить степень своей эффективной социальной активности.

Предложенная Т. Лири, Г. Лефоржем, Р. Сазеком методика предназначается для проведения исследований, позволяющих составить представления испытуемого о себе в реальном времени и себе идеальном. Методика подходит для изучения мнения окружающих о конкретном человеке, начальнике, члене семьи и т.д. Однако, в данной ситуации, необходимо было понять, как себя оценивают студенты сами, а главное насколько они готовы меняться в процессе обучения, и готовы ли вообще.

Для обозначения возможных крайностей в процессе исследования авторами была предложена схема в виде круга, поделенного на характерные секторы: авторитарный, эгоистичный, агрессивный, подозрительный,

подчиняемый, зависимый, дружелюбный, альтруистический. В анализируемой схеме имеются противоположные показатели: вертикальная ось «доминирование-подчинение» и горизонтальная ось «дружелюбие-враждебность». На обеих осях отмечено шкалирование с минимальным значением 0 и максимальным – 16.

Авторы предполагают, что в зависимости от близости результатов к центральной точке окружности в большей степени объясняется степень взаимовлияния описанных выше переменных. От расстояния полученных результатов зависит степень адаптивности или степень экстремальности интерперсонального поведения. В зависимости от того, насколько отличаются показатели в первой диаграмме («я» сейчас) от показателей во второй диаграмме («я» идеальный), можно определить степень готовности студента меняться и обучаться. В случае, если показатели обеих диаграмм совпадают, можно сделать вывод, о том, что человек закончил свое развитие или не видит перспектив, способных повлиять на изменение своих параметров и характеристик.

В тестировании приняли участие 41 студент, поступивший в МФ МГТУ им. Н.Э. Баумана в 2018/2019 учебном году; 71 студент, поступивший в МФ МГТУ им. Н.Э. Баумана в 2016/2017 учебном году; 136 студентов, поступивших в МФ МГТУ им. Н.Э. Баумана в 2015/2016 учебном году. Результаты приведены в разрезе целевых аудиторий, разделенных по курсам, что предполагает разные возрастные группы, отличающиеся друг от друга степенью владения информацией и компетенциями.

Изучив результаты тестирования 1 курса, можно сделать выводы о том, что более 70% опрошенных склонны к проявлению агрессии по отношению к другим, однако показатель дружелюбности является максимальным, что может положительно отразиться на личностных изменениях в процессе обучения. Такие показатели, как авторитарность, эгоистичность, подозрительность проявляются за счет того, что студенты еще не успели поработать в группах и не почувствовали социальную и групповую ответственность. Чувство ответственности за свои действия у первокурсников развито хорошо, что может оказать положительное влияние на социальное взаимодействие. Меньше всего развит критерий подчиняемости, что объясняется выбором профессии.

По результатам опроса студентов третьего курса заметно смещение шкалы критерия авторитарности, что говорит о том, что, изучив стили управления в теории менеджмента,

большинство приняли плюсы авторитарного стиля управления, что может привести к трудностям социальной адаптации. Однако говорить об окончательном результате не стоит, поскольку студентам предстоит пройти еще 2 года обучения, в процессе которого возможно изменение как в одну, так и в другую сторону. Повышенный уровень эгоистичности может говорить о том, что у студентов был неудачный опыт групповой работы. Результаты не однозначные, что доказывает неопределенность обучающихся и их готовность к изменениям в последующем процессе обучения, который предполагает получение навыков работы в команде, социальное взаимодействие, нацеленность на общий результат.

Проанализировав результат полученных ответов от студентов четвертого курса, можно сделать выводы о том, что студенты взрослые, гармоничные, уравновешенные, сформированные личности. Среди опрошенных нет ни одного критичного значения ни по одному критерию. Большинство студентов разделили умеренную позицию по всем критериям, что доказывает серьезный и реалистичный взгляд на себя и на окружающих. Данный результат можно объяснить плодотворной и большой работой в группах как внутри учебного коллектива, так и вне него. Это объясняется большой численностью коллектива; данный факт заставляет студентов найти общий язык с коллегами и справляться с коллективной ответственностью.

Из проанализированных критериев далее высчитывается всего 2 параметра, отвечающие за дружелюбие и доминирование, которые отражают общее впечатление о человеке в процессах межличностного восприятия, а также способны определить стиль управления, подходящий для студентов того или иного курса.

По результатам исследования первого курса можно сделать вывод, что к среднему показателю прийти трудно, в связи с разрозненностью

полученных результатов, однако большинство студентов поместились в интервал от -10 до 10. Согласно результатам исследования, в группе преобладает фактор «дружелюбие». Это говорит о том, что межличностные отношения в группе являются положительными, степень разобщенности низкая, это положительно отражается на общем социально-психологическом климате группы. Преобладающий тип отношений - дружелюбный, то есть лояльное отношение ко всем, ориентированность на принятие и социальное одобрение.

В результате анализа ответов студента третьего курса можно сделать вывод о том, что такой тип отношений как доминирование имеет преобладающий характер, что может помешать благоприятному психологическому климату группы, так как студенты с данными типами отношений отрицательно влияют на межличностные отношения в группе, могут провоцировать конфликты, подчинять себе других, быть диктаторами.

Согласно результатам исследования, выяснилось, что в группе 4 курса уровень межличностных отношений находится на среднем уровне с тенденцией к повышению. Чем выше уровень сплоченности в коллективе, чем больше положительных социальных статусов и дружелюбнее отношения между молодыми людьми, тем лучше, благоприятнее социально-психологический климат в группе. Это объясняется тем, что к четвертому курсу студенты успели освоить различные методики обучения, такие как деловые и ролевые игры, кейс-обучение, имитационные игры, выполнение командных проектов.

Исследование завершилось подведением итогов о том, насколько каждая группа готова к изменениям личностных качеств в процессе обучения. Диагностика готовности к изменениям отражена на рисунке 1.

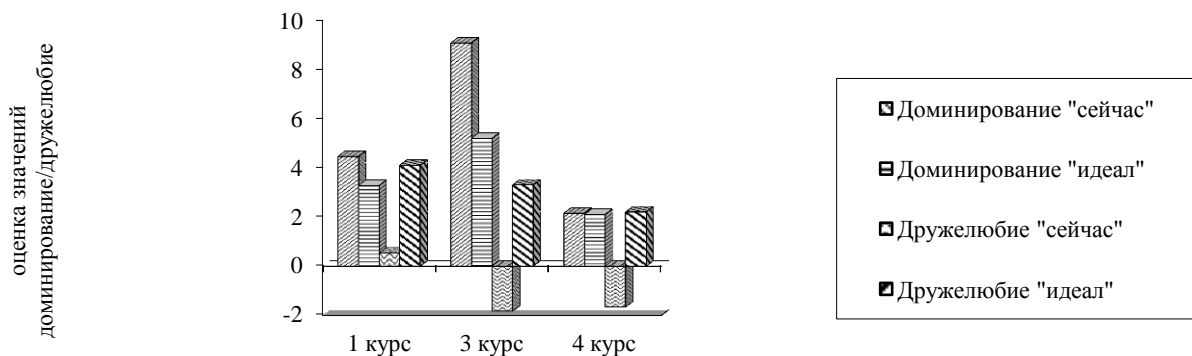


Рисунок 1. – Диагностика готовности к изменениям

На диаграмме представлены средние значения испытуемых по показателям «дружелюбность-враждебность» и «доминирование-подчинение» на сегодняшний день, и желаемый результат по тем же показателям. Каждая группа студентов готова была измениться по показателю «дружелюбность». Все понимали, что преобладающий показатель враждебности не принесет хороших результатов ни в коллективной, командной работе, ни при построении дальнейшей карьеры. Что касается показателя «доминирование», то наблюдается тенденция уменьшения среднего значения у каждой группы испытуемых. Это положительно может сказаться на дальнейшем личностном

развитии студентов, поскольку присутствует готовность к изменениям в правильном направлении.

В заключении можно сделать вывод, что сформированная компетентность социального взаимодействия студентов может выступить гарантом их успешной профессиональной деятельности. Данная компетенция позволяет быстрее адаптироваться к меняющейся профессиональной среде и к меняющимся условиям социальной жизни, позволяя самореализоваться в выбранной сфере деятельности. Готовность к изменениям и социальному взаимодействию способствует успешному освоению образовательной программы и дальнейшему построению карьеры.

#### *Литература:*

1. Методика диагностики межличностных отношений Лири [Электронный ресурс] / Энциклопедию психодиагностики. – Режим доступа: <http://www.psylab.info/>
2. Селиванова О.А. Формирование компетентности социального взаимодействия студентов технического вуза в учебной деятельности / О.А. Селиванова, О.Н. Родина // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. – 2016. – № 3. – С. 182-192.
3. Гуковская М.В. Формирование компетенции социального взаимодействия будущего социального педагога в условиях вуза: дис. ... канд. пед. наук:

13.00.02 / М.В. Гуковская; Моск. гор. психол.-пед. ин-т. – Москва, 2008. – 221 с.: ил.

4. Воронина М.Ф. Компетенции социального взаимодействия и их роль в образовательном процессе / М.Ф. Воронина, Е.А. Карпова // Scientific research and their practical application. Modern state and ways of development. – 2013. – № 12. – С. 113-122.

5. Иванаевская Е.А. Содержание понятия «Компетентность социального взаимодействия учащегося» / Е.А. Иванаевская // Педагогика и психология. Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2009. – № 4. – С. 333-337.

#### *Сведения об авторах:*

**Сергеева Марина Георгиевна** (г. Москва, Россия), доктор педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник НИЦ-2 ФКУ НИИ ФСИН России, e-mail: [sergeeva198262@mail.ru](mailto:sergeeva198262@mail.ru)

**Макарова Вера Владимировна** (г. Нижний Новгород, Россия), аспирант ГБОУ ДПО Нижегородский институт развития образования, e-mail: [makarovavera93@mail.ru](mailto:makarovavera93@mail.ru)

#### *Data about the authors:*

**M. Sergeeva** (Moscow, Russia), Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, leading scientific researcher, Scientific-Research Center of Federal State Institution "Scientific and Research Institute of Federal Punishment Implementation Service", e-mail: [sergeeva198262@mail.ru](mailto:sergeeva198262@mail.ru)

**V. Makarova** (Nizhny Novgorod, Russia), Post-graduate student of Nizhny Novgorod Institute of Education Development, e-mail: [makarovavera93@mail.ru](mailto:makarovavera93@mail.ru)

Статья поступила в редакцию 13.10.2018



УДК 378

## АЛГОРИТМ ПРОЕКТИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННО ФОРМИРУЮЩЕГО КОМПОНЕНТА УЧЕБНОГО МОДУЛЯ ПО ПРОГРАММАМ БАКАЛАВРИАТА ЮРИСПРУДЕНЦИИ

М.И. Гараев

**Аннотация.** Актуальность статьи обусловлена необходимостью разработки новых технологий формирования профессионально-этической компетентности будущих бакалавров юриспруденции в контексте гуманистической парадигмы образования. Цель статьи направлена на изучение особенностей проектирования нравственно-формирующего компонента учебного модуля по программам бакалавриата по направлению подготовки 40.03.01 «Юриспруденция». В статье раскрыта реализация выявленных особенностей на примере учебно-модульного обеспечения формирования профессиональных и общекультурных компетенций морально-этической направленности (ОК-1, ОК-6, ПК-9, ППК-10, ППК-11). Автор обоснован алгоритм проектирования нравственно-формирующего компонента учебного модуля в следующей логике: обозначение морально-нравственной проблематики; постановка профессионально-этических целей; определение принципов морально-этической самореализации; разработка содержания; технологическое обеспечение модуля. Полученные результаты рекомендуется использовать в процессе выявления и реализации нравственно-этического потенциала учебного материала в формировании общекультурных и профессиональных компетенций будущих бакалавров юриспруденции.

**Ключевые слова:** гуманистическая парадигма образования, учебный модуль, профессиональные компетенции, общекультурные компетенции, алгоритм, профессионально-этический потенциал.

## ALGORITHM FOR DESIGNING A MORALLY FORMING COMPONENT OF THE EDUCATIONAL MODULE ACCORDING TO THE PROGRAMS OF BACHELOR PROVISION OF LAW ENFORCEMENT

M. Garaev

**Abstract.** The actuality of the article is caused by the necessity to develop new technologies for the formation of professional and ethic competence of future Bachelors of jurisprudence in the context of the humanistic paradigm of education. The purpose of the article is aimed at studying the features of the design of the moral-forming component of the training module for undergraduate programs in the direction of training 40.03.01 "Jurisprudence". The article reveals the implementation of the identified features on the example of the training-module support for the formation of professional and general cultural competencies of moral and ethical orientation (OK-1, OK-6, PC-9, PPK-10, PPK-11). The author substantiates the algorithm for designing the moral-forming component of the training module in the following logic: designation of moral and ethical issues; setting ethical goals; determination of the principles of moral and ethical self-realization; content development; technological support module. The obtained results are recommended for implementation in the process of identifying and implementing the moral and ethical potential of educational material in the formation of the general cultural and professional competencies of future Bachelors of jurisprudence.

**Keywords:** humanistic paradigm of education, educational module, professional competences, general cultural competences, algorithm, professional and ethic potential.

Перед профессиональной школой на современном этапе стоит задача сохранения непреходящих морально-этических ценностей российского образования и обновления его содержания в соответствии с требованиями XXI века. Как показывает мировой опыт, интеграция науки, морали и образования может стать одним из главных источников общественного благосостояния и определять социально-экономическое развитие страны. Эффективность нравственно-ориентированной правотворческой, правоприменительной и правоохранительной деятельности во многом зависит от качественной

подготовки состояния такой социально-профессиональной группы как юристы.

Специфические особенности деятельности юриста относятся к объективной стороне его этики; в то время как особенности профессионального сознания являются субъективной стороной. На работника сферы юриспруденции возлагается особая моральная ответственность, к нему предъявляются повышенные требования как к личности. Это определяет специфические нормы повеления работников правоохранительных органов. Именно профессиональная этика направлена на



обеспечение нравственного характера взаимоотношений, которые продиктованы спецификой профессиональной деятельности. Работник правоохранительных органов должен быть способным и готовым к решению различных ситуаций, которые возникают во время работы с людьми, к созданию качественных отношений между ними. Профессиональная этика юриста определяет понятия профессиональной чести и иммунитета к различным деформациям в коммуникации, отклонениям от норм законодательства.

Необходимо отметить, что в современном мире доминируют два ценностно-ориентированные направления развития образовательных систем: в основе одной лежит парадигма формирования человека функциональной рациональности, другая основана на парадигме формирования гуманистической личности. По мнению ученых, можно говорить о кризисных явлениях в образовании, которые обусловлены дефицитом морально-нравственных ценностей в учебном процессе. Отсутствие морально-нравственных образцов, доминирование гламурных установок в процессе формирования личностных ценностей вытесняют исторически сложившиеся нравственные традиции. Несформированность нравственного стержня личности обуславливает нравственный вакуум образовательного пространства. Выход из образовательного тупика исследователи видят в разработке гуманистической парадигмы образования [1].

Гуманистическая (феноменологическая) парадигма образования, реализует условия для нравственного развития и саморазвития обучающегося, предоставления ему свободы морально-этического выбора в реальной жизнедеятельности. Педагоги образовательной юридической практики пытаются внедрить в учебный процесс идеи гуманизации, но отсутствие соответствующих учебно-методических механизмов препятствует данному внедрению. Необходима разработка новых концептуальных подходов и современных педагогических технологий формирования профессионально-этической компетентности будущих бакалавров юриспруденции, разработанных в рамках гуманистической парадигмы [2].

Профессиональная подготовка будущих бакалавров юриспруденции в вузе направлена на формирование у обучающихся совокупности компетенций, позволяющих выпускникам быть конкурентоспособными в реальных условиях современного социума. Согласно требованиям

федеральных стандартов по направлению подготовки 40.03.01 «Юриспруденция», нравственно формирующий компонент учебного модуля должен ориентироваться на общекультурные и профессиональные компетенции морально - этической обусловленности.

В процессе сопоставления двух стандартов: ФГОС ВО по направлению подготовки 030900 юриспруденция (квалификация (степень) «бакалавр»), принятого 4 мая 2010 г. (№ 464), и ФГОС ВО по направлению подготовки 030900 юриспруденция (квалификация (степень) «бакалавр»), принятого 3 июня 2013 г. (№ 4660), мы выявили компетенции морально – этической обусловленности: общекультурные компетенции: формирование мировоззренческой позиции (ОК-1); нравственно - этический компонент - способность работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (ОК-6); профессиональные: способность уважать честь и достоинство личности, соблюдать и защищать права и свободы человека и гражданина (ПК-9) в стандарте бакалавра 2010 года и стандарте академического бакалавра 2013 года совпадают. А в стандарте прикладного бакалавра 2013 года профессиональная компетенция (ПК-9) прописана в двух компетенциях: ППК 10 – «способность проявлять при исполнении профессиональных обязанностей принципиальность, корректность, непредвзятость и уважение прав и законных интересов личности» и в ППК 11 – «способность проявлять непримиримость к коррупционному поведению, ко всем формам унижения человеческой личности».

Таким образом, мы сфокусировали свое внимание на интеграции двух общекультурных компетенций ОК-1 и ОК-6 и профессиональной компетенции: (ПК-9) в стандартах бакалавра 2010 года и академического бакалавра 2013 года, которая в стандарте прикладного бакалавра 2013 года прозвучала уже в двух компетенциях: ППК 10 и ППК 11.

Мы определили педагогические условия учебно-модульного обеспечения интеграции профессиональных и общекультурных компетенций нравственно-ориентированной направленности (ОК-1, ОК-2, ОК-6, ПК-9, ППК-10, ППК-11) по программам бакалавриата по направлению подготовки 40.03.01. «Юриспруденция» в контексте выявления его профессионально-этического потенциала на инвариантном и вариативном уровнях.

Таблица 1. - Педагогические условия учебно-модульного обеспечения интеграции профессиональных и общекультурных компетенций морально-этической направленности (ОК-1, ОК-2, ОК-6, ПК-9, ППК-10, ППК-11) на инвариантном и вариативном уровнях

Условия	Инвариантный компонент	Вариативный компонент
1. Постановка целей, содержания, способов и форм подготовки будущего бакалавра в контексте нравственно формирующего компонента	Нравственно формирующий компонент содержания общекультурных и профессиональных компетенций	Альтернативность применения нравственно-профессиональных компетенций с учетом личностных устремлений обучающихся
2. Прописка нравственно-этической информации в учебном модуле с его личностной интерпретацией	Обязательный нравственно формирующий материал в учебном модуле	Прикладные материалы, источники в соответствии с личностными установками обучающихся с целью развития нравственно-этических ориентаций в профессиональной деятельности
3. Интеграционная целостность учебной и нравственно-этической информации	Взаимосвязь предметных компетенций с общекультурными и профессиональными компетенциями нравственно-этической направленности	Разработанные по квалификационным признакам нравственно формирующие проблемные задачи, направленные на обеспечение интеграционной целостности профессиональных и общекультурных компетенций
4. Профессионально-этическое субъект-субъектное взаимодействие: «педагог-обучающийся»; «обучающийся-обучающийся»	Систематическая проверка и самопроверка выполнения обучающимися обязательных диагностических и тестовых нравственно формирующих упражнений	Включение в нравственно формирующий учебный модуль дополнительной информации, определяющей профессионально-этическое взаимодействие обучающихся
5. Использование алгоритма нравственно формирующего компонента учебного модуля	Выявление нравственно формирующего потенциала учебного модуля	Подготовка обучающимися учебных проектов профессионально-этической направленности

Разработка нравственно формирующего компонента учебного модуля по программам бакалавриата по направлению подготовки 40.03.01 «Юриспруденция» в контексте выявления его профессионально-этического потенциала, как полагает ряд исследователей [3;4;6], основывается на алгоритме проектировании его следующих компонентов: обозначение профессионально-этических задач; постановка принципов; определение содержания; технологии и методы модуля; разработка условий нравственно формирующего проектирования.

1. В качестве *целевой* установки выступает определение структурных единиц нравственно формирующего компонента учебного модуля, каждая из которых раскрывается как этап постепенного продвижения студента к достижению профессионально-этической компетентности.

2. В качестве *принципов* нравственно формирующего учебного модуля выступают принципиальные идеи гуманистической образовательной парадигмы [7]:

- приоритет личности студента; включение мотивационных ресурсов нравственного компонента в восприятие учебного материала

(принцип морально-нравственной личностной мотивации);

- коллективная профессионально-этическая активность обучающихся в процессе учебной деятельности (принцип корпоративной этики, соборности);

- активное нравственно-этическое взаимодействие в процессе дискуссионного обмена мнениями (принцип диалога нравственных культур).

А также, используются принципы субъектного контроля и морально-этической самореализации в творчестве [5].

3. В *содержании* модуля отбор учебного материала осуществляется с учетом его нравственно формирующего потенциала:

4. Организация *средств* учебного модуля включает оптимизацию методов субъект-субъектного нравственно-этического взаимодействия: инверсии, эмпатии, толерантности.

Нравственно формирующий компонент учебного модуля обеспечивает следующие показатели образовательного процесса:

- позитивность и успешность в процессе решения задач нравственно-этической направленности;

- субъект-субъектное взаимодействие педагога и обучающихся в процессе творческого познания нравственно-этического содержания учебного материала;

- культурно-нравственный диалог педагога и обучающихся, основанный на взаимоуважении;

- нравственно-этическая оценка студентом своего труда;

- культура этического самоанализа студентов.

Таким образом, в статье представлен алгоритм разработки нравственно-формирующего компонента учебного модуля по

программам бакалавриата по направлению подготовки 40.03.01 «Юриспруденция» в контексте гуманистической парадигмы образования в следующей логике: обозначение морально-нравственной проблематики; постановка профессионально-этических целей; определение принципов морально-этической самореализации; разработка содержания; технологическое обеспечение модуля. Выявлены педагогические условия учебно-модульного обеспечения интеграции профессиональных и общекультурных компетенций морально-этической направленности (ОК-1, ОК-2, ОК-6, ПК-9, ППК-10, ППК-11) на инвариантном и вариативном уровнях.

### *Литература:*

1. Бондаревская Е.В. Антикризисная направленность современного воспитания / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 2007. - № 3. - С. 3-14.

2. Еникеев З.Д. Актуальные проблемы юридического образования и правового воспитания в современной России и других странах СНГ / З.Д. Еникеев // Евразийский журнал. - 2010. - № 11. - С. 16-22.

3. Жадан В.Н. Новые федеральные государственные требования к подготовке юристов-бакалавров / В.Н. Жадан // Молодой ученый. - 2017. - № 12. - С. 491-495.

4. Наумкина В.В. Двухуровневое юридическое образование и компетентностный подход: вопросы

теории / В.В. Наумкина // Юридическое образование и наука. - 2012. - № 4. - С. 13-15.

5. Профессиональная этика юриста: учебное пособие / Н.А. Бояркина и др. – Иркутск: изд-во Иркут. ун-та, 2012. – 121 с.

6. Современная подготовка юристов: бакалавров, специалистов и магистров в вузах России (опыт проектирования и реализации): монография / Н.А. Давыдов, И.И. Аминов, С.П. Поляков; ред. Н. А. Давыдов. - М.: Проспект, 2015. - 208 с.

7. Цамаева А.А. Актуальные проблемы профессиональной подготовки будущего юриста / А.А. Цамаева // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 11-6. – С. 1386-1389.

### *Сведения об авторе:*

**Гараев Марсель Имамутдинович** (г. Казань, Россия), старший преподаватель, аспирант ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Казанский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации», e-mail: m\_garaev83@mail.ru

### *Data about the author:*

**M. Garaev** (Kazan, Russia), Federal State Official Educational Institution of Higher Education “Kazan Juridical Institute of Internal Affairs Ministry”, Senior lecturer, post-graduate student of the Institute of Pedagogy, Psychology and Social problems, e-mail: m\_garaev83@mail.ru

Статья поступила в редакцию 19.10.2018



## Подготовка педагогов

УДК 377

### СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ НОКСОЛОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ В ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

Л.Р. Каюмова, В.Г. Закирова, В.К. Власова

*Аннотация.* Процессы модернизации общества, сопровождаемые формированием новых сфер деятельности и взаимоотношений, интенсификацией информатизации, технологизацией производства и др., становятся причиной насыщения жизни общества рисками. В этих условиях одной из важнейших задач образования становится рискоориентированная (ноксологическая) подготовка будущего поколения. Реализация данной цели возможно при условии формирования ноксологических компетенций педагога. В статье предложена модель формирования ноксологических компетенций педагога в информационно-образовательной среде вуза с применением имитационных технологий и с учетом рискодержательной среды современной школы.

*Ключевые слова:* ноксологические компетенции педагога, информационно-образовательная среда вуза, подготовка педагога.

### THE CONTENT MODEL OF FORMATION OF THE NOXOLOGICAL COMPETENCES OF TEACHERS IN THE INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY

L. Kayumova, V. Zakirova V. Vlasova

*Abstract.* The processes of modernization of society, accompanied by the formation of new areas of activity and relationships, the intensification of informatization, the technologization of production, and others, cause saturation of life of society with risks. In these circumstances, the task of education is focused on the risk (noksoologicheskaya) preparation of the future generation. The implementation of the following goal is possible to achieve in the context of formation of the teacher's noxological competencies. The article proposes model for the formation of the noxological competencies of a teacher in the information-educational environment of a higher education institution using imitative technologies and taking into account the risk-containing environment of a modern school.

*Keywords:* noxological competence of the teacher, information and educational environment of the University, professional teacher training.

Современная ситуация в обществе характеризуется обилием рискодержательных факторов. В этих условиях становится актуальным формирование ноксологических компетенций профессионалов всех сфер деятельности. В нашем исследовании мы раскрываем особенности содержательной модели формирования ноксологических компетенций педагога, как характеристики готовности к деятельности в рискодержательных условиях. Содержательная модель формирования ноксологических компетенций будущих педагогов включает в себя три компонента: целевой компонент (цель, задачи и принципы); содержательно-процессуальный компонент (содержание, формы, методы, педагогические условия); оценочно-результативный компонент (критерии, уровни, результат), см. рисунок 1.

Перейдем к описанию основных структурных компонентов содержательной модели

формирования ноксологических компетенций педагога.

*Социальный заказ.* Готовность и способность педагога к профессиональной деятельности в условиях риска в информационно-образовательной среде является одним из важнейших условий профессиональной и социальной успешности. Однако формирование компонентов культуры безопасной жизнедеятельности проходит лишь в рамках освоения содержания дисциплины «Безопасность жизнедеятельности», не рассматривающий все аспекты будущей профессиональной деятельности педагога, кроме того он не учитывает особенности современной школы, основной характеристикой которой становится обилие рискодержательных факторов.

*Целевой компонент модели.* Согласно социальному заказу нами была определена цель системы ноксологической подготовки:

формирование ноксологических компетенций будущих педагогов в информационно-образовательной среде вуза. Для реализации поставленной цели необходимо решить *задачи*: диагностики образовательной среды в школах Татарстана для выявления факторов риска учебного и воспитательного процесса; выявления проблемных зон в психолого-педагогической и методической поддержке будущих педагогов и молодых педагогов; определения уровня сформированности ноксологических компетенций педагогов; создание системы психолого-педагогической и методической поддержки молодых педагогов (сайт, клубы общения, мастер-классы и т.д.) для успешной работы в условиях рисков. Реализация данной модели с учетом специфичных формируемых компонентов ноксологической компетенции как характеристики готовности педагога к деятельности в условиях риска возможна при условиях системно-деятельностный подхода. Мы опираемся на *принцип деятельности*. Согласно А.Н. Леонтьеву «процесс воспитания – это процесс трансформации ценностей, идеалов, существующих в культуре, через деятельность в реально действующие и смыслообразующие мотивы поведения» [3]. Следующий принцип реализации модели - *принцип системности* означает, что должно быть сформировано обобщенное, целостное представление о мире (природе – обществе - самом себе), о роли и месте науки в системе наук [1]. Также приоритетным подходом реализуемым в данной модели является индивидуализация, которая позволяет учитывать при организации учебного процесса индивидуальные особенности личности, которая позволяет создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого [2-4]. При реализации программы по формированию ноксологических компетенций мы уделяем внимание на создание условий для опыта личного переживания и создание индивидуальных траекторий поведения в рискованных ситуациях.

Содержательная модель формирования ноксологических компетенций педагогов включает содержание, формы, методы, педагогические условия формирования ноксологических компетенций будущего педагога.

Содержательно-процессуальный компонент представлен образовательной программой (Педагогическое образование) дисциплины «Безопасность жизнедеятельности», входящей в базовый блок учебного плана, и

междисциплинарной блочно-модульной программой целенаправленного формирования ноксологических компетенций педагога «Безопасная образовательная среда». Данная программа состоит из блока теократизированных знаний по педагогической рискологии, основ конфликтологии и блока практикоориентированных знаний, основным источником которых является фактический материал по актуальным рискосодержащим и рискосодержащим ситуациям в образовании. Система управления и информационного сопровождения процесса формирования ноксологических компетенций в рамках дисциплины реализуется согласно регламенту освоения программы по педагогическому и психолого-педагогическому образованию. Согласно основополагающим подходам к междисциплинарной блочно-модульной программе «Безопасная образовательная среда» (деятельностный, проблемный, личностно-ориентированный, системный и теории развивающего образования), основными формами и технологиями формирования ноксологических компетенций являются: имитационные игровые технологии (форум-театр, форсайт-сессия, игровые и неигровые техники); мониторинг как средство сбора фактического материала для имитации и индивидуальной работы, и как методика анализа актуальной ситуации в системе российского образования; проектная деятельность как практикум индивидуальной творческой деятельности по моделированию безопасной образовательной среды. Более подробно содержание и формы реализации программы представлены в нашем исследовании имитационных технологий [5].

Содержательно-процессуальный компонент формируется с учетом возможностей и требований информационно-образовательной среды вуза и рискосодержащей среды современной школы.

*Информационно-образовательная среда вуза* характеризуется многопоточностью информации. Информация является важнейшим компонентом современного образования, и в настоящее время принят термин информационно-образовательная среда, подчеркивающий глубину интеграции информационных потоков и образования. Блок информационно-образовательная среда вуза состоит из независимой оценки достижений будущих педагогов и цифровых образовательных ресурсов, онлайн лекций, дистанционного обучения [5].





Рисунок 1. - Содержательная модель формирования ноксологических компетенций будущих педагогов

Рискосодержащая среда современной школы в данной модели выполняет две основные функции: ресурс фактического материала и рефлексии сформированности ноксологических компетенций педагога. Описание реальных рискосодержащих ситуаций применяется в виде тренировочного материала при формировании содержательной части имитационных технологий и решении кейсов программы формирования ноксологических компетенций. Применение описания реальных рискосодержащих ситуаций в образовании позволяют сформировать ситуационные, деятельностные и аналитико-рефлексивные компоненты ноксологических компетенций. Нами выделяется также объект – опыт переживания рискованных ситуаций во время работы в образовательных учреждениях выполняет роль рефлексии системы с точки зрения соответствия формируемых ноксологических компетенций реальным условиям современной школы. Таким образом, обе стороны (информационно-образовательная

среда вуза и рискосодержащая среда современной школы) выполняют роли ресурса и оценки уровня качества формирования ноксологических компетенций студентов-будущих педагогов.

Описанная модель апробировалась в процессе подготовки педагогов в Институте психологии и образования Казанского федерального университета. Для экспериментальной группы были отобраны студенты 1 курса по педагогическому направлению подготовки (62 человека). Эффективность модели измерялось через комплекс методик по диагностике уровня сформированности ноксологических компетенций, в которую входят Тест для диагностики копинг-стратегий Хайма, Методика «Направленность личности в общении» (С.Л. Братченко), Тест описания поведения Томаса (в адаптации Н.В. Гришиной), Анкета оценки нервно-психической устойчивости, Опросник «риски образовательной среды» [5]. В данной статье мы представляем динамику развития деятельностного, ситуационного, когнитивного

компонентов ноксологических компетенций ЭГ до и после формирующего эксперимента (ЭГ1 и ЭГ2) через диагностику копинг-стратегий Хайма, см. рисунок 2.

Согласно результатам эксперимента когнитивные копинг-стратегии отмечаются на удовлетворительном уровне: более выражены продуктивные (ЭГ1 – 42,1% и ЭГ2 – 43,3%) и относительно продуктивные (ЭГ1 – 38,6% и ЭГ2 – 35,7%) копинг-стратегии. Эмоциональные и поведенческие траектории борьбы со стрессом экспериментальной группы до эксперимента были представлены через относительно продуктивные (эмоциональные – 58,4% и

поведенческие – 59,5%) и непродуктивные (эмоциональные – 20% и поведенческие – 22,1%) модели поведения. У экспериментальной группы отмечается увеличение показателей продуктивных эмоциональных (35,1%) и поведенческих (49,1%) стратегий, при этом уменьшились показатели относительно продуктивных (эмоциональные – 45,6% и поведенческие – 36,8%) и непродуктивных (эмоциональные – 19,3% и поведенческие – 14,1%) копинг-стратегий. Результаты диагностики копинг-стратегий представлены на рисунке 2 и позволяют сделать вывод об эффективности представленной модели.

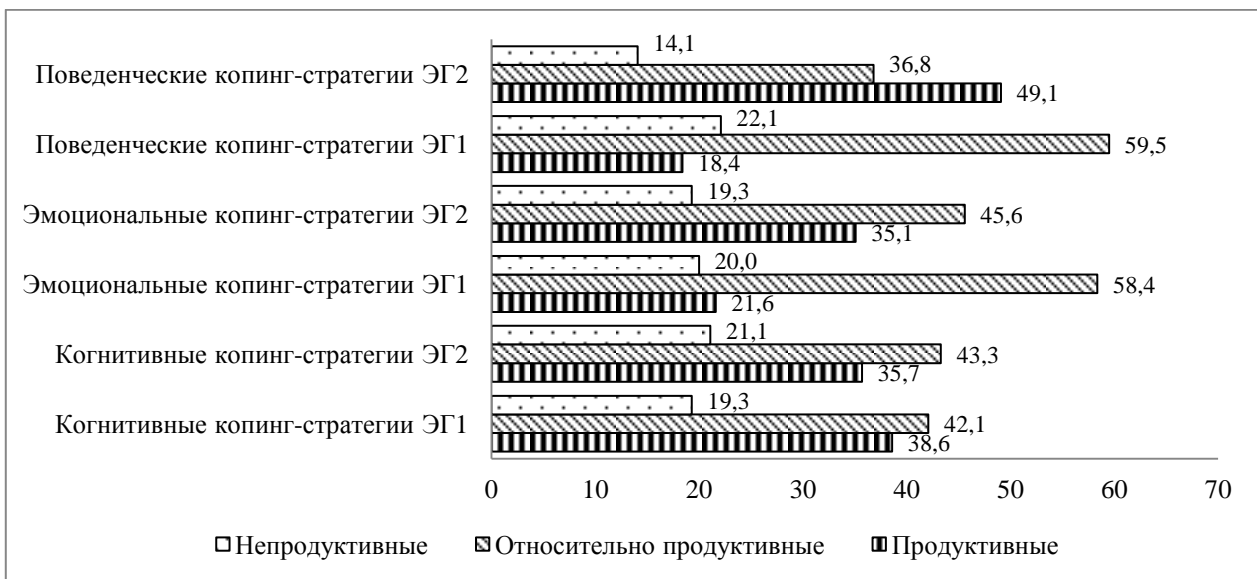


Рисунок 2. - Сравнительные результаты диагностики копинг-стратегий студентов экспериментальной группы до и после формирующего эксперимента

Традиционно российская система высшего образования по подготовке педагогов ориентирована на некие идеальные условия профессиональной деятельности, что отражается в содержательном компоненте базовых образовательных дисциплин. Описанная в работе содержательная модель формирования ноксологических компетенций является условием согласования социального заказа по подготовке

педагогов и требования рискосодержащей среды современной школы к уровню готовности педагога к профессиональной деятельности. В число преимуществ модели мы можем отнести его ориентацию на конкретную личность и учет особенностей современной информационно-образовательной среды школы, основной характеристикой которой становится обилие рисконесущих факторов.

### Литература:

1. Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения / А.Г. Асмолов // Педагогика. - 2009. - № 4. - С. 18-22.
2. Ибрагимов Г.И. Проблемы целеполагания в системе высшего образования: междисциплинарный аспект: сборник / Г.И. Ибрагимов // Методологические проблемы междисциплинарных исследований в сфере наук об образовании / Сборник материалов Всероссийской сетевой научно-практической

- конференции с международным участием, посвященной 90-летию академика РАО В.В. Краевского (Тула, 8-9 ноября 2016 г.); науч. ред. А.А. Орлов. - Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2016. - С. 186-190.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. - М.: Смысл, Академия, 2005. - 352 с.

4. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. - М.: Педагогика, 1981. - 186 с.

5. Kayumova L.R., Zakirova V.G. Simulation Technologies in Preparing Teachers to Deal with Risks /

L.R. Kayumova, V.G. Zakirova, Yangtao Kong // Eurasia journal of Mathematics Science and Technology Education. - 2017. - Vol.13, Is.8. - P. 4753-4763.

***Сведения об авторах:***

***Каюмова Лейсан Рафисовна*** (г. Казань, Россия), ассистент Института психологии и образования, Казанский (Приволжский) Федеральный Университет, e-mail: kaioum@mail.ru

***Закирова Венера Гильмхановна*** (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, доцент, профессор Института психологии и образования, Казанский (Приволжский) Федеральный Университет, e-mail: zakirovav-2011@mail.ru

***Власова Вера Константиновна*** (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, доцент, профессор Института психологии и образования, Казанский (Приволжский) Федеральный Университет, e-mail: v2ko@mail.ru

***Data about the authors:***

***L. Kayumova*** (Kazan, Russia), Assistant of the Institute of Psychology and Education, Kazan (Volga region) Federal University, e-mail: kaioum@mail.ru

***V. Zakirova*** (Kazan, Russia), Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Institute of Psychology and Education, Kazan (Volga region) Federal University, e-mail: zakirovav-2011@mail.ru

***V. Vlasova*** (Kazan, Russia), Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Institute of Psychology and Education, Kazan (Volga region) Federal University, e-mail: v2ko@mail.ru

Статья поступила в редакцию 23.10.2018



УДК 377

## СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ MODERN TECHNOLOGIES OF THE TEACHERS' COMMUNICATIVE COMPETENCE DEVELOPMENT

А.Н. Легкобытова, И.В. Жгенти, О.В. Стукалова<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Статья выполнена в рамках проекта, получившего поддержку Фонда президентских грантов (заявка № 18-2-006073).

**Аннотация.** Статья посвящена актуальной проблеме развития коммуникативной компетентности современных педагогов. Обобщены подходы к определению «коммуникативной компетентности». Сделан анализ взаимосвязи внедрения технологий развития коммуникативной компетентности и 1) роста мотивации сотрудников на эффективное осуществление социальной поддержки и защиты детства, включая социальную адаптацию детей с особенностями развития; 2) профессионального мастерства педагогов. Авторы рассматривают эффективные технологии, которые оптимизируют этот процесс. Представлены результаты апробации данных технологий в ходе реализации образовательного курса для педагогов социальных учреждений. Выделен ряд основных требований к разработке и внедрению данных технологий, в том числе динамизм и гибкость представляемых модулей, заданий, ситуаций и тренинговых компонентов.

**Ключевые слова:** профессиональное развитие, коммуникативные компетенции, педагогическое общение, обмен опытом, эффективные технологии.

## MODERN TECHNOLOGIES OF DEVELOPMENT COMMUNICATIVE COMPETENCE OF TEACHERS MODERN TECHNOLOGIES OF THE TEACHERS' COMMUNICATIVE COMPETENCE DEVELOPMENT

A. Legkobytova, I. Zhgenti, O. Stukalova

**Abstract.** The article is devoted to the actual problem of the modern teachers' communicative competence development. The approaches to the definition of "communicative competence" are summarized. An analysis was made of the relationship between the introduction of communicative competence development technologies and 1) the growth of employee motivation for the effective implementation of social support and protection of childhood, including the social adaptation of children with special needs; 2) professional skills of teachers. The authors consider effective technologies that optimize this process. The results of testing these technologies during the implementation of an educational course for teachers of social institutions are presented. A number of basic requirements for the development and implementation of these technologies are highlighted, including the dynamism and flexibility of the modules, tasks, situations and training components being presented. The results of testing these technologies during the implementation of an educational course for social institutions teachers are presented.

**Keywords:** professional development, communication competence, pedagogical communication, exchange of experience, effective technologies.

Начиная с 2014 года, в нашей стране идет реализация полномасштабной реформы деятельности организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в рамках постановления Правительства РФ №481 от 24.05.2014.

Существуют многочисленные свидетельства членов Совета при Правительстве РФ по вопросам попечительства в социальной сфере о том, что осуществление данной реформы нуждается в повышении уровня профессионального мастерства сотрудников данных организаций, раскрытии для них возможностей и перспектив реализуемой реформы. Этот процесс многоаспектен в своей

реализации: он включает просветительский, популяризаторский аспекты, а также формирование специальных профессиональных навыков [1].

Это также соответствует задачам международного курса на непрерывное образование, которое в Меморандуме непрерывного образования Европейского Союза определяется следующим образом: В «Европейской стратегии занятости» непрерывное образование определялось как всесторонняя учебная деятельность, осуществляемая на постоянно основе с целью улучшения знаний, навыков и профессиональной компетенции [9].

Для более детального рассмотрения феномена профессионального мастерства и его сопряженности с коммуникативной компетентностью определим эти понятия более четко. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике гласит, что *профессиональное мастерство* – это психическое новообразование, проявляющееся в высоком уровне развития знаний, навыков, умений, профессионально важных качеств личности, обеспечивающих ее успех в данной профессиональной деятельности [17].

Как психологический конструкт, профессиональное мастерство означает усвоение работником высоких стандартов профессии, воспроизведение на оптимальном уровне ранее созданных и накопленных в ходе профессиональной деятельности рекомендаций, разработок, инструкций [6].

Известный методолог профессионального совершенствования педагогов Л.Ю. Кривцов считает, что *профессиональная компетентность* - это интегративное качество специалиста, включающее уровень овладения им знаниями, умениями, навыками и такими компонентами профессионального мастерства, как система профессиональных знаний, умений, навыков, профессиональных способностей и профессионально важных качеств личности [4].

Такие исследователи, как А.И. Щербаков и А.В. Мудрик употребляют термин «профессиональная компетентность педагога» в значении его дидактических умений и выделяют в ней 3 основных компонента:

1) умение учителя транслировать известные знания, приемы обучения и воспитания в условиях новой педагогической ситуации;

2) умение находить для каждой педагогической ситуации собственное, принципиально новое решение;

3) умение формировать новые элементы педагогических знаний и идей, конструировать новые способы решения конкретной педагогической ситуации [16].

В.А. Сластенин [12] в рамках своей концепции теории и практики педагогического образования выделяет несколько этапов в профессиональном развитии современного педагога:

I этап - развитие способности педагогически мыслить: вычленять из общего массива фактов наиболее значимое для решения конкретной ситуации;

II этап - поддержка освоения педагогической миссии, т.е. осознания того, что педагог является и субъектом образовательного процесса, и

транслятором основных знаний и навыков обучающимся;

III этап - достижение подлинного профессионального мастерства, основывающееся, прежде всего, на практическом опыте.

*Коммуникативная компетентность* определяется в различных источниках следующим образом:

- как способность выслушивать и принимать во внимание взгляды других людей, отстаивать свою точку зрения в ходе дискуссии, выступать на публике;

- принимать решения, устанавливать и поддерживать контакты, совладать с разнообразием мнений и конфликтов, вести переговоры, сотрудничать и работать в команде [14];

- как навыки в общении: устном, письменном, диалоге, монологе, порождении и восприятии текста; знании и соблюдении традиций, ритуала, этикета; кросскультурном общении; деловой переписки; делопроизводстве; иноязычном общении, в прочих коммуникативных задачах, на различных уровнях воздействия на реципиенте [5];

- как умение вступать в коммуникацию, быть понятым [11];

- как способность достигать желаемых результатов в общении с людьми, избегая при этом нежелательных эффектов [2];

- как сформированность социальной ответственности за результаты своей деятельности [8].

Резюмируя приведенные определения *коммуникативной компетентности педагога*, ее развитие можно рассматривать как один из способов профессионального становления и продуктивной самореализации субъектов образовательного процесса, а также повышения качества образования, в целом.

Не вызывает сомнений взаимосвязь и взаимообусловленность феномена профессионального мастерства педагога и уровня коммуникативной компетентности [6]. Педагога-мастера отличает умение рассматривать свою работу не только как обсуждение конкретных тем, передачу определенного объема информации обучающимся [15]. Он должен быть готов, учитывая систему знаний каждого обучающегося, выстроить процесс его обучения с учетом дальних перспектив, направить личность ученика на достижение высокого результата даже через несколько лет. Неумение организовать обучение с перспективой неизбежно приводит к трудностям в коммуникации, в управлении и организации занятий [13].

Чтобы избежать такого развития событий, педагогу следует непрерывно совершенствоваться



свои знания, в том числе и знания в области психологии общения, теории коммуникации и управления, построения современных технологий обучения, уметь применять эти знания в соответствии с учетом накопленного практического опыта и запросом общественного развития [7].

Опыт реализации образовательного курса ПРОФЛАБ (это основная экспериментальная база внедрения рассматриваемых технологий) показывает, что коммуникативная компетентность является ядром развития профессионального мастерства [10]. Данный курс разработан и организован Благотворительным фондом содействия развитию социально-культурных инициатив и попечительства «Образ жизни» ([www.obrazfund.ru](http://www.obrazfund.ru)).

Что оптимизирует процесс освоения и развития коммуникативной компетентности, делает его более эффективным?

Прежде всего – это современные технологии активизации педагогического общения, направленные на создание стимулирующей педагогов среды обмена опытом, самообразования, раскрытия заложенного в каждом педагоге творческого потенциала и т.д. Данные технологии представляют собой проектирование и реализацию системы педагогических действий, направленных на достижение частных и общих целей в процессе формирования и дальнейшего развития коммуникативных компетенций педагогов.

Существует несколько основных требований к разработке и внедрению данных технологий [3]:

- динамизм и гибкость представляемых модулей, заданий, ситуаций и других тренинговых компонентов;
- опора на принципы и теоретические положения таких современных педагогических подходов, как: когнитивный, системно-деятельностный, личностно-ориентированный, аксиологический, компетентностный и средовой;
- широта охвата профессиональных педагогических проблем и значимых сфер профессиональной деятельности;
- рациональное целеполагание на достижение высокого уровня владения коммуникативными навыками в этих сферах;
- использование ресурсов информационно-коммуникационных технологий, а также возможностей кластерной системы дополнительного профессионального образования.

Оценивая эффективность внедрения технологий развития коммуникативных

компетенций педагогов, особенно важно обратить внимание на:

- логичность построения и взаимосвязи всех компонентов;
- возможность объективной диагностики и перспективного проектирования;
- соотношение достижения запланированного результата с оптимальными затратами средств и времени на обучение;
- воспроизводимость, т.е. возможность использования другими педагогами.

В проекте были разработаны и внедрены следующие технологии развития коммуникативных компетенций:

- технология развития ситуационного мышления, направленная на формирование навыков конструктивной коммуникации, когда личность умеет воспринимать поток информации, идущий от других людей, не только перерабатывать, но и соотносить ее со своими представлениями о данной ситуации и находить такое решение, которое может быть позитивно принято окружающими. Очевидно, что для этого педагог должен уметь убеждать, дискутировать, аргументировать свои доводы и т.д. [8];
- технология организации и проведения публичной дискуссии, связанной с публичным обсуждением той или иной педагогической проблематики. Успех дискуссии во многом зависит от модерации. Этот навык имманентно развивается в рамках занятий по данной технологии, одновременно с навыками публичного выступления, навыками аргументированного суждения, навыками критического мышления и др.

В профессии педагога, которая лидирует в рейтинге самых опасных профессиональным и эмоциональным выгоранием профессий, не каждый личностный конструкт и продуктивный навык стоят в центре формирования профессионального самосознания и зрелости. Но каждый вовлечен в этот процесс, так или иначе опосредует его. Это происходит через коммуникацию, через многочисленные каналы связи со всеми субъектами образовательного процесса. Когда мы говорим о педагогической работе в учреждении социальной сферы, то важно помнить, что помимо традиционных нагрузок педагога, у сотрудников значительно усложняется психосоциальная ситуация, увеличивается количество контактов с девиантными подростками, с «особыми детьми». Соответственно, возрастает давление «груза общения». Это проявляется в постоянной необходимости открывать в коммуникации эмоции разной модальности, а также испытывать

влияние чужих эмоций. Педагог в учреждении социальной сферы выступает не только организатором, но и модератором коммуникации.

Кроме того, нужно учитывать сложности экономической и/или человеческой ресурсной ситуации. Перечисленные характеристики превращают профессию педагога в учреждении социальной сферы в достаточно уязвимую с точки зрения сохранения и развития коммуникативной компетентности и психологического комфорта.

Очевидно, если педагог не будет глубоко внутренне мотивирован к качественному компетентному общению, то у него довольно быстро будут истрачены эмоциональные ресурсы. Поэтому поддержка готовности педагогов к самореализации в профессии, формирование навыков преодоления стресса и негативизма имманентна развитию коммуникативной компетентности.

Мы придерживаемся той точки зрения, что профессиональная деятельность должна давать не только средства к существованию и определенное место в обществе, но и самоудовлетворение, осознание своей значимости.

Таким образом, развитая коммуникативная компетентность определяют не только профессиональное, но и личное поведение педагога, его самовосприятие, самодостаточность, умение занимать позицию «принимающего Другого». Готовность признать значимость чужого опыта в процессе поиска решений в самых сложных конфликтных ситуациях.

Высокий уровень развития коммуникативной компетентности обеспечивает условия для свободного и открытого пространства общения, позитивного эмоционального отношения к миру и другим людям [15]. Все это подчеркивает значение развития коммуникативной компетентности для педагогической деятельности. Педагог, умеющий организовать продуктивную коммуникацию, обладает рядом бесценных качеств, которые направляют и другие процессы его личностной реализации: саморазвитие, рост внутренней мотивации на самосовершенствование, критическое мышление, позволяющее определять характер возникающих проблем и корректировать их наиболее оперативно и действенно. Коммуникативная компетентность отражается и в росте мотивации сотрудников на компетентное осуществление социальной поддержки и защиты детства, включая социальную адаптацию детей с особенностями развития, содействие социальной реабилитации детей-сирот, детей, оставшихся без

попечения родителей, безнадзорных детей, детей, находящихся в трудной жизненной ситуации.

Как показывает анализ практики упомянутого выше модульного образовательного курса ПРОФЛАБ и его педагогического обеспечения, в том числе технологий развития коммуникативной компетентности, его освоение удовлетворяет всем современным вызовам: и международным образовательным трендам, и отечественным изменениям в социальной сфере. Обобщение результатов реализации курса (он осуществляется в организациях социальной защиты Москвы и Калужской области), значимым социальным эффектом является, прежде всего, повышение эффективности и качества работы всего учреждения.

Приведем некоторые результаты статистического анализа социального эффекта курса.

В анкетировании начального периода приняли участие 380 человек. В опросном листе содержались вопросы как закрытого, так и открытого типа, направленные на выяснения уровня мотивации и профессиональной компетентности сотрудников учреждений.

75% сотрудников дали социально-одобряемые ответы, более 95% не использовали возможность предоставить собственные варианты ответов в таких позициях, как: «личностный смысл повышения квалификации»; «ценности и значимость повышения квалификации в сфере социальной работы». Такие данные дали основание предполагать низкую информированность и низкую мотивацию к овладению современными эффективными технологиями (в т.ч. технологиями развития коммуникативной компетентности), что подтвердило необходимость активного приобщения сотрудников к актуальным разработкам педагогического сопровождения.

Был выявлен высокий уровень профессионального выгорания, так у 79% опрошенных отмечается профессиональное (эмоциональное) выгорание. У 61% сотрудников выявлены симптомы профессиональной деформации. После проведения курсы были получены отзывы от руководителей учреждений, которые констатировали качественный скачок в мотивации сотрудников, а также в развитии среды педагогического общения, повышение интереса к обмену опытом.

Тематика развития коммуникативной компетентности вызвала большой интерес у обучающихся, несмотря на сложность некоторых рассматриваемых вопросов. 92% обучающихся отметили в анкетировании после завершения

курса готовность к самообразованию и освоению технологий конструктивного диалога, фасилитации коммуникативных ситуаций и др. Педагогическое наблюдение в специально организованных ситуациях подтвердило и достаточно высокий уровень владения навыками модерации общения у 58% сотрудников, прошедших обучение.

В целом, заключая рассмотрение инновационных технологий, внедряемых в рамках курса, можно сделать вывод о том, что коммуникативная компетентность является не

только и не столько важной составляющей профессиональной деятельности педагога, но и умением и навыком, помогающим решать непосредственные рабочие задачи.

Это - метанавык, помогающий интегрировать перманентно прибывающие знания в собственную профессиональную картину мира, интериоризировать и сбалансировать противоречивые сведения о среде и найти наиболее оптимальный путь в каждом конкретном ситуационном ландшафте.

### Литература:

1. Береговая Е.Б. Формирование профессиональной устойчивости сотрудников дошкольных образовательных организаций / Е.Б. Береговая, О.В. Стукалова // Гуманитарное пространство. – 2018. – Т. 7. – № 1. – С. 56-65.
2. Головкин Е.А. Технология формирования коммуникативной компетентности молодых специалистов вуза на этапе адаптации к педагогической деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е.А. Головкин. - Ставрополь, 2004. - 20 с.
3. Жгенти И.В. Моделирование развития педагогических компетенций педагогов предпрофессионального образования [Электронный ресурс] / И.В. Жгенти // Педагогика искусства: сетевой электронный научный журнал. – 2015. – № 3. – Режим доступа: [http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal\\_pdf/zhgenti\\_26-30\\_2.pdf](http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/zhgenti_26-30_2.pdf)
4. Занина Л.В. Основы педагогического мастерства: учеб. пособие / Л.В. Занина, Н.П. Меньшикова. - Ростов н/Д.: Феникс, 2003. – 288 с. - С. 106.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. - 40 с.
6. Ильин Е.П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень / Е.П. Ильин. – СПб: Питер, 2016.
7. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – М.: Академия, 2004.
8. Маркова А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя / А.К. Маркова // Педагогика. - 1995. - № 36. - С. 55-63.
9. Нестеров А.Г. Европейские концепции непрерывного образования в начале XXI века / А.Г. Нестеров // Научный диалог. - 2012. - № 5.
10. Профлаб – обмен опытом и перспективы развития. Методические рекомендации. Рабочие тетради. – М.: Педагогическое общество России, 2018.
11. Селевко Г.К. Компетентности и их классификация / Г.К. Селевко // Народное образование. - 2004. - № 4(№ 1337). - С. 138-142.
12. Слостенин В.А. Деятельностное содержание профессионально-личностного развития педагога / В.А. Слостенин; в сб. «Воспитательная работа в вузе: состояние, проблемы, перспективы, развития» // Материалы Международной научной конференции (2-3 апреля 2009, Москва). - М.: МАНПО; Ярославль: Ремдер, 2009. - С. 3-8.
13. Стукалова О.В. Потенциал гуманитарного знания в оптимизации профессиональной подготовки в сфере культуры и искусства [Электронный ресурс] / О.В. Стукалова // Педагогика искусства: электронный научный журнал. – 2014. - № 3. - Режим доступа: <http://www.art-education.ru/AE-magazine/archive/nomer-3-2014/stukalova.pdf>
14. Суханова К.Ю. Работа с подростками, имеющими трудности социальной адаптации / К.Ю. Суханова // Коррекционная педагогика. - 2003. - № 1. - С. 51-58.
15. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.
16. Щербаков А.И. Психология учителя / А.И. Щербаков, А.В. Мудрик // Возрастная педагогическая психология; под ред. А.В. Петровского. - М., 1991.
17. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике (сводный) [Электронный ресурс] / Составлено по различным изданиям. - 2012. – Режим доступа: <http://med.niv.ru/doc/dictionary/psychology-and-pedagogy/index.htm>

### Сведения об авторах:

**Легкобытова Анна Николаевна** (г. Москва, Россия), социальный психолог, медиатор в социальной сфере, координатор проектов, начальник HR отдела Благотворительного фонда содействия развитию социально-культурных инициатив и попечительства «Образ жизни», e-mail: [legkobytova@obrazfund.ru](mailto:legkobytova@obrazfund.ru)

**Жгенти Инга Вахтанговна** (г. Москва, Россия), заведующая отделением предпрофессионального обучения ФГБОУ ВО «Академия акварели и изящных искусств Сергея Андрияки», педагог-исследователь.

**Стукалова Ольга Вадимовна** (г. Москва, Россия), доктор педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Институт художественного образования и культуры РАО», e-mail: chif599@mail.ru

*Data about the authors:*

**A. Legkobytova** (Moscow, Russia), social psychologist, social mediator, project coordinator, head of HR Department of the Charitable Foundation for the promotion of social and cultural initiatives and guardianship «Lifestyle», e-mail: legkobytova@obrazfund.ru

**I. Zhgenti** (Moscow, Russia), Head of the Department of Pre-vocational Education at the Academy of Watercolors and Fine Arts by Sergey Andriaka, teacher-researcher.

