

6 (36)  
2018

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ЭЛЕКТРОННЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

ПЕРСПЕКТИВЫ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

PERSPECTIVES OF SCIENCE AND EDUCATION



INTERNATIONAL ELECTRONIC SCIENTIFIC JOURNAL



# МЕЖДУНАРОДНЫЙ ЭЛЕКТРОННЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ «ПЕРСПЕКТИВЫ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ»

[pnojjournal.wordpress.com](http://pnojjournal.wordpress.com) | [pnojjournal@mail.ru](mailto:pnojjournal@mail.ru)

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи,  
информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор) как СМИ  
(ЭЛ № ФС 77 – 62796 от 18.08.2015)

Журнал включен в список рецензируемых научных изданий, входящих в международные реферативные базы данных  
и системы цитирования (по состоянию на 3 августа 2018 г.) – № 699 – Перспективы науки и образования  
(журнал принят в Scopus, но выпуски еще не загружены в БД)

Журнал включен в перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные  
результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук,  
Перечень ВАК от 30.11.2017 г.  
Группа специальностей: 13.00.00 – Педагогические науки

Международный серийный номер ISSN 2307-2334 (Онлайн) | DOI: <https://www.doi.org/10.32744/pse>

Включен в РИНЦ (Дог. № 326-05/2013) – Импакт-фактор 2017 – 0,712  
GeoRef, Ulrich's Periodicals Directory, Mendeley, Google Scholar, EBSCO Publishing, КиберЛенинка

**ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР:** Зеленев В.М. (Россия, Воронеж) – Профессор, Доктор физико-математических наук,  
Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации

**ПРЕДСЕДАТЕЛЬ РЕДКОЛЛЕГИИ:** Сериков В.В. (Россия, Волгоград) – Член-корреспондент РАО, Профессор,  
Доктор педагогических наук, Заслуженный деятель науки РФ

## ЧЛЕНЫ РЕДКОЛЛЕГИИ:

### ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Тихомирова Е.И. (Россия, Самара) – Профессор, Доктор педагогических наук | Терзиева М.Т. (Болгария, Бургас) – Профессор,  
Доктор педагогических наук | Колосова Л.А. (Россия, Воронеж) – Профессор, Доктор педагогических наук | Резниченко М.Г.  
(Россия, Самара) – Доцент, Доктор педагогических наук | Капинова Е.С. (Болгария, Бургас) – Доцент, Доктор педагогических  
наук | Машиньян А.А. (Россия, Москва) – Доктор педагогических наук | Кочергина Н.В. (Россия, Москва) – Доктор педагогических  
наук | Чернышева Е.И. (Россия, Воронеж) – Доцент, кандидат педагогических наук | Самусева Г.В. (Россия, Воронеж) – Кандидат  
педагогических наук | Бехера С.К. (Индия, Орисса) – Доктор философии по педагогике | Шавердян Г.М. (Армения, Ереван)  
– Профессор, доктор психологических наук | Остапенко Г.С. (Россия, Воронеж) – Доцент, кандидат психологических наук |  
Зинченко В.В. (Украина, Киев) – Доктор философских наук | Цветков В.Я. (Россия, Москва) – Профессор, д-р экон. наук, д-р техн.  
наук | Кондрашихин А.Б. (Россия, Севастополь) – Профессор, д-р экон. наук, канд. техн. наук | Александру Трифу (Румыния,  
Яссы) – Доктор философии по экономике | Костел Мариус Эси (Румыния, Сучава) – Доктор онтологии и философии науки.

### МЕДИЦИНСКИЕ НАУКИ

Пархисенко Ю.А. (Россия, Воронеж) – Доктор медицинских наук, профессор, Заслуженный врач Российской  
Федерации | Темирбулатов В.И. (Россия, Курск) – Доктор медицинских наук, Заслуженный врач Российской Федерации  
| Белоконов В.И. (Россия, Самара) – Доктор медицинских наук, профессор, Заслуженный врач Российской Федерации  
| Коротких И.Н. (Россия, Воронеж) – доктор медицинских наук, профессор, Заслуженный врач Российской Федерации  
| Жданов А.И. (Россия, Воронеж) – Доктор медицинских наук, профессор | Булынин В.В. (Россия, Воронеж) – Доктор  
медицинских наук, профессор | Матвеев В.И. (Россия, Воронеж) – Доктор медицинских наук, профессор | Иванов А.А.  
(Россия, Воронеж) – Доктор медицинских наук | Бежин А.И. (Россия, Курск) – Доктор медицинских наук, профессор |  
Чередников Е.Ф. (Россия, Воронеж) – Доктор медицинских наук, профессор | Струк Ю.В. (Россия, Воронеж) – Доктор  
медицинских наук, профессор | Лаврентьев А.А. (Россия, Воронеж) – Доктор медицинских наук, профессор.

Информация о журнале в соответствии с изменениями в Законе Российской Федерации «О средствах массовой информации»  
от 27.12.1991 № 2124-1, вступившие в силу с 01.01.2018. Выходные данные сетевого издания:

- 1) наименование издания: Перспективы науки и образования; 2) учредитель: Роман Иванович Остапенко; 3) фамилия, инициалы главного редактора: Зеленев В. М.;
- 4) адрес электронной почты и номер телефона редакции: [pnojjournal@mail.ru](mailto:pnojjournal@mail.ru); + 7 (951) 878 21 20; 5) знак информационной продукции в случаях, предусмотренных  
Федеральным законом от 29 декабря 2010 года № 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию»: 16+



**INTERNATIONAL ELECTRONIC  
SCIENTIFIC JOURNAL  
"PERSPECTIVES OF SCIENCE AND EDUCATION"**

[psejournal.wordpress.com](http://psejournal.wordpress.com) | [pnjournal@mail.ru](mailto:pnjournal@mail.ru)

The journal is registered in the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology, and Mass Media. The Mass Media Registration Certificate EL No. FS 77-62796 of August, 18, 2015.

The journal is included in the list of peer-reviewed scientific publications included in the international abstract databases and citation systems (3 August 2018) - No. 699 - Perspectives of Science and Education (accepted for inclusion in Scopus)

The journal is included in the list of peer-reviewed scientific publications, where must be published basic scientific results of dissertations (PhD of Sciences, Doctor of Sciences), the list of Higher attestation commission of November, 30, 2017  
A group of specialties: 13.00.00 – Pedagogical Sciences

International serial number ISSN 2307-2334 (Online) | DOI: <https://www.doi.org/10.32744/pse>

Included in RSCI (Contract No. 326-05/2013) – Impact factor 2017 – 0,712  
GeoRef, Ulrich's Periodicals Directory, Mendeley, Google Scholar, EBSCO Publishing, Cyberleninka

**CHIEF EDITOR:** Zelenev V.M. (Russia, Voronezh) – Professor, Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Honored Worker of Higher Education of Russian Federation

**CHAIRMAN OF EDITORIAL BOARD:** Serikov V.V. (Russia, Volgograd) – Professor, Doctor of Pedagogical Sciences, Corresponding member of the RAE, Honored scientist of the Russian Federation

**MEMBERS OF EDITORIAL BOARD:**

**PEDAGOGICAL SCIENCES**

Tikhomirova E.I. (Russia, Samara) – Professor, Doctor of Pedagogical Sciences | Terzieva M.T. (Bulgaria, Bourgas) – Professor, Doctor of Pedagogical Sciences | Kolosova L.A. (Russia, Voronezh) – Professor, Doctor of Pedagogical Sciences | Reznichenko M.G. (Russia, Samara) – Associate Professor, Doctor of Pedagogical Sciences | Kapinova E.S. (Bulgaria, Bourgas) – Associate Professor, Doctor of Pedagogical Sciences | Mashin'ian A.A. (Russia, Moscow) – Doctor of Pedagogical Sciences | Kochergina N.V. (Russia, Moscow) – Doctor of Pedagogical Sciences | Chernysheva E.I. (Russia, Voronezh) – Associate Professor, PhD in Pedagogy | Samuseva G.V. (Russia, Voronezh) – Doctor of Philosophy in Pedagogy | Behera S.K. (India, Orissa) – Doctor of Philosophy in Pedadody | Shaverdian G.M. (Armenia, Yerevan) – Professor, Doctor of Psychological Sciences | Ostapenko G.S. (Russia, Voronezh) – Associate Professor, PhD in Psychology | Zinchenko V.V. (Ukraine, Kiev) – Doctor of Philosophical Sciences | Tsvetkov V.Ia (Russia, Moscow) – Professor, D-r of Econ. Sci., D-r. of Tech. Sci. | Kondrashikhin A.B. (Russia, Sevastopol) – Professor, D-r of Econ. Sci., PhD in Tech. Sci. | Alexandru Trifu (Romania, Iasi) – Doctor of Philosophy in Economics | Costel Marius Esi (Romania, Suceava) – Doctor of Philosophy in Ontology and philosophy of science.

**MEDICAL SCIENCES**

Parhisenko Yu. A. (Russia, Voronezh) – Doctor of Medical Sciences, Professor, Honored Doctor of the Russian Federation | Temirbulatov V.I. (Russia, Kursk) – Doctor of Medical Sciences, Honored Doctor of the Russian Federation | Belokonev V.I. (Russia, Samara) – Doctor of Medical Sciences, Professor, Honored Doctor of the Russian Federation | Korotkikh I.N. (Russia, Voronezh) – Doctor of Medical Sciences, Professor, Honored Doctor of the Russian Federation | Zhdanov A.I. (Russia, Voronezh) – Doctor of Medical Sciences, Professor | Bulynin V.V. (Russia, Voronezh) – Doctor of Medicine, Professor | Matveyev V.I. (Russia, Voronezh) – Doctor of Medical Sciences, Professor | Ivanov A.A. (Russia, Voronezh) – Doctor of Medicine | Bezhin A.I. (Russia, Kursk) – Doctor of Medical Sciences, Professor | Cherednikov E.F. (Russia, Voronezh) – Doctor of Medical Sciences, Professor | Struk Yu. V. (Russia, Voronezh) – Doctor of Medical Sciences, Professor | Lavrentiev A.A. (Russia, Voronezh) – Doctor of Medical Sciences, Professor.

Output data of the network edition:

1) Name: Perspectives of science and education; 2) Founder: Roman Ivanovich Ostapenko; 3) Editor-in-chief: Zelenev V. M.; 4) E-mail address and telephone of editorial staff: [pnjournal@mail.ru](mailto:pnjournal@mail.ru); + 7 (951) 878 21 20; 5) information product sign: 16+

# СОДЕРЖАНИЕ

## *Общие вопросы образования*

---

Н. Ф. Голованова, И. С. Ломакина Антропологические противоречия в характеристике образования: компаративистский взгляд .....	10
В. А. Жилина, Н. В. Кузнецова, Е. А. Жилина Управление знаниями и генерация знаний: основные риски современного гуманитарного образования .....	18
Т. В. Кружилина, Т. Г. Неретина, Т. Ф. Орехова Объективные причины отчуждения между поколениями: педагогический аспект .....	27

## *Проблемы профессиональной подготовки*

---

О. Л. Назарова, А. Л. Солдатченко, С. В. Рудакова Реализация континуально-синергетического подхода к становлению социальной зрелости студентов вузов .....	36
Т. В. Тимохина, И. В. Енова, М. А. Горшкова Перспективы развития тьюторской деятельности в системе подготовки студентов образовательных организаций к участию в конкурсах профессионального мастерства.....	48
Л. И. Савва, Е. А. Гасаненко, К. Е. Шахмаева Готовность студентов технического вуза к командной работе как основа профессионального имиджа .....	56
Г. И. Симонова, А. В. Конышева, Н. В. Котряхов Особенности формирования рефлексивной позиции студентов в процессе обучения в вузе средствами информационно-коммуникационных технологий .....	65
О. С. Маметьева, С. А. Бурилкина, А. С. Каминский Формирование готовности специалистов социальной сферы к реализации технологий социальной работы с семьями различных типов .....	74
Л. В. Павлова, И. Р. Пулеха, Ю. Л. Вторушина Формирование познавательной самостоятельности студентов в процессе обучения иностранному языку в вузе .....	85
Т. В. Акашева, Н. М. Рахимова Использование прецедентных текстов для формирования лингвокультурологических компетенций при подготовке учителя иностранного языка в высшей школе.....	97

## *Методика преподавания отдельных предметов*

Н. В. ЧЕРНОВА, Н. Н. МАКАРОВА

Наглядные методы обучения и проектные методики на уроке истории .....105

## *Вопросы школьного и дошкольного образования*

Н. В. БЕЛИНОВА, И. Б. БИЧЕВА, Т. Г. ХАНОВА

Современные подходы к реализации задач экологического образования  
детей дошкольного возраста .....114

## *Педагогика и психология*

Е. И. ШУЛЕВА

Психосемантическая модель образа мира старшего подростка.....122

О. А. ОСИПОВА, Ю. Б. АЩЕУЛОВ, Р. И. ОСТАПЕНКО

Особенности толерантного отношения к гражданам,  
имеющим инвалидность.....131

Н. Г. БАЖЕНОВА, Д. А. ХАБИБУЛИН, Е. Р. ТУМБАСОВА

Сравнительный анализ ценностных ориентаций  
у наркозависимых личностей и не употребляющих наркотические средства....140

## *Педагогическая деятельность в социальном контексте*

Т. А. БЕЗЕНКОВА, С. Н. ИСПУЛОВА, Е. В. ОЛЕЙНИК

Наставничество как социально-педагогическая технология профилактики  
семейного неблагополучия .....147

## *Изучение языков*

О. В. МИХИНА, Е. С. ПОТРИКЕЕВА

На пути поиска новых методов обучения иностранным языкам  
(анализ отечественного и зарубежного опыта) .....155

Л. Н. МИШИНА, А. А. ОСИПОВА, О. В. ФРАНЧУК

К вопросу о работе с текстами древнерусских житий в средней школе .....164

Ю. В. БАРЫШНИКОВА, Т. В. ЕМЕЦ, Ю. Л. ВТОРУШИНА

Система работы по предотвращению интерференции родного языка  
при обучении английскому языку студентов-бакалавров педагогического  
направления.....173

Т. В. САРУКН  
Didactic features of educational technology "Edutainment"  
in English language classroom at the university .....182

Е. А. МОРОЗОВ, Н. Р. УРАЗАЕВА  
Использование лингвистических корпусов в проектной деятельности  
на занятиях по немецкому языку в высшем учебном заведении .....187

## *Искусство и дизайн-образование*

Г. А. ГОРБУНОВА, К. Н. САВЕЛЬЕВ, О. П. САВЕЛЬЕВА  
Общая характеристика профессиональных способностей  
в изобразительной деятельности студентов художественно-графического  
отделения художественных колледжей .....196

Ю. М. КУКС, Т. А. ЛУКЬЯНОВА  
Историко-педагогические очерки по технике и технологии силикатной  
живописи. Часть II. ....205

## *Информационные и математические методы в педагогике*

В. И. ШЕВЦОВ  
Электронный тест-тренажер как средство обучения и контроля  
в системе дистанционного обучения Всероссийского центра экстренной  
и радиационной медицины им. А.М. Никифорова МЧС России .....215

А. С. ЧИБАКОВ  
Текущая оценка результатов учебной деятельности обучающихся учреждений  
среднего профессионального образования на основе электронной системы  
ЛИТО-контроль .....224

## *Управление в образовании*

Е. В. БАБАЕВА, Г. В. ГАНЬШИНА, С. Ю. ЗАВАРИНА  
Сотрудничество вуза с учреждениями культуры как форма диверсификации  
высшего образования .....235

Е. В. РОМАНОВ, Т. В. ДРОЗДОВА, Е. В. РОМАНОВА  
SWOT-анализ: от стратегии организации к стратегии личностного роста .....246

С. Н. ЮРЕВИЧ, Н. И. ЛЕВШИНА, Л. Н. САНИКОВА, Н. А. СТЕПАНОВА  
Научно-методическое обеспечение процесса управления  
ресурсным центром на базе дошкольных образовательных организаций .....254

# CONTENTS

## *General education issues*

---

- N. F. GOLOVANOVA, I. S. LOMAKINA  
Anthropological Inconsistencies in Educational Characteristics: Comparative Approach .....10
- V. A. ZHILINA, N. V. KUZNETSOVA, E. A. ZHILINA  
Knowledge Management and Knowledge Regenerating: Main Risks of Modern Liberal Arts Education .....18
- T. V. KRUZHILINA, T. G. NERETINA, T. F. OREKHOVA  
Objective Reasons of Estrangement among Generations: Pedagogical Aspect.....27

## *Issues of professional training*

---

- O. L. NAZAROVA, A. L. SOLDATCHENKO, S. V. RUDAKOVA  
Implementing the Continuous-and-Synergetic Approach to Social Maturity Formation in College Students.....36
- T. V. TIMOKHINA, I. V. ENOVA, M. A. GORSHKOVA  
Tutorial Activities Development Prospects in Preparation System for Students of Educational Organizations to Participate in Professional Skills Competitions .....48
- L. I. SAVVA, E. A. GASANENKO, K. E. SHAKHMAEVA  
Technical Universities Students' Preparedness to Team Working as Basis of Professional Image.....56
- G. I. SIMONOVA, A. V. KONYSHEVA, N. V. KOTRYAKHOV  
Peculiarities of Reflexive Position Formation in Students within Educational Process at the University by Information-and-Communication Technologies .....65
- O. S. MAMETEVA, S. A. BURILKINA, A. S. KAMINSKII  
Formation in Social Sphere Specialists their Preparedness to Implement Social Technologies in Work with Families of Various Types .....74
- L. V. PAVLOVA, I. R. PULEKHA, YU. L. VTORUSHINA  
Students' Cognitive Independence Formation in Foreign Languages Teaching Process at the University .....85
- T. V. AKASHEVA, N. M. RAKHIMOVA  
The Use of Precedent Texts to Form the Linguocultural Competence in Foreign Language Teacher Training at Higher School .....97

## *Certain subject teaching methodology*

---

N. V. CHERNOVA, N. N. MAKAROVA

Visual Training Methods and Design Methodologies on History Lesson.....105

## *Issues of school and pre-school education*

---

N. V. BELINOVA, I. B. BICHEVA, T. G. KHANOVA

Modern Approaches to Implementing the Objectives of Environmental Education of Pre-School Children .....114

## *Pedagogy and psychology*

---

E. I. SHULEVA

Psychosemantic Model of World Image in Elder Teenagers .....122

O. A. OSIPOVA, YU. B. ASHCHEULOV, R. I. OSTAPENKO

Investigating the Peculiarities of Tolerant Attitude towards Citizen Possessing Physical Disability .....131

N. G. BAZHENOVA, D. A. KHABIBULIN, YE. R. TUMBASOVA

Comparative Analysis of Values-Based Orientations in Drug-Dependent Personalities and in Non-Addicted to Drugs .....140

## *Pedagogical activities in a social context*

---

T. A. BEZENKOVA, S. N. ISPULOVA, E. V. OLEYNIK

Tutorship as Social and Pedagogical Technology of Preventing the Family Disadvantages .....147

## *Learning languages*

---

O. V. MIKHINA, E. S. POTRIKEYEVA

On the Way of the Search of New Methods in Teaching Foreign Languages (Analysis of Domestic and Foreign Experience).....155

L. N. MISHINA, A. A. OSIPOVA, O. V. FRANCHUK

Revisited Point on Manipulations with Texts on Ancient Russian Hagiographies in Secondary School.....164

I. V. BARYSHNIKOVA, T. V. EMETS, Y. L. VTORUSHINA

Operational System to Prevent the Native Language Interference in Teaching English Language the Students-Bachelor Degree Holders as per Pedagogical Course.....173



T. V. SAPUKH  
Didactic Features of Educational Technology "Edutainment" in English  
Language Classroom at the University .....182

E. A. MOROZOV, N. R. URAZAYEVA  
The Use of Linguistic Corpora in Design Activities on German Language Lessons  
at the University .....187

### *Art and design education*

---

G. A. GORBUNOVA, K. N. SAVELYEV, O. P. SAVELYEVA  
General Characteristic of Professional Skills on Graphic Activities  
in Students of Art and Graphic Design Department of Arts Colleges .....196

YU. M. KUKS, T. A. LUKYANOVA  
Historical and Pedagogical Essays on the Technique and Technology  
of Silicate Painting. Part II.....205

### *Information and mathematical methods in pedagogy*

---

V. I. SHEVTSOV  
Computer-based Test-simulator as Training and Control Aid  
in Remote Training System of Nikiforov Russian Center of Emergency  
and Radiation Medicine of EMERCOM of Russia.....215

A. S. CHIBAKOV  
Current Evaluation of Educational Activities Results in Students  
of Secondary Vocational Education Establishments on the Basis  
of Computer-Based System LILT-Control.....224

### *Management in education*

---

E. V. BABAIEVA, G. V. GANSHINA, S. YU. ZAVARINA  
Cooperation of University with Cultural Institution as Higher Education  
Diversification Form .....235

E. V. ROMANOV, T. V. DROZDOVA, E. V. ROMANOVA  
SWOT-analysis: Strategy of the Organization to the Strategy of Personal Growth ...246

S. N. YUREVICH, N. I. LEVSHINA, L. N. SANNIKOVA, N. A. STEPANOVA  
Scientific and Methodological Provisions of Resource Center Administration  
Process on the Basis of Pre-School Educational Organizations .....254



Н. Ф. Голованова, И. С. Ломакина

## Антропологические противоречия в характеристике образования: компаративистский взгляд

Статья привлекает внимание к проблеме противоречивых результатов модернизации российского образования. Обосновывается необходимость обратиться к сравнению антропологических оснований организации образования в англо-саксонской и российской научной интерпретации. Особенности проблемы исследования потребовали использования компаративистского подхода, источниковедческого метода, сравнительного описания, бинарного и лингвистического анализа. Рассмотрены антропологические характеристики образования с позиции либерального прагматизма, гуманистической психологии и русской педагогической антропологии. Обращено внимание на типичную для западной философии образования и педагогики позицию обсуждать «образование» как синоним «обучения», культивируя при этом плюрализм точек зрения на отдельные закономерности, механизмы, стили, технологии. Отечественная педагогика традиционно понимает образование как целостный педагогический процесс, где интеграция воспитания, обучения, социализации отражают целостность функциональной характеристики развития личности. Анализ полученной научной информации позволяет высказать аргументированное суждение о том, что прямой перенос американской образовательной модели в систему российского образования не только не обеспечит ей модернизационный прорыв, но и вызовет разрушение культуросообразных антропологических оснований.

**Ключевые слова:** антропология, образование, воспитание, обучение, социализация, ценности, образ Человека, либеральный прагматизм, отечественная педагогика



N. F. GOLOVANOVA, I. S. LOMAKINA

## Anthropological Inconsistencies in Educational Characteristics: Comparative Approach

The article attracts attention to the challenge of contradictory results in modernizing the Russian education. The necessity to turn to comparison of anthropological basis of organizing the education is substantiated in Anglo-Saxon and Russian interpretation. The peculiarities of problem under research have required the use of comparative approach, historiographic method, comparative description, binary and linguistic analysis. Anthropological characteristics of education are have been investigated from viewpoint of liberal pragmatism, humanist psychology and Russian pedagogical anthropology. The attention is drawn to the typical for western philosophy of education and pedagogic position to discuss “education” as synonym to “training”, cultivating in this event the pluralism of viewpoints on certain regularities, mechanisms, styles, technologies. Domestic pedagogics traditionally anticipates education as integral pedagogical process, where the integration of upraising, education, socialization reflects the integrity of functional characteristics of a person. The analysis of obtained scientific information enables to express the substantiated judgment that direct transfer of American educational model into the Russian educational system will not ensure modernizing rush but will promote destruction of culture-congruent anthropological bases.

**Key words:** anthropology, education, raising, training, socializing, values, Human image, liberal pragmatism, domestic pedagogic

## Введение

В нашей отечественной педагогике конца XX – первых десятилетий XXI века так много сказано и написано о международной интеграции образовательных процессов, глобализации рынка образовательных услуг, что стало вериться в возможность конвергенции теоретических основ педагогической мысли. Принимая западную модель развития общества как универсальную и эффективную, мы без размышлений вошли в Болонский процесс, перестроили наши педагогические представления под лекала компетентностной модели образования, провозгласили субъект-субъектные отношения альфой и омегой образовательной практики. На пороге интенсивного развития цифровой экономики и цифрового общества уже всерьёз обсуждается миссия образования как инструментальной ценности, как способа достижения жизненного успеха и управления идентичностью.

Но педагогическая реальность демонстрирует весьма противоречивые результаты предпринятых усилий, которые были сосредоточены на повышении качества российского образования. Причины нужно искать не столько в слабой модернизационной активности педагогов, сколько в онтологических противоречиях западной и отечественной парадигм образования.

В западной науке (прежде всего, англо-саксонской), на которую мы ориентируемся уже третье десятилетие, как известно, педагогические проблемы рассматриваются в рамках философии, социологии образования, прикладной психологии и нередко представляют собой смесь общенаучных рассуждений, обыденных сведений и житейских умозаключений. По этой причине попытки российских ученых обсуждать собственно педагогические проблемы образования в западных изданиях наталкиваются на серьёзные трудности.

Несмотря на то, что наша отечественная педагогика, изживая привязанность к марксистской методологии советского периода, приняла позицию либерального прагматизма, это не принесло методологической ясности и необходимого единодушия с западной наукой. Более того, всё отчетливее проявляются методологические противоречия, затрудняющие научно-теоретическое обоснование целостного образовательного процесса:

- неопределённость философского основания: мозаичное сочетание фрагментов позитивизма, экзистенциализма, феноменологии, герменевтики, диалектического материализма;

- отсутствие ценностной платформы, отвечающей национальным гуманистическим традициям и имеющей современное смысловое наполнение;

- плюрализм целевой идеологии образования;

- понятийный релятивизм: деконструкция категориального аппарата педагогики, переосмысление содержания основных понятий, характеризующих целостный образовательный процесс, преувеличение роли социализации, переоценка значимости воспитания и даже стремление отказаться от этого понятия, поскольку в англоязычном научном обиходе оно отсутствует;

- вторичный характер результатов теоретических исследований (своего рода, «second hand»), переносы из западной практики управления образованием с претензией на нормативно-регулирующие новации.

## Материалы и методы

Материалом для исследования выступили официальные документы Европейского Союза и Правительства Российской Федерации, обширный массив научной периодики по проблемам образования на русском и английском языках. Положение о том, что образование – это целостный педагогический процесс, включающий в качестве самостоятельных и, вместе с тем, неразрывно связанных компонентов, воспитание, обучение и социализацию, принято в качестве ведущего методологического ориентира. Изучалось представление о сущности образовательного процесса в англо-саксонской и российской научной интерпретации.

Особенности проблемы, положенной в основу исследования, определили необходимость использования компаративистского подхода, принципов историзма и диалектического параллелизма, а в качестве методов: источниковедческий метод, сравнительное описание, бинарный анализ, лингвистический анализ (для корректной интерпретации терминов). При этом учитывался социо-культурный, экономический и политический контекст систем образования на Западе и в России. Обращено внимание на когнитивные различия в исследовании образовательного процесса, категориальную самобытность научных изложений. Не принимая позицию фундаментальности глобализационных процессов как проявлений единой мировой культуры (западной культуры постмодерна), и утверждения о доминировании одной, американской образовательной модели, стремились избежать этноцентричной атрибуции в контекстуальных сравнениях.

## Результаты

В положениях Закона «Об образовании в Российской Федерации» (2012 г), в текстах Федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного, начального и среднего (полного) образования важное место занимают формулировки, подчёркивающие стремление государства сохранять и развивать национальную, культурную идентичность, гражданственность, патриотизм,

обеспечивать демократический характер организации и управления образованием [10].

Но в реальности продолжают, даже активизируются, процессы смены в России образовательной парадигмы на платформе либерального прагматизма. Стоит сравнить концептуальные основы либерального прагматизма и отечественной педагогической антропологии.

В западной философии и культуре конца XIX – начала XX века происходило радикальное изменение представлений о человеке, рождались новые антропологические установки. Самым влиятельным философским течением оказался прагматизм, основные принципы которого сформулировали Ч. Пирс и У. Джемс, а систематизировал и сделал методологическим основанием педагогики Дж. Дьюи. На основе прагматизма произошли радикальные преобразования всей системы образования в США в начале XX века, и уже выросло не одно поколение преуспевающих американцев, вдохновлённых знаменитой «американской мечтой» и вооружённых инструментом активного преобразования любой «проблематической» жизненной ситуации.

Главный постулат антропологии прагматизма: человек – существо активное и действующее. Центральное понятие – деятельность. Весьма своеобразно обоснована важнейшая проблема – цель деятельности. По мнению основоположников прагматизма, человек может ставить любые цели, не отягощая себя необходимостью ориентироваться на какие бы то ни было моральные требования и ограничения. Он должен руководствоваться только своими собственными интересами, соблюдая, пожалуй, единственную заповедь, сформулированную У. Джемсом: «делать то, что окупается». Насколько морально действие человека, можно судить по степени успешности решения им жизненной ситуации, то есть преодоления дискомфорта, психологического напряжения и возвращения душевного равновесия и удовлетворения жизнью. «Мораль – это не каталог мер или свод правил, которым надо следовать так же, как инструкциям аптекаря или кулинарным рецептам. Потребность в морали есть потребность в специфических методах исследования и приспособления к ситуации. Речь идёт о методах исследования, позволяющих определить локализацию трудностей и зл; о методах приспособления, позволяющих строить планы, которые в качестве рабочих гипотез будут использованы для их разрешения» [3, с.109]. Иными словами, не существует никаких моральных императивов, устанавливающих абсолютные границы действия человека, а есть только конкретные ориентиры успешности, которые плюралистичны и свободны, как сама жизнь, где царят две главные категории – успех и неудача.

И хотя Дж. Дьюи настаивает, что «образование не может иметь цели, цели бывают у людей – родителей, педагогов и т.д., а не у абстрактных

понятий. Разнообразие целей неисчерпаемо, они различны для разных детей и меняются, по мере того как растут дети и опыт тех, кто их учит» [4, с.104], он, тем не менее, признаёт в качестве цели образования в демократическом обществе – рост и реконструкцию опыта человека. Этот процесс связан с активностью самой личности, её самодетерминацией и открытой установкой на индивидуалистическую позицию.

Философия и педагогика прагматизма, пережив кризис в 60-е годы XX века («послепутниковый» период, шок от космического прорыва СССР и признания выдающихся преимуществ советского образования), провели модернизацию своих идей к концу 70-х годов. Методологические установки прагматизма были переосмыслены на двух весьма привлекательных основаниях: идеях либерализма и концепциях гуманистической психологии.

Либерализм был достаточно представлен в теории Дж. Дьюи, в его модели школы как «лаборатории буржуазной демократии». Не случайно, одна из самых известных его работ имеет название «Демократия и образование». Но в конце XX века либеральные идеи в философии, социологии и педагогике претерпели изменения: настоятельно подчёркивалась дистанцированность либерализма от идеологии и политики, его ориентация на формирования гражданских и правовых начал в обществе. Появилось и закрепилось в педагогическом обиходе понятие «либеральное образование», которое убедительно наполнил смыслом авторитетный американский философ и политолог Дж. Ролз. Он обосновал три «принципа справедливости»: равенство прав и свобод; честное равенство возможностей; справедливость естественных различий и честной конкуренции. На них выстроены целевые ориентиры либерального образования: формировать понимание личностью своего места в обществе, гражданскую идентичность, способность согласовывать ценности свободы и справедливости, то есть, реализовывать свою внутреннюю свободу и одновременно проявлять ответственность перед собой и другими людьми [9]. По существу, либеральное образование ставило под сомнение значимость процесса адаптации, приспособления личности к социальным реалиям как основы жизненного успеха и декларировало необходимость учитывать индивидуальные интересы участников образовательного процесса, плюрализм их позиций и социальные обстоятельства.

Идеи либерализма органично соотнеслись с положениями американской гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Келли Ш. Бюлер, Г. Олпорт, Р. Мэй). Гуманистические психологи в центр своего концепта человека поставили идею самоактуализации, реализации естественного стремления человека «быть самим собой», потенциал которого заложен при-

родой. Они заявляли приверженность принципам свободы, рациональности, субъектности, творчества, отстаивали утверждение, что человеческая личность постоянно находится в процессе становления, личностного роста, сохраняя самодостаточность. К. Роджерс, полемизируя с теми психологами, которые считали, что жизнь – это уход от неудач, приспособление к жизненным обстоятельствам, так определял своё представление о «хорошей жизни»: «Хорошая жизнь – это процесс, а не состояние бытия.

Это – направление, а не конечный пункт.

Это направление выбрано всем организмом при психологической свободе двигаться куда угодно.

Это организмически выбранное направление имеет определённые общие качества, проявляющиеся у большого числа разных и единственных в своём роде людей» [8, с. 237]. Иными словами, жизненная реальность для человека всегда субъективна. Человек, по мнению К.Роджерса, должен осознавать свою жизненную ситуацию и вести себя, и действовать в соответствии с «актуализацией самости», своей «Я-концепцией». Основания своих действий человек не должен искать вне самого себя. Его «Я-концепция», особая система субъективного опыта, восприятия и переживания образа Я, становится ключом к решению жизненных проблем, и нет оснований беспокоиться о характере ценностей, которыми он руководствуется.

Следует также учитывать, что процессы развития либерального прагматизма шли на фоне мощных тенденций постмодернизма как нового «стиля мышления» (Ж.Ф.Лиотар) в культуре и науке.

Несмотря на то, что современная западная педагогическая наука открыто декларирует приверженность к плюрализму мнений и идей, отказу от разработки фундаментальных теоретических систем и основополагающих принципов, антропологические установки достаточно очевидно проявляются в типичном наборе концептов.

Понятие «образование» в англосаксонском педагогическом обиходе рассматривается через понятия «обучение», «знания», «когнитивные умения» и конкретизируется как развитие способности к рациональному мышлению и овладение практической компетентностью. В ряде западных работ обращается внимание на то, что образование должно обеспечивать не только когнитивные стороны личности, но и закладывать определённый жизненный опыт, в частности, опыт преодоления неудач и отчаяния. «В рамках этих рассуждений поступают призывы делать акцент в учебных программах и целях школьного образования на отчаянии, а не на счастье. Это означает две вещи: учащиеся должны обучаться тому, как понимать и справляться с собственным периодическим отчаянием; они должны обучаться тому, как понимать отчаяние других. Это, по их мнению, не из-за того, что от-

чаяние является частью жизни любого человека, а потому, что отчаяние является ключевым элементом хорошо прожитой человеческой жизни» [17, с.299].

Трактовку самого понятия «образование» принято связывать с понятием «человеческий капитал», которое конкретизируется как инвестиции в человека, реализацию таких образовательных программ, которые «продвигают» экономически продуктивные черты характера, интересы, мотивацию и «выводят» на социальное и экономическое благополучие. «По утверждению учёных происходит «сделка в области возможностей», т.е. обещание, что чем больше человек будет учиться, тем больше он будет зарабатывать. Однако, по их мнению, вместо этой «сделки в области возможностей» люди оказываются в «ловушке возможностей», т.к. даже элиты не чувствуют себя достаточно защищёнными от падения несмотря на постоянную учёбу. Именно здесь приобретает важное идеологическое значение расширение человеческого капитала в область некогнитивных навыков и умений. Мы видим, что дискурс о человеческом капитале побуждает людей думать, что они могут и должны стать предприимчивыми творцами своих способностей к накоплению прибыли через маркетинг новых сторон самого себя» [21, с. 7-8]. В этой связи происходит изменение в обосновании субъектно ориентированной стратегии образования. Субъект всё чаще рассматривается не как личность, занимающаяся саморазвитием, а как «предприниматель самого себя».

Цель образования напрямую выводится на образовательные результаты, а они оцениваются с позиций конкуренции и экономической эффективности, то есть внешних характеристик процесса образования как фактора воспроизводства капиталистической системы и носителей капиталистического менталитета. «Сокращение образования до получения прибыли происходит не только на институциональном уровне, но и на индивидуальном уровне, и уровне класса, где студенты (и родители) действуют как потребители, а учителя все больше учат для прохождения тестов и находятся в постоянном страхе сокращения экономических ресурсов и расходов. Фактом является то, что школа в основной своей массе уже присвоена, если не приватизирована, неолиберализмом и капиталом» [18, с. 5].

Критически оценивая современные социально-экономические и политические процессы, некоторые авторы обращают внимание на необходимость ориентировать образование на развитие ответственного отношения к собственной деятельности, рефлексивных навыков, способности рационально взаимодействовать с окружающими, работать в команде, поскольку «проживание в мире требует внимания к себе и другим и приспособления своих действий к этим соображениям» [20, с. 249]. Но речь во-

все не идёт о целенаправленном воспитании. Эти качества должны стать «сопутствующим результатом» применения определённых стилей обучения и стратегий поведения, организации «саморегулирования обучения», использования «кооперативного обучения».

### Обсуждение

В годы перестройки наша отечественная педагогика искренне обратилась к идеям западного либерального прагматизма и гуманистической психологии. Они стали парадигмальным основанием концепции личностно ориентированного образования. Примечательно, что первоначально «личностно ориентированное образование» касалось именно области дидактики и было «ключом» новой доктрины обучения. Ориентация на личность предполагала личностно развивающую направленность обучения, «принятие личности воспитанника в качестве ведущей цели образования, превращение учащегося в субъект своего образования и социально-нравственного самоопределения» [12, с.160].

Но через короткое время дала о себе знать традиция русской педагогики рассматривать образование как целостный процесс, и появилась концепция «личностно ориентированного воспитания» как «педагогически управляемого процесса культурной идентификации, социальной адаптации и творческой саморегуляции личности» (Е.В.Бондареевская, С.В.Кульневич). Личностно ориентированное воспитание объявлялось построенным на психологическом фундаменте личности, а ключевое понятие «self» стало его знаменем. Не смущаясь прямого переноса идей А.Маслоу на отечественную почву, теоретики новой теории воспитания провозглашали целью воспитательной практики самоактуализацию личности: реализацию личностью собственных возможностей, способность к осознанному и ответственному выбору в разнообразных жизненных ситуациях.

Концепция личностно ориентированного воспитания декларировала первостепенную значимость развития субъектных свойств личности: «внутренней независимости», самостоятельности, самоконтроля, самоуправления, саморегуляции. Идея свободы провозглашается ведущим организационным принципом воспитания, который диктует требования освободить ребёнка от авторитарного диктата взрослых, дать ему свободу выбора, самоопределяться, идти по жизни своим путём и жить для себя.

Такая ориентация на личность как социальный субъект приводила к деконструкции педагогических смыслов и значимости воспитания и социализации. Парадоксально, но концепция личностно ориентированного воспитания на первый план выдвигает социализацию, точнее, одну из её форм – социальную адаптацию. Не случай-

но стала активно развиваться и расширять своё предметное поле такая область, как социальная педагогика, а понятие «социальное воспитание» заявляет о себе как о всепоглощающем процессе. «Социальное воспитание – составная часть относительно социально-контролируемой социализации (наряду с семейным, религиозным, коррекционным и диссоциальным воспитанием). Оно осуществляется во взаимодействии различных субъектов: индивидуальных (конкретных людей), групповых (коллективов) и социальных воспитательных организаций и органов управления» [6, с. 18]. «Самой общей задачей социального воспитания в любом обществе является создание условий для достижения его членами эффективной социализированности» [6, с. 20].

На практике воспитание уступило место «педагогической поддержке», «педагогическому сопровождению» с участием социальных педагогов, сотрудников центров социальной адаптации молодёжи, экзотических фасилитаторов, а воспитатель стал ассоциироваться с функционером, выполняющим, как в былые времена, инструкции «формирующего воспитания». В педагогическом обиходе начали использоваться психотерапевтические процедуры (арт-терапия, сказко-терапия) и стратегии (стратегия личностного роста, стратегия автопоэзиса, стратегия направления личностных историй, стратегия самоорганизации воспитания). Такой почти прямой перенос в область воспитания психотерапии К.Роджерса выдаётся за новые технологии личностно ориентированного воспитания, которые, якобы, позволяют наполнить внутреннее «Я» личности нравственным содержанием.

Одновременно с этим, по законам либерализма, заявляется мнение, что поскольку «Система образования утратила монополию на социализацию детей» [13, с. 283], следует понять и принять, что воспитание отмирает как институт и как целенаправленная педагогическая деятельность. «Как только мы перестанем рассматривать совокупность практик и теории через единую призму полумифического понятия «воспитание», с наших глаз спадёт пелена. Мы немедленно обнаружим множество сокровищ по соседству с горами накопившегося мусора. Следующим шагом станет переосмысление потенциала бывшего воспитания с точки зрения задач экономического и социального развития страны. Вопрос очень прост: в чём нуждаются экономика, гражданское общество и культура страны и какую программу, теорию или общественное движение мы можем предложить?» [13, с. 291].

Признаком включённости нашего отечественного образования в методологическое «поле» либерального прагматизма является теория и практика решения проблемы ценностей образования. Утверждается опасность открытого обозначения идеологических оснований в нашем образовании, игнорируется философская истина,

что «природа идеологии не гносеологическая, а аксиологическая, так как цель её – не поиск объективной истины, а обоснование определённого типа ценностей» [5, с.228].

В практике нашего образования отчётливо проявляются признаки внедрения либерального прагматизма:

«маркетизация» всех сторон функционирования государственной образовательной системы, перевод педагогической деятельности в область «образовательных услуг», трансформация отношений семьи и школы по модели «заказчик» – «поставщик услуг», развитие легальных платных форм обучения, расцвет репетиторства;

замена предметного стандарта обучения на компетентностный, смещение акцента с предметных знаний в область универсальных навыков, в сути которых – замена воспитания личности освоением набора компетенций, необходимых для конкурентоспособного работника, активного потребителя и самодостаточного индивидуалиста;

вариативность обучения, вызвавшая нарушение научной системности, разрушение целостной картины мира и падение уровня базовых знаний обучающихся;

конкурентные отношения в среде педагогов и обучающихся, социальная сегрегация обучающихся, открытая субординация школ (гимназии, школы с углублённым изучением отдельных предметов, маргинальные школы);

доминирование технологического компонента обучения над гуманитарным, слом традиционной модели классического образования, приоритет электронного обучения;

отказ от коренных национальных ценностей, представление, что ценности складываются сами собой, благодаря образовательной среде;

вытеснение воспитательной функции из педагогической деятельности, замещение её функциями консультанта, модератора, тьютора, коуча.

Очевидно, что модернизация нашего отечественного образования в течение всего постсоветского периода строится в методологии заимствования, и с этим нельзя согласиться. Стремление заимствовать лучшее, учиться у других, соотнеся с чужим опытом свои достижения, – здоровое стремление человека. Но в образовании возможно заимствовать только реально адаптируемые педагогические «продукты», те, что органично соотносятся с антропологическими основаниями отечественного образования.

На эту проблему обращал внимание ещё К.Д.Ушинский, который в 1857 году опубликовал большую статью «О народности в общественном воспитании». Он провёл подробное сравнение образовательных систем ведущих стран Европы – Германии, Англии, Франции (Россия со времён Петра I отличалась постоянным заимствованием педагогических идей и образовательной практики этих стран) и молодого государства Се-

веро-Американских Штатов, чтобы объяснить современникам бесполезность и даже вред прямого следования западным образовательным образцам. К.Д.Ушинский, по сути, предпринял кросскультурное исследование и сделал вывод: в культуре каждого народа – свой, самобытный образ Человека. Он является главной конструкцией картины мира, определяет ведущие ценности жизни и народный идеал воспитания. Не существует человека вообще, есть человек с определённой «прирождённой склонностью» – народностью. «Как нет человека без самолюбия, так нет человека без любви к отечеству, и эта любовь даёт воспитанию верный ключ к сердцу человека и могущественную опору для борьбы с его дурными природными, личными, семейными и родовыми склонностями. Обращаясь к народности, воспитание всегда найдёт ответ и содействие в живом и сильном чувстве человека, которое действует гораздо сильнее убеждения, принятого одним умом, или привычки, вкоренённой страхом и наказанием. Вот основание того убеждения, которое мы высказали выше, что воспитание, если оно не хочет быть бессильным, должно быть народным. Чувство народности так сильно в каждом, что при общей гибели всего святого и благородного оно гибнет последним» [15, с. 252-253]. Именно поэтому образование России никогда целиком не примет и органично не адаптирует любую западную модель, а попытавшись это сделать, мы исказим и разрушим свои образовательные достижения.

Подтверждением этому могут служить и современные авторитетные исследования Института социологии РАН. «Одним из наглядных индикаторов, характеризующих культурно-психологический «профиль» того или иного общества и позволяющих судить о том, чем оно похоже и чем отличается от других обществ – суждение по поводу того, какие качества хотелось бы воспитать в детях» [1, с.78]. Эта, своего рода, «проекция настоящего в будущее» была зафиксирована в представлениях респондентов из России, Германии, Швеции, Великобритании, Франции, Польши и США в виде перечня 10 важных качеств личности. Россия оказалась единственной из стран-участников, родители которой на первое место поставили такое традиционное качество как «трудолюбие», у Германии на первом месте оказалось «чувство ответственности», а респонденты Швеции, Великобритании, Франции, Польши и США единодушно отдали первенство «толерантности».