**O. Stukalova** (Moscow, Russia), Doctor of Pedagogical Sciences, associate professor, leading researcher, Federal State Budget Scientific Institution "Institute of art education and culture RAO", e-mail: chif599@mail.ru

Статья поступила в редакцию 05.11.2018



## Дополнительное образование

УДК 378

### РАЗВИТИЕ НАСТАВНИЧЕСТВА КАК СРЕДСТВО ПОДГОТОВКИ КАДРОВ

П.Н. Осипов, И.И. Ирисметова<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Статья подготовлена в рамках международной сетевой научно-практической конференции «Интегративная подготовка линейных инженеров для повышения производительности труда предприятий нефтегазохимической отрасли - СИНЕРГИЯ-2018»

**Аннотация.** Возрождение российской экономики и обеспечение конкурентоспособности выпускаемой отечественной продукции немислимы без соответствующего качества рабочих и инженерных кадров. Между тем, на предприятиях наблюдается кадровый дефицит, который стал сдерживающим фактором развития экономики. По оценке работодателей, многие поступающие на работу выпускники образовательных организаций нуждаются в дополнительной подготовке. На основе анализа состояния профессионального образования в статье называются факторы, обуславливающие необходимость существенных преобразований в этой области, акцентируется внимание на пренебрежении задачами воспитания, привлечении к их решению наставников. Считая наставничество сегодня ключевой стратегией в управлении организациями, неотъемлемым элементом кадровой политики, авторы определяют цели, социальные и педагогические функции наставничества. Особое внимание они обращают на то, что вопросы организации наставничества на производстве были достаточно разработаны в 70 - 80-е годы прошлого века и считают полезным обратиться к своему же отечественному опыту, предлагают направления возрождения наставничества.

**Ключевые слова:** дополнительное профессиональное образование, профессиональное обучение, повышение квалификации, наставничество, воспитание, молодые рабочие и специалисты.

### DEVELOPING STAFF THROUGH MENTORING

P. Osipov, I. Irismetova

**Abstract.** The Russian economy has reasonable prospects for a revival and Russian products have a potential for becoming competitive upon condition that the labor force and engineering staff quality are considerably enhanced. The Russian leading enterprises experience a shortage of highly qualified staff. This shortage creates a barrier for a rapid economy development. According to the estimations of the employers, over 40% of the university graduates to be employed need an additional training. Mentoring is an efficient form of staff development. This is a traditional method of teaching and learning practiced widely in the Russian and international working environments. Through analyzing the current state of professional education, the paper distinguishes a number of factors showing a necessity for dramatic transformations, and focuses on attracting mentors for solving the problems arising. Mentoring is considered a key strategy for organization management, and an indispensable element of personnel policies. The authors define the goals of mentoring, its social and pedagogical functions. The authors highlight the historical issues of mentoring in industry referring to the national experience of the 1970s and 1980s, thus proposing the revival of the mentoring practices today.

**Keywords:** additional professional education, professional training, professional development, mentoring, education, young workers and specialists.

Выступая на заседании Совета при Президенте по науке и образованию, посвященном инженерному образованию, которое состоялось 23 июня 2014 года [13], В.В. Путин отмечал, что сегодня лидерами глобального развития становятся страны, способные создавать прорывные технологии и на их основе формировать собственную мощную производственную базу. При этом одним из ключевых факторов конкурентоспособности государства становится качество инженерных кадров.

Особое внимание президент обратил на то, что «...отечественная система технического образования должна быть нацелена на подготовку инженеров, чьи навыки, квалификация отвечают требованиям, потребностям предприятий. Это не только главные конструкторы и исследователи, идущие к новым технологическим решениям, это и так называемые линейные инженеры, на них и держится вся профессия» [1].

По мнению президента, навыки, компетенция, знания линейных инженеров во многом определяют надёжность, эффективность



производственного процесса, внедрение новых технологий, качество конечного продукта. Именно таких специалистов сегодня остро не хватает в отечественной экономике.

На этом столь значимом для развития технического образования совете также отмечалось, что на наших ведущих предприятиях наблюдается кадровый дефицит, который стал сдерживающим фактором развития экономики, так же как и недостаточная квалификация выпускников вузов. По оценке работодателей, подготовка выпускников вузов по этим профессиям соответствует 3,7 балла, а примерно 40% поступающих на работу нуждаются в дополнительной подготовке.

Проведенный нами анализ состояния профессионального образования свидетельствует и о других факторах, обуславливающих необходимость существенных преобразований в этой области. В частности, в их числе:

- неконкурентоспособность продукции на рынке;
- несогласованность рынков труда и образовательных услуг;
- отсутствие партнерских отношений между системой профессионального образования и предприятиями;
- низкий уровень профессиональной составляющей у выпускников всех уровней профессиональной подготовки;
- несоответствие учебно-материальной базы образовательных учреждений современным технологиям производства;
- недостаточное государственное финансирование процессов реализации профессиональных образовательных программ;
- низкий уровень исполнительской и технологической дисциплины;
- пренебрежение задачами воспитания.

Как справедливо заметил в одном из своих выступлений академик РАО Е.В. Ткаченко, «экономика уже опережает образование. А где воспитание? ... мы должны исходить из того, что воспитание не сопровождает обучение, а должно быть в его основе. В основе формирования личностного, духовно-нравственного потенциала, а также и профессионально-значимых качеств, профессиональных компетенций... без духовно-нравственной, без воспитательной, без педагогической составляющей мы можем войти в опасное поле односторонней подготовки кадров. ... Сегодня у нас образование во многом сужается. Сужается до поля обучения. И это опасно. Воспитательная функция должна возрастать, а не уменьшаться» [11, с.5].

Не лишне напомнить, что в ст. 2 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», определяющей основные понятия, говорится, что «образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения» [15], то есть воспитание провозглашено как приоритет над обучением.

Но закон определяет образовательную политику в образовательных организациях, а как на производстве? Кто и как должен заниматься воспитанием здесь? Безусловно, каждый инженер призван быть педагогом, воспитателем [6]. Практика также свидетельствует, что первые шаги на производстве может помочь сделать наставник.

Выступая на всероссийском форуме наставников, состоявшемся в феврале 2018 года, первый заместитель руководителя Администрации Президента С.В. Кириенко сказал: «Никакие знания и навыки не передаются иначе как от человека к человеку, за каждым успешным человеком в любой сфере деятельности всегда стоит учитель, наставник. Особое уважение вызывают люди, которые через наставничество передают другим свои знания и навыки в рабочих профессиях, в науке, в управлении» [18].

Наставник – человек, призванный способствовать адаптации каждого вновь поступающего на производство молодого рабочего, инженера или другого специалиста. Именно он, прежде всего, может помочь каждому начинающему работнику освоить нормы поведения в коллективе, установить правильные взаимоотношения с коллегами, достичь профессиональных успехов. В процессе взаимодействия более опытного работника с начинающим устанавливаются такие отношения, которые способствуют развитию или формированию необходимых для достижения профессионального и социального благополучия компетенций. В этом смысле сегодня наставничество все более выступает как форма дополнительного профессионального образования.

При этом образование мы рассматриваем именно так, как оно определено соответствующим законом, как единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, а не только как профессиональное обучение, к чему зачастую сводят наставничество.

Наставничество в той или иной степени было присуще всем периодам становления нашей страны. Особое развитие оно получило в 70 - 80-е годы XX века. Тогда это было вызвано рядом

причин – ростом численности работающей молодежи на предприятиях и стройках страны, сменой взаимоотношений и взаимозависимости людей в процессе трудовой деятельности в условиях НТР, значительным ростом педагогических функций трудовых коллективов. Немаловажно, что развитию наставничества во многом способствовала деятельность партийных и общественных организаций, прежде всего профсоюзов и комсомола.

Именно в этот период были заложены и научные основы проблемы наставничества, чему во многом способствовали труды академика С.Я. Батышева, основоположника профессиональной педагогики [1].

Основное количество работ по проблеме наставничества было опубликовано в период 1970 – 1985 гг., так как в этот период наставничество было массовым движением, возникшим для обеспечения адаптации молодого сотрудника на производстве.

В диссертационных исследованиях советского периода [1-4;12;14;16] рассматриваются философские, педагогические, психологические аспекты наставничества, в частности, наставничество представлено как фактор повышения трудовой и общественной активности рабочей молодежи, форма передачи социального опыта молодой смене рабочего класса, содержится психологический анализ наставничества и показана его роль в становлении выпускников школы, характеризуется педагогическая система наставничества в трудовом коллективе, показаны социально-педагогические условия адаптации молодого рабочего в нем и особенности партийного руководства наставничеством на предприятиях в годы девятой и десятой пятилеток (1971 - 1980).

Существенный вклад в решение проблемы наставничества внес НИИ профессионально-технической педагогики АПН СССР (ныне ФГНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем, г. Казань»). В первые же годы существования институту было поручено задание Госкомитета СССР по науке и технике на разработку психолого-педагогических основ наставничества, для чего была создана специальная научная лаборатория [8]. Уже в июне 1977 года на базе института была проведена Всесоюзная научно-практическая конференция, к которой были изданы материалы в 2 томах [10]. Конференция послужила мощным импульсом для дальнейшего развития наставничества. Очень быстро оно получило массовый размах и стало одним из важнейших социальных институтов. В 1981 году в московском издательстве «Советская

Россия» вышла книга «Педагогика наставничества» [9].

К сожалению, в 90-е годы в связи с переходом к рыночной экономике наставничество как средство введения молодых рабочих и специалистов в профессию существовать перестало. Закрывались предприятия, сокращались рабочие кадры, люди оставались без работы. Как отмечает А.Р. Масалимова, «наставническое движение из-за недостаточных возможностей финансирования приходит в полный упадок» [5].

Однако уже в конце 90-х гг. руководители предприятий почувствовали потребность возрождения наставничества, что было вызвано расширением производства, необходимостью дополнительного профессионального обучения новых сотрудников, их соответствия новым вызовам и требованиям времени.

Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 601 «Об основных направлениях совершенствования системы государственного управления» определил внедрение наставничества, наряду со многими другими мерами, в качестве нового принципа кадровой политики.

Наставничество – не дань моде и не инновация, а достаточно традиционный метод обучения. Наставничество сегодня – это:

- ключевая стратегия в управлении организациями;
  - неотъемлемый элемент кадровой политики, ключевая часть корпоративного обучения;
  - эффективная форма адаптации нового персонала;
  - средство повышения качества жизни и благополучия пожилых людей.
- Цели системы наставничества:
- повысить качество подготовки и квалификации персонала;
  - развить у новых сотрудников позитивное отношение к работе, дать им возможность быстрее достичь рабочих показателей, необходимых компании;
  - поощрение за хорошую работу наставников, признание их заслуг перед компанией;
  - снизить текучесть кадров.

Общей функцией наставничества является *формирование социальной и профессиональной зрелости* молодых рабочих и специалистов путем оптимизации их адаптации к общественному производству.

*Социальная зрелость* – многомерное понятие, включающее: получение образования, вступление

в трудовую деятельность и производственный коллектив, приобретение материальной самостоятельности, формирование мировоззренческих взглядов и убеждений, освоение прав и обязанностей гражданина.

*Профессиональная зрелость:*

- глубокие профессиональные знания и умения применять их на практике;
- высокую производительность труда и высокое качество производимой продукции;
- бережное отношение к технике, сырью и материалам;
- умение экономически мыслить и действовать;
- освоение производственного опыта, устойчивый интерес к своей профессии, способность в минимальные сроки освоить смежные профессии;
- стремление и способность к творческому росту.

Наставничество – непрофессиональная педагогическая деятельность, и далеко не каждый даже опытный работник может её заниматься. Личность наставника имеет исключительно важное значение для успеха в воспитании. Поэтому от наставника как воспитателя требуется не только профессиональное мастерство, но и высокие нравственные качества, а также определенные организаторские и педагогические способности. К числу наиболее общих организаторских качеств наставника относятся умение поддерживать деловые и дружеские отношения с людьми, наблюдательность, умение слушать, убеждать, оказывать влияние, вдохновлять, поддерживать, направлять, мотивировать. К педагогическим качествам наставника следует отнести, прежде всего, коммуникабельность, желание помогать другим, способность и готовность делиться своими знаниями и опытом, обучать.

В практике обучения и развития персонала российских и зарубежных компаний сегодня сложились определенные *модели наставничества:*

- *Традиционная* модель («один на один»).
- *Ситуационное* наставничество – предоставление наставником необходимой помощи всякий раз, когда в ней кто-то нуждается.
- *Партнерское* наставничество – предусматривает взаимодействие друг с другом пары молодых сотрудников, один из которых уже имеет небольшой опыт работы или занимающих одинаковые позиции, при этом наставником становится тот, кто имеет больший опыт.
- *Групповое* наставничество – модель, в которой один наставник работает с группой

начинающих рабочих или специалистов одновременно.

- *Краткосрочное* или целеполагающее наставничество, при котором наставник и подопечный встречаются по заранее установленному графику для постановки конкретных целей, ориентированных на определенные краткосрочные результаты.
- *Скоростное* наставничество – однократные встречи сотрудников с наставником более высокого уровня или специальности.
- *Флэш-наставничество* - наставничество через одноразовые встречи или обсуждения.
- *Реверсивное* наставничество – профессионал младшего возраста становится наставником опытного сотрудника по вопросам новых тенденций, технологий.
- *Виртуальное* наставничество – советы и рекомендации наставника предоставляются в режиме онлайн [16].

Выбор той или иной формы наставничества зависит обычно от конкретных условий производственного коллектива.

Наставничество, как заметил первый заместитель руководителя Администрации Президента С.В. Кириенко, выступая на Всероссийском форуме наставников в феврале 2018 года, не решается административным путем, «наставничество – это когда человек вкладывает душу, делится секретами профессии, которые позволили ему самому быть лучшим» [17].

Вопросы организации наставничества на производстве были достаточно разработаны в 70 - 80-е годы [7]. Может, не стоит об этом забывать, а взять да и обратиться к своему же отечественному опыту. В числе важнейших направлений возрождения наставничества, несомненно, должны быть:

- учет всех, особенно начинающих, молодых рабочих, инженеров и других специалистов, нуждающихся в наставниках;
- контроль за соблюдением трудового законодательства, особенно в отношении молодежи, обеспечение оптимальных условий её трудовой деятельности;
- заключение товарищеских соглашений между наставниками и наставляемыми;
- моральное и материальное стимулирование наставников;
- пропаганда наставничества в трудовых коллективах (организация тематических вечеров, встреч потенциальных наставников с теми, кто в них нуждается, праздников профессий и вечеров рабочих династий, оформление стендов, фотовитрин, посвященных лучшим наставниками и т.п.);

- создание условий для совместной производственной деятельности наставников и их подопечных (близкое расположение рабочих мест, совпадение специальностей, работа в одну смену и т.д.);

- психолого-педагогическое и этическое просвещение руководителей производственных подразделений всех уровней с целью достижения единой оценки роли наставничества на производстве и унификации подходов к воспитанию молодых рабочих и специалистов со стороны наставников и руководителей производства.

Целесообразно, чтобы руководство движением наставников молодежи осуществляли специально создаваемые в масштабах предприятия и его крупных подразделений (цехов, отделов) органы управления – советы наставников, выступающие в роли центров, координирующих всю работу по наставничеству в компании, на фирме.

Основными направлениями деятельности советов наставников могут быть:

- пропаганда социальной значимости наставничества;
- определение задач наставничества на конкретный период;
- учет всех нуждающихся в наставниках (это могут быть не обязательно молодые рабочие

и специалисты, а те, кто впервые поступил на работу, вне зависимости от возраста);

- организация встреч потенциальных наставников с теми, кто в них нуждается, подбор и утверждение кандидатур наставников;

- определение организационных форм наставничества, они сегодня более разнообразны;

- планирование и регулирование воспитательной работы наставников, организация соревнования среди них на звание «Лучший наставник»;

- обеспечение контроля, анализа, оценки состояния наставничества и поиск путей его совершенствования;

- обеспечение гласности результатов проводимой наставниками работы;

- оказание методической помощи наставникам, организация их психолого-педагогической подготовки;

- моральное и материальное стимулирование наставников.

Наставничество сегодня – не просто эффективная форма адаптации нового персонала, это ключевая стратегия в управлении организациями, неотъемлемый элемент кадровой политики. Наставничество сегодня выступает и как важная форма дополнительного профессионального образования, повышения квалификации. Поэтому столь важно всячески поддерживать и развивать его.

### Литература:

1. Батышев С.Я. Основы педагогической деятельности наставника / С.Я. Батышев. – М.: Знание, 1977. – 64 с.
2. Бердыклычева Н.М. Наставничество фактор повышения трудовой и общественной активности рабочей молодежи: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.02 / Смольникова Нина Сергеевна. – М.: 1978. – 173 с.
3. Гичан И.С. Психологический анализ наставничества и его роль в становлении выпускников школы: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Гичан Иван Степанович. – Киев: 1977. – 158 с.
4. Жеребцов С.М. Партийное руководство наставничества на предприятиях черной металлургии Урала в годы девятой и десятой пятилеток (1971-1980): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 07.00.01 / Жеребцов Сергей Михайлович. – Челябинск, 1989. – 23 с.
5. Масалимова А.Р. Становление и развитие наставнического движения на предприятиях России / А.Р. Масалимова // Теория и практика общественного развития. – 2012. – № 10. – С. 98-101.
6. Осипов П.Н. Инженер как педагог, воспитатель / П.Н. Осипов // Высшее образование в России. – 2008. – № 6. – С. 43-45.
7. Осипов П.Н. Организация наставничества на производстве / П.Н. Осипов, А.В. Пивоваров. – Казань:

Казанский институт повышения квалификации кадров, 1979. – 60 с.

8. Осипов П.Н. Становление казанской научной школы профессиональной педагогики / П.Н. Осипов // Казанский педагогический журнал. – 2016. – № 5. – С. 48-54.

9. Педагогика наставничества; сост. Н.М. Таланчук. – М.: Сов. Россия, 1981. – 192 с.

10. Педагогические основы наставничества: материалы теоретической конференции; под ред. С.Я. Батышева и М.И. Махмутова: в 2-х ч. – М.: АПН СССР, 1977. – 654 с.

11. Реформы образования и конкурентоспособность специалиста (материалы Интернет-конференции) // Профессиональное образование. Столица. – 2010. – № 8. – С. 3-18.

12. Сидоров А.А. Наставничество как форма передачи социального опыта молодой смене рабочего класса в условиях развитого социализма: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.02 / Сидоров Александр Александрович. – Красноярск, 1979. – 283 с.

13. Стенограмма Заседания Совета по науке и образованию под председательством Владимира Путина в Кремле 23 июня 2014 года [Электронный



ресурс]. – Режим доступа: [genocid.net/отчёт-о-заседании-совета-при-президент..науке-и-образованию/](http://genocid.net/отчёт-о-заседании-совета-при-президент..науке-и-образованию/)

14. Тетерук С.Ф. Наставничество – важный фактор развития социальной активности молодежи: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.02 / Тетерук Станислав Федорович. – Киев, 1976. – 19 с.

15. Федеральный закон от 29.12.2012 г., № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». - М., 2014.

16. Ходаков А.И. Социально-педагогические условия адаптации молодого рабочего в

производственном коллективе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ходаков Александр Израилевич. – Л., 1976.

17. Эсаулов И.А. Новые модели наставничества в практике обучения и развития персонала / И.А. Эсаулов // Стратегии бизнеса. – 2017. – № 6.

18. Агентство стратегических инициатив [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://asi.ru/news/87333/>

#### ***Сведения об авторах:***

***Осипов Петр Николаевич*** (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры инженерной педагогики и психологии, Казанский национальный исследовательский технологический университет, e-mail: [posipov@rambler.ru](mailto:posipov@rambler.ru)

***Ирисметова Индира Ильмуратовна*** (г. Казань, Россия), ведущий менеджер Центра непрерывного образования, Казанский национальный исследовательский технологический университет, e-mail: [indirok85@mail.ru](mailto:indirok85@mail.ru)

#### ***Data about the authors:***

***P. Osipov*** (Kazan, Russia), Doctor of Pedagogical Sciences, full Professor, Department of Engineering Pedagogy and Psychology, Kazan National Research Technological University, e-mail: [posipov@rambler.ru](mailto:posipov@rambler.ru)

***I. Irimetova*** (Kazan, Russia), lead manager Center of Continuing Education, Kazan National Research Technological University, e-mail: [indirok85@mail.ru](mailto:indirok85@mail.ru)

Статья поступила в редакцию 15.11.2018





УДК 378

## СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ПСИХОТЕРАПЕВТОВ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ ИХ КВАЛИФИКАЦИИ

**В.М. Гребенникова, В.И. Ильгов**

*Аннотация.* В данной статье рассматриваются вопросы социально-педагогической подготовки психотерапевтов в системе повышения их квалификации. Констатируется, что для формирования социально-педагогической культуры психотерапевтов преподавателями социально-педагогического модуля курсовой подготовки должна быть разработана локальная дидактическая система, которая учитывала бы андрагогические закономерности, принципы осуществления профессионально-образовательного процесса взрослых специалистов-практиков, а также учитывала бы актуальный уровень психолого-педагогической подготовки слушателей курсов. Авторы статьи доказывают, что владение социально-педагогическими методиками может значительно помочь психотерапевту в создании объективной (всесторонне рассмотренной) картины проблемной ситуации в жизнедеятельности его клиента (пациента). Владение психотерапевтом системными знаниями в сфере социально-педагогических теорий и практик способствует пониманию специалистом проблемных зон социализации, социальной адаптации личности клиента. Проанализирован практический опыт медицинских вузов по реализации в рамках курсовых программ повышения квалификации, профессиональной переподготовки психотерапевтов социально-педагогического модуля.

*Ключевые слова:* система повышения квалификации, психотерапевты, социальная педагогика, междисциплинарность, интегративный подход, синергетический подход, социально-педагогическая культура.

## SOCIO-PEDAGOGICAL TRAINING OF PSYCHOTHERAPISTS IN THE SYSTEM OF THEIR PROFESSIONAL DEVELOPMENT

**V. Grebennikova, V. Ilgov**

*Abstract.* This article reveals the problems of socio-pedagogical training of psychotherapists in the system of improving their skills. It is stated that for the formation of socio-pedagogical culture of psychotherapists teachers of socio-pedagogical module of course training should be developed a local didactic system that would take into account the andragogical laws, the principles of implementation of professional and educational process of adult practitioners, that will consider as well the current level of psychological and pedagogical training of students. The authors of the article prove that the possession of socio-pedagogical techniques provide a real assistance to the psychotherapist in creating an objective (comprehensive) vision of the problem situation in the daily life of one's client (patient). The psychotherapist's possession of systemic knowledge in the field of socio-pedagogical theories and practices contributes to the specialist's understanding of the problem areas of socialization, social adaptation of the client's personality. The practical experience of medical universities on the implementation of training programs, professional retraining of psychotherapists of socio-pedagogical module is analyzed.

*Keywords:* system of professional development, psychotherapists, social pedagogy, interdisciplinary, integrative approach, synergetic approach, social and pedagogical culture.

Современному российскому обществу необходимы высококвалифицированные психотерапевты, которые компетентны в сфере синергетического подхода к процессу оказания клиентам (пациентам) медико-терапевтических, психологических услуг. Под синергетическим подходом мы понимаем умение (а также способность и готовность) психотерапевта в процессе оказания помощи клиенту (пациенту) комплексно (в органическом единстве и взаимосвязи) применять вариативные методы психологического, социально-педагогического, медицинского воздействия для разрешения проблемной ситуации в психическом здоровье человека.

На сегодняшний день многие люди (даже с медицинским образованием) довольно часто не могут четко (ясно) объяснить принципиальные

различия в профессиональной деятельности таких специалистов, как «психотерапевт», «психиатр», «психолог».

В сознании многих простых людей (как их принято называть «обывателей») существует значительная путаница, связанная с сутью понятия «психотерапия».

В данной статье речь пойдет о содержании программ дополнительного профессионального образования (курсов повышения квалификации, программ профессиональной переподготовки) психотерапевтов. Поэтому считаем целесообразным разъяснить различия в профессиональной деятельности данных специалистов (психотерапевтов) и психиатров, практических психологов.

Психиатром является специалист, который имеет высшее медицинское образование

достаточно узкого направления. Данный специалист, как правило, занимается медикаментозным лечением (назначает препараты психофармакологической группы) серьезных (тяжелых) заболеваний (недугов) психики и нервной системы.

Психологом может работать человек, который не имеет высшего медицинского образования, а имеет высшее образование, которые получил в вузе по направлению подготовки «Психология». Важно, что психолог не назначает клиентам лекарств (фармакологических препаратов), он в идеале работает только с условно здоровыми людьми. Суть профессиональной деятельности психолога состоит (заключается) в совместном поиске с клиентом (на уровне вербальной, вопросно-ответной, смыслообразующей коммуникации) вариативных путей разрешения той или иной проблемной ситуации (внутриличностной, межличностной, личностно-групповой и др.).

Психотерапевтом (согласно стандартам, которые действуют в Российской Федерации) является дипломированный специалист с высшим медицинским образованием (это, как правило, психиатр, невролог, невропатолог, иногда и педиатр), который обязательно прошел (изучил) программу дополнительного профессионального обучения «Психотерапия» (получил документ установленного образца медицинского вуза).

Психотерапевт может в своей профессиональной практике (в отличие от психолога) использовать медикаментозные средства (препараты психофармакологической группы). Однако (в отличие от психиатра) психотерапевт лечит, как правило, психические расстройства легкой и средней тяжести. В процессе своего труда (в ходе межличностного взаимодействия с пациентом) психотерапевт оказывает профессиональную психологическую помощь пациенту (клиенту), используя при этом весь арсенал психологических средств, приемов, тактик, а также все виды психотерапии как лечебного воздействия на психику человека слова, искусства (арт-терапия), двигательной активности и др.

В рамках мировой практики психотерапевты призваны помогать клиенту (пациенту) осознать (понять, осмыслить) истинную мотивацию своих действий (поступков), а также помогать найти пути решения душевных проблем личности, которые в значительной степени (мере) обуславливают наличие у пациента психосоматических заболеваний (это, как правило, заболевания сердечнососудистой системы, желудочно-кишечного тракта,

дыхательной системы и др.). Своей работой психотерапевт через эффективное разрешение психологических проблем клиента способствует разрешению его проблем телесных.

В целом же психотерапевт занимается лечением депрессий, неврозов, панических атак, тревожных и неврозоподобных состояний. В случае продуктивного личностного взаимодействия с пациентом (клиентом) психотерапевт помогает ему преодолеть боль душевных травм, повысить самооценку, управлять своим психоэмоциональным состоянием, контролировать проявления своих негативных эмоций, помогает научиться эффективному общению с окружающими людьми и др.

Высокопрофессиональные психотерапевты стремятся в своей работе минимизировать назначение лекарственных препаратов, стараются усилить свое вербальное (словесное) воздействие на клиента (пациента), практикуют использование синтеза таких методик, как телесноориентированная терапия, транзактный анализ, гипноз, когнитивно-поведенческая психотерапия, гештальт-терапия, клиент-центрированная терапия, психоанализ, и др.

Профессиональная деятельность психотерапевта чрезвычайно сложна, многогранна. Ведь в случае низкого профессионализма психотерапевта велик риск нанести ущерб психическому здоровью пациента (клиента).

Следует заметить, что на сегодняшний день в РФ не существует профессионального стандарта «Психотерапевт». Этот факт обуславливает целый ряд проблем в профессиональной подготовке психотерапевтов (достаточно просмотреть содержание дискуссий на сайтах таких организаций, как Общероссийская профессиональная психотерапевтическая лига, Ассоциация медицинских (клинических) психологов, и др.). Вместе с тем следует отметить тот факт, что существует ФГОС ВО программы подготовки кадров высшей квалификации в ординатуре по специальности 31.08.22 Психотерапия. Согласно данному документу, вуз самостоятельно определяет совокупность учебных дисциплин. В целом же, профессиональная подготовка психотерапевтов в ординатуре включает в себя синтез знаний, умений, навыков, компетенций из области медицины, фармакологии, психиатрии, психологии. И к сожалению, в данной подготовке отсутствуют даже вкрапления социально-педагогических знаний, умений. Проведенный анализ программ курсов повышения

квалификации (от 72 ч. до 280 ч.) ряда медицинских вузов РФ по тематике «Психотерапия» показал, что в них совсем не представлены даже минимальные социально-педагогические знания. Между тем, такие знания, умения могут способствовать повышению профессионализма психотерапевтов-практиков. Ведь изучение таких разделов социальной педагогики, как социально-педагогическая виктимология, социально-педагогическая девиантология, социально-педагогическая фамилистика, этнопедагогика, социально-педагогическая деонтология и др. может помочь психотерапевту в понимании сути причин семейных проблем пациента (клиента), в установлении причинно-следственных связей при объяснении тех или иных девиаций в его поведении, в понимании этнокультурной специфики менталитета клиента.

Поэтому считаем целесообразным ниже остановиться на необходимости включения в программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки по тематике «Психотерапия» разделов социально-педагогического профиля.

Сначала несколько слов о специфике системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки медицинских кадров в нашей стране.

В Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года отмечается, что в стране созданы все условия для систематического повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов различного профиля. Однако можно сказать, что в РФ за последние десять лет сложилась ситуация перманентной модернизации системы непрерывного профессионального образования (НПО) медицинских кадров. Ведущие специалисты в области дополнительного профобразования медиков осуществляют активный поиск новых форм, методов, средств, технологий повышения квалификации медицинского персонала.

В целом можно утверждать, что в системе дополнительного профобразования медиков наметилась тенденция антропоцентричности, т.е. на курсах повышения квалификации, профпереподготовки медиков реализуются лично-ориентированный, персонифицированный подходы к каждому из слушателей курсов. А также содержание курсов дополнительного профобразования медиков ориентирует их на реализацию в своей профессиональной деятельности антропологического подхода к личности

пациента. А это, по нашему мнению, в полной мере можно реализовать только в том случае, если медик владеет хотя бы минимальными социально-педагогическими знаниями, компетенциями.

На сегодняшний день основной задачей при разработке и реализации программ непрерывного профессионального образования (НПО) медицинских кадров является не приспособление слушателя курсов к дополнительной профессионально-образовательной среде, а моделирование такой среды в зависимости от потребностей, возможностей как отдельного (конкретного) взрослого обучающегося (врача-практика), так и группы слушателей в целом.

Систематическое прохождение психотерапевтом курсов повышения квалификации, программ дополнительного профессионального образования, которые включают модуль освоения социально-педагогических знаний и методик, очень важно для личностного и профессионального саморазвития специалиста.

В процессе изучения психотерапевтами в системе дополнительного профессионального образования социально-педагогических модулей важно сделать акцент на индивидуально-субъектные, лично значимые аспекты образовательного процесса взрослых людей (специалистов-практиков) – выявить (диагностировать) ценностные ориентации слушателей курсовых программ, их индивидуально-личностные и профессиональные установки, определить (по возможности) отношение к себе и другим людям, выявить их настрой (мотивацию) на изучение социально-педагогического модуля, на знакомство с социально-педагогическими методиками и их использованием в профессиональном опыте других специалистов [1;2;4].

Следует заметить, что преподавателям социально-педагогического модуля курсовых программ дополнительного профессионального образования психотерапевтов желательно хорошо понимать внутренние механизмы профессионально-личностного саморазвития каждого слушателя. От этого зависит принятие (или отторжение) новых социально-педагогических знаний и методик, которые могут быть значимы как для лично-профессионального роста психотерапевта, так и понимания собственных (индивидуально-субъектных) особенностей процессов социализации, социального воспитания, социальной адаптации и др.

Важно, чтобы в процессе изучения социально-педагогического модуля курсовых программ дополнительного профессионального образования психотерапевтов слушатели (специалисты-практики) захотели самостоятельно (в дальнейшем) освоить заинтересовавшие их социально-педагогические теории, методики, техники.

Преподаватели социально-педагогического модуля курсовых программ дополнительного профессионального образования психотерапевтов имеют прекрасную возможность в процессе занятий развивать профессиональную рефлексию специалистов-практиков, которые могут применять новые социально-педагогические знания для самоанализа имеющихся в их профессиональном опыте ситуаций, индивидуальных случаев работы с клиентами. Заметим, что данный способ развития на курсах повышения квалификации профессиональной рефлексии специалистов-практиков (психотерапевтов) имеет большое значение для развития профессионального мышления специалиста, а также влияет на развитие социально-перцептивной и эмоционально-ценностной составляющих его профессиональной культуры [3;7].

Изучение психотерапевтами социально-педагогического модуля в рамках курсовых программ дополнительного профессионального образования будет способствовать также развитию у специалистов-практиков их коммуникативной и деонтологической культуры. Поскольку в процессе изучения материала социально-педагогического модуля будут представлены теории и методики социальных коммуникаций, деонтологии взаимоотношений в системе «профессионал – клиент» с позиции социальной педагогики.

В процессе освоения в рамках курсовых программ дополнительного профобразования специалистами-практиками (психотерапевтами) социально-педагогического модуля необходимо обеспечить субъект-субъектное взаимодействие в системе «преподаватель курсов – слушатель курсов», обеспечить сотворчество преподавателей и слушателей при поиске решений (с позиции социальной педагогики) реальных проблемных ситуаций, которые встречаются в профессиональной деятельности психотерапевта.

Профессионально-образовательный процесс на курсах повышения квалификации психотерапевтов в ходе освоения социально-педагогического модуля должен активизировать

их (специалистов-практиков) собственные личностно-профессиональные возможности.

Как показал профессиональный опыт автора статьи, изучение на курсах повышения квалификации, на курсах профессиональной переподготовки психотерапевтов социально-педагогического модуля создает, как правило, в аудитории особую рефлексивную среду, т.к. многие новые для психотерапевтов социально-педагогические знания они стремятся сразу же применить как для объяснения отдельных моментов собственного жизненного опыта, так и для понимания проблем своих клиентов [5;6]. Так, например, для многих психотерапевтов совершенно новыми знаниями оказываются социально-педагогические концепции возникновения и развития молодежных, детско-юношеских субкультур и их влияния на развитие личности, социально-педагогические теории виктимизации личности в процессе социализации, социально-педагогические теории религии как микрофактора социализации и др.

Все вышесказанное позволяет нам говорить о необходимости формирования в системе повышения квалификации, на курсах профессиональной переподготовки психотерапевтов их социально-педагогической культуры. Для формирования данной культуры преподавателями социально-педагогического модуля должна быть разработана локальная дидактическая система, которая учитывала бы андрагогические закономерности, принципы осуществления профессионально-образовательного процесса взрослых специалистов-практиков, а также учитывала бы актуальный уровень психолого-педагогической подготовки слушателей курсов.

Локальная дидактическая система должна включать в себя методические приемы, техники изучения взрослыми профессионалами (с устоявшимися воззрениями, иногда и стереотипами) нового социально-педагогического материала; методические приемы, техники осмысления изученного материала, его применения для решения задач профессиональной деятельности; методические приемы, техники контроля усвоения программного социально-педагогического материала.

Условно процесс освоения социально-педагогического материала (ПОСПМ) можно представить в виде формулы:

ПОспм = МС + Пспи + Оспи + Испи + СиВ,  
где:

ПОспм – процесс освоения социально-педагогического материала,



МС – мотивация слушателя на овладение программным социально-педагогическим материалом,

Пспи – понимание социально-педагогической информации,

Оспи – осознание, индивидуально-субъектное осмысление социально-педагогической информации,

Испи – использование, применение социально-педагогической информации для решения предложенных в процессе обучения кейсов, а также для решения задач профессиональной деятельности,

СиВ – систематизация социально-педагогической информации и ее включение в систему имеющихся профессиональных личностно-значимых знаний.

Сегодня, в условиях возрастающей конкуренции между вузами (в том числе, и между медицинскими вузами), возможность предложить обучающимся новый содержательно-технологический подход, который повысит качество их профессиональной подготовки, является конкурентным преимуществом. Опыт

авторов данной статьи по включению в программу курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки психотерапевтов модулей по изучению социально-педагогических теорий, методик и техник показал, что новые знания, умения обогащают профессиональный инструментарий специалиста, расширяют его профессиональный кругозор, способствуют получению положительных результатов в исцелении пациентов.

В целом же, социально-педагогические знания, владение социально-педагогическими методиками могут значительно помочь психотерапевту в создании объективной (всесторонне рассмотренной) картины проблемной ситуации в жизнедеятельности его клиента (пациента). Владение психотерапевтом системными знаниями в сфере социально-педагогических теорий и практик способствует пониманию специалистом проблемных зон социализации, социальной адаптации личности клиента.

#### *Литература:*

1. Воленко О.И. К вопросу о педагогических парадигмах современного профессионального образования специалистов социальной сферы / О.И. Воленко // Инновации в образовании. – 2010. – № 6. – С. 4-15.
2. Галкина Т.Э. Дополнительное профессиональное образование специалистов социальной сферы как подсистема непрерывного образования / Т.Э. Галкина // ЦИТИСЭ. – 2015. – № 1(1). – С. 20.
3. Галкина Т.Э. Персонифицированный подход в системе дополнительного профессионального образования / Т.Э. Галкина, Н.И. Никитина // Образование и саморазвитие. – 2011. – № 3(25). – С. 42-47.
4. Гребенникова В.М. Непрерывное образование как культурно-историческая проблема / В.М.

- Гребенникова // Вопросы философии. – 2014. – № 4. – С. 79-83.
5. Ушаков А.А. Проектирование интегративной профессионально-развивающей образовательной среды / А.А. Ушаков // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 8. - Ч. 5. – С. 1212–1216.
6. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.
7. Nikitina N.I., Galkina T.E., Agronina N.I., Tolstikova S.N., Grebennikova V.M. Personalized approach to professional development of "helping" professions specialists // Mediterranean Journal of Social Sciences. - 2015. - Т. 6. - № 5. - С. 4-8.

#### *Сведения об авторах:*

**Гребенникова Вероника Михайловна** (г. Краснодар, Россия), доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и психологии Кубанского государственного университета, e-mail: vera.vernik.grebennikova@mail.ru

**Ильгов Вячеслав Иванович** (г. Москва, Россия), ассистент кафедры психотерапии, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский национальный исследовательский медицинский университет имени Н.И. Пирогова» Министерства здравоохранения Российской Федерации.

#### *Data about the authors:*

**V. Grebennikova** (Krasnodar, Russia), Doctor of Pedagogical Sciences, full Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology of Kuban State University, e-mail: vera.vernik.grebennikova@mail.ru

**V. Ilgov** (Moscow, Russia), Assistant of the Department of Psychotherapy of the Pirogov Russian National Research Medical University.



УДК 378.046.4

## MENTER-ТЕХНОЛОГИИ В РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ

Р.З. Богоудинова, Е.Б. Гоглева<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Статья подготовлена в рамках международной сетевой научно-практической конференции «Интегративная подготовка линейных инженеров для повышения производительности труда предприятий нефтегазохимической отрасли - СИНЕРГИЯ-2018»

**Аннотация.** Статья посвящена актуализации вопросов применения ментер-технологий в образовательном процессе при реализации программ повышения квалификации специалистов социокультурной сферы. Цель статьи заключается в обосновании необходимости применения ментер-технологий в дополнительном профессиональном образовании. Авторами выявлено, что применение ментер-технологий способствует повышению качества результатов обучения, раскрытию практико-ориентированных методик обучения на примере программ повышения квалификации. По результатам анализа практической деятельности выявлено, что использование ментер-технологий в сочетании с проектным обучением как элементом методики обучения способствует созданию и реализации реальных проектов. Охарактеризованы принципы применения ментер-технологий в социокультурной сфере, а также приведены результаты качественного анализа обучающихся, которые необходимо учитывать при организации образовательного процесса. В статье показано, что интеграция образования, науки и успешного опыта практической деятельности способствует эффективному обучению.

**Ключевые слова:** ментер-технологии, дополнительное профессиональное образование, методы обучения, проблемное обучение.

## MENTER-TECHNOLOGIES IN REALIZATION EDUCATIONAL PROGRAMS OF IMPROVEMENT QUALIFICATION SPECIALISTS

R. Bogoudinova, E. Gogleva

**Abstract.** The article is devoted to the actualization of the use of mentor-technologies in the educational process in the implementation of training programs for specialists in the socio-cultural sphere. The purpose of the article is to substantiate the need for the use of mentor-technologies in additional professional education. The authors found that the use of mentor-technologies contributes to improving the quality of learning outcomes, the disclosure of practice-oriented teaching methods on the example of training programs. According to the results of the analysis of practical activity it is revealed that the use of mentor-technologies in combination with project training as an element of teaching methods, contributes to the creation and implementation of real projects. The principles of using mentor-technologies in the socio-cultural sphere are characterized, as well as the results of qualitative analysis of students that need to be taken into account in the organization of the educational process. The article shows that the integration of education, science and successful practical experience contributes to effective learning.

**Keywords:** mentor-technologies, additional professional education, teaching methods, problematic training.

В системе дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов социокультурной сферы и искусства Республики Татарстан в течение только одного учебного года проходит обучение свыше 1500 человек, из них 15% – это руководители учреждений культуры. Качественный анализ слушателей выявил, что 34% обучающихся опытные специалисты, работающие в отрасли свыше 20 лет, молодые специалисты составляют 24%, имеющие опыт работы до 5 лет. Слушатели также представляют различные группы – 43% жители сел; 57% – жители городов Республики Татарстан. Естественно, что работа специалистов культуры и

искусства на селе и в городской среде имеет свою специфику. Каждая из выделенных групп слушателей обладает определенным объемом знаний и опыта профессиональной деятельности.

При данных условиях появляется возможность использования опыта и передачи его в процессе обучения слушателей, которые можно осуществить посредством ментер-технологий. Необходимо отметить также, что образовательная ценность опыта слушателей является приоритетным фактором, способствующим качественному повышению результатов обучения.

Термин «ментор» означает – наставник, воспитатель, советник, человек с личным опытом

успеха, который готов им поделиться. Ментор является специалистом, состоявшим в своей профессиональной области, готовым осуществлять наставничество. Менторство – «модель передачи опыта, в которой ментор служит наставником, советником, обеспечивающим возможности для развития, роста и поддержки менее опытных коллег» [6]. Следует отметить, что ментор – это не преподаватель, это, скорее, эксперт в определенной сфере профессиональной деятельности.

Mentor-технологии, в свою очередь, имеют сходство с системой наставничества, которая достаточно эффективно функционировала в Советском Союзе, что, в очередной раз, доказывает – современные новации, терминология зачастую гораздо старше, чем принято считать. В силу того, что сегодня независимо от сферы деятельности, широко распространен опыт использования зарубежной терминологии и отсюда многие методические новации в современном обучении и соответствующий им понятийный аппарат попадают в российское образование из западных культур. Например, из-за процессов глобализации и модернизации образовательного пространства система образования пополнилась такими терминами, как – тьюторство, коучинг, воркшоп, менторство и т.д. [5].

В нашей стране наставничество широко распространено и сегодня, только с течением времени технологии реализации наставничества в значительной мере усовершенствованы. Во многих государственных органах и коммерческих компаниях существуют специально организованные системы наставничества, а иногда этот метод применяется произвольно. В зависимости от цели государственные органы и коммерческие компании используют различные инструменты и виды наставничества [4]. Отличием наставничества от менторства является тот факт, что наставничество ставит акцент на передачу и реализацию практического опыта. Например, когда опытный сотрудник передает свои знания и навыки менее опытному. Менторство же сочетает в себе признаки интегративности – ментор владеет теоретической базой, имеет успешный практический опыт и владеет методикой взаимосодействия в процессе реализации образовательных программ.

Потенциал применения mentor-технологий достаточно высок. По каждому из направлений реализуемых образовательных программ в Институте дополнительного профессионального образования осуществляется взаимодействие с

успешными специалистами-практиками, в том числе зарубежными. В результате такого взаимодействия актуализируется в обучении технология сотрудничества между слушателями и педагогом, а также между слушателями внутри группы. Результатом взаимодействия, как правило, становятся проекты слушателей. В качестве примера можно привести образовательную программу повышения квалификации «Грант как инструмент внебюджетного финансирования: технологии разработки». В процессе реализации названной программы слушатели не только обмениваются опытом участия в грантовых конкурсах, но встречаются со специалистами-практиками в этой области, экспертами фондов и сами выступают в качестве экспертов, оценивая проекты. В результате, слушатели овладевают всесторонними знаниями в области грантовой деятельности и приступают к разработке собственного проекта, который на протяжении обучения сопровождается консультациями менторов и по итогам обучения принимает участие в конкурсе, выбранным слушателем грантодателя. Надо отметить, что в настоящее время на всех уровнях образовательный процесс строится на основе проектного обучения, и дополнительное профессиональное образование не является исключением. В дополнительном профессиональном образовании проектное обучение используется как элемент методики: результатом применения данного элемента методики является создание и реализация реального проекта.

Mentor-технологии в общем виде основываются на принципах нравственной и моральной устойчивости; опоры на личный успешный опыт, мотивации и глубокой заинтересованности; использования психолого-педагогических подходов, отработанных в личной профессиональной деятельности ментора; персонификации взаимодействия ментора со слушателями системы ДПО [3].

В нашей стране существует ООО «Институт наставничества», менторская программа Сколково и проект «My mentor», которые осуществляют свою деятельность при поддержке Благотворительного фонда В.Потанина и Московского государственного института международных отношений.

Однако, в системе дополнительного профессионального образования при широком использовании различных традиционных образовательных технологий, потенциал mentor-технологий не используется в полном объеме. В образовательном процессе это технологии обмена

знаниями, навыками и опытом между группами людей, в результате которого повышается уровень навыков, знаний и карьерных достижений слушателей после обучения.

В отличие от академического образования menter-технологии призваны транслировать практические знания, которые возможно приобрести только при общении с успешным специалистом-практиком, экспертом, каким и должен являться ментор. Таким образом, на основе интеграции образования, науки и успешного опыта практической деятельности можно строить эффективное обучение.

Если при вузовской подготовке будущих учителей ученые-исследователи выделяют необходимость привлечения к образовательному процессу преподавателей, которые были успешными учителями в школе и могут передать секреты своего успеха студентам (будущим учителям), то в области культуры и искусства менторами могут быть успешные специалисты по различным направлениям социально-культурной деятельности.

По прогнозу Агентства стратегических инициатив и МШУ «Сколково» ментор – это профессия, которая набирает большую популярность в настоящее время, наряду с такой профессией куратора коллективного творчества. С полной уверенностью можно утверждать, что менеджер социально-культурной деятельности соответствует определению и характерным функциям ментора [2].

В общественной практике социально-культурная деятельность очень многообразная область, основанная на важных потребностях личностного и общественного развития. Главным объектом ее становится человек. Именно он – объект просвещения и социализации, воспитания и инкультурации, основной заказчик эстетизации среды обитания и потребитель культуры. Например, менеджер социально-культурной деятельности – это профессионал с высоким уровнем общей культуры и эрудиции, обладающий знаниями и навыками в сфере менеджмента и маркетинга, предпринимательства и экономики, финансовой и хозяйственной деятельности, социально-культурных технологий и культурного наследия, мировой культуры и литературы, истории искусств и психологии, педагогики и имиджологии, рекламы и этикета, иностранных языков. Менеджер социально-культурной деятельности призван управлять отбором, хранением, производством и распространением культурных ценностей. Если это работа в каком-либо регионе, то он должен поддерживать местную культурную

самобытность и сохранять историко-культурное наследие, язык и национальные традиции. Менеджер социально-культурной деятельности может работать в различных отделах и комитетах культуры, быть администратором всех уровней, менеджером различных учреждений. Успешные менеджеры социально-культурной деятельности отвечают требованиям, которые соответствуют ментору.

Для библиотечного направления в качестве ментора могут выступать библиографы. Как отмечают специалисты, библиографы – это толковый навигатор в мировых информационных ресурсах, менеджеры и маркетологи на рынке информационных продуктов и услуг, аналитики в мире документов, специалисты по развитию информационной компетентности пользователей [1]. Библиограф работает для того, чтобы огромный поток новых литературных изданий мог предстать перед всеми читателями в максимально удобной форме, а необходимую книгу можно было найти за минимальное время. Сегодня ни одна из современных библиотек не смогла бы нормально функционировать без работника, который способен предоставлять научно-информационные и справочно-библиографические услуги. Среди обязанностей библиографа основными являются такие, как анализ и изучение читательского спроса на ту или иную литературу, создание справочно-информационного фонда и его научная, техническая обработка, проведение экспертизы технической и научной документации, создание самых разных каталогов, которые значительно упрощают работу с литературой как читателей, так и остальных работников библиотеки. Специалист-библиограф, успешный в профессии, обладает всеми необходимыми качествами, чтобы стать ментором.

Для музыкального направления и профессионального искусства в качестве ментора, по нашему мнению, может выступать – менеджер стартапов (start-up).

Ментор стартапов – это высококвалифицированный специалист, который прекрасно разбирается в обязанностях продвижения стартап-проектов, не упуская специфику направления. В английской терминологии «start-up» широко применяется для обозначения молодой развивающейся фирмы и переводится как «запускать», «начинать». Под стартап-проектом понимается любое вновь созданное мероприятие или серия мероприятий; принципиально новый бизнес-проект, который находится в начальной точке своего развития. Его реализация, как правило, осуществляется за

короткие сроки и при ограниченных ресурсах. Осуществление такого рода проектов требует значительного интеллектуального, эмоционального и физического напряжения. Этим обуславливается необходимость специальной подготовки менеджеров стартап-проектов. Менеджеры стартап-проектов – это новая специальность, навыки такого специалиста сегодня очень востребованы. Зачастую у специалистов сферы культуры и искусства, талантливых и творческих людей есть масса замыслов, проектов, идей, именно для них в качестве менторов подходят менеджеры стартап-

проектов. При реализации программ дополнительного профессионального образования ментор стартап-проектов может стать ключевым помощником в разработке нового проекта и его реализации.

Таким образом, институт менторства является эффективным механизмом повышения квалификации слушателей в системе дополнительного профессионального образования, средством модернизации образовательного процесса, совершенствования методики взаимодействия слушателей в ходе обучения.

#### *Литература:*

1. Аврамова Е.В. Компетенции библиографа публичной библиотеки XXI века [Электронный ресурс] / Е.В. Аврамова // Доклад на II Международном библиографическом конгрессе, 6-8 октября 2015. – Москва, РГБ. – Режим доступа: [http://fulltext.pl.spb.ru/unor/metod/Avramova\\_Kongress.pdf](http://fulltext.pl.spb.ru/unor/metod/Avramova_Kongress.pdf)
2. Атлас новых профессий [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://atlas100.ru/catalog/obrazovanie/mentor-startapov/>
3. Габдулхаков В.Ф. Ментор-технологии подготовки учителей: монография / В.Ф. Габдулхаков. – Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, Изд-во НПО «МОДЭК», 2018. – 159 с.
4. Клищ Н.Н. Наставничество на государственной службе – новая технология профессионального развития государственных служащих (зарубежный и российский опыт наставничества на государственной службе): Препринт

WP8/2014/01 / Н.Н. Клищ, В.А. Январев; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2014. – 64 с.

5. Соколова Е.И. Анализ терминологического ряда «коуч», «ментор», «тьютор», «фасилитатор», «эдвайзер» в контексте непрерывного образования Непрерывное образование XXI век [Электронный ресурс] / Е.И. Соколова. – 2013. – Выпуск 4. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-terminologicheskogo-ryada-kouch-mentor-tyutor-fasilitator-edvayzer-v-kontekste-nepreryvnogo-obrazovaniya>

6. Цибизова Т.Ю. «Менторство» как элемент методики работы преподавателя в системе высшего профессионального образования [Электронный ресурс] / Т.Ю. Цибизова, О.М. Августан, Д.А. Сергеев, С.А. Марданов // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 4. – Режим доступа: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=26646>

#### *Сведения об авторах:*

**Богоудинова Роза Закировна** (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры инженерной педагогики и психологии, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский национальный исследовательский технологический университет», e-mail: [rozabog@bk.ru](mailto:rozabog@bk.ru)

**Гоглева Екатерина Борисовна** (г. Казань, Россия), проректор по научной работе, Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования «Институт дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов социокультурной сферы и искусства», соискатель ученой степени кандидата педагогических наук Института психологии и образования ФГАОУ ВО «К(П)ФУ», e-mail: [egogleva@yandex.ru](mailto:egogleva@yandex.ru)

#### *Data about the authors:*

**R. Bogoudinova** (Kazan, Russia), Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Department of Engineering Pedagogics and Psychology, Kazan National Research Technological University, e-mail: [rozabog@bk.ru](mailto:rozabog@bk.ru)

**E. Gogleva** (Kazan, Russia), vice-rector on scientific work Institute of additional professional education (advanced training) for specialists of social and cultural sphere and art, the competitor of a scientific degree of candidate pedagogical Sciences Kazan (Volga region) Federal University, e-mail: [egogleva@yandex.ru](mailto:egogleva@yandex.ru)

Статья поступила в редакцию 15.11.2018



УДК 37.013.46

## ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-РОЛЕВАЯ МОДЕЛЬ И АДАПТАЦИОННО-РОЛЕВОЙ РЕЗОНАНС В ИНФОРМАЦИОННОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

И.А. Чекин

**Аннотация.** В статье поднимается вопрос формирования образовательно-ролевой модели информационного сопровождения образования взрослых. Определяется стратегия адапционно-ролевого резонанса, его роль как катализатора создания образовательно-ролевой модели. Автор называет этапы формирования образовательно-ролевой модели, говорит об основных путях ее формирования. Дается полная характеристика образовательно-ролевой модели и условий ее успешной реализации. Показана связь между адапционно-ролевым резонансом и информационным сопровождением образования взрослых. В статье подводятся мировоззренческо-методологическая основа формирования образовательно-ролевой модели образования взрослых. Автор делает вывод о том, что лежит в основе стратегии адапционно-ролевого резонанса в соответствии с избранной образовательно-ролевой моделью взрослого обучаемого.

**Ключевые слова:** образование взрослых, информационное сопровождение, образовательно-ролевая модель, адапционно-ролевого резонанса, стратегия реализации, ролевые действия.

## EDUCATIONAL ROLE MODEL AND ADAPTIVE ROLE RESONANCE IN THE INFORMATIONAL SUPPORT OF ADULT EDUCATION

I. Chekin

**Abstract.** The article actualizes the problem of the formation of an educational role-playing model of informational support for adult education. The strategy of adaptive role-playing resonance is determined, its role as a catalyst for creating an educational role-playing model is revealed. The author enumerates the stages of the formation of an educational role-playing model, speaking about the prior ways of its formation. Complete description of the educational role model and the conditions for its successful implementation is presented. The relationship between adaptive-role resonance and informational support of adult education is shown. The article summarizes the ideological and methodological basis for the formation of the educational role-playing model of adult education. The author concludes what is the scientific ground of the strategy of adaptation-role resonance in accordance with the chosen educational-role model of an adult learner.

**Keywords:** adult education, informational support, educational role-playing model, adaptation-role resonance, implementation strategy, role actions.

Поднимая проблему адаптации взрослых людей к новым условиям их жизнедеятельности, информационное сопровождение образования взрослых призвано решить две немаловажные и связанные между собой задачи: формирование образовательно-ролевой модели обучаемого и реализация стратегии адапционно-ролевого резонанса.

Образовательно-ролевая модель – это предвосхищение ролевых действий взрослого человека в новых условиях жизнедеятельности, сформировавшихся у него в процессе информационного сопровождения образования взрослых; модель отвечает ролевым запросам взрослого человека, его потребностям, целям, интересам, социуму; корректирует опережающее развитие индивида, преодолевает симптомы путаницы ролей на определенных этапах жизнедеятельности человека.

Суть постановки проблемы формирования образовательно-ролевой модели и ее реализации в адапционно-ролевым резонансе может быть выражена словами Н.А. Бердяева: «Сама постановка дерзкой задачи познать вселенную возможна лишь для того, кто сам есть вселенная, кто в силах противостоять вселенной как равный, как способный включить ее в себя». Цель всего этого – «спасение человека», его «нравственное совершенствование» [1, с.288-289].

Мировоззренческо-методологической основой сущности адапционно-ролевого резонанса служат философско-аксиологические идеи и концепции С.Л. Рубинштейна. Он считает, что адаптация человека возможна только тогда, когда сам человек в своем бытии, в полноценных всежизненных поступках осуществит свою разомкнутость, свою раскрытость, свое вечное, незавершенное становление.



Для того, чтобы информационное сопровождение образования взрослых успешно справлялось со своей задачей по формированию образовательно-ролевой модели, ее реализации, необходимо, чтобы и сам взрослый человек стал творцом собственной жизни, т.е. источником активности процесса своего образования, своей деятельности, жизни в целом, «ему надо не просто развиваться по воле других, но – научиться самому развивать себя» [5, с.59]. Из сказанного можно сделать вывод, что развитие собственной позиции по отношению к своим хотениям и умениям, происходит по трем направлениям: а) познавательное; б) деятельно-практическое; в) эмоционально-ценностное. Три направления собственной позиции оказывают существенное влияние на: а) выбор методов познания; б) выбор средств и способов достижения поставленной цели; в) выбор средств и способов эмоционально-ценностного общения с окружающими его людьми.