Традиционализм российской педагогической культуры очевиден, но связан он вовсе не с отсталостью от прогрессивного Запада, а с функционированием своего, самобытного образа Человека. Образ Человека – достаточно устойчивое образование, опирающееся на имплицитные представления об идеальном человеке, определяющиеся культурой, религией, историческим

опытом нации. В нём заключены ценности, жизненные цели, нравственные установки и представления об идеальном «Я», всё то, что лежит в основе образования.

Если выстроить дискурсную оппозицию антропологических характеристик современной западной и отечественной педагогики, то обнаружится, что западная модель образования открыто провозглашает и реализует: индивидуализм, отрицание моральных императивов и ориентацию на интересы и потребности личности; приоритет самоосуществления, сфокусированного на личной пользе и успехе, «индивидуальном прогрессе»; понимание обучения как практики овладения технологиями, преимущественно, цифровыми, и навыками работы в команде.

Антропологические основания отечественного образования определяются пониманием того, что «любое образование изначально должно строиться как особая *антропо-практика*, практика вочеловечивания человека, практика становления «собственно человеческого» в человеке» [14, с.13]. Поэтому образование рассматривается как целостный педагогический процесс, где взаимосвязь и единство воспитания, обучения, социализации отражают целостность функциональной характеристики развития личности. Индивидуализму противостоит развитие «субъектных способностей человека» (Слободчиков В.И.), которые приобретают свою зрелость в особой системе отношений со-бытийной дет-

ско-взрослой общности. Отстаивается значимость нравственных императивов, авторитета взрослого в совместно-распределённой деятельности, развития опыта общественно полезной коллективной деятельности.

## Заключение

Трудно не увидеть противоречивость процессов и явлений в современном российском образовании. Происходящие под знаком модернизации они явно осуществляются вопреки всем антропологическим основаниям отечественной педагогики, которые открыто противостоят западному педагогическому дискурсу.

Нельзя согласиться с позицией некоторого числа теоретиков от педагогики, что мы имеем дело с процессами «естественной эволюции» образования «от доминирования воспитания, затем обучения, к полному забвению образования, его превращению в симулякр» [2, с. 18], и поэтому нужно принять эту «эволюцию» как данность. Напротив, нельзя мириться с трансформацией ведущих антропологических оснований нашего образования. Миссия отечественной педагогической антропологии не в абсолютизации традиционных доктрин образования и культивировании изоляционизма отечественной педагогики, а в актуализации наших ценностей, в противостоянии западным педагогическим концепциям и технологиям, внедряемым под флагом глобализации.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев А.Л. Российский социум как «другая» Европа // Общественные науки и современность. 2013. № 3. С.70-79.
2. Бegliнова К.К., Ашилов М.С., Беталинов А.С. Трансформация системы образования в условиях современной глобализации // Философия образования. 2018. № 1. С.18-24.
3. Дьюи Дж. Проблемы человека // Реконструкция в философии. Проблемы человека / Пер. с англ. М. : Республика, 2003. 493 с.
4. Дьюи Дж. Демократия и образование / Пер. с англ. М.: Педагогика-Пресс, 2000. 384 с.
5. Каган М.С. Философия культуры. СПб.: Петрополис, 1996.415 с.
6. Мудрик А.В. Воспитание как составная часть процесса социализации.//Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. 2008. № 10. С.7-24
7. Огурцов А.П., Платонов В.В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб.:РХИ, 2004. 520 с.
8. Роджерс К. Становление личности. Взгляд на психотерапию/Пер. с англ. М.: Прогресс – Универс ,1994. 479 с.
9. Ролз Дж. Теория справедливости. Новосибирск: Изд-во Новосибирского университета, 1995. 532 с.
10. Российская Федерация.Федеральный закон об образовании в Российской Федерации № 273-ФЗ от 29.12.2012 – Ростов н/Д: Легион, 2013.208 с.
11. Салимова К.И. Запад. Восток. Диалоги о воспитании. М.:ФГНУ ИТИП РАО, Издательский центр ИЭТ, 2013. 256 с.
12. Сериков В.В. Обучение как вид педагогической деятельности. М.:Изд.центр «Академия», 2008. 256 с.
13. Сидоркин А.М. Прагматический либерализм и модернизация воспитания.//Вопросы образования. 2014. №2. С.279-298.
14. Слободчиков В.И. Концептуальные основы антропологии современного образования // Образование и наука. 2010. № 1(690). С. 11-22.
15. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6-ти т. Т.1. М.: Педагогика, 1988. 416 с.
16. Хьелл Л., Зиглер Д. Теория личности (Основные положения, исследования и применение). СПб.: Питер Пресс, 1997. 608 с.
17. Ch. Cowley Education, despair and morality: a reply to Roberts // Journal of Philosophy of Education, 2017. Vol. 51, No. 1, pp. 298-309.
18. Korsgaard M. Education and the concept of commons. A pedagogical reinterpretation, Educational Philosophy and Theory, 2018. doi: 10.1080/00131857.2018.1485564.
19. Long F. Transhuman education? Sloterdijk's reading of Heidegger's letter on humanism. Journal of Philosophy of Education, 2017, Vol. 51, No. 1, pp. 177–192.
20. Matthew J. H. The process matters: Moral constraints on cosmopolitan education. Journal of Philosophy of Education, 2017, Vol. 51, No. 1, pp. 248–266.
21. Sellar S., Zipin L. Conjuring optimism in dark times: Education, affect and human capital, Educational Philosophy and Theory, 2018. doi: 10.1080/00131857.2018.1485566.



## REFERENCES

1. Andreev A.L. Russian socium as 'other' Europe. *Social sciences and contemporaneity*, 2013, No. 3, pp. 70-79. (In Russian).
2. Beglinova K.K. Transformation of the educational system in the conditions of modern globalization / K. Beglinova, M. Ashilov, A. Betalinov. *Philosophy of education*, 2018, No. 1, pp. 18-24. (In Russian).
3. Dewey J. Problems of the Man / Reconstruction in philosophy. Problems of the Man. Moscow, Respublica Publ., 2003, 493 p. (In Russian).
4. Dewey J. Democracy and education. Moscow, Pedagogika-Press Publ., 2000, 384 p. (In Russian).
5. Kagan M.S. Philosophy of culture. Saint Petersburg, Petropolis Publ., 1996, 415 p. (In Russian).
6. Mudrik A.V. Education as a part of the socialization process. *Bulletin of the Orthodox Svyato-Tickonovskiy humanitarian university, Series 4, Pedagogy. Psychology*, 2008, No. 10, pp. 7-24. (In Russian).
7. Ogurtsov A.P., Platonov V.V. Images of education. Western philosophy of education. XX century. Saint Petersburg, RCHI publ., 2004, 520 p. (In Russian).
8. Rogers K. Development of personality. View at psychotherapy. Moscow, Progress-Univers Publ., 1994, 479 p. (In Russian).
9. Rawls J. Theory of justice. Novosibirsk, Novosibirsk University Publ., 1995, 532 p. (In Russian).
10. Russian Federation. Federal law on education in the Russian Federation No. 273-FZ on 29.12.2012. Rostov-on-Don, Legion Publ., 2013, 208 p. (In Russian).
11. Salimova K.I. West. East. Dialogues about education. Moscow, FGNU ITIP RAO, Publishing Centre IET, 2013, 256 p. (In Russian).
12. Serikov V.V. Learning as a kind of the pedagogical activity. Moscow, Academia Publ., 2008, 256 p. (In Russian).
13. Sidorkin A.M. Pragmatic liberalism and modernization of education. *Questions of education*, 2014, No. 2, pp. 279-298. (In Russian).
14. Slobodchikov V.I. Conception basis of the modern education anthropology. *Education and science*, 2010, No. 1 (690), pp. 11-22. (In Russian).
15. Ushinskiy K.D. Pedagogical essays: in 6 vol., Vol. 1, Moscow, Pedagogy Publ., 1988, 418 p. (In Russian).
16. Hjelte L., Ziegler D. Theory of personality (Basic theses, research and application). Saint Petersburg, Peter Press Publ., 1997, 608 p. (In Russian).
17. Cowley Ch. Education, despair and morality: a reply to Roberts. *Journal of Philosophy of Education*, 2017, Vol. 51, No. 1, pp. 298-309.
18. Korsgaard M. Education and the concept of commons. A pedagogical reinterpretation. *Educational Philosophy and Theory*, 2018. doi: 10.1080/00131857.2018.1485564.
19. Long F. Transhuman education? Sloterdijk's reading of Heidegger's letter on humanism. *Journal of Philosophy of Education*, 2017, Vol. 51, No. 1, pp. 177-192.
20. Matthew J. H. The process matters: Moral constraints on cosmopolitan education. *Journal of Philosophy of Education*, 2017, Vol. 51, No. 1, pp. 248-266.
21. Sellar S., Zipin L. Conjuring optimism in dark times: Education, affect and human capital. *Educational Philosophy and Theory*, 2018. doi: 10.1080/00131857.2018.1485566.

**Информация об авторах**

**Голованова Надежда Филипповна**  
(Россия, Санкт-Петербург)

Доктор педагогических наук, профессор,  
профессор кафедры педагогики и педагогической  
психологии факультета психологии  
Санкт-Петербургский государственный университет  
E-mail: nf\_golovanova@mail.ru

**Ломакина Ирина Сергеевна**

(Россия, Санкт-Петербург)  
Доктор педагогических наук, доцент  
E-mail: ilomakina@inbox.ru

**Information about the authors**

**Nadezhda F. Golovanova**  
(Russia, Saint Petersburg)

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor  
Professor of the Department of Pedagogy and  
Pedagogical Psychology  
Saint Petersburg State University  
E-mail: nf\_golovanova@mail.ru

**Irina S. Lomakina**

(Russia, Saint Petersburg)  
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
E-mail: ilomakina@inbox.ru

**Ссылка для цитирования**<sup>ГОСТ</sup>

Голованова Н. Ф., Ломакина И. С. Антропологические противоречия в характеристике образования: компаративистский взгляд // Перспективы науки и образования. 2018. № 6 (36). С. 10-17. doi: 10.32744/pse.2018.6.1

**For Reference**<sup>APA</sup>

Golovanova, N. F., & Lomakina, I. S. (2018). Anthropological inconsistencies in educational characteristics: comparative approach. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 36 (6), 10-17. doi: 10.32744/pse.2018.6.1. (In Russ., abstr. in Engl.)



## Управление знаниями и генерация знаний: основные риски современного гуманитарного образования

Статья посвящена анализу состояния современного гуманитарного образования. На основании исследования основных условий развития российской системы образования определены причины необходимости разработки новых федеральных государственных образовательных стандартов, их преимущества и недостатки. Особо отмечено, что коммуникационное общество в целом актуализирует проблематику субъект-субъектных отношений в социальной сфере и, соответственно, повышает значимость решения всех проблем образования в общей логике развития страны. При этом значима обратная детерминация: субъект образовательного процесса влияет на состояние тех социальных сфер, в которые включен. В этой связи высказывается предположение, что в настоящее время система образования представляет собой диалектическое единство генерации знания и процессов управления им. В этом контексте предпринята попытка концептуализации основных рисков гуманитарного образования. Показана значимость междисциплинарных исследований особенностей критической рефлексии, лингвистического поля субъекта, состояния академического знания. Очерчены основные контуры минимизации выделенных рисков развития образования.

**Ключевые слова:** образование, субъект, риск, генерация знания, управление знаниями, рефлексия, лингвистика, умения



## Knowledge Management and Knowledge Regenerating: Main Risks of Modern Liberal Arts Education

The article is devoted to analyzing the status of modern liberal arts education. Based on research of Russian educational system development general conditions, prerequisites to necessary development of new federal governmental educational standards, their advantages and disadvantages, are have been identified. It is particularly stressed that communicative society as a whole actualizes the problematic of subject-subjective relationships in social sphere and accordingly increases the meaningfulness of solving all educational problems within general logic of country development. In this event, the reverse determination is meaningful: the subject of educational process impacts on the status of those social spheres, in which he is incorporated. In this connection, the estimation is expressed that presently the educational system represents the dialectical unity of generating knowledge and the processes of regulating them. In this context, the attempt is undertaken to conceptualize main risks of liberal arts education. The meaningfulness of interdisciplinary investigations is shown on critical reflection peculiarities, subject's linguistic field, status of academic knowledge. Main contours of minimizing the accentuated risks in education development are outlined.

**Key words:** education, subject, risk, knowledge generating, knowledge regulating, reflection, linguistics, skills

## Введение

В настоящее время образование в России как социальный институт развивается в условиях становления единого экономического рынка и кардинальной смены парадигмы педагогической науки. В результате коррекции экономических процессов вся сфера социального, в том числе образовательное поле, находится в процессе непрерывного реформирования. Педагогическая наука, детерминированная нарастанием внутренних противоречий вследствие международной глобализации, основной формой адаптации к современной обстановке избирает инновационные практики. Следствием этих двух тенденций становится разработка федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения, где сформулирована принципиально иная цель образовательного процесса: вместо обязательного минимума некоторой суммы знаний от выпускника всех ступеней обучения требуется универсальное умение учиться. Собственно компетентностный подход ориентирован на подготовку специалиста, умеющего адаптироваться к изменяющимся условиям профессиональной деятельности через самостоятельное овладение новыми компетенциями [13]. Общей ориентацией всех педагогических практик становится модель интерактивного обучения и постепенный отказ от традиционных моделей пассивного и активного обучения. Соответственно, любые проблемы современного образования и в мире, и в России коренятся в особенностях и закономерностях субъект-субъектных отношений, что с необходимостью актуализирует гуманитарные исследования. Другой особенностью образовательного поля является непосредственная включенность образования в общие управленческие закономерности развития общества, которые детерминируются усилением процессов глобализации и интегративных тенденций в культуре [14]. Управленческие задачи также обнаруживают необходимость обращения к гуманитарной сфере знания. Наконец, коммуникативные процессы в обществе существенно меняют самого субъекта образовательного процесса, который в реализации собственной свободы в процессах обучения все чаще попадает в ситуации конфликта с предлагаемой моделью управления этих процессов. В свете этого сегодня особо актуальной представляется проблема исследования трансформаций системы взаимосвязи генерации знаний и особенностей управления знаниями современного субъекта образования. Наиболее остро эта проблема стоит в сфере гуманитарного знания, так как в основании развития последнего лежит скрытый конфликт с общей стратегией развития образовательного института. Гуманитарное знание никоим образом не может быть сведено

к формированию навыка, его суть противоположна любой формулировке компетенции, так как компетенция в любом случае остается на уровне рассудочной рациональности, тогда как результат гуманитарного образования, так или иначе, ориентирован на развитие творческих способностей. Гранью проявления этого скрытого конфликта служат требования стандарта среднего образования о формировании у обучаемого критического мышления, а в системе высшего образования в формулировке универсальных мировоззренческих компетенций. Однако реальное сужение поля гуманитарного знания в общей системе генерации знаний затрудняет последующее адаптивное управление знаниями у субъекта и одновременно детерминирует особую значимость анализа возможных рисков раскрытия гуманитарного знания в образовательном процессе.

## Методология исследования

Обозначенная проблематика носит междисциплинарный характер и детерминирует необходимость применения в ее анализе наиболее универсальных методов. Определение предмета исследования опирается на применение метода от абстрактного к конкретному, что позволяет в качестве исходного элемента анализа констатировать коммуникативного субъекта, где гносеологические характеристики находятся в тесной взаимосвязи с характеристиками социальными. Последние не сводимы к гендерным или социальным свойствам, а предполагают диалектическое единство субъекта речи, рассказа, действия и ответственности. В выделении отдельных элементов системы взаимосвязи генерации знаний и процессов управления ими наиболее эффективным становится структурный подход. Так как современный образовательный процесс представляет собой единство педагогической теории, практики и эксперимента, то структурно-функциональный подход неразрывно связан с системным. Системный подход позволяет определить наиболее оптимальный вариант решения проблемы среди возможных альтернатив. В анализе современного коммуникационного субъекта необходимо обращение к элементам синергетического подхода. В частности, адекватное изучение процессов генерации и управления знаниями основано на признании всей системы образования сложноорганизованным феноменом, носители которого многовариативны в собственной реализации. Наиболее актуальным представляется выделение определенных точек бифуркации в современном образовательном процессе в виде наиболее острых точек риска развития гуманитарного образования с целью формирования эффективной стратегии управления процессов генерации знания.

Данная методология позволяет определить в качестве объекта исследования особенности коммуникативного субъекта образования. Предметом предлагаемого анализа становится область особенностей генерации знаний и специфики управления ими в аспекте раскрытия основных рисков гуманитарного образования.

#### Гипотеза исследования

На развитие современного образовательного процесса в целом и, особенно, на степень его эффективности влияет единство генерации знания и управления ими. В настоящее время противоречие между этими процессами имеет тенденцию перерождения в конфликтное состояние. Причинами, детерминирующими такое состояние, и одновременно следствиями такого условного «разрушения» субъекта образовательного процесса являются объективные риски развития гуманитарной сферы знания. В качестве основных рисков следует определить нарушение процессов критической рефлексии современного субъекта образования; лингвистическую перестройку коммуникационных потоков и, как следствие, лингвистическую неопределенность субъекта образования; универсализацию знания-навыка и замена им знания академического; кризисные явления в аксиологической сфере образования; отсутствие четкой модели корреляционных связей между процессами генерации знания и механизмами управления ими.

#### Риски формирования рефлексивного мышления в обучении

Современное развитие института образования качественно меняет представление о традиционном гносеологическом субъекте, развитие которого всегда стоит в центре образовательных потоков. Нарастание объемов информации и усиление взаимодействия коммуникационных связей детерминирует доминанту рефлексии в процессах генерации знания. В случае нарушения рефлексии или при ее вытеснении из мышления эффективность освоения знания стремится к нулю [7]. В крайних случаях может произойти растворение субъекта в потоках информации с потерей его реальной идентификации (собственно, весь негатив виртуализации экзистенции современного человека сводится именно к этому явлению) [3]. Именно поэтому современные федеральные государственные образовательные стандарты одним из ключевых требований к образовательному процессу определяют через необходимость формирования навыков критической рефлексии [2]. На практике это требование требует междисциплинарного теоретического анализа с обязательным включением элементов философской методологии. Последняя в анали-

зе рефлексии выделяет множество ее видов как познавательной процедуры. В педагогической науке в настоящее время формирование навыка рефлексии вписано в концепции «критического мышления». В определении процессов генерации знания основоположники данной педагогической стратегии (Дж.Л. Стил, К.С. Мередит, Ч. Темпл, С. Уолтер) исходят из того, что субъект образовательного процесса должен стоять «выше» наличной ситуации и уже в процессе «потребления» быть критичным и в отношении собственного Я, и в отношении других Я, и в отношении не-Я [12]. Следует отметить, что в данном допущении, которое в сегодняшней практике образования претендует на статус свершившегося факта, проявляет себя объективная закономерность развития образовательного процесса: при всех тенденциях технизации общества значимость гуманитарного сегмента знания имеет тенденцию возрастать. Необходимость ориентации компетентностного подхода на достижение способности критической рефлексии у субъекта вызвана «бунтом» против абсолютизации исключительно практически ориентированного результата, сведенного к навыку. Вне теоретической академической мобильности субъект образования не встраивается в систему информационного общества, где успешность его профессиональной деятельности напрямую зависит от умения встраиваться в измененную среду. Будучи спорной с точки зрения философии, в педагогической теории, на первый взгляд, концепция «критического мышления» может быть оценена как адекватный ответ на вызовы изменяющегося общества в интеграции генерации и управления знаниями. Сформированное «критическое мышление» лежит в основе навыка достижения результата вне зависимости от конкретного содержания ситуации. Другими словами, субъект выносятся за рамки информации [8]. Но неинформативным в условиях коммуникационного общества он быть не может, поэтому выход из складывающейся ситуации только в том, чтобы информативное начало субъекта было управляемым. Это означает, что на самом деле рефлексия заменена другим процессом – формированием. Формой этого процесса определяется интерактивное обучение, а содержание сведено к формированию устойчивого навыка перетасовки информации в зависимости от эффективности ожидаемого результата [16]. Критериально неопределенны основные маркеры критического мышления: способность оценивания, открытость новым идеям, формирование собственного мнения и, собственно, рефлексия собственных суждений. Но главный риск состоит в стремлении заменить процесс творческого мышления навыком. Если в области научного знания это детерминирует неуправляемый рост псевдонаучного сегмента, то в области социальных отношений позволяет говорить о появлении нового социального субъек-

екта – Ratio Serviens [9]. Такой статус будущего специалиста не только не отвечает запросам современного экономического рынка, но и угрожает общей безопасности и стабильности развития страны, так как Ratio Serviens программируем и управляем. С точки зрения единства генерации и управления знаниями появление Ratio Serviens свидетельствует об остром дисбалансе между означенными процессами. Между тем, современное реформирование образования позволяет восстановить навык управления знаниями в единстве с их постоянной генерацией. Формирование универсальных компетенций призвано реализовывать три основные функции образования: помогать учиться обучаемому, позволять будущим специалистам быть гибкими к запросам работодателей и, наконец, позволять быть успешным в дальнейшей жизни. Теоретический анализ компетентностного подхода убедительно показывает, его инновационное стремление проверять сформированность компетенций, а не сумму знаний, в сущности отражает прежние традиции российской высшей школы. Педагог не «кормит» знаниями, а «ведет» за собой, когда ученик открывает знание в себе. Творчески игровое преподавание гуманитарных дисциплин не позволит превратить мышление в навык, а, напротив, навыки, формируемые в процессе генерации знания, становятся способными превратить мышление в критическое. Критическая рефлексия, в свою очередь, в генерации знания откроет субъекту пути управления ими [2]. Педагогические модели и стратегии могут быть самыми разными – от тактических до стратегических. Это детерминирует многообразие конкретных форм и приемов. В частности, эффективность СРС (самостоятельной работы студентов), чей сегмент, согласно требованиям ФГОС имеет тенденцию увеличиваться в объеме, напрямую зависит от маркеров ее границ, определяемых вузом. В ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И.Носова» используется включение гуманитарного анализа в организацию СРС вне зависимости от содержания дисциплины. Гуманитарные стратегии определены в двух основных направлениях: систематизация интеллектуального поведения студента в процессе обучения с целью более быстрого, эффективного усвоения знания и привитие навыка переработки информации, стратегии понимания, умения сохранения информации. В целях достижения единства генерации знания и эффективности управления используются метакогнитивные, когнитивные, компенсаторные и стратегии сотрудничества. В механизмах обучения наибольшую эффективность показывает привлечение к процессам очного обучения и непосредственному контакту с преподавателем элементов курсов дисциплин в формате on-line. Обучаемый, в процессе сравнения читаемого в аудитории курса с курсами аналогичных дисциплин, предложенными, например, на платфор-

ме openedu.ru, не только критически генерирует знание предмета, но и обретает навык управления информацией в целях наиболее эффективного понимания материала.

#### Лингвистические риски генерации и управления знаниями

Современное образование развивается в условиях измененной формы существования культуры. Культура сегодня в силу противоречивых процессов глобализации полидиалогична и полиязычна [1]. Это позволяет говорить о коммуникациях как некоторой универсальной субстанциональной основе всех социальных отношений. Соответственно в структуре субъект-субъектных отношений сферы образования происходит, прежде всего, коммуникационный сдвиг. Помимо традиционных форм диалога педагога с собственным мировоззренческим основанием, с парадигмой педагогической науки в процессе обеспечения процедуры знания он постоянно снимает в себе обостренный конфликт мировосприятия между собственным поколением и поколением обучаемых. Обучаемый в последнее время оказывается погруженным в формы виртуального диалога, который имеет свои закономерности развития, существенно отличающиеся от привычных форм «живого» диалога [17]. Эти тенденции нарушают процесс непосредственного диалога между двумя автономными субъектами образовательного процесса. В результате нарушена диалектика прерывности и непрерывности в генерации знания. «Потребление» знания становится фрагментарным. Процессы управления имеют тенденцию вытеснения процессами манипуляции. Субъекты условно становятся лишними в процессе обучения, выносятся за его рамки. Образование сведено к процессу функционирования информации ради самой информации. На практике это приводит к острым негативным последствиям в развитии страны. В частности, экономический рынок до сих пор испытывает трудности вследствие несоответствия системы высшего образования требованиям к качеству человеческого капитала [14]. Ситуация осложняется тем, что помимо процедуры диалога существенно трансформируется способ раскрытия культурных феноменов и институтов, в частности, в области образования [1]. Он становится поликультурным. Само понимание поликультурности сегодня теоретически неопределенно. Зачастую «поли» сводится либо к многовариативности чего-либо, либо к многоуровневости, то есть понимается в рамках либо горизонтального структурирования, либо в выделении вертикальных структур. Однако эффективность структурного подхода в анализе данной особенности образования минимальна. Коммуникационный субъект целостен, как самоорга-

низующаяся сложная система весьма подвижна. В его движениях доминирует вероятностно-случайные закономерности, проявленные в процессе реализации его свободной воли. Поэтому для эффективного преодоления трудностей в современных процессах генерации знания необходимо найти четкие точки бифуркационного разделения единого процесса на множество векторов развития. В преподавании конкретных дисциплин такие точки будут иметь свою специфику и могут не совпадать. Но между ними существует нечто общее, которое снимается в гуманитарном знании. Такая универсализация связана с общей тенденцией доминирования роли языка в коммуникационных процессах [1].

Специфика современного образовательного процесса состоит в том, что знания генерируются не в монополе родного естественного языка, а в условиях полиязычного поля. Субъект образования сегодня погружен не только в привычную область сленгов различных социальных групп, диалектов, пограничных переплетений близлежащих естественных языков, но и находится в сфере экспансии английского языка, который все больше претендует на язык универсального общения [19]. Помимо этого на статус межкультурного коммуникатора претендует наука и ее языки. Сегодня уже автономны в своем развитии и воздействии на человека языки технических гаджетов, которые когда-то были скромной частью искусственных языков науки. И, наконец, набирает силу развитие Интернет-сленгов. В результате система образования является зеркалом общего состояния социальных коммуникаций, где сегодня нарушено понимание информации вследствие засилья иностранных слов в родном языке, постоянного умножения разновидностей молодежного сленга, «традиционности» нецензурной лексики. Наиболее опасны риски утраты в генерации знания самого я субъекта [19]. Границами этого выступают наблюдаемые в образовательном процессе затруднения понимания речи, когда обучаемый стремится заменить процесс усвоения знания простым считыванием информации. В результате в генерации знания полностью вытесняется, например, навык понимания подтекста знания. Управление знаниями заходит в тупик вследствие объективно возникающих затруднений при воспроизводстве речи. Субъект оказывается не в состоянии выбрать формулировку и определить выражение мысли, тем самым, неизбежно попадая в ситуацию некоторой зависимости от полученной информации.

О значимости гуманитарного знания для преодоления этих негативных тенденций косвенно свидетельствует то, что даже в сегменте российского образования становится привычным обозначение гуманитарного образования как *liberal arts education*. В этом ключе представляется важным говорить о так называемом общем гуманитарном образовании, дисциплины которого, как

правило, закреплены в базовой части ФГОС [13]. Общий гуманитарный фундамент в генерации знаний привычен в системе образования. Традиционно и то, что его пропорции и содержание напрямую зависит от общего духа конкретной исторической эпохи. Но сегодня главным выступает не количество часов, и даже не измененный перечень дисциплин. В практике социальной жизни существенно изменен запрос в отношении этого сегмента генерации знания. Его функции теперь не в определении некоторого устойчивого основания последующего построения картины теоретического конструирования мира, а в формировании личностных навыков, которые смогут впоследствии повысить эффективность освоения профессиональных знаний. Так, общая гуманитарная подготовка должна обучать способам адаптивной операции с информацией. Например, обучаемый должен уметь отслеживать трансформации содержания информации в зависимости от способа ее передачи.

Соответственно через общую гуманитарную подготовку обучаемый должен владеть правилами работы со словарным запасом языка.

#### Риски универсализации знания-навыка и замены им знания академического

Данные риски гуманитарного образования возникают в сфере так называемого специализированного образования и связаны, прежде всего, со спецификой рациональности в сфере гуманитарного знания. Однако сегодня сфера таких рисков имеет тенденцию расширяться и постепенно выходит за привычные рамки. Об этом свидетельствует формирование концепции *soft skills* и попытки внедрения ее даже в области рабочих специальностей. Само определение области *soft skills* достаточно неопределенно. При обобщении характеристик можно «мягкие или гибкие» навыки определить через сведение к критическому мышлению, эффективным коммуникациям, умению обрабатывать информацию как с академической, так и с культурологической точки зрения, анализировать количественные и качественные данные. Данные требования к результатам образования детерминированы объективным социальным фактором. Изменение экономического рынка сегодня не позволяет будущему специалисту рассчитывать на однозначный, четко определенный путь карьерного роста [14]. Отсутствие предопределенного планирования возможно заменить исключительно способностью эффективного управления знаниями в целях реализации возможности их последующей творческой генерации. Уже это характеризует *soft skills* в качестве некоторой универсальной базы *hard skills* и может рассматриваться в качестве весомого аргумента в пользу необходимости и востребованности гу-

манитарного образования. Однако на практике любые концепции skills подрывают фундамент гуманитарного знания. Знание-навык и знание теоретическое в своей способности взаимодействия с субъектом и в перспективных процессах управления принципиально отличны. Hard skills – это конкретные умения конкретной операции. Понятно, что в условиях постоянно изменяющегося рынка такие навыки менее всего ценны. Но отсутствие маркеров и критериев эффективности soft skills превращают эту область в бесконечное сплетение тренингов, ни содержание которых, ни форма проведения не имеют ничего общего с заявленными умениями критически мыслить, адаптацией к коммуникациям и так далее. О кризисе этой части гуманитарного образования косвенно свидетельствует отсутствие эффективности от обучения в большинстве предлагаемых тренингов. Более того, в отношении коммуникативного субъекта можно говорить сегодня о новой форме зависимости – тренинговой, соответственно в области образования модернизируется феномен «вечного студента». Отличие его в том, что у субъекта вытесняется не только результативность обучения в пользу бесконечного процесса, но и сам процесс генерации знания уходит на второй план. Его заменяет ожидание эмоционального состояния от обучения. Тем не менее, формирование социально-психологических навыков возможно, но исключительно в сфере академического знания гуманитарного образования. Безусловно, такие навыки могут быть сформированы косвенным образом только в проведении проектных практических занятий с использованием методов кейс-study в процессе традиционной генерации знаний. Наиболее адаптивными в этом случае представляются следующие методики, предлагаемые современной педагогической наукой: методы анализа ситуаций, имитационных упражнений, тренингов, методы разыгрывание ролей, мозговой штурм, МАСТАК-технология (метод активного социологического тестирования, анализа и контроля). Это позволит снять конфликт между вербальной и невербальной коммуникацией у современного субъекта и, тем самым, сформировать интерес к генерации академического знания [7]. В свою очередь, это позволит оптимизировать процедуру управления знаниями.

**Риски отсутствия корреляции генерации и управления знаниями, вызывающие кризисные явления в аксиологической составляющей образования**

Риски отсутствия корреляции генерации и управления знаниями наиболее наглядны в уровне рассмотрения образования как целостной социальной организации. Поэтому данная проблематика выходит в смежные теорети-

ческие области, в частности, в область теории менеджмента. Основанием анализа выступает невозможность автономной генерации определенного вида знания в условиях нарастания интегративных процессов в коммуникациях. Необходим системный, комплексный подход ко всему многообразию существующих видов знаний, с одновременным выстраиванием определенной цепочки: знания отдельного индивида – знания организации (в том числе и образовательной) – знания общества. При этом налицо синергетический эффект, подразумевающий, что каждый из предшествующих элементов цепочки суммируясь друг с другом образует последующий элемент и движение происходит по нарастающей вверх [4], образуя или продуцируя «новые знания» и способствуя существенному расширению доступа к знаниям. Тем самым, в настоящем трансформирована процессуальная форма субъект-субъектных отношений в образовательной сфере. Возникает проблема обратной связи. С ней могут столкнуться как отдельные индивидуумы в процессе обучения так и само образование как организация: отсутствие соответствующих умений и навыков использовать имеющиеся знания в их абстрактном и конкретном, теоретическом и практическом виде, а также продуцировать новые знания. В данном аспекте управление знаниями тесно взаимосвязано с процессом генерации знаний (являясь взаимосвязанными инновационными родовыми понятиями, они в тоже время требуют четкого разграничения) [5; 6]. Под управлением знаниями понимается совокупность действий, необходимых для создания внутри организации условий, позволяющих работникам применять, развивать и консолидировать все необходимые знания и навыки, а также обмениваться ими [11]. Тогда как, генерация знаний трактуется как получение интеллектуальных результатов, обладающих высокой степенью новизны, базирующихся на имеющейся в наличии информации; «узкоспециализированный процесс, где выходными составляющими становятся новые знания, выступающими одновременно и вспомогательными факторами» [15]. При этом необходимо отметить (и что тоже может вызвать определенный риск), что новое знание может быть получено или генерировано только тогда, когда имеется основа/ фундамент в виде предыдущего понимания. Здесь налицо может возникнуть риск в отнесении этапов к каждому процессу. Процесс управления знаниями, чаще всего, представляется в виде последовательности следующих действий: накопление информации – кодификация – анализ – улучшающая модификация – обратный синтез. Этапы генерации знаний в чем-то схожи со схемой управления знаниями: знания, включая неформализованные – критический анализ проблемы, включая ее концепцию – идея, рекомбинирующая проблему – творческий синтез [5; 15]. Общая цель процессов заключа-

ется в применении инновационных стратегий и эффективных методов, позволяющих гибко реагировать на новые экономические, социальные, политические или культурные условия и удовлетворять потребности в получении новых знаний [10; 18]. Взаимосвязь данных интеллектуально-управленческих процессов предполагает наличие аналитических способностей и компетенций у участников образовательного процесса, а также применение методов, активизирующих творческое и критическое мышление.

### Результаты исследования

В ходе исследования процессов единства генерации знаний и управления ими обнаруживаются риски гуманитарного образования сегодня. Эти риски не исчерпываются видимым сокращением часов на гуманитарные дисциплины и вытеснением их из перечня дисциплин стандартов. Основные риски заложены либо в противоречивых требованиях ФГОС, либо в упрощенном толковании нормативного содержания образования. Анализ современной ситуации позволяет в качестве основных рисков гуманитарного образования определить деструкцию рефлексии субъекта; лингвистическую трансформацию обучаемого; кризис академического знания; перестройку системы ценностей в образовании; разрыв между усвоением знания и управлением. Тем не менее, изучение проблемы убедительно демонстрирует, что большинство рисков можно избежать или минимизировать их последствия. Так, формирование критической рефлексии возможно при грамотной реализации компетентностного подхода, где в личном общении с преподавателем обучаемый не просто генерирует предметное знание, но и определяет основания управления последующей адаптации своей профессиональной компетенции через развитие навыков анализа, планирования, регулирования и оценки собственной деятельности. Негативные последствия лингвистических атак в отношении субъекта образования гуманитарное знание может минимизировать через развитие общекультурных компетенций. Основные риски гуманитарного образования в этом случае сводятся

к затруднениям в процессах понимания (нарушается целостность процесса генерации знания) и в процессах воспроизводства речи (под угрозой оказывается управление знаниями). Общая гуманитарная подготовка в генерации знаний обучаемого способна привить навык распознавания знака и смысла слова и, тем самым, позволит сформировать у студента психологическую установку на самостоятельное систематическое пополнение своих знаний и выработку умений ориентироваться в потоке информации при решении новых учебных и профессиональных задач. Современное состояние гуманитарного образования способно предотвратить негативные последствия стремления вытеснить академическое знание, что чревато потерей творческого начала специалиста. Адаптивное применение современных педагогических методик позволяет в процессе генерации основ гуманитарного знания сформировать умение коммуникативного обмена информацией. Деятельность в области управления знаниями и генерации знаний должна быть неотъемлемой частью стратегии развития образования и образовательной организации, с переходом конкурентной борьбы на принципиально новый уровень, основной чертой которого является конкуренция «умов/знаний».

### Заключение

Современное развитие образования характеризуется многими кризисными чертами, среди которых кризис гуманитарной сферы занимает особое место. Проведенный анализ убеждает в необходимости адаптации процессов генерации и управления знаниями к требованиям измененной среды. Выявление основных рисков гуманитарного образования убедительно демонстрирует наличие скрытых резервов для трансформации процесса обучения, что способно повысить эффективность подготовки будущих специалистов. Логика развития общества диктует повышение интереса к гуманитарной сфере знания, так как образование становится особым информационным потоком, где участвующие субъекты вовлечены в полидиалог, происходящий в поле полиязычия.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Жилина В. А. Идеологическое управление как сущностная черта развития общества // Социум и власть. 2016. №1 (57). С. 51-55.
2. Жилина В.А. Критическая рефлексия как ключевая составляющая современного образования // Вопросы философии. 2018. № 6. С. 59-65.
3. Жилина В.А. Проблема определения идеологического субъекта // Вестник Челябинского государственного университета. 2009. № 29. С. 44-50.
4. Кузнецова Н.В. Знания как стратегический ресурс развития организации // Мировоззренческие основания культуры современной России : сборник научных трудов IX Международной научно-практической конференции. Выпуск 9. Магнитогорск, 2018. С. 92-95.
5. Кузнецова Н.В. Управление знаниями и генерация знаний: взаимосвязь в процессе профессиональной подготовки управленческих кадров // Фундаментальные и прикладные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей X Международной научно-практической конференции.



В 2 частях. Пенза. 2018. С. 161-163.

6. Кузнецова Н.В. Управление знаниями как один из подходов к повышению качества профессиональной подготовки управленческих кадров // Социосфера. 2015. № 1. С. 86-89.
7. Лазарев Ф.В., Лебедев С.А. Философская рефлексия: сущность, типы, формы // Вопросы философии. 2016. № 6. С.15-29
8. Липовецкий Ж. Эра пустоты. Эссе о современном индивидуализме. М.: Владимир Даль, 2001.
9. Пружинин Б.И. Ratio Serviens // Вопросы философии. 2004. № 12. [Электронный ресурс] URL: [http://vphil.ru/index.php?option=com\\_content &task=view&id=165&Itemid=55](http://vphil.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=165&Itemid=55) (дата обращения 1.12.2018)
10. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. М.: Прогресс, 2002. 656 с.
11. Сперк Р., Картер Д. Управление знаниями: обзор передового опыта европейских компаний // Деловое совершенство. 2005. № 4. С. 20-30.
12. Стил Дж. Л., Мередит К., Темпл Ч., Уолтер С. Основы критического мышления: междисциплинарная программа. Пособие 1. М.: ИОО, 1999.
13. Холстед М. Орджи Т. Ключевые компетенции в системе оценки Великобритании // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию: Материалы семинара / под ред. А.В. Великановой. Самара, 2001.
14. Экономические реформы в России. / Абдуллаев Н.А., Астратова Г.В., Кусаинов Т.А., Мусина Г.С., Рущицкая О.А., Борзихина И.В., Благодатских В.Г., Коноплева Л.А., Ветошкин А.П., Пугин С.В., Воронин Б.А., Донник И.М., Лоретц О.Г., Кот Е.М., Жилина В.А., Князев В.М., Журавлева Л.А., Кружкова Т.И., Лавров В.Н., Михалев А.В. и др.. Екатеринбург, 2017.
15. Янсен Ф. Эпоха инноваций : пер. с англ. М.: ИНФРА-М, 2002. 308 с.
16. Akhmetzyanova M.P., Zhilina V.A., Teplykh M.S., Chernova E.G., Nazaricheva A.I., Slobozhankina L.R. Cognitive faith as an attributive phenomenon of cognition // Man in India. 2017. Т. 97. no. 14. pp. 329-339.
17. Chernova E.G., Zhilina V.A., Akhmetzyanova M.P., Teplykh M.S., Nazarycheva A.I., Prilukova E.G. Maxims of Dialogic Interaction in the Effective Negotiation Practice // Modern Journal of Language Teaching Methods. 2018. Т. 8. no.1 pp.122-129.
18. Sadler D.R. Three in-course assessment reforms to improve higher education learning outcomes // Assessment and Evaluation in Higher Education. 2016. 41 (7), pp. 1081-1099. DOI: 10.1080/02602938.2015.1064858
19. Slobozhankina L.R., Teplykh M.S., Akhmetzyanova M.P., Zhilina V.A., Nazaricheva A.I. Self-knowledge as a criterion for classifying philosophical doctrines // XLinguae. 2018. Vol. 11, Iss. 2. pp. 437-444..

## REFERENCES

1. Zhilina V. A. Ideological management as an essential feature of the development of society. *Socium and power*. 2016. no. 1 (57). pp.51-55. (in Russian)
2. Zhilina V.A. Critical reflection as a key component of modern education. *Voprosy filosofii - Questions of Philosophy*. 2018. no. 6. pp. 59-65. (in Russian)
3. Zhilina V.A. The problem of determining the ideological subject. *Bulletin of the Chelyabinsk State University*. 2009. no. 29. pp. 44-50. (in Russian)
4. Kuznetsova N.V. Knowledge as a strategic resource for the development of the organization // *Worldview grounds of the culture of modern Russia: a collection of scientific papers of the IX International Scientific and Practical Conference*. Issue 9. Magnitogorsk, 2018. pp. 92-95. (in Russian)
5. Kuznetsova N.V. Knowledge management and knowledge generation: interrelation in the process of professional training of managerial personnel // *Fundamental and applied scientific research: topical issues, achievements and innovations: collection of articles of the X International Scientific Practical Conference*. In 2 parts. Penza. 2018. pp. 161-163. (in Russian)
6. Kuznetsova N.V. Knowledge management as one of the approaches to improving the quality of professional training of managerial personnel. *Sociosphere*. 2015. no. 1. pp. 86-89. (in Russian)
7. Lazarev F.V., Lebedev S.A. Philosophical reflection: essence, types, forms. *Voprosy filosofii*, 2016. no. 6. pp. 15-29 (in Russian)
8. Lipovetsky J. Era of emptiness. Essay on modern individualism. Moscow, Vladimir Dal Publ., 2001. (in Russian)
9. Pruzhinin B.I. Ratio Serviens. *Voprosy filosofii - Questions of Philosophy*. 2004. no. 12. Available at: [http://vphil.ru/index.php?Option=com\\_content &task=view &id=165 &Itemid=55](http://vphil.ru/index.php?Option=com_content&task=view&id=165&Itemid=55) (accessed 1 December 2018) (in Russian)
10. Sapir E. Selected Works on Linguistics and Cultural Studies. Moscow, Progress Publ., 2002. 656 p. (in Russian)
11. Spark R., Carter D. Knowledge Management: A Review of European Companies Best Practices. *Business Excellence*. 2005. no. 4. pp. 20-30. (in Russian)
12. Steele JL, Meredith K., Temple H., Walter S. Fundamentals of Critical Thinking: an interdisciplinary program. Manual 1. Moscow, PSI Publ., 1999. (in Russian)
13. Halsted M., Orji T. Key Competences in the UK Assessment System // *Modern Approaches to Competency-Oriented Education: Workshop Materials* / ed. A.V. Giant. Samara, 2001. (in Russian)
14. Economic reforms in Russia. / Abdullaev N.A., Astratova G.V., Kusainov T.A., Musina G.S., Rushchitskaya O.A., Borzikhina I.V., Blagodatskikh V.G., Konopleva L.A., Vetoshkin A.P., Pugin S.V., Voronin B.A., Donnik I.M., Loretz O.G., Kot E.M., Zhilina V.A., Knyazev V.M., Zhuravleva L.A., Kruzhkova T.I., Lavrov V.N., Mikhalev A.V. and others. Ekaterinburg, 2017. (in Russian)
15. Jansen F. The Epoch of Innovation: Tr. from English. Moscow, INFRA-M Publ., 2002. 308 p. (in Russian)
16. Akhmetzyanova M.P., Zhilina V.A., Teplykh M.S., Chernova E.G., Nazaricheva A.I., Slobozhankina L.R. Cognitive faith

- as an attributive phenomenon of cognition. *Man in India*. 2017. V. 97. no. 14. pp. 329-339.
17. Chernova E.G., Zhilina V.A., Akhmetzyanova M.P., Teplykh M.S., Nazarycheva A.I., Prilukova E.G. Maxims of Dialogic Interaction in the Effective Negotiation Practice. *Modern Journal of Language Teaching Methods*. 2018. V. 8. no.1 pp. 122-129.
  18. Sadler D.R. Three in-course outcomes. *Higher Education*. 2016. 41 (7), pp. 1081-1099. DOI: 10.1080/02602938.2015.1064858
  19. Slobozhankina L.R., Teplykh M.S., Akhmetzyanova M.P., Zhilina V.A., Nazarycheva A.I. Self-knowledge as a criterion for classifying philosophical doctrines. *XLinguae*. 2018. Vol. 11, Iss. 2. pp. 437-444.