Формирование самостоятельного «хочу» как основы адаптации взрослого человека тем успешнее, чем ближе образовательно-ролевая модель «субъективной реальности» [2, с.309] обучаемого, т.е. его целями, задачами, отношениями, потребностями, желаниями, стремлениями и т.п.

В.И. Несмелов, связывает «хотение» человека с мотивом и волей. Он пишет: «... где есть хотение, там есть и определенный мотив хотения, потому что хотеть можно только чего-нибудь, а хотеть ничего, значит совсем не хотеть. Следовательно, воля по существу своему неразрывно связана с процессом мотивации, и вне этой связи она совершенно немыслима. Поэтому связь мотива и воли имеет всеобщий характер...» [4, с.146].

Следующая психологическая подструктура деятельности – способ ее выполнения. Она имеет свою психологическую структуру, в которую входят знания, навыки, умения.

Последней подструктурой деятельности является ее результат. Правильное понимание этой подструктуры особо существенно для теории личности. Основная особенность результатов деятельности - ее соответствие цели как первой подструктуре деятельности. Наиболее легко (хотя и неполно) результат деятельности определяется через отсутствие ошибочных действий как действий, не достигающих цели.

Мотивация не только связана с потребностью, стимулом (поощрением андрагога), но обусловлена и успехом, который ожидается в образовательной деятельности взрослого человека. Задача андрагога убедить обучаемого в

том, что на пути самореализации успех – это не состояние, а процесс, проходящий через всю жизнь и осуществляемый с помощью стратегии и тактики.

Путь взрослого человека в образовательной деятельности к успеху имеет свои этапы.

Мотивационный этап. Андрагог в процессе информационного сопровождения образования взрослых ставит задачу сформировать у взрослого человека, включенного в непрерывное образование, установку на успешное выполнение учебного задания, при этом ощутить себя «творцом обстоятельств», преодолеть трудности, которые могут встретиться в ходе работы. Другими словами, формирует мотив достижения.

Организационный этап. Задача андрагога обеспечить обучаемому с учетом индивидуальных способностей и личностных качеств условия для выполнения задания, заинтересовать его самим познавательным процессом.

На этом этапе некоторые взрослые люди переживают состояния конфликта: с одной стороны, необходимо выполнить работу, а с другой – ощущается недостаток условий для ее выполнения. Здесь особо нужна помощь андрагога. Необходимо помочь индивиду правильно включиться в работу, преодолеть утомление, усталость, стимулировать его деятельность.

Результативный этап. Перед андрагогом стоит задача организовать работу таким образом, чтобы обратить результат предыдущей деятельности в эмоциональный стимул, в осознанный мотив для следующего учебного задания.

Завершающий этап. Синтезируя черты первых двух, он носит психолого-педагогический характер, поскольку логически следует из результатов предыдущего этапа и служит основой для формирования мотивов будущей деятельности.

Особое место в формировании мотива достижения успеха занимают доверительные отношения между андрагогом и обучаемым, чтобы он был уверен в том, что все его действия будут оценены педагогом объективно и справедливо [3, с.43-48]. Таким образом, в основе реализации стратегии адаптационно-ролевого резонанса лежат потребности, мотив ожидания и успех, доверительные отношения между андрагогом и слушателем.

Формирование образовательно-ролевой модели, ее восприятие как своей собственной – это, образно говоря, взаимопроникновение обучающего и обучаемого, что и обуславливает адаптационно-ролевой резонанс. В ходе этого

взрослый человек должен уверовать в то, что рекомендованная и выбранная им образовательно-ролевая модель не одна из, а единственная. Именно в ней он видит смысл своей жизнедеятельности. Стратегия адаптационно-ролевого резонанса – это реакция обучаемого на сформированное информационное сопровождение образования взрослых, образовательно-ролевою модель в процессе образования взрослого человека. И чем профессиональнее, целеустремленнее, активнее, предметнее информационное сопровождение образования взрослых будет вырисовывать образовательно-ролевою модель, тем эффективнее будет реализовываться стратегия адаптационно-ролевого резонанса.

Под реализацией стратегии адаптационно-ролевого резонанса понимаются и процесс, и результат успешной социально-психологической адаптации, активного приспособления взрослого человека к меняющимся условиям социальной среды, способствующего установлению позитивно-конструктивных отношений между ними за счет пластичности личности.

По сути, реализация стратегии адаптационно-ролевого резонанса есть результат действия социальной инициативы и самоорганизации разных индивидов (взрослых людей) и социальных групп; сама образовательная модель будет (или может) выступать тем катализатором, из-за которого (и вокруг которого) смогут развернуться эти процессы. Иначе говоря,

основой реализации стратегии адаптационно-ролевого резонанса выступает не только образовательно-ролевая модель, а и своеобразная социокультурная инфраструктура, обусловившая и разработку образовательно-ролевой модели, и ее реализацию.

Итак, в основе реализации стратегии адаптационно-ролевого резонанса лежит стремление взрослого человека на определенном этапе его жизнедеятельности самоопределился, найти свое место в жизни, отвечать требованиям времени. Всему этому должна соответствовать избранная им образовательно-ролевая модель. Когда достигается адаптационно-ролевой резонанс, все прагматические нормативы образовательно-ролевой модели исчерпаны, и возникает потребность в новой образовательно-ролевой модели, появляется необходимость в адаптационно-ролевом резонансе. Интегральным показателем эффективности информационного сопровождения образования взрослых является сформированность и проявление у взрослого человека чувства неуспокоенности, стремление к постоянному самосовершенствованию, умение выделять свои сильные профессиональные и личностные качества, позитивные и негативные стороны общения с коллегами и окружающими, стремления самосозидания и самореализации, способности фиксировать и анализировать на основе саморефлексирования все проблемы, которые у него могут возникнуть на разных этапах его жизнедеятельности.

#### *Литература:*

1. Бердяев Н.А. Pro et contra: кн. 1 / Н.А. Бердяев; сост. вступ. ст. и примеч. А.А. Еремичева – СПб.: РХГИ, 1994. – 537 с.
2. Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита / Е.Л. Доценко. - М.: ЧеРо: Изд-во МГУ, 2006. – 342 с.
3. Немова Н. Как создать среду, побуждающую к успеху / Н. Немова // Директор школы. - 2002. - № 7. - С. 43-48.
4. Несмелов В.И. Наука о человеке / В.И. Несмелов // Философские науки. - 1991. - № 2. - С. 146-147.
5. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. - СПб. и др.: Питер: Питер принт, 2003. - 508 с.

#### *Сведения об авторе:*

**Чекин Илья Анатольевич** (г. Санкт-Петербург, Россия), кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой общеакадемических дисциплин, Санкт-Петербургская Академия Следственного комитета РФ, e-mail: sch304@center-edu.spb.ru

#### *Data about the author:*

**I. Chekin** (St. Petersburg, Russia), Candidate of Pedagogical Sciences, head of the Department of general academic disciplines, St. Petersburg Academy of the Investigative Committee of the Russian Federation, e-mail: sch304@center-edu.spb.ru

Статья поступила в редакцию 13.10.2018

УДК 379.8

## ИВЕНТ-ТЕХНОЛОГИИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ РЕСУРС ФОРМИРОВАНИЯ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ

Ю.А. Азарова

**Аннотация.** В статье представлен авторский подход к проблеме разработки ивент-технологии как ресурса формирования корпоративной культуры компании. Ивент-технология представлена как инструмент формирования специальных событий, наполненных педагогическими процессами, разработанных для передачи ценностей и информации. Автор обращает внимание, на два этапа разработки проблемы, во-первых, это выявление сущности и педагогического потенциала ивент-технологии как коммуникативной технологии события в сфере корпоративной культуры. Во-вторых, это детальный анализ особенностей её применения в системе корпоративных коммуникаций. В таком контексте применение ивент-технологий позволяет продуктивно и целенаправленно воплощать в жизнь целый ряд корпоративных задач, организовывать деятельность по управлению коммуникацией социального субъекта и, главное, решать социально-значимые задачи – формировать корпоративную культуру сотрудников и развивать их ценностные ориентации.

**Ключевые слова:** ивент; ивент-технологии; инновация; корпоративная культура; корпоративные коммуникации; культурно-досуговая деятельность; событийность.

## EVENT TECHNOLOGIES AS PEDAGOGICAL RESOURCE FORMATION OF CORPORATE CULTURE

J. Azarova

**Abstract.** The article is devoted to the consideration of a problem of development event-technologies as a resource of company corporate culture formation. Event technology is presented as a tool for the formation of special events that are filled with pedagogical processes, developed for value and information transition. The author pays attention on two basic steps for finding a solution of the problem, firstly, it is the identification of the essence and pedagogical potential of event-technology as a communicative technology in the field of corporate culture. Secondly, it is a detailed analysis of the features of its application in the corporate communication system. In the following context, correct application of the event technologies allows us to realize productively and purposefully a number of corporate problems, organizing activities for management of social subject communication, while the most important thing is to solve socially-valuable problems by means of formation corporate culture of employees and develop their values and preferences.

**Keywords:** event; event-technology; innovation; corporate culture; corporate communications; social and cultural activity; eventfulness.

Проблема дефицита исследований педагогического потенциала ивент-технологий [По рекомендации Института русского языка имени В.В. Виноградова РАН относительно употребления слова английского «ивент» (event) средствами кириллического письма следует передавать начальную английскую букву «Е» в соответствии с ее произношением русской буквой «И». Поэтому рекомендуемый вариант написания: ИВЕНТ, «ивент-менеджер», «ивент-агентство» и т.п.] [6]. В данной работе далее этот термин будет применяться в соответствии с данной рекомендацией] в современном мире актуальна, практически неизученными являются структурные компоненты событийности и событийных технологий, как ресурса для развития корпоративной культуры. Это побудило автора разрабатывать заявленную проблему на трех ключевых уровнях:

– социально-педагогическом – осмысление в теоретико-методологическом знании ивент-технологий как действенного инструментария разработки и реализации корпоративной культуры российских компаний в современном пространстве, учет ведущих факторов, влияющих на рост корпоративной культуры и раскрытие педагогического потенциала ивента;

– научно-теоретическом – подтверждение концептуальных положений ивента в контексте реорганизации культуры компании, осмысление технологических аспектов применения ивент-технологий как средства реализации и преумножения капитала организации;

– научно-методическом – использование арсенала технологических приемов ивента для формирования и реализации корпоративных ценностей и внедрения событийного подхода.

Концепция «ивент», подкрепленная работами

известных зарубежных авторов, таких как: Р. Мозер, Б. Кнаузе, М. Сондер, Дж. Голдблатт, Д. Уилкинсон, Д. Роджерс, Э. Йеттингер, У. Хальцбаур, М. Целлер, Б. Шмитт и др., в наши дни не только представляет собой самостоятельное направление в событийных коммуникациях, но и понимается не просто как событие массовое, личное или информационное, а как целый педагогический процесс, который возможно изучать, как структуру, базирующуюся на конкретных принципах управления динамикой организации и развития человека через создание и проживание реальных событий в жизни коллектива и отдельного субъекта.

Через призму становления корпоративной педагогики как педагогики организации автор предлагает внедрить в процесс развития и сохранения ценностных основ корпоративной культуры – ивент-технологии как технологию, обладающую воспитательным и самореализационным потенциалом, являющуюся ресурсом формирования корпоративной культуры организации, это обусловлено, во-первых, тем, что корпоративная культура как систематизированная педагогическая система постоянно подвержена воздействию среды и зависима от ситуации чрезвычайно быстро изменяющейся социокультурной реальности сегодня, в связи с этим, представляется необходимым предложить ивент-технологии как инновационную технологию развития, а также сохранения ценностных основ корпоративной культуры. Во-вторых, ивент-технология может быть разработана в качестве актуального инструмента реализации потенциала социально-творческой активности сотрудников в организации, основанного на активизации событийной доминанты личности.

Функциональное предназначение корпоративной культуры в компании сегодня очевидно:

- во-первых, как пространства профессионального, личностного развития и событийного поля реализующего творческие потенциалы человека;

- во-вторых, это фундамент для создания новых социально-экономических связей (М. Шани, М. Шульц, М. Утли, Н. Гупер), определяемых ростом глобальных экономических, культурных, технологических и даже политических интеграций, влияющих на развитие и функционирование компаний, однако уже и в статусе социокультурных задач системы корпоративного обучения;

- в-третьих, корпоративная культура реализуется как один из действенных методов

стимулирования системы управления и конкурентоспособности компании и развития профессиональных навыков и личного роста сотрудника как распространителя ценностей, норм, правил поведения и устава в компании.

В рамках задач данной статьи детальный анализ сущности и особенностей применения ивент-технологии в корпоративной культуре дает возможность автору рассматривать концепцию ивент, опираясь на идею этимологического знака равенства между ивент и событием в рамках социокультурного проектирования в жизни коллектива. Таким образом, событие представляется как важнейшая категория научного знания при психолого-педагогических исследованиях, вошедших в разработку ивент-технологий. Ивент-технология предполагает использование нескольких подходов к управлению событием и организации корпоративной деятельности в компании:

1. Событийный подход, организация уникальных событий (Б. Кнаузе, У. Хальцбаур, М. Целлер, Е.А. Лунева и др.), представлен в виде технологии реализации уникальных событий, ставя цель – удовлетворение, в первую очередь, личностных запросов и желаний;

2. Технологический подход подразумевает выстраивание системы критериев и мер, применительно к условиям конкретного ивента [2].

3. Личностно-ориентированный, суть которого состоит в том, что центральной частью является личность человека и процесс ее активизации, самореализации для проявления ее творческих потенциалов (А.В. Сковородкин) [5, с.122-125];

4. Социально-психологический подход включает в себя управление эмоциями, поведением, желаниями личности, создание события с эффектом значимости для личности (Е.А. Каверина) [3, с.87];

5. Корпоративный подход. Разработка теории событийного подхода в системе корпоративных коммуникаций как альтернативной образовательной системы (Е.А. Каверина; А.Е. Назимко) [4, с.223].

Таким образом, можно структурировать содержание и выявить преимущество корпоративной культуры, сформированной на базе реализации педагогического потенциала ивента, включающей в себя:

- а) педагогические принципы ивента:

- содержательную ценность процесса обучения персонала через событие, его проблемную соразмерность реальной жизни;

- целесообразность и взаимодополняемость задач, форм, методов средств самореализации,



профессионального роста через событийную доминанту;

- принцип культурной обусловленности развития личности;

- личностную значимость того или иного явления, события;

- принцип реализации воспитательного потенциала (ивент-технология как средство формирования корпоративной культуры, как специфический социокультурный и педагогический феномен);

- опору на основные положения теории диспозиции, согласно которой поведение личности в досуговом действии структурируется за счет специфических сценарно-режиссерских приемов в иерархически организованные действия, в частности, реакции ситуативной общности участников на актуальную для них предметно-событийную ситуацию, выступающую в форме элементарных поведенческих актов [1, с.431];

в) инструментальное обеспечение фаз формирования корпоративной культуры с учетом личностных особенностей и возможностей сотрудников:

- выстраивание событий на основе ивент-технологий, используя специфические коммуникативные, событийные, управленческие приемы, позволяющие осуществить комплексное воздействие на рациональную, чувственную и поведенческую сферы личности в коллективе;

- обеспечивать инициативность личности в контексте события и, таким способом, реализовать фундаментальный педагогический принцип воспитания в деятельности, для деятельности, через деятельность;

Условиями реализации педагогического потенциала ивент-технологий как ресурса развития корпоративной культуры и сохранения личностной идентичности сотрудников, выступают:

а) применение социокультурных и коммуникативных технологий, передающих корпоративные ценности и нормы, гарантирующих гуманистическую ориентированность воспитательного процесса, утверждающая ценность события как важнейшего фактора личности (Со-бытие, сосуществование в мире с другими);

б) реализация событийного подхода в организации корпоративной деятельности развивающего личность, способную к самореализации через ивент;

в) внедрение в корпоративную деятельность компании актуального направления культурно-досуговой деятельности в виде ивент-технологий

и ивент-маркетинга, как стратегии, планирования, создания и формирования личностно значимых событий для персонала;

г) организация компании как социально-педагогического пространства для личностного роста и профессиональной реализации сотрудника, создание условий оптимизации внутрифирменного психологического климата, которые происходят путем интеграции событийных технологий в структуру межличностных коммуникаций, что значительно углубляет представление о сущности, организационной природе, и педагогическом потенциале ивент-технологий.

Очевидно, что список критериев реализации педагогического потенциала ивент-технологий можно было бы продолжить, но суть проблемы не в количестве, а в том, что все выше перечисленные условия, образуют новую корпоративную коммуникацию, в которой выявление событийности как структурного элемента формирования корпоративной культуры обусловлено наличием «деформации», которая связана с обеднением событийной насыщенности жизни человека и неудовлетворенностью ею, что может стать причиной отклоняющегося поведения работника (прогулы, хамство, должностные нарушения, инфантильное поведение). Профилактика и корректировка поведения может быть реализована через воспитательную деятельность, воспитательные ситуации, насыщенные событиями, оказывающими влияние на ценностно-смысловую сферу личности при помощи развития знаний и наращивания опыта жизненной ориентации, инициативы, лидерства в принятии сложных решений.

В таком широком контексте, когда корпоративная среда предстает в роли педагогической системы и демонстрирует совокупность системных элементов, сущность вышеизложенного сводится к тому, что степень разработанности данной проблемы может быть охарактеризована следующим образом. В области социально-философских и дисциплинарных исследований найдены общие подходы к пониманию сути и содержанию корпоративной культуры, ее динамики развития, ее ценностных аспектов, идейной базы, но проблемам трансформации культуры организаций, обусловленной серьезными социокультурными изменениями в обществе, не отведено достаточного внимания. Этот контекст позволяет выделить перспективное направление разработки механизмов взаимодействия запросов, личностных желаний работников, их этических и



моральных ценностей, сформированной корпоративной культурой ресурсами ивент-технологий. Таким образом, ивент-технология может рассматриваться как ресурс формирования корпоративной культуры и решать не только

задачу передачи максимального объема знаний, но и учитывать духовно-нравственное развитие человека, порождать расширение предметного поля педагогики, организуя, выстраивая ее цели и задачи.

#### *Литература:*

1. Ананьев Б.Г. Структура жизненного пути: избр. психол. труды / Б.Г. Ананьев // Психология и проблемы человекознания; под ред. А.А. Бодалева; Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. – 3-е изд., стер. – М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2008. – 431 с.

2. Бурнацева Э.Р. Актуальные тенденции развития инновационных технологий в Event-маркетинге / Э.Р. Бурнацева // Event-маркетинг. – 2012.

3. Каверина Е.А. Событийные коммуникации в культуре: философская пропедевтика и маркетинговая

практика / Е.А. Каверина. – СПб.: Изд-во РГПУ, 2011. – 87 с.

4. Назимко А.Е. Событийный маркетинг: руководство для заказчиков и исполнителей / А.Е. Назимко. – М., СПб.: Вершина, 2007. – 223 с.

5. Сковородкин А.В. Использование event-технологии в организации досуга семьи / А.В. Сковородкин // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2009. – № 4. – С. 122-125.

6. Деловой союз организаторов мероприятий «Ивент Лига» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eventliga.ru/>

#### *Сведения об авторе:*

*Азарова Юлия Александровна* (г. Санкт-Петербург, Россия), специалист по учебно-методической работе 1 категории, кафедра режиссуры и актерского искусства эстрады, Санкт-Петербургский государственный институт культуры, e-mail: [juliayazarova@rambler.ru](mailto:juliayazarova@rambler.ru)

#### *Data about the author:*

*J. Azarova* (St. Petersburg, Russia), Education and Methodology specialist of the 1<sup>st</sup> category, Department of direction and performance variety arts, St. Petersburg State Institute of Culture, e-mail: [juliayazarova@rambler.ru](mailto:juliayazarova@rambler.ru)

Статья поступила в редакцию 23.10.2018



## Общее образование

УДК 377

### НОВОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМ ШКОЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ

Г.Г. Габдуллин

**Аннотация.** Статья посвящена исследованию проблем школьного управления в современных условиях. Автором выделены типы педагогических инноваций (содержательные, технологические, финансовые, оценочные). Показаны проблемы и пробелы школьного управления, существенно влияющие на качество образования. Автором осуществлено теоретическое обоснование научных основ внутришкольного управления в условиях модернизации системы образования в свете требований новых Федеральных государственных образовательных стандартов. К внедрению в практику автором предлагается учебное пособие «Модернизация школы: проблемы управления», материалы которого представлены в статье в обобщенном виде. Пособие включает четыре главы, последовательно раскрывающие: проблемы модернизации управления современной школой; новые понятия в теории управления образовательными системами; содержание основных категорий теории управления образовательной организацией; организационно-педагогические функции управления школой и особенности теоретической и практической подготовки педагогических работников и руководителей школы в условиях реализации требований ФГОС. Статья предназначена для работников управления образованием, педагогических работников, директорам общеобразовательных организаций.

**Ключевые слова:** управление образованием, модернизация образования, теория управления современной школой, федеральные государственные образовательные стандарты

### MODERN RESEARCH OF THE PROBLEMS OF SCHOOL MANAGEMENT

G. Gabdullin

**Abstract.** The article is devoted to the study of problems of school management in modern conditions. The author identifies the types of pedagogical innovations (informative, technological, financial, evaluative). The problems and gaps of school management significantly affecting the quality of education are shown. The author carries out the theoretical substantiation of scientific bases of intra-school management in the conditions of modernization of the education system in the light of the requirements of the new Federal state educational standards. The author offers a textbook "Modernization of the school: problems of management", the materials of which are presented in the article in a generalized form. The manual includes four chapters, consistently revealing: the problems of modernization of modern school management; new concepts in the theory of management of educational systems; the content of the main categories of the theory of management of educational organization; organizational and pedagogical functions of school management and features of theoretical and practical training of teachers and school leaders in the implementation of the requirements of the GEF. The article is intended for employees of education management, teaching staff, Directors of educational organizations.

**Keywords:** education management, modernization of education, theory of modern school management, Federal state educational standards

Отечественное общее образование в процессе трансформации советской системы за последние десятилетия находится в состоянии непрерывного реформирования, обновления. К наиболее глубоко затрагивающим цели и задачи обновления российского образования можно отнести такие программные документы директивных органов, как национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года, Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года, Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», Федеральная целевая программа развития образования на 2006 – 2010

годы, Приоритетный национальный проект «Образование» и некоторые другие. Реализация этих программ, разумеется, потребовала огромных затрат финансовых, материальных и людских ресурсов (например, реализация одной Федеральной целевой программы развития образования на 2006 – 2010 годы, предусматривала финансовых вложений в сумме 62 млрд. руб.).

По инициативе Министерства образования и науки РФ в эти годы развернулись широко резонансные нововведения в системе общего образования ещё по четырём областям (направлениям) [5]:

1. В области *содержания* образования, путем повсеместной профилизации обучения на старшей ступени общего образования.

2. В области *технологии* обучения, посредством всемерного расширения компьютеризации образовательного процесса.

3. В области *стимулирования* труда педагогических работников, за счет введения новой системы оплаты труда.

4. В области *оценки* результатов обучения, посредством перехода на единый государственный экзамен для выпускников средних школ.

Однако, к великому сожалению, *качество образования школьников* за эти годы реформирования, по свидетельству самих работников образовательных организаций как общего, так и профессионального образования *неуклонно снижалось*. Этот вывод подтверждается и данными сравнительного изучения образовательных достижений учащихся российских зарубежных школ. Так, по результатам исследования по международной программе PISA, проведенного в 2009 году, например, среди 65 стран-участников, учащиеся нашей страны заняли:

– по читательской грамотности – 41 – 43 места (в 2000 году занимали 27 – 29 места);

– по математической грамотности – 38 – 40 места (в 2003 году было 29 – 31 места);

– по естественнонаучной грамотности – 37 – 40 места (в 2006 году занимали 33 – 38 места).

Основными причинами создавшейся ситуации, как показали наши исследования, явились помимо допущенных просчетов директивных органов и органов образования по проектированию и реализации мероприятий реформы системы образования, еще и, главным образом, серьезные недостатки в организации учебно-воспитательной работы в школах при изменившихся условиях, то есть ошибки в управлении ключевым звеном системы образования – общеобразовательной школой, вследствие застоя в теории управления образовательными системами и игнорирования закономерностей и положений педагогической науки в управлении образовательным процессом [1-4].

Под видом модернизации внутришкольного управления в условиях реформирования образования ограничиваются лишь механическим переносом терминов управления бизнесом менеджмента. И это привело к явному игнорированию специфических особенностей общеобразовательной школы как образовательно-педагогической системы, к неординарному

отставанию теории управления образовательными системами от современных требований к практике деятельности общеобразовательных школ в условиях модернизации образования.

«Вся образовательная практика, и прежде всего школа, оказались в трудной ситуации потери ориентиров, нечеткости основных целей и критериев успешности, неясности даже ключевых стратегических установок, таких как соотношение в иерархии ценностей политики, экономики, культуры и образования. Последнее нередко определяется не как явление культуры, специальное благо, а как источник услуг, подсобная сфера, обслуживающая экономику и управление, как процесс производный от экономики» [6].

В современных исследованиях проблем управления школой, к сожалению, не достигнуто каких-либо новых результатов в рассмотрении его основных категорий, исходящих из закономерностей педагогической науки и современных требований к образовательной практике. В теории школьного управления все еще не осуществлено научно обоснованного и ясного определения, например:

– сущности управленческой деятельности в образовательном учреждении и её содержания;

– понятия управленческого решения в образовании и способов обеспечения обоснованности его принятия;

– принципов управления школой, отражающих особенности функционирования образовательного учреждения;

– специфических функций управления школой, исходящих из её потребностей как объекта управления;

– общепризнанной системы общих и частных методов управления образовательным учреждением;

– качества и эффективности управления школой, критериев и показателей их оценки, и так далее.

Учитывая все большее обострение актуальности проблем теории и практики управления школой на новом этапе модернизации образования, связанном с реализацией Федеральных государственных образовательных стандартов общего и профессионального образования, нами предпринята новая попытка разностороннего исследования и на этой основе разработки учебного пособия для работников образования по управлению современной общеобразовательной школой под названием «Модернизация школы: проблемы управления».

*Цель нашего исследования* состоит в теоретическом обосновании и практической апробации научных основ внутришкольного управления в условиях модернизации системы образования в свете требований новых, Федеральных государственных образовательных стандартов.

Книга состоит из взаимосвязанных между собой четырёх глав. *Первая глава* «Актуализация проблем модернизации управления школой в условиях реформирования образования» посвящена осуществлению причинно-следственного анализа предпринятых нововведений в образовании за последние десятилетия. Значительное место отведено рассмотрению особенностей, структуры и содержания Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, наличия их корреляции с содержанием ФГОС высшего педагогического образования. Критическому анализу подвергнуто современное функционирование систем высшего педагогического образования и дополнительного профессионального образования работников общеобразовательных организаций.

Центральное место в учебном пособии отведено проблемам современного развития теории управления образовательными системами. Эти проблемы рассматриваются в каждой главе книги. Кроме этого, этим проблемам посвящена специальная, вторая глава учебного пособия «Влияние модернизации образования на теоретические основы управления школой». Здесь исследуются три ключевых вопроса: изменения в практике управления школой за годы реформирования образования; появление новых понятий в теории управления образовательными системами; содержание основных категорий теории управления образовательной организацией.

В ходе рассмотрения вопросов выясняются принципиальные отличия управленческой деятельности в сфере образования от управления в других сферах, в частности в бизнесе, осуществляемом менеджментом, раскрывается ошибочность широко распространенных попыток прямого переноса положений менеджмента в школьное управление. Так как вся управленческая деятельность в школе (административная, кадровая, хозяйственная, финансовая, программно-методическая и т.д.) ведется с учетом педагогических последствий и педагогической целесообразности, любые решения в школе принимаются и реализуются, в конечном счете, ради ребенка, иначе они теряют всякий смысл. Ведь человеческие ресурсы в

менеджменте интересуют с точки зрения более интенсивного их использования (эксплуатации) ради получения прибыли, то в управлении образованием человеческие ресурсы, интересуют в целях их формирования и развития.

С новых позиций и в соответствии со специфическими особенностями общеобразовательной школы как объекта управления, в этой главе рассмотрены основополагающие понятия управления школой: сущность и цели управления школой; обновление состава, структуры и содержания принципов управления школой; выдвижение нового состава функций управления в школе, объединенных в целевые, организационно-педагогические и процессуальные функции этого управления; определение содержания психолого-педагогических, социально-педагогических, организационно-педагогических и социально-экономических методов управления общеобразовательной организацией и их применение в зависимости от создавшихся ситуаций; выявление перечня показателей эффективности управления школой, объединенных в три группы: итоговые (конечные) показатели деятельности школы; показатели развития ресурсного обеспечения образовательного процесса; качество управленческой деятельности. Здесь следует подчеркнуть, что предложенное содержание каждого из рассмотренных автором теоретических понятий значительно отличается от их традиционной трактовки, прежде всего, своей нацеленностью на повышение эффективности всей управленческой деятельности.

Дальнейшему развитию теории школьного управления посвящена и следующая, третья глава учебного пособия «Влияние Федеральных государственных образовательных стандартов на содержание управление школой». В этой главе рассмотрены изменения всех трех групп (целевых, организационно-педагогических и процессуальных), функций управления школой в процессе реализации ФГОС и вопросы совершенствования структуры управляющей системы школы в условиях реализации новых образовательных стандартов.

Изменение целей образования, согласно ФГОС, например, потребовало расширения *целевых функций* управления школой посредством обеспечения личностно-ориентированного образования в школе, предполагающего реализацию деятельностного и компетентностного подходов в образовательном процессе. Здесь достаточно подробно



раскрываются механизмы реализации этих подходов.

Исследования автора книги обнаружили, что многие упущения в общем образовании, в реализации задач реформирования школы связаны с недостатками в понимании управленческими кадрами смысла и значения *организационно-педагогических функций* управления школой и низким уровнем их реализации. Поэтому в этой главе специально рассматриваются проблемы адаптации организационно-педагогических функций к условиям реализации ФГОС по трем их подгруппам:

а) изменения в организационно-педагогических функциях управления школой, напрямую не связаны с ФГОС: по работе с контингентами учащихся, охране здоровья школьников, обеспечению прав детей на образование, обеспечению единства школы и семьи, организации взаимодействия школы с окружающей средой;

б) обновление организационно-педагогических функций управления школой, имеющих непосредственное отношение к ФГОС: организации образовательного процесса, организации внеурочной деятельности учащихся, работы с педагогическими кадрами, организации инновационной деятельности в образовании, работы по повышению качества образования;

в) нововведения в организационно-педагогических функциях управления школой по новым направлениям реализации ФГОС: реализация новых требований к кадровому обеспечению школы, работы по новому порядку финансирования общего образования, обеспечение ФГОС учебно-материальными ресурсами.

Изучение организационно-педагогических функций управления фактически предполагает рассмотрение школы в виде *объекта управления* и ответа на вопрос: чем управлять? Для обеспечения эффективности управления не менее важен ответ на вопрос: как управлять? Необходимо налаживание организационного механизма в школе, то есть обеспечение успешной деятельности *субъекта управления*. В связи с этим, в третьей главе книги особый интерес представляет специальный параграф, посвященный изучению вопроса «Совершенствование деятельности управляющей системы школы в условиях ФГОС».

Здесь рассматриваются три проблемы: проектирование организационной структуры управляющей системы современной школы; становление процессуальных (операционных)

функций управления в процессе развития школы; корректировка содержания процессуальных функций управления школой в процессе реализации ФГОС. Исходя из общей темы этой (третьей) главы книги, здесь большое внимание уделено рассмотрению корректировок содержания каждой процессуальной функции управления школой:

- изменения содержания педагогического анализа образовательной деятельности в школе;
- целеполагания в управлении школой как принятия управленческого решения;
- изменения содержания школьного планирования в современной школе;
- влияния модернизации образования на организационную деятельность в школе;
- совершенствования функции внутришкольного контроля и учета;
- повышения роли функции руководства в управлении современной школой.

По убеждению автора учебного пособия и отзывам экспертов, рассмотренные процессуальные функции управления школой с достоинством могут пополнить современную теорию управления образовательными системами, а практическая реализация их в совокупности реально способствует повышению эффективности управленческой деятельности в школе, успешной модернизации общеобразовательной школы в свете требований ФГОС.

Общеизвестно, что модернизация деятельности общеобразовательной организации, помимо фактора внутришкольного управления, не в малой степени зависит и от внешних факторов, в частности, от успешного функционирования системы профессионального педагогического образования. Именно поэтому вполне логично рассмотрение в четвертой главе учебного пособия темы «Теоретическая и практическая подготовка педагогических работников и руководителей школы в условиях реализации требований ФГОС». Тем более, что в результате анализа функционирования существующей системы подготовки и повышения квалификации учительских и управленческих кадров общего образования автору удалось извлечь весьма настораживающие выводы.

1. В процессе реализации ФГОС общего образования в полный рост встаёт проблема обеспечения педагогической компетентности работников школы в вопросах достижения новых целей (планируемых результатов) образования, изменения содержания образования (формирование у учащихся универсальных учебных действий), обновления образовательного



процесса (деятельностный подход), управления качеством образования (по новой системе оценки образовательных достижений учащихся) и другие.

2. Значительное сокращение общего объема времени подготовки учительских кадров, вследствие массового перевода педагогических направлений вузов с пятилетнего специалиста на четырехлетний бакалавриат существенно сузило возможности всесторонней теоретической и практической подготовок будущих учителей к работе в условиях реализации ФГОС.

3. В этих условиях и при продолжающемся кризисе педагогического образования основным ресурсом повышения квалификации педагогического и управляющего персонала в реализации ФГОС становятся система дополнительного педагогического образования и активизация деятельности всех ее звеньев: школьного, муниципального и регионального.

4. В системе дополнительного педагогического образования также остаются серьезные проблемы, требующие безотлагательного решения, такие как возобновление определения потребностей работников в повышении их квалификации и эффективности их курсового обучения посредством регулярного изучения методическими службами качества образовательного процесса в школах до и после курсового обучения педагогов и аттестации компетентности педагогических работников в вопросах ФГОС и другие.

В конце учебного пособия приложен «Толковый словарь основных терминов и понятий теории и практики управления общеобразовательной организацией», разработанный автором и адресованный руководителям школ и научным сотрудникам по теории управления.

Обобщение полученных результатов по главам учебного пособия в целом позволяет обозначить научную новизну, теоретическую значимость проведенного исследования и определить его практическое значение.

Таким образом, научная новизна результатов исследования состоит в том, что уточнена сущность самого управления школой как процесс и результат реализации ее ближайших и перспективных целей и задач (в отличие от традиционного взгляда как воздействие на общешкольный коллектив или как система планирования, организации, руководства и контроля).

Раскрыт перечень принципов экономики и социального управления действующих в

управлении школой, определен состав и содержание специфических принципов управления школой: принципов сочетания интересов ученического и трудового коллективов; педагогической направленности управленческой деятельности в школе; единства педагогических позиций; объективности; нормативности и сочетания государственных и общественных начал в управлении школой.

Раскрыта новая концепция о функциях управления школой, объясняющая как содержание управленческой деятельности в школе, так и алгоритм процесса (технологии) управленческой деятельности. Согласно этой концепции, совокупность функций управления школой объединяет три категории функций:

1. Целевые функции управления школой, куда входят: обеспечение непрерывного образовательного процесса; обеспечение доступности образования для каждой категории детей школьного возраста; обеспечение соответствия качества образования запросам личности и общества.

2. Специфические, организационно-педагогические функции управления школой, объединяющие:

- обеспечение школы контингентами учащихся;
- обеспечение школы ресурсами образования;
- обеспечение школы педагогическим, учебно-вспомогательным, обслуживающим персоналом;
- организация учебно-воспитательного процесса;
- обеспечение социализации и воспитания учащихся;
- обеспечение прав детей на образование;
- обеспечение единства усилий школы и семьи;
- обеспечение взаимодействия школы с окружающей средой;
- работу по охране и укреплению здоровья школьников;
- финансово-хозяйственную деятельность в школе;
- организацию инновационной работы в образовании;
- работу по повышению результатов образования.

Перечисленные целевые и организационно-педагогические функции в совокупности и образуют содержание управления школой.

3. Операционные (процессуальные) функции управления школой, которые

раскрывают сам процесс (алгоритм) управления в школе и объединяют такие действия (операции), как педагогический анализ, целеполагание, планирование, организацию, контроль и учет, руководство. Этот перечень функций управления предполагает их строгую последовательность, тесную взаимозависимость между собой и непрерывную цикличность.

Уточнена классификация общих и частных методов школьного управления; раскрыто содержание психолого-педагогических, социально-педагогических, организационно-педагогических и социально-экономических методов управления школой; определены формы и приемы применения каждого из рассмотренных методов, в зависимости от решаемых задач, уровня развития школьного коллектива, стиля работы руководителя, создавшихся в работе ситуаций и других условий. В тесной связи с традиционно применяемыми (нередко типичными) методами работы разграничены понятия «управленческая культура» и «индивидуальный стиль» руководителя школы; выделены особенности каждого из трех типов (автократического, демократического, либерального) стилей руководства школой, а также нередко встречающегося на практике канцелярско-бюрократического стиля работы среди руководителей школ.

Воспринимая эффективность школьного управления как достижение результативности деятельности самой школы, реализации поставленных целей ее модернизации и повышения качества образования впервые в педагогических исследованиях последнего десятилетия сформирована целостная система оценки эффективности управления школой, состоящая из следующих блоков:

I) Итоговые (конечные) результаты деятельности школы.

1. Обеспечение школой доступности образования.
2. Изменение образовательных достижений учащихся.
3. Уровень воспитанности и социализации школьников.
4. Динамика здоровья обучающихся.

II) Показатели развития ресурсного обеспечения образования как условия повышения его качества.

1. Расширение финансирования школы.
2. Развитие материально-технической базы.
3. Обеспеченность школы учебно-методическими и информационными ресурсами.
4. Рост кадровых ресурсов школы.

III) Качество управленческой деятельности.

1. Нормативно-правовое обеспечение образовательной деятельности.

2. Наличие нормального социально-психологического климата в коллективе.

3. Активность коллегиальных и общественных органов управления школой.

4. Сетевое взаимодействие школы с педагогическими партнерами.

5. Оптимальность системы планирование и отчетности в школе.

6. Влияние управленческой деятельности на реализацию задач в школе.

По каждому результату деятельности школы определен специальный перечень критериев (показателей) их оценки.

Теоретическая значимость исследования состоит в разработке новых для теории управления образовательной организацией концептуальных положений, обогащающих педагогику (школоведение), включая такие ее фундаментальные разделы, как сущность и цели управления школой, функции и содержание управления общеобразовательной организацией, методы, стили и культура внутришкольного управления, технология и результаты управленческой деятельности в школе, критерии оценки и показатели деятельности общеобразовательной школы и внутришкольного управления.

Исследования представляют собой один из аспектов крупной научной проблемы модернизации системы общего образования, обусловленной задачами дальнейшего, социально-экономического развития страны. Результаты исследования могут служить основой для развития теории управления системой образования (школоведения) как ее новое перспективное направление, взаимосвязанное с другими отраслями педагогической науки.

Практическое значение исследования заключается в том, что изданное Институтом развития образования Республики Татарстан книга «Модернизация школы: проблемы управления» успешно используется в системе дополнительного профессионального образования руководителей школ. В настоящее время книга рекомендована Министерством образования и науки Республики Татарстан в качестве учебного пособия для системы повышения квалификации работников общего образования, и она подготовлена к переизданию.

По результатам исследований автора подготовлено к изданию также программно-методическое пособие «Профессиональная переподготовка работников образования по квалификации «Руководитель

общеобразовательной организации» для подготовки руководителей школ, переподготовки и повышения квалификации управленческих работников системы общего образования в условиях реализации Федеральных государственных образовательных стандартов.

Результаты исследования позволяют констатировать, что повышение эффективности управления общеобразовательной школой является ключевой проблемой современного этапа развития теории и практики управления системой образования. Перед педагогической

наукой встают задачи определения специфики и путей повышения эффективности управления каждым из типов общеобразовательной школы: начальной, основной, средней, профильной школы, гимназии, лицея, школы с углубленным изучением отдельных предметов, центра образования, авторской школы, кадетской школы, специальной школы, коррекционной школы, вечерней школы и др., задача обобщения успешного опыта и достигнутых результатов в реализации требований ФГОС.

#### *Литература:*

1. Габдуллин Г.Г. Организационно-педагогические основы управления общеобразовательной школой / Г.Г. Габдуллин. – Казань: КГПИ, 1985. – 105 с.
2. Габдуллин Г.Г. Перестройка школы: проблемы управления / Г.Г. Габдуллин. – Казань. Тат.кн.изд-во, 1990. – 206 с.
3. Габдуллин Г.Г. Программно-целевое управление системой образования / Г.Г. Габдуллин / Материалы научной конференции. – Казань: РИЦ «Школа», 2006. – 312 с.
4. Габдуллин. Г.Г. Метаморфозы в подготовке руководителей школ / Г.Г. Габдуллин // Народное образование. – 2014. - № 9. - С. 97-103.
5. Габдуллин Г.Г. Как «развивается» сегодня теория управления образованием / Г.Г. Габдуллин. – Управление образованием. – 2015. - № 1. - С. 40-50.
6. Загвязинский В.И. Наступит ли эпоха возрождения?: монография / В.И. Загвязинский. – М.: Логос, 2015. - 140 с.

#### *Сведения об авторе:*

**Габдуллин Габдельхан Габдулович** (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор Института развития образования Республики Татарстан.

#### *Data about the author:*

**G. Gabdullin** (Kazan, Russia), Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Institute of Education Development of the Republic of Tatarstan.

Статья поступила в редакцию 04.10.2018



УДК 377

## ПОДГОТОВКА РОССИЙСКИХ ШКОЛЬНИКОВ К МОДЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ ARTES LIBERALES

Л.С. Илюшин, А.А. Азбель, М.Д. Фрис

**Аннотация.** В статье содержатся результаты опроса российских школьников 16 - 17 лет относительно их опыта распределения своего свободного времени и использованию образовательных возможностей в школе. Авторы сравнивают полученные результаты с принципами модели образования «свободные искусства и науки» (“Artes Liberales”), которые приобретают все большее значение в российских вузах. Исследование показывает, что даже в передовых и инновационных российских школах наблюдается дефицит принципов и методик для данной модели образования.

**Ключевые слова:** модель образования «свободные искусства и науки», российские школьники, свободное время, досуг, образовательные ценности.

## PREPARATION OF RUSSIAN SCHOOLCHILDREN FOR LIBERAL ARTS MODEL OF EDUCATION

L. Ilushin, A. Azbel, M. Freese

**Abstract.** The article reveals data from a questionnaire of 16 - 17 years old Russian schoolchildren about their experience of managing free time and using educational choice at school. The authors compare the obtained results with the values of liberal arts education, obtaining much significance in Russian Universities. The research shows that the principles and practices of liberal arts are in deficit even in advanced, up-to-date and innovative Russian schools.

**Keywords:** Model of Education “Liberal Arts Education”, Russian schoolchildren, free time, educational values.

В последние годы система высшего образования в России претерпела большие изменения и на данный момент она стала очень похожа на европейскую. В 2009 году Россия перешла на двухступенчатую систему, которая состоит из четырехлетней программы бакалавриата и двухлетней магистратуры. При этом студенты, поступившие в вуз, выбирают свою специализацию заблаговременно. В дополнение к проведенным многочисленным образовательным реформам российские университеты расширили свое международное сотрудничество в сфере исследований, и даже пересмотрели учебные планы на уровне бакалавриата и магистратуры. Одним из таких примеров является *Факультет свободных искусств и наук (Смольный колледж)* Санкт-Петербургского государственного университета, который построен по модели образования “Artes Liberales”, в переводе - «Свободные искусства и науки». Факультет свободных искусств и наук был создан при сотрудничестве с Bard College в Нью-Йорке и является попыткой совмещения лучших практик российской и американской систем высшего образования.

Ученые, такие как А.В. Сурин, подчеркивают важность либерализации российского образования посредством программы «свободные

искусства и науки», а также развития гуманитарных наук, как один из способов «модернизировать и декоммунизировать страну, и привести ее в соответствие с мировыми стандартами» [11, с.70]. Схожие аргументы были приведены Д. Блумом и М. Галаном, у которых либеральное образование является средством, в первую очередь для развивающихся стран, для модернизации и подготовки движущей силы, способной адаптироваться к рынку и, в то же время, способной подготовить высококвалифицированных специалистов в научных и технических профессиях [4;5].

Насколько известно авторам, на данный момент в России еще не проводились исследования, выявляющие готовность школьников к модели образования «свободные искусства и науки». В данной статье определяются характеристики модели образования «свободные искусства и науки», перечисляются навыки и ресурсы, которыми должен обладать потенциальный абитуриент в институте свободных искусств и наук, а также производится попытка выявить готовность российских школьников к требованиям подобного образования. Перечисленные характеристики подвергаются анализу наряду с данными, собранными в результате опроса 1475 российских школьников 8 - 11 классов о том, как

они распределяют свое свободное время, для нахождения корреляций.

В этой статье можно обозначить следующую гипотезу:

Российские школьники обладают некоторыми необходимыми ресурсами, чтобы адаптироваться и быть успешными в образовательных учреждениях, работающих по модели «свободные искусства и науки» (“Artes Liberales”). Однако школьникам не хватает опыта анализа и использования этих ресурсов для личного развития. Это может быть результатом системы школьного образования в России, которая по-прежнему, в основном, является предметно-ориентированной, и с осторожностью относится к расширению образовательного выбора для учеников.

Необходимо сформулировать рабочее определение модели образования «свободные искусства и науки», которая ориентирована на образовательные цели и, что наиболее важно, на саму личность. Данная статья придерживается определения, предложенного Дж. Бекером, которое гласит: «это система высшего образования, предназначенная для того, чтобы воспитывать у студентов желание и способность учиться, критически мыслить и общаться профессионально, а также готовить их к работе в качестве активных граждан» [3].

Для нашего исследования мы определили основные характеристики модели образования «свободные искусства и науки», которые мы впоследствии можем сравнить с полученными данными, чтобы выяснить, насколько хорошо российские школьники смогут адаптироваться в учебном заведении свободных искусств и наук. Одна из самых важных характеристик данной модели образования – это предоставление студентам свободы в выборе своей собственной области обучения. Учебные планы отличаются гибкостью, но в то же время содержат общие требования, чтобы предоставить учащимся возможность пройти ряд междисциплинарных курсов, которые впоследствии помогут студентам сосредоточиться на определенной дисциплине или области знаний. Методы обучения отступают от традиционного дидактического подхода в пользу занятий, основывающихся на дискуссиях и ориентированных на студентов. Взаимодействие между профессорами и студентами достигает высокого уровня, что по данным исследований, увеличивает вовлеченность студентов [12]. Студенты учатся анализировать тексты, критически мыслить, рассматривать различные точки зрения и при этом могут проявлять творческий подход к

проблемам, с которыми сталкиваются. Большое внимание уделяется развитию письменных навыков, что позволяет студентам использовать аналитические способности, ясно и аргументировано формулировать собственное мнение. Эти навыки могут быть применимы в любой области или профессии и являются одними из ключевых для работодателей, как выяснилось в ходе опроса руководителей и менеджеров по персоналу, проведенного Р. Хершом [7]. В конечном итоге, считается, что студенты, завершившие программу «свободные искусства и науки», более гибки к изменениям требований на рынке труда.

В дополнение к вышеупомянутым характеристикам модель образования «свободные искусства и науки» в течение 4 лет обеспечивает безопасную среду, которая готовит студентов к обучению на протяжении всей жизни и учит их ценить учебу и дискуссии со своими однокурсниками и наставниками. Отношения между студентами и профессорами в колледжах свободных искусств и наук значительно отличаются от традиционного образования, в котором общение ограничивается в первую очередь классом.

Успех в колледже свободных искусств и наук зависит от того, насколько эффективно студент сможет воспользоваться доступными ему ресурсами, как в классе, так и за его пределами. Студенты должны обладать мотивацией и, самое главное, они должны знать, как эффективно управлять своим свободным временем. Как показали ответы респондентов в опросе студентов колледжей свободных искусств и наук, их учеба проходит в интенсивном режиме: «90% студентов из девяти лучших колледжей свободных искусств и наук (в Америке) сказали, что учеба у них занимает более трех часов в день». Это больше, чем показал Национальный опрос о занятости студентов (NSSE), проведенный в 950 образовательных учреждениях США различной классификации в 2010 и 2011 – в среднем по 14,7 часов в неделю [10]. Тем не менее, эти данные демонстрируют, что для обучения от студентов требуется не только достаточно высокий уровень ответственности и мотивации, но и значительное вовлеченности.

Как было упомянуто выше, модель образования «свободные искусства и науки» была экспортирована в нетипичную образовательную среду, точнее в страны постсоветского пространства в начале 2000-х. Согласно Ю. Ивановой и П. Соколову в России всего лишь 20 университетов внедрили программу «свободные



искусства и науки [8, с.75]. Как отмечает Дж. Бекер, при попытке внедрения данной модели образования возник целый ряд трудностей [3]. Сложно утвердить учебный план и соответствовать общим требованиям, предоставляя при этом студентам свободу в выборе приоритетной программы. Также сложно преодолеть административные и структурные проблемы: например, дополнительные расходы, связанные с дополнительным привлечением преподавателей для проведения небольших дискуссионных занятий или поиск квалифицированных кадров, которые откажутся от традиционных методов обучения и смогут адаптироваться к модели образования «свободные искусства и науки». Дополнительные сложности возникают в сфере преодоления традиционного отношения к университету со стороны студентов и иерархичных отношений между студентами и преподавателями, чем всегда характеризовалась российская образовательная система со времен Советского Союза.

Школьники из различных регионов Российской Федерации ответили на вопросы исследования: «Свободное время подростка. Сколько? Какое? Зачем?». В опросе анализировалось, как школьники управляют и распоряжаются своим свободным временем. Свободное время школьников – это тот ресурс, которым они могут учиться распоряжаться самостоятельно еще в школе, вовлекаясь или не вовлекаясь в какую-либо образовательную деятельность.

Формат исследования основывается на теоретическом анализе концепции образовательной мотивации Л.С. Илюшина [2], концепции развития статусов профессиональной идентичности для российских школьников А.А. Азбель [1] и принципов модели образования «свободные искусства и науки» Р. Херша [6;7], Э. Ланга [9], Дж. Бекера [3].

В процессе разработки опроса для старшеклассников, мы исходили из следующих предпосылок, продиктованных анализом существующей массовой практике в образовании:

- свободное время школьников начинается каждый день после окончания уроков. Исследование отношения к свободному времени проводилось в середине учебного года, поэтому потенциальный ресурс длинных, школьных каникул почти не рассматривался;

- свободное время после окончания уроков не является полностью свободным, так как российские школьники обязаны выполнять домашние задания в рамках школьной программы. Следует отметить, что ученик может

сам решить, сколько времени он потратит на выполнение заданий учителя;

- оставшееся время после выполнения домашних заданий является настоящим свободным временем, именно о нем и идет речь в опросе.

Опрос состоял из 20 закрытых вопросов, чтобы школьники 8 - 11 классов могли его выполнить в течение 15 - 20 минут. Вопросы и утверждения опроса, с которыми нужно было согласиться или не согласиться, по возможности были сформулированы так, чтобы не возникло недопонимание или двусмысленная трактовка. Содержание опроса было проверено посредством экспертной группы старшеклассников с использованием метода фокусной группы (n=16).

Учитывая, что электронная ссылка может быть доступна любому ученику, при планировании исследования мы просили респондентов отвечать искренне, чтобы помочь тем, кто изучает образование, лучше понять, сколько свободного времени есть в распоряжении современного подростка. Общее количество опрошенных составило 1475 старшеклассников. Но при анализе данных мы оставили только 1126 ответов, 349 наблюдений нам пришлось удалить, как результат случайных ответов, которые были обнаружены по «шкале обмана», встроенной в вопросы исследования. Также мы обеспечили достоверность результатов при помощи статистических методов.

В процессе статистического анализа результатов исследований были использованы следующие методы:

1. Методы описательной статистики (расчет пропорций и процентов). Эти методы позволили нам предоставить материал в удобной форме, обеспечили возможность сравнить данные, а также послужили основой для более качественного и количественного анализа.

2. Корреляционный анализ (вычисление коэффициентов линейной корреляции Спирмена и оценка их уровня значимости). Основной целью использования этого метода был поиск взаимосвязи между оценочными суждениями старшеклассников в отношении их свободного времени.

Анализ статистических данных проводился на персональном компьютере с программным обеспечением *SPSS*.

Исследование ресурсов свободного времени старшеклассников проводилось в марте 2017 года в рамках Всероссийского пленума старшеклассников, который проходил в средней общеобразовательной школе № 619 в Санкт-Петербурге. Общее количество школьников 8 - 11

классов, участвовавших в исследовании, составило 1475 человек. Опрос был доступен в электронной форме по ссылке, и данные были собраны автоматически. Инициаторы Всероссийского пленума, на правах лидера в школьном образовании, распространили ссылку среди школ партнеров, большинство из которых включены в ТОП-500 лучших школ Российской Федерации. Всего в исследовании приняли участие школьники из 21 субъекта Российской Федерации. Также в исследовании участвовали школьники, проходившие образовательную программу «Литературное творчество» для одаренных детей в образовательном центре «Сириус» (n=168).

Ранее мы определили способность студентов эффективно распределять свободное время как одно из требований для их успешного обучения по модели «Свободные искусства и науки». Как было отмечено, респондентами опроса являются потенциальные абитуриенты таких программ, как факультет свободных искусств и наук Санкт-Петербургского университета. Студенты указали, что им необходимо свободное время для общения с друзьями (78,8%), для дополнительного интеллектуального развития (51,2%) и на собственное творчество (47,3%). Общение с друзьями может быть очевидным ответом, но он служит положительным показателем в отношении подготовки к обучению по программе «Свободных искусств и наук», поскольку этот метод обучения в значительной степени предполагает дискуссию. Кроме того, половина респондентов добросовестно относятся к своему развитию и заинтересованы в расширении своих знаний. Эти стремления лежат в основе модели образования «Свободные искусства и науки», поскольку студенты получают возможность исследовать различные возможности в разнообразных дисциплинах.

Непрерывное образование и изучение внеклассных образовательных возможностей являются ключевыми характеристиками студентов программ «Свободных искусств и наук», и ответы показывают, что большинство школьников уже пользуются дополнительными образовательными программами. Для более удобного обобщения данных программы дополнительного образования, в которых участвуют школьники, были сгруппированы по следующим категориям: «Спорт», «Искусство», STEM (наука, техника, инженерия, математика) и «Языки». Более половины респондентов отметили, что они занимаются спортом, фитнесом и танцами (74,4%). Высокий процент занятий спортом не удивителен для детей этого

возраста. 46% занимаются изобразительным искусством по сравнению с 44% в STEM, и 26,6% респондентов посещают курсы иностранных языков.

Отвечая на вопрос о том, почему они занимаются дополнительно, респонденты (школьники) указали, что это обусловлено «удовольствием и интересом» (89,1%) и «пользой для определения планов дальнейшего образования и выбора профессии» (64,8%). Посещение дополнительных занятий, обусловленное, в первую очередь, «удовольствием и интересом», можно объяснить, скорее всего, тем, что там нет строгой системы оценивания, в отличие от обычной школы. Что касается места, в котором школьники предпочитают получать дополнительное образование, 67,1% ответили «в другом учреждении» (не в школе). 17,9% предпочитают пользоваться возможностями, предлагаемыми «в школе и после окончания уроков», а 8,9% ответили, что на «онлайн-курсах». Эти результаты свидетельствуют о том, что российские школьники имеют определенный опыт инициативного и мотивированного саморазвития помимо ежедневных уроков, но очевидно, что дополнительные образовательные возможности не интегрированы в российские школы, и российские школы не готовят учащихся к виртуальному дополнительному образованию. Это может объясняться, в частности, тем, что школы не обеспечивают надлежащей подготовки учителей в сфере виртуальных курсов.

Одна из причин желания получить дополнительное образование за пределами школы, вероятно, связана с тем, что значительную часть курсов дополнительного образования и занятий в школе ведут те же учителя, которые учат школьников в течение учебного дня. Таким образом, учащиеся, решившие делать что-то дополнительно вне обязательных уроков, заявляют о своем нежелании общаться с теми же учителями после уроков. Скорее всего, они просто не верят, что учитель может легко перейти от стандартных уроков к более свободной структуре дополнительных занятий.

Ранее отмечалось, что характерной чертой студентов, обучающихся по модели «Свободные искусства и науки», является то, что они демонстрируют большую ответственность и самостоятельность в академическом росте. Для старшеклассников показателем готовности студентов брать на себя ответственность за собственное развитие может стать опыт зарабатывания денег или работа. В ответ на

вопрос: «Удавалось ли вам зарабатывать деньги в свободное время?» - 40,6% студентов ответили, что никогда не пытались этого делать. Что касается остальных респондентов, то 14,8% ответили, что они зарабатывали деньги, работая в фирме своих родителей, и 15,2% работали, размещая объявления и распространяя листовки.