#### **Информация об авторах**

**Жилина Вера Анатольевна**  
(Россия, Магнитогорск)  
Доцент, доктор философских наук,  
зав. кафедрой философии  
Магнитогорский государственный технический  
университет им.Г.И.Носова  
E-mail: vera-zhilina@yandex.ru

**Кузнецова Нина Владимировна**  
(Россия, Магнитогорск)  
Доцент, кандидат педагогических наук, доцент  
кафедры менеджмента  
Магнитогорский государственный технический  
университет им.Г.И.Носова  
E-mail: nina-kw@mail.ru

**Жилина Елизавета Алексеевна**  
(Россия, Екатеринбург)  
Бакалавр  
Уральский федеральный университет  
имени первого президента Б.Н.Ельцина  
E-mail: jilina.elizaveta@yandex.ru

#### **Information about the authors**

**Vera A. Zhilina**  
(Russia, Magnitogorsk)  
Associate Professor,  
Doctor of Philosophical Sciences,  
Head of the Department of Philosophy  
Nosov Magnitogorsk State Technical University  
E-mail: vera-zhilina@yandex.ru

**Nina V. Kuznetsova**  
(Russia, Magnitogorsk)  
Associate Professor,  
PhD in Pedagogical Sciences,  
Associate Professor of the Department of Management  
Nosov Magnitogorsk State Technical University  
E-mail: nina-kw@mail.ru

**Elizaveta A. Zhilina**  
(Russia, Yekaterinburg)  
Bachelor  
Ural Federal University  
named after the First President of Russia B. N. Yeltsin  
E-mail: jilina.elizaveta@yandex.ru

#### **Ссылка для цитирования**<sup>ГОСТ</sup>

Жилина В. А., Кузнецова Н. В., Жилина Е. А.  
Управление знаниями и генерация знаний:  
основные риски современного гуманитарного  
образования // Перспективы науки и образования.  
2018. № 6 (36). С. 18-26. doi: 10.32744/pse.2018.6.2

#### **For Reference**<sup>APA</sup>

Zhilina, V. A., Kuznetsova, N. V., & Zhilina, E. A. (2018).  
Knowledge management and knowledge regenerating:  
main risks of modern liberal arts education. *Perspektivy  
nauki i obrazovania – Perspectives of Science and  
Education*, 36 (6), 18-26. doi: 10.32744/pse.2018.6.2. (In  
Russ., abstr. in Engl.)



## Объективные причины отчуждения между поколениями: педагогический аспект

В статье представлен анализ педагогических аспектов проблемы отчуждения между поколениями в контексте отчуждения педагогической функции сознания субъектов образовательного пространства – педагогов, учащихся и их родителей. Дается краткий экскурс в историю зарождения отчуждения между поколениями; обозначаются объективные и субъективные причины, способствующие отчуждению педагогической функции сознания педагогов и родителей детей школьного возраста; подробно характеризуются объективные причины, к числу которых авторы относят: 1) разделение труда, в результате чего педагогическая функция от родителей передается профессионалам – педагогам; 2) кризис культуры и духовности, приводящий к нарушению продуктивных взаимоотношений между поколениями и лежащий в основе проблемы «отцов и детей»; 3) деформирование в современном обществе отношений между мужчинами и женщинами, происходящее под влиянием патриархального сознания, которое ставит их в противоестественную позицию борьбы за лидерство и, в конечном счёте, отчуждает их друг от друга, способствует разрушению семейных устоев, мешает нормальному воспитанию подрастающих поколений – будущих мужчин и женщин; а также высказывается предположение о возможности педагогизации сознания всех трех групп субъектов образовательного пространства в период школьного обучения детей, что обеспечивает присвоение им педагогической функции сознания и закономерное снижение остроты проблемы отчуждения между поколениями.

**Ключевые слова:** отчуждение между поколениями, педагогизация сознания, педагогическая функция сознания, субъекты образовательного пространства



## Objective Reasons of Estrangement among Generations: Pedagogical Aspect

The article represents analysis of pedagogical aspects of the problem of estrangement among generations in context of pedagogical function estrangement in subjects of educational area – pedagogues, pupils and their parents. Brief excursus is given into the history of estrangement genesis among generations; objective and internal reasons, promoting estrangement of pedagogical function cognition in parents of pre-school children are outlined; detailed characterization of objective reasons is presented, the authors relate to them 1) differentiation of labor, resulted in pedagogical function delivery from parents to professional pedagogues; 2) crisis of culture and spirituality, leading to deterioration of productive relationships among generations and laying in the basis of “fathers and sons” problem; 3) deformation in modern society the relationships among men and women, occurring under the influence of patriarchal cognition, which poses them in unnatural position of struggle for leadership and in the long run, estranges them from each other, promotes deterioration of family foundations, impedes normal raising of young generations – future men and women; and furthermore, the estimation is expressed on possibility of cognition pedagogization in all three groups of subjects of educational area during the period of children schooling, which ensures assigning them the cognition pedagogical function and consistent decrease of acuteness of the problem of estrangement among generations.

**Key words:** estrangement among generations, cognition pedagogization, cognition pedagogical function, subjects of educational area

## Введение

Отчуждение между поколениями является одной из актуальных научных проблем, решение которой связано с разными аспектами существования и жизнедеятельности современного общества. Прежде всего, это функционирование и развитие института семьи как одного из определяющих факторов выживания человечества. Во-вторых, это преемственность между поколениями как основа их эффективного взаимодействия как при передаче опыта от старших к младшим, так и в ситуациях, когда младшие выступают в качестве «учителей» для старших. В-третьих, это психологическое переживание и старшими, и младшими отчуждения между поколениями как вызывающей страдания личной проблемы со всеми вытекающими отсюда последствиями. В нашем исследовании мы рассматриваем отчуждение между поколениями как педагогическую проблему – отчуждения педагогической функции сознания населения, что является, согласно нашей позиции, одной из определяющих причин усиления отчуждения между поколениями.

## Материалы и методы

Изучение проблемы отчуждения между поколениями мы осуществляем посредством использования комплекса методов, адекватных задачам нашего исследования: это группа теоретических методов (анализ, синтез, обобщение, индукция и дедукция), которые дают возможность обнаружить существующие в науке направления в рассмотрении проблемы отчуждения, и такие эмпирические методы, как контент-анализ и наблюдение, позволяющие выявить степень практического состояния проблемы отчуждения между поколениями.

Анализ литературных источников дает основание сделать вывод, что проблема отчуждения между поколениями рассматривается разными науками в разных аспектах. Прежде всего, следует заметить, что в преобладающем большинстве исследований отчуждение как явление жизни человека рассматривается чаще всего в контексте отношений между взрослыми и детьми, что вполне закономерно и объяснимо. Так, В. А. Петровский и М. В. Полевая [8-10] трактуют отчуждение как феномен детско-родительских отношений и рассматривают понятие «отчуждение» в опоре на категорию и принципы анализа «отраженной субъектности». Интерпретируя отчуждение как эффект «неотраженности» индивида в окружающих его людях и, как следствие, в себе самом, они вводят новое понятие – «лояльность», под которой подразумевается готовность воспитывающих взрослых (родителей, воспитателей) принимать неординарные проявления

активности воспитываемых (детей). В качестве важного результата этого эмпирического исследования выступает намеченная авторами типология «отчуждающих» реакций взрослых на неординарное поведение детей.

Анализ проблемы отчуждения личности с позиции различных современных теоретико-методологических подходов и характеристика особенностей и закономерностей этого феномена представлены в исследовании Н. Ю. и А. В. Фокиных [19].

Отчуждение в контексте взаимоотношений между взрослыми и детьми рассматривается в достаточно большом количестве разнообразных отечественных и зарубежных исследований (Н. В. Сиврикова [12], Л. В. Тайкова и С. М. Тайков [14], О. А. Топильская [15], J. E. Grusec и Т. Даньлюк [20]). В этих исследованиях проблема межпоколенных отношений рассматривается в разных аспектах – экономическом, политическом, социальном, духовно-нравственном, бытовом, социально-психологическом и пр.; изучаются вопросы принятия поколениями друг друга, сохранения семейной памяти, напряженности в отношениях между взрослыми и детьми, и собственно отчуждения поколений; характеризуются виды отношений, формируемые в семье при взаимодействии разных поколений, формы участия представителей старшего поколения семьи в воспитании детей как трансляторов семейного культурного опыта и общечеловеческих ценностей в межпоколенном взаимодействии. Отмечается, что большинство родителей и взрослых детей испытывают некоторую напряженность и обострение отношений между собой. При этом родителей, как правило, чаще, чем детей беспокоит эта напряженность, которая возрастает с возрастом детей.

Практически все исследователи считают, что отношения между родителями и детьми являются одной из самых длительных и одновременно противоречивых социальных связей, устанавливаемых людьми, которые, с одной стороны, по сути своей достаточно позитивны, способны оказывать значительный поддерживающий эффект, и в то же время совмещают в себе чувства раздражения, напряжения и амбивалентности. В то же время, по мнению ряда исследователей, изучение проблемы отчуждения между поколениями затрудняется тем, что до сих пор в науке не существует единой концепции поколений. В связи с этим Н. В. Сиврикова выделяет три основные проблемы: 1) дефиниции понятия «поколение», 2) определения количественных и качественных характеристик поколения, 3) дифференциации поколений. Разработка обозначенных вопросов – это один из путей разрешения социальной проблемы – конфликта поколений, одна из причин которого заключается в том, что выросшие дети, став родителями, чаще всего моделируют поведение своих родителей. Причем это влияние

оказывается более сильным фактором, чем информация о воспитании, приобретенная через книги, веб-сайты, неофициальные или официальные консультации.

Достаточный интерес представляет теория отчуждения М. Симана, согласно которой отчуждение представляет собой многомерное явление, проявляющееся в виде а) бессилия /беспомощности, когда человек считает свою точку зрения безрезультатной; б) бессмысленности, когда человек не понимает значения происходящих событий, в которых он является участником, и почему ему следует поступать так, а не иначе; в) дезорганизации норм или аномии, когда в определенных ситуациях человек, чтобы достигнуть поставленных целей, вынужден применять социально неодобряемые формы поведения, противоречащие ролевым ожиданиям; г) изоляции, когда человек отчуждается от целей и ценностей, господствующих в данном обществе в связи с тем, что его личные оценки расходятся с оценками целей и верований, принятых в этом обществе; д) самоотчуждение как отстранение человека от самого себя, так как он ощущает себя и своих способностей как нечто чужое, а воспринимает себя как средство или инструмент для достижения не своих целей [21].

Результаты исследования. В нашем исследовании мы рассматриваем отчуждение как один из признаков определенного – отчуждённого – состояния сознания человека, изошённой формы проявления отчуждения. Признавая, что сознание, как форма отражения человеком окружающей действительности, представляет собой неотъемлемое достояние каждого человека, в определённой ситуации, по мысли В. М. Межуева, может стать объектом монопольного присвоения со стороны государства или привилегированных слоёв общества. На языке социальной философии такое состояние сознания называется его отчуждением. Именно в этом случае, как полагает В. М. Межуев [4], мышление, как один из атрибутов сознания, становится привилегией или профессиональной функцией особых групп людей, находящихся, как правило, под контролем институтов власти. Отчуждение сознания при этом достигает предела тогда, когда власть над людьми обретает всеобщий, тотальный характер, не оставляя никакого места для независимой и самостоятельной мысли. В этой отчуждённой форме сознание оказывается не проявлением человеческой свободы, а инструментом авторитарно насаждаемой и всеми возможными средствами охраняемой системой идеологически господствующих взглядов и представлений власти над людьми и их подчинения. В такой ситуации особенно опасно, что отчуждение сознания проявляется не только у людей, выполняющих функции исполнителей-винтиков, но и у учёных в их научном творчестве, когда, как пишет М. Межуев, «...не идеи служат чело-

веку, а человек идее. Власть идей над человеком закрепляет и доводит до логического конца господство над ним экономических отношений и политических институтов». И тогда, продолжает М. Межуев, «отчуждённое сознание становится объективным препятствием не только на пути возникновения истинного знания, но и на пути превращения последнего в действительное сознание» [4, с. 38]. Таким образом, анализ результатов исследований отчуждённого сознания позволяет выделить два основных его признака: это, во-первых, превращение в сознании людей объективных явлений в нечто иное, чем они являются сами по себе; и, во-вторых, искажение и извращение в сознании людей их собственных реальных жизненных отношений [18, с. 350-351].

Эти результаты в соотнесении с полученными в опыте нашей работы эмпирическими данными дают основание утверждать, что отчуждение педагогической функции сознания человека проявляется: во-первых, в искажённом представлении взрослыми своего отношения к детям, в первую очередь к собственным, а также к детству вообще как социально-историческому феномену; во-вторых, в ослаблении ответственности взрослых за результаты собственной педагогической деятельности, что со стороны родителей выражается в перекалывании своей ответственности за воспитание детей на плечи педагогов-профессионалов (учителей, воспитателей детских образовательных организаций, педагогов дополнительного образования и в целом государства), а со стороны учителей – в отсутствии потребности продуктивно сотрудничать с родителями учащихся в общем для них деле воспитания подрастающего поколения; в-третьих, в недооценке и взрослыми, и детьми пользы от получения систематических педагогических знаний и умений; в-четвертых, в неадекватной оценке взрослыми себя как реальных или потенциальных воспитателей; в-пятых, в отсутствии потребности у младшего поколения продуктивно контактировать со средним и старшим поколением, а у среднего – со старшим.

Согласно результатам нашего исследования, в основе отчуждения педагогической функции сознания человека лежат объективные и субъективные причины. К объективным причинам мы относим: 1) разделение труда и, как результат, – передачу взрослым населением обязанностей по воспитанию детей людям, специально занимающимся этой деятельностью, обществу, а в последующем и государству, в результате чего происходит отчуждение основной части взрослого населения от педагогической деятельности, в процессе которой только и может формироваться их педагогическое сознание; 2) кризис культуры и духовности, вызванный неоднократной переоценкой ценностей в обществе за непродолжительный исторический период, что приводит к нарушению продуктивных вза-

имоотношений между поколениями, развитию у молодого поколения нигилизма, лежащего в основе проблемы «отцов и детей»; 3) деформирование в современном обществе исторически сложившихся под влиянием патриархального сознания отношений между мужчинами и женщинами, что в результате ставит их в противоположную позицию борьбы за лидерство и, в конечном счёте, отчуждает их друг от друга, способствует разрушению семейных устоев, мешает нормальному воспитанию подрастающих поколений – будущих мужчин и женщин. В число субъективных причин отчуждения педагогической функции сознания, приводящих к усилению отчуждения между поколениями входят: 1) изменение состава, структуры и качественных характеристик современной семьи, что приводит к утрате национальных традиций семейной педагогики, разрушению механизма создания новых семейных традиций и их передачи от поколения к поколению; 2) отсутствие в современном образовании направленности на педагогизацию сознания всех субъектов образовательного пространства (и педагогов, и учащихся, и их родителей), что ослабляет воспитательный потенциал семьи и каждого отдельного человека.

Представим более подробную характеристику обозначенных выше объективных причин.

#### Обсуждение результатов

Первая объективная причина – разделение труда и как результат передача взрослым населением обязанностей по воспитанию детей людям, специально занимающимся этой деятельностью, обществу, а в последующем и государству. Согласно нашей позиции, педагогическая функция сознания присуща человечеству от природы. Основанием для данного утверждения является наличие у каждого человека природно-присущих ему инстинктов самосохранения и продолжения рода, которые в природе обеспечивают выживание и сохранение вида. При этом, по теории В. И. Гарбузова, инстинкт продолжения рода, проявляется не только на уровне полового влечения, но и как отношение человека к своему потомству и своему роду в целом, так как выживание одного человека зависит от выживания его потомства и выживания всего рода. Даже животные и птицы, как замечает В. И. Гарбузов, жертвуют собой ради потомства, объясняя этот феномен постепенным преобладанием инстинкта продолжения рода, потеснившего инстинкт самосохранения [2, с. 104]. Таким образом, выживание прачеловека и человеческого рода зависит не только от удовлетворения потребности человека в пище и жилье, но и в овладении им всем достигнутым в процессе развития человечества опытом, всеми теми знаниями и культурными приобретениями, которые гарантируют выживание рода. К числу этих культурных достижений правомерно отно-

сится и воспитание детей – старейшее из человеческих дел, которое по меткому выражению С. Л. Соловейчика «...ни на один день не моложе человечества» по [13].

Анализ многочисленных педагогических исследований по проблеме воспитания, даёт нам основание для вывода, что воспитание становится причиной отчуждения педагогической функции сознания человека именно тогда, когда создаётся институт образования и воспитания и он становится массовым. Отсюда правомерно утверждать, что вычленение педагогического труда в самостоятельную профессиональную деятельность положило начало отчуждению педагогической функции сознания человечества. Г. Ричардсон в своей работе «Образование для свободы» [11] замечает, что до появления всеобщего образования и средней школы дети всех возрастов участвовали во всех делах взрослых: нянчили своих младших братьев и сестёр, работали вместе со взрослыми в поле, рыбачили, занимались ремеслом и выполняли множество других «взрослых» деятельности. Благодаря этому дети одновременно утоляли жажду познания и жили жизнью своих родителей: имели представление о трудовых заботах своих родителей, с самого раннего детства чувствовали себя частью семьи и общества; ощущали свою полезность и сопричастность к жизни. Не случайно педагоги прошлого видели преимущество семейного воспитания именно в том, что оно позволяет включать детей в совместный с взрослыми общественный труд, а значит, и в общественную жизнь, что, несомненно, способствует укреплению связи между поколениями.

Позже детей начинают нещадно эксплуатировать и использовать их как дешёвую рабочую силу. Причём этим пользуется не только семья, но и государство. Обнаружение пагубных последствий данных тенденций приводит к созданию свода Законов о запрете на использование детского труда, что послужило основой отчуждения детей от экономической жизни общества. Создание института средней школы ещё больше усугубляет сложившуюся ситуацию. «С тех пор, – по мнению Г. Ричардсона, – принцип отделения детей от общества взрослых господствует в нашей жизни. Период обучения в школе и возраст совершеннолетия, когда дети могут начать работать, всё увеличивается в целях предотвращения эксплуатации детского труда, обеспечения получения каждым ребёнком максимально возможного образования. Это привело к отделению детей и подростков от общества в целом, и вместо того, чтобы ощущать себя полноправными его членами, дети начали чувствовать, что всего лишь проходят некий подготовительный этап этой жизни, то есть не живут по-настоящему» [11, с. 88].

Государственная система образования и воспитания монополизировала своё влияние на формирование личности подрастающих поколе-

ний, постепенно отстраняя родителей и семью от воспитания детей при внешнем проявлении заботы о семье и семейном воспитании. Такое положение присуще политике любого тоталитарного государства. Так, начиная с 1959 по 1965 годы, был принят ряд постановлений по развитию школ-интернатов (от 13 апреля 1957 года, 26 мая 1959 года, 27 июля 1962 года, 27 апреля 1963 года и т. д.). В документах Совета Министров РСФСР определяется статус школ-интернатов как «...учебно-воспитательных учреждений нового типа», призванных «...решать на более высоком уровне задачи подготовки всесторонне развитых, образованных строителей коммунизма» [6, с. 249]. Первоначально предполагалось, что в школах-интернатах будут обучаться, в первую очередь, дети «...одиноким матерей, инвалидов войны труда, сироты, а также дети, для воспитания которых отсутствуют условия в семье» [6, с.248]. Однако уже к 1965 году планировалось довести количество учащихся, обучающихся в школах-интернатах, до 2,5 млн. человек. Полагалось, что это «...будет способствовать дальнейшему улучшению воспитания и образования учащихся, явится составной частью перестройки системы народного образования, направленной на укрепление связи школы с жизнью, осуществляемой в соответствии с Законом, принятым сессией Верховного Совета СССР» [6, с. 255].

В 1970-е годы стали массово закрываться малокомплектные школы в сельской местности, а дети школьного возраста из хуторов и мелких населённых пунктов насильно отправляются в школы-интернаты, что в результате закономерно приводит к исчезновению большого количества сёл и деревень. Такие действия, безусловно, нанесли огромный экономический ущерб развитию народного хозяйства, а также усилили отчуждение между поколениями. Особенно большой ущерб принесла принятая государством политика малым народам Крайнего Севера. Так, Н. Д. Неустроев, специально посвятивший своё исследование этой проблеме, приходит к выводу, что образование и воспитание детей северян в интернатах несёт больше вреда, чем пользы: отлучает детей от родителей, прерывает связь поколений, формирует смену молодых людей, настроенных потребительски, которым чужды занятия предков» [7, с. 36]. В последующем такие действия способствуют нарастающей деградации взрослого населения северян. Истинной трагедией становится все шире распространяющееся пьянство коренного населения Крайнего Севера, что закономерно приводит к вынужденному изолированию детей дошкольного возраста от семьи, родителей даже в выходные дни. В результате до 67 % детей, чьи родители проживают в тех же посёлках, содержатся в интернатах [7]. В результате политики свертывания системы малокомплектных школ и помещения детей с раннего детства в школы-интернаты подобные

проблемы возникают и в центральной России, что способствует формированию целого поколения молодых людей, утрачивающих свои корни. Именно о таких людях говорится словами народной поговорки: «Иваны, не помнящие родства».

Большинство нововведений в системе народного образования в этот период ещё более способствует обобществлению воспитания подрастающего поколения, и всё больше родителей отстраняется от воспитания своих детей, что закономерно усиливает отчуждение между поколениями, ослабляя связь между детьми и родителями. Как следствие, скудеет педагогическое самосознание населения в целом, не нарабатывается опыт воспитательной работы в семье, утрачиваются традиционные методы семейного воспитания, теряется иерархия во взаимоотношениях между старшим и младшим поколением и как результат, усиливается нигилизм. Государство, как видно из указанных постановлений, пытается полностью взять на себя заботы по воспитанию и формированию личности подрастающего поколения в духе «коммунистической» идеологии, родителям же отводится в основном репродуктивная роль. В связи с этим наблюдается удивительный парадокс: общество проявляет заботу о детях, а в итоге, как замечает Д. И. Фельдштейн, объективно формируются условия, способствующие выработке иждивенчества, потребительской позиции, стимулирующие формирование социальной пассивности [17]. В результате в проигрыше оказываются не только дети, но и те взрослые, которые лишили себя ежедневного контакта с детьми. Большинство таких родителей теряют способность и желание общаться со своими детьми.

Таким образом, выделение педагогического труда в самостоятельную индустрию положило начало усилению отчуждения между поколениями и постепенному ослаблению педагогической функции сознания человечества на всей планете. В России же отчуждение педагогической функции сознания взрослого населения страны в советский период усиливается политикой государства, направленной на практическое внедрение идеи обобществления воспитания и образования.