Подавляющее большинство (83,7%) респондентов опроса отметили, что их не учат в школе эффективно распределять свободное время. Этот ответ ясно указывает на то, что сами школьники понимают, что конструктивное использование своего свободного времени важно, и они не удовлетворены тем, как их школы подходят к этой конкретной теме. В то же время сам факт, что школьники могут критически оценивать свои школы, является позитивным, поскольку критическое мышление и способность оценивать ситуацию необходимы в образовательной модели «Свободные искусства и науки» наряду со способностью эффективно распределять свободное время.

Для поддержания мотивации учащихся к дополнительным занятиям достижения учащихся в школе и за ее пределами должны быть признаны преподавателями и администрацией. Эта мотивация является одним из способов дальнейшего поощрения в студентах самостоятельного стремления к этому после окончания школы. 53,6% учащихся ответили, что, по их мнению, их внешкольные достижения в школе не ценятся. Кроме того, отсутствие признания со стороны школьного сообщества, состоящего из учителей и сверстников, может привести к тому, что школьники принимают решение не заниматься каким-либо дополнительным образованием, поскольку они сталкиваются с девальвацией их достижений в рамках школьной системы. Что касается модели образования «Свободные искусства и науки», учреждения считают само собой разумеющимся, что их учащиеся активно участвуют в общественной жизни, а также используют возможности за пределами школы, которые способствуют их личностному и академическому росту. Студенты, обучающиеся в учреждениях, реализующих образовательную модель «Свободные искусства и науки», не чувствуют потребности в признании своих достижений, - они в большинстве своем понимают, что активное участие в жизни общества необходимо им самим. Поэтому, если российские старшеклассники не получают признания или поощрения от своих школ, вряд ли они продолжают получать дополнительное образование после поступления в университет.

Развитие внутренней мотивации это еще одна область, в которой российские школьники демонстрируют недостаточную подготовку к получению образования по модели «Свободных искусств и наук».

В опросе было также проанализировано время, затрачиваемое на выполнение домашних заданий, поскольку обязательность в выполнении домашних заданий и самообучение являются важными компонентами рассматриваемой модели образования. Традиционно домашнее задание в российской школе воспринимается как ключевой фактор привлечения учащихся к самостоятельному развитию умений и навыков. Цель домашнего задания также состоит в том, чтобы лучше усвоить информацию, полученную на уроках. Тем не менее, практика уклонения от добросовестного выполнения домашних заданий уже довольно давно стала частью школьной практики. Это во многом связано с большим объемом домашней работы и ее однообразием.

Еще одной особенностью системы обязательного школьного образования является сосредоточенность каждого преподавателя на своем предмете. Учитель математики, как правило, считает, что его предмет является одним из важнейших в жизни образованного человека. В результате он увеличивает количество заданий для самообучения в домашних условиях. Преподаватели русского (родного) языка, иностранных языков, физики, химии, иногда даже учителя ИЗО и музыки имеют схожие мнения. Как правило, учителя не соблюдают нормы (лимита) по объему домашних заданий в рамках своих предметов и задают гораздо больше, чем способен выполнить среднестатистический школьник.

Когда мы спросили, сколько времени школьники тратят на домашнюю работу, только 11,8% сказали, что меньше 1 часа в день. Большинство (27,8%) указали, что они проводят за уроками от 1 до 2 часов, еще 27,2% - от 2 до 4 часов, при этом только 48,7% опрошенных считают, что выполняют 75 - 100% домашней работы.

По нашему мнению, практика выполнения или уклонения от выполнения домашних заданий, за которые ставят оценки, является одной из ключевых причин, по которым российские школьники не готовы к обучению в вузе в модели «Свободные искусства и науки». Такое обучение в значительной степени основано на моделях «перевернутого обучения», образовательной рефлексии и независимых групповых проектов. Эти подходы не находят широкого применения в современном российском школьном образовании.

В результате учащимся, поступающим на университетские программы, ориентированные на «Свободные искусства и науки», недостает навыков в области самоорганизации, дисциплины, постановки целей и расстановки приоритетов в учебном процессе.

Несколько рассмотренных выше вопросов были выбраны для корреляционного анализа, чтобы понять ценностные суждения школьников

по отношению к свободному времени. Кроме того, эти вопросы позволяют рассмотреть взаимосвязь компонентов принципов модели образования «свободные искусства и науки» и подготовленности российских школьников.

Ниже приведены вопросы, на которые студенты отвечали «да» или «нет», и соотношение их ответов. Они показаны на рисунке 1 и в таблице 1.

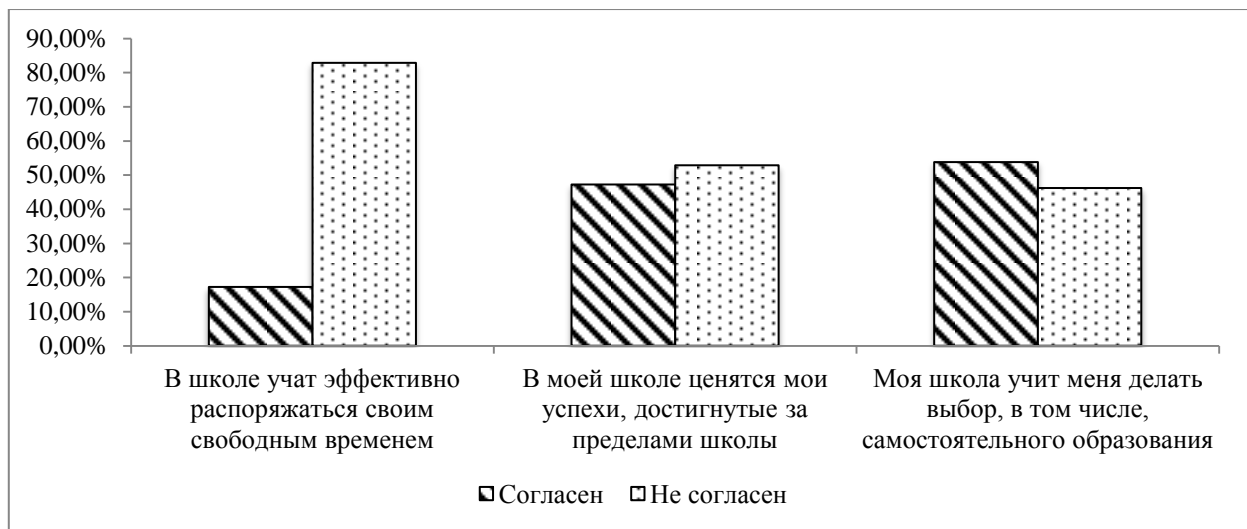


Рисунок 1. - Мнение студентов о поддержке ценностей модели образования «свободные искусства и науки» в их школах (n=1126)

Таблица 1. - Взаимосвязь принципов модели образования «свободные искусства и науки» (n= 1126, \*\*p= 0.01)

Вопросы для выявления поддержки ценностей модели образования «свободные искусства и науки» в российских школах			
	В школе меня учат эффективно распределять свое свободное время	В школе ценят мои внешкольные достижения	В школе меня учат делать выбор, который включает в себя самостоятельное образование
В школе меня учат эффективно распределять свое свободное время	1	0.196**	0.352**
В школе ценят мои внешкольные достижения	0.196**	1	0.293**
В школе меня учат делать выбор, который включает в себя самостоятельное образование	0.352**	0.293**	1

Несомненно, нас впечатлил тот факт, что 82,8% школьников не считают, что школа учит их управлять своим свободным временем. Важно также отметить, что 52,8% учащихся считают, что школе *безразличны* их достижения вне школьной программы. Одна из основных причин этого в том, что школа, прежде всего, готовит учащихся к успешной сдаче Единого государственного экзамена. Результаты этого экзамена определяют, примут ли студента в выбранный им университет.

Навыки и знания, которые ребенок получил в системе дополнительного образования, чаще всего не учитываются при поступлении в вуз.

Мы провели корреляционный анализ (расчет коэффициента корреляции Спирмена) и оценили уровень значимости корреляционных связей, чтобы понять, как школьная жизнь в течение одиннадцати лет влияет на формирование у школьников навыков, необходимых им для обучения по модели «свободные искусства и науки».



науки». Мы попытались определить, можно ли оценить готовность учащихся к получению образования по такой модели по трем позициям (ресурсам), которые школа должна систематически развивать.

Как видно из таблицы 2, была обнаружена положительная связь между вопросом «В школе меня учат эффективно распределять свободное время» и вопросами «В школе ценят мои внешкольные достижения» (0.196) и «В школе меня учат делать выбор, который включает в себя самостоятельное образование» (0.352).

Была также выявлена положительная корреляция между вопросом «В школе ценят мои внешкольные достижения» и вопросом «В школе меня учат делать выбор, который включает в себя самостоятельное образование». Корреляция равна 0.293, как показано в таблице 2.

Хотя большинство детей (31%) ответили «нет» на все три вопроса и только 11% дали три утвердительных ответа, можно сказать, что ответы учащихся имеют высокую степень согласованности. В принципе, это позволяет делать прогноз, что достаточно двух положительных или двух отрицательных ответов из трех категорий - «свободное время», «победы и достижения», «свободный выбор» - при оценке образовательной среды конкретной школы. Это позволит понять, способствует ли школьный уклад развитию ценностей модели образования «Свободные искусства и науки», среди своих учащихся, желающих продолжить образование в колледжах или университетах, реализующих аналогичную модель образования.

*Выводы:*

1. Модель образования «Свободные искусства и науки» в университетском образовании предполагает, что учащиеся были научены в школе соответствующим моделям академического поведения. Перечень этих моделей включает:

- управление свободным временем, как ресурсом самообразования, приобретения профессионального опыта и эмоциональной гармонии;
- грамотное распределение учебных мероприятий в соответствии с системой внешних и внутренних академических приоритетов;
- ответственный отбор ресурсов для самообразования в сочетании с самооценкой и образовательной рефлексией.

2. Российские школьники испытывают очевидные трудности в распределении своего свободного времени, в связи с отсутствием рекомендаций и недостатком позитивного опыта

управления свободным временем во время обучения в школе. Школы перегружают учащихся домашними заданиями, не предоставляя им ресурсов, которые научили бы школьников эффективно распределять свое свободное время.

3. Домашние задания обязательны и практически одинаковы для всех учеников. В старших классах объем домашней работы значительно увеличивается, что приводит к массовой практике уклонения от выполнения заданий среди школьников. Таким образом, вырабатывается привычка недобросовестного академического поведения, что значительно усложняет жизнь студентам, обучающимся по программам «Свободные искусства и науки». Итак, мы можем констатировать, что школа не «культивирует» привычку самообучения, необходимую в модели образования «Свободные искусства и науки».

4. Одна из ключевых ценностей модели образования «Свободные искусства и науки» - это независимое определение образовательных целей и признание успехов учащихся. В то же время более половины школьников чувствуют со стороны школы недостаток признания своих достижений за ее пределами – в дополнительном, альтернативном, неформальном образовании. Это приводит к тому, что мотивация учащихся к независимому целеполаганию, преодолению трудностей должным образом не поддерживается компетентными педагогами, и в дальнейшем может повлечь проблемы при переходе в высшее учебное заведение реализующее модель образования «свободные искусства и науки».

5. Даже учащиеся передовых, инновационных школ оценивают свою роль в развитии своей способности выбирать независимые образовательные практики, как достаточно незначительную. При переходе студентов на программы «свободных искусств и наук» нехватка подобных навыков может оказаться критической.

6. Все перечисленные выше недостатки школьных практик связаны с предметно-ориентированной педагогикой и приводят к более долгому периоду адаптации учащихся к образовательной среде свободных искусств и наук.

7. Согласно нашим наблюдениям, одна из основных проблем современной школьной практики в России заключается в развитии у учеников приверженности идее непрерывного образования.



**Литература:**

1. Азбель А.А. Особенности формирования статусов профессиональной идентичности старшеклассников: дис. ... канд. псих. наук / А.А. Азбель. – СПб., 2004. – 219 с.
2. Илюшин Л.С. Методология и методика кросс-культурного исследования образовательной мотивации современных школьников: дис. ... д-ра пед. наук / Л.С. Илюшин. – СПб., 2004. – 368 с.
3. Becker J. What a liberal arts education is...and is not [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://artesliberales.spbu.ru/about-en/liberal>
4. Bloom D. E., Rosovsky H. Why developing countries should not neglect liberal education // Liberal Education. – 2003. – № 1(89). – P. 16-23.
5. Galan M. J. The value of a liberal arts education // Academic Exchange Quarterly. – 2012. – № 4(16). – P. 37-41.
6. Hersh R.H. A well-rounded Education for a flat world // Educational leadership. 2009. – № 1(67). – P. 50-53.
7. Hersh R.H. The liberal arts college: the most practical and professional education for the twenty-first century // Liberal Education. – 1997. – № 3(83). – P. 26-33.
8. Ivanova Y., Sokolov P. Prospects for liberal arts education development in Russian universities // Voprosy obrazovaniya / Educational Studies. – 2015. – № 4. – P. 72-91.
9. Lang E.M. Distinctively American: the liberal arts college // Daedalus. – 1999. – № 1(128). – P. 133-150.
10. McCormick A. It's about time: what to make of reported declines in how much college students study // Liberal Education. – 2011. – № 1(97). – P. 30-39.
11. Surin A.V. Towards a liberal Russian education: charting a post communist university curriculum // Demokratizatsiya. – 1992. – № 3(1). – P. 71-76.
12. Wang R., BrckaLorenze A., Chiang Y. What characteristics predict student-faculty interaction and important relationships with effective educational practice // Abstract. Annual meeting of American education research association: paper. (Chicago April 2015). – 29 p.

**Сведения об авторах:**

**Илюшин Леонид Сергеевич** (г. Санкт-Петербург, Россия), доктор педагогических наук, профессор, Санкт-Петербургский государственный университет, e-mail: leonidil62@mail.ru

**Азбель Анастасия Анатольевна** (г. Санкт-Петербург, Россия), кандидат психологических наук, доцент, Санкт-Петербургский государственный университет, e-mail: aaa468@gmail.com

**Фрис Майкл Дана** (г. Санкт-Петербург, Россия), аспирант, Санкт-Петербургский государственный университет, e-mail: freese.mchl@gmail.com

**Data about the authors:**

**L. Ilyushin** (St. Petersburg, Russia), Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Saint-Petersburg State University, e-mail: leonidil62@mail.ru

**A. Azbel** (St. Petersburg, Russia), Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor of Saint-Petersburg State University, e-mail: aaa468@gmail.com

**M. Freese** (St. Petersburg, Russia) Post-graduate student of Saint-Petersburg State University, e-mail: freese.mchl@gmail.com

Статья поступила в редакцию 21.09.2018



УДК 372.48

## ТЕХНОЛОГИЯ STEP BY STEP КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

**Е.С. Никитина**

*Аннотация.* Статья посвящена одной из актуальных проблем на сегодняшний день – развитию познавательной активности младших школьников. Реалии сегодняшнего дня требуют ориентации образования младших школьников на развитие познавательной активности личности как основы личностного развития, так как в процессе начального обучения закладывается фундамент умения учиться, который в дальнейшем становится основным условием непрерывного образования.

В данной статье авторами представлен опыт теоретического и эмпирического исследования, приведены рекомендации по применению технологии «Step by Step», которые разработаны в соответствии с возрастными особенностями учащихся начальных классов, направлены на организацию процессов овладения новыми способами действий, что будет способствовать формированию учебно-познавательной деятельности.

Положительная динамика уровней развития познавательной активности позволяет сделать вывод о высокой эффективности экспериментального воздействия.

*Ключевые слова:* технология, познавательная активность, сравнительный анализ, «Step by step» начальная школа.

## “STEP BY STEP” TECHNOLOGY AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF YOUNGER SCHOOLCHILDRENS’ COGNITIVE ACTIVITY

**E. Nikitina**

*Abstract.* The article is devoted to one of the most up-to-date problems – the development of cognitive activity of younger students. The modern reality demands the orientation of primary school education on the development of cognitive activity of the personality as the basis of personal development, as in the process of primary education the Foundation of the ability to learn is being laid out, which in the progress becomes the main condition for Continuous Education.

The authors share the experience on the application of technology "Step by Step" in the article, which is performed in accordance with the age characteristics of primary school students, aimed at organizing the processes of mastering new methods of action that will contribute to the formation of educational and cognitive activity.

Positive dynamics of the levels of development of cognitive activity allows us to make a conclusion about high level of efficiency of experimental impacts.

*Keywords:* technology, cognitive activity, comparative analysis, Step by step, primary school.

В XXI веке изменились приоритетные ценности образования: от абсолютного формирования знаний и умений к развитию способностей (способов действия), поэтому сегодня очень актуальны инновационные образовательные технологии, позволяющие совершенствовать систему образования в демократическом направлении. Их целью является онтогенез личности, в связи с этим воспитание и обучение встали на один уровень значимости.

Одной из инновационных технологий, позволяющих обучать ученика как активного гражданина, способного сделать собственный выбор и нести за него ответственность, является технология «Step by step» («Шаг за шагом») [23]. Технология «Step by step» обогащает процесс обучения новым демократичным подходом, который отвечает современным требованиям и

способствует активному участию семьи в образовательном процессе, а также обеспечивает развитие личности ученика [4].

В традиционной школе цель образования формулировалась следующим образом: дать ученику как можно больше знаний, умений и навыков. Однако практика показала, что даже большой запас академических знаний не гарантирует человеку успешности в жизни, так как многие из них оказываются устаревшими или не нужными. Сегодня взгляд на обучение изменился: «голодному» дается не «готовая рыбка», а «удочка». Понятие «уметь учиться» стало основой формирования нового подхода к обучению, когда учитель направляет, а не руководит процессом обучения [3;6;19].

Мы в своей работе придерживаемся понимания, что цель образования младших школьников, отвечающая тенденциям

непрерывности, заключается в формировании не столько знаний, умений и навыков, но и в развитии такого важного фундаментального качества – познавательной активности как основы для самоосуществления человеческой деятельности, для качественной модернизации всей образовательной системы.

Целью настоящей работы явилось выявление эффективности использования технологии «Step by step» для развития познавательной активности младших школьников [7].

Исследование, проводимое нами, содержало несколько этапов. Целью первого этапа констатирующего эксперимента было определение исходного уровня развития познавательной активности учащихся начальной школы.

В исследовании приняли участие 497 учащихся контрольной и экспериментальной групп. Контрольные и экспериментальные группы были практически одинаковы в количественном и качественном отношении.

В большей степени апробированы и зарекомендовали себя с наилучшей стороны в

психолого-педагогической диагностике методы фиксации и анализа часто задаваемых детьми вопросов и метод анализа и фиксации вопросов, спровоцированных определенной ситуацией [24]. С целью определения вопросительно-познавательной активности детей младшего школьного возраста мы использовали методику Т.А. Серебряковой «Оценка вопросительных проявлений у детей». Также, наряду с данной методикой, нами была использована методика под авторством Е.М. Борисовой, Г.П. Логиновой с применением заданий Г-И-Т [17]. Данные, которые мы получили во время обследования учащихся, позволили оценить уровень познавательной активности у школьников в экспериментальной и контрольной группах. Все задания Г-И-Т имели максимальный балл 5. Мы проанализировали полученные данные посредством выявления уровня развития познавательной активности путем сложения (суммирования) баллов.

В процессе анализа результатов методики нами были выявлены количественные показатели, отраженные в таблице 1.

Таблица 1. – Распределение учащихся по уровням развития познавательной активности (нулевой срез)

Уровень	Группа			
	КГ		ЭГ	
	Кол-во учащихся	%	Кол-во учащихся	%
Высокий	16	10,8%	16	10,8%
Средний	72	48,7%	71	47,6%
Низкий	60	40,5%	62	41,6%

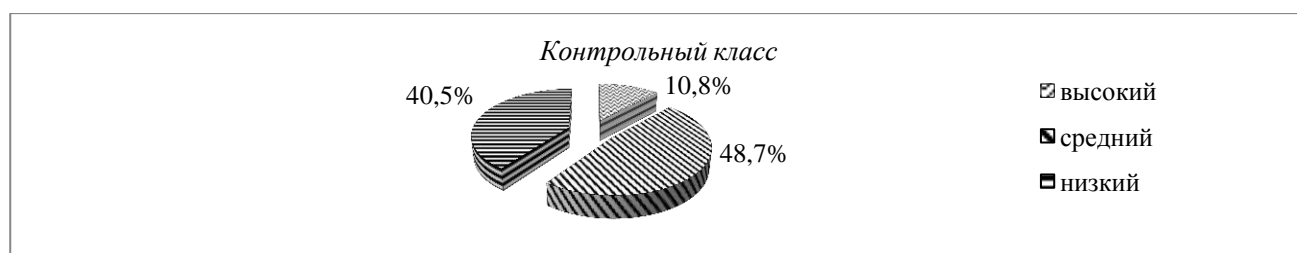


Рисунок 1. - Результаты распределения учащихся контрольного класса по уровням развития познавательной активности (нулевой срез)

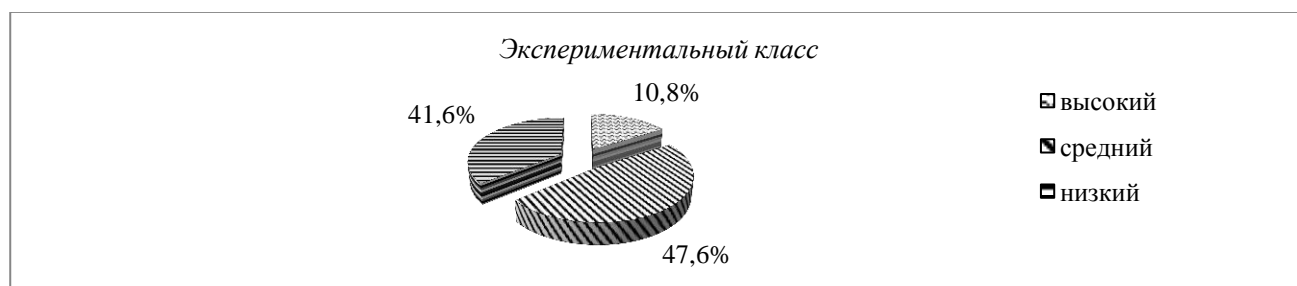


Рисунок 2. - Результаты распределения учащихся экспериментального класса по уровням развития познавательной активности (нулевой срез)

Наглядно результаты нулевого среза представлены на сегментных диаграммах (в соответствии с рисунками 1 и 2).

Итак, анализ полученных данных позволяет утверждать, что у учащихся начальных классов доминирует низкое и среднее развитие познавательной активности.

Поскольку развитие познавательной активности происходит в процессе обучения в условиях начальной школы [10], нами на этапе

констатирующего эксперимента проводился контроль с целью выявления уровня соответствия знаний, умений и навыков каждого ребёнка требованиям ГОСО [18]. В качестве основного материала использовались диагностические контрольные работы. Итоги входной диагностики по основным предметам естественно-математического цикла («Математика», «Познание мира») представлены в таблице 2.

Таблица 2. - Результаты контрольного среза на начальном этапе

Группа	Кол-во учащихся в группе	Кол-во учащихся, выполнявших работу	Результат выполнения работ				Успеваемость	Качество
			«5»	«4»	«3»	«2»		
КГ	148	148	30	52	58	8	94%	55%
ЭГ	149	149	30	52	60	7	94%	56%

Таким образом, полученные результаты констатирующего этапа экспериментальной деятельности способствовали пониманию необходимости проведения целенаправленной работы по развитию познавательной активности младших школьников в условиях классно-урочной модели обучения с использованием технологии «Step by step». Поэтому на втором этапе эксперимента нами были разработаны и апробированы краткосрочные планы с использованием технологии «Step by step». Данные планы, на наш взгляд, будут способствовать повышению уровня познавательной активности.

Краткосрочные планы разработаны, опираясь на литературу «Математика: Учебная программа для 1 - 4 классов уровня начального образования» [13], Оспанов Т.К. «Методическое руководство для учителя», «Учебник по математике. Часть вторая. 4 класс».

На этапе формирующего эксперимента разработанные нами краткосрочные планы с применением данной технологии были внедрены в экспериментальных классах, а в контрольных вели уроки по традиционной методике преподавания в младших классах.

Приступая к реализации формирующего эксперимента с учащимися, мы использовали в обучении выявленные нами возможности технологии «Step by step», активизирующие познавательную деятельность учащихся. Исходные положения экспериментального исследования в общих чертах сводятся к следующему:

1) предметом исследования на данном этапе выступает процесс учебно-познавательной деятельности;

2) задача эксперимента – приучение школьника осознавать значение содержания выполняемого действия для эффективного достижения усвоения знаний;

3) главное условие исследования – усвоение учащимися результата действия и использование его в последующем действии в качестве средства осуществления последнего.

Исходные положения, изложенные выше, определяют характер экспериментального обучения на данном этапе и специфику средств активизации познавательной деятельности.

Реализация данных уроков осуществлялась в процессе обучения в экспериментальной группе.

Обучение младших школьников только лишь на основе упражнений, предлагающихся в учебниках, в полной мере не способствуют активному развитию познавательных процессов учащихся [9;12;20]. Мы полагаем, что учителя начальных классов, работая по технологии «Step by step», должны предусмотреть в процессе обучения время и место для системы специальных заданий на развитие различных видов памяти, логического мышления, внимания, воображения. Эти задания можно использовать как при обучении в одном центре активности, так и при обучении сразу в нескольких центрах активности.

В своей работе планируя занятия по технологии «Step by step», мы использовали творческие самостоятельные работы, разноуровневые задания [21], которые позволяют организовать углубленное или коррекционное изучение учебных дисциплин на индивидуальном уровне.

Данная технология предоставляет возможности для активизации познавательной

деятельности, через осуществление объективного и продуктивного взаимодействия в парах, группах вступая в диалог, общение, разрешая конфликтные ситуации [1;2;5;15].

На каждом уроке работа организовывалась в центрах активности. В каждом центре учащиеся работали по 10 минут. По истечению времени звучал звонок. Ребята по часовой стрелке переходили из центра в центр. Организованная таким образом работа позволила нам более эффективно использовать время на уроке, а учащиеся были на протяжении всего урока вовлечены в деятельность, частая смена которой позволила им не устать и сохранить увлеченность на протяжении всего урока.

Правила работы в центрах активности были разработаны совместно с детьми на начальном этапе. Постоянное напоминание о необходимости соблюдения правил позволило учащимся достичь слаженности в работе, невзирая на трудности во взаимопонимании.

Задания в каждом центре активности построены с использованием трех уровней: репродуктивного, алгоритмического, творческого. Если ученик затрудняется в

выполнении, какого либо уровня, то предусмотрено коллективное обсуждение затруднений и помощь.

Решение задач, примеров разными способами также было направлено на развитие воображения, творческих способностей, что активизировало учебно-познавательную деятельность учащихся [11].

Преподаватели заметили, что все ученики в экспериментальной группе трудились довольно увлеченно; дисциплина на уроках была замечательная; школьники были довольно внимательны.

В этой работе активное участие принимали все, что создало у каждого учащегося мотивационный и эмоциональный настрой на серьезную работу по усвоению нового материала.

Исходя из теоретических выводов, результатов по изучению состояния проблемы активизации познавательной активности в начальной школе, нами были проведены контрольные работы по выявлению степени эффективности предложенных нами средств активизации. Результаты данной работы представлены в таблице 3.

Таблица 3. - Результаты контрольного среза (итоговая контрольная работа)

Группа	Кол-во учащихся в группе	Кол-во учащихся, выполнявших работу	Результат выполнения работ				Успеваемость	Качество
			«5»	«4»	«3»	«2»		
КГ	148	148	30	51	58	9	94%	59%
ЭГ	149	149	45	61	40	3	98%	71%

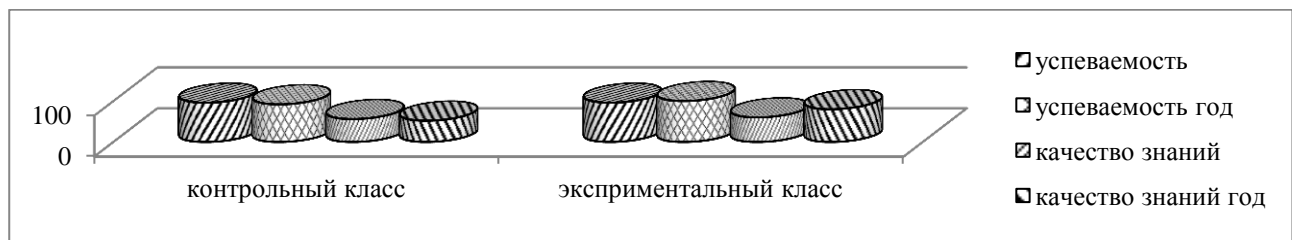


Рисунок 3. - Сравнительные результаты годовой контрольной работы учащихся экспериментальной и контрольной групп (май 2017 года)

Сравнительные результаты годового среза представлены на рисунке 3.

Сравнивая результаты, отметим, что в экспериментальном классе количество двоек за контрольную работу уменьшилось на 50%, уменьшилось количество оценок «3» с 60 человек до 40 (на 26%); увеличилось количество оценок «4» с 52 человек до 61 (на 6%); количество оценок «5» с 30 человек до 45 (на 10%). В контрольном классе двоек за контрольную работу стало больше с 8 человек до 9 (увеличение на 0,6%);

количество оценок «3» осталось на том же уровне (58 человек); уменьшилось количество оценок «4» с 52 человек до 51 (на 0,6%); количество оценок «5» осталось неизменным 30 человек.

В конце экспериментальной работы мы измеряли уровни познавательной активности учащихся. Для определения уровня познавательной активности учащихся мы использовали методику Т.А. Серебряковой «Оценка вопросительных проявлений у детей». Наряду с данной методикой нами была



использована методика с применением заданий Г-И-Т как и на констатирующем этапе нашего исследования.

Результаты диагностики представлены в таблице 4.

Таблица 4. - Уровни познавательной активности экспериментальной и контрольной групп на конец эксперимента

Уровень	Группа			
	КГ		ЭГ	
	Кол-во учащихся	%	Кол-во учащихся	%
Высокий	14	9,4%	58	38,9%
Средний	72	48,7%	64	42,9%
Низкий	62	41,8%	27	18,1%

Данные таблицы свидетельствуют о том, что учащихся с низким уровнем познавательной активности в экспериментальной группе было 62 человека, а стало 27 человек (снижение на 23,5%); учащихся со средним уровнем познавательной активности стало меньше с 71 до 64 человек (снижение составило 4,7%); а с высоким, творческим уровнем познавательной активности

было 16 учеников, стало 58 учащихся (рост составил 28,1%). По данным результатам можно сказать, что многие учащиеся стремятся проникнуть глубоко в сущность явлений и их взаимосвязей, найти для этой цели новый способ деятельности.

Сравнительные результаты представлены на рисунке 4.

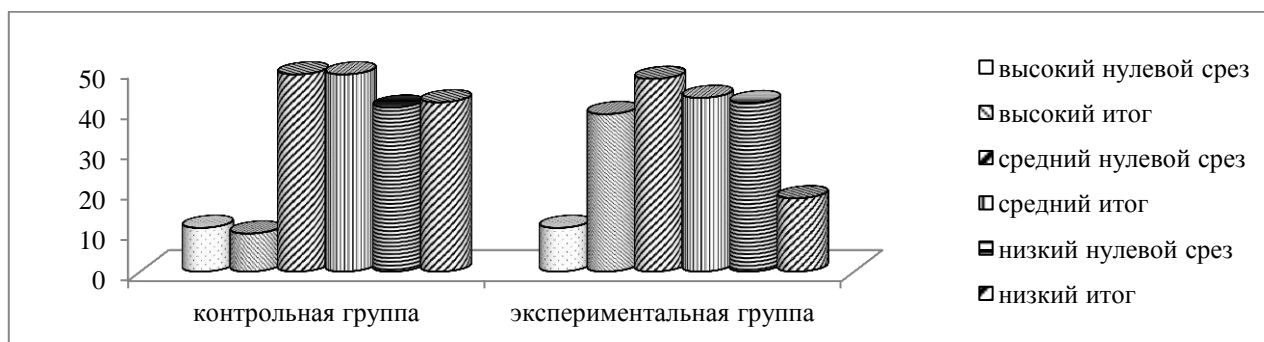


Рисунок 4. - Сравнительные результаты уровней познавательной активности учащихся экспериментальной и контрольной групп (май 2017 года)

Итак, полученные результаты в экспериментальной группе могут служить доказательством эффективности использования технологии «Step by step» и разработанных в рамках этой модели педагогических условий как организационно-педагогической основы развития познавательной активности младших школьников.

Анализируя результаты, полученные нами в ходе эмпирического исследования, мы пришли к выводу, что необходима организация учебного процесса на основе выделенных нами средств активизации познавательной активности школьников посредством технологии «Step by step». Обобщенность знаний и способов действий повышала активность и успешность деятельности, усиливала ее познавательную мотивацию, особенно при решении творческих, нестандартных заданий [8]. В процессе

исследования у учащихся возросло внимание к личностному процессу мышления, к его операционной стороне.

«Открытия», которые делали ученики при решении познавательных заданий, оказывались более весомыми и субъективно более значимыми, чем успехи в стандартизированной предметной деятельности. В связи с этим повышалась и ценность познавательной деятельности, укреплялась потребность в ней.

В качестве средства активизации познавательной активности нами была использована технология «Step by step», которая требовала активной умственной деятельности, напряжения мышления, памяти, развития воображения и речи, эмоционально-волевых процессов [16].

Изложенная нами система работы по технологии «Step by step», направлена на

формирование умственных действий детей, учит младших школьников выявлять закономерности и отношения, выполнять посильные обобщения, делать выводы.

Результаты эксперимента на данном этапе исследования дают основание утверждать, что

эффективность процесса формирования у школьника умения работать детерминирована наличием в системе его познавательных действий осознанной цели. В этом случае такая цель выступает ближайшим мотивом ряда взаимосвязанных действий.

#### Литература:

1. Абдрахманова Л.К. Активизация познавательной деятельности на уроках математики / Л.К. Абдрахманова // Начальная школа Казахстана. – 2013. – № 2. – С. 27.
2. Абдулова Альфия. Облачные технологии в образовании современного Казахстана / А. Абдулова // Білімтехнологиялары / Образовательные технологии. – 2012. – № 4. – С. 50-52.
3. Алексеева Л.Н. Инновационные технологии как ресурс эксперимента / Л.Н. Алексеева // Учитель. – 2004. – № 3. – С. 28.
4. Бабанский Ю.К. Активность и самостоятельность уч-ся в обучении: избр. педагог. труды / Ю.К. Бабанский; сост. М.Ю. Бабанский. – М.: Педагогика, 2003. – 560 с.
5. Бычков А.В. Инновационная культура / А.В. Бычков // Профильная школа. – 2005. – № 6. – С. 33.
6. Вергелес Г.И. Технологии обучения младших школьников: учебное пособие для вузов: для бакалавров / Г.И. Вергелес, А.А. Денисова. - Санкт-Петербург [и др.]: ПИТЕР, 2017. - 254 с.
7. Воровщиков С.Г. Перед лицом перемен: перспективы взаимодействия педагогической теории и практики по решению инновационных проблем современного образования / С.Г. Воровщиков // Педагогическое образование и наука. – 2013. – № 2. – С. 103-109.
8. Головина Л.М. Активизация познавательной деятельности учащихся / Л.М. Головина. – М.: Проспект, 2003. – 242 с.
9. Гончарова М.А. Образовательные технологии в школьном обучении математике: учебное пособие / М.А. Гончарова, Н.В. Решетникова. - М.: Феникс, 2014. - 272 с.
10. Государственный общеобязательный стандарт образования Республики Казахстан от 23 августа 2012 года № 1080.
11. Дичковская И.Н. Инновационные педагогические технологии: уч. Пособие / И.Н. Дичковская. - К.: Академвидав, 2004. – 416 с.
12. Дубровина И.В. Младший школьник: развитие познавательных способностей: пособие для учителя / И.В. Дубровина, А.Д. Андреева, Е.Е. Данилова и др.; под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Просвещение, 2003. – 208 с.
13. Занков Л.В. Избранные педагогические труды / Л.В. Занков. – Москва. - 2010. - 419 с.
14. Землянская Е.Н. Инновационные процессы в системе начального образования / Е.Н. Землянская, Л.К. Веретенникова, А.Е. Дмитриев, С.П. Баранов, Д.И. Латышина, Е.В. Борисова, М.А. Олейникова и др. - Москва: Прометей, 2012. - 212 с.
15. Коротаева Е.В. Обучающие технологии в познавательной деятельности школьников / Е.В. Коротаева. – М.: Сентябрь, 2003.
16. Кукушкин В.С. Современные педагогические технологии. Начальная школа: пособие для учителя / В.С. Кукушкин // Серия «Учение с увлечением». – Ростов-на-Дону: Феникс, 2003.
17. Макеева Т.Г. Тестируем детей / Т.Г. Макеева. - М.: Феникс, 2007. – 352 с.
18. Математика: учебная программа для 1-4 классов уровня начального образования. – Астана: НАО им. И. Алтынсарина, 2013. – 18 с.
19. Никишина И.В. Инновационные педагогические технологии в школе / И.В. Никишина. - Волгоград: Учитель, 2007. – С. 15.
20. Сальникова Т.П. Педагогические технологии: учебное пособие / Т.П. Сальникова. - М.: ТЦ Сфера, 2005.
21. Сахарова В.И. От традиционного обучения к современным образовательным технологиям / В.И. Сахарова // Мир образования. Образование в мире. – 2008. – № 3. – С. 223-230.
22. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. – М.: АСТ, 2008. – 184 с.
23. Хансен К.А. Организация программы, ориентированной на ребенка: программа «Сообщество» - первая часть учебно-методического комплекта «Сообщество» / К.А. Хансен, Р.К. Кауфманн, К.Б. Уолш; предисловие П.А. Коглин. - М.: «Гендальф», 2001. - 276 с.
24. Хуторской А.В. Метапредметное содержание в стандартах нового поколения / А.В. Хуторской // Школьные технологии. – 2012. – № 4. - С. 36-47.

#### Сведения об авторе:

**Никитина Елена Сергеевна** (г. Томск, Россия), аспирант Томского государственного педагогического университета, e-mail: lukowskij@mail.ru

#### Data about the author:

**E. Nikitina** (Tomsk, Russia), Post-graduate student, Tomsk State Pedagogical University, e-mail: lukowskij@mail.ru

## Общие вопросы педагогики

УДК 37.017

### ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРАВОСЛАВНОЙ ПЕДАГОГИКИ

С.Г. Сопунова

**Аннотация.** В данной статье автор рассматривает воспитательный потенциал православной педагогики с точки зрения основных качеств личности, формирование которых в современных условиях вызывает озабоченность педагогов. Идеалы гуманизма, устанавливаемые светской педагогикой, не способны во всей полноте отразить высоту духовно-нравственного ориентира развития личности, как это делает православная педагогика. На примере основных качеств личности, развиваемых в ходе воспитательного процесса, автор демонстрирует духовно-нравственное богатство православной педагогики.

**Ключевые слова:** духовность, православная педагогика, воспитание, потенциал, принцип, нравственность, культура.

### EDUCATIONAL POTENTIAL OF ORTHODOX PEDAGOGY

S. Sopunova

**Abstract.** The author examines the educational potential of Orthodox pedagogy in the article from the point of view of the person's major qualities, the formation of which, in the modern conditions, has become a matter of teachers concern. The ideals of humanism, established by secular pedagogy, are not able to reflect the height of the spiritual and moral guideline of personality development fully, as Orthodox pedagogy suggests. Based on the example of the major personality traits being developed during the educational process, the author demonstrates the spiritual and moral wealth of Orthodox pedagogy.

**Keywords:** spirituality, orthodox pedagogy, education, potential, principle, morality, culture.

Система ценностей современного общества переживает глубокий нравственный кризис. Об этом неоднократно говорится в современной педагогической литературе, периодических изданиях, этому вопросу посвящены тематические конференции. Масштаб обозначенной проблемы приобрёл статус поликультурный, межконфессиональный, более того – общечеловеческий.

Стоит отметить, что педагогическая наука усиленно ищет пути выхода из кризиса; разрабатываются и внедряются новые методики воспитания; формулируются важнейшие задачи педагогической науки на методологическом уровне, ведётся работа по освоению новых средств, форм и методов воспитательного воздействия. Более того, в последнее время на этом фоне всё активнее звучат мысли об обращении к опыту исторического прошлого нашей страны, которое содержит примеры использования воспитательного потенциала православной педагогики в условиях народной школы.

Поскольку православная педагогика сама по себе подразумевает обращение к такому тонкому вопросу как религиозное сознание, нам необходимо определиться с понятийным

аппаратом нашего исследования. Итак, если термин потенция/потенциал (от лат. *potentia* — сила, мощь) является для педагогики знакомым понятием, то уточнение о его источнике требует дополнительных пояснений.

Православная педагогика – это совокупность воспитательных мер (содействие, развитие, образование), направленных на «детовожделение ко Христу и во Христе через веру и Церковь» [1]. При этом, образовательный процесс является необходимым составляющим элементом. Следует отметить, что православная педагогика никогда не рассматривалась как процесс внешний по отношению к ребёнку и школе, напротив, только в единстве усилий, направленных на воспитание личности в её связи с Церковью, педагоги прошлых эпох вырабатывали самые успешные концепции воспитательного воздействия. Как отмечает А.Н. Стрижев: «Словесные перегородки не умаляли света, изливаемого православным просвещением: Ломоносов был тому ярким примером. В народных школах, в городских училищах, в стенах семинарий шла подготовка новых поколений к вступлению в жизнь. Программы и уставы учебных заведений соответствовали своему времени. И если теперь кому-то видится в них перегруженность

элементами схоластики и нормативной дидактики, то не ищет ли он в тех давних параграфах отображения своих педагогических исканий?» [5].

Соответственно данному тезису, мы рассмотрим потенциал православной педагогики в виду тех качеств личности, формирование которых позиционировалось Церковью как часть истинной духовной «жизни христианина».

Целью воспитания в духе православной педагогики является «приблизить (вплоть до богоединения) детей к Богу, посредством воцерковления» [1]. Данный аспект обозначается термином «обожение», т. е. достижение человеком богоподобного состояния, поскольку он создан «по образу Божию», а к достижению подобия должен стремиться в течение всей своей персональной земной жизни. Таким образом, всё воспитательное воздействие на ребёнка с точки зрения православной педагогики – антропоцентрично, т.е. направлено на обеспечение движения (развития) личности (ребёнка) по пути духовного совершенствования. При этом, святитель Игнатий Брянчанинов отмечал, что земная жизнь человека лишь приуготовляет к жизни вечной, а потому на православном педагоге лежит серьёзная задача – следить за правильностью данного пути.

В широком понимании, антропоцентричность православной педагогики, в противоположность гуманистическим основам педагогики светской – это особый подход к пониманию человека и его роли в окружающем мире. При таком подходе, с одной стороны, в человеке развиваются такие качества личности, которые имеют непреходящее (вневременное) значение, с другой – свобода выбора остаётся за человеком как критерий выбора им пути своего личностного совершенствования, согласно имеющимся способностям.

Первым и важнейшим качеством личности, которое способна развивать православная педагогика – это способность различать добро и зло. Казалось бы, такой простой вопрос, который понятен на интуитивном уровне, тем более, что с самых ранних лет ребёнок, получая семейное воспитание, уже должен сформулировать для себя некий абстрактный критерий оценки. Но вся сложность данного вопроса заключается в том, что этот критерий, зачастую носит эгоцентричный характер. «Поступай с другими так, как хочешь, чтобы поступали с тобой» - говорит мама своему чаду в лучшем случае.

Православная педагогика, в этом отношении движется гораздо дальше, поскольку настаивает

на том, что в каждом человеке (особенно в ребёнке) есть незримый голос, позволяющий оценивать всё плохое и хорошее, происходящее в его жизни. «Где человеку брать ориентиры, позволяющие понять, что является добром в каждом конкретном случае, а что – нет? Молитва и совесть – вот эти ориентиры. Духовные законы, как и физические, распространяются на всех людей, независимо от того, знают они их или нет» [7], - пишет протоиерей Евгений (Шестун), автор знаменитой «Православной педагогики».

Развитие данного направления формирования личности можно охарактеризовать, как стремление жить в мире со своей совестью. Не совершать тех поступков, за которые совесть обличает человека. Чистота совести – это источник искренней (детской) непосредственной радости, независимо от возраста ребёнка. В радости человека есть целостность, а целостность – это исцелённое от последствий первородного греха состояние человека, дарованное ему благодатью Божьей.

Другим качеством личности, формирующим ребёнка по отношению к окружающим его людям, является делание добрых дел. Следует отметить, что светская педагогика также настаивает на похожем качестве, не акцентируя внимания на его мотивации. Ведь очевидно, что доброе дело может быть совершено, оно может принести благо тому, кто находится рядом, однако мотив данного поступка (поступков) может быть далеко не благим. Поэтому, в данном направлении, православная педагогика рассматривает единство первого качества (голоса совести) со вторым, тем самым она формирует двуединую природу чистоты помысла человека (в любом поступке) с искренним желанием делать добро. «Знамение душевныя красоты есть свидетельство «добрых дел», нелицемерно от сердца происходящих, как-то: чистоты, любви, смирения, терпения, кротости, истины, милосердия, молитвы – всякого добра ходатаицы, и прочиих» [2], - пишет святитель Тихон Задонский в своих трудах.

О следующем качестве личности, на формирование и развитие которого обращает своё внимание православная педагогика, следует говорить достаточно осторожно. Речь идёт о семейных ценностях как основе общества будущего. К сожалению, современные реалии демонстрируют трагические тенденции упадка семейных ценностей в обществе. Как следствие – огромное количество детей, в масштабах нашей страны, имеют искажённое, извращённое понимание об институте семьи, и, самое



страшное – воспринимают это понимание как «норму» будущих семейных отношений.

В этом плане хотелось бы указать на категоричное несоответствие навязываемых современным обществом «семейных ценностей» православному пониманию семьи. Семья в православии – богоустановленный, благословляемый Богом союз, созданный как прообраз Иисуса Христа и Церкви. Цель данного союза – рождение и воспитание детей в православной вере. Соответственно, православная педагогика рассматривает брачный союз как первичную основу воспитания детей. Семейный союз, построенный на принципах взаимной любви (в евангельском понимании этого слова), способен сформировать у ребёнка понятие о «малой церкви», где главой является Бог, а отец выполняет роль Его служителя, мать является источником любви и заботы о своих чадах, подчиняясь своему мужу, как он – Богу.

Безусловно, в таком контексте, семья – есть здоровая основа общества будущего. Если же учитывать тенденции современности, то православная педагогика содержит в себе потенциал формирования здоровых семейных ценностей у ребёнка, однако добиться его возможно только преодолев опыт самого ребёнка в этой области. Иными словами, у ребёнка из «неблагополучной» семьи можно сформировать здоровые ценностные ориентиры в отношении его будущей семьи, но это требует особых усилий со стороны педагогов и школы.

Патриотическое воспитание как потенциал православной педагогики в некоторых моментах созвучен идеям светской педагогики. Так, например, источниками патриотизма, согласно мнению современных педагогов, в частности В.В. Ткаченко, является «Угроза... разрушения материальных и духовных ценностей, созданных в процессе многолетнего созидательного труда и многовековой культуры... на протяжении многовековой истории России» [6]. Православная педагогика не отрицает данного тезиса, но углубляет его, настаивая на том, что патриотизм побуждает «способствовать приумножению её духовных богатств. Кроме того, патриотизм

проявляется в умении радоваться отечественным достижениям, в стремлении преодолевать общие беды и трудности» [3].

Примечательно, что историческими примерами истинного патриотизма в духе Церкви были времена, когда Церковь первая принимала на себя удар и противостояла врагу не столько оружием, сколько духовной решимостью оборонять интересы Отечества, невзирая ни на какие трудности (в качестве примера, достаточно вспомнить героическое противостояние осаде Троице-Сергиевой лавры в Смутное время).

В плане формирования и развития патриотических чувств человека православная педагогика выдвигает основополагающий принцип, о котором говорил Патриарх Московский и всея Руси Кирилл: «Патриотизм - это прежде всего верность Божественному замыслу о твоей земле и о твоём народе. Ради этого не жаль и душу положить, потому что тем самым утверждается правда Божия на земле. А вот для того, чтобы понять этот замысел, действительно нужно очень сильно любить свой народ - но по-честному, не предвзято; любить и знать свою историю, жить ценностями, определяющими дух народа» [4]. Воспитывая любовь к своей Родине через любовь к людям, своей истории и культуре, своему прошлому и будущему, православная педагогика способна воспитать целостную личность, достойного гражданина и патриота своего Отечества.

Таким образом, мы рассмотрели основные направления православной педагогики, в которых содержится значительный потенциал для воспитания целостного человека, личности, которая способна к саморазвитию, продуктивному взаимодействию с обществом и государством на базе ценностных христианских (православных ориентиров). Очевидно, что в условиях современного кризиса духовности общества православная педагогика способна не только предложить теоретические пути его преодоления, но и оказать практическое влияние на процесс обучения и воспитания, согласно принципам духовности самого высокого порядка.

### Литература:

1. Зелененко Александр, прот. О концепции православной педагогики и ее основополагающих принципах [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://azbyka.ru/deti/o-kontseptsii-pravoslavnoj-pedagogiki-i-ee-osnovopolagayushhih-printsipah-prot-aleksandr-zelenenko>
2. Маслов Иоанн, схиархимандр. Симфония по творениям святителя Тихона Задонского [Электронный

- ресурс]. – Режим доступа: [https://azbyka.ru/otechnik/Ioann\\_Maslov/simfoniya-po-tvorenijam-svjatitelja-tihonazadonskogo/66](https://azbyka.ru/otechnik/Ioann_Maslov/simfoniya-po-tvorenijam-svjatitelja-tihonazadonskogo/66)
3. Патриотизм [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://azbyka.ru/patriotizm>
4. Святейший Патриарх Кирилл: Патриотизм — это верность Божественному замыслу о твоей земле и о твоём народе [Электронный ресурс]. – Режим доступа:



<https://pravobraz.ru/patriarx-patriotizm-eto-prezhde-vsego-vernost-bozhestvennomu-zamyslu-o-tvoej-zemle-i-o-tvoem-narode/>

5. Стрижев А.Н. Школа православного воспитания [Электронный ресурс] / А.Н. Стрижев. – Режим доступа: <https://azbyka.ru/deti/shkola-pravoslavnogo-vospitaniya-strizhev-a-n>

6. Ткаченко В.В. Патриотическое воспитание молодежи [Электронный ресурс] / В.В. Ткаченко. –

Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/patrioticheskoe-voospitanie-molodezhi-1>

7. Шестун Евгений, прот. Принципы православной педагогики. Жизнь – это Богоугождение [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://azbyka.ru/deti/printsipy-pravoslavnoj-pedagogiki-zhizn-eto-bogougozhdenie-prot-evgenij-shestun>

***Сведения об авторе:***

***Сопунова Светлана Геннадиевна*** (г. Белгород, Россия), аспирантка ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», e-mail: [sopunova31@yandex.ru](mailto:sopunova31@yandex.ru)

***Data about the author:***

***S. Sopunova*** (Belgorod, Russia), Post-graduate student, Belgorod State National Research University, e-mail: [sopunova31@yandex.ru](mailto:sopunova31@yandex.ru)

Статья поступила в редакцию 14.10.2018



УДК 32.019.51

## ОБЩЕСТВЕННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ФУНКЦИИ СОВРЕМЕННОЙ МАЛОЙ ПРЕССЫ

**А.И. Гордин**

**Аннотация.** В статье исследуются общественно-образовательные функции современной малой прессы и ее влияние на становление гражданского общества в России. В фокусе внимания находится то, что малая пресса может стать инструментарием: формирования дискурсивного сообщества; организации коллективно-творческого дела; информационного сопровождения и поддержки социальных проектов; конструирования социальных смыслов деятельности отдельных личностей, групп и более крупных сообществ людей; формирования социальной мобильности человека, а также индивидуальной и общественной системы ценностей.

**Ключевые слова:** общественно-образовательная деятельность, малая пресса, неформальное образование взрослых, гражданское общество.

## SOCIAL AND EDUCATIONAL FUNCTIONS OF CONTEMPORARY REGIONAL PERIODICALS

**A. Gordin**

**Abstract.** The article considers social and educational functions of contemporary regional periodicals and their influence on shaping civil society in Russia. The article emphasizes that regional periodicals can become the instrument for forming the discursive community; organization of collective and creative activities; information support of social institutes; constructing social rationales of individuals, small and large groups' activity; as well as contributing to social mobility of a person, and individual and collective system of values.

**Keywords:** social and educational activity, regional periodicals, non-formal adult education, civil society.

Малая пресса в России всегда выполняла альтернативные по отношению к официальной прессе и существующему политическому строю общественно-образовательные функции. Она способствовала формированию ценностей и норм поведения людей, способных к активным практическим социально ориентированным действиям, направленным на преобразование существующего общества. Историю развития малой прессы в России можно разделить на несколько этапов.

**Первый этап:** зарождение малой прессы за рубежом (1853 – 1869 гг.) как способ формирования оппозицией иной точки зрения на политическую и экономическую ситуацию в России. Создание в Лондоне Вольной русской типографии, выход в свет журнала Герцена «Полярная звезда» и газеты «Колокол», соредктором которой был Огарёв. **Второй этап:** появление в России частных изданий (1855 – 1917 гг.). Начало этого этапа проходило под знаком капитализации, которая сопровождалось двумя полярными типологическими процессами – массовизацией и специализацией. Пика своего развития малая пресса этого периода достигла к 1914 года, когда она, будучи малой по содержанию, стала средством получения сверхприбылей, благодаря высоким для того

времени тиражам и стоимости выпускаемых изданий. На первое место вышло предприятие Ивана Дмитриевича Сытина (Москва), которое выпускало 25% книжной продукции страны на русском языке. **Третий этап:** появление нелегальной политической малой прессы (1905 – 1917 гг.). В.И. Лениным были заложены основные принципы политической малой печати, ориентированной на новую целевую группу – рабочий класс. Тиражи у таких изданий были, в сравнении с традиционной для того времени легальной малой прессой, небольшие, а полиграфическое исполнение менее качественное. **Четвёртый этап:** советская многотиражная малая пресса, которая осуществляла идеологическую поддержку существующему коммунистическому строю. Самый распространённый вид – это многотиражная ведомственная газета, которая выходила в свет на каждом крупном предприятии, вплоть до государственного переворота в августе 1991 года. **Пятый этап:** формирование неформальной малой прессы (70-ые – начало 90-ых годов XX века), которая зародилась в результате демократизация жизни советского общества. Основным способом производства малой прессы в этот период был самиздат. Неформальная пресса такого рода

представляла различные общественные точки зрения на происходившие социально-политические перемены в стране, была более мобильной, с гибкой обратной связью.

*Шестой этап:* развитие общественно-политической, общественно-образовательной, специальной малой прессы (конец XX – начало XXI веков). Формирование малой прессы этого периода началось сразу же после государственного переворота в августе 1991 года. В положении малой прессы в этот период оказались все оппозиционные общественно-политические издания, деятельность которых не была запрещена на территории Российской Федерации. Это издания как парламентских (КПРФ, ЛДПР и др.), так и других политических партий, и движений. Сегодня на территории России их множество. Только в Иркутске и Иркутской области их несколько десятков, среди них: «Иркутская застава», «КПЕ – курсом правды и единения», «Народный контроль» и др.

Но более многочисленная в Иркутске – общественно-образовательная малая пресса, которая занимается информационным сопровождением общественных организаций и движений, среди них, выходящие в разные годы: газеты: «Иркутская культура», «Зелёная лампа», «Александровский централ», «Русская беседа», «Золотое поколение» (Твой собеседник), «Иркутский собор», «Иркутянка», «Некоммерческий мир», «Маланка», «Менора», «Байкальская Сибирь», «Народное обозрение» и др.; журналы и альманахи – «Зелёная лампа», «Иркутское время», «Волна», «Народное обозрение», «Родные берега» и др.

Так же ярко представлена в Иркутске специальная малая пресса, которая осуществляет информационное сопровождение профессиональных сообществ. Это газеты и журналы различных ведомственных, частных и муниципальных предприятий учреждений, начиная от школьных и ведомственных газет, таких как «Гудок», и заканчивая журналом «Земля иркутская» и альманахом «Сибирь».

Основные признаки современной малой прессы: сравнительно небольшой тираж (от нескольких десятков до нескольких тысяч экземпляров); целевая аудитория, ориентированная на удовлетворение специальных, политических и общественно-образовательных информационных потребностей; свободное отношение к периодичности выхода в свет; некоммерческий принцип издания.

Особую роль в формировании гражданского общества в современной России выполняет

именно общественно-образовательная малая пресса. Её информационная деятельность при осмысленной организации может стать инструментарием: формирования дискурсивного сообщества [8]; организации коллективно-творческого дела; информационного сопровождения и поддержки социальных проектов; конструирования социальных смыслов деятельности отдельных личностей, групп и более крупных сообществ людей; формирования социальной мобильности человека, а также индивидуальной и общественной системы ценностей.

При этом в научной литературе остаются недостаточно разграниченными сходство и различие просветительской и общественно-образовательной деятельности, в частности, печатных СМИ.