Второй причиной усиления отчуждения между поколениями мы видим кризис духовности и культуры вообще, который является результатом неоднократной переоценки ценностей на протяжении жизни одного поколения. Как отмечает Л. П. Буюева, история культуры при всём её многообразии и изменчивости свидетельствует о том, что в ней всегда сознательно или бессознательно определялась мера человеческого в человеке, переход за которую грозил самоуничтожением. Россия в XX веке, как полагают многие, перешла эту границу, поэтому над ней нависла опасность антропологического кризиса, который проявляется в неоднократном насильственном разрушении системы высших надличностных, гуманных

ценностей, определяющих главные цели, идеалы и смыслы как общественного, так и личного бытия; в снижении ценности человеческой личности; в затушёвывании понятий совести, чести и достоинства; в утрате ценности самой человеческой жизни. Антропологический кризис проявляется также в преобладании насильственных методов утверждения свободы, в нигилистическом отрицании людьми своего прошлого. Поскольку же такие явления происходят неоднократно в бытность одного поколения, то оказываются сильно поколебленными именно духовные основы человеческих ценностей. Как пишет Л. П. Буева, «в экономической и социально-политической сфере идёт нарастающий процесс замены крайностей «уравниловки» крайностями дифференциации и отчуждённого расслоения общества, а в духовной – нарастающее нивелирование иерархии духовной культуры наряду с возрастающей отчуждённостью «рафинированной элиты», уподобляющей духовные ценности «игре в бисер» и декультуризацией широких слоёв населения, особенно молодёжи» [1, с. 6-7].

Третьей объективной причиной отчуждения между поколениями, на наш взгляд, является нарушение гармонии отношений между полами, потеря истинных природных полоролевых функций человека, уродуемых патриархальным сознанием, доставшимся по наследству современному человеку от предков и укрепившимся господствующими идеологиями на разных этапах исторического развития общества. Наблюдающаяся дисгармония в отношениях между полами, несомненно, подтачивает устои семьи – института, который призван цементировать государственность, но на сегодняшний день, к сожалению, не выполняет своей основной функции. Мужчины и женщины постоянно втягиваются в борьбу (либо в скрытой, либо в открытой форме) за те или иные приоритеты. Эта борьба расшатывает устои патриархальной семьи, разрушает прежние традиции, цементирующие семью, и, как следствие, усиливает отчуждение педагогической функции сознания мужчины и женщины. Однако патриархальный тип сознания в обществе всё же сохраняется, благодаря заложенной от рождения в мужчинах и женщинах их природной миссии, как по отношению друг к другу, так и по отношению к своему потомству. Следует также признать, что политика, экономика, религия и образование помогают сохранять и утверждать такой тип человеческого сознания.

По мнению К. Миллетт: «Патриархальная религия, обыденное сознание и, в какой-то мере, наука предполагают, что психосоциальные характеристики базируются на биологических различиях между полами, поэтому если признать, что культура формирует поведение, то на её долю останется лишь развитие качеств, заложенных от природы» [5, с. 151]. Исходя из этого, автор доказывает, что в современном обществе

сфера сексуальной политики в идеологии, внутренней политике, экономике, а также в образовании в определении полоролевых функций мужчины и женщины утверждает патриархальный тип человеческого сознания. Так, в обществе существует предрассудок о мужском превосходстве, который гарантирует ему более высокий социальный статус. Политическое воздействие на темперамент предполагает формирование человеческих качеств в соответствии с половыми стереотипами: агрессивность, интеллектуальность, силу, энергичность – в мужчине; пассивность, невежественность, покорность, добродетельность и бездеятельность – в женщине. Действительно, ролевые функции мужчины и женщины в современном обществе до сих пор определяются их половой принадлежностью: домашний труд, уход за детьми – женщине; остальные человеческие возможности и амбиции – мужчине.

Представленный выше анализ проблемы, позволяет сделать вывод, что равноправие женщины (как обретение равных с мужчиной прав), достигнутое в эпоху социализма, выливается на самом деле ещё большее её порабощение, поскольку женщина вынуждена проявлять себя и как общественница, и как хранительница домашнего очага при снижении ответственности мужчины-отца за воспитание детей и за обеспечение семейного быта. В своей борьбе за равноправие женщины так и не смогли утвердить, во-первых, признания своей «инаковости» как нормы, во-вторых, признания своего женского достоинства и своего права оставаться женщиной. Однако, самое главное, – женщины до сих пор не добились признания обществом, и в том числе мужской его половиной, домашнего труда женщины, а также труда по воспроизводству и воспитанию детей творческим, заслуживающего той же оценки и вознаграждения, как и любой творческий труд в обществе людей. И это притом, что человек изначально предназначался не к одиночеству и изолированности, а к сотрудничеству и дополнению одного другим. Субъективные причины отчуждения педагогической функции сознания человека являются прямым продолжением объективных причин. Как справедливо замечает А. Клизовский, «...и мужчина, и женщина являются существами не цельными, но половинчатыми», только «...соединённые любовью, они составляют одно целое, ... в системе мироздания они величины совершенно равноценные, ...никто из них не выше и не ниже другого, ибо оба являются дополнением друг друга. Роли и значения их в жизни совершенно равнозначны, но каждый силён в своей роли и не годен для другой. То, что у одного в их взаимоотношениях и притяжении друг к другу положительно, то у другого отрицательно и, наоборот» [3, с. 96].

Прямым продолжением объективных причин отчуждения педагогической функции со-



знания человека выступают субъективные причины, рассмотрение которых является задачей отдельной статьи.

### Заключение

На основании всего вышеизложенного правомерен вывод о том, что отчуждение вполне обыденное и нормальное явление в жизни, возникающее как естественный механизм обогащения культуры. В то же время отчуждение между поколениями является фактором, отрицательно влияющим на многие стороны жизни общества. Следовательно, необходим некий общественный механизм, способствующий ослаблению отчуждения. По мнению заинтере-

сованных в решении данной проблемы учёных, педагогов и практиков, таким механизмом может и должно стать образование как основной институт и механизм развития и совершенствования общества, ведущая задача которого, по мысли Ю. Турчанинова, состоит «в преодолении множества уже совершённых ранее отчуждений, в «вочеловечивании» кем-то отчуждённой мудрости, в превращении её в личностное знание [субъекта образования]» [16, с. 34]. Наиболее эффективным средством решения этой задачи, как показывает наш опыт, является целенаправленная педагогизация сознания педагогов, учащихся и их родителей, составляющих совокупное единство субъектов образовательного пространства.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Буева Л.П. Человек: деятельность и общение. М., 1978.
2. Гарбузов В.Н. Человек, жизнь, здоровье. Древние и новые каноны медицины. М.: АО Компакт, 1995. 429 с.
3. Клизовский А. Основы миропонимания новой эпохи: в 3 т. Рига: Виеда, 1991. 287 с.
4. Межуев В.М. История, цивилизация, культура: опыт философского истолкования. СПб.: СПбГУП, 2011. 440 с. (Классика гуманитарной мысли; Вып. 2).
5. Миллетт К. Теория сексуальной политики (главы из книги) // Вопросы философии. 1994. № 9. С. 148-172.
6. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: Сборник документов 1917-1973гг. / Сост. А.А. Абакумов, Н.П. Кузин и др. М.: Педагогика, 1974. 560 с.
7. Неустроев Н.Д. Малокомплектная школа в условиях Крайнего Севера // Советская педагогика. 1991. № 2. С. 34-38.
8. Петровский В.А., Полевая М.В. Отчуждение как феномен детско-родительских отношений // Вопросы психологии. ООО «Вопросы психологии» (Москва), 2001. № 1. С. 19-25.
9. Петровский В.А., Полевая М.В. Лояльность к неординарным проявлениям детей: опыт построения техники. Балашов, 1997.
10. Полевая М.В. Феномен отчуждения в психологии личности. Балашов, 1996.
11. Ричардсон Г. Образование для свободы. Проект школы человекоцентрированного направления. М., 1997. 211 с.
12. Сиврикова Н.В. Проблемы изучения поколений в психологии // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 2. С. 100-107. URL: [http://psyjournals.ru/files/76738/kip\\_2\\_2015\\_Sivrikova.pdf](http://psyjournals.ru/files/76738/kip_2_2015_Sivrikova.pdf) (дата обращения: 1.12.2018)
13. Соловейчик С. Педагогика для всех: Книга для будущих родителей. М.: Дет. лит., 1989. 367 с.
14. Тайкова Л.В., Тайков С.М. Проблема межпоколенных отношений в современном обществе и семье [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-mezhpokolennyh-otnosheniy-v-sovremennom-obschestve-i-semie> (дата обращения: 1.12.2018)
15. Топильская О.А. Восстановление баланса в психологическом конверсиве отчуждение-идентификация как способ преодоления отчуждения // Социально-экономические явления и процессы, 2014. 3 (61). С. 236-242
16. Турчанинова Ю. Отчуждение в образовании: проблема преодоления // Директор школы. 1996. № 6. С. 60-65.
17. Фельдштейн Д.И. Детство как социально-психологический феномен и особое состояние развития // Вопросы психологии. 1998. № 1. С. 3-19.
18. Флейк-Хобсон К., Робинсон Б.Е., Скин П. Развитие ребенка и его отношений с окружающими / Пер. с англ., общ. ред. М.С. Мацковского. М., 1993. 511 с.
19. Фокина Н.Ю., Фокина А.В. Проблема отчуждения личности в современных социологических теориях // Актуальные вопросы общественных наук: социология, политология, философия, история: сб. ст. по матер. LXVII-LXVIII междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск: СибАК, 2016. № 12(61). С. 97-102.
20. Joan E. Grusec, PhD, Tanya Danyiuk, BA Parents' Attitudes and Beliefs: Their Impact on Children's Development. University of Toronto, Canada December 2014, Rev. ed. Режим доступа: <http://www.child-encyclopedia.com/parenting-skills/according-experts/parents-attitudes-and-beliefs-their-impact-childrens-development> (дата обращения: 1.12.2018)
21. Seeman M. Empirical Alienation Studies. An Overview. In: Geyer R.F., Schweitzer D.R. (eds). Theories of Alienation. Leiden, 1976.; Seeman M. Эмпирические исследования отчуждения. Обзор. В: Гейер Р.Ф., Швейцер Д.Р. (ред.) Теории отчуждения. Лейден, 1976..

## REFERENCES

1. Buyeva L.P. Man: activity and communication. Moscow, 1978. (in Russian)
2. Garbuzov V.N. Man, life, health. Ancient and new canons of medicine. Moscow, Compact, 1995. 429 p. (in Russian)
3. A. Klizovsky. Fundamentals of the Worldview of the New Era: in 3 tons. Riga: Vieda, 1991. 287 p. (in Russian)
4. Mezhuiev V.M. History, civilization, culture: the experience of philosophical interpretation. SPb.: SPbGUP, 2011. 440 p. (Classics of humanitarian thought; Vol. 2). (in Russian)
5. Millett K. The Theory of Sexual Politics (Chapters from the Book). *Voprosy filosofii*. 1994. no. 9. pp. 148-172. (in Russian)
6. Public education in the USSR. Secondary school: Collection of documents 1917-1973. / Comp. A.A. Abakumov, N.P. Kuzin et al. Moscow, Pedagogy Publ., 1974. 560 p. (in Russian)
7. Neustroev N.D. Ungraded school in the Far North. *Soviet pedagogy*. 1991. no. 2. pp. 34-38. (in Russian)
8. Petrovsky V.A., Polevaya M.V. Alienation as a phenomenon of parent-child relations. *Voprosy psikhologii*, 2001. no. 1. pp. 19-25. (in Russian)
9. Petrovsky V.A., Polevaya M.V. Loyalty to the extraordinary manifestations of children: the experience of building technology. Balashov, 1997. (in Russian)
10. Polevaya M.V. The phenomenon of alienation in the psychology of personality. Balashov, 1996. (in Russian)
11. Richardson G. Education for Freedom. The project of the school of human-centered direction. Moscow, 1997. 211 p. (in Russian)
12. Sivrikova N.V. Problems of the study of generations in psychology. *Cultural-historical psychology*. 2015. Vol. 11. no. 2. pp. 100-107. Available at: [http://psyjournals.ru/files/76738/kip\\_2\\_2015\\_Sivrikova.pdf](http://psyjournals.ru/files/76738/kip_2_2015_Sivrikova.pdf) (accessed 1 December 2018)
13. Soloveyichik S. Pedagogy for all: A book for future parents. Moscow, Det. Lit. Publ., 1989. 367 p. (in Russian)
14. Taikova L.V., Taikov S.M. The problem of intergenerational relations in modern society and family [Electronic resource]. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-mezhpokolennyh-otnosheniy-v-sovremennom-obschestve-i-semie> (accessed 1 December 2018) (in Russian)
15. Topilskaya O.A. Restoring balance in the psychological converse of alienation-identification as a way to overcome alienation. *Socio-economic phenomena and processes*, 2014. no. 3 (61). pp. 236-242 (in Russian)
16. Turchaninova Yu. Alienation in education: the problem of overcoming. *The school principal*. 1996. no. 6. pp. 60-65. (in Russian)
17. Feldstein D.I. Childhood as a socio-psychological phenomenon and a special state of development. *Voprosy psikhologii*. 1998. no. 1. pp. 3-19. (in Russian)
18. Flake-Hobson, K., Robinson, B.E., Skin, P. The development of the child and his relationship with others / Trans. from English., Ed. M.S. Matzkowski. Moscow, 1993. 511 p. (in Russian)
19. Fokina N.Yu., Fokina A.V. The problem of the alienation of the individual in modern sociological theories // Actual problems of social sciences: sociology, political science, philosophy, history: Coll. Art. on mater. LXVII-LXVIII Intern. scientific-practical conf. Novosibirsk, SibAK Publ., 2016. no. 12 (61). pp. 97-102. (in Russian)
20. Joan E. Grusec, PhD, Tanya Danyliuk, BA Parents' Attitudes and Beliefs: Their Impact on Children's Development. University of Toronto, Canada December 2014, Rev. ed. Available at: <http://www.child-encyclopedia.com/parenting-skills/according-experts/parents-attitudes-and-beliefs-their-impact-childrens-development> (accessed 1 December 2018)
21. Seeman M. Empirical Alienation Studies. An Overview. In: Geyer R.F., Schweitzer D.R. (eds). Theories of Alienation. Leiden, 1976.; Seeman M. Empirical Studies of Alienation. Overview. In: Geyer, R.F., Schweizer, D.R. (Ed.) Theories of alienation. Leiden, 1976.

**Информация об авторах****Кружилина Тамара Васильевна**

(Россия, Магнитогорск)

Профессор, доктор педагогических наук  
Магнитогорский государственный технический  
университет им. Г.И. Носова  
Институт гуманитарного образования  
E-mail: kru.tv@mail.ru

**Неретина Татьяна Геннадьевна**

(Россия, Магнитогорск)

Доцент, кандидат педагогических наук  
Магнитогорский государственный технический  
университет им. Г.И. Носова  
Институт гуманитарного образования  
E-mail: neretinat@mail.ru

**Information about the authors****Tamara V. Kruzhilina**

(Russia, Magnitogorsk)

Professor,  
Doctor of Education  
Nosov Magnitogorsk State Technical University  
Institute of Arts Education  
E-mail: kru.tv@mail.ru

**Tatyana G. Neretina**

(Russia, Magnitogorsk)

Associate Professor,  
PhD in Pedagogical Sciences  
Nosov Magnitogorsk State Technical University  
Institute of Arts Education  
E-mail: neretinat@mail.ru

**Орехова Татьяна Федоровна**  
(Россия, Магнитогорск)  
Профессор, доктор педагогических наук  
Магнитогорский государственный технический  
университет им. Г.И. Носова  
Институт гуманитарного образования  
E-mail. orehovna49@mail.ru

**Tatyana F. Orekhova**  
(Russia, Magnitogorsk)  
Professor,  
Doctor of Education  
Nosov Magnitogorsk State Technical University  
Institute of Arts Education  
Email orehovna49@mail.ru

---

Ссылка для цитирования<sup>ГОСТ</sup>

Кружилина Т. В., Неретина Т. Г., Орехова Т. Ф.  
Объективные причины отчуждения между  
поколениями: педагогический аспект // Перспективы  
науки и образования. 2018. № 6 (36). С. 27-35. doi:  
10.32744/pse.2018.6.3

---

For Reference<sup>APA</sup>

Kruzhilina, T. V., Neretina, T. G., & Orekhova, T. F. (2018).  
Objective reasons of estrangement among generations:  
pedagogical aspect. *Perspektivy nauki i obrazovaniya –  
Perspectives of Science and Education*, 36 (6), 27-35. doi:  
10.32744/pse.2018.6.3. (In Russ., abstr. in Engl.)



## Реализация континуально-синергетического подхода к становлению социальной зрелости студентов вузов

Актуальность темы исследования определяется возникшей в современном обществе социально-экономической ситуацией. Её специфика вызвана стремительным развитием информационных и коммуникационных технологий и введением инновационных методов в производственную практику. Следствием чего становится возрастание количества и интенсивности социальных контактов. Таким образом, от нынешних специалистов требуется владение не только профессиональной компетентностью, но и способностью к осуществлению эффективного взаимодействия с различными социальными субъектами в изменяющейся ситуации, принятию ответственных решений, умение совмещать личные и общественные интересы, исполнять гражданские обязанности и функционировать в качестве полноценного члена общества, другими словами, быть социально зрелыми. Перечисленные требования формулируются в социальном заказе, представленном в ключевых нормативных документах, в частности, федеральных государственных образовательных стандартах, регламентирующих деятельность системы высшего образования.

Новизна исследования заключается в разработке континуально-синергетического подхода и определении специфики его реализации к становлению социальной зрелости студентов вузов. В результате выявлены закономерности, выделены принципы и сформулированы правила становления социальной зрелости студентов вузов с позиций континуально-синергетического подхода, которые могут использоваться при создании педагогических методик и технологий её становления. Кроме того, установлены процессуальные особенности становления социальной зрелости студентов вузов.

**Ключевые слова:** континуально-синергетический подход, теоретико-методологический подход, закономерности, принципы, правила, становление социальной зрелости студентов вузов, резонансное взаимодействие, самосоциализация, саморазвивающаяся система



## Implementing the Continuous-and-Synergetic Approach to Social Maturity Formation in College Students

The research subject actuality is identified by arisen in modern society social-and-economic situation. Its specificity is caused by rapid development of informational and communicative techniques and incorporation of innovative methods in production practice. Its consequence becomes increase of the number and intensity of social contacts. Therefore, from contemporary specialists are required skills not only in professional competence, but also the capability to undertake efficient interaction with various social subjects in altering situation, responsible decision making, ability to combine personal and social interests, execute civic duties and to act as fully-featured member of society, in other words, to be socially mature. The listed above requirements are formulated in social order, presented in key normative documents, in particular, federal governmental educational standards, regulating the activities of higher education system.

The novelty of research lays in development of continuous-and-synergetic approach and identifying the specificity of its implementation towards social maturity formation. I resulted in regularity disclosure, principles identifying and rules formulation of social maturity formation in college students from viewpoints of continuous-and-synergetic approach, which may be used in creating the pedagogical methods and techniques of its evolvement. Furthermore, the procedural peculiarities are identified of social maturity formation in college students.

**Key words:** continuous-and-synergetic approach, theoretical-and-methodological approach, regularities, principles, rules, social maturity formation in college students, resonant interaction, self-socializing, spontaneously developing system

## Введение

Исследования, посвящённые различным аспектам проблемы становления социальной зрелости студентов вузов, сохраняют актуальность в современной педагогике. В настоящее время социум отличается постоянно нарастающей скоростью происходящих в нём изменений, высокими темпами развития технологий, что приводит к их достаточно быстрому устареванию, беспрецедентным прогрессом в области информационных и коммуникационных средств.

Технологическая модернизация ведёт к появлению новых профессий и исчезновению устаревших, поэтому нынешний специалист вынужден на протяжении трудовой карьеры несколько раз переквалифицироваться, менять работу и адаптироваться в новом трудовом коллективе. Развитие информационно-коммуникационных технологий обеспечивает постоянный доступ к информационным ресурсам и связь человека с различными социальными субъектами, что, с одной стороны, преобразовывает способы осуществления деятельности, в том числе и профессиональной, с другой стороны, повышает интенсивность социального взаимодействия, а также увеличивает информационную нагрузку и вовлечённость в социальные и политические события.

Следствием указанных социально-экономических особенностей является то, что современный специалист должен уметь работать в команде, иметь способность эффективно функционировать в условиях информационного воздействия и противостоять ему, быть полноценным гражданином своей Родины, брать на себя ответственность за принятые решения в изменяющейся ситуации в условиях неопределённости, принимать активное участие в социально-политической жизни. Основываясь на вышеизложенном, приходим к выводу, что выпускникам вузов необходимо обладать личностным качеством, которое позволит им выстраивать продуктивные отношения и эффективно взаимодействовать с социальным окружением.

Полагаем, что подобным качеством является социальная зрелость студентов вузов, которая понимается как динамическое интегративное качество личности, обеспечивающее студентам возможность осуществлять продуктивное социальное взаимодействие на основе диалога со всеми субъектами социума на различных уровнях, во всевозможных условиях и самостоятельно управлять непрерывным процессом социализации в ходе учения у социального окружения (социального учения) [18].

Данное положение отражено в требованиях к результатам освоения программы бакалавриата и магистратуры, изложенным в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования. Выпускники, обучавшие-

ся по программе бакалавриата, должны владеть универсальной компетенцией (УК-3), входящей в категорию (группу) «Командная работа и лидерство». Согласно указанной компетенции выпускники способны «осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде». Аналогичная компетенция для магистратуры предусматривает владение способностью «организовывать и руководить работой команды, вырабатывая командную стратегию для достижения поставленной цели» [15].

Важность выбора теоретико-методологических подходов к становлению социальной зрелости студентов вузов обусловливается тем, что они определяют наиболее существенные стороны данной проблемы. К этим аспектам, по нашему мнению, относятся феноменологический, процессуальный и технологический. Феноменологический аспект включает герменевтическую составляющую, связанную с толкованием социальной зрелости студентов вузов и формулировкой понятия «социальная зрелость студентов вузов», а также морфологическую составляющую, устанавливающую её архитектуру. Процессуальный аспект предполагает выделение динамических особенностей становления социальной зрелости студентов вузов в пространстве и времени. Технологический аспект заключается в разработке педагогических технологий и методик, обеспечивающих эффективное протекание данного процесса.

В современных педагогических исследованиях, посвящённых вопросам становления социальной зрелости, наблюдается многообразие теоретико-методологических подходов.