Общим является то, что и просветительская, и общественно-образовательная деятельность выполняют информационную функцию СМИ, так как любая информация имеет ценностно-образовательный смысл.

Но, в отличие от просветительской деятельности СМИ, общественно-образовательная деятельность малой прессы выполняет не только информационную функцию, но и общественно-креативную, социально-психологическую [13], социально-педагогическую, потому что её целевая группа тематически дифференцирована, небольшая по количественному составу. Следовательно, аудитория, входящая в её состав, более мотивирована на межличностное общение в виде таких интерактивных форм, как беседа, консультация, дискуссия, общественная акция и т.п.

*Информационная функция* проявляется в общественно-образовательной деятельности печатных СМИ в виде оперативного доведения информации, необходимой для организации и проведения различного рода образовательных мероприятий (анонсы, положения и т.п.).

*Общественно-креативная функция* проявляется в общественно-образовательной деятельности печатных СМИ в виде:

– формирования и развития различных форм опосредованной и непосредственной обратной связи аудитории с журналистами, друг с другом, с органами власти, общественными движениями и т.п.;

– организации, проведения и отражения на страницах издания различных социальных акций и общественно-полезных дел (творческих фестивалей, образовательных форумов, экологических десантов и т.п.);

– формирования дискурсивного сообщества, посредством дифференциации различных тематических групп целевой аудитории и отражения их общественно-образовательной деятельности на страницах издания (литературные, краеведческие, огороднические, детские и др. тематические страницы).

*Социально-психологическая функция* проявляется в общественно-образовательной деятельности печатных СМИ в виде:

– оказания помощи в социальной ориентировке в текущих событиях с помощью получаемой разнообразной информации;

– получения возможности участвовать в формировании общественного мнения на страницах газеты в качестве внештатного автора;

– удовлетворения потребности человека в социальной самоидентификации и ценностном самоопределении в процессе сотрудничества с печатным изданием (с членами редакции издания и его референтным окружением);

– предоставления возможности в саморазвитии и самопознании как в процессе творческой деятельности в качестве внештатного сотрудника издания, так и в результате простого потребления информации образовательного характера;

– предоставления возможностей удовлетворения утилитарных потребностей, с помощью информации прикладной направленности, которую транслирует издание («Наши консультации», «Хозяйке на заметку», «Наш сад» и т.п.);

– предоставления возможности эмоциональной разрядки для читателя, через публикацию развлекательной информации.

*Социально-педагогическая функция* проявляется в общественно-образовательной деятельности печатных СМИ в виде поддержки людей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, способствования их информационной социализации (процесс и результат активного усвоения и воспроизводства индивидом социального опыта).

Таким, образом, общественно-образовательная деятельность журналистов, работающих в печатных СМИ, начинается тогда, когда они вступают с людьми в непосредственное или опосредованное (телефон, Интернет) межличностное интерактивное субъект-субъектное (равноправное) взаимодействие, часто имеющее вид неформального образовательного диалога, которое именуется в отношении взрослых людей – андрагогическим взаимодействием [3].

Попробуем вышеизложенные теоретические положения проиллюстрировать практической деятельностью одного из образцов общественно-образовательной деятельности г. Иркутска – научно-популярного, художественно-публицистического альманаха «Народное обозрение». Формат издания: полоса А-5, объём – 150 – 250 страниц, периодичность 1 – 2 раз в год, выходит в свет с 2014 года; направления (разделы): научно-популярная литература, публицистика, проза, поэзия, творческая лаборатория. Рубрики: «О времени и о себе», «Живое слово», «Будушеля», «Проба пера» и др. Самые распространённые жанры: эссе, зарисовка, очерк, репортаж, интервью, рассказ, повесть, стихотворение, сказка. Один раз в год выходит приложение – художественно-публицистический альманах «Родные берега» с аналогичными издательскими характеристиками. Оба альманаха осуществляют информационное сопровождение образовательной деятельности Высшей народной школы Педагогического института ИГУ. Высшая народная школа (далее – ВНС) не имеет юридического лица. Она является общественной инициативой преподавателей и студентов Педагогического института. Целевая группа – люди третьего возраста, которые с помощью образовательной деятельности улучшают своё социальное самочувствие, продолжают своё интеллектуальное и духовно-нравственное саморазвитие, сохраняют социальную активность, которая, с одной стороны, востребована в современном российском обществе, а, с другой, ещё недостаточно полно используется как мощный социальный резерв.

Основные потребители информации альманаха: слушатели, преподаватели, студенты ВНС, представители социальных партнёров – члены общественных организаций, государственных, ведомственных и муниципальных учреждений. Цель информационной деятельности – пропаганда непрерывного образования взрослых и информационная поддержка неформальной образовательной деятельности народной школы. В процессе общественно-образовательной деятельности альманаха решаются как прикладные, так и психолого-педагогические задачи.

Прикладные задачи: предоставление возможности творческой самореализации слушателей, преподавателей, студентов и магистрантов ВНС и презентации образцов их творчества образовательному сообществу г. Иркутска; организация общественно-образовательных акций в виде творческих

конкурсов, вечеров, фестивалей, устных журналов, с последующим освещением их на страницах издания; привлечение внимания к общественно-образовательной волонтерской деятельности ВНШ общественности г. Иркутска; научно-популярное осмысление актуальных социальных проблем, связанных с образованием и культурой Иркутска, Иркутской области и России.

Психолого-педагогические задачи: развитие социального интеллекта, (мышления, воображения и сензитивности); способствование пространственно-деятельностной самоидентификации, повышение уровня информационной культуры и информационной безопасности; создание условий для информационной социализации; развитие творческого, критического и диалогического мышления.

Альманах – коллективно-творческое дело литературного клуба ВНШ, идея создания которого возникла во время занятий. На базе этого любительского объединения возникла его общественная редакция, а на страницах альманаха публикуются лучшие литературные и публицистические произведения членов клуба. В состав общественной редакции вошли как преподаватели, так и слушатели ВНШ. Из них же формируется авторский коллектив, к которому «примыкают» студенты ИГУ. Для некоторых из них это пока единственная возможность для развития и публикации своих литературных опытов. Например, во втором номере «Родных берегов» (2017 г.) увидели свет первые рассказы слушателей ВНШ О. Емельянова («Байка быль» [6]) и Н. Растошинской («Лирические миниатюры» [12]). А в третьем номере «Народного обозрения» (2016 г.) впервые опубликованы эссе и зарисовки студентов Педагогического института А. Лукьянковой («Есть красота...», «Я рисую во сне» [11] и др.) и А. Бояринцевой («Взрослые или школьники?», «Мне интересно всё» [1] др.), а также афоризмы и бывальщины начинающего писателя И. Темникова («Иннокентики», «Спичка», «Крестносцы», «Вопрос» [13]). Продолжением авторской и редакторской деятельности альманаха стали устные журналы, которые показываются студентам ИГУ, а отдельные их «страницы» в рамках ежегодного городского образовательного проекта администрации г. Иркутска «Обучающийся город» во время «Неформальных каникул» (ноябрь), «Недели

неформального образования» (начало марта) и на «Площади талантов» (июль – август). Кроме того, выпуск каждого альманаха сопровождается его презентацией и публичными выступлениями его авторов на различных образовательных площадках города: ИГУ, Дом литераторов, библиотеки, детские дома и т.п.

Альманах осуществляет информационную поддержку более крупных издательских проектов своих авторов. Так, только в третьем номере «Народного обозрения» были опубликованы: литературоведческое эссе А. Гордина «Правёж сердца» [4] о повести А. Байбородина «Утоли мои печали»; отрывок из книги Л. Зиминной «Лялькино детство» [7] и И. Темникова «Туристические байки»; а во втором номере «Родных берегов» отрывок из ещё неопубликованной повести В. Крестьянникова «Старатели» [9]. Сам факт публикации литературных и публицистических произведений на страницах альманаха воодушевляет людей третьего возраста на дальнейшую активную интеллектуальную деятельность, во многом способствует возникновению новых жизненных смыслов, а значит и новых жизненных маршрутов. Например, слушатель ВНШ, фотохудожник Д. Шматов, после беседы с автором зарисовки о нём [11] уже в начале 2017 – 2018 учебного года начал вести в народной школе фотокружок.

Особенно хотелось бы отметить жизнеутверждающее начало содержания альманаха. Оно определяется ценностями поколения, рожденного в СССР [2], которые объединяют, а не разъединяют людей разного возраста, исповедуют милосердие и бережное отношение к ближнему, осуждают и не приемлют жестокость, лицемерие, алчность, гордыню. К этому добавляется неуёмная жажда к жизни авторов, большинство которых уже давно преодолела порог своего зрелого возраста, но так умеют любить и радоваться жизни, что впору позавидовать молодым.

Проведённый нами обзор одного из образцов современной общественно-образовательной малой прессы г. Иркутска позволяет говорить о том, что именно такой её вид способствует развитию социальной активности целевой аудитории альманаха, корректировке личной системы ценностей и норм поведения его авторов и читателей в процессе их совместной образовательной деятельности.



**Литература:**

1. Бояринцева А.В. Взрослые или школьники? / А.В. Бояринцева // Народное обозрение. - 2016. - № 3. - С. 155-167.
2. Гордина О.В. Непрерывное образование как фактор социализации людей третьего возраста / О.В. Гордина, А.И. Гордин // Казанский педагогический журнал. - 2015. - № 6. - Ч. 2. - С. 265-268.
3. Гордина О.В. Информальное и неформальное образование взрослых: вопросы теории и практики: монография / О.В. Гордина, А.И. Гордин. - Иркутск: изд-во ВСГАО, 2010. - С. 148.
4. Гордин А.И. Правёж сердца / А.И. Гордин // Народное обозрение. - 2016. - № 3. - С. 41-61.
5. Гордин А.И. Наши родные берега / А.И. Гордин // Родные берега. - 2014. - № 1. - С. 3-4.
6. Емельянов О. Байка быть / О. Емельянов // Родные берега. - 2017. - № 2. - С. 62-68.
7. Зимина Л. Лялькино детство / Л. Зимина // Народное обозрение. - 2016. - № 3. - С. 102-112.
8. Ильин В.И. Драматургия качественного полевого исследования / В.И. Ильин. - СПб.: Интерсоцис, 2006. - 256 с.
9. Крестьянников В. Старатели / В. Крестьянников // Родные берега. - 2017. - № 2. - С. 37-61.
10. Липина М.А. Учебное эссе как форма рефлексии студентов на тему этнической идентичности / М.А. Липина // Непрерывное образование как условие устойчивого развития личности и общества / Материалы международной научно-практической конференции (г. Иркутск, 4 октября 2017 г.). - Иркутск: Изд-во «Иркут», 2017. - С. 110-115.
11. Лукьяненко Т. Есть красота... Добрые глаза школы... / Т. Лукьяненко // Народное обозрение. - 2016. - № 3. - С. 168-191.
12. Окерешко А.В. Роль информального образования в преодолении нормативных кризисов развития личности / А.В. Окерешко // Problems of development of a personality: diversity of approaches: materials of the IV international scientific conference on November 15-16, 2017. - Prague: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2017. - С. 56-66.
13. Растошинская Н. Лирические миниатюры / Н. Растошинская // Родные берега. - 2017. - № 2. - С. 76-81.
14. Темников И. Иннокентики. Бывальщины / И. Темников // Народное обозрение. - 2016. - № 3. - С. 82-102.
15. Фомичёва И.Д. Социология СМИ: учеб. пособие для студентов вузов / И.Д. Фомичёва. - М.: Аспект Пресс, 2007. - С. 66.

**Сведения об авторе:**

**Гордин Александр Иннокентьевич** (г. Иркутск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социальной педагогики и психологии Педагогического института Иркутского государственного университета, e-mail: a-gordin58@mail.ru

**Data about the author:**

**A. Gordin** (Irkutsk, Russia), Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Pedagogy Institute, Irkutsk State University, e-mail: a-gordin58@mail.ru

Статья поступила в редакцию 16.11.2018



## Педагогическая лингвистика

УДК 378.147

### ИНТЕГРАТИВНАЯ ЯЗЫКОВАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ НЕФТЕГАЗОВОЙ ОТРАСЛИ КАК ПРЕДПОСЫЛКА ИХ ЭФФЕКТИВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Т.А. Старшинова, О.А. Шмагина<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Статья подготовлена в рамках международной сетевой научно-практической конференции «Интегративная подготовка линейных инженеров для повышения производительности труда предприятий нефтегазохимической отрасли - СИНЕРГИЯ-2018»

**Аннотация.** Влияние глобализации на систему образования тесно взаимосвязано с интеграцией науки, образования и производства. Реструктуризация рынка труда требует прочной иноязычной профессионально-ориентированной подготовки. В результате изучения научной и учебно-методической литературы, обобщения педагогического опыта по теме исследования, анкетирования работодателей выявлено, что существует социальный и государственный заказ на выпускников российских технических вузов и вузов (будущих нефтяников), уверенно владеющих иностранными языками в сфере профессиональной коммуникации на инновационных предприятиях и в условиях межкультурного, межнационального взаимодействия. Однако иностранный язык носит прикладной характер, который прослеживается в ходе отбора содержания обучения, направленного на материалы в узкой профессиональной области. Отбор содержания обучения на интегративной основе позволяет формировать не только общие компетенции будущего специалиста, требуемые ФГОС, но и дает возможность расширить список профессиональных компетенций, формируемых в рамках обучения английскому.

**Ключевые слова:** интегративный подход, иноязычная подготовка, междисциплинарность, международное сотрудничество.

### INTEGRATIVE LANGUAGE TRAINING OF PETROLEUM WORKERS AS A PREREQUISITE FOR THEIR EFFECTIVE PROFESSIONAL ACTIVITY

T. Starshinova, O. Shmagina

**Abstract.** The impact of globalization on the education system is closely interrelated with the integration of Science, Education and production. Restructuring of the labor market requires a strong foreign-language vocational training. As a result of studying scientific and educational- methodological literature, summarizing the pedagogical experience on the research topic, questioning of employers, it was revealed that there is a social and state demand for graduates of Russian technical colleges and universities (future petroleum workers) who are confident in foreign languages applying in the sphere of professional communication at innovative enterprises and in conditions of intercultural, interethnic interaction. However, a foreign language is of an applied nature, which can be traced in the course of selecting the content of training aimed at materials in a narrow professional sphere. Selecting the content of the training on an integrative basis allows to form not only the general competencies of the future specialist required by the FSES, but also provides an opportunity to expand the list of professional competences formed in accordance with the English language training.

**Keywords:** integrative approach, foreign-language preparation, interdisciplinary, international cooperation.

В свете современных требований к будущим нефтяникам их профессиональное образование носит компетентностно ориентированный характер, реализуемый в рамках компетентностного и профессионально-ориентированного подходов. Иноязычная подготовка нефтяников в рамках ФГОС СПО и ВО предполагает овладение иноязычной коммуникативной компетенцией, подразумевающей готовность выпускников

осуществлять иноязычную коммуникацию в рамках общекультурного, профессионального контекста в процессе ремонта и эксплуатации нефтегазопромыслового оборудования, умение пользоваться профессиональной документацией на иностранном языке, а также работать над проектами в международной, междисциплинарной команде. Например, компания ПАО «Татнефть» ведет работу в сервисных контактах с такими странами, как

Саудовская Аравия, Канада, США, Великобритания и др. Неотъемлемой частью работы с ними является знание иностранного языка, в связи с чем в 2000 году в ПАО «Татнефть» утверждено положение о создании квалификационной комиссии по определению уровня владения работниками иностранными языками, которое обновлено в 2015 г. [1;2].

Для выявления потребности в кадрах, удовлетворенности качеством образования сотрудников, а также потребности в специалистах, владеющих профессионально-ориентированным языком, нами были опрошены сотрудники десяти ведущих инновационных нефтегазовых предприятий г. Альметьевска (ООО УК «Татбурнефть», ООО «ТНГ-групп», НГДУ «Альметьевнефть», НГДУ «Ямашнефть», НГДУ «Джалильнефть», НГДУ «Нурлатнефть», ООО «ТаграС-РемСервис», ООО «ТаграС-ЭнергоСервис», ООО УК «ТМС-Групп», ООО «Альметьевская инженерно-строительная компания»). Анкеты заполнили 33 сотрудника (10 из которых - руководители). Им было предложено по 10-бальной шкале оценить подготовленность выпускников к профессиональной деятельности. Были получены следующие результаты:

- теоретическую подготовку оценили в среднем на 7 баллов;
- практическую в 6 баллов;
- иноязычную в 5 баллов;
- частоту применения иностранного языка в профессиональной деятельности в 7 баллов.

Полученные результаты говорят о не слишком высоком уровне сформированности как общих, так и профессиональных компетенций.

В качестве наиболее востребованных работодателем профессиональных компетенций, которыми менее всего владеют сотрудники, отмечены: организация работы структурных подразделений, диагностика, текущий и капитальный ремонт скважин и нефтегазопромыслового оборудования, поиск нефтяных и газовых месторождений. В качестве дополнительных навыков 3% опрошенных представителей нефтегазовых предприятий приветствовали владение выпускниками навыками построения презентаций, диаграмм, графиков, публичных выступлений, а также навыками межкультурного и междисциплинарного взаимодействия, 2% респондентов особо отметили знание основ экономики и управления нефтегазовой отрасли, а 1% опрошенных выделили навыки владения современными (отечественными и зарубежными) методами и технологиями проведения работ по интенсификации притока нефти, повышения

нефтеотдачи пласта, капитального ремонта скважин; знаниями в отрасли экономики предприятия; основами менеджмента и владение производственной логистикой, основами юриспруденции, навыками процессов управления, основами бережливого производства.

По мнению опрошенных руководителей нефтегазовых инновационных предприятий, наибольшим спросом пользуются специалисты по монтажу и технической эксплуатации промышленного оборудования. Дополнительный интерес отмечается к специалистам, владеющим инновационным методами разработки месторождений в условиях Крайнего Севера и автоматизации технологических процессов и производств. Они полагают, что и через 5 лет эта потребность останется.

Но если можно говорить, что знания и навыки выпускников в специальных областях находятся на среднем уровне, то с иностранным языком всё обстоит значительно хуже. Все опрошенные руководители компаний отметили необходимость знания технического иностранного языка. Тем не менее, на данный момент они не удовлетворены уровнем владения выпускниками иностранным языком. При этом они отмечают, что чаще всего иностранный язык просто необходим при работе с документацией (инструкциями, руководящими документами и т.п.), с оборудованием (паспортами оборудования), с инновационными технологиями, в автоматизированных нефтегазовых системах и для работы в рамках НПК. Наибольшую степень трудности представляют работа с документацией на иностранном языке и работа с зарубежным оборудованием. Особый акцент делается на самостоятельном изучении профессиональной сферы деятельности, технологий, методов и поиске необходимой информации с помощью технического иностранного языка. Отмеченные пробелы актуализируют потребность во владении выпускниками общеразговорным и техническим английским языком.

Профессия нефтяника является сложной и многосторонней. В этих условиях знания иностранного языка в рамках компетенций также недостаточно. Владение техническим иностранным языком должно обеспечивать будущего специалиста таким инструментом, который позволит ему вести работы на зарубежном нефтепромысловом оборудовании; систематически осуществлять саморазвитие и самообучение; изучать зарубежные методы и технологии; учитывать междисциплинарный характер профессиональной деятельности; эффективно взаимодействовать с коллегами в

межкультурном, межнациональном, международном контексте [3]. Поскольку ускоренное развитие технологий привело к тому, что полученных в профессиональных учебных заведениях знаний хватает на несколько лет, главной задачей профильного образования является обеспечение выпускников инструментарием для самостоятельного обучения и получения новой и достоверной информации. В этом аспекте владение профессионально ориентированным языком дает возможность специалисту изучать опыт мировых лидеров, зарубежные научные труды, технологии, методы, позволяет участвовать в международных НПК, симпозиумах, конгрессах, обмениваться опытом с зарубежными коллегами, а также эффективно реагировать на изменения рынка труда и подстраиваться под них, что, безусловно, повышает производительность труда на инновационном предприятии и, в конечном итоге, дает будущему специалисту возможность осуществлять непрерывное образование [4], или, как принято говорить, *education-through-the-life* - обучения на протяжении всей жизни.

Перечисленные аспекты отражаются на ожиданиях работодателей, развиваются в глобальном масштабе социально-коммуникативной позиции выпускников, представляющей собой набор коммуникативных ролей конкретного специалиста при использовании им своих профессиональных обязанностей с учетом межкультурных, межнациональных и междисциплинарных аспектов.

Вследствие перечисленных аспектов современного рынка труда знание иностранного языка многопланово влияет на будущего специалиста, обеспечивая его возможностями поиска актуальной информации, расширения профессиональных компетенций, повышения конкурентоспособности.

Мы пришли к выводу, что иноязычная подготовка будущего специалиста нефтегазовой отрасли представляет собой интегративный процесс, который должен отражать требования ФГОС СПО и ВО, требования работодателей и потребность в конкурентоспособности на рынке труда самих сотрудников (подтверждается результатами проведенного нами опроса сотрудников инновационных предприятий нефтегазовой отрасли), учитывать аспекты инновационной деятельности и глобализационные тенденции в нефтегазовой промышленности.

Главным приоритетом языковой подготовки будущего нефтяника становится специфика образовательного контекста, а именно профессиональная сфера деятельности с учетом

новых требований к уровню владения иностранным языком будущих специалистов. В этом контексте больше не отводится столь значительное, как ранее, место обучению бытовому разговорному английскому языку. Ключевой задачей иноязычной подготовки становится обучение студентов решению межкультурных и междисциплинарных проблем, общей лингвистической осведомленности, решение профессиональных задач и коммуникативных стратегий. Эти основополагающие изменения требуют иного подхода к профессионально-ориентированной иноязычной подготовке. На наш взгляд, лучшим решением для устранения несоответствий между иноязычной подготовкой будущих специалистов нефтегазовой отрасли и социальным заказом было бы обучение дисциплине «Иностранный язык» на основе интегративного подхода, который подразумевает как междисциплинарную интеграцию и учет межпредметных связей со специальными дисциплинами в рамках языкового курса, так и (в идеале) изучение профессионального цикла дисциплин на иностранном языке. Сущность интегративного подхода в обучении заключается в целенаправленном взаимодействии образовательных и воспитательных объектов, общая цель которых – научить обучающихся находить и изучать информацию самостоятельно и применять её в условиях междисциплинарного синтеза. Реализация данного подхода в образовательном процессе требует «максимального раскрытия интеллектуально-когнитивного потенциала личности, создания благоприятных условий для самореализации потенциальных возможностей, развития способностей к коммуникации, сотрудничеству, эффективному построению сбалансированных межличностных отношений» [5, с.164].

Говоря о применении интегративного подхода в обучении иностранному языку, выделяют необходимость применения: тестов входного и итогового контроля по уровням и темам, лонгитюдной методики контроля, междисциплинарных тестов, задач, требующих применения метода анализа, системного мышления, пространственного воображения, методы решения эвристических задач. На занятиях, построенных на основе интеграции дисциплин, создаются условия для развития у обучающихся навыков применения полученных теоретических знаний в разных типичных бытовых и производственных ситуациях, и там, где требуется нестандартное оперативное решение, что делает обучение целостным и



квазипрофессиональным. Такое содержание образования и разработанные на его основе задания усиливают взаимодействие обучающихся и способствуют формированию у них навыков профессионального взаимодействия в условиях междисциплинарности. Вместе с тем, среди сложностей реализации данного подхода выделяют: отсутствие свободного доступа к аутентичным материалам при разработке содержания дисциплины; отсутствие у преподавателей профессионального цикла дисциплин желания сотрудничать; отсутствие у преподавателей иностранного языка знаний [6]. С учетом интегративной природы дисциплины «Иностранный язык», индивидуальных особенностей обучающихся, необходимости соблюдения требований ФГОС для успешного формирования компетенций будущих нефтяников необходимо строить процесс профессионально-ориентированной иноязычной подготовки не только на основе интегративного, но и также взаимосвязанных с ним компетентностного, профессионально ориентированного, интеракционного и тезаурусного подходов. Возможности предложенной совокупности подходов позволяют выявить тезаурусное ядро и структуру дисциплины, создать пакеты контрольных материалов (входные, промежуточные, итоговые, проверочные задания междисциплинарного характера), разработать адаптивные задания, восполняющие пробелы знаний у обучающихся

(ситуативные карточки), отобрать материал, интегрирующий с профессиональным циклом дисциплин. Интеграция такого уровня способствует разработке заданий проблемного характера, направленных на развитие критического мышления, навыков самостоятельной деятельности при освоении профессионального цикла дисциплин; сложности взаимодействия с предприятиями.

Конечно же, интеграция – это не универсальный способ подготовки будущих специалистов, но она имеет более богатый спектр возможностей для иноязычного обучения.

*Выводы.* От специалиста нефтегазовой отрасли в условиях международного сотрудничества требуется такой уровень владения профессионально-ориентированным иностранным языком, который позволит эффективно осуществлять профессиональную деятельность в международных, междисциплинарных, межкультурных и межнациональных командах.

Интегративный подход, в сочетании с рядом других, позволяет повысить эффективность изучения профессионально-ориентированного английского языка на достаточном для новых реалий уровне. Он также способствует формированию не только общих, но и профессиональных компетенций за счет профессионального контента, наполняющего содержание иноязычной подготовки.

#### *Литература:*

1. Положение о центральной квалификационной комиссии ОАО «Татнефть» по определению уровня владения работниками акционерного общества иностранным языком. – Альметьевск: Татнефть, 2008. – 5 с.
2. Положение о центральной квалификационной комиссии ОАО «Татнефть» по определению уровня владения работниками акционерного общества иностранным языком. – Альметьевск: Татнефть, 2015. – 5 с.
3. Омельченко С.В. Интеграции как педагогическое явление [Электронный журнал] / С.В. Омельченко // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 11-2. – С. 302-303. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/integratsiya-kak-pedagogicheskoye-yavlenie>
4. Воронкин Ю.Н. Методы профилактики и ремонта промышленного оборудования: учебник для студ. учреждений сред. проф. образования / Ю.Н. Воронкин, Н.В. Поздняков. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2005. – 240 с.
5. Ларионова О.А. Интегративный подход в формировании компетенций будущих нефтяников / О.А. Ларионова, Т.А. Старшинова // Научные перспективы XXI века. Достижения и перспективы нового столетия. – Новосибирск: Educatio, 2015. – № 5(12). – С. 120-122.
6. Marsh D. Introduction: Content and Language Integrated Learning [Электронный ресурс] / D. Marsh, M. Martín, Valencian. University of Jyväskylä. – Режим доступа: [https://www.unidue.de/imperia/md/content/appliedlinguisticsdidactics/lingon/marsh\\_frigols\\_clil\\_intro\\_ts\\_me.pdf](https://www.unidue.de/imperia/md/content/appliedlinguisticsdidactics/lingon/marsh_frigols_clil_intro_ts_me.pdf)

#### *Сведения об авторах:*

**Старшинова Татьяна Александровна** (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры инженерной педагогики и психологии, Казанский национальный исследовательский технологический университет, e-mail: [tstar@any.com.ru](mailto:tstar@any.com.ru)



**Шмагина Ольга Александровна** (г. Альметьевск, Россия), кандидат педагогических наук, специалист отдела международных проектов государственного бюджетного образовательного учреждения «Альметьевский государственный нефтяной институт», e-mail: larionova2802@mail.ru

*Data about the authors:*

**T. Starshinova** (Kazan, Russia), Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Assistant Professor of the Engineering Pedagogy and Psychology Department, Kazan National Research Technological University, e-mail: tstar@any.com.ru

**O. Shmagina** (Almetyevsk, Russia), Candidate of Pedagogical Sciences, specialist of the International projects Department, Almetyevsk State Oil Institute, e-mail: larionova2802@mail.ru

Статья поступила в редакцию 15.11.2018



УДК 378

## ОСНОВНЫЕ ОШИБКИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

**А.Ш. Габдуллина**

*Аннотация.* Данная статья посвящена проблеме основных ошибок (семантических, терминологических, лексико-грамматических и фонетических), с которыми столкнулись студенты при формировании переводческой компетенции неязыковых вузов. В работе раскрывается понятие ошибок в процессе обучения иностранного языка. В статье описываются ошибки, анализируются их причины и предлагаются некоторые рекомендации при составлении методики формирования переводческой компетенции. Анализируется роль исправления ошибок преподавателем и педагогические возможности их исправления. Студенческие работы проанализированы на основании ошибок допущенных студентами 1 курса. Статья предназначена для аспирантов и преподавателей вузов.

*Ключевые слова:* формирование переводческой компетенции; перевод; методика формирования переводческой компетенции; классификация ошибок при переводе; причина ошибок; анализ ошибок.

## THE MAIN MISTAKES IN THE FORMATION OF TRANSLATION COMPETENCE OF THE STUDENTS OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES

**A. Gabdullina**

*Abstract.* The article is devoted to the problem of basic mistakes (semantic, terminological, lexical-grammatical and phonetic) formation, that was faced by students in the formation of the translation competence of non-linguistic universities. The essence of the concepts of mistakes was revealed in the process of learning a foreign language. The article describes the mistakes, analyzes the causes and offers some recommendations in the preparation of methods of formation of translation competence. The importance of the teacher's correction of mistakes and pedagogical possibilities of their correction is being studied and analyzed. The work is analyzed on the basis of mistakes that were made by 1-st year University students. The article is purposed for University teachers and post-graduate students.

*Keywords:* formation of translation competence; translation; methods of formation of translation competence; classification of mistakes in translation; cause of mistakes; analysis of mistakes.

Трудности при переводе профессионально ориентированных текстов чаще всего возникают из-за недостаточной компетенции будущих специалистов в определенной узкопрофессиональной сфере, некорректное использование терминов, то есть перевод слов, уже существующих в повседневном языке или в других специальных областях, но соотношенных с другими понятиями. Ошибки, часто обнаруживаемые в процессе обучения иностранного языка, корректируются учащимися на основе приобретенного опыта и специальных знаний при сформированной у них переводческой компетенции. Такие лингвисты, как А.Д. Швейцер [5], Р.К. Миньяр-Белоручев [4] понимают ошибку как необоснованное отступление от нормативного требования эквивалентности, как меру несоответствия перевода оригиналу. В.Н. Комиссаров рассматривает ошибку – как меру дезинформирующего воздействия на читателя [2].

Л.К. Латышев подразделяет переводческие ошибки на два основных вида: языковые и функционально-содержательные. Он

рассматривает переводческая компетенция как совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих учащемуся успешно осуществлять деятельность по интерпретации смысла текста на одном языке (исходном языке) и созданию нового, эквивалентного текста на другом языке (переводящем языке). Грамотное владение технологией перевода (совокупностью процедур, обеспечивающих адекватное воспроизведение оригинала, включая модификации, необходимые для успешного преодоления «культурного барьера»); знание норм языка перевода; знание переводческих норм, определяющих выбор стратегии перевода; знание норм данного стиля и жанра дискурса способствует более качественному формированию переводческих навыков и становлению переводческой компетенции [3, с.12].

Знание классификаций ошибок и причины их образования предостерегут их дальнейшее появление. Мы придерживаемся мнения о том, что исправление преподавателем всех ошибок без исключения исправление ошибок, не только будет тормозить процесс формирования

переводческой компетенции, но и может развить у студента неуверенность, боязнь высказываться на публике и снизит его мотивацию к изучению иностранного языка. Однако, прогресс в формировании переводческой компетенции не может существовать без анализа ошибок и их исправления. Появление ошибки указывает на характер проблем, с которыми сталкивается студент, и служит сигналом для дальнейшего совершенствования работы преподавателя. Исправление ошибок должно зависеть от цели учебного перевода, которая рассматривается как приоритетная на определенном этапе обучения. И ответственность за коррекцию ошибок лежит на преподавателе.

Нами будут рассматриваться ошибки в трех аспектах:

1. наиболее распространенные ошибки;
2. значимость ошибок для успешного формирования переводческой компетенции;
3. анализ причин, обуславливающих их появление в речи студентов и способы их устранения.

Стоит отметить, что мы не ставим задачу выделить очередные ошибки студентов и объяснить их классификацию. Цель настоящей статьи заключается в том, чтобы объяснить ошибки, которые студенты совершают в ходе устного перевода, практически не анализируя. Подобные ошибки, как правило, являются результатом, когда студент со временем привыкает к мысли о том, что незначительные ошибки неважные и отражаются на результате его работы. Так же нами будет определены приоритеты при составлении технологической модели формирования переводческой компетенции в ходе учебного процесса и научить учащихся самостоятельно принимать переводческие решения в процессе перевода.

Отмечаются следующие языковые ошибки: фонетические, лексико-фразеологические, семантические, грамматические, пунктуационные и стилистические [1, с.97].

Однако в нашей работе, мы будем рассматривать лишь те языковые ошибки, которые, по нашему мнению являются основными и распространёнными при формировании переводческой компетенции, а это: *семантические (смысловые), терминологические, лексико-грамматические и фонетические ошибки*. К сожалению, анализ большого количества ошибок всего курса на аудиториях занятиях практически невозможен из-за нехватки времени и осуществления основных методических целей. Исправление ошибок сводится лишь к тому, чтобы дать неглубокий

анализ тем ошибкам, которые допускают студенты, выполнив письменный или устный перевод.

В своем исследовательском проекте мы рассмотрели работы студентов 1 курса, которые проходят обучение в Санкт-Петербургском государственном университете аэрокосмического приборостроения (СПб ГУАП) в 2018 г. Студенты выполняли переводы с английского языка на русский и наоборот. Исследование позволило сделать заключение о проделанной студентами работе и дало возможность узнать недоработки при формировании переводческой компетенции как у студентов, так и увидеть упущения в процессе обучения иностранному языку у преподавателя. Что в дальнейшем, позволило разработать технологию для формирования необходимых навыков.

Проанализировав работы учащихся, мы пришли к выводу о 4 разновидностях ошибок, которые совершили студенты при переводе (о них мы говорили ранее): это смысловые ошибки, терминологические ошибки, лексические ошибки и фонетические ошибки. Рассмотрим каждую группу ошибок более подробно.

*Семантические (смысловые) ошибки* мы относим к основной группе ошибок. Некорректный перевод, в том числе технический, может вызвать очень серьезные последствия. Некорректный выбор переводческого эквивалента может повлечь искривления содержания всего текста, отдельных его частей или нарушение логики текста. Представим примеры 2 ошибок, которые совершили студенты:

*Оригинал:* Controlling stake in Google belongs to Sergey Brin and Larry Page. After selling of shares, the founders earn \$ 1 million per year.

*Перевод студента:* Контрольный пакет акций Google принадлежит основателям Сергею Брину и Ларри Пейджу. После продажи пакета акций заработок составляет 1 млн \$ в год.

*Комментарий:* Искаженный смысл: неудачно опущенное слова “founders”, привело к следующему переводу “компания Google зарабатывает 1 млн \$ в год».

*Корректный перевод:* Контрольный пакет акций Google принадлежит Сергею Брину и Ларри Пейджу. После продажи пакета акций заработок основателей составляет 1 млн \$ в год.

*Оригинал:* Если обычная или концевая сноска не помещается на странице, можно предупредить читателя о ее продолжении на следующей странице. Убедитесь, что вы находитесь в режиме Draft view, щелкнув значок Draft рядом со значком View на строке состояния.

*Перевод студента:* If an usual or end reference is too long to fit on a page, you can prevent the readers about the continuation on the next page. Make sure that you are in regime Draft view by clicking Draft that it is near View on the status bar.

*Комментарий:* Искаженный смысл: некорректный перевод «reference», что переводится как ссылка, а не сноска.

*Корректный перевод:* If a footnote or endnote is too long to fit on a page, you can create a continuation notice to let readers know that a footnote or endnote is continued on the next page. Make sure that you are in Draft view by clicking Draft next to View on the status bar.

Проанализировав ошибки, мы пришли к выводу, что учащиеся столкнулись с трудностями из-за незнания перевода некоторых слов. Данную ошибку можно исключить, если в начале давать тексты на сопоставительный анализ, что является наилучшим (и наиболее сложным в освоении) средством для развития всех составных частей формирования переводческой компетенции.

Зачастую преподавателем разбираются в основном грубые ошибки, которые искажают смысл перевода или передают его неверно. В этом случае существуют следующие педагогические возможности для исправления ошибок: преподаватель вызывает студентов по очереди к доске и просит написать перевод предложения и вместе со всеми студентами разобрать перевод; студенты могут проверить работы друг друга, внести необходимые исправления и разобрать со всеми учащимися на занятиях.

Вторая группа ошибок, но не менее важная, является *терминологическая ошибка*:

*Оригинал:* Most bugs are due to human errors in source code or its design.

*Перевод студента:* Большинство жуков связано с человеческими ошибками в исходном коде или его дизайне.

*Комментарий:* Некорректный перевод «bug», который также переводится как «ошибка».

*Корректный перевод:* Большинство ошибок связано с человеческими ошибками в исходном коде или его дизайне.

*Оригинал:* See cookie information for the page you're viewing.

*Перевод студента:* Просмотр информации о файле печенье для просматриваемой страницы.

*Комментарий:* Некорректный перевод «cookie», который в данном случае переводится транслитерацией «куки».

*Корректный перевод:* Просмотр информации о файле куки для просматриваемой страницы.

Данные ошибки произошли в связи с неумением учащихся работать с терминологическим словарем. Как правило, студентам предлагается лексика классного обихода, выполнение переводных упражнений при работе с билингвальными словарями. По нашему мнению, студентам необходимо включать работу с учебными билингвальными словарями, профессиональными текстами, использование учебных терминологических задач.

Возможности использования педагогического приема при исправлении терминологических ошибок не так велики. Для исключения такого рода ошибки необходимо использовать заучивание или многократное повторение терминов.

*Ошибки лексико-грамматического* характера связаны со случаями несоблюдения студентами морфологических, синтаксических и лексических норм языка. Приведем лишь некоторые примеры наиболее распространенных ошибок и их частотность.

*Оригинал:* Computer addiction can have a variety of negative effects on a person.

*Перевод студента:* Компьютерная зависимость может негативно воздействовать на человека.

*Комментарий:* Неточный перевод. Слова “affect” употребляется в речи как глагол, а “effect” как существительное. Произошло нарушения эквивалентности.

*Корректный перевод:* Компьютерная зависимость может иметь множество негативных последствий для человека.

*Оригинал:* Стива Джобса считают одной из ключевых фигур в компьютерной индустрии, человеком, который определил ее развитие.

*Перевод студента:* Steve Jobs is considered one of the key figures in the computer industry, a man which determined its development.

*Комментарий:* Фиксированный порядок слов. В повествовательном предложении подлежащее и сказуемое всегда идут первыми. При переводе относительного местоимения в роли подлежащего используется «who», а не «which».

*Корректный перевод:* It is considered, that Steve Jobs one of the main figures in the computer industry, a man who determined its development.

*Оригинал:* The Num Lock key is used to switch from numbers to editing functions.

*Перевод студента:* Клавиша Num Lock использует переключение между числами и функциями редактирования.

*Комментарий:* Глагол переведен в страдательном залоге.

*Корректный перевод:* Клавиша Num Lock используется для переключения с цифр на функции редактирования.

Следует отметить, что основная причина лексико-грамматических ошибок состоит в том, большое внимание уделяется объяснению и заучиванию правил грамматических форм, не учитываются степени трудности грамматических явлений; уделяется недостаточное внимание учету языкового опыта студентов; объяснение грамматических явлений происходит рецептивно, а выполняемые упражнения носят репродуктивный характер; языковые упражнения преобладают над речевыми; не всегда обеспечивается взаимосвязь грамматики с лексикой; выполняемые виды работ однотипны; отсутствуют приемы работы, направленные на

повышение учебной мотивации студентов; выполнение большинства упражнений носит механический характер.

При коррекции лексико-грамматических ошибок в письменной речи после прочтения работы преподаватель может дать студентам возможность самопроверки. Самопроверка стимулирует к самостоятельной работе и исправлению допущенных ошибок, а также к предотвращению возможных недочетов в будущем. Преподаватель лишь помечает ошибку, поясняя на полях её характер. Если учащийся не видит ошибки, то преподаватель сам исправляет их.

Студенты так же столкнулись с *фонетическими проблемами*. Эти ошибки произошло из-за незнания и неумения чтения транскрипции.

Оригинал	Перевод студентов	Корректный перевод
Science	[sɪns] сИнс	[ˈsaɪəns] сАЙнс
Binary	[bɪnərɪ] бИнари	[ˈbaɪnəri] БАЙнэри
Data	[deɪtə] дЕЙта	[ˈdeɪtə, ˈdætə] дЭйтэ, дЭтэ
Null	[nu:l] нУл	[nʌl] нАлл
Service	[servɪs] сЕрвис	[ˈsɜ:vɪs] сЕЁёвис
Circuit	[sɪ:rkut] сИРкут	[ˈsɜ:kɪt] сЕЃкит
microelement	[mɪkrəʊˈelɪmənt] мИкрэолимент	[ˈmaɪkrəʊˈelɪmənt] МАЙкрэолимент

Для предотвращения фонетических ошибок необходимо перед занятием проговаривать лексику и повторить потом вместе со студентами. При необходимости, можно давать упражнения на определения слова на слух, написать транскрипцию к словам и так далее. Иногда исправление фонетических ошибок губит уверенность студентов в своих возможностях. Для того, чтобы избежать демотивацию студента можно использовать хоровую работу или скороговорки. Очень важно, чтобы учащиеся регулярно слышали речь преподавателя на иностранном языке, тогда они будут иметь хорошее произношение. Исправление произносительных ошибок целесообразнее всего проводить на этапах чтения докладов и закрепления лексики.

Исправление фонетических ошибок может происходить путем: повторения слов вслед за преподавателем или использования аудио-словарей.

Как видно из полученных результатов, большинство ошибок были сделаны из-за невнимательности или незнания основных грамматических правил или перевода слов/фраз. Преподавателю необходимо научить студентов внимательно читать, правильно понимать смысл

переводимого текста, четко формулировать и корректно излагать перевод. Большинство языковых ошибок – это небольшое количество повторяющихся простых ошибок, поэтому для их устранения необходимо добиться уверенного практического владения основными правилами. В связи с тем, что студенты часто стремятся говорить на иностранном языке быстрее, используя сложные обороты, они совершают большое количество ошибок, которые сложно исправить в речи. Поэтому студентам 1 курса необходимо объяснить, что при переводе технических текстов необходимо сначала научиться говорить правильно и четко, и лишь затем можно использовать сложные конструкции. Анализ ошибок имеет важное значение для определения языковых трудностей, выявления рациональных способов обучения, разработки эффективных упражнений, осуществления целенаправленного планирования процесса обучения и подачи учебного материала. При планировании корректирующей работы преподаватель должен учитывать причины возникновения ошибок, их категории, а также цели и задачи учебной деятельности. Вмешательство преподавателя при исправлении ошибок должно быть разумным, тактичным и



достаточным, способствовать формированию положительной мотивации и повышению самоуважения студентов. В связи с этим, при

формировании переводческой компетенции необходимо уделять большое внимание ошибкам в процессе обучения.

***Литература:***

1. Алимов В.В. Интерференция в переводе (на материале профессионально ориентированной межкультурной коммуникации и перевода в сфере профессиональной коммуникации) / В.В. Алимов. – М., 2011. – 230 с.

2. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение / В.Н. Комиссаров. – Москва. – 2001. – 424 с.

3. Латышев Л.К. Технология перевода: учеб.

Пособие для студ. Лингв. Вузов и фак. / Л.К. Латышев. – 3-изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 320 с.

4. Миньяр-Белоручев Р.К. Теория и методы перевода / Р.К. Миньяр-Белоручев. – Москва: Московский лицей, 1996. – 208 с.

5. Швейцер А.Д. Перевод и лингвистика / А.Д. Швейцер. – Москва: Наука, 1988. – 415 с.

***Сведения об авторе:***

***Габдуллина Алсу Шарифуллаевна*** (г. Санкт-Петербург, Россия), аспирантка РГПУ им Герцена, кафедра современных европейских языков, преподаватель английского языка в Санкт-Петербургском государственном университете аэрокосмического приборостроения (СПб ГУАП), e-mail: Conlimon@yandex.ru

***Data about the author:***

***A. Gabdullina*** (St. Petersburg, Russia), post-graduate student of the Herzen State Pedagogical University of Russia, Department of modern European languages, English teacher in the St. Petersburg State University of Aerospace Instrumentation, e-mail: Conlimon@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 19.10.2018



УДК 378

## ОПОРНЫЕ СХЕМЫ-ТАБЛИЦЫ И СХЕМЫ-КОНСПЕКТЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Е.Н. Богатова, П.Л. Габдрахманова

**Аннотация.** Преподавание русского языка как иностранного на подготовительном факультете, особенно в условиях технического вуза, предполагает использование таких форм подачи материала, которые в максимально короткие сроки позволят студентам подготовиться к обучению в техническом вузе на русском языке. Опорные схемы-таблицы и схемы-конспекты являются в данном случае удобной и эффективной формой не только подачи теоретического материала по русскому языку как иностранному, но и формой обобщения и повторения изученного. Их разнообразие и вариативность открывают перед преподавателем и студентами огромное поле творческой деятельности как коллективной, так и индивидуальной. Рассмотренные в статье виды таблиц и виды работы с ними сложились в результате практической работы на факультете предвузовской подготовки.

**Ключевые слова:** схема, таблица, конспект, блочность, наглядность, доступность, поэтапность.

## AUXILIARY SCHEMATIC TABLES AND NOTES FOR LEARNING THE RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (RAFL) (BASED ON PRACTICAL WORK EXPERIENCE)

E. Bogatova, P. Gabdrakhmanova

**Abstract.** Teaching Russian as a foreign language at the pre-university courses, especially in terms of technical high school, implies application of such forms of content presentation which allow students to prepare themselves for study at a technical high school in the Russian language within the shortest possible period of time. Auxiliary schematic tables and notes have become one of the most convenient and effective forms of the theoretical content presentation in terms of studying Russian as a foreign language, but also it has transformed into a form of summarization and repetition of learnt material. Their diversity and variability leave a huge space of creativity for teachers and students, both in group and individual terms. The types of tables and methods of their use are treated in the article as a result of practical work at the pre-university faculty.

**Keywords:** scheme, table, notes, block type, visualization, accessibility, phased structure.

Каждый преподаватель РКИ, приступая к практической работе с иностранными студентами, впервые начинающими изучать русский язык как иностранный, ставит перед собой конкретную цель: овладение студентами коммуникативной деятельностью на неродном языке. Одна из главных задач преподавателя подготовительного факультета заключается в том, чтобы подготовить студентов, изучающих русский язык как неродной и, как правило, первоначально с нулевым знанием русского языка, к дальнейшему обучению в вузе исключительно на русском языке. В формировании умения «свободного высказывания мысли» [4] большую роль с первых занятий имеют принципы доступности и наглядности. Опыт показывает, что в самом начале изучения русского языка как иностранного, именно наглядности в качестве «представления фактов языка посредством схем-таблиц...», схем-конспектов целесообразно отводить ведущую роль, где основными требованиями, по мнению В.Ю. Шаталова,

являются: «лаконичность, структурность, унификация, автономность блоков, использование привычных ассоциаций и стереотипов, непохожесть, простота» [5]. В условиях технического вуза эти требования становятся ещё актуальнее.

Традиционные опорные схемы при изучении русского языка в русскоязычной среде не могут быть однозначно перенесены на курс изучения РКИ, так как русский язык как иностранный изучается совсем в иной языковой, культурной и образовательной среде. Так, например, теоретический материал, с которым знакомятся учащиеся, не может ими «прочитываться», потому что к началу занятий в первом семестре они практически не владеют этим навыком. К тому же, в условиях небольшого количества часов и большого объёма информации на факультете предвузовской подготовки, преподаватель вынужден увеличивать объём изучаемого материала за одно занятие.

В итоге методика сведения преподаваемого материала в блоки (схемы-таблицы, схемы-

конспекты) является крайне удобной и для студентов, и для преподавателей. Блочность можно использовать: 1) при знакомстве с какими-либо лингвистическими понятиями; 2) при объяснении нового материала; 3) при обобщении изученного материала. Особенностью данных схем-блоков для студентов, изучающих РКИ на элементарном и базовом уровнях, в отличие от обычных грамматических таблиц по русскому языку, является то, что теоретический материал в них не просто преподносится компактно. Они должны содержать своеобразный алгоритм «движения»: от общего представления к пошаговому изучению для достижения результата. Иностранным студентам здесь важен не только сам принцип схематично-блоковой подачи материала, но даже оформление: цвет, размер шрифта, приведённые примеры и т.д. Плюс, как показывает опыт, непосредственная образная наглядность. Отсюда – и расположение материала в таблице: от максимально обобщённой теории - к примерам, объяснению, «почему так».

Схема – таблица № 1. – Множественное число существительных

1. – К, Г, Ш, Ж, Ч → И	ручка – ручки книга – книги карандаш – карандаши	
2. – Б, Я, Ё → И	словарь – словарИ лекция – лекциИ тетрадь – тетради музей – музеИ	
3. ОНО (средний род)	слово – слова море – моря	«Мама» – это слóво. «Мама», «папа», «брат» – это слова́
4. Нет варианта 1, 2, 3 → Ы	студент – студентЫ машина – машинЫ стол – столЫ	

Схема – таблица № 2. - Множественное число существительных

	Единственное число (он) – (она) 1 (один) – 1 (одна)	Множественное число (они)	Окончание (модель)
М.р. – Ж.р. (он) – (она)	ручка книга карандаш врач музей преподаватель	ручки книги карандаши врачи музеи преподаватели	к г х ш ч ж щ й ь -иЯ } +И
М.р. – Ж.р. (он) – (она)	аудитория	аудитории	нет к, г, х, ш, ч, ж, щ й, ь } + Ы
	университет экзамен карта	университеты экзамены карты	
оно 1 (одно)	окно море	окна моря	о - а е - я

Запомните!

дом – дома город – города глаз – глаза паспорт – паспорта	-А	дочь – дочери мать – матери день – дни яблоко – яблоки	-И
учитель – учителя		цветок – цветы сестра – сёстры	
брат – братья сын – сыновья друг – друзья стул – стулья	-Я	<b>НОВЫЕ СЛОВА !!!</b> ребёнок – дети человек – люди	



При такой подаче теоретического материала студенты имеют возможность получить системное представление не столько о русском языке в целом, сколько увидеть определённую закономерность даже в трудных случаях русской грамматики. Он уже не пугает их многочисленными трудными, а иногда, с их точки зрения, запутанными правилами. Также опорные таблицы и схемы помогают быстрее и лучше запомнить многочисленные исключения и являются удобным справочным материалом для студентов при самостоятельной работе на любом этапе изучения русского языка как иностранного.

Подобная форма изучения неродного языка вызывает естественный интерес у студентов, потому что сам процесс изучения становится прозрачнее, понятнее. Если же опорные конспекты или таблицы составляются совместно

преподавателем и студентами во время занятий, то это сотворчество является ещё и важным элементом всего образовательного цикла. Такая работа позволяет студентам быть активными участниками образовательного процесса, а в аудитории возникает дружеская атмосфера взаимопонимания и сотрудничества.

Опорный конспект при обобщении может иметь и более простой, традиционный, но не менее удобный для студентов вид. На поздних этапах работы, когда иностранные студенты уже овладеют навыками чтения и устной речи, схемы-таблицы, схемы-конспекты помогут преподавателю учить, а студенту овладевать научным стилем речи, отвечая на вопросы или составляя связный рассказ с опорой на схему - конспект.

Схема – конспект № 1

Существительное – предмет кто? что? М. род Ж. род Ср. род единственное – множественное число	Примеры	Пишите примеры сами!
ТОЛЬКО! Единственное число  ТОЛЬКО! Множественное число	студент, университет студент, музей студентка, аудитория фото, мор студент - студенты  <div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="margin-right: 10px;">магний и др.</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;"> <sup>12</sup> Mg 24,305         </div> </div> <div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="margin-right: 10px;">очки и др.</div>  </div>	
Нарицательные – страна, город, море, подруга		
Собственные – Россия, Москва, Чёрное (море), Мария  		

Перед началом занятий студенты могут получить уже практически готовый опорный конспект, который они могут совершенствовать в соответствии со своими потребностями. И даже по аналогии составлять самостоятельно схемы к важным для них темам. Работа с блоками – схемами снимает напряжение студентов, когда им необходимо быстро вспомнить какой-либо материал или дать ответ на вопросы преподавателя. И самому преподавателю удобно организовать повторение пройденного материала, если у студентов этот материал обобщён и всегда под рукой, так как он собран в отдельную тетрадь или её часть.

Практика подтверждает и то, что лучшими вариантами для студентов-иностранцев уже на базовом или продвинутом уровнях будут такие опорные схемы и опорные конспекты, «которые можно развернуть, написав дополнительную информацию к отдельным обозначениям или

смысловым блокам» [3]. Такую работу можно организовать и со схемой - конспектом № 1 и со схемой – таблицей № 2, и № 3, предложив студентам (как один из видов работы) заполнить её полностью или частично своими примерами. Или дописать самим предложенный преподавателем пример: («Я позвонил ...» - «Я позвонил *другу* – «Я позвонил *новому другу*» и т.д.). Если на элементарном уровне самостоятельно это сделать достаточно сложно, то на базовом уровне на этапе обобщения или повторения изученного такая работа студентам уже по силам, хотя и требует от них умения выбирать из большого объёма информации ту, которая отвечает целям данной работы. Это может быть индивидуальная работа самого студента, работа в группе, совместная работа с преподавателем, что позволит даже слабому студенту быть вовлечённым в рабочий процесс.

Схема – таблица № 3. - ДАТЕЛЬНЫЙ ПАДЁЖ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ и ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ

Существительные (кому? чему?)				Прилагательные (какому? какой? каким?)		
+ к / по						
ОН, ОНО	тв.	друг – я звоню друг <u>у</u>	-У	тв.	новый друг – Я звоню нов <u>ому</u> друг <u>у</u>	-ОМУ
	мягк.	преподаватель – я отвечаю преподавател <u>ю</u>	-Ю	мягк. + Ж Ш Щ Ч	средний брат - Я позвонил средн <u>ему</u> брату хороший преподаватель – Я отвечаю хорош <u>ему</u> преподавател <u>ю</u>	-ЕМУ
ОНА	тв.	сестра Катя – я пишу сестр <u>е</u> Кат <u>е</u>	-Е	тв.	родная сестра – Я пишу родн <u>ой</u> сестр <u>е</u>	-ОЙ
	мягк.			мягк. + Ж Ш Щ Ч	средняя сестра - Я позвонил средн <u>ей</u> сестр <u>е</u> старшая сестра – Я пишу старш <u>ей</u> сестр <u>е</u>	-ЕЙ
ОНИ	тв.	студенты – я помогаю студент <u>ам</u>	-АМ	тв.	иностранн <u>ые</u> студенты – Я помогаю иностранн <u>ым</u> студент <u>ам</u>	-ЫМ
	мягк.	друзья – я передаю привет друз <u>ьям</u>	-ЯМ	мягк. + Ж Ш Щ Ч	китайск <u>ие</u> друзья - Я позвонил китайск <u>им</u> друз <u>ьям</u> лучш <u>ие</u> друзья – Я передаю привет лучш <u>им</u> друз <u>ьям</u>	-ИМ

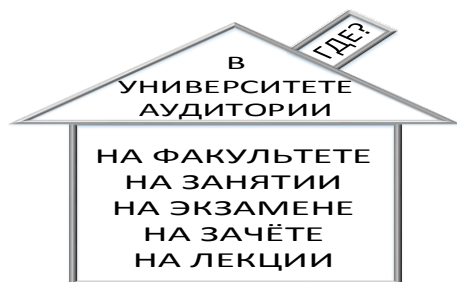
Общеизвестно, что знание теории не всегда помогает иностранным студентам грамотно владеть изучаемым языком. Поэтому самостоятельная работа в разных её вариантах при поддержке преподавателя, способствует именно решению этой важной проблемы.

В самом начале учебного процесса опорные схемы – таблицы должны быть: 1) достаточно большими по размеру и 2) первоначально

размещены на доске, чтобы и преподаватель, и студенты имели возможность сосредоточиться на одном источнике информации и объединиться вокруг изучаемой темы.

Опорная схема может иметь и совсем «примитивный» вид, но быть содержательной и удобной для студента, потому что она обычно «рисует» самим студентом, так скажем, для личного пользования.





*Такие «рисунчатые схемы» не обязательно делать всем студентам. Каждый учащийся может решать, что и как обозначать подобными схемами, какую информацию включать в них*

Роль преподавателя здесь будет заключаться в том, чтобы показать принцип их составления и проконтролировать правильность с точки зрения языка.

Конечно, не для каждой темы уместно использовать работу с опорными конспектами. К тому же работа по опорным конспектам имеет ряд недостатков. Например, некоторые преподаватели отказываются работать с опорными схемами, ссылаясь на то, что они перегружают занятия теорией, мало оставляют места практике, развитию творческих способностей учащихся и не позволяют поэтапно отрабатывать какие-либо правила. А поэтапность, как известно, очень важный элемент усвоения новых и всегда трудных для иностранцев норм неродного языка.