Широко применяется личностно-ориентированный подход (А.Р. Лопатин [8], М.В. Лукичёва [9], А.Л. Мальчукова, И.А. Руднева [16]). В плане понимания изучаемого феномена, социальная зрелость рассматривается как личностное качество. Процессуальная специфика связывается с тем, что её становление осуществляется в ходе развития личности, и представляет собой одно из направлений развития личности, а именно, социальное направление, заключающееся во вхождении личности в общество в качестве его полнофункционального члена. Вариантами реализации личностно-ориентированного подхода, отражающими методические основы становления социальной зрелости, можно считать индивидуальный (Н.А. Фёдорова [21]), дифференцированный (Н.С. Темиров [20]), индивидуально-творческий (Е.Г. Каменева [5]) и гуманистический (А.Р. Лопатин [8], А.М. Мильман [13]) подходы, делающие особый акцент на личностной направленности становления социальной зрелости, являющейся результатом развития и самореализации личности и средством её социальной, экономической стабильности и социальной защиты в системе рыночных отношений постиндустриального общества, а также учёте

индивидуально-личностных особенностей обучающихся при разработке технологий и методик её становления. Несомненным достоинством данных подходов является то, что они охватывают практически все аспекты становления социальной зрелости личности.

Не меньшей популярностью среди исследователей пользуется деятельностный подход (И.А. Руднева [16], Н.В. Шрамко [22]) и его различные комбинации, в частности, личностно-деятельностный (Е.Г. Каменева [5], А.М. Мильман [13]), субъективно-деятельностный (А.Р. Лопатин [8]) и социально-деятельностный (Е.Г. Каменева [5]). Полагаем, что широта использования деятельностного подхода объясняется тем, что, согласно общепринятому положению, развитие личности, в том числе и социальное, происходит в ходе выполнения деятельности. Использование деятельностного подхода позволяет преимущественно раскрыть технологический аспект становления социальной зрелости личности, установить оптимальные виды деятельности и разработать способы их организации.

Многие учёные реализуют системный подход (Я.А. Безродная [2], А.Л. Мальчукова [11]) и его дальнейшее развитие синергетический подход (Я.А. Безродная [2], А.Р. Лопатин [8], А.М. Мильман [13]) для выявления системных свойств социальной зрелости и построения методических систем её становления. Возможности системного подхода реализованы в достаточно полной мере, тогда как потенциал синергетического подхода в управлении самоорганизующимися системами применительно к исследуемой проблеме не раскрыт целиком.

Некоторые подходы изучают становление социальной зрелости личности в контексте различных аспектов её социализации. Реализация культурологического подхода (И.А. Руднева [16]) предполагает понимание становления социальной зрелости личности как усвоения ею культуры социума, в котором она существует. Соответственно социализация трактуется как овладение личностью данной культурой. С позиций аксиологического подхода (Е.Г. Каменева [5]) социализация представляется как интериоризация личностью общественных ценностей, тогда как становление социальной зрелости личности связывается с формированием системы ценностных ориентаций. Значимость данных подходов состоит в том, что они не только позволяют определить существенные моменты в понимании становления социальной зрелости личности, но и выделить отдельные компоненты её структуры, в частности, систему ценностных ориентаций.

Исследование становления социальной зрелости личности в рамках акмеологического подхода (Я.А. Безродная [2], И.А. Руднева [16], Н.В. Шрамко [22]) вносит определённый вклад, как в интерпретацию самого феномена, так и в выявление процессуальных особенностей, рассма-

тривая социальную зрелость как акме-форму, а процесс её становления – как достижение рубежных точек, вершин в ходе социализации.

Кроме вышеперечисленных подходов учёные применяют междисциплинарный подход (Н.С. Темиров [20]), изучающий социальную зрелость личности с позиций различных гуманитарных наук; целостный подход (И.А. Руднева [16]), представляющий социальную зрелость личности как целостное образование; антропологический подход (А.М. Мильман [13]), ставящий в центр филогенетические и онтогенетические особенности становления социальной зрелости личности; региональный подход (Н. С. Темиров [20]), актуализирующий роль регионального компонента в становлении социальной зрелости личности.

В научных трудах наблюдается применение одного из наиболее актуальных современной педагогике подходов – компетентностного (Н.В. Шрамко [22]). В контексте компетентностного подхода социальная зрелость связывается с социальной компетенцией, что намечает направления формулировки данного понятия с использованием категории «социальная компетенция» и определения её морфологии на основе структуры социальной компетенции.

Отметим, что практически все авторы используют интегративный подход (Н.А. Невзорова [14]) или совокупность подходов для компенсации односторонности отдельных подходов и получения более полной комплексной картины изучаемого феномена.

В зависимости от области применения и степени отражения специфики становления социальной зрелости личности, перечисленные подходы классифицируются на общенаучные, к которым относятся интегративный, аксиологический, культурологический, антропологический, междисциплинарный, системный, синергетический, целостный; общепедагогические, представленные личностно-ориентированным, дифференцированным, индивидуальным, индивидуально-творческим, гуманистическим, деятельностным, личностно-деятельностным, субъективно-деятельностным; специальные, включающие социально-деятельностный и акмеологический подходы.

Зарубежные авторы, занимающиеся исследованием социальной зрелости, сосредотачивают внимание на прикладных сторонах проблемы, определяя взаимообусловленность социальной зрелости и различных социально-экономических и личностных феноменов, таких как здоровый образ жизни – Каролин Е. Иеверс-Ландис [24] или рецидивизм преступлений – Лоренс Штайнберг [25]. Данные работы используют квалитетрический подход для диагностики изучаемых объектов и не предполагают разработку теоретико-методологических и педагогических аспектов социальной зрелости.

Отметим, что указанным подходам присущи известные ограничения в плане установления процессуальных особенностей. Они выявляют связь становления социальной зрелости личности с сопутствующими процессами, однако не отражают динамических особенностей самого процесса её становления. Поскольку проанализированные работы носят в основном прикладной характер, то остаются не вполне решёнными вопросы выявления закономерностей, определения принципов и формулировки правил становления социальной зрелости студентов вузов применительно к выделенным теоретико-методологическим подходам. Требуется дальнейшей разработки и проблема определения оптимальных способов управления процессом становления социальной зрелости студентов вузов.

### Материалы и методы

Процедура реализации континуально-синергетического подхода к становлению социальной зрелости студентов вузов строится коррелятивно его структуре, которая, исходя из положений философии и методологии науки, представлена тремя компонентами: схема метода, схема объекта, схема практической реализации. Каждому структурному компоненту теоретико-методологического подхода соответствует свой метод, применяемый для изучения феноменологического, процессуального, технологического аспектов социальной зрелости студентов вузов и обеспечивающий достижение требуемых результатов.

Схема объекта связана с реализацией понятийно-терминологического анализа для трактовки и формулировки определения понятия социальной зрелости студентов вузов, а также применением структурного анализа, что позволяет установить её структурно-содержательные особенности. Основными приёмами понятийно-терминологического анализа являются сравнение, абстрагирование, аналогия, индукция, дедукция, классификация, а структурного анализа – сравнение, синтез, интерпретация, аналогия, идеализация, моделирование.

Схема метода предполагает использование каузально-функционального анализа с целью выявления закономерностей процесса становления социальной зрелости студентов вузов. Каузально-функциональный анализ использует такие основные приёмы, как индукция, синтез, абстрагирование, идеализация, моделирование, аналогия, классификация, описание, интерпретация, прогнозирование.

Схема практической реализации задействует педагогический эксперимент, что даёт возможность определить педагогические условия становления социальной зрелости студентов вузов и разработать методику их применения. Педагогический эксперимент применяет следующие ос-

новные приёмы: анализ, обобщение, сравнение, описание, измерение, интерпретация, планирование [23, с. 24–27].

Вышеперечисленные методы являются ведущими при изучении отдельных аспектов социальной зрелости студентов вузов, однако для повышения результативности предполагается подключение дополнительных методов, в частности, контент-анализа, дискурсивной рефлексии, педагогической экстраполяции, педагогического моделирования, теоретико-методологического анализа, диверсификационного планирования [23, с. 24–27].

### Результаты исследования

В результате проведённого исследования описан и теоретически обоснован континуально-синергетический подход и его реализация к становлению социальной зрелости студентов вузов.

В работе установлены закономерности применительно к становлению социальной зрелости студентов вузов, эксплицирующие связь социальной зрелости со способом управления процессом её становления.

Также обозначены вытекающие из закономерностей принципы становлению социальной зрелости студентов вузов: резонансного взаимодействия и самосоциализации. Сформулированы правила, которым необходимо следовать для практической реализации данных принципов.

Установлено, что реализация континуально-синергетического подхода к становлению социальной зрелости студентов вузов предполагает рассмотрение феноменологических (герменевтических и морфологических), процессуальных и технологических аспектов данного феномена.

Герменевтический аспект связан с определением становления социальной зрелости студентов вузов как специально организованного в вузе образовательного процесса, направленного на формирование личностных качеств, необходимых для успешного функционирования студента в современном социуме и перехода к самосоциализации, в ходе социального взаимодействия на основе социального учения, что проявляется в количественных (приобретение новых личностных качеств, новых видов социальной зрелости), качественных (переход на новый уровень сформированности личностных качеств), функциональных (переход к самоуправлению процессом социализации) личностных преобразованиях.

Процессуальный аспект выявляет характерные черты процесса становления социальной зрелости студентов вузов: незавершённость и конечность, разнонаправленность и векторность, нелинейность и поступательность, стихийность и организованность.

Технологический аспект фокусируется на особенностях педагогической методики становления социальной зрелости студентов вузов,

включающих использование резонансных взаимодействий, и переход к самостоятельному управлению процессом социализации посредством предоставления студентам свободного выбора и принятия за него ответственности в учебно-воспитательном процессе.

### Обсуждение результатов

Под теоретико-методологическим подходом становления социальной зрелости студентов вузов понимается общая методологическая ориентация изучения становления социальной зрелости студентов вузов, как точка зрения, с которой оно рассматривается, как основополагающий принцип, управляющий стратегией исследования [23, с. 42].

Как видно из названия, континуально-синергетический подход интегрирует два подхода: континуальный и синергетический. Синергетическая составляющая эксплицирует системные особенности социальной зрелости студентов вузов. Континуальная составляющая отражает процессуальные особенности становления социальной зрелости студентов вузов в пространственно-временном континууме. Комбинация подходов даёт целостное представление не только о самом феномене, но и о специфике его динамики, позволяя отследить эволюцию. Сущностными характеристиками континуально-синергетического подхода являются континуум и самоорганизующаяся система.

Континуум рассматривается как целостность, неразрывность, недискретность процессов и явлений, непрерывно меняющихся во времени и пространстве. Континуальность характеризует эмпирические процессы, непрерывно протекающие в пространстве и времени.

Под самоорганизующейся системой понимается динамическая сложная система, обладающая способностью обеспечивать сохранность или совершенствовать собственную организацию в результате изменения внешних и внутренних условий. Применительно к исследуемой проблеме, данная система рассматривается как саморазвивающиеся целостность, т.е. объект, который относится к высшим уровням развития, обладает открытой самоорганизацией и не имеет однозначных программ развития [23, с. 199].

Континуально-синергетический подход является методологическим направлением научного исследования, при котором студенты вузов и их социальная зрелость рассматриваются как неравновесные саморазвивающиеся системы, эволюция которых осуществляется непрерывно на протяжении всей жизни. Данные системы являются эквифинальными. Они детерминируются внутрисистемными целями, потребностями и мотивами. Механизм управления заключается в том, что внутренние потребности и целевая доминанта обуслов-

ливают специфику изменений системы, а не внешняя среда детерминирует форму и содержание её новых компонентов [10, с. 73].

Данный подход позволяет отразить диалектику становления социальной зрелости студентов вузов, движущей силой которой выступают противоречия процесса социализации между симультанным стремлением личности к интеграции и индивидуализации. Континуальная составляющая эксплицирует непрерывный характер данного процесса, тогда как синергетическая составляющая вскрывает его обусловленность внешними и внутренними факторами, взаимосвязь с окружающей средой и ведущую роль самоуправления и самоорганизации в повышении его эффективности.

Диалектические противоречия процесса становления социальной зрелости студентов вузов отражаются в его характерных чертах, которые представлены в виде взаимодополняющих бинарных оппозиций: 1) незавершённость и конечность эксплицируют противоречие между постоянно происходящими изменениями состояния социальной зрелости человека и биологически обусловленной завершённостью процесса; 2) разнонаправленность и векторность выявляют противоречие между диверсифицированными траекториями достижения социальной зрелости и их общей направленностью на самосовершенствование, интеграцию в социум и овладение гуманистическими ценностями; 3) нелинейность и поступательность указывают на противоречие между скачкообразностью становления социальной зрелости, т.е. возможными переходами на более низкие уровни на определённых жизненных этапах и общую тенденцию на повышение уровня её становления; 4) стихийность и организованность вскрывают противоречие между основными видами социализации: стихийной и направляемой, контролируемой и самоизменяемой, которые могут не согласовываться между собой, представляя разные пути развития.

В педагогических исследованиях вышеперечисленные особенности становления социальной зрелости студентов вузов приобретают особую важность. На их основе генерируются общие методические положения, создаётся арсенал педагогических приёмов и методов, производится селекция средств и организационных форм, и, в итоге, осуществляется разработка соответствующих педагогических технологий и методик. Понимание становления социальной зрелости студентов вузов как незавершённого процесса делает актуальной идею непрерывного образования, в рамках которого может быть достигнута предметность в становлении социальной зрелости личности на всех этапах её жизненного пути. Разнонаправленность становления социальной зрелости студентов вузов обуславливает необходимость проектирования индивидуальной образовательной траектории, индивидуализации



и дифференциации образовательного процесса. Нелинейность становления социальной зрелости студентов вузов требует педагогического сопровождения данного процесса, введения определённых коррекционных мер. Рассмотрение становления социальной зрелости студентов вузов как стохастического процесса предполагает создание диагностических методик. Трактовка социальной зрелости студентов вузов как неравновесной саморазвивающейся системы требует актуализации внутренних механизмов развития личности, предоставления студентам возможности выбора пути развития, партисипативного управления процессом её становления с переходом на самоуправление. Данная интерпретация приводит нас к выводу о невысокой эффективности жёстких внешних воздействий на ход её становления и необходимости поиска более продуктивных способов. Поскольку становление социальной зрелости студентов вузов происходит в пространственно-временном континууме, то следует уделять внимание организации данного процесса в пространстве и времени и учитывать роль социокультурной среды вуза.

Понимание становления социальной зрелости студентов вузов как сложной нелинейной саморазвивающейся системы с позиций континуально-синергетического подхода позволяет определить две взаимодополняющих закономерности, обуславливающих эффективность данного процесса.

Первая закономерность выявляет связь между способом управления и эффективностью процесса становления социальной зрелости студентов вузов и формулируется следующим образом: эффективность процесса становления социальной зрелости студентов вузов понижается, если осуществляется жёсткое внешнее управление данным процессом.

На практике данная закономерность реализуется посредством принципа резонансного взаимодействия, который требует осуществлять педагогическое управление процессом становления социальной зрелости студентов вузов с помощью слабых резонансных взаимодействий, оказывающих влияние на выбор пути развития в моменты, когда студент наиболее восприимчив к ним. Реализация принципа резонансного взаимодействия в образовательном процессе в вузе предполагает применение стимулов, соответствующих потребностям или ценностям обучающихся, что увеличивает скорость и адекватность восприятия по сравнению с не соответствующими им. Во время передачи социокультурного опыта, преподаватель формирует внутренний настрой обучающихся, характерными чертами которого принято считать личностную ориентацию, способность уловить его внутреннее состояние и познавательный интерес.

В ходе становления социальной зрелости студентов вузов для внедрения принципа резонанс-

ного взаимодействия в образовательный процесс целесообразно создавать кластерные группы обучающихся, исходя из индивидуальных характеристик, определяемых в результате диагностики. Группы комплектуются так, чтобы личностные качества, знания, умения и способности студентов взаимно дополняли и усиливали друг друга на основе эффекта резонанса [10, с. 72].

Принцип резонансного взаимодействия воплощается на практике посредством ряда взаимообусловленных правил для преподавателей и студентов.

Первое правило заключается в том, что преподаватель не приказывает и не требует от студентов осуществления определённой деятельности, а привлекает к ней в виде просьбы о помощи, содействии. Студентам рекомендуется выстраивать взаимодействие с окружающими людьми на основе сотрудничества.

В ходе становления социальной зрелости студентов вузов достижение эффекта резонанса возможно при использовании преподавателями сотрудничества как ведущей формы взаимодействия в учебно-воспитательном процессе. Для успешной реализации сотрудничества преподаватель должен принимать во внимание комплекс факторов, включающих в себя уровень сплочённости студенческой группы, существующие в ней формы ответственности, возможность установления эффективной обратной связи, реакцию участников взаимодействия в конфликтных ситуациях, стремление к взаимобмену, готовность к взаимопомощи и т.д. Для организации действенного сотрудничества преподавателям рекомендуется, во-первых, установить равенство собственных позиций и позиций студентов; во-вторых, использовать диалоговые формы обучения для обеспечения равенства позиций участников образовательного процесса; в-третьих, делегировать руководство, постоянно перераспределяя его: руководство должно переходить от партнёра к партнёру, возвращаясь к первоначальному лидеру. Сотрудничество предполагает ценностное отношение преподавателей и студентов к личности и деятельности друг друга, что должно проявляться во взаимной поддержке, взаимопомощи, доброжелательности, участии в совместной деятельности [6, с. 77-83].

Второе правило подразумевает участие студентов в реальной социально значимой деятельности с возможностью увидеть и оценить её результаты. Социально значимая деятельность, благодаря таким характеристикам как социальная направленность, добровольность, полезность, бескорытность и безвозмездность играет важную роль в организации социального становления студентов, так как способствует развитию социальной компетентности, учит выстраивать взаимодействие с другими социальными субъектами на основе сотворчества, содружества, способствует повышению их социальной устой-

чивости и социальной активности, освоению новых социальных ролей [19, с. 7, 12].

В зависимости от областей осуществления мы определяем следующие основные виды социально значимой деятельности студентов вуза, соотносящиеся с видами их социальной зрелости: учебная, научно-исследовательская, производственно-практическая, спортивная, художественная, общественно-политическая. Предоставление студентам возможности принимать непосредственное участие в различных видах социально значимой деятельности не только позволяет реализовать субъектные интенции, характерные для юношеского возраста (независимости, самостоятельности, активности, личностного достоинства, личностного самоопределения, «чувства взрослости»), но и необходимо для обеспечения полноценного взаимодействия с различными социальными субъектами [19, с. 12-13].

Третье правило состоит в том, что преподаватель постепенно и последовательно делегирует студентам всё возрастающую часть своих управленческих полномочий и функций. Студенты осуществляют самостоятельное управление становлением социальной зрелости и собственной жизнедеятельностью.

Делегирование управленческих полномочий осуществляется в три этапа. Целью первого этапа командообразования выступает создание и развитие сплочённой команды. Для чего используются тренинги и инструктирование. На втором этапе соуправления студенты включаются в управленческий процесс благодаря применению кураторства и консультирования. Участие студентов в процессе управления происходит в прямых (выступление с инициативой, предположением и т.д.) и косвенных формах (запрос информации, заслушивание отчётов и т.д.). Третий этап самоуправления связан с переходом к самоуправлению при поддержке наставников, созданием портфолио и осуществлением проектной деятельности. Данный этап предусматривает участие в работе комиссий, советов и других видах социально значимой деятельности.

Преподавателям рекомендуется использовать демократический стиль управления на основе партисипации. Его отличает ориентация на коллегиальность в деятельности, совместный поиск решения возникающих в ходе её осуществления проблем, делегирование полномочий. Руководитель поощряет инициативы, принимает предлагаемые новации, учитывает мнение членов группы при принятии решений. Он адекватно воспринимает сделанные партнёрами замечания и вносит соответствующие коррективы в деятельность, вследствие чего в группе устанавливаются доброжелательная атмосфера уважения и взаимной ответственности [6, с. 31].

Вторая закономерность дополняет первую, распространяя и расширяя её, и излагается следующим образом: эффективность процесса ста-

новления социальной зрелости студентов вузов повышается, если осуществляется переход от внешнего управления к самоуправлению данным процессом.

Принцип самосоциализации служит для её практического осуществления. Согласно данному принципу студентам необходимо предоставить возможность самостоятельно социализироваться, одновременно стимулируя формирование механизма самосоциализации для успешного становления их социальной зрелости.

Самосоциализация рассматривается как конечная стадия социализации студентов вузов, предшествующими этапами являются адаптация, вхождение и интервал. Она характеризуется окончательным переходом студентов к самоуправлению процессом социализации, когда роль внешнего управления сводится к минимуму. Студенты являются субъектами социализации, которые делают самостоятельный выбор в ситуациях неопределённости и берут на себя ответственность за ход и результаты социализации, опосредованные данным выбором. У студентов складывается индивидуальный стиль социального взаимодействия, формируются гражданские качества, происходит их становление как полнофункциональных граждан своей страны.

Самосоциализация студентов вуза предполагает прохождение нескольких этапов. Первым из них является самоуправление, связанное с минимизацией внешнего управления процессом социализации, осуществлением студентами самостоятельного управления данным процессом. Данный этап служит основой для последующих фаз. Второй этап самореализации заключается в выявлении студентами своих потенциальных индивидуально-личностных и профессиональных возможностей, раскрытии способностей в процессе социального взаимодействия. Самореализация студентов вузов проявляется в идентификации с окружающими людьми, открытости и восприимчивости к их опыту, разностороннем восприятии жизненных ситуаций, творческой активности. На третьем этапе общественной полезности студенты осознанно включаются в социально значимую деятельность, стремясь принести пользу обществу. У них развивается способность соподчинять личные и общественные интересы, жертвовать индивидуальной выгодой ради общего блага. Четвёртая стадия гармонии отличается достижением баланса между индивидуальными стремлениями и пользой для общества, когда индивидуальное и общественное начала взаимодополняют друг друга.

Структура механизма самосоциализации включает комплекс процессов: 1) понимание необходимости интеграции в социум, являющееся триггером для инициации всех последующих процессов; 2) учение у социального окружения, при котором студенты выступают в роли ученика, учителя и самоучителя, осуществляя интериори-

зацию социального опыта; 3) экстерниоризация, связанная с апробацией приобретённого опыта на практике; 4) рефлексия, охватывающая всю ситуацию взаимодействия, осуществляемая постоянно и сопровождающая все прочие процессы; 5) свободный выбор стратегий и способов взаимодействия; 6) ресоциализация, заключающаяся в коррекции стратегий и способов социального взаимодействия для достижения баланса между личными потребностями студентов и нуждами общества. Системообразующим компонентом механизма самосоциализации выступает рефлексия, поскольку она обеспечивает эффективность и развитие всех остальных процессов.