Таким образом, работать или не работать по такому принципу решает сам преподаватель. Важно найти здесь золотую середину, вдумчиво и

методически верно подойти к отбору материала, изучаемого с помощью опорных схем, и форме его подачи.

Но нельзя отказываться ни от какой методики обучения, если она приносит результаты.

Опыт работы со студентами технических специальностей, изучающих русский язык «с нуля» и прежде всего как средство получения новых знаний и овладения профессией, показывает, что разнообразные виды опорных конспектов, таблиц, схем позволяют: 1) научить студентов – иностранцев рациональным учебным действиям; 2) осуществлять самоконтроль в процессе обучения, а в случае утраты необходимых знаний быстро восстановить их; 3) сформировать у иностранцев – нефилологов определённый учебный алгоритм, организующий их деятельность в ходе решения студентами практических задач.

#### **Литература:**

1. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): учебное пособие для преподавателей и студентов / Т.М. Балыхина. - М., Издательство РУДН, 2007. – С. 114.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. - М., 1999.
3. Глазунов С.А. Опорные конспекты как средство

повышения качества образования / С.А. Глазунов // Научные исследования в образовании. – 2007. - № 3.

4. Зимняя И.А. Внешняя и внутренняя наглядность в обучении иноязычному говорению как вторичному умению / И.А. Зимняя // В кн.: Аудиовизуальные и технические средства обучения. - М., 1975.

5. Шаталов В.Ф. Учить всех, учить каждого / В.Ф. Шаталов // Педагогический поиск. - М., 1987. – С. 159-167.

#### **Сведения об авторах:**

**Богатова Елена Николаевна** (г. Казань, Россия), старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский национальный исследовательский технологический университет», e-mail: e.bogatova63@yadex.ru

**Габдрахманова Полина Леонидовна** (г. Казань, Россия), ассистент кафедры русского языка как иностранного, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский национальный исследовательский технологический университет», e-mail: amabel\_91@mail.ru

#### **Data about the authors:**

**E. Bogatova** (Kazan, Russia), Senior lecturer of the Russian as a foreign language Department, Federal state Budget Educational Institution of Higher Education "Kazan National Research Technological University», e-mail: e.bogatova63@yadex.ru

**P. Gabdrakhmanova** (Kazan, Russia), Assistant Professor of the Russian as a foreign language Department, Federal state Budget Educational Institution of Higher Education "Kazan National Research Technological University», e-mail: amabel\_91@mail.ru

Статья поступила в редакцию 17.09.2018

УДК 378.4

**К ВОПРОСУ О СОЗДАНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ  
ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ  
КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ  
КАК АКТУАЛЬНОЙ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ  
РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

**К.В. Рекаева**

*Аннотация.* В данной статье поднимается вопрос актуальности развития лингвокультурологической компетенции у иностранных студентов-медиков на начальном этапе обучения русского языка как иностранному. В доказательство этому приводится и подробно описывается авторская педагогическая модель, созданная с целью формирования данной компетенции. Модель содержит четыре блока, которые созданы с учетом профессионально ориентированного обучения, взаимосвязаны между собой и реализуются в курсе уроков-диалогов. Выбор данной формы работы также обоснован автором с опорой на теоретические положения методики преподавания иностранных языков. Авторская модель была успешно апробирована на базе медицинского вуза в ходе педагогического эксперимента.

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный, педагогическая модель, лингвокультурологическая компетенция, профессионально-ориентированное обучение, межкультурная коммуникация.

**TO THE QUESTION OF CREATION OF THE PEDAGOGICAL  
MODEL OF FORMATION OF THE LINGUO-CULTURAL  
COMPETENCE OF FOREIGN MEDICAL STUDENTS AS ACTUAL AT  
THE INITIAL STAGE OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

**K. Rekaeva**

*Abstract.* This article actualizes the problem of the relevance of the development of linguistic and cultural competence of foreign medical students at the initial stage of learning Russian as a foreign language. To prove author's position, the author's pedagogical model created specifically with the aim of formation the following competence was vividly presented in the article. The model contains four blocks, which are created taking into account professionally-oriented training, are interconnected and realized in the course of lessons-dialogues. The choice of this form of work is also proved by the author of the article with support of the theoretical principles of the methods of teaching foreign languages. The author's model was successfully tested on the basis of a medical college during Pedagogical Experiment.

*Keywords:* Russian as a foreign language, pedagogical model, linguo-cultural competence, vocational-oriented learning, intercultural communication.

В настоящее время в методике преподавания русского языка как иностранного пристальное внимание уделяется развитию различного рода компетенций (языковой, речевой, коммуникативной и т.д.) с целью подготовки учащихся к обучению в вузах Российской Федерации.

Иностранные учащиеся получают в вузах Российской Федерации образование, в том числе медицинское. Освоение медицинских специальностей предполагает не только знание специальной лексики, но и тесное взаимодействие учащихся-иностранцев с носителями русского языка (медицинским персоналом, пациентами) во время прохождения практики в учреждениях здравоохранения.

Существует большое количество пособий по подготовке студентов-иностранцев к освоению

медицинской специальности, к коммуникации с носителями русского языка в профессиональной сфере. (В.И. Белевская, В.Н. Дьякова, Л.А. Колотилина, Л.Д. Максимова, Л.В. Лукьянова, Л.Г. Самарцева и др.) Так, например, пособие В.Н. Дьяковой [3, с.89] готовит учащихся к грамотному построению профессионального диалога с пациентами с различными заболеваниями, пособие Л.В. Лукьяновой [5, с.15] готовит студентов к пониманию медицинских текстов. Однако все имеющиеся пособия созданы для студентов-медиков основных курсов, а, как правило, практическая деятельность студентов опережает освоение данных программ, поэтому иностранные учащиеся испытывают трудности в общении с носителями русского языка.

Для студентов подготовительных курсов медицинских вузов существует большое

количество пособий, направленных на развитие языковой и речевой компетенции (Г.М. Люторович, Л.Н. Руднева, М.С. Нетесина и др.), но согласно Федеральному государственному образовательному стандарту по русскому языку как иностранному [2] студенты базового уровня должны овладеть Согласно стандарту первого сертификационного уровня (общее владение), учащиеся должны владеть различного рода интенциями, уметь реализовывать собственные коммуникативные намерения в различных сферах речевого общения, что, безусловно, невозможно без знаний лингвострановедческой составляющей этого речевого общения.

Именно поэтому стоит обратить внимание методистов на развитие лингвострановедческой компетенции.

И.В. Харченкова определяет лингвострановедческую компетенцию как совокупность системно организованных знаний о культуре, воплощенных в языке, готовности к аксиологической и семиотической интерпретации языковых и экстралингвистических фактов, а также аналитических и коммуникативных умений, которые приобретаются в процессе знакомства с этнокультурными ценностями и концептосферой страны изучаемого языка [6].

Проанализировав определения лингвострановедческой компетенции разных авторов (В.В. Воробьев, Е.А. Дортман, С.А. Кошарная, В.А. Маслова В.И. Телия, И.В. Харченкова и др.), можно сделать вывод о том, что данная компетенция включает в себя систему знаний о культуре, воплощенном в изучаемом языке; освоение системы ценностей, которые регулируют коммуникативное поведение носителей данного языка; понимание и интерпретация языковых и экстралингвистических фактов [1].

В этом ключе следует подчеркнуть актуальность развития лингвострановедческой компетенции у иностранных студентов-медиков на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному с целью подготовки не только к использованию языка как системы, но и как средства живого общения.

С этой целью была разработана методическая модель формирования лингвострановедческой компетенции у студентов-медиков начального этапа обучения русскому языку как иностранному, состоящая из четырех блоков, основанных на определенных принципах обучения [7].

Блок «Обучение языку как системе» предполагает формирование лингвострановедческой компетенции

параллельно с аспектами языка, а не изолированно. Обучение видам речевой деятельности и аспектам языка происходит непрерывно и параллельно. Этому способствует такая организация учебного процесса и разработка материала, при которых учащиеся активно задействуют все виды речевой деятельности в процессе получения лингвострановедческих знаний. Блок базируется на принципе поэтапного формирования знаний, умений и навыков; на принципе взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности (А.Н. Щукин).

Блок «Лингвострановедология: общие факты» нацелен на обучение иностранцев общим фактам культуры страны изучаемого языка, лингвострановедению с учётом регионального компонента. Безусловно, это не ново в методике, однако, курс построен с целью более детального знакомства с единицами языка, отражающими культуру. Данному блоку соответствуют принципы межкультурного взаимодействия, который предполагает общение иностранных учащихся носителями изучаемого языка с целью приобретения лингвострановедческих знаний и обогащения опыта общения с представителями другой культуры, отличной от их собственной.

Блок «Язык специальности» готовит студентов к профессиональному обучению на продвинутом этапе согласно специфике обучения в медицинском вузе. Важно понимание иностранцами и анализ ими научно-популярных текстов, знание терминологии медико-биологического профиля, определения проблемы в тексте, трансформации текста. В данном блоке реализуются принципы профессиональной направленности обучения и принцип учета языка будущей специальности.

Блок «Лингвострановедология профессионального общения» предполагает знакомство учащихся с лингвострановедческой составляющей общения в сфере «врач-пациент», «врач-коллеги», обучение основным речевым формам общения, обращения к медицинскому персоналу, что является подготовительным этапом перед непосредственной практической деятельностью в учреждениях здравоохранения в качестве практикантов. В данном блоке предполагается развитие умения студентов-иностранцев общаться в рамках тем, приближенных к профессиональной деятельности, но соответствующих уровню их знания языка. В данном блоке главными являются принципы как межкультурного взаимодействия, так и принцип профессиональной направленности обучения.

Созданная модель реализуется посредством разработанной системы уроков-диалогов. Курс из 20 уроков носит название «В диалоге с русскими». Форма организации материала в виде диалогов выбрана на основе теоретических положений о естественности и непосредственности диалога (Е.Д. Поливанов, Л.В. Щерба, Л.П. Якубинский и др.). Темы уроков выбраны согласно стандарту ФГОС по РКИ «Общее владение» [2] лексическая наполняемость соответствует лексическому минимуму медико-биологического профиля [4].

Темы уроков связаны между собой определённым сюжетом. В основе сюжета диалогов лежит приезд врача-иностранца, изучающего русский язык, в Санкт-Петербург, его знакомство с семьей русского врача. Сюжетная линия проходит сквозь все 20 уроков, в которых герой - иностранец от русского героя и его семьи узнает о жизни в Санкт-Петербурге, о традициях и культуре России, делится впечатлениями и рассказывает о своей стране. К каждому уроку прилагается аудиоматериал, записанный носителями русского языка.

Герои в своем диалоге затрагивают определённую проблему и обсуждают ее, высказывают свое мнение. В комментариях разъясняются слова и выражения, с которыми учащимся предстоит познакомиться в рамках конкретной темы. В данном случае обучение следует принципам модели, таким как: принцип минимизации языка и принцип синтетичности усвоения материала.

В начале каждого урока студенты-иностранцы работают с диалогом, после чего им предлагается выполнить задания из следующих блоков.

Цель блока А «Грамматика» заключается в отработке грамматических навыков на материале текста самого диалога, так как в данном случае происходит реализация блока модели обучения «Обучение языку как системе», который предполагает параллельное освоение учащимися

лингвокультурологического аспекта и совершенствование грамматических навыков.

Блок Б «Лексика» более детально знакомит учащихся с лексикой по теме урока. Знакомство осуществляется в форме чтения и анализа небольших текстов повествовательного и описательного характера. В данной части происходит реализация блоков модели «Лингвокультурология: общие факты» и «Язык специальности». В блоке В «Культурология» происходит реализация блоков «Лингвокультурология: общие факты» и «Лингвокультурология профессионального общения». Именно в последней части осуществляется «диалог культур» (Е.И. Пассов), происходит знакомство с фактами страны изучаемого языка, с культурой поведения и общения с русскими, с фразеологией, с нормами и правилами обращения в медицинской сфере в сравнении с культурой самих обучающихся.

Каждый диалог обучающиеся пересказывают с позиции определения тем, микротем, определяют позиции и мнения героев по проблеме. Также учащиеся рассказывают о своей стране, образе жизни людей своей страны в соответствии с темой урока-диалога.

Таким образом, данная модель ставит перед собой цель сформировать лингвокультурологическую компетенцию у иностранных студентов-медиков за счет взаимосвязанных и взаимодополняющих блоков, за счет приближенным к естественным условиям общения, а также за счет диалога культур. Модель целесообразно реализовывать на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному студентов-медиков, так как с помощью нее происходит обучение не только языку как системе, но и осуществляется знакомство с лингвокультурологией профессионального общения.

Данная модель была апробирована и успешно реализована в ходе педагогического эксперимента на базе одного из медицинских вузов Российской Федерации.

#### Литература:

1. Гальскова Н.Д. Проблемы иноязычного образования на современном этапе и возможные пути их решения / Н.Д. Гальскова. - М.: Иностранные языки в школе, 2012. - № 9.
2. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение / Т.А. Иванова и др. - М.: СПб: «Златоуст», 1999. - 40 с.
3. Дьякова В.Н. Диалог врача с больным / В.Н. Дьякова. - СПб: Златоуст, 2015. - 315 с.

4. Есина З.И. Образовательная программа по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень / З.И. Есина, Г.И. Кутузова, М.М. Нахабина, Н.И. Соболева, Г.А. Сучкова и др. - М.: Москва, 2001, - 134 с.
5. Лукьянова Л.В. Русский язык для медиков: учебное пособие для иностранных студентов первого курса / Л.В. Лукьянова. - СПб: Златоуст, 2001. - 121 с.

6. Харченкова Л.И. Диалог культур в обучении русскому языку как иностранному / Л.И. Харченкова. - СПб.: Сударья, 1994. – 142 с.

7. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие для вузов / А.Н. Щукин. – М.: Высш. шк., 2003. – 334 с.

***Сведения об авторе:***

***Рекаева Ксения Вячеславовна*** (г. Санкт-Петербург, Россия), аспирант, Санкт-Петербургский государственный университет, e-mail: reksen@yandex.ru

***Data about the author:***

***K. Rekaeva*** (St. Petersburg, Russia), post-graduate student, St. Petersburg State University, e-mail: reksen@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 18.11.2018





УДК 372.881.161.1

## ОСВОЕНИЕ ПОДЪЯЗЫКА МЕДИЦИНЫ КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В МЕДИЦИНСКОМ КОЛЛЕДЖЕ

С.Л. Смыслова, Т.В. Виношкина, Т.В. Долгих

**Аннотация.** В статье описан поиск наиболее эффективных путей обучения русскому языку и культуре речи в контексте подготовки медиков в среднем специальном учебном заведении. Авторы считают, что оно невозможно без формирования понятия о термине как о языковой единице и о терминологии, имеющей социальную значимость в современной профессиональной коммуникации. Цель исследования заключалась в разработке системы занятий, позволяющей студентам освоить подъязык медицины, а значит, подготовиться к дальнейшему изучению специальных дисциплин и успешной профессиональной деятельности. Моделирование содержания уроков проводилось с учетом междисциплинарных связей и необходимости коммуникативно-деятельностного обучения. В образовательный процесс внедрены тематические лексические минимумы и глоссарии в соответствии со специальностями, по которым обучаются студенты в медицинском колледже. Результаты построенных на их основе занятий позволяют сделать вывод об эффективности предлагаемой методики в преподавании русского языка и культуры речи.

**Ключевые слова:** подъязык медицины, лексический минимум, коммуникативно-деятельностный подход, междисциплинарные связи, профессиональная коммуникация.

## MASTERING THE SUBLANGUAGE OF MEDICINE AS THE WAY OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE FOR PROFESSIONAL PURPOSE IN A MEDICAL COLLEGE

S. Smyslova, T. Vinoshkina, T. Dolgikh

**Abstract.** The article describes the scientific search for more constructive ways of teaching the Russian language and language norms in the context of professional medical training in the college. The authors believe that this training is impossible without forming the concept of a term as a language unit and of terminology possessing definite social value in the modern professional communication. The purpose of this research was to develop a series of lessons enabling students to master the sublanguage of medicine, which, in its turn, means getting ready to study specialized courses and succeeding in professional sphere. The researchers modified the content of their lessons with the interdisciplinary connections and the necessity of communication and action learning in mind. The students studied thematic basic vocabulary and glossaries in accordance with their specialization in the medical college. The researchers can conclude that the proposed method of teaching the Russian Language and language norms is productive and based on the outcomes of the lessons that aimed to teach these vocabulary items and glossaries.

**Keywords:** the sublanguage of medicine, thematic basic vocabulary, communication and action approach, interdisciplinary connections, professional communication.

В системе профессионального образования учебная дисциплина «Русский язык и культура речи» занимает важное место, что определяется социальными функциями русского языка – государственного языка Российской Федерации. В настоящее время в средних специальных учебных заведениях данная дисциплина преподаётся в соответствии с примерной основной профессиональной образовательной программой в соответствии с ФГОС с учётом требований работодателей. Несмотря на различные требования к речевому поведению специалистов в разных сферах деятельности, программы и учебники, предусматривая повышение уровня речевой культуры студентов,

не отражают необходимость профессионально ориентированного преподавания этого курса.

Педагоги ведут поиск методов и средств изменения ситуации в направлении формирования коммуникативной компетенции в профессиональной сфере, а также усвоения студентами подъязыка отдельной отрасли знания. Поскольку базовой частью такого подъязыка является терминологическая система, разрабатываются учебно-методические комплексы, способствующие адекватному восприятию, нормированному и коммуникативно целесообразному употреблению специальной лексики. В связи с тем, что именно такой подход является важной социальной потребностью и обоснован условиями профессиональной

подготовки студентов, мы решили методически обосновать, внедрить и проверить эффективность системы упражнений по освоению подъязыка медицины на базе Тюменского медицинского колледжа.

В данном учебном заведении «Русский язык и культура речи» является составной частью общего гуманитарного и социально-экономического учебного цикла в программе подготовки специалистов среднего звена по специальностям 31.02.01 «Лечебное дело», 31.02.02 «Акушерское дело», 31.02.03 «Лабораторная диагностика», 31.02.05 «Стоматология ортопедическая», 31.02.06 «Стоматология профилактическая», 33.02.01 «Фармация», 34.02.01 «Сестринское дело» (очно-заочная форма обучения). На освоение программы данной учебной дисциплины предусматривается от 24 до 48 часов в зависимости от направления обучения. Основная форма организации учебного процесса – урок продолжительностью 90 минут.

Внимательное рассмотрение методических пособий и учебников, широко используемых в практике преподавания [1;3;10;18 и др.], привело к выводу о том, что необходимым компонентом обеспечения процесса обучения может быть обращение к специальным упражнениям, составленным в соответствии с лексическими минимумами, необходимыми студентам в их будущей профессии. Одновременно должен быть решен вопрос о наиболее эффективных средствах обучения и о видах работ, обеспечивающих оперативную обратную связь с учащимися.

При подготовке к занятиям важной является тематическая организация терминосистемы, связанная со специализацией, наличием медицинских отраслей. Поэтому на первом этапе мы составили словники – лексические минимумы к каждому занятию, подбирая термины из учебников по специальным дисциплинам, что позволило осуществить междисциплинарную интеграцию. Источниками языкового материала для лексических минимумов, а затем и для упражнений стали пособия по сестринскому делу [9;12], акушерству [4], хирургии [7], реаниматологии [11;17], стоматологии [2;15], лабораторной диагностике [6], а также справочные издания [14;16].

Лексические минимумы занятий объединены в глоссарии в зависимости от направлений обучения («Акушерское дело», «Сестринское дело», «Лечебное дело», «Стоматология ортопедическая», «Фармация», «Лабораторная диагностика») с учетом актуальности терминов для каждого из них. Так, в глоссарий для

будущих акушерок включены «*лапароскопия*» (эндоскопия брюшной полости), «*эмбриогенез*» (развитие организма от оплодотворения до рождения), а в глоссарий для стоматологов – «*бруксизм*» (неконтролируемое сжатие зубов и скрежетание зубами, обычно ночью), «*депульпация*» (удаление пульпы зуба). Однако большей частью состав глоссариев совпадает за счет общих клинических терминов.

Критерии отбора лексических единиц известны в методике обучения русскому языку. Это, прежде всего, частотность употребления (в данном случае – в высказываниях на «медицинские» темы) и коммуникативная необходимость. Кроме того, лексический минимум организуется за счет тематического объединения, а значит, в него включаются слова, отражающие системные семантические связи. Так, лексический минимум одного из занятий содержит антонимические пары, образуемые так называемыми терминологическими элементами латинского происхождения: «*гипергликемия*» (повышенное содержание сахара в крови) и «*гипогликемия*» (пониженное содержание сахара в крови); «*гиперкапния*» – увеличение напряжения углекислоты в крови) и «*гипоксия*» (пониженное содержание кислорода). Такие семантические связи, выражаемые словообразовательными средствами, позволяют систематизировать лексику, что облегчает её запоминание и затем включение в самостоятельное высказывание.

На втором этапе необходимо было продумать способы семантизации новой для студентов лексики (выявления и усвоения значения слов) и ее активизации (введения слов в речь, усвоения их сочетаемости, уместности употребления в определенном контексте). На вооружение взяты следующие методические приемы: выяснение лексического значения слова различными способами (обращение к глоссарию, подбор синонимов, анализ внутренней формы слова, т.е. его морфемного состава, и осмысление этимологии, тематическая группировка слов), обнаружение и выявление значений терминов в тексте, включение слова в деформированный текст, составление собственных высказываний по предложенным опорным словам. При этом работа с терминологической лексикой позволяет интегрировать в рамках одного занятия две учебные дисциплины: «Русский язык и культура речи» и «Основы латинского языка с медицинской терминологией» / «Латинский язык».

Приведем примеры упражнений.

1. Найдите в глоссарии и запишите термины, содержащие греческий корневой

элемент *cardi-* и латинский корневой элемент *cor-* (сердце). Сформулируйте значение и, если возможно, подберите синонимы, не являющиеся терминами. Например: *тахикардия* (от греч. *tachys* - быстрый и *kardia* - сердце) – увеличение частоты сердечных сокращений = учащенное сердцебиение. Варианты задания предполагают использование и других терминологических элементов или латинских слов: *os, ossa* (кость, кости), *pulmo, pulmones* (легкое, легкие), *hepar, hepatis* (печень) и др.

2. Выпишите из глоссария термины, связанные с темой «заболевания сердца и сосудов». Выясните их происхождение (исконно-русские / заимствованные). Выделите общий терминологический элемент. В качестве вариантов задания выступают тематические группы «заболевания органов дыхания», «заболевания органов пищеварения», «заболевания нервной системы» и т.д. Систематизировать лексику можно и на других основаниях. Кроме наименований болезней, это могут быть наименования методов исследования (*ангиография, эндоскопия*), медицинских приборов (*офтальмоскоп, тонометр*), отраслей медицины и специальностей (*терапия, педиатрия, хирургия*), лекарственных препаратов (*амоксциллин, ампициллин, гидрокортизон, дегидрохолин*) и др. В каждой такой группе могут быть выделены подгруппы. Например, в тематической группе «лекарственные препараты» это названия антибиотиков, жаропонижающих, желчегонных местнообезболивающих и т.д.

3. Составьте на основе глоссария акцентологический диктант, выбрав 10 слов с вариативной постановкой ударения. Проверьте себя по «Орфоэпическому словарю русского языка» под редакцией Р.И. Аванесова. Например: *инсу'льт* – *и'нсульта* (неправ.), *эпиле'нсия* – *эпилеси'я* (у медиков).

4. Составьте на основе словаря клинических терминов индивидуальный акцентологический словарь, включив в него 25 – 30 слов, вызывающих затруднения в постановке ударения.

5. Составьте на основе глоссария терминологический диктант, включив в него 10 – 15 слов с удвоенными согласными / слова с двумя греческими или латинскими корнями (*абсцесс, аллергия* и под. / *неврология, нитроглицерин* и под.

6. Расставьте ударение в следующих словах: *аденопатия, аденэктомия, дизурия, дисфагия, гастроскопия, гидротерапия, гистеропексия, гистерэктомия, неврология, канцерофобия, офтальмология, офтальмопатия, патология, ринопластика, риноскопия, спондилотомия,*

*цистомия, цистопластика, цитограмма, цитология, холецистит, холецистография, физиология, флебография, флеботомия.* Сформулируйте правило расстановки ударения в медицинских терминах с несколькими терминологическими элементами.

7. Расшифруйте аббревиатуры, запишите термины, учитывая их орфографию. АД, ДНК, ИБС, ИВЛ, ИМ, ОСН, РНК, СМЖ, СОЭ, СПИД, ССС, СТГ, ХСН, ЦНС, ЧСС, ЭКГ.

8. Охарактеризуйте слова с точки зрения функционально-стилевой принадлежности, разделив на группы: а) общеупотребительные, б) книжные (научные), в) разговорные. *Инсульт, санитар, поликлиника, больничный* (о листе нетрудоспособности), *врачиха, ординаторская, анализ, кровяца, операционная, нянечка, палатная* (о медсестре), *таблетки, препараты, глазник, симптомы, признаки, зеленка, печенка, язвенник, неотложка, карета скорой помощи, глаз, гистология, симулировать, инфекция, зараза, гипотония, анамнез, реабилитация, атеросклероз, голень, лодыжка, пневмония, атрофия, гипертония.* Составьте с двумя из приведенных слов по два предложения с уместным и неуместным употреблением данного слова в конкретном контексте.

Подобные задания при их самоценности могут быть ориентированы на изучение определенной темы курса. Так, полученные тематические группы слов дают возможность включить их в работу над темами первого раздела, посвященного нормам современного русского литературного языка. Это, прежде всего, усвоение понятий «терминологическая и профессиональная лексика», «стилистически окрашенная лексика», а также формирование навыков грамотной речи в рамках тем «Нормы ударения», «Нормы произношения», «Лексические нормы», «Морфологические нормы». Заметим, что подготовка студентами материалов для различных диктантов при условии их использования для проведения регулярных акцентологических или орфографических разминок способствует их мотивации к совершенствованию речевых навыков.

Второй раздел курса предполагает формирование у студентов коммуникативной компетенции, т.е. способности оценивать и выбирать различные языковые явления в различных речевых ситуациях. В связи с этим актуальна активизация словарного запаса, предусматривающая речевые упражнения, вырабатывающие навыки ситуативного употребления терминологической лексики.

На начальном этапе это анализ образцового текста с определением лексического значения и стилево-стилистических функций термина в нем, затем правка негативного текста (замена неудачно использованного слова, исправление лексических ошибок). Источником текстового дидактического материала являются, прежде всего, учебники по медицинским специальностям, научные и научно-популярные журналы, справочники и энциклопедии, которые одновременно служат для студентов источником профессиональной информации. Главное требование – наличие в тексте изучаемых языковых явлений. Во многих случаях тексты приходится адаптировать: исключать неинформативные с точки зрения изучаемой темы фрагменты, сокращать объем. Включение в урок таких текстов соответствует общедидактическим принципам связи теории с практикой, наглядности, сознательности. Кроме того, обрабатывая тексты, учитываем принципы научности и доступности.

Представленный далее фрагмент диссертации на соискание ученой степени кандидата медицинских наук, несмотря на купюры, дает общую информацию о заболевании и позволяет активизировать тематическую группу лексики, включающей повторяющиеся латинские термины-элементы (слова и словосочетания для лексического анализа выделены курсивом).

«*Остеоартроз* (ОА) является наиболее распространенной формой поражения суставов и занимает лидирующие позиции среди всех болезней костно-мышечной системы. <...> В проведенном в 2011 г. эпидемиологическом исследовании было показано, что в России ОА коленных и (или) тазобедренных суставов страдает 13% населения. <...> Основными факторами риска прогрессирования ОА коленных суставов являются ожирение, одновременное наличие ОА суставов кистей, травмы суставов в анамнезе, женский пол и пожилой возраст. Помимо выше описанных, к факторам прогрессирования относят и наличие *деформаций* коленных суставов, *синовита* коленных суставов, *отека* костного мозга. <...> Патологические изменения, наблюдаемые при ОА, включают *деградацию* суставного хряща, *утолщение субхондральной* кости, образование *остеофитов*, воспаление *синовальной* оболочки, повреждение связок, менисков и суставной капсулы, которые прогрессируют с течением времени, приводя к хронической боли, скованности, деформации и ограничению физической функции» [5].

Однако главным условием освоения подязыка медицины является сознательное выполнение речевых действий. Следовательно,

необходимо создание учебно-речевых ситуаций, предполагающих включение студентов в активную речевую деятельность, побуждающих к составлению высказывания с использованием терминов. Поэтому предлагаем следующие виды работы:

- составление связного текста (7 – 10 предложений) на темы, ориентирующие на профессиональную деятельность (работа в процедурном кабинете; работа в лаборатории; работа участковой медсестры, работа патронажной медсестры), произнесение его перед аудиторией с соблюдением орфоэпических, акцентологических и интонационных норм;

- составление текста на определенную тему с использованием опорных слов-терминов (например, для темы «Общение с пациентами, имеющими нарушения в работе органов зрения» опорными словами могут быть *аккомодация*, *астигматизм*, *блефарит*, *кератит*, *миопатия* и др.), публичное выступление с учетом коммуникативных качеств речи: правильности, точности, логичности, чистоты;

- составление и разыгрывание диалога (беседа с родственниками пациента перед операцией; беседа с родственниками пациента, обвинившего врача в некомпетентности и т.д.) – работа в парах;

- составление текста инструктажа пациента перед рентгеноскопией желудка, общим анализом крови и т.д., проведение инструктажа – работа в парах;

- составление текста консультации о приеме лекарственных средств, проведение консультации – работа в парах;

- написание рецензии на научную статью из журнала («Вестник Российской ассоциации медицинских сестер», «Сестринское дело» и др.);

- написание автобиографии, характеристики, заявления о приеме на работу;

- составление инструкции о посещении пациентов и приеме передач.

В основе наших методических изысканий представление о том, что процесс обучения русскому языку и культуре речи, построенный путем формирования понятия о медицинском термине как о языковой единице и путем выработки навыков ситуативного употребления медицинской лексики, способен обеспечить формирование коммуникативной компетенции в профессиональной сфере речевой коммуникации.

В соответствии с этим были подготовлены описанные в данной статье методические материалы, разработаны планы занятий и осуществлено опытное обучение на базе ГАПОУ ТО «Тюменский медицинский колледж».



Предварительно выдвинутая описательная гипотеза о том, что занятия, построенные на основе разработанных лексических минимумов и глоссариев, включенных в речевые упражнения, способствуют выработке навыков ситуативного употребления терминологической лексики, нашла подтверждение в сравнении показателей срезовых контрольных работ «Нормативное использование медицинской лексики и фразеологии» (констатирующей, промежуточной, итоговой). В контрольной группе, обучавшейся без создания речевых ситуаций, требующих применения специально подобранного дидактического материала, студенты в конце обучения менее точно анализировали текст с функционально-стилистической точки зрения, менее охотно и результативно включались в учебно-речевую ситуацию, чем студенты

экспериментальной группы. В цифровом выражении это 29% качественно выполненных заданий в экспериментальной группе и 22% в контрольной на итоговом этапе при 13% в экспериментальной и 14% в контрольной на констатирующем этапе.

Таким образом, освоение подязыка медицины повышает уровень профессиональной коммуникативной грамотности. Основными условиями формирования коммуникативной компетенции в профессиональной сфере речевой коммуникации являются лексические минимумы к урокам и глоссарии, содержащие языковой материал для учебно-речевых ситуаций, а также коммуникативно-деятельностные формы обучения, предполагающие сознательное и активное участие в нем студентов.

#### *Литература:*

1. Антонова Е.С. Русский язык и культура речи / Е.С. Антонова, Т.М. Воителева. – М.: Академия, 2014. – 320 с.
2. Болезни зубов и полости рта: учебник / И.М. Макеева и др. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2015. – 256 с.
3. Голуб И.Б. Русский язык и культура речи / И.Б. Голуб. – М.: Университетская книга, 2009. – 344 с.
4. Дзигуа М.В. Физиологическое акушерство: учебник / М.В. Дзигуа. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2014. – 432 с.
5. Кашеварова Н.Г. Остеоартроз коленных суставов: факторы риска прогрессирования заболевания при пятилетнем проспективном наблюдении: автореф. дис. ... канд. мед. наук: 14.01.22 / Кашеварова Наталья Гавриловна. – Москва, 2014. – 16 с.
6. Кишкун А.А. Клиническая лабораторная диагностика: учебное пособие / А.А. Кишкун. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2014. – 720 с.
7. Ковалев А.И. Хирургия: учебник для медицинских училищ и колледжей / А.И. Ковалев. – Москва: ГЭОТАР-Медиа, 2016. – 576 с.
8. Майский В.В. Фармакология с общей рецептурой: учебное пособие / В.В. Майский, Р.Н. Аляутдин. – 2-е изд., доп и перераб. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2014. – 240 с.
9. Мухина С.А. Теоретические основы сестринского дела: учебник / С.А. Мухина. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2013. – 368 с.
10. Орлова Е.В. Русский язык и культура речи для медицинских вузов / Е.В. Орлова. – М.: Феникс, 2011. – 462 с.
11. Основы реаниматологии и анестезиологии для медицинских колледжей: учебное пособие / В.Г. Зарянская. – 14-е изд. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2015. – 382, с.: ил. – (Среднее медицинское образование).
12. Основы сестринского дела: Алгоритмы манипуляций: учебное пособие / Н.В. Широкова и др. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2013. – 160 с.
13. Пауков В.С. Патологическая анатомия и патологическая физиология: учебник / В.С. Пауков. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2017. – 256 с.
14. Покровский В.И. Энциклопедический словарь медицинских терминов / В.И. Покровский. – Москва: Медицина, 2005. – 1591 с.
15. Смирнов Б.К. Зуботехническое дело в стоматологии: учебник для медицинских училищ и колледжей / Б.А. Смирнов, А.С. Щербаков. – 2-е изд. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2014. – 336 с.
16. Справочник фельдшера; под ред. А.А. Михайлова. – М.: Эксмо, 2013. – 576 с.
17. Сумин С.А. Основы реаниматологии: учебник для студентов медицинских училищ и колледжей / С.А. Сумин, Т.В. Окунская. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2016. – 768 с.
18. Черкасова М.Н. Русский язык и культура речи / М.Н. Черкасова, Л.Н. Черкасова. – М.: Дашков и К, Наука-Пресс, 2009. – 352 с.

#### *Сведения об авторах:*

**Смылова Светлана Леонидовна** (г. Тюмень, Россия), кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, Тюменский государственный университет, e-mail: pcolka2@yandex.ru

**Виношкина Татьяна Викторовна** (г. Тюмень, Россия), преподаватель основ латинского языка с медицинской терминологией и психологии, ГАПОУ ТО «Тюменский медицинский колледж», e-mail: taneshka@list.ru



*Долгих Татьяна Валерьевна* (г. Тюмень, Россия), заведующий отделениями, преподаватель русского языка и культуры речи, ГАПОУ ТО «Тюменский медицинский колледж», e-mail: tv-dolgih@yandex.ru

*Data about the authors:*

*S. Smyslova* (Tyumen, Russia), Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Tyumen State University, e-mail: pcolka2@yandex.ru

*T. Vinoshkina* (Tyumen, Russia), college instructor of basic Latin and medical terminology and Psychology, SAPEE TR “Tyumen Medical College”, e-mail: taneshka@list.ru

*T. Dolgikh* (Tyumen, Russia), head of the Department, the teacher of the Russian Language and Language Norms, SAPEE TR “Tyumen Medical College”, e-mail: tv-dolgih@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 24.09.2018



УДК 372:881

## ОБУЧЕНИЕ ВИРТУАЛЬНОМУ ПИСЬМЕННУМУ ОБЩЕНИЮ В РАМКАХ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ

**И.К. Бетретдинова**

**Аннотация.** В статье изложены основная цель и краткое содержание разработанной методики обучения виртуальному письменному общению в среде Интернет на иностранном языке. Автор уделяет особое внимание разработанному плану апробированного элективного курса обучения «T@lking Real English», сочетающему аудиторные занятия с преимущественной долей практических заданий для самостоятельной работы в сети Интернет. План курса содержит ряд этапов, соблюдение которых способствует успешному обучению и, как следствие, повышению уровня сформированности умений письменной речи учащихся. В статье приводятся рекомендации по внедрению указанной методики, выработанные после подведения итогов проведения соответствующего экспериментального обучения.

**Ключевые слова:** методика обучения иностранному языку, сетевое общение, межкультурные коммуникации, умения письменной речи.

### I. Betretdinova

**Abstract.** The article reveals the goal and the outline of the developed methodology of teaching the virtual written communication in foreign languages. The author pays special attention to the developed plan of the approved elective course «T@lking Real English», intermingling in-class learning with the dominant role of practical Internet self-study work. The plan of the course contains a number of stages, which implementation contributes to successful learning and increasing the level of students' writing skills afterwards. The article gives some recommendations on implementing the mentioned methodology, these worked out recommendations followed summing up the results of the corresponding experimental teaching.

**Keywords:** foreign language teaching methodology, virtual communication, international communications, writing skills.

Процесс обучения общению на иностранном языке непосредственно связан с формированием и развитием иноязычной коммуникативной компетенции, представляя собой одну из основных целей изучения иностранных языков на любой ступени образования. Оценка умений и навыков устной и письменной речи осуществляется как в рамках проведения основного и единого государственных экзаменов, так и при сдаче международных экзаменов. Высокий уровень владения данными навыками и умениями играет важную роль в профессиональной деятельности многих выпускников.

Формирование и развитие умений письменной речи учащихся при изучении дисциплины «Иностранный язык» связано с целым кругом практически направленных заданий: выполнение соответствующих упражнений, представленных в различных компонентах изучаемых учебно-методических комплексов и дополнительными материалами, поиск дополнительных материалов, в том числе использование ресурсов сети Интернет, выполнение проектных работ и т.д. Однако следует обратить внимание на тот факт, что при выполнении таких заданий обучаемые недостаточно часто контактируют с зарубежными сверстниками – непосредственными носителями

изучаемого языка. Этот вопрос приобретает всё большую актуальность в свете непрерывно расширяющихся образовательных возможностей виртуального пространства и популярности компьютерно-опосредованной коммуникации.

Виртуальное письменное общение имеет свои специфические особенности, обуславливающие определённые требования к умениям письменной речи учащихся. В рамках поиска возможностей дополнительного способа повышения уровня сформированности умений письменной речи учащихся при виртуальном общении на иностранном языке предлагается обратить внимание на разработанную нами специальную методику обучения подобному общению в сети Интернет. Подобное обучение направлено на повышение уровня сформированности умений письменной речи школьников в контексте межкультурной компьютерно-опосредованной коммуникации.

Рекомендуется организовать специальный элективный курс обучения языку виртуальной коммуникации (Netspeak), представляющему собой совокупность разного рода сокращений, усечений, эмотиконов и т.д. [2]. Изучением такого языка занимаются многие специалисты, в том числе Н.Г. Асмус [1], Е.И. Галичкина [3], D. Crystal [5;6], D. Jovanovic [7] и др. Этот язык

активно используется большинством зарубежных сетевых коммуникантов, что предопределяет актуальность подобного курса.

Данный курс целесообразно организовать как комбинацию нескольких аудиторных занятий с преобладающей долей практических заданий для внеаудиторной самостоятельной работы в сети. Помимо анализа специфики сетевого общения, изучения и отработки адекватного применения непосредственно элементов виртуального языка видится необходимым уделять внимание ознакомлению с сетевым этикетом (Netiquette), особенностями ведения онлайн-дискуссий (полилога) в зарубежных чатах и на форумах [2].

В ходе проведения соответствующего экспериментального обучения в рамках элективного курса «T@lking Real English», нами была подтверждена эффективность организации курса по следующему плану:

#### *I. Подготовительный этап.*

##### 1. Проведение диагностики:

- образовательных потребностей учащихся;
- возможностей и предпочтений осуществления их деятельности;
- готовности к самостоятельной деятельности;
- опыта работы (виртуального общения, в том числе иноязычного);
- понимания и использования элементов виртуального языка.

2. Определение возможных трудностей и планирование работы по их преодолению.

3. Определение целей самостоятельной учебной деятельности.

4. Разработка плана и соответствующих материалов для обучения учащихся.

#### *II. Организация самостоятельной деятельности (этап обучения).*

1. Обсуждение целей и задач работы.

2. Ознакомление с планом самостоятельной работы.

3. Представление информационных ресурсов.

4. Консультирование и промежуточный контроль.

5. Итоговый контроль (тестирование; анкетирование).

#### *III. Подведение итогов работы.*

1. Обсуждение полученных результатов, анализ причин неудач и совершённых промахов.

2. Обсуждение возможности дальнейшей самостоятельной деятельности.

Подобная схема работы позволяет обучить учащихся стратегии самостоятельной работы и обеспечить их необходимыми материалами. Она позволяет своевременно реагировать на потребности учащихся и, при необходимости,

корректировать их работу. Мы придаём особое значение первому и последнему этапам. Важность сбора диагностических данных необходима, поскольку своевременная и полноценная диагностика позволяют обеспечить максимальную эффективность работы. Равно как видится невозможным организация полноценного учебного процесса без последующего подведения учебных итогов, что обеспечивает обучение рефлексии, развитие способности к дальнейшему самосовершенствованию и личному росту.

После проведения обучения по указанному плану важно подвести некий итог, определив конкретные условия внедрения разработанной нами методики обучения виртуальному письменному иноязычному общению, которые способствуют более эффективной и успешной реализации поставленных целей.

На *подготовительном этапе* необходимо использовать различные методы педагогических исследований в комплексе для получения более точных результатов диагностики: беседа, анкетирование, тестирование, изучение продуктов деятельности учащихся (ответ на письмо виртуального друга с элементами виртуального языка) [2]. Целесообразно проводить диагностику заведомо большего количества человек, превышающего число тех, кого можно будет включить в группу по изучению курса. Такой широкий охват обусловлен дальнейшим отбором учащихся по ряду критериев:

– внутренняя мотивация (желание учащегося изучать основы общения в сети Интернет);

– наличие свободного времени для посещения занятий и выполнения практических заданий для самостоятельной работы дома;

– технические возможности осуществления самостоятельной деятельности в домашних условиях (доступ к сети Интернет);

– высокие показатели результатов тестирования умений работать с компьютером;

– относительно низкие показатели результатов тестирования с целью выявления уровня владения виртуальным языком.

При разработке вопросов беседы следует учитывать возрастные особенности учащихся. Анкету рекомендуется составлять преимущественно закрытого типа для быстрой и точной обработки результатов. Задание на составление ответного письма другу по переписке в группах следует проводить одновременно в разных аудиториях, чтобы избежать общения учащихся и, как следствие, подсказок. Объективной оценке деятельности учащихся

способствует количественный и качественный анализ их писем, который предусматривает:

- определение общего объема электронного послания;
- полные и точные ответы на заданные вопросы;
- грамотное стилевое оформление личного послания;
- соблюдение принятых в языке норм вежливости;
- процентное соотношение количества используемых элементов виртуального языка и общего объема письма;
- качество употреблённых (не списанных из письма-задания) сокращений, т.е. их отношение к той или иной категории сложности.

Первые четыре пункта соответствуют Критериям оценивания выполнения задания «Личное письмо» в рамках государственных экзаменов (ОГЭ, ЕГЭ) [4].

Учёт всех пунктов, в особенности, последнего позволяет поставить каждому учащемуся индивидуальное количество баллов за написание письма.

При разработке плана и материалов для обучения педагогу важно придерживаться следующих принципов:

- создание благоприятных условий для развития активности, самостоятельности, креативности и ответственного отношения обучаемых;
- мотивация к дальнейшему продолжению процесса обучения;
- преобладающая роль коммуникации в процессе обучения.

Этап *обучения* или *организации самостоятельной деятельности* предусматривает как аудиторную, так и внеаудиторную (дистанционную) работу педагога и ребят. Данный этап включает в себя активную работу с электронным учебным материалом (презентации, статьи, задания, тесты) и формирование способности практически применять все полученные знания.

При предоставлении информационных ресурсов наиболее удобным будет указать заранее разработанный персональный сайт педагога, содержащий все необходимые материалы курса (в том числе и задания для самостоятельной работы: статьи, упражнения, интересные ссылки на другие веб-ресурсы), что будет особенно важно в случае пропуска занятий учащимися по уважительным причинам. Желательно предусмотреть возможность онлайн-консультирования при возникновении каких-либо безотлагательных вопросов и для оказания

соответствующей помощи, например, мини-чат на сайте педагога. Необходимо предоставить ребятам ссылки на онлайн-словари наиболее распространённых сокращений виртуального языка, например:

<http://smsdictionary.co.uk>

<http://www.mobile.com/sms.html>

[http://www.pakchoicz.com/sms\\_dictionary.htm](http://www.pakchoicz.com/sms_dictionary.htm)

[https://ru.scribd.com/document/40382760/Sms-](https://ru.scribd.com/document/40382760/Sms-Dictionary)

[Dictionary](#)

<http://www.smstau.com/sms-dictionary.html>

<http://www.textmefree.com/sms-dictionary.html>

[https://lingo2word.com/lists/txtmsg\\_listA.html](https://lingo2word.com/lists/txtmsg_listA.html)

Промежуточный контроль надлежит проводить как в виде небольших тестов на усвоение того или иного информационного блока (темы занятия), так и в форме предоставления обучаемыми индивидуальных скриншотов с результатами выполненных ими практических заданий. В последнем случае будет целесообразным организовывать обсуждение выполнения заданий в группе для выявления возможных промахов и ошибок, а также для поиска решений проблем и предотвращения подобных неудач в дальнейшем.

*Итоговый контроль* рекомендуется проводить в виде тестирования и задания ответить на электронное письмо друга с элементами виртуального языка (в аудитории) и практического домашнего задания с последующим предоставлением и обсуждением скриншотов сетевых бесед учащихся с зарубежными сверстниками. При анализе результатов теста и творческого задания (письмо) следует опираться на количественный и качественный анализ писем ребят. Итоговое анонимное анкетирование, являясь своеобразной формой обратной связи, даёт возможность выявить отношение учащихся к проделанной работе и изученному курсу в целом. Это, в свою очередь, позволяет судить, достигнута ли цель обучения или нет. В конце изучения курса педагогу необходимо обсудить с ребятами возможности их дальнейшего сетевого иноязычного общения с использованием виртуального языка.

Следует отметить, что обучение виртуальному письменному общению на иностранном языке в сети Интернет должны проводить педагоги с высоким уровнем профессиональной компетентности. Опираясь на возможности современных информационных технологий, владея современными педагогическими технологиями, такой преподаватель может эффективно организовать учебный процесс по разработанному курсу.

*Литература:*

1. Асмус Н.Г. Лингвистические особенности виртуального коммуникативного пространства: дис. ... канд. фил. наук / Н.Г. Асмус. – Челябинск, 2005. – 265 с.
2. Бетретдинова И.Х. Оценка уровня языковой компетенции в сетевых коммуникациях учащихся старших классов средней общеобразовательной школы / И.Х. Бетретдинова // Вестник МГОУ. Серия «Педагогика». – 2013. – №3. – С. 60-63.
3. Галичкина Е.И. Специфика компьютерного дискурса на английском и русском языках (на материале жанра компьютерных конференций): автореф. дис. ... канд. фил. наук / Е.И. Галичкина. – Волгоград, 2001. – 11 с.
4. Демонстрационный вариант контрольных измерительных материалов для проведения в 2018 году основного государственного экзамена по английскому языку (письменная часть): Критерии оценивания выполнения задания 33 «Личное письмо» [Электронный ресурс]. – ФИПИ, 2018. – Режим доступа: <http://www.fipi.ru/ege-i-gve-11/demoversii-spezifkacii-kodifikatory>
5. Crystal D. Internet Linguistics: A Student Guide. – New York: Routledge, 2011. – 179 p.
6. Crystal D. Language and the Internet / D. Crystal. – Cambridge University Press, 2004. – 272 p.
7. Jovanovic D. A qualitative study of the use of Netspeak in English language classroom. Implementation of Netspeak in High School and University Language Teaching [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/59855/Jovanovic.Danica.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

*Сведения об авторе:*

**Бетретдинова Инесса Константиновна** (г. Серпухов, Россия), преподаватель кафедры иностранных языков, Филиал ВА РВСН им. Петра Великого, e-mail: inessa\_korn@mail.ru

*Data about the author:*

**I. Betretdinova** (Serpukhov, Russia), Teacher of Foreign Languages Department, Branch of Peter the Great Military Academy of the Strategic Missile Troops, e-mail: inessa\_korn@mail.ru

Статья поступила в редакцию 07.11.2018





## ПСИХОЛОГИЯ

УДК 376.545

### СПЕЦИФИКА ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ К РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ

И.Н. Грушецкая, О.С. Щербинина<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 18-013-00867

**Аннотация.** В современных образовательных условиях значительно повысился интерес к работе с одной из категорий детей «группы риска» – одаренным детям. Данная категория не случайно многими учеными относится к категории группы риска. Результаты многочисленных исследований говорят о том, что на пути своего развития одаренные дети сталкиваются с рядом особенностей и трудностей развития, неспецифичных для их сверстников. Эта специфика подчас становится причиной диссинхронии развития и трудностей в социальной адаптации такого ребенка. Представленные обстоятельства обуславливают необходимость осуществления специально организованной деятельности с одаренными детьми, которая требует от педагога определенной компетентности. Современные профессиональные образовательные организации по-разному относятся к заявленной проблеме, в связи с чем, нами было проведено исследование, направленное на изучение отношения будущих педагогов к работе с одаренными детьми и их готовности к данному направлению деятельности.

**Ключевые слова:** одаренность, одаренный ребенок, социальное развитие, социализация, социально-педагогическая работа, профессиональная образовательная организация.

### PECULIARITIES OF TRAINING OF STUDENTS OF PROFESSIONAL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS TO WORK WITH GIFTED CHILDREN

I. Grushetskaya, O. Shcherbinina

**Abstract.** In the modern educational reality, the interest in working with one of the categories of children "at risk" - gifted children has increased significantly. This category is not accidentally described by various scientists as the "category of risk group". The results of numerous conducted research show that on the process of their development gifted children face a number of features and difficulties of development, non-specific for their peers. This specificity sometimes causes dissynchrony of development and difficulties in social adaptation of such a child. The presented circumstances necessitate the implementation of specifically organized activities with gifted children, which requires a certain professional competence of a teacher. Modern professional educational organizations have different attitudes to the stated problem, in connection with which the following research was conducted aimed at studying the attitude of future teachers to work with gifted children and their readiness for this activity.

**Keywords:** giftedness, gifted child, social development, socialization, socio-pedagogical work, professional educational organization.

В настоящее время проблемы одаренных детей и работы с ними обращают на себя внимание как педагогов-практиков, так и ученых. По мнению обывателей, одаренные дети – это категория со знаком «плюс», у которой не может быть проблем. Это дети, которые могут и делают лучше, чем другие. Однако, не случайно почти сто лет назад прозвучал вопрос «Одаренность – это дар? Или это испытание?» [1].

Далеко не всегда ребенок, обладающий повышенными способностями в той или иной области, может в полной мере реализовать свои задатки (причин этому может быть множество: непонимание родителей, малообеспеченность семьи, недопонимание со стороны педагогов, отсутствие должного внимания в

образовательной организации и т.д.); самореализоваться (сложности во взаимоотношениях с коллективом сверстников, неадекватная самооценка, самовосприятие, отсутствие коммуникативных навыков и т.д.); полноценно и вовремя решить возрастные задачи развития [2;3;5].

Существующие результаты отечественных и зарубежных исследований свидетельствуют о наличии специфики в развитии одаренных детей, которая требует специальной организации работы с ними [7;8;11;12]. Нами проводились исследования особенностей и трудностей социализации и социального развития одаренных детей, которые зафиксировали наличие у многих одаренных детей сложностей во

взаимоотношениях со сверстниками (неумение наладить взаимодействие; проблемы в решении конфликтных ситуаций; низкий социометрический статус в группе); неадекватную самооценку у одаренных школьников, низкий уровень самопринятия; проблемы самореализации в коллективе сверстников (существует желание быть принятым, уважаемым, но часто возникает дискомфорт в компании сверстников); ригидность в поведении и т.д. [10]. В ходе бесед с одаренными школьниками (исследование 2017 г.) ребята среди своих трудностей и нерешенных, обидных жизненных ситуаций называют недопонимание со стороны школьных педагогов (по их мнению).

Перечисленные проблемы говорят о необходимости особого внимания к организации работы с данной категорией детей. При этом работа должна быть направлена не только на развитие способностей, но и на поддержку ребенка в решении возрастных задач социализации, в решении задач социального развития [4;6;9].

Одной из проблем в качественной организации работ с данной категорией детей в современных образовательных организациях является неготовность педагогов к работе с ними.

Нами было проведено исследование в институте педагогики и психологии Костромского государственного университета, Галичском педагогическом колледже Костромской области и Ярославском педагогическом колледже с целью выявления у студентов-будущих педагогов отношения к проблеме работы с одаренными детьми и их подготовленности к данному направлению деятельности.

Сбор эмпирических данных осуществлялся методом анкетирования обучающихся института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Костромской государственной университет» (n=24), обучающихся ГПОАУ ЯО «Ярославский педагогический колледж» (n=100) и ОГБПОУ «Галичский педагогический колледж Костромской области» (n=39). Опрос проводился с апреля по июнь 2018 г.

Так, Костромской государственной университет осуществляет подготовку будущих социальных педагогов и педагогов-психологов к работе с одаренными детьми уже более десяти лет на базе Института педагогики и психологии в ходе изучения студентами дисциплины по выбору «Методика работы с одаренными детьми».

На занятиях по этой дисциплине многие обучающиеся впервые вплотную сталкиваются с феноменом одаренности и осознают, что это не только положительная особенность ребенка,

выгодно отличающая его от других, но и, как правило, большая проблема для самого человека и его близких.

Работа в рамках дисциплины начинается с изучения феномена «одаренность», его сущности, содержания на основе представления студентами различных трактовок и сопоставления с понятиями «талант» и «гениальность». Выстраивая иерархию понятий, устанавливая их взаимосвязь и взаимозависимость, у молодых людей, формируется определенное представление о сути феномена одаренности. Далее происходит знакомство с типами одаренности и одаренных людей.

Осознание разных подходов к феномену «одаренности» осуществляется в ходе рассмотрения существующих концепций в этой области.

Следующим шагом в нашей системе подготовки будущих педагогов-психологов к работе с одаренными детьми выступает знакомство с особенностями и трудностями развития данной категории детей, которые частично совпадают, частично отличаются от трудностей детей разного возраста. В рамках дисциплины обучающиеся знакомятся с возрастными особенностями одаренных детей (дошкольники, младшие школьники, подростки, старшие школьники) и спецификой работы с ними на разных этапах развития в образовательных организациях различного типа (дошкольные образовательные организации, общеобразовательные организации, организации дополнительного образования, загородные детские оздоровительные центры).

Система работы с учебным материалом по представленным блокам способствует, по нашему мнению, продуманному и глубокому его изучению и осмыслению.

После знакомства с особенностями данной категории и основными проблемами, встающими на пути одаренного ребенка к благополучному существованию в обществе, студентам дается задание для обобщения и интериоризации полученных сведений – разработать программу работы педагога-психолога с одаренными детьми или их родителями (самостоятельно определяется возраст детей, проблема и образовательная организация). Работа выполняется в микрогруппах по 3 - 4 человека. Предоставляются варианты образовательной организации, на базе которой будет реализовываться предполагаемая программа: дошкольная образовательная организация, общеобразовательная организация, организация дополнительного образования, институт повышения квалификации работников образования и т.д. Кроме того, студенты выбирают возраст

детей, программу для которых они будут разрабатывать. На выполнение задания дается две недели, в ходе которых педагогом осуществляется необходимое консультирование. Готовые проекты представляются к защите и обсуждению в виде презентации.

Многолетний опыт работы по проблеме имеет не только огромное практическое значение (выпускники приходят работать с готовность встретиться и сопровождать одаренных детей), но и теоретическое значение, так как уже много лет проблема разрабатывается, изучается в рамках студенческих работ на разных ступенях высшего

образования, и эти результаты пополняют существующий опыт работы с такой нестандартно категорией как одаренные дети. Помимо этого, выпускники данного направления работы уже несколько лет после окончания вуза становятся педагогами специализированного образовательного центра по работе с одаренными школьниками «Сириус» (город Сочи).

Об эффективности представленной работы свидетельствуют данные опроса обучающихся 1 и 4 курса института педагогики и психологии КГУ.

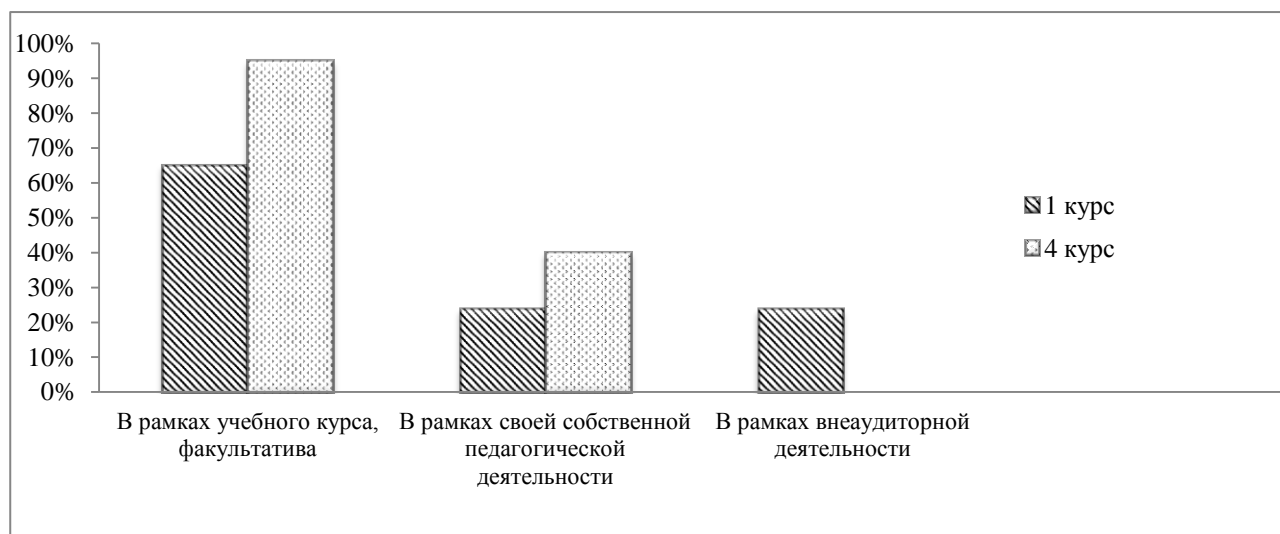


Рисунок 1. - Результаты опроса обучающихся ИПП КГУ об источниках знаний о работе с одаренными детьми

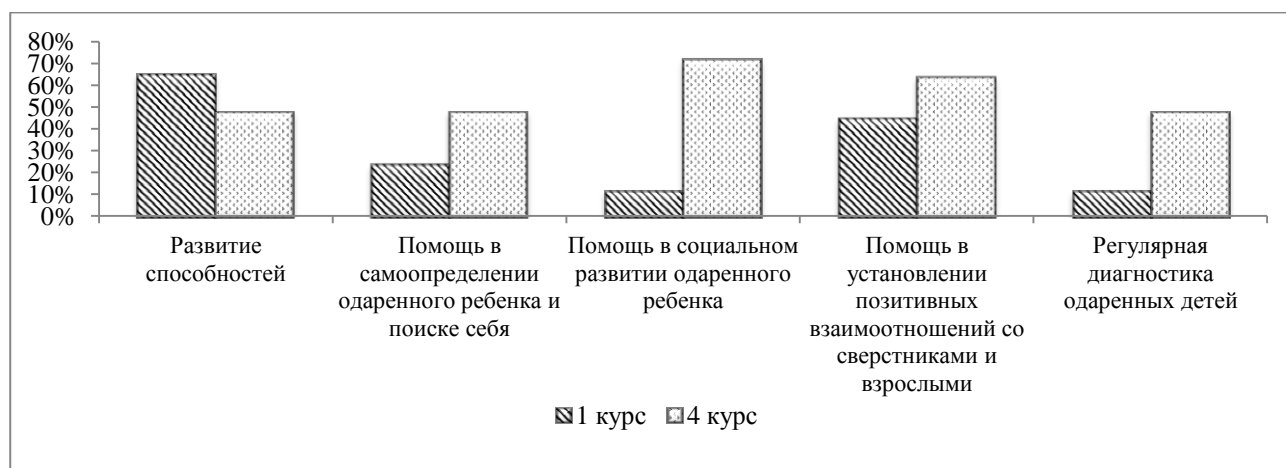


Рисунок 2. - Результаты опроса обучающихся ИПП КГУ о приоритетных направлениях в работе с одаренными детьми

По результатам опроса мы можем увидеть, что в процессе подготовки знания ребят о работе с одаренными детьми существенно возрастают как за счет специального курса, так и в ходе практической деятельности.

В ходе подготовки обучающихся изменяются их представления о приоритетных направлениях в работе с одаренными детьми: на ведущие позиции выходит не развитие способностей, а помощь в социальном развитии и помощь в выстраивании позитивных взаимоотношений со сверстниками.

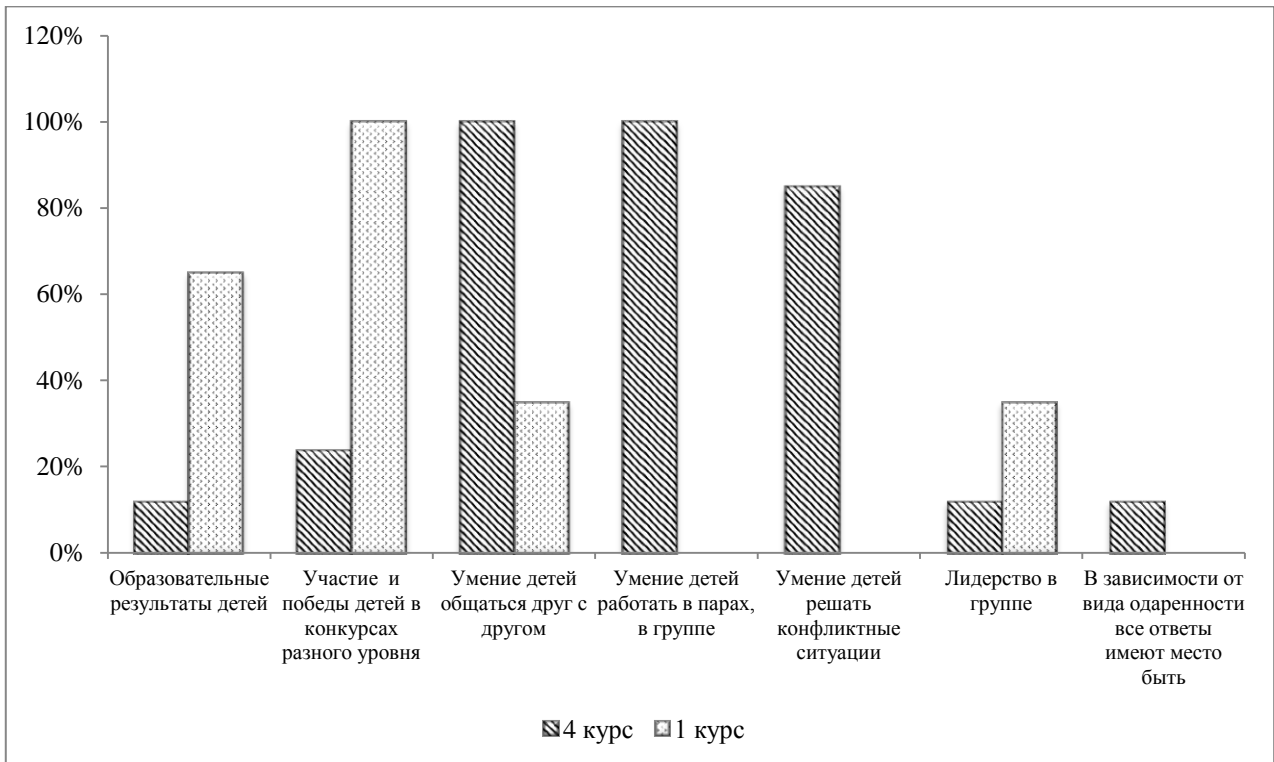


Рисунок 3. - Результаты опроса обучающихся ИПП КГУ о результатах эффективной работы с одаренными детьми

По данным опроса у обучающихся института в процессе получения знаний об одаренных детях и работе с ними меняются представления о результатах эффективности данной работы. Если в начале обучения они акцентировали свое внимание на образовательных результатах одаренных детей и участии и победах их в конкурсах, то после получения опыта работы с данной категорией и дополнительных знаний,

акцент сместился в сторону повышения коммуникативных знаний и умений у одаренных детей, умения решать ими конфликтные ситуации и т.д.

Если сравнить данные опросов студентов Костромского государственного университета, Ярославского и Галичского педагогических колледжей, то можно увидеть следующее:

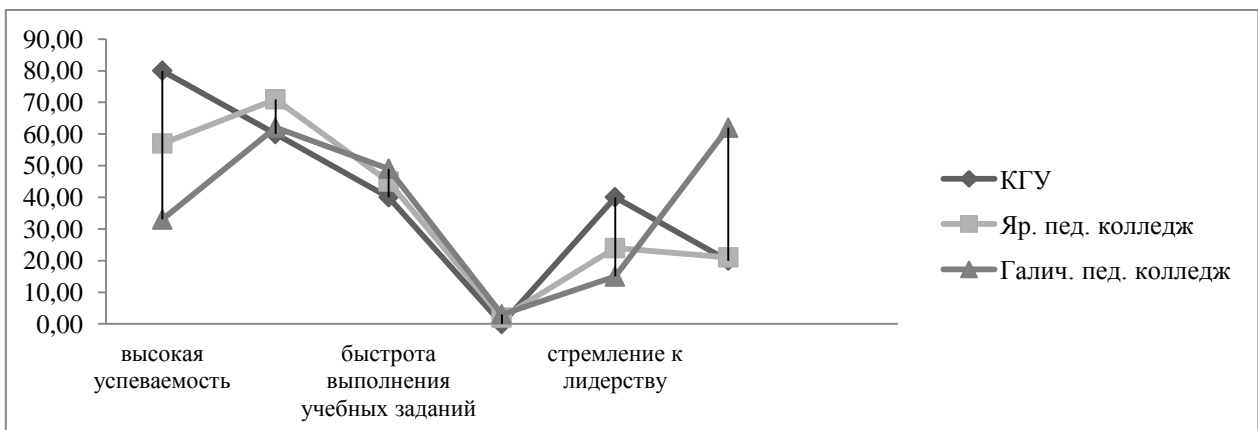


Рисунок 4. - Качества, отличающие одаренных детей, по мнению студентов (сопоставление данных)

Будущие педагоги обучающиеся в Костромском государственном университете и колледжах г. Ярославля и г. Галича (Костромская

область) считают, что одаренных детей отличает быстрота выполнения учебных заданий (от 40% до 49% всех отвечающих респондентов); широкая

эрудиция (от 60 до 71% респондентов); низкий уровень или отсутствие конфликтности и самонадеянности.

Студентов КГУ наиболее отличительными качествами одаренных детей называют высокую успеваемость (80% респондентов); широкую эрудицию (60%).

Для обучающихся педагогического колледжа г. Ярославля самыми значимыми являются широкая эрудиция (71%) и высокая успеваемость (57%). В то же время, для студентов Галичского

педагогического колледжа отличительными качествами будут также широкая эрудиция и творческая самореализация (по 62% ответов респондентов).

Таким образом, не все обучающиеся профессиональных организаций среднего и высшего профессионального образования осознают такие личностные особенности одаренных, как стремление к лидерству и конфликтность с окружающими людьми (родителями, педагогами, сверстниками).

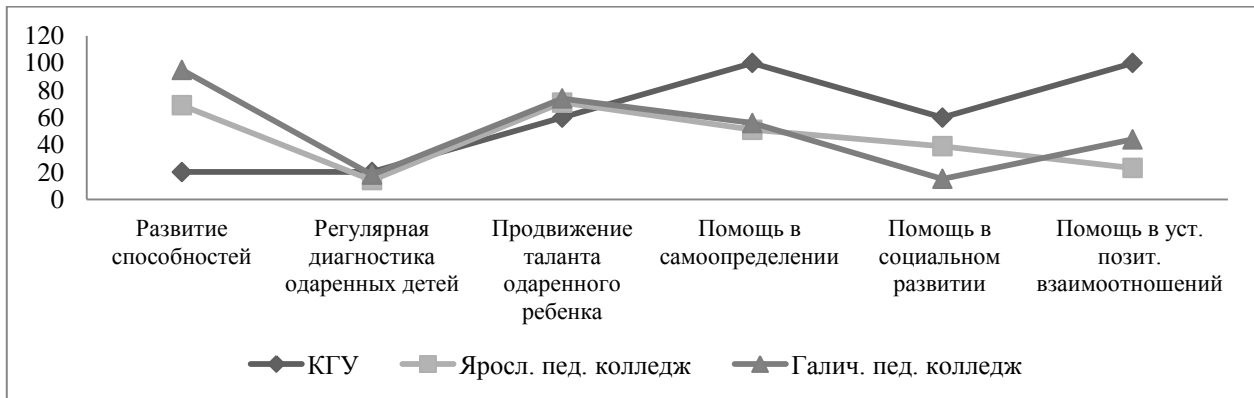


Рисунок 5. - Приоритетные направления работы с одаренными детьми, по мнению студентов (сопоставление данных)

В качестве приоритетных направлений работы с одаренными детьми абсолютное большинство студентов КГУ считают помощь в самоопределении (100%), в установлении позитивных взаимоотношений (100%), в социальном развитии (60%). Менее приоритетными называют регулярную диагностику и развитие способностей (по 20% респондентов КГУ).

В качестве наиболее значимых направлений работы с одаренными детьми, студенты Ярославского колледжа выделяют продвижение таланта одаренного (71%); развитие способностей (69%); помощь в самоопределении (51%).

Важными направлениями работы с одаренными студентами Галичского педагогического колледжа считают развитие способностей (95%); продвижение таланта одаренного ребенка (74%); помощь в самоопределении (56%).

В тоже время, менее значимыми для студентов Ярославского педагогического колледжа остаются регулярная диагностика способностей (14%) и помощь в установке позитивных взаимоотношений (23%). Обучающиеся Галичского педагогического колледжа в меньшей степени отдают значимость помощи в социальном развитии одаренных (15%) регулярной диагностике (18%).

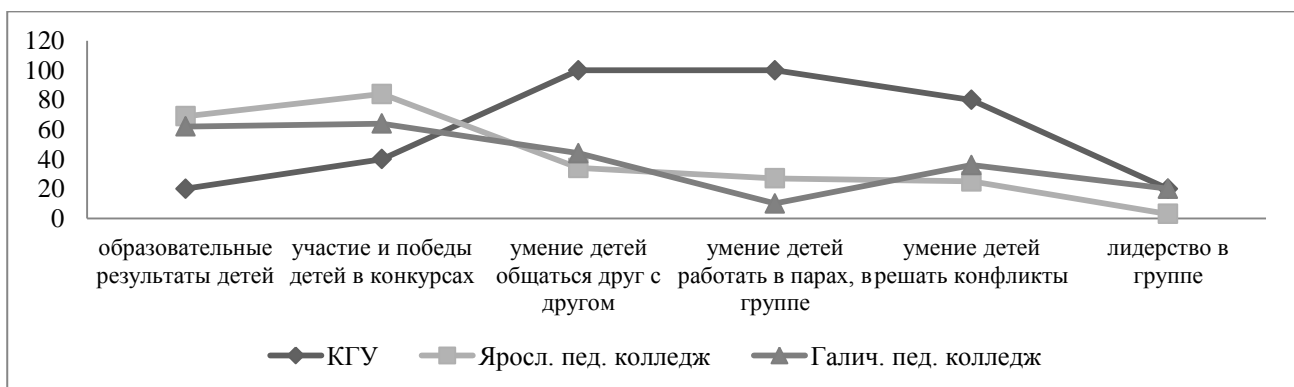


Рисунок 6. - Результаты социально-педагогической работы с одаренными детьми, по мнению студентов (сопоставление данных)



Обучающиеся профессиональных образовательных организаций – будущие педагоги считают, что об эффективности социально-педагогической работы с одаренными детьми могут говорить многие результаты, причем: для абсолютного числа обучающихся института педагогики и психологии – будущих социальных педагогов и педагогов-психологов самыми значимыми являются умение детей общаться друг с другом (100%); умение детей работать в парах, группах (100%); умение детей решать конфликты и спорные вопросы (80%).

Ответы респондентов Ярославского и Галичского педагогических колледжей очень схожи. Так, в тройке приоритетных направлений социально-педагогической работы для будущих педагогов являются – участие и победы детей в конкурсах (84% и 64%); образовательные результаты детей (62 и 69%); умение детей общаться друг с другом (34% и 44%).

Тем самым видно, что ответы обучающихся в педагогических колледжах г. Ярославля и г. Галича очень схожи, хотя не в полной мере говорят об эффективности плодотворной социально-педагогической работы с одаренными.

Таким образом, подготовка педагогов в средних и высших профессиональных

образовательных организациях должна включать в себя дисциплины, в рамках которых обеспечивается подготовка к работе с одаренными детьми, как особой категорией. Где обучающиеся не только знакомятся с индивидуальными и возрастными особенностями одаренных детей, их трудностями социального развития, но и спецификой работы с ними на разных возрастных этапах в образовательных организациях различного типа, осваивают наиболее эффективные формы поддержки преодоления трудностей их социального развития, установления конструктивных взаимоотношений одаренных детей с их ближайшим окружением.

Кроме того, работа с одаренными детьми требует от будущих педагогов в частности, и всего педагогического коллектива знаний о специфических особенностях работы с одаренными детьми как особой категории, умений, помогающих формировать, развить и сохранить одаренность детей, а также навыков преодоления трудностей социального развития одаренного ребенка, обеспечивающих их продуктивное взаимодействие со сверстниками и педагогами.

### Литература:

1. Богоявленская Д.Б. Рабочая концепция одаренности [Электронный ресурс] / Д.Б. Богоявления // Вопросы образования. – 2004. – № 2. – С. 46-68. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=9172194>
2. Бордовская Н.В. Вызовы времени и новые модели развивающей образовательной среды / Н.В. Бордовская // Человек и образование. – 2013. – № 2(35). – С. 4-11. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20192475>
3. Курасов Н.В. Изучение понятия одаренности в рамках психолого-педагогического знания / Н.В. Курасов // Интеграция образования. – 2015. – Т. 19. – № 3. – С. 52-58.
4. Лейтес Н.С. О признаках детской одаренности [Электронный ресурс] / Н.С. Лейтес // Вопросы психологии. – 2003. – № 4. – С. 13-19. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=9203403>
5. Леутина Л.А. Социализация детей в современных педагогических исследованиях / Л.А. Леутина // Вопросы образования. – 2014. – № 3. – С. 152-173.
6. Мелик-Пашаев А.А. Проявление одаренности как норма развития [Электронный ресурс] / А.А. Мелик-Пашаев // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19. – № 4. – С. 15–21. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22754007>
7. Мешкова Н.В. Зарубежные исследования одаренности: социально-психологический аспект [Электронный ресурс] / Н.В. Мешкова // Современная зарубежная психология. – 2015. – Т. 4. - № 1. – С. 26-44. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23733139>
8. Попова Л.В. Образовательные программы для одаренных детей в странах Европы / Л.В. Попова // Психологическая наука и образование. – 2009. – № 4. – С. 101-114. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12991708>
9. Смирнов В.А. Опыт реализации программы развития личностных ресурсов для одаренных старшеклассников в рамках психолого-педагогического сопровождения процесса социализации / В.А. Смирнов, С.А. Хазова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – Т. 23. - № 5. – С. 39-43. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32728541>
10. Щербинина О.С. Особенности социально-педагогической поддержки одаренных школьников / О.С. Щербинина // Социальная педагогика в современных социальных практиках / Сборник научных статей VII Международного симпозиума, 21-23 мая 2017г.; научн. ред. А.В. Мудрик, Т.Т. Щелина. – Арзамас: Арзамасский филиал ННГУ, 2017. – С. 403-409.
11. Busi, K., Berman, K. Integration and dynamic adaptation in the formation of a novel 2e school model // Twice Exceptional Supporting and Educating Bright and Creative Students with Learning Difficulties. – 18 January 2018. – Pages 322-339.

12. Calero, M.D., García-Martin Temporal stability of IQ and learning potential in gifted children: Diagnostic

implications // Anales de Psicología. – 2014. – Volume 30. – Issue 2. – Pages 512-521.

***Сведения об авторах:***

***Грушецкая Ирина Николаевна*** (г. Кострома, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психолого-педагогического образования, ФГБОУ ВО «Костромской государственный университет», e-mail: i-grushetskaya@ksu.edu.ru

***Щербинина Ольга Станиславовна*** (г. Кострома, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психолого-педагогического образования ФГБОУ ВО «Костромской государственный университет», e-mail: shcherbinina-olga@list.ru

***Data about the authors:***

***I. Grushetskaya*** (Kostroma, Russia), Candidate of Pedagogic Sciences, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of psycho-pedagogical education, Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education 'Kostroma State University', e-mail: i-grushetskaya@ksu.edu.ru

***O. Shcherbinina*** (Kostroma, Russia), Candidate of Pedagogic Sciences, Assistant Professor, Assistant professor of the Department of psycho-pedagogical education, Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education 'Kostroma State University', e-mail: shcherbinina-olga@list.ru

Статья поступила в редакцию 06.11.2018



УДК 159.9.07.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ ПОДРОСТКОВ

Н.Б. Холостова, Э.Н. Гилемханова

**Аннотация.** Статья посвящена исследованию готовности к профессиональному самоопределению подростков, которая рассматривается как многомерный, обусловленный влиянием технологического прогресса и социокультурной среды, выбор направленности трудовой деятельности. Проанализированы теоретические подходы к пониманию данного феномена. В теоретической части работы выделены личностные факторы, влияющие на готовность к выбору профессии, исходя из которых готовность к профессиональному самоопределению подростка определяется его самооценкой, социализацией, толерантностью к неопределенности и волевыми качествами. В качестве ключевой гипотезы выдвинуто предположение о том, что актуализация развития указанных факторов положительно влияет на готовность к профессиональному самоопределению подростков. В эмпирической части статьи описываются ход и результаты формирующего эксперимента. Формирующий эксперимент осуществлялся с помощью специально разработанной программы для 8 - 9 классов «Путь героя» (автор программы Н.Б. Холостова).

**Ключевые слова:** профессиональное самоопределение, готовность к выбору профессии, психологические факторы готовности к профессиональному самоопределению.

## PSYCHOLOGICAL FACTORS OF READINESS FOR PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF ADOLESCENTS

N. Kholostova, E. Gilemhanova

**Abstract.** The article is devoted to the research of readiness for professional self-determination of teenagers which is considered as multidimensional, caused by the impact of technological progress and socio-cultural environment, the choice of orientation of work. Theoretical approach on understanding the following phenomenon is analyzed. In a theoretical part of work the personal factors affecting readiness for choice of profession proceeding from which readiness for professional self-determination of the teenager is defined by his self-assessment, socialization, tolerance to uncertainty and strong-willed qualities are allocated. As a key hypothesis the assumption that updating of development of the specified factors positively affects readiness for professional self-determination of teenagers was being made. In the empirical part of article's research the course and results of the forming experiment is described. The forming experiment was enabled by specifically-developed programme for 8 - 9 classes "Way of the Hero" (the author of the program N. Kholostova).

**Keywords:** professional self-determination, readiness to choose a profession, psychological factors of readiness for professional self-determination.

Проблема профессионального самоопределения встает перед подростком достаточно рано, когда в силу возрастных особенностей школьник еще не готов совершить профессиональный выбор, его жизненные планы скорее носят философско-романтический характер и зачастую никак не связаны с реальным выбором профессии. Соединение этих аспектов (понимание своего места в жизни и собственно сам выбор, когда складываются смысло-жизненные ориентиры и адекватная оценка личностных особенностей) приходится на более поздний период - конец юношества - наступление зрелости, фактически совпадающий с периодом студенчества или началом трудовой деятельности [7]. В этом и заключается весь риск подросткового выбора профессиональной траектории. Возникший в этот период интерес к

той или иной трудовой деятельности может снизиться, не найдя подкрепления жизненными ценностями, сформированными в более старшем возрасте; по данным исследования ЦЭНО РАНХиГС: в зависимости от полученной специальности менее 50% молодежи трудятся в соответствии с полученным образованием [6]. Ситуация обостряется современной тенденцией сокращения количества ВУЗов, в результате чего образуется серьезная конкуренция среди абитуриентов, и выбор учебного заведения определяется не ориентацией на специальность, а прогнозированием возможностей поступления (т.е. фактически соотнесение результатов ЕГЭ с проходными баллами ВУЗа) [1;4]. Меры, предпринимаемые государством по привлечению подростков к получению рабочих специальностей (на сегодняшний день рынок труда особо

нуждается в высококвалифицированных специалистах такого уровня [5]), не приносят желаемых результатов [8].

Все указанные выше факторы свидетельствуют о необходимости разработки комплекса качественных результативных профориентационных мероприятий.

Е.М. Борисова выделяет четыре основных подхода к профессиональному самоопределению личности [3]:

1) изучение психологической готовности к профессиональному самоопределению в подростковом и юношеском возрасте; к основному недостатку этого подхода автор относит ограниченность подхода одним периодом, не затрагивающим дальнейшие этапы профессионального самоопределения;

2) формирование профпригодности и проблема профотбора; отличительной чертой данного направления является изучение психофизической предрасположенности к какому-либо виду профессии;

3) изучение отдельных аспектов личности, формирующихся в процессе профессионального становления; в рамках подхода формирование личностных конструктов происходит в процессе профессионального становления;

4) исследование профессионального развития и профессиональной типологии личности; критика данного подхода заключается в игнорировании высших структур личности.

Рассматривая профориентационные программы, разработанные и применяемые педагогами-психологами на практике, а также многочисленные профориентационные сайты, можно заключить, что основными диагностическими методиками являются методики, направленные на определение профессионального типа личности, темперамента; реже применяются личностные опросники, диагностика ведущей мотивации и смысложизненных ориентаций. А формирующие программы ориентированы на расширение знаний о профессиях, личностных склонностях и интересах, умение сопоставлять личностные особенности с требованиями профессий (профпригодность) и желаемое направление трудовой деятельности с востребованностью на рынке труда, по сути реализуя «треугольник Е.А. Климова» - «хочу – могу – надо», реже данные мероприятия включают блоки формирования адекватной самооценки, интереса к поиску самостоятельных ответов; недостаточная работа наблюдается и в сфере развития эмоционально-волевых качеств личности.

Однако современные реалии выдвигают

новые требования к субъекту труда, в связи с этим конструкт «профессиональное самоопределение» теперь носит характер не разового акта совершения выбора, а многомерного, изменяющегося со временем под влиянием технологического прогресса и социокультурной среды, выбора направленности трудовой деятельности. В 2016 году консультанты Лаборатории будущего (Future Laboratory) и Майкрософт (Microsoft) представили доклад «Работа будущего» («Tomorrow's Jobs»), авторы полагают, что около 65% учащихся школ и профессиональных учреждений будут осваивать профессии, которые сейчас еще не существуют [9], что подтверждает и разработанный в 2014 году Московской школой управления «СКОЛКОВО» и Агентством стратегических инициатив «Атлас новых профессий» [10].

Таким образом, именно готовность к профессиональному самоопределению выходит на первый план в профориентационной работе, однако в современном аспекте она приобретает личностно-ориентированную направленность [2].

Изучение феномена готовности к профессиональному самоопределению и выявление психологических факторов, влияющих на готовность к профессиональному самоопределению стали основной целью данной работы.

В контексте данного исследования, готовность к профессиональному самоопределению - это состояние, характеризующееся активацией внутренних качеств и личностных конструктов для осуществления непосредственно осознанного выбора профессиональной траектории.

В рамках данной работы были выдвинуты следующие гипотезы:

1. Готовность к профессиональному самоопределению подростка определяется его самооценкой, социализацией, толерантностью к неопределенности и волевыми качествами.

2. Воздействие (стимуляция) на вышеуказанные показатели повышают готовность школьника к профессиональному самоопределению.

В проведенном исследовании приняли участие 41 подросток в возрасте 15 - 16 лет, учащиеся школ г. Казани и г. Ульяновска, из которых 20 человек составили экспериментальную группу и 21 – контрольную.

Для изучения данных гипотез была использована следующая диагностическая батарея: методика изучения готовности к выбору профессии В.Б. Успенского, опросник «Изучение

социализованности личности ребенка» М.И. Рожкова (исследуемые шкалы «социальная адаптация», «автономность», «социальная активность»), методика «Диагностика самооценки Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан (исследуемая шкала «самооценка»), опросник толерантности - интолерантности к неопределенности Т.В. Корниловой (исследуемая шкала «толерантность к неопределенности»), Опросник «Волевые качества личности» для подростков М.В. Чумакова (исследуемые шкалы: «ответственность», «инициативность», «решительность», «самостоятельность», «выдержка», «настойчивость», «энергичность», «внимательность», «целеустремленность», «волевые качества личности»).

Однородность выборок подтверждается U-критерием Манна, который не выявил различия в выборках ни по одному из исследуемых факторов. Кроме того, это подтверждается идентичностью набора достоверных связей корреляционных плед (в виду малой численности выборок применялся метод ранговой корреляции Спирмена). В связи с этим, далее описание связей будет производить по данным экспериментальной группы.

В результате корреляционного анализа было установлено, что готовность к выбору профессии прямо коррелирует с самооценкой ( $r_s = 0,640$  при  $p \leq 0,01$ ), социальной адаптацией ( $r_s = 0,524$  при  $p \leq 0,05$ ), автономностью ( $r_s = 0,593$  при  $p \leq 0,01$ ), самостоятельностью ( $r_s = 0,695$  при  $p \leq 0,01$ ), целеустремленностью ( $r_s = 0,556$  при  $p \leq 0,05$ ) и выраженностью волевых качеств в целом ( $r_s = 0,471$  при  $p \leq 0,05$ )).

Для проверки достоверности различий уровня указанных факторов у подростков с разной степенью готовности использовался h-критерий Краскела-Уоллиса. Для этого было выделено три группы по фактору «готовность к профессиональному самоопределению»: «неготовые», «низкоготовые», «среднеготовые» и «высокоготовые».

Показатель h-критерия на уровне  $h_{эмп} = 8,724$  при  $p \leq 0,05$  свидетельствует о статистически значимых различиях между результатами групп по фактору «самооценка»,  $h_{эмп} = 8,703$  при  $p \leq 0,05$  – социальная адаптация,  $h_{эмп} = 7,930$  при  $p \leq 0,05$  – «автономность»,  $h_{эмп} = 8,724$  при  $p \leq 0,05$  – «самостоятельность»,  $h_{эмп} = 7,903$  при  $p \leq 0,05$  – «целеустремленность». h-критерий не показал статистически значимое влияние волевых качеств личности на готовность к профессиональному выбору. Однако, анализируя всю плеяду корреляционных связей, было установлено

опосредованное влияние через фактор «целеустремленность» ( $U_{эмп} = 6$  при  $p \leq 0,01$ ).

На основании вышеизложенного установлено, что «неготовые» и «низкоготовые» к профессиональному самоопределению подростки, для которых проблема выбора профессионального маршрута еще не актуализировалась, отличаются неадекватной самооценкой, низким уровнем социальной адаптации, отсутствием автономности при принятии решений и самостоятельности в действиях, ожиданием одобрения со стороны авторитетов, несформированными волевыми качествами, неумением ставить цели и добиваться результатов. Тогда как подростки со средним уровнем готовности, для которых уже актуализировался вопрос жизненных планов и выбора карьеры, находящиеся в процессе принятия решения и «высокоготовые» школьники, для которых профессиональная траектория ясна, характеризуются сложившейся положительной самооценкой, пониманием своего места в жизни, адекватно выстроенными отношениями с социумом, умением автономно, не ожидая социального подкрепления, принимать решения, самостоятельностью действий, высокой целеустремленностью и более зрелым и развитым набором волевых качеств.

Таким образом, в ходе анализа первичных данных первая гипотеза была подтверждена частично: действительно, на готовность к профессиональному самоопределению влияет самооценка; из шкал социализации установлено влияние двух факторов – социальной адаптации и автономности, из волевых качеств личности – самостоятельности и целеустремленности. Влияние толерантности к неопределенности на уровень готовности не нашло своего подтверждения.

Для подтверждения второй гипотезы, была разработана программа для 8 - 9-х классов «Путь героя», целью которой стало повышение готовности к профессиональному самоопределению через формирование позитивного «образа – Я», актуализацию автономности, самостоятельности, процессов социализации личности и развития волевых качеств.

С целью подтверждения результативности программы по окончании эксперимента была проведена повторная диагностика. Сравнение показателей второго замера методом Манна-Уитни не выявил разнородность между экспериментальной и контрольной группами на уровне выраженности показателей. Однако изучение выраженности сдвигов показателей



исследуемых шкал свидетельствует об отсутствии изменений в контрольной группе и наличии положительных изменений в экспериментальной группе в ряде шкал: «готовность к профессиональному самоопределению» ( $T_{\text{эмп}} = 4,5; p \leq 0,01$ ); «автономность» ( $T_{\text{эмп}} = 0,0; p \leq 0,01$ ); «социальная активность» ( $T_{\text{эмп}} = 0,0; p \leq 0,01$ ); «приверженность гуманистическим нормам» ( $T_{\text{эмп}} = 0,0; p \leq 0,01$ ); «толерантность к неопределенности» ( $T_{\text{эмп}} = 13,5; p \leq 0,01$ ); «самооценка» ( $T_{\text{эмп}} = 22,0; p \leq 0,01$ ); «ответственность» ( $T_{\text{эмп}} = 8,0; p \leq 0,01$ ); «решительность» ( $T_{\text{эмп}} = 0,0; p \leq 0,01$ ); «целеустремленность» ( $T_{\text{эмп}} = 4,0; p \leq 0,01$ ); «общий балл волевых качеств личности» ( $T_{\text{эмп}} = 5,0; p \leq 0,01$ ).

Корреляционная плеяда экспериментальной группы также подверглась изменениям: 1) образовалась связь готовности к профессиональному самоопределению с толерантностью к неопределенности (на уровне  $r_s = 0,489$  при  $p \leq 0,05$ ). При этом установлено, что готовность к самоопределению влияет на толерантность к неопределенности ( $h = 6,558$  при  $p \leq 0,05$ ), а не наоборот, как полагалось изначально. Из этого следует, что актуализация развития волевых качеств личности, повышения успешности социализации и формирования положительной «Я-концепции», влияющих на психологическую готовность к профессиональному выбору, способствуют подростку увидеть новые возможности, сформировать следующие цели, плодотворно действовать в рамках новых обстоятельств; 2) сформировалась связь готовности с фактором «ответственность» -  $r_s = 0,472$  при  $p \leq 0,05$ . Однако влияние указанных шкал друг на друга не установлено. Но выявлено опосредованное влияние через фактор «автономность». Так, согласно повторной диагностике экспериментальной группы, ответственность влияет на автономность ( $h = 7,794$  при  $p \leq 0,05$ ), а автономность на готовность к профессиональному выбору ( $h = 10,203$  при  $p \leq 0,05$ ). Таким образом, актуализация у школьников ответственности повышает уровень автономности и готовность к профессиональному самоопределению.

На основании вышеизложенного очевидно, что вторая гипотеза не подтвердилась в рамках

влияния готовности профессионального самоопределения на толерантность к неопределенности, напротив, готовность к выбору влияет на толерантность к неопределенности; в рамках проведенного исследования программа не оказала влияния на уровень социальной адаптации подростков, что требует более глубокого изучения вопроса.

На основании проведенного исследования, можно говорить о состоятельности принципиально нового подхода в практике профориентационной деятельности педагога-психолога. Основанная на актуализации процесса профессионального самоопределения подростков, представленная профориентационная программа направлена на опережение самого процесса формирования готовности к профессиональному самоопределению. При этом, как показал эксперимент, данная актуализация влечет за собой и сам процесс формирования, ценность которого заключается в том, что источником формирования является внутреннее побуждение подростка к самоопределению, через развитие личностных факторов, конструктов и навыков (адекватной самооценки, автономности, самостоятельности, ответственности, целеустремленности, социальной адаптации, энергичности). В работе сделаны только первые шаги в новом подходе к готовности к профессиональному самоопределению подростков, необходимо расширить количество связанных факторов, выявить их прямые и опосредованные влияния, определить наиболее «перспективные» предикторы для психолого-педагогического воздействия. Кроме того, целесообразным представляется разработать вариации программы, ориентированные под конкретные запросы и составленные с учетом специфики групп: например, для группы с низким уровнем автономности необходимо актуализировать сначала процесс формирования самостоятельности и через него автономность. Программа является многогранной, затрагивает не только и не столько сам процесс выбора профессиональной корректировки, сколько актуализацию развития личностных факторов (зоны ближайшего развития по Л.С. Выготскому), тем самым как бы подтягивая до возрастных норм и актуализируя дальнейшие процессы психосоциального развития личности.

### Литература:

1. Атлас новых профессий [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.skolkovo.ru/public/media/documents/research/sedec/SKOLKOVO\\_SEDeC\\_Atlas.pdf](http://www.skolkovo.ru/public/media/documents/research/sedec/SKOLKOVO_SEDeC_Atlas.pdf)

2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. (Психологическое исследование). - М.: «Просвещение», 1968. – 464 с.

3. Борисова Е.М. Профессиональное

самоопределение: личностный аспект: автореф. ... дис. д-ра псих. наук: 19.00.07 / Борисова Елена Михайловна. – М., 1995. – 48 с.

4. Бузанакова А.Р. Курс на сокращение числа вузов в современной России: шаг к справедливости или к эффективности? [Электронный ресурс] / А.Р. Бузанакова, С.Н. Паклина // Молодой ученый. - 2014. - № 7. - С. 310-313. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/66/10914/>

5. Быстрицкая И. Импортзамещению не хватает кадров. Предприятия борются за специалистов рабочих специальностей [Электронный ресурс] / И. Быстрицкая, Ю. Калачихина. – Режим доступа: <https://www.gazeta.ru/business/2015/11/20/7904093.shtml>

6. Имакаев В.Р. Готовность старшеклассников к профессиональному самоопределению [Электронный ресурс] / В.Р. Имакаев, А.А. Вихман, Л.А. Гаджиева и др. – Режим доступа: [http://presto-](http://presto-online.ru/content/gotovnost-starsheklassnikov-k-professionalnomu-samoopredeleniyu-empiricheskaya-model-i-ee)

[presto-online.ru/content/gotovnost-starsheklassnikov-k-professionalnomu-samoopredeleniyu-empiricheskaya-model-i-ee;](http://presto-online.ru/content/gotovnost-starsheklassnikov-k-professionalnomu-samoopredeleniyu-empiricheskaya-model-i-ee) <https://www.ranepa.ru/images/News/2018-05/28-05-2018-monitoring-vypuskniki.pdf>

7. Клячко Т. Путь к богатству. Почему молодежь не работает по специальности / Т. Клячко. – Режим доступа: <https://www.ranepa.ru/sobytiya/novosti/tatyana-klyachko-put-k-bogatstvu-pochemu-molodezh-ne-rabotaet-po-specialnosti-forbes>

8. Резапкина Г.В. Тупиковые «тренды» профориентации / Г.В. Резапкина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://metodkabi.net.ru/index.php?id=tupik\\_trend#ur](http://metodkabi.net.ru/index.php?id=tupik_trend#ur)

9. Exploring careers – where will tomorrows jobs be? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://www.edinformatics.com/careers/tomorrows\\_jobs.htm](https://www.edinformatics.com/careers/tomorrows_jobs.htm)

#### *Сведения об авторах:*

**Холостова Надежда Борисовна** (г. Казань, Россия), магистрант Института педагогики и психологии профессионального образования Казанского (Поволжского) федерального университета, e-mail: [nadezhda.kholostova@yandex.ru](mailto:nadezhda.kholostova@yandex.ru)

**Гилемханова Эльвира Нурахматовна** (г. Казань, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии Института психологии и образования Казанского (Поволжского) федерального университета, e-mail: [enkazan@mail.ru](mailto:enkazan@mail.ru)

#### *Data about the authors:*

**N. Kholostova** (Kazan, Russia), undergraduate of the Institute of Pedagogy and Psychology of Vocational Education of Kazan Federal University, e-mail: [nadezhda.kholostova@yandex.ru](mailto:nadezhda.kholostova@yandex.ru)

**E. Gilemhanova** (Kazan, Russia), Candidate of Psychology Sciences, Associate Professor of pedagogical Psychology, Kazan Federal University, e-mail: [enkazan@mail.ru](mailto:enkazan@mail.ru)

Статья поступила в редакцию 25.10.2018



УДК 159

## ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СПОСОБНОСТЕЙ К ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**А.В. Дьячков**

**Аннотация.** Статья посвящена анализу результатов исследования, проведенного с целью выявления индивидуально-психологических особенностей способностей к переводу английских фразеологизмов. В основе данного исследования лежат положения великого отечественного физиолога И.П. Павлова о специально-человеческих типах высшей нервной деятельности («художественного» и «мыслительного»), а также учение психолога Б.М. Теплова о способностях человека и о возможности компенсации недостаточно развитых компонентов способностей другими более развитыми, что проявляется в успешности выполнения ряда заданий по переводу с одного языка на другой. В ходе проведенного эмпирического исследования было доказано, что представители «художественного» и «мыслительного» типов по-разному проявляют себя в ходе выполнения данной деятельности. Это отражается в подходах, способах и успешности перевода иностранных языковых конструкций.

**Ключевые слова:** способности, перевод, языковые конструкции, деятельность, специально-человеческие типы ВНД, фразеологизм, художники, мыслители.

## INDIVIDUAL AND PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF TRANSLATION ABILITIES

**A. Dyachkov**

**Abstract.** The article deals with the analysis of the results of the conducted research in order to identify the individual psychological features of the abilities to translate English phraseological units. The study is based on the ideas of the great Russian physiologist I.P. Pavlov about special human types of higher nervous activity («artistic» and «thinking» types). The doctrine of the psychologist B.M. Teplov about human abilities and the possibility of substitution of insufficiently developed components of abilities with highly developed ones that is mentioned in the article as well and shows the successful translation from one language into another. During the empirical research, it was proved that «artistic» and «able to think» personalities, manifest themselves in different ways while operating the translation. This is reflected in the approaches, methods and success of foreign language patterns translation.

**Keywords:** abilities, translation, language patterns, activity, special human types of HNA, phraseological units, artists, thinkers.

Проблема способностей и попыток их психологического определения имеет длительную историю. Согласно одному из самых первых определений: «Способности – суть свойства души человека, понимаемые как совокупность всевозможных психических процессов и состояний» [5, с.374.]. В этом определении способности фактически отождествляются с психикой человека в целом. Лишь позже, способности начинают пониматься как особенные проявления психики, отличающиеся у разных людей. Так, в психологии XVIII – XIX вв. появляется следующее определение: «Способности представляют собой высокий уровень развития общих и специальных знаний, умений и навыков, обеспечивающих успешное выполнение человеком различных видов деятельности» [5, с.374.]. Здесь способности уже рассматриваются как индивидуально специфичные и проявляющиеся в деятельности, однако они

отождествляются с знаниями, умениями и навыками.

Б.М. Теплов в своей работе «Проблема индивидуальных различий» предложил понимать под способностями такие индивидуально-психологические особенности, которые отличают одного человека от другого, обуславливают успешное овладение той или иной деятельностью и её эффективное выполнение, но при этом не сводятся к знаниям, умениям, навыкам [7].

Одним из главных положений в данном подходе для нас является непосредственная связь способности с деятельностью. Согласно Теплову, способность не может возникнуть вне конкретной предметной деятельности. Это значит, что способность проявляется и развивается только тогда, когда начинается какая-либо деятельность. В нашем случае это деятельность по освоению иностранного языка, и, прежде всего, такой ее аспект, как индивидуальная специфика способностей, проявляющаяся в процессе

перевода языковых конструкций с одного языка на другой. Эта проблема в настоящее время является практически не исследованной. Индивидуально-психологические различия перевода рассматриваются нами как проявления языковых способностей к освоению иностранного языка, их типология разработана М.К. Кабардовым, который выделяет «коммуникативно-речевой», «когнитивно-лингвистический» и «смешанный» типы [4], основываясь на известном положении И.П. Павлова о «специально-человеческих типах ВНД» [6].

Согласно этому подходу, люди различаются по «специально-человеческим типам ВНД» по признаку относительного доминирования первой (образной) или второй (вербальной) сигнальных систем. В зависимости от того, какая сигнальная система является преобладающей, выделяются типы: «мыслительный» с относительным преобладанием второй сигнальной системы; «художественный» – с преобладанием первой сигнальной системы; «средний» – где обе сигнальные системы находятся в определенном равновесии. Таким образом, опираясь на теорию И.П. Павлова и типологию М.К. Кабардова, мы можем предположить, что представители двух разных типов: «художники» с «коммуникативно-речевыми» стратегиями освоения иностранного языка и «мыслители», предпочитающие «когнитивно-лингвистические» стратегии, используют привычные для них стили при переводе иностранных языковых конструкций, поскольку они пользуются соответствующими приёмами в целом, изучая иностранный язык. Другими словами, лица художественного типа в процессе перевода более склонны оперировать образами, опираясь на эмоции и интуицию, а «мыслители» при переводе в большей мере обращают внимание на логические закономерности и лингвистический анализ текста. При этом Б.М. Теплов указывал на возможность компенсации одних, недостаточно развитых компонентов способности другими более развитыми, у данного индивида. «Одной из важнейших особенностей психики человека является возможность чрезвычайно широкой компенсации одних свойств другими, вследствие чего относительная слабость одной способности вовсе не исключает возможности выполнения даже такой деятельности, которая наиболее тесно связана с этой способностью» [7, с.16]. Например, «лица художественного типа могут при определенных условиях компенсировать недостаточность лингвистических данных преимуществами своего специально-

человеческого типа ВНД и достаточно успешно выполнять соответствующую деятельность» [1, с.158].

Для подтверждения гипотезы было проведено исследование, состоящее из двух этапов.

На первом этапе выявлялись испытуемые, принадлежащие к разным специально-человеческим типам высшей нервной деятельности (ВНД) по И.П. Павлову. Для достижения поставленной цели мы использовали методику М.Н. Борисовой [2], ориентированную на выявление соотношения первой и второй сигнальных систем. Эксперимент проводился на базе Новосибирской Государственной Архитектурно-Художественной Академии, кроме этого в нем участвовали студенты Новосибирского Государственного Педагогического Университета и слушатели подготовительного отделения Новосибирской Государственной Архитектурно-Художественной Академии. Всего 170 человек. На этом этапе было выделено 5 групп, в которых количество испытуемых распределилось следующим образом.

«Первая группа (70 (41%)) человек, в которую вошли испытуемые, принадлежащие к среднему типу ВНД, то есть те, кто при выполнении теста М.Н. Борисовой имела следующие результаты: узнавание – 3 или 4, описание – 2 или 3. Во вторую группу (21 чел., 12% от выборки) вошли студенты «мыслительного» типа, то есть те, кто по «описанию» имел высокие результаты 4 или 5, а по «узнаванию» – от 1 до 3. К третьей группе (15 чел. 9%) мы отнесли студентов с одинаково низкими результатами как по «узнаванию», так и по «описанию», то есть: 0, 1 или 2. В четвертую группу вошли «художники», у которых существенно преобладает успешность «узнавания», т.е. она составила 5 или 4 балла, тогда как успешность «описания» – 0, 1 или 2 (46 чел. 27%). Пятая группа (18 чел.11%) состоит из студентов, одинаково хорошо решающих задачи первой и второй серии («одинаково высокие»), имеющие от 4 до 5 баллов и по узнаванию, и описанию» [3, с.15].

На следующем этапе выявлялись индивидуальные различия в выполнении деятельности по переводу языковых конструкций, а также возможность компенсации недостатка способностей, присущих одному типу испытуемых высокоразвитыми способностями, свойственными другому типу. Испытуемым было предложено выполнить задание (авторская методика «Перевод фразеологизмов»), связанное с переводом языковых конструкций. Задание представляло собой набор английских

фразеологических выражений, состоящее из 24 идиом различной тематики. Многообразие тем фразеологизмов обусловлено тем, что однородность фразеологизмов может проявиться в «однобокости» перевода, что не позволит отразить все аспекты, которые нас интересуют. Кроме того, «тематический» подбор фразеологизмов может дать преимущество кому-либо из участников, вследствие того, что он может быть знаком с некоторой темой или хорошо в ней разбирается.

Разработка и использование нами этой лингвистической методики «Перевод фразеологизмов» обусловлены тем, что фразеологизмы, как правило, исключают дословный перевод, но воспринимаются переосмысленно. Использование фразеологизмов усиливает эстетический аспект языка. С помощью идиом, как с помощью различных оттенков цветов, информационный аспект языка дополняется чувственно-интуитивным описанием нашего мира, нашей жизни. Во фразеологизмах находят отражение история народа, своеобразие его культуры и быта. Фразеологизмы часто носят ярко национальный характер. Наряду с чисто национальными фразеологизмами в английской фразеологии имеется много интернациональных фразеологизмов. Перевод фразеологических единиц (ФЕ) с английского языка на другие

представляет значительные трудности. Это связано с тем, что многие из них являются яркими, образными, лаконичными, многозначными.

При переводе нужно не только передать смысл фразеологизма, но и отобразить его образность. Основным критерием, по которому были выбраны именно ФЕ, является их идиоматичность. Именно благодаря этой характеристике общее значение ФЕ не равно суммарному значению его компонентов, то есть, даже зная перевод всех слов, составляющих ФЕ, обычно невозможно правильно перевести фразеологизм, поскольку, как правило, смысл всего фразеологизма не имеет ничего общего со значением отдельных слов, входящих в него. Кроме того, во фразеологизмах часто содержится метафорический элемент, и поэтому их нельзя переводить дословно. Чтобы исключить влияние простого знания ФЕ, испытуемые были предварительно опрошены в отношении выяснения того, не знают ли они эти идиомы и не слышали ли их раньше. Таким образом, из 30 идиом были отобраны 24, которые и вошли в предъявляемую экспозицию. Полученные данные были обработаны по U-критерию Манна-Уитни; в таблице 1 представлены результаты этого анализа:

Таблица 1. – Результаты статистического анализа различий в выполнении методики «Фразеологизмы» испытуемыми «художественного» и «мыслительного» типов

№ п\п	Показатели (тесты)	Среднее значение (Художники №46)	Среднее значение (Мыслители №21)	Уровень значимости
1	Узнавание	4,5	1,9	0
2	Описание	1,06	4,2	0
3	Перевод фразеологизмов (точность)	1,7	2,3	0,003*
4	Перевод фразеологизмов (образность)	1,8	1,2	0,004*

Согласно данным, представленным в таблице, данные средних значений по группам указывают на наличие достоверных различий весьма высокого уровня значимости ( $p \leq 0,01$ ). Это означает, что в целом, «мыслители», безусловно, лучше справляются с выполнением тех заданий, где они могут проявить свои сильные стороны. При решении незнакомой языковой задачи они пытаются выделить те детали, которые могут являться аналогами уже знакомых конструкций и таким образом «подпадать» под определённые лингвистические правила; они учитывают логико-грамматические связи слов в предложении (словосочетании). «Художники» же, опираясь на свои способности к интуитивному поиску

решения любой задачи, находят в большинстве своём яркие, образные, но часто несоответствующие эквиваленты, имеющие иногда совершенно другое значение. Кроме того, эти варианты часто характеризуются субъективностью восприятия, не учитывающей объективные лингвистические и грамматические признаки. Однако следует отметить, что среди «художников» встречаются работы, выполненные на хорошем уровне как в области правильного (точного) перевода, так и в плане образности подобранных вариантов. Эти данные могут свидетельствовать о том, что в случае ярко выраженного преобладания того или иного типа, в данном случае художественного, успешность



решения предлагаемого лингвистического задания может быть обусловлена феноменом компенсации способностей, выявленным Б.М. Тепловым. Возможно, «художникам» при переводе фразеологизмов уловить их смысл помогают метафоричность, образность, интуитивность их мышления и восприятия. Для того, чтобы проверить это предположение, среди респондентов были отобраны испытуемые с крайне выраженными признаками

художественного и мыслительного типов: по 10 наиболее ярких представителей. Такие испытуемые имели максимально возможные 5 баллов по узнаванию и минимальные 0 или 1.

*Примечание:* \* –  $p \leq 0,01$  уровень значимости.

Балл по описанию для «художников»; и также максимальные 5 или 4 балла по описанию и низкие баллы по узнаванию для «мыслителей». Данные, обработанные по U – критерию Манна-Уитни, представлены в таблице 2.

Таблица 2. – Результаты статистического анализа различий в выполнении методики «Фразеологизмы» испытуемыми с крайне выраженными проявлениями «художественного» и «мыслительного» типов

№ п/п	Показатели (тесты)	Среднее значение (Художники №=10)	Среднее значение (Мыслители №=10)	Уровень значимости
1	Узнавание	5	2,1	0
2	Описание	0,7	4,7	0
3	Перевод фразеологизмов (точность)	1,7	2,6	0,043
4	Перевод фразеологизмов (образность)	1,9	1,3	0,247

Мы видим, что в этом случае значимых различий по успешности выполнения методики «Фразеологизмы» между яркими представителями выявленных нами групп «художников» и «мыслителей» не наблюдается. Это может свидетельствовать о том, что у представителей крайних типов «художников» и «мыслителей» имеется тенденция при выполнении заданий на перевод иностранных

языковых конструкций компенсировать недостаточно развитые компоненты способностей одного типа более развитыми компонентами способности другого языкового типа, что проявляется в успешности выполнения ряда заданий, востребующих как вербального, так и образного интеллекта и «художниками», и «мыслителями».

**Литература:**

1. Большунова Н.Я. Индивидуально-психологические особенности перевода как составляющие языковых способностей человека / Н.Я. Большунова, А.В. Дьячков // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: психология и педагогика. - 2017. - Т. 14. - № 2. - С. 155-166.
2. Борисова М.Н. Методика определения соотношения первой и второй сигнальных систем / М.Н. Борисова // Типологические особенности высшей нервной деятельности человека. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. - С. 307-332.
3. Дьячков А.В. Индивидуально-типологические особенности переводческой деятельности как проявления языковых способностей (На материале английского языка): автореф. дис. ... канд. психол. наук / А.В. Дьячков. - М.: РУДН, 2017. - 24 с.
4. Кабардов М.К. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенции / М.К. Кабардов, Е.В. Арцишевская // Вопросы психологии. - 1996. - № 1. - С. 34-49.
5. Немов Р.С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. / Р.С. Немов. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. - 4-е изд. - Кн. 1: Общие основы психологии. - 688 с.
6. Павлов И.П. Полное собрание сочинений / И.П. Павлов. - М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1951-1952.
7. Теплов Б.М. «Проблема индивидуальных различий» (способности и одаренность) / Б.М. Теплов. - М.: 1961. - С. 9-20.

**Сведения об авторе:**

**Дьячков Алексей Васильевич** (г. Новосибирск, Россия), кандидат психологических наук, заведующий кафедрой иностранных языков федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Новосибирский государственный университет архитектуры, дизайна и искусств», e-mail: d.Aleksey@ngs.ru

**Data about the author:**

**A. Dyachkov** (Novosibirsk, Russia), Candidate of Psychological Sciences, Head of the foreign languages Department, Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education «Novosibirsk State University of Architecture, Design and Arts», e-mail: d.Aleksey@ngs.ru

УДК 159.9.072.432

## ИССЛЕДОВАНИЕ КОМПОНЕНТОВ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У МОЛОДЫХ ОСУЖДЕННЫХ

Л.В. Левицкая, М.Е. Вольская

**Аннотация.** В данной статье рассматривается проблема взаимодействия субъектов в стенах пенитенциарного учреждения с позиций конструктивных и деструктивных форм его организации. Приводится обоснование актуальности исследования конфликтологической компетентности осужденных, которая заключается в способности действующего субъекта осуществлять деятельность, направленную на минимизацию деструктивных форм конфликта. На основе данных психологической диагностики приводятся факты эмпирического анализа компонентов конфликтологической компетентности молодых осужденных. Проанализирована целостная структура, включающая мотивационно-ценностный, интеллектуально-познавательный, действенно-практический и позиционный компоненты. В заключении описываются результаты исследования и даются рекомендации, связанные с необходимостью развития системы ценностных ориентаций и способности к саморегуляции поведения и деятельности в среде молодых осужденных в целях реализации адаптивных стратегий взаимодействия в условиях исправительного учреждения.

**Ключевые слова:** пенитенциарное учреждение, осужденный, конфликт, конфликтологическая компетентность.

## RESEARCH ON THE COMPONENTS OF CONFLICTOLOGICAL COMPETENCE AMONG YOUNG CONVICTS

L. Levitskaya, E. Vol'skaya

**Abstract.** This article discusses the problem of the interaction of subjects in the penitentiary from the standpoint of constructive and destructive forms of its organization. The rationale for the actuality of the research of the conflictological competence of convicts, which is realized in the ability of the actor to carry out activities aimed at minimizing the destructive forms of conflict, is presented. Based on the data of psychological diagnostics, the facts of empirical analysis of the components of conflictological competence of young convicts are given. The holistic structure, including motivational and value, intellectual and cognitive, action-practical and positional components is being analyzed. The conclusion describes the results of the research and provides recommendations related to the necessity to develop a system of value orientations and the ability to self-regulate behavior and activities among those who are young, in order to implement adaptive strategies for interaction in a correctional institution.

**Keywords:** prison, convict, conflict, conflictological competence.

Конфликты в пенитенциарных учреждениях зачастую дестабилизируют процесс исполнения уголовных наказаний и приводят к нарушению прав всех без исключения участников уголовно-исполнительных отношений. В связи с этим актуальной задачей является формирование конфликтологической компетентности субъектов пенитенциарного взаимодействия в целях минимизации негативных правовых последствий и достижения наибольшей эффективности в укреплении правопорядка [1,2].

Исследования показывают, что осужденные, отбывающие наказание в местах лишения свободы, характеризуются рядом психологических особенностей, к которым относится повышенная конфликтность, эмотивность, враждебность и агрессивность, что повышает риск совершения ими рецидивных преступлений [3].

Отсюда следует, что формирование конфликтологической компетентности лежит в основе превентивной технологии в стенах исправительного учреждения.

В настоящее время понятие «конфликтная компетентность» является широко распространенным и занимает одно из центральных мест в философской, социологической и психологической науках. Однако, несмотря на имеющийся в психологической науке опыт изучения социальных конфликтов (С.М. Емельянов, А.В. Карпов, Л.А. Петровская, А.И. Пригожин и др.), посвященные рассмотрению данного понятия, конфликтная компетентность изучена все же в недостаточной степени [4,5].

Конфликтологическая компетентность рассматривается как когнитивно-регуляторная подсистема профессионально значимой стороны личности, включающая соответствующие специальные знания и умения, которая заключается в способности действующего субъекта осуществлять деятельность, направленную на минимизацию деструктивных форм конфликта [5, с.51]. Целостная структура конфликтологической компетентности, состоящая из мотивационно-ценностного,

интеллектуально-познавательного, действенно-практического и позиционного компонентов, обладает превентивной, прогностической, конструктивной, рефлексивной и коррекционной функциями, обеспечивающими реализацию профилактических мер в межличностном взаимодействии, а также адекватное распознавание и конструктивное разрешение конфликтов.

В целях экспериментального изучения конфликтологической компетентности осуществлялась комплексная оценка системы ценностных ориентаций личности (опросник терминальных ценностей), познавательных и мотивационных устремлений, необходимых умений и навыков общения (16-факторный личностный опросник Р.Б. Кеттелла, тест определения мотивации достижения успеха и боязни неудач А.А. Реана), а также диагностика социальной направленности субъекта («Оценка глубины конфликта» С.М. Емельяненко).

По результатам психодиагностической оценки личностных особенностей были установлены следующие факты. Коммуникативные особенности взаимодействия осужденных характеризуются избирательностью в общении при попадании в места лишения свободы. Небольшой круг друзей и знакомых, в который входят близкие по ценностям и интересам в криминогенной среде люди создает комфортную обстановку в общении осужденных. Лидерская активность проявляется тогда, когда ситуация имеет личные интересы. В этот момент могут проявиться такие особенности характера как вспыльчивость, желание отстоять свою позицию любой ценой. Интеллектуальные способности характеризует достижение успеха в решении несложных, практических задачах. Эмоции выступают основным регулятором поведения и взаимоотношений с людьми. Восприятие происходящего усиленно за счет давления режимных рамок.

Исследование терминальных ценностей установило наличие у осужденных стремления к признанию и уважению в среде авторитетных лиц, а также заинтересованность в социальном одобрении своего поведения со стороны других осужденных. Кроме того, немаловажным для осужденных является материальное благосостояние: большинство испытуемых убеждены, что высокое материальное положение является залогом жизненного благополучия, с помощью которого они развивают свою собственную социальную значимость и повышают самооценку.

Необходимо отметить, что осужденные не стремятся к повышению уровня своего образования и расширения кругозора, не считают необходимым получение новых знаний. Для них не значимо все то, что связано с жизнью семьи, благополучие сферы семейных отношений не является самоцелью для большинства из них.

По результатам диагностики мотивационной сферы было выявлено отсутствие осужденных с мотивацией достижения успеха (0%). Одинаковое количество испытуемых (32%) характеризуют тенденции мотивации достижения успеха и тенденция боязни неудач (32%). Большинство осужденных реализуют стратегию избегания неудач (36%). Отличительными свойствами таких осужденных чаще всего являются, высокий уровень тревожности, сопряженное с низким уровнем уверенности в своих силах. Они избегают ответственных заданий, в ситуации предчувствия неудачи и провала в какой-либо деятельности могут впасть в состояние близкое к паническому. Чрезвычайно высока именно ситуативная тревожность и суетливость, но в то же время это может сочетаться с высоким уровнем ответственности за свои действия.

Для конфликтной личности естественно обострять ситуацию вокруг себя. Обычным людям сложно переносить состояние противостояния, поэтому они стремятся найти выход и достичь стабильности. Человеку конфликтному переносить состояние конфронтации намного легче. Во-первых, конфликтная личность имеет сниженный уровень чувствительности. Ее не пугает неопределенность, поскольку она может вполне реалистично спрогнозировать исход противостояния. Во-вторых, таким людям свойственна завышенная самооценка, категоричность суждений и жесткая система оценки окружающих. У такого человека априори не может возникнуть мысли, что можно как-то попытаться сблизиться с окружающими, найти компромисс или подстроиться. Из-за чрезмерно завышенной самооценки вполне естественно возникает чувство неудовлетворения не только собой, но всеми людьми, что находятся поблизости, а застывшая система ценностей просто не дает возможности сохранять гибкость и объективность в процессе суждения. На этой почве возникает конфликт.

В результате диагностики уровня конфликтности были выявлены 16% молодых осужденных с очень высоким уровнем конфликтности, что проявляется в частой оппозиции по отношению к другим для достижения какой-либо цели и отстаивания своих

интересов, убеждений и ценностей. Столкновение с такой личностью всегда несет в себе агрессивные противодействия. Способы разрешения конфликтов зачастую деструктивны и носят жестокий характер. Отличительными чертами личности является импульсивность, вспыльчивость, агрессивность, раздражительность. Такие осужденные чаще всего используют физического насилия в качестве способа достижения своей цели. 26% осужденных характеризуются высоким уровнем конфликтности. Отличительной особенностью является то, что характер конфликтного взаимодействия далеко не всегда носит жестокий и агрессивный характер достижения цели. Но таких осужденных так же быстро можно вовлечь в конфликтную ситуацию, способом отстаивания своих убеждений могут являться лишь вербальные проявления. С выраженным уровнем конфликтности были выявлены 22% осужденных, чьи особенности в зависимости от настроения и важности затронутых ценностей могут спровоцировать участие последних в конфликтной ситуации. Несмотря на значительное преимущество испытуемых с выраженной характеристикой конфликтности, для 34% данная черта не является свойственной, а с не выраженной 4% осужденных и вовсе предпочитают избегать конфликтных ситуаций.

Обобщая результаты диагностики компонентов конфликтологической компетентности, можно говорить об удовлетворительном уровне сформированности данной системной характеристики. Учитывая актуальность задачи ее развития в ходе отбывания молодыми осужденными наказания, необходимо основываться на данных личностных особенностей и портретных характеристиках субъектов пенитенциарного воздействия. Развитие компонентных характеристик конфликтологической компетентности должно основываться на развитии системы гуманистических ценностей и нравственных идеалов, способности управлять своим эмоциональным состоянием, а также готовности анализировать конфликтную ситуацию и мотивации к ее конструктивному разрешению.

Обеспечение мер комплексного и систематического характера по становлению компонентов конфликтологической компетентности, в ходе реализации программ психологического сопровождения осужденных, повышает вероятность благоприятного изменения социально-психологического климата и, как следствие, эффективность самого исправительного воздействия на данный контингент.

#### *Литература:*

1. Анцупов А.Я. Конфликтология: учебник для вузов / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. - М.: ЮНИТИ, 2000. - 551 с.
2. Башкин М.В. Конфликтная компетентность личности: дис. ... канд. психол. наук / М.В. Башкин. – Ярославль. – 2009. - С. 90-127.
3. Емельянов Н.С. Криминологическое исследование конфликтов с участием осужденных: дис. ... канд. юрид. наук / Н.С. Емельянов. – Владимир. - 2015. - 171 с.
4. Кильмашкина Т.Н. Конфликтология: социальные конфликты / Т. Н. Кильмашкина. - М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. - 279 с.
5. Плотникова А.Л. Психологические особенности конфликтного поведения осужденных женщин [Электронный ресурс] / А.Л. Плотникова, О.Г. Родионова // СИСП. - 2017. - № 2. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-konfliktного-povedeniya-osuzhdennyh-zhenschin>

#### *Сведения об авторах:*

**Левицкая Линда Викторовна** (г. Владимир, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной педагогики и психологии Педагогического института ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых», e-mail: lindavlati@yandex.ru

**Вольская Марина Евгеньевна** (г. Владимир, Россия), психолог Федерального казенного учреждения «Исправительная колония № 3».

#### *Data about the authors:*

**L. Levitskaya** (Vladimir, Russia), Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Social Pedagogy and Psychology of the Pedagogical Institute of Vladimir State University named after A.G. and N.G. Stoletovs, e-mail: lindavlati@yandex.ru

**M. Vol'skaya** (Vladimir, Russia), Psychologist of the Federal State Institution "Correctional Colony No. 3".

Статья поступила в редакцию 14.11.2018

## СОЦИОЛОГИЯ

УДК 316.324.8

### ЭГАЛИТАРНОСТЬ ИЛИ ЭЛИТАРНОСТЬ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: КАКОВ ТРЕНД ЭПОХИ ГЛОБАЛИЗАЦИИ?

**Н.А. Ореховская**

*Аннотация.* Смена ценностных парадигм, трансформация национальных языков в сторону упрощения, утрата цивилизационной идентичности – все это вызовы, бросааемые глобализацией. По мнению автора, поиск путей противостояния этим вызовам необходимо искать в системе образования. Образование – первоочередной социокультурный регулятор развития общества, который формирует культурные ценности. Цель статьи, проанализировав тренды современного высшего образования, предложить путь решения проблемы через сохранение элитарного университетского образования. В статье использовались данные социологических исследований, проводимых российскими и зарубежными учеными в области социологии образования.

*Ключевые слова:* эгалитарное образование, элитарное образование, глобализация, молодежь, высшее образование.

### EGALITARIANISM OR ELITISM OF UNIVERSITY EDUCATION: WHAT IS THE TREND OF GLOBALIZATION ERA?

**N. Orekhovskaya**

*Abstract.* The change of value paradigms, the transformation of national languages towards simplification, the loss of civilizational identity – all these are challenges posed by globalization. According to the author's opinion, the search for ways to resist these challenges can be found in the education system. Education is the primary socio-cultural regulator of the development of society, which forms cultural values. The purpose of the article, analyzing the trends of modern higher education, to offer a way to solve the problem through the preservation of elite University education. The article uses the data of sociological research conducted by Russian and foreign scientists in the field of Sociology of education.

*Keywords:* egalitarian education, elite education, globalization, youth, higher education.

Вовлеченность мира в процесс глобализации – одна из основных черт современности. Неуклонно расширяющееся цивилизационное пространство мгновенно усваивает и обменивается культурными образцами и произведениями искусства, научными достижениями и новыми формами политико-социальной жизни. Цивилизация сегодня – это поистине единый организм, поэтому любой местный кризис или антикультурное явление ведет к последствиям в других частях света.

Культуры сливаются и внедряются с помощью коммуникативных средств. Наблюдается отстраненность от собственных культур, их традиций и норм, утрачивается цивилизационная идентичность, а в результате сменяется ценностная парадигма. У молодых людей во всех обществах трансформируется сознание, и в этом заключается главный вызов, бросаемый глобализацией.

Поиск путей к преодолению глобализации, прежде всего, нужно начинать с образовательной системы потому, что именно она представляет

собой важнейший аспект, на котором базируется общество. Это – первоочередной социокультурный регулятор развития социума. Образовательный процесс формирует культурные ценности.

С одной стороны, система образования охватывает все социальные группы и классы общества. С ее помощью поколения и социальные группы осуществляют передачу друг другу культурных норм, ценностей, всевозможных образцов и стереотипов действий и мышления.

С другой стороны, в современном обществе, начиная с научно-промышленного комплекса и заканчивая сферой духовности, обнаруживается потребность в воспитании профессиональной элиты. Вопрос не ограничивается учеными, политиками, медиками, педагогами, юристами, экономистами и представителями творческой богемы. Необходимо создавать промышленную рабочую элиту, возвращая высококлассных слесарей-инструментальщиков, токарей-универсалов и так далее. Но такая прослойка



специалистов никогда не бывает достаточно широкой.

Профессиональная элита – это специалисты, задающие обществу образцы и высшие планки профессионализма. Создавая в социуме благоприятные условия для воспитания и работы элитных профессионалов, мы сможем влиять на динамику его развития. Ключевой задачей высшей школы должна стать подготовка такой элиты.

Статистика показывает, что высокий уровень образования способствует росту уровня занятости среди населения и снижению безработицы. И.О. Тюрина приводит следующие данные:

- население, получившее высшее профессиональное образование, устраивается на работу в 81% случаев, а остается без нее лишь в 4%;

- у граждан, имеющих среднее профессиональное образование, эти показатели составляют 73% и 6% соответственно;

- среди тех, кто ограничился только начальным профессиональным образованием, работают всего 72%, а 8% пополняют ряды безработных;

- у лиц, не получивших профессиональное образование, уровень занятости всего 23%, а безработицы – целых 17% [8].

Всесторонне изучив проблематику безработицы в молодежной среде, проанализировав результаты социологических исследований, можно утверждать, что современный мир открывает больше шансов для успешной самореализации, как профессионалов, перед теми молодыми людьми, кто имеет высокий уровень образования. Молодежь, уже сделавшая карьеру, в 37% случаев получила высшее образование дважды.

Характерной же чертой тех, кто не имеет высшего образования и обладает низким социально-профессиональным статусом, является отсутствие планов на достижение успеха в сфере профессиональной деятельности. Больше всего таких молодых людей можно встретить в группах респондентов, получивших лишь начальное (84%) и неполное среднее образование (58%). Тогда как в группе с двумя дипломами ВУЗов их только 27% [6].

Особенно четко данную проблему можно рассмотреть на примерах наиболее развитых стран. Таланты там ищут, в том числе и за рубежом, с предельной активностью, и сфера деятельности значения не имеет. Идет охота на будущих политиков и бизнесменов, ученых и представителей творческих профессий. Происходит отток квалифицированных молодых

специалистов из стран второго и третьего мира. Научно-технический отрыв увеличивается. Значит, требования к образовательной системе в информационном обществе неизбежно должны возрастать [1].

Знакомясь с соответствующей литературой, становится ясно, что два понятия – «элитное» и «элитарное» образование – в настоящее время смешиваются. Однако они существенно разнятся.

Российским ученым Ашиным Г.К. эта разница объясняется тем, что элитарное образование направлено на узкие и привилегированные группы населения – знать, олигархи, правящий класс. Попасть в элитарное учебное заведение можно только через связи, деньги и происхождение. Они существуют во всех странах и столетиями служат для укрепления системы ценностей, выгодных для определенных сословий, и воспроизводства руководящей элиты [1]. Споры о том, справедливо ли элитарное образование, не прекращаются и сегодня.

Развитие теории элитарного образования можно проследить в трудах таких видных западных исследователей XX века, как К. Манхейм, К. Ясперс, П. Бурдьё, Х. Ортега-и-Гассет, Э. Дюркгейм. Они ведут обоснование миссии в современном обществе, которую выполняет элитарное образование – воспитывать аристократию талантов, стимулировать процесс отбора в элиту, обеспечивать социальную мобильность. В элитарных учебных заведениях они видят образцы и носители эталонных знаний, призывая все образовательные системы стремиться к данной модели [3].

Судьбы элитарного образования различны. В одних странах (Великобритания, США) элитарный сектор процветает, в других (Норвегия, Дания, Швеция) практически отсутствует, в третьих такие учебные заведения единичны и являются лишь данью традициям.

Термин «элитный» происходит от французского слова «elite». Оно переводится как «лучший, отборный». Нередко, стремясь придать учебному заведению большую презентабельность, независимо от задач и уровня обучения, его представляют как элитное, в то время как понятие элитного образования несет в себе такой смысл, что его содержание и используемые образовательные механизмы гарантируют подготовку высокообразованных членов общества [3].

Главное отличие элитного образования от элитарного заключается в его открытости и доступности для представителей всех сословий и групп. Основной принцип элитного образования – постоянная селекция, начиная с набора

абитуриентов. В итоге в таких учебных заведениях можно встретить способную молодежь из любых социальных слоев.

У элитного образования есть и критики, аргументирующие свою позицию тем, что:

- наличие подобных школ является вызовом демократии, пережитком прошлого, социальным атавизмом;

- ставя молодое поколение в неравные условия, они продуцируют, оказывают поддержку и закрепляют социально-классовое неравенство;

- привилегированные учебные заведения имеют пагубное влияние на общественную мораль и молодежь.

Элитное образование Великобритании издавна очень популярно во многих странах. Дети в таких заведениях учатся в изоляции от семьи и в практически полном отрыве от внешнего мира. Учеба стоит дорого. Происходит жесткая селекция. Чтобы учиться в них серьезный конкурс проходят не только ученики, но и преподаватели. Существует система личных наставников. Предлагается богатый выбор дисциплин и спецкурсов. Огромное внимание отводится занятиям спортом. Никакого курения и спиртных напитков. Строжайшая дисциплина. Образование отличается академизмом, преемственностью образовательных программ, ориентированностью на поступление в самые престижные ВУЗы планеты.

Однако бытует мнение, что традиции вскоре сделают элитные школы Англии никому ненужными. Вот почему все больше британцев отдают предпочтение современным школам Америки и Швейцарии. Но не менее распространена и обратная позиция, говорящая о привилегированности английских школ, их втором дыхании и востребованности в обществе.

Сегодня элитные школы – это маяки образования и пространство для методических экспериментов. Они зачастую спонсируют одаренных детей, независимо от статуса их родителей. Они идут на бесплатное обучение и выплату стипендий таким ученикам, ведь одаренные дети, получающие образование в частных привилегированных школах поднимают уровень и престижность самих школ. А воспитывая яркие таланты, не только спонсоры, но и общество в целом, получают массу выгод. Тем более, когда вопрос касается крупных корпораций и государства. Выпускники таких школ становятся резервом, пополняющим штаты сотрудников ведущих компаний, исследовательских институтов и

просветительных учреждений, а значит, повышается и их корпоративный имидж.

Американские и английские социологи образования считают, что такие элитные учебные заведения, как Итон, Хэрроу, Кембридж, Оксфорд, (Великобритания), Гротон, Сент-Поль, Гарвард, Йель, Колумбия, Принстон (США), не должны быть замкнутыми на себе. В мире глобализации им нужно выступить моделями для подражания.

В видении социолога У. Бека: у системы образования достаточно потенциала для противостояния негативным тенденциям глобализации. Граждане овладевают способностями и ориентирами, позволяющими разбираться в противоречивостях мирового социума и транснациональных взаимоотношениях. Великим политическим ответом на глобализацию ученый считает создание и совершенствование общества образованных, знающих индивидуумов. Время на получение образования, по его мнению, необходимо увеличивать, а привязка обучения к конкретным рабочим местам и профессиям должна быть минимизирована либо ликвидирована полностью. Процесс подготовки специалистов нужно сориентировать на базовые квалификации, подходящие к применению в максимальном количестве направлений. Обучение следует сделать гибким и пожизненным, сфокусировав его на таких умениях, как не боязнь конфликтов, командная работа, социальная компетентность, способность мыслить многими уровнями, понимание культуры, преодоление неуверенности, устойчивость к парадоксам [2].

К элитному образованию необходимо привлекать не социальные элиты, а способные личности, для которых духовный облик важнее общественного положения. Элитное образование должно обеспечивать этим индивидам условия, чтобы самосовершенствование и вертикальная мобильность происходили на адекватном уровне. Если этого не сделать, образование вызовет рост несправедливости, как в политическом, так и в экономическом и нравственном плане.

Анализ работ современных отечественных исследователей, посвященных общекультурным аспектам и уровню образованности студентов, получающих образование по эгалитарной модели, открывает их низкий культурный и образовательный уровни. В современном мире их шансы на успешную профессиональную реализацию резко снижаются. Студенты имеют скромные познания и в рамках программы школьного обучения, и в сферах,

непосредственно относящихся к профессии, ими осваиваемой. Причем 75% респондентов заканчивали специализированные школы, лицеи и гимназии.

Сократилось число читающих школьников и студентов. Возникла проблема с дефицитом общекультурных компетенций, без которых нормальное функционирование студентов в университетской среде и в последующей профессиональной деятельности просто невозможно [4]. Налицо функциональная неграмотность, выражающаяся в том, что студенты неспособны вести конспекты лекционных материалов, не могут самостоятельно структурировать информацию, содержащуюся в учебных текстах, не умеют работать с элементарными понятиями общенаучного и специального характера. Преподаватели всех дисциплин фиксируют невероятно низкий порог грамотности учащейся молодежи. Например, сегодняшние знания по русскому языку всего 10 лет назад не позволили бы большинству абитуриентов сдать вступительные экзамены в ВУЗы.

Исследование «Влияние СМИ на молодежь» дало следующие результаты: 55,6% не понимают практически половины того, что слышат с экранов телевизоров и читают в прессе, а 37,9% опрошенных признались, что современная официальная лексика сложна, и некоторые слова им просто неизвестны [7].

Наблюдается ограниченность словарного запаса сегодняшних студентов. Подавляющее большинство разговаривает однообразно, в их речи множество жаргонизмов, а когда нужно дать оценку событиям или предметам, они пользуются только простыми определениями – плохо-хорошо, красиво-некрасиво и так далее. Это говорит, что аналитическое мышление у них отсутствует. Зачастую студенты не в состоянии высказывать суждения по современной политике и проблемам философии. Любые глобальные вопросы они сводят к бытовому уровню. Молодежь склонна примитивизировать и учебный материал. Столь же примитивным является и мировоззрение молодых людей. Из-за этого страдает их способность к стратегическому

мышлению, без которого не обойтись в профессиональной деятельности.

Это лишь верхушка айсберга, на который наткнулись современные ВУЗы, а значит, эффективность эгалитарного высшего образования более чем сомнительна. Элитарность заложена в высшем образовании изначально, потому что учить необходимо только тех, кому это нужно, и у кого есть для этого склонности.

Став практически общедоступным, высшее образование превращается в профанацию и девальвируется, ведь критерии качества приходится подгонять под фактические знания выпускников школ, что ведет к обесцениванию университетского диплома. Из чего следует, что островки элитарного университетского образования должны сохраняться и создаваться. И базировать обучение в таких ВУЗах необходимо не на больших деньгах и общедоступности, а на простом алгоритме:

- жесткий отбор при поступлении;
- качественное преподавание;
- поддержка творчества в работе;
- жесткий контроль знаний при выпуске.

При отсутствии у студентов достаточного образовательного и общекультурного фундаментов, сделать из них настоящих специалистов и полезных, думающих членов общества не помогут ни прекрасные аудитории, ни дорогостоящая техника, ни ведущие ученые, ни евремонтны. Сегодняшних учащихся преподавателям приходится сначала адаптировать после ЕГЭ и восполнять их пробелы в школьной программе.

Конечно, заниматься организацией огромного количества учебных заведений элитного уровня нецелесообразно. Их должно быть немного, но достаточно для того, чтобы попасть в них на основе серьезнейшего отбора могли все самые талантливые и способные представители молодежи. Причем на мнение приемной комиссии не должны влиять происхождение, статус и богатство их родителей, ведь качественно усваивать знания и ценности помогают не эти факторы, а лишь высокие интеллектуальные способности [5].

### *Литература:*

1. Ашин Г.К. Элитное образование / Г.К. Ашин // Общественные науки и современность. - 2001. - № 5. - С. 82-99.  
 2. Бек У. Что такое глобализация? [Электронный ресурс] / У. Бек. - М., 2001. – Режим доступа: <http://refdb.ru/look/2033800-p16.html>

3. Новиков А.М. Что такое элитарное образование? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.anovikov.ru>  
 4. Ореховская Н.А. Об общей культуре первокурсника технического вуза / Н.А. Ореховская // Высшее образование в России. - 2014. - № 3. - С. 135-139.

5. Orehovskaya N.A. Problems of Unemployment in Russia / В сборнике: Differences, Inequalities and Sociological Imagination: View from Russia Papers of Russian Sociologists for the 12 th Conference of the European Sociological Association. Russian Society of Sociologists; Institute of Sociology of the Czech Academy of Sciences (IS CAS); European Sociological Association; Editor-in-Chief V. Mansurov. - 2015. - С. 311-315.

6. Ореховская Н.А. Ценность профессионального образования в современных

условиях / Н.А. Ореховская // Казанский педагогический журнал. - 2016. - № 2. - С. 187-191.

7. Молодежь новой России: образ жизни и ценностные приоритеты [Электронный ресурс] / Единый архив экономических и социологических данных. – Режим доступа: <http://sophist.hse.ru/db/oprosy.shtml?ts=121>

8. Тюрина И.О. Двадцать лет реформ: взгляд на занятость / И.О. Тюрина // Служба занятости. - 2011. - № 9. - С. 50-59.

***Сведения об авторе:***

***Ореховская Наталья Анатольевна*** (г. Москва, Россия), доктор философских наук, доцент, профессор департамента социологии, истории и философии Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, e-mail: orehovskaya@yandex.ru

***Data about the author:***

***N. Orekhovskaya*** (Moscow, Russia), Doctor of Philosophical Sciences, Associate Professor, Department of Sociology, History and Philosophy Financial University under the Government of the Russian Federation, e-mail: orehovskaya@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 14.10.2018





УДК 316.48

## **ФЕНОМЕН УЛИЧНО-КРИМИНАЛЬНОЙ СУБКУЛЬТУРЫ «А.У.Е.» СРЕДИ МОЛОДЕЖИ В РЕСПУБЛИКЕ ТАТАРСТАН**

**А.В. Иванов, В.Е. Козлов**

*Аннотация.* Статья посвящена улично-криминальной субкультуре «А.У.Е.» в социальных сетях и городском пространстве. Цель исследования - это комплексный анализ уголовно-арестантских стереотипов коллективного характера, имеющих место в среде представителей «улично-дворовой» молодежи Республики Татарстан. Феномен «А.У.Е.» рассматривается через структуру финансово-властных отношений, которая решает социальные проблемы молодежи. Исследование проводилось с помощью сочетания количественных и качественных методов, таких, как мониторинг сетевых ресурсов с идеологией «А.У.Е.» в плане количественных изменений последователей данной идеологии и глубинное интервью. В статье показана динамика вовлечения молодежи в идеологию «А.У.Е.» в социальных сетях в РТ, а также рассмотрены популярные уголовно-арестантские идеологемы и социальные практики.

*Ключевые слова:* молодежь, субкультура, маскулинность, ксенофобия, социальные сети.

## **THE PHENOMENON OF A STREET CRIMINAL SUBCULTURE "A. U. E." AMONG YOUTH IN THE REPUBLIC OF TATARSTAN**

**A. Ivanov, V. Kozlov**

*Abstract.* The article is devoted to street-yard subculture in social networks and urban space. The study was conducted using a combination of quantitative and qualitative methods. The phenomenon is considered as a structure of financial and power relations, which solves the social problems of young people – it is financial and legal assistance to convicts from the "Street", the creation of youth financial institutions – "community" and the system of material and physical mutual assistance.

*Keywords:* young people, subculture, masculinity, xenophobia, social networks.

Современная российская молодежь сталкивается в виртуальном пространстве и в реальной жизни с различными антиобщественными проектами, деструктивными субкультурами и идеологиями. Такой деструктивной площадкой является прежде всего в социальных сетях идеология «А.У.Е.».

Понятие «А.У.Е.» расшифровывается как «арестантский уклад един» или «арестантское уголовное единство». Это субкультура, пропагандирующая блатной образ жизни, культивирующая определенный кодекс хулигана, основывается на ненависти к правоохранительным органам. Однако во всем этом, прежде всего в социальных сетях, присутствует определенная стилизация.

Преступные и антиобщественные группировки молодежи возникают в процессе криминализации обычных дворовых и уличных компаний, привнесения в них идеологии криминального мира [5].

Основанием для написания статьи стало пилотное исследование данного феномена, проведенное авторами с апреля по октябрь 2018 года на территории Республики Татарстан. Целью проведенного исследования являлся комплексный анализ уголовно-арестантских стереотипов коллективного характера, имеющих место в среде

представителей улично-дворовой молодежи Республики Татарстан, а также их динамика.

Исследование проводилось с помощью сочетания количественных и качественных методов, таких, как мониторинг сообществ «А.У.Е.» «Вконтакте» в плане количественных изменений последователей данной идеологии и глубинное интервью с участниками движения. Общее количество групп в социальной сети «Вконтакте», которые инструментально подвергались мониторингу было пятнадцать. Было проведено двадцать интервью с участниками и активистами движения «А.У.Е.». Территориальное распределение интервью – это города Казань, Набережные Челны, Альметьевск, Буинск. Возраст участников «А.У.Е.» сообществ от 12 – 13 лет до 25 – 30 лет, есть и более старшие участники.

В названии сообществ в социальных сетях присутствует аббревиатура «А.У.Е.», помимо этого используются такие лексемы как «ба(о)сота», «бродяга», «хулиган», «шпана», «парни», «пацаны», «бандиты», «вор». Исследуемые группы «Вконтакте» имеют численность от двухсот тысяч и до двух тысяч подписчиков и меньше.

Самая многочисленная группа «\*АУЕ\*» Молодежное движение» – это 233 тысячи



аккаунтов [1]. В этом сообществе только с Казани на октябрь 2018 года было 2231 пользователь, с Набережных Челнов 222, с Зеленодольска 51, с Нижнекамска 163, с Альметьевска 137, с Лениногорска 31. Небольшие города Татарстана также среди молодежи имеют своих сторонников данной идеологии в виртуальном пространстве.

В данном сообществе лидирует Казань – 2231 пользователей. На примере данного города видно, что мужчин в этом сообществе значительно больше – 1922 пользователя, относительно женщин – 309. До 18 лет участниками группы являются 734 пользователя, от 18 до 25 лет 1107 пользователя, старше 25 лет – 635. Данный ресурс имеет ссылку на альтернативную площадку «Честь и достоинство» [4], где подписчиков 163780. Именно сюда произошел переход большинства пользователей с ресурса «\*АУЕ\* Молодежное движение», который оказался заблокированным по решению суда. Однако через анонимайзеры доступ возможен. Активность мы наблюдаем на обеих площадках.

Группа «АУЕ Атмосфера Уличного Единства» с численностью 97482 пользователей тоже заблокирована [2]. Однако сообщения внутри группы активно публикуются. Внутри группы есть ссылка на не заблокированное сообщество «Духом не упадешь, силой взять не смогут» [3].

И так с большинством заблокированных ресурсов «А.У.Е.» на территории РФ, с помощью анонимайзеров они «видны» пользователям. Данные ресурсы сохранили свою жизнеспособность и занимаются активной пропагандой «А.У.Е.» идеологии.

Вовлечение молодежи в идеологию «А.У.Е.» происходит через улично-школьное общение и социальные сети, прежде всего «ВКонтакте». Подросток узнает об идеологии «А.У.Е.» через улично-дворовые маскулинные практики во время коллективного времяпровождения от старших товарищей.

Из интервью: «Ну это как бы во дворе там, когда ты общаешься постоянно, постоянно на улице трешься, когда особенно по малолетке, лет 15 – 14, молодых ребят начинают к этому как-то приобщать, рассказывать им, подтягивать так сказать. И ты волей-неволей в это втягиваешься, начинаешь жить постоянно с пацанами, постоянно время проводить, ходить там на какие-то драки, стычки, какие-то конфликты. И уже они становятся тебе ближе чем семья, начинаешь жить «на улице» уже грубо говоря. Поэтому и понятие такое, то что ты «живешь на улице» (муж., 21 год, г. Казань).

Понятия «Улица» и «А.У.Е.» не полностью совпадают в понимании респондентов. Подросток может разделять идеи «А.У.Е.», но «Улица» еще должна принять человека. Есть определенные критерии и «Улица» как коллективное маскулинное начало решает подходит ли человек.

Из интервью: «Знаешь, человек не сразу идет к нам в улицу. То есть нет такого: «Ребят, привет! Я хочу к вам подтянуться!». К человеку присматриваешься, его подтягивают, первое время за ним присматриваешь, смотришь его повадки, так сказать разные задания даешь, смотришь как человек справляется. Выдерживает он или нет» (муж., 20 лет, г. Казань).

Самое главное пришедший «должен быть не «лох» (муж., 19 лет, г. Казань). Этот же респондент отделяет школьную молодежь, которая читалась про «А.У.Е.» в интернете и посмотрела сериалов от «настоящей Улицы». Физическая сила не является главным критерием вхождения в «Улицу».

Из интервью: «Ты можешь быть человеком незаурядным, и при этом физически не сильным, но при этом если ты обладаешь качествами общения людского и как бы вообще, понимаешь, что это тебе надо, то тебя примут» (муж., 22 года, г. Казань). Вот именно умение «общения людского» понимается прежде всего как «задавить базаром».

Прежде всего, это имеет отношение к субкультурам, которым отказывают в маскулинности. Из интервью: «...и вот мы, пацаны, отдыхаем во дворе, там ты идешь весь такой татуированный там, с причесочкой модной, естественно мы до тебя до...емся, потому что ты, ну, по тебе видно там, что ты ничего не ответишь и ничего не сделаешь. Можно там с тебя стрясти денег» (муж., 21 год, г. Казань).

В уличных маскулинных субкультурах важное значение играют внешние маркеры определения «своего пацана» и «лоха». «Правильный пацан» должен себя показать, знать когда приходить и что говорить другим пацанам.

Из интервью: «...пацана же сразу видно, если он уличный, то видно по его походке, по его манерам, как он себя ведет, он уверенно себя ведет, он не оглядывается, он не переживает, он уверенно идет просто гордо подняв голову, это его район, он что хочет тут, то и делает. Он тут хозяин» (муж., 21 год, г. Казань). Для этого «нужно жить правильно», то есть не совершать поступки, которые могут разрушить авторитет «пацана».

Из интервью: *«Неприемлемо своих сдавать, неприемлемо мусорам идти писать в какой-то ситуации заявление, или обращаться за помощью к органам, это неприемлемо»* (муж., 21 год, г. Казань).

Субкультура «А.У.Е.» не является только уличной маскулинной практикой или виртуальным времяпровождением, она имеет тесные коммуникации с тюремной жизнью и материально её поддерживает. Система сборов денег на общак и грёв обычно носит еженедельный характер.

Из интервью: *«Ну минималка есть там 300, 1000, 500 рублей минималка, в зависимости от возраста, кто постарше, побольше кидают, потому что уже, обосновались, уже есть заработки, ну если школьник, да, он за неделю больше 300 и не накопит же»* (муж., 21 год, г. Казань).

Сбор денег по всей видимости носит массовый характер. Присутствует абсолютная непрозрачность сбора денег для рядовых ауешников и доставки их заключенным «старшими».

Внутренняя жизнь в «А.У.Е.» сообществе жестко регламентируется, существуют правила общения внутри своего коллектива и с теми, кто не с «Улицы», свой досуг. Для «А.У.Е.» сообществ характерна высокая степень коллективизма. Используется понятие «Семья», которая интерпретируется как близкий круг пацанов с которыми происходит общение или расширительное толкование, где «Семья» это вся «моя Улица». Очень часто используется понятие в уличной субкультуре «я с ними живу», под этим понимается уличное братство «А.У.Е.».

Схематически представителей «А.У.Е.» субкультуры можно представить в следующем виде:

1. «виртуальные ауешники» – внешний концентр в субкультуре, которые в ходе заражения криминальной идеологией могут «уходить» на Улицу;

2. «пацаны с улицы» (потенциально могут перейти в третью категорию) разделяются на несколько возрастных групп: молодые, старшие, древние. Возрастные рамки четко не определены;

3. «пацан сидевший» – это молодой человек, прибывший в колонию, уже индуцированный идеологией «А.У.Е.» и вернувшийся на свою Улицу после окончания заключения.

Отдельно можно выделить группу судимых, которые отрицательно относятся к «А.У.Е.» и не отождествляют ее с воровскими понятиями.

Из интервью: *«Интервьюер: Насколько мне известно, улица имеет непосредственное отношение к ауге, к сидельцам...»*

*Респондент: Нет, вы путаете, вообще на зоне, так скажем, ауешников не очень любят, то есть, если вы даже посмотрите историю зон, пацанов с братвы никогда не уважали, по моим источникам, так скажем, это редкий случай как бы, когда так было, ну по крайней мере, в современных исправительных учреждениях к пацанам, так скажем с улицы, относятся нейтрально»* (муж., 22 года, г. Казань).

«Пацаны с улицы» в основном отрицательно относятся к теме «А.У.Е.» в социальных сетях. «Виртуальные ауешники» вызывают острую неприязнь у «пацанов с улицы». Для данной уличной субкультуры характерна острая неприязнь к другим молодежным субкультурам и молодым людям, которые не могут за себя физически постоять.

Из интервью: *«Идет какой-нибудь там чушпан, ну его грех не у..бать просто. Длинные волосы, зализанный весь, ну типо рокеры что-ли, что-нибудь такое. ...как у..бешь, так за...бись, аж на душе легче становится»* (муж., 20 лет, г. Казань).

Неготовность понять «чужого» в «А.У.Е.» субкультуре выражается в отрицании мужественности у других молодежных субкультур или у молодого человека, когда в его внешнем виде присутствуют феминные черты. Любой внешний вид без явных признаков маскулинности у молодого человека вызывает раздражение в «А.У.Е.» сообществе, также как и «фитнес-парни» или «качки».

Вопросы совместного досуга «пацанов с улицы» решаются в дворовом пространстве и носят обеднённый характер. Из интервью: *«Мы постоянно как время проводим, на улице сидим. Пивка попить там, поговорить там, о том о сем, покурить, семки погрызть. Досуг, какой досуг, че мы в кино пойдём или в музей толпой? С пацанами можно так потрещать там на улице по разговорам»* (муж., 21 год, г. Казань).

Город «А.У.Е.» – сообществами делится на «дворы» (это может быть не только двор, но и часть микрорайона), внутри двора распадается на «падики» (подъезды). Дворы между собой могут враждовать или заключать союзы. Проводятся «сходки», где решаются как финансовые вопросы – это сбор денег для «пацанов» со двора, которые находятся в колонии, так и для кассы взаимопомощи, а также разрешаются внутриворовые и околосходовые конфликты. Какой-то политической идеологии или программы нет. Достаточно высокая степень

враждебности к государству проявляется через ненависть к правоохранительным органам.

Итак, субкультура «А.У.Е.» становится фактором взаимной криминализации в улично-дворовом пространстве среди подростков. В российских городах благодаря феномену «А.У.Е.» начинает выстраиваться параллельная структура финансово-властных отношений, которая решает «социальные проблемы» молодежи – это финансово-правовая помощь осужденным с «Улицы», создание молодежных финансовых институтов – «общак» (наподобие «общаков» уголовного мира) и система материально-физической взаимовыручки.

Но самое главное, в данных сообществах закладываются, прежде всего, следующие деструктивные мировоззренческие установки –

это ксенофобия и ненависть к другим социальным группам, которые не похожи на «А.У.Е.» представителей. Им обычно отказывают в мускулинности, «честности», для них создается ниша «чушпана», «лоха», который, по сути, не является человеком и его можно обидеть, унижить, ограбить и даже убить. Создается ситуация социального неравенства и жесткой иерархии, где есть «правильные пацаны», а среднестатистический горожанин превращается в «лоха», «фраера». Социальное дно в таком обществе «чушпаны», «черти комнатные», которые не могут постоять за себя. Такая философия обычно приводит к позиции самоутверждения за счет слабого, путем его унижения, чтобы испытать чувство превосходства.

#### *Литература:*

1. \*АУЕ\* Молодежное движение [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://vk.com/pacanskiy.okrug>
2. АУЕ Атмосфера Уличного Единства [Электронный ресурс]. - Режим доступа: [https://vk.com/vk\\_aye](https://vk.com/vk_aye)
3. Духом не упадешь, силой взять не смогут [Электронный ресурс]. - Режим доступа: [https://vk.com/acab\\_2017](https://vk.com/acab_2017) АСАВ

4. Честь и достоинство [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://vk.com/mensfri>
5. Шпак С.В. Криминальная субкультура молодежи в современном российском обществе: тенденции формирования и распространения: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11 / С.В. Шпак. - Краснодар. - 2012. - С. 8.

#### *Сведения об авторах:*

**Иванов Андрей Валерьевич** (г. Казань, Россия), кандидат исторических наук, доцент кафедры конфликтологии Института социально-философских наук и массовых коммуникаций Казанского федерального университета.

**Козлов Вадим Евгеньевич** (г. Казань, Россия), кандидат исторических наук, директор ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», e-mail: [info@ippisp.ru](mailto:info@ippisp.ru)

#### *Data about the authors:*

**A. Ivanov** (Kazan, Russia), Candidate of Historical Sciences, associate professor at the Department of Conflict Management of the Institute of Social and Philosophical Sciences and Mass Communications, Kazan (Volga state) Federal University.

**V. Kozlov** (Kazan, Russia), Candidate of Historical Sciences, Director “Institute of pedagogy, psychology and social problems”, e-mail: [info@ippisp.ru](mailto:info@ippisp.ru)

Статья поступила в редакцию 25.10.2018

УДК: 173; 316.032; 316.42; 37.018.1

## ЦЕННОСТЬ СЕМЬИ В ПОНИМАНИИ РОССИЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТРАНСФОРМАЦИИ ПОНЯТИЯ

Н.Д. Холин

**Аннотация.** Цель статьи состоит в проведении теоретического анализа трансформации ценности семьи в понимании российской молодежи, так как, с одной стороны, именно молодежь в большинстве своей участвует в формировании семей и находится в репродуктивном возрасте, а с другой, вызовы глобализации и условия жизни в мегаполисах смещают ценностные ориентации молодежи в сторону профессиональной самореализации, искажая в ее сознании понимание ценности семьи как основополагающего социального института. На основе вторичных данных социологических исследований автор приходит к выводу о необходимости научного исследования соотношения сохранения высокой ценности семьи в силу значительных трансформаций, которые наблюдаются в структуре и составе современной семьи. Кроме того, в статье представлены разные подходы к определению и анализу понятия «семейные ценности». Обращается внимание на существующую в научной литературе подмену понятий «семейные ценности» и «ценность семьи», в связи с чем высказаны предложения о необходимости более детального научного изучения понятия «ценность семьи».

**Ключевые слова:** семья, семейные ценности, ценность семьи, глобализация.

## THE VALUE OF THE FAMILY IN THE UNDERSTANDING OF THE RUSSIAN YOUTH: THEORETICAL ANALYSIS OF THE TRANSFORMATION OF THE CONCEPT

N. Kholin

**Abstract.** The purpose of the article is to conduct a theoretical analysis of the transformation of family values in the understanding of Russian youth, since, on the one hand, it is preferably young people who participate in family formation and are in reproductive age, and on the other hand, the challenges of globalization and living conditions in megacities shift the value orientation of young people towards professional self-realization, distorting in their consciousness an understanding of the value of the family as a fundamental social institution. Based on the secondary data of sociological research, the author comes to the conclusion that it is necessary to conduct a specific scientific research on the relationship between the preservation of the high value of the family due to the significant transformations that are observed in the structure and composition of the modern family. In addition, the article presents different approaches to the definition and analysis of the concept of "family values". Special attention is given to the existing substitution of the concepts "family values" and "value of the family", in connection with which suggestions and recommendations have been performed about the necessity for a more detailed scientific research of the concept of "value of the family".

**Keywords:** family, family values, value of the family, globalization.

В условиях постоянно изменяющегося общества наблюдается процесс трансформации ценностей. Ценности, которые подвергаются изменениям, являются структурными компонентами большинства сфер жизни общества и общественных отношений. Ценность государства, ценность семьи, ценность образования – ценности, которые, на наш взгляд, во многом являются основополагающими в формировании мировоззрения человека и его повседневных поведенческих практик.

Социологами было предпринято несколько попыток выделить через социологические опросы те ценности, которые, с точки зрения отдельных групп населения, являются ведущими. Например, в статье Реана А.А. было представлено исследование ценностей среди молодежи,

которое выявило, что основной является для них ценность «семьи» (72,5% опрошенных), следующими по приоритетности шли ценности «любви» (58,4% опрошенных), «здоровья» (52,4% опрошенных), «друзей» (43,6% опрошенных) и «успеха» (36,1% опрошенных) [8].

Цель статьи состоит в проведении теоретического анализа трансформации ценности семьи в понимании российской молодежи. Высокая ценность семьи, по мнению автора, может быть объяснена той ролью, которую играет семья как социальный институт. Семья является первичной социальной группой и группой, в которой происходит значительная часть социализации детей. Кроме того, семья выполняет экономическую, психологическую, воспитательную и другие функции. На наш



взгляд, в условиях взросления ребенка, семья предстаёт для него микромоделью окружающего его социума. Семья является и тем местом, в котором ребенок, как правило, проводит максимум своего времени, что также сказывается на формировании его отношения к своей семье, в частности, и ценности семьи в целом.

Кроме того, мы говорим о том, что на межпоколенческом уровне семья является транслятором существующих в обществе ценностей.

При всей важности семьи и осознании ее места и роли в обществе как значимого социального института, невозможно обойти стороной те трансформации, которые в настоящий момент происходят с семьей. Исследования показывают серьезные изменения в распределении семей по составу, в отношении к необходимости официальной регистрации брака, в отношении к желаемому количеству детей, в отношении к возможному вступлению в повторный брак, в отношении к вопросу о том, где преимущественно в современных условиях должно происходить воспитание детей (в семье или школе) и так далее. Все эти вопросы, на наш взгляд, коренным образом связаны с ценностью семьи и тем, как ценность семьи представляется в восприятии людей.

Для того, чтобы обратить внимание на изменения, происходящие с институтом семьи на данный момент, можно привести лишь некоторые показатели. Среди всех семей количество полных семей снизилось с 1970 по 2010 гг. с 82,1% до 69,4%, при чем среди них число простых семей сократилось с 63,3% до 52,1%. Подобные изменения связаны преимущественно с тем, что произошел рост неполных семей, причем, как правило, материнских [5]. Подобная значительная динамика прослеживается и по большинству остальных показателей.

Прослеживаются два тренда: первый - отсутствие снижения ценности семьи среди населения, и, второй – значительная трансформация семьи. Отсюда вытекает проблема трансформации ценности семьи самой по себе, так как ценность семьи сохраняется на довольно высоком уровне, но происходит изменение семей. Следовательно, для того чтобы, объяснить этот процесс, необходимо разобраться в том, что же понимается под ценностью семьи и семейными ценностями.

Нами была выявлена проблема: с одной стороны, в настоящий момент наблюдается сохранение значимости ценности семьи среди молодежи. С другой стороны, анализируя данные социологических исследований и статистических

органов, наблюдается явная трансформация основных демографических характеристик семьи, что может говорить о продолжающемся кризисе семьи. Возникает исследовательский вопрос: как соотносятся между собой сохранение значимости семьи и наблюдаемые трансформации в составе, структуре семьи и т.д. Ответ на данный вопрос, на наш взгляд, может быть заключен в исследовании трансформации ценности семьи, в возможном изменении его содержания и восприятия обществом.

В научной литературе существует соотношение двух исследовательских конструктов «семейные ценности» и «ценность семьи». При этом недостаточно внимания уделяется такому понятию, как «ценность семьи», что может иметь ключевое значение при анализе семьи как социального института.

Важнейшим аспектом при изучении семейных ценностей является, на наш взгляд, вопрос отношения к ним молодежи, так как именно молодежь в большинстве своей участвует в формировании семей и находится в репродуктивном возрасте. Отношение молодежи к семье было детально исследовано Реаном А.А. Автор показал, что молодежь признает семью основной ценностью и что молодежь уверена в существующей необходимости целенаправленной подготовки к созданию семьи [8], что, на наш взгляд, может показывать возрастание ценности семьи, так как значительная подготовка обычно предваряет именно значимые события. Кроме того, автором установлено, что для большинства респондентов их нынешняя семья не является образцом, а наибольшее влияние на молодежь в процессе взросления оказывает мать [8], что, на наш взгляд, может проливать свет на особенности трансформации семьи, когда сохраняется ориентация на традиционную семью, где мать более вовлечена в воспитание детей, нежели отец, которому отводится роль кормильца.

Изучение ценностей семьи чаще всего проводится среди студенческих групп, так как именно студенческие группы чаще всего могут обеспечить необходимую репрезентативность исследования. Одно из таких исследований было проведено Говорухиным Г.Э., Андросовой И.С. среди студентов КнАГТУ. Авторами выявляются «признаки проявления оторванности молодых людей от привычных моделей, их изоляции от семьи, общества и государства, а также индивидуальных ценностей человека» [2]. В полученных результатах обращается внимание на возрастание материального интереса к институту семьи [2]. При этом семья является для молодежи



общественной ценностью, а трансформация ценности семьи заключается в отказе создавать семью, или неприятии ценности семьи [2]. При этом же происходит интересный сам по себе процесс романтизации ценности семьи, когда семью часто создают, не только руководствуясь материальными интересами, а именно «по любви». В заключение авторами поднимается вопрос о сущности происходящих с семьей процессов: действительно ли происходит трансформация ценностей, или одни ценности всего лишь подменяют или заменяют другие [2].

Часто семейные ценности рассматриваются в рамках более широкой концепции трансляции ценностей. Среди таких исследований, например, статья Ростовской Т.К. [9], в которой автором исследуется духовно-нравственный вектор, который лежит в основе трансляции традиций семьи. Автором подчеркивается, что изменение ценности семьи происходит на фоне «радикальных изменений социально-экономических условий и социокультурных ориентиров», при «смене ценностных моделей в сторону индивидуализации» [9]. Автором приводится ссылка на Дарского Л.Е., который обращал внимание на то, что основные взгляды в отношении семьи и супружества формируются у человека в возрасте 20 - 25 лет, а также на то, что изменение отношения к семье связано прежде всего со сменой поколений, а не с изменением отношения к семье внутри поколений в течение времени.

Семья, как важный социальный институт, встроена в социальную структуру общества и прямым образом ощущает на себе все происходящие с обществом изменения. В настоящее время значительная часть таких изменений связана с процессом глобализации. Данный аспект изучаемой нами проблемы выводит на понимание более широкого контекста предпосылок, способных оказывать влияние на трансформацию ценностей семьи. При этом на наш взгляд, при анализе семьи как транслятора культурных ценностей необходимо осмысливать влияние глобализации как на семью в целом, так и на определенные социальные группы, например, на молодежь. Подобный анализ представлен в исследовании Ореховской Н.А. [6], где автор рассматривает вызовы, с которыми сталкивается российская молодежь в результате глобализации.

В большинстве работ «ценность семьи» раскрывается через выделяемые авторами компоненты семьи: родство, детность, супружество, психологический климат в семье и т.д. Например, подобного рода исследование

представлено в научной статье Русановой А.А. [10], в которой определяется роль семьи и семейных ценностей в структуре личности и рассматривается вопрос о том, насколько от семьи зависит самоопределение человека. При этом ценность семьи, с точки зрения автора, может быть раскрыта через «ценности супружества, родительства и родства» [10].

Важным аспектом семейных ценностей является институт супружества [3]. В данном исследовании семейные ценности связываются прежде всего с репродуктивной стратегией человека, а также с его брачной стратегией, что, на наш взгляд, исключает из теоретического анализа ряд других значимых компонентов, которые составляют семейные ценности. Автором особенно обращается внимание на противоречивость системы семейных ценностей: с одной стороны, сохраняется традиционное ожидание от гендерных ролей, а, с другой стороны, наблюдается переход к семье эгалитарного типа. Подобная противоречивость, на наш взгляд, может явиться одним из ключей к пониманию проблемы соотношения ценности семьи и семейных ценностей.

В статье Вишневого Ю.Р., Ячменевой М.В. [1] подчеркивается, что семейные ценности являются ориентирами при формировании культуры молодежи. Ключевые трансформации, с точки зрения авторов, сконцентрированы прежде всего в семейном статусе студенчества. Авторский анализ семейных ценностей строится на основе мониторингов и анкетирования, вопрос же соотношения семейных ценностей и ценности семьи не рассматривается. Семейные ценности в исследовании раскрываются через брачный статус.

Во многих работах современных исследователей предпринимается попытка в самых общих чертах рассмотреть трансформацию, которая происходит с семьей, и в общем рассмотреть семейные ценности. Подобный исследовательский ракурс изучения семьи представлен в исследовании Кучмаевой О.В., Кучмаева М.Г., Петряковой О.Л. [7]. Авторами представлен широкий, парадигмальный взгляд на процесс трансформации семьи и семейных ценностей. С точки зрения исследователей могут быть выделены модернизационная и кризисная концепции трансформации семьи. Вопрос о ценности семьи же исследуется непосредственно в рамках рассмотрения семейных ценностей.

Семья сама по себе является транслятором культурных ценностей. Так, например, в статье Колодиной А.А. [4], семья рассматривается с

точки зрения трансляции на межпоколенческом уровне культурных ценностей молодому поколению. Подчеркивается, что семейные ценности, оказывающие значительное влияние на социализацию человека, лежат в основе господствующей в обществе культуры с точки зрения формирования ее уровня, особенностей ее проявления и будущих трансформаций. То есть семейные ценности и ценность семьи, которые не разделяет между собой автор, могут рассматриваться в качестве своеобразного фундамента культуры в целом.

Рассмотрев лишь небольшой корпус исследовательских материалов, касающихся проблематики «семейных ценностей» и «ценности семьи», мы можем прийти к следующему выводу: значительная выявленная нами особенность в изучении семьи – недостаточное внимание к соотношению понятий

«семейные ценности» и «ценность семьи», а зачастую и вовсе их взаимозамена. Смещение дискурса и взаимозамена понятий, вероятно, приводят к недостаточно глубокому пониманию роли института семьи в современном, постоянно меняющемся мире, так как семья как ценность не рассматривается в комплексе, уступая место дедуктивному методу исследования «ценностей семьи». На наш взгляд, именно индуктивный метод в исследовании «ценности семьи» способен дать ключ к пониманию роли современной семьи, ее функций и перспектив развития в будущем.

В дальнейшем в рамках социально-философского анализа семьи необходимо уделять значительно большее внимание непосредственно «ценности семьи», что, на наш взгляд, может пролить свет на важность семьи с точки зрения роли института семьи в трансформации общества в целом.

#### *Литература:*

1. Вишневский Ю.Р. Отношение студенческой молодежи к семейным ценностям (на примере Свердловской области) / Ю.Р. Вишневский, М.В. Ячменева // Образование и наука. - 2018. - № 5. - С. 126-142.
2. Говорухин Г.Э. Семья как ценность и семейные ценности в российском обществе (социологическое исследование семейных ценностей студентов КНАГТУ) / Г.Э. Говорухин, И.С. Андросова // Ученые записки Комсомольского-на Амуре государственного технического университета. - 2015. - № 3(23). - С. 71-81.
3. Егорова Н.Ю. Трансформации супружества в контексте семейных ценностей / Н.Ю. Егорова // Вестник ПНИПУ. Социально-экономические науки. - 2017. - № 2. - С. 18-32.
4. Колодина А.А. Семья - транслятор культурных ценностей / А.А. Колодина // Вестник МГУКИ. - 2017. - № 1(75). - С. 96-103.
5. Население России 2016: двадцать четвертый ежегодный демографический доклад; отв. ред. С.В. Захаров; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа

экономики». - М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2018. - 448 с.

6. Ореховская Н.А. Какие вызовы глобализация ставит перед молодежью, и как их преодолеть / Н.А. Ореховская // Казанский педагогический журнал. - 2018. - № 2(127). - С. 202-206.

7. Кучмаева О.В. Трансформация института семьи и семейные ценности / О.В. Кучмаева, М.Г. Кучмаев, О.Л. Петрякова // Вестник славянских культур. - 2009. - № 3(13). - С. 20-29.

8. Реан А.А. Отношение молодежи к институту семьи и семейным ценностям / А.А. Реан // Национальный психологический журнал. - 2016. - № 1(21). - С. 3-8.

9. Ростовская Т.К. Особенности отношения к семейным ценностям в традиционном российском обществе / Т.К. Ростовская // Международный академический вестник. - 2016. - № 4(16). - С. 49-52.

10. Русанова А.А. Семья как ценность и институт социального самоопределения студенческой молодежи / А.А. Русанова // Современные исследования социальных проблем. - 2012. - № 4. - С. 84-92.

#### *Сведения об авторе:*

**Холин Никита Денисович** (г. Москва, Россия), аспирант Департамента социологии, истории и философии, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, e-mail: ndkholin@gmail.com

#### *Data about the author:*

**N. Kholin** (Moscow, Russia), post-graduate student of the Department of Sociology, History and Philosophy, Financial University under the Government of the Russian Federation, e-mail: ndkholin@gmail.com

Статья поступила в редакцию 25.10.2018

## **Информация**

### **УСЛОВИЯ ПОДПИСКИ**

#### **НА «КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ»**

Журнал выходит 6 раз в год и предназначен для научных и практических работников в области образования, профессорско-преподавательского состава, аспирантов, соискателей, студентов. В отделениях почтовой связи по Каталогу изданий ОАО Агентство «Роспечать» можно оформить подписку по индексу 16885.

#### **SUBSCRIPTION TO KAZAN PEDAGOGICAL JOURNAL**

The Journal appears six times a year. It is intended for researchers and practitioners in the field of education, for academic staff, postgraduate students, applicants and students. The subscription is available at post office through the publications directory of JSC “Agency “Rospechat”. The index is 16885.