Принцип самосоциализации предполагает соблюдение комплекса взаимообусловленных правил для преподавателей и студентов.

Первое правило требует, чтобы преподаватель проводил со студентами совместный рефлексивный анализ различных вариантов траекторий индивидуального развития, достижения поставленной цели. В свою очередь студенты должны самостоятельно рассматривать направления собственного социального становления. Выстраивание индивидуального маршрута социального развития позволяет оптимизировать процесс становления социальной зрелости студентов вузов за счёт усиления мотивации, поскольку студенты занимаются социально значимой деятельностью, которая представляет персональный интерес. Студенты могут проходить маршрут социального становления в индивидуальном, удобном для них темпе. Индивидуальная траектория даёт возможность студентам развивать социально значимые качества, которые актуальны в конкретной ситуации. Кроме того, она способствует развитию рефлексии, с помощью которой определяются и изучаются личные способы и умения социального взаимодействия, выявляются и понимаются собственные ограничения, пробелы, способности и сильные стороны, после чего выполняется корректировочная работа.

Реализация индивидуальной траектории становления социальной зрелости студентов вузов осуществляется по следующему алгоритму: 1) планирование, состоящее из определения целей, задач, ожидаемых результатов и способов их достижения); 2) реализация, включающая действия в соответствии с намеченным планом; 3) фиксация, осуществляемая посредством записи мыслей, интенций, комментариев, приобретённого опыта и результатов при помощи различных средств, в частности, аудио, видео и др., что позволяет визуализировать достигнутые результаты и стимулировать рефлексию); 4) анализ, строящийся на рефлексии и осмысливании приобретённого опыта); 5) оценивание, предполагающее самооценку себя в качестве субъекта социального взаимодействия, применяемых стратегий, тактик и способов социального взаимодействия, достигнутых результатов); 6) кор-

ректировка планов социального становления на основе полученных личностных знаний и понимания самого себя и своих возможностей и потребностей; 7) ресоциализация, заключающаяся в пересмотре взглядов; 8) трансляция окружающим людям информации о ходе собственной социализации и её результатах.

Для оптимизации определения и реализации индивидуальной траектории становления социальной зрелости студентов вузов рекомендуется применять следующие способы: предоставление выбора при построении маршрута; использование индивидуальных заданий студентам; организация различных вариантов парной и групповой работы; использование открытых творческих заданий; составление индивидуальных планов занятий совместно со студентами, выбор содержания образования по предметам [12].

Второе правило служит дополнением первого и подразумевает, что преподаватель предоставляет студенту право самостоятельно сделать свой рефлексивный выбор, не оказывая на него давления, даже если этот вариант кажется ему не совсем удачным. В свою очередь студенты должны осуществлять самостоятельный выбор в ходе социального становления. Свобода выбора в учебно-воспитательном процессе в вузе связана с самоопределением студентов относительно целей, задач учебно-воспитательной деятельности, её содержания, а также используемых методов и форм из имеющихся альтернатив, исходя из особенностей конкретной ситуации.

Следует разнообразить сферы, в которых студенты сталкиваются с необходимостью свободного выбора, например, учебная, научная, информационная, морально-нравственная и т.п. Для актуализации у студентов необходимости выбора рекомендуется использовать проблемный метод, дополняемый интерактивными методами, демонстрацией собственного примера и анализом конкретных ситуаций. Главным средством выступают ситуации, основанные на выборе, имеющие ценностный характер и содержащие коллизию. Данные ситуации представляют собой организованный, структурированный комплекс обстоятельств и условий, содержащих противоречия, заключающиеся в конфликте полярных точек зрения, желаний, интересов и т.д. Решение заключённой в ситуациях проблемы требуют от студентов принятия решения в акте выбора. Выбор осуществляется на вербальном (развитие сюжета) и поведенческом (совершение поступков) уровнях. Ситуации обладают формирующим потенциалом, поскольку студенты самоопределяются относительно окружающих людей, событий, явлений, формируя соответствующие отношения [1, с. 8].

Важно, чтобы в ситуации выбора студенты следовали заданному алгоритму, выполняя последовательные когнитивно-эмоциональные действия: 1) столкновение с проблемой; 2) понимание мо-

тивов выбора; 3) выявление возможных вариантов выбора; 4) определение последствий каждой из опций; 5) анализ опций в плане их соответствия имеющейся системе ценностных ориентаций; 6) выбор приемлемого варианта; 7) принятие ответственности; 8) принятие решения на основе сделанного выбора и определение способа его реализации; 9) воплощение решения в жизнь через поступок; 10) рефлексия самого себя как субъекта, процесса осуществления выбора, способов и результатов на всех этапах [3, с. 8-9].

Третье правило следует из второго и предполагает, что преподаватели побуждают студентов брать на себя социальную ответственность за принятые решения и сделанный выбор. По отношению к студентам данное правило требует, чтобы они принимали на себя ответственность. Становление социальной ответственности предполагает приобретение знаний об ответственности, получение опыта ответственного поведения, актуализацию эмоционального переживания ответственных действий и включение ответственности в систему личностных ценностей студентов [7, с. 11].

Становление социальной ответственности студентов вузов происходит в процессе выполнения практик, имеющих профессиональный и культурный смысл в ходе профессиональной подготовки в учреждениях высшего образования. Данные практики представляют собой совокупность различных видов профессионально ориентированной деятельности, которые студенты осуществляют в период профессиональной подготовки, в результате чего они приобретают знания, присваивают ценности, овладевают образцами и нормами поведения, а также способами выполнения деятельности [17, с. 15]. Выделяют следующие виды профессионально-культурных практик: коммуникативная, творческая, проектная, организационная, самообразовательная, научно-исследовательская и др. [17, с. 17-19].

С целью повышения эффективности становления социальной ответственности студентов рекомендуется ввести социальную ответственность в аксиологическую систему социокультурной среды вуза, что даст возможность студентам обогатить знания о данном феномене; создавать ситуации эмоционального коллективного переживания социально ответственных поступков, пропагандировать общественные интересы при организации социокультурной среды вуза; использовать ситуации выбора между личной выгодой и общественной пользой для понимания социальной ответственности, обогащения опыта социально ответственного поведения и переживания положительных эмоций от осознания социальной направленности и значимости действий, поступков и сделанного выбора; регулярно осуществлять рефлексия поведения; установить партнёрские отношения на основе сотрудничества и взаимосодействия между сту-

дентами, преподавателями и прочими субъектами образовательного процесса с целью обеспечения коллективной поддержки ценности и важности социальной ответственности [7, с. 11].

## Заключение

Применение континуально-синергетического подхода позволяет выделить ряд основных положений становления социальной зрелости студентов вузов.

Представление о процессе становления социальной зрелости студентов вузов как о феномене, характерными чертами которого выступают взаимодополняющие бинарные оппозиции, отражающие диалектику данного процесса: незавершённость и конечность, разнонаправленность и векторность, нелинейность и поступательность, стихийность и организованность.

Студенты самостоятельно прокладывают собственную траекторию становления социальной зрелости в зависимости от индивидуальных особенностей и обладают нелинейной чувствительностью к внешним воздействиям, в том числе и педагогическим, таким образом, маршрут становления социальной зрелости не может быть продиктован студенту посредством жёсткого внешнего управления.

Практическая значимость работы заключается в том, что использование континуально-синергетического подхода будет способствовать повышению эффективности становления социальной зрелости студентов вузов за счёт актуализации внутренних резервов личности, в частности, перехода к самостоятельному управлению процессом социализации. В качестве социальных последствий исследования обозначим возможность подготовки специалистов, являющихся не только компетентными профессионалами, но и полнофункциональными членами современного общества, способными к его сохранению и преобразованию, осуществлению эффективного взаимодействия. Оригинальность исследования проявляется в разработке нового методологического подхода к становлению социальной зрелости студентов вузов, который позволяет дать новую трактовку понятия «становление социальной зрелости студентов вузов» и наметить пути разработки методики её становления, обозначить методические принципы и правила на основе резонансных взаимодействий.

Можно указать ряд ограничений присущих данному исследованию. Во-первых, известная ограниченность применения по возрастной группе, студенты вузов, и сфере применения, педагогическая проблема становления социальной зрелости, рассматриваемого теоретико-методологического подхода. Во-вторых, необходимость детальной разработки методики становления социальной зрелости студентов вузов на основе теоретико-методоло-

гических положений, изложенных в данной работе.

Намечаются следующие перспективы развития исследования: 1) экстенсивное направление, связанное с рассмотрением возможностей реализации континуально-синергетического подхода к другим педагогическим феноменам; 2) интенсивное направление, заключающееся в создании новых подходов и выявлении новых

аспектов социальной зрелости студентов вузов; 3) направление модернизации, основанное на улучшении и развитии континуально-синергетического подхода, уточнении закономерностей, принципов, правил, сущностных характеристик; 4) технологическое направление, занимающееся разработкой педагогических технологий и методик становления социальной зрелости студентов вузов на основе изложенных положений.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева Н.И. Формирование устойчивого морального выбора у подростков средствами разрешения конфликтообразующих ситуаций: дис. ... канд. пед. наук. Чебоксары: Чувашский гос. пед. ун-т им. И. Я. Яковлева, 2009. 223 с.
2. Безродная Я.А. Организация ученического самоуправления как средство формирования социальной зрелости старшеклассников: дис. ... канд. пед. наук. СПб.: Ленинград. гос. ун-т., 2006. 251 с.
3. Бейтуганова М.С. Педагогическая поддержка нравственного выбора старшеклассника: дис. ... канд. пед. наук. Волгоград: Волгоградский гос. пед. ун-т, 2010. 217 с.
4. Калашникова Л.А. Формирование основ социальной зрелости подростков средствами краеведения в условиях воспитательной среды общеобразовательного учреждения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва: Российский гос. социальный ун-т, 2013. 262 с.
5. Каменева Е.Г. Развитие социальной зрелости студентов педагогического вуза: дис. ... канд. пед. наук. Оренбург: Оренбург. гос. ун-т, 2004. 184 с.
6. Коротаева Е.В. Педагогика взаимодействий: Учеб. пособие. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2000. 147 с.
7. Лаврентьева О.А. Формирование социальной ответственности подростков в жизнедеятельности школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Красноярск: Новосибирский гос. пед. ун-т, 2016. 218 с.
8. Лопатин А.Р. Педагогическое обеспечение процесса формирования социальной зрелости школьников: автореф. дис. ... докт. пед. наук. Кострома: Костромской гос. ун-т им. Н.А. Некрасова, 2014. 51 с.
9. Лукичёва М.В. Предпрофильная подготовка в основной школе как фактор формирования социальной зрелости учащихся: дис. ... канд. пед. наук. Ярославль: Яросл. гос. пед. ун-т, 2007. 171 с.
10. Маджуга А.Г., Сабекия Р.Б., Синицина И.А., Салимова Р.М., Садаева И.В. Фрактальная педагогика: теоретические и методические предпосылки становления и развития // Актуальные проблемы профессиональной педагогики. 2016. № 2 (22). С. 71-80.
11. Мальчукова А.Л. Становление социальной зрелости старшеклассника на основе развития коммуникативных умений: дис. ... канд. пед. наук. СПб.: Российский гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена 2005. 225 с.
12. Микерова Г.Ж., Жук А.С. Алгоритм построения индивидуальной образовательной траектории обучения // Современные наукоёмкие технологии. 2016. № 11 (часть 1). С. 138-142.
13. Мильман А.М. Конкретизация и обобщение общенаучных понятий как условие формирования социальной зрелости старшеклассников: дис. ... канд. пед. наук. Витебск: Витебск. гос. ун-т им. П.М. Мешерова, 2008. 224 с.
14. Невзорова Н.А. Педагогическое сопровождение становления социальной зрелости школьников с нарушениями зрения: дис. ... канд. пед. наук. СПб.: ГОУ ВПО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», 2010. 291 с.
15. Приказ Министерства образования и науки РФ от 23 августа 2017 г. № 807 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 02.03.01 Математика и компьютерные науки [Электронный ресурс]. URL: [http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Вак/020301\\_В\\_3\\_09012018.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Вак/020301_В_3_09012018.pdf) (дата обращения: 22.08.2018).
16. Руднева И.А. Практико-ориентированные ситуации как средство формирования социальной зрелости студентов: дис. ... канд. пед. наук. Волгоград: Волгоградский гос. пед. ун-т., 2011. 195 с.
17. Сапрыгина С.А. Формирование нравственной ответственности будущего бакалавра в профессионально-культурных практиках: дис. ... к.п.н. – Красноярск: Сибирский гос. технологический ун-т, 2016. – 193 с.
18. Солдатченко А. Л. Метод социального учения как инструмент самосоциализации студентов в социокультурной среде вуза // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2016. Т. 8. № 3 (33). С. 134-140.
19. Тебенькова О.Б. Становление ценностных ориентаций подростков в социально значимой деятельности профильного объединения художественно-эстетического направления: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Чита: Забайкальский гос. гуманитарно-педагогический ун-т им. И. Г. Чернышевского, 2012. 24 с.
20. Темиров Н.С. Социальная зрелость выпускников сельских школ республики Узбекистан (социолого-педагогический и этнопедагогический аспекты): автореф. дис. ... докт. пед. наук. Москва: Ин-т развития личности РАО, 1994. 28 с.
21. Фёдорова Н.А. Довузовская подготовка как этап становления социальной зрелости старшеклассника: дис. ... канд. пед. наук. Тюмень: Тюмен. гос. ун-т, 2004. 181 с.
22. Шрамко Н.В. Вузовская подготовка как этап становления социальной зрелости студентов: дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург: Уральский гос. пед. ун-т, 2009. 219 с.
23. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. 239 с.

24. Carolyn E. Ievers-Landis, Rachel Neff Greenley, Chris Burant, Elaine Borawski Cognitive Social Maturity and Adolescent Health Behaviors. *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings*, Vol. 13, No. 2, June 2006 (C 2006), pp. 111-120. DOI: 10.1007/s10880-006-9016-9
25. Laurence Steinberg, Elizabeth Cauffman, and Kathryn C. Monahan Psychosocial Maturity and Desistance From Crime in a Sample of Serious Juvenile Offenders. *Juvenile Justice Bulletin*. March 2015..

## REFERENCES

1. Alekseeva N.I. Formation of sustainable moral choice in adolescents means of resolving conflict-forming situations. Diss. PhD Ped. Sci., Cheboksary: Chuvash State. ped. un-t named after I. Ya. Yakovlev, 2009. 223 p. (in Russian)
2. Bezrodnaya Ya.A. Organization of student self-government as a means of forming the social maturity of high school students. Diss. PhD Ped. Sci., Saint Petersburg, Leningrad State Univ., 2006. 251 p. (in Russian)
3. Beytuganova M.S. Pedagogical support for the moral choice of a high school student. Diss. PhD Ped. Sci., Volgograd: Volgograd State. ped. Univ., 2010. 217 p. (in Russian)
4. Kalashnikova L.A. Formation of the foundations of social maturity of adolescents by means of local history in the educational environment of the general educational institution: author. Diss. PhD Ped. Sci., Moscow: Russian State. Social University, 2013. 262 p. (in Russian)
5. Kameneva E.G. The development of social maturity of students of pedagogical high school. Diss. PhD Ped. Sci., Orenburg: Orenburg State Univ., 2004. 184 p. (in Russian)
6. Korotaeva E.V. Pedagogy of interactions: tutorial. Ekaterinburg, Ural. State Ped. Univ., 2000. 147 p. (in Russian)
7. Lavrentyeva O.A. Formation of social responsibility of adolescents in school life. Diss. PhD Ped. Sci., Krasnoyarsk: Novosibirsk State. ped. Univ., 2016. 218 p. (in Russian)
8. Lopatin A.R. Pedagogical support of the process of formation of social maturity of schoolchildren: abstract . Diss. Dr. Ped. Sci., Kostroma, Kostroma State named after N.A. Nekrasov, 2014. 51 p. (in Russian)
9. Lukicheva M.V. Pre-profile training in primary school as a factor in the formation of social maturity of students. Diss. PhD Ped. Sci., Yaroslavl, Yaroslav. State Ped. Univ., 2007. 171 p. (in Russian)
10. Majuga A.G., Sabekia R.B., Sinitsina I.A., Salimova R.M., Sadayeva I.V. Fractal pedagogy: theoretical and methodological prerequisites for the formation and development. *Actual problems of professional pedagogy*. 2016. no. 2 (22). pp. 71-80. (in Russian)
11. Malchukova A.L. The formation of social maturity of a high school student on the basis of the development of communicative skills. Diss. PhD Ped. Sci. Saint Petersburg, Herzen Russian State. Ped. Un-ty, 2005. 225 p.
12. Mikerova G.Zh., Zhuk A.S. Algorithm for building an individual educational learning trajectory. *Modern high-tech technologies*, 2016. no. 11 (part 1). pp. 138-142. (in Russian)
13. Milman A.M. Concretization and generalization of general scientific concepts as a condition for the formation of social maturity of high school students. Diss. PhD Ped. Sci., Vitebsk: Vitebsk. State Un-ty named after P.M. Meshеров, 2008. 224 p. (in Russian)
14. Nevzorov N.A. Pedagogical support of the formation of social maturity of students with visual impairment. Diss. PhD Ped. Sci., Saint Petersburg, Herzen Russian State Pedagogical University, 2010. 291 p. (in Russian)
15. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated August 23, 2017. no. 807 "On approval of the federal state educational standard of higher education - bachelor degree in the field of training 02.03.01 Mathematics and computer science [Electronic resource]. Available at: [http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/020301\\_B\\_3\\_09012018.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/020301_B_3_09012018.pdf) (accessed at 22 July 2018). (in Russian)
16. Rudneva I.A. Practice-oriented situations as a means of forming the social maturity of students. Diss. PhD Ped. Sci., Volgograd, Volgograd State Ped. Un-ty, Altai State Academy of Culture and Arts, 2011. 195 p. (in Russian)
17. Saprygina S.A. Formation of moral responsibility of the future bachelor in professional cultural practices. Diss. PhD Ped. Sci., Krasnoyarsk, Siberian State Technological University, 2016. 193 p. (in Russian)
18. Soldatchenko A.L. The Method of Social Doctrine as a Tool for Self-Socialization of Students in the Socio-Cultural Environment of a University. *Modern Higher School: Innovative Aspect*, 2016. Vol. 8. no. 3 (33). pp. 134-140. (in Russian)
19. Tebenkova OB Formation of value orientations of adolescents in the socially significant activities of the profile association of artistic and aesthetic direction: abstract . Diss. PhD Ped. Sci., Chita: Transbaikalian State Humanities and Pedagogical Univ. named after I. G. Chernyshevsky, 2012. 24 p. (in Russian)
20. Temirov N.S. Social maturity of graduates of rural schools of the Republic of Uzbekistan (sociological-pedagogical and ethno-pedagogical aspects): abstrct . Diss. PhD Ped. Sci., Moscow, Institute of Personality Development, RAO, 1994. 28 p. (in Russian)
21. Fedorova N.A. Pre-university training as a stage in the formation of the social maturity of a high school student. Diss. PhD Ped. Sci. Tyumen, Tyumen State Univ., 2004. 181 p. (in Russian)
22. Shramko N.V. University training as a stage of formation of social maturity of students. Diss. PhD Ped. Sci., Ekaterinburg, Ural State Ped. Univ., 2009. 219 p. (in Russian)
23. Yakovlev E.V., Yakovleva N.O. Pedagogical concept: methodological aspects of construction. Moscow, VLADOS Publ., 2006. 239 p. (in Russian)
24. Carolyn E. Ievers-Landis, Rachel Neff Greenley, Chris Burant, Elaine Borawski Cognitive Social Maturity and Adolescent Health Behaviors. *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings*, Vol. 13, No. 2, June 2006 (C 2006), pp. 111-120. DOI: 10.1007/s10880-006-9016-9
25. Laurence Steinberg, Elizabeth Cauffman, and Kathryn C. Monahan Psychosocial Maturity and Desistance From Crime in a Sample of Serious Juvenile Offenders. *Juvenile Justice Bulletin*. March 2015.

**Информация об авторах**

**Назарова Ольга Леонидовна**

(Россия, Магнитогорск)

Профессор, доктор педагогических наук  
Магнитогорский государственный технический  
университет им. Г.И. Носова  
E-mail: oll.nazarova@mail.ru

**Солдатченко Александр Леонидович**

(Россия, Магнитогорск)

Доцент, кандидат педагогических наук  
Магнитогорский государственный технический  
университет им. Г.И. Носова  
E-mail: cafol@mail.ru

**Рудакова Светлана Викторовна**

(Россия, Магнитогорск)

Профессор, доктор филологических наук  
Магнитогорский государственный технический  
университет им. Г.И. Носова  
E-mail: rudakovamasu@mail.ru

**Information about the authors**

**Olga L. Nazarova**

(Russia, Magnitogorsk)

Professor,  
Doctor of Education  
Nosov Magnitogorsk State Technical University  
E-mail: oll.nazarova@mail.ru

**Alexander L. Soldatchenko**

(Russia, Magnitogorsk)

Associate Professor,  
PhD in Pedagogical Sciences  
Nosov Magnitogorsk State Technical University  
E-mail: cafol@mail.ru

**Svetlana V. Rudakova**

(Russia, Magnitogorsk)

Professor,  
Doctor of Philology  
Nosov Magnitogorsk State Technical University  
E-mail: rudakovamasu@mail.ru

**Ссылка для цитирования**<sup>ГОСТ</sup>

Назарова О. Л., Солдатченко А. Л., Рудакова С. В.  
Реализация континуально-синергетического подхода  
к становлению социальной зрелости студентов вузов  
// Перспективы науки и образования. 2018. № 6 (36).  
С. 36-47. doi: 10.32744/pse.2018.6.4

**For Reference**<sup>APA</sup>

Nazarova, O. L., Soldatchenko, A. L., Rudakova, S. V.  
(2018). Implementing the continuous-and-synergetic  
approach to social maturity formation in college  
students. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives  
of Science and Education*, 36 (6), 36-47. doi: 10.32744/  
pse.2018.6.4. (In Russ., abstr. in Engl.)



## Перспективы развития тьюторской деятельности в системе подготовки студентов образовательных организаций к участию в конкурсах профессионального мастерства

В статье обозначена актуальность изучения феномена тьюторства. Представлены научные исследования, изучающие аспекты становления, развития, организации, специфики протекания на разных ступенях образования тьюторской деятельности. Дан анализ развития тьюторства в различных направлениях: дистанционном, губернаторском, коррекционно-педагогическом. Приведены законодательные акты, регламентирующие тьюторскую деятельность в образовательных организациях. Определена педагогическая позиция тьютора как приоритетная. Выделены должностные обязанности тьютора, которые условно можно подразделить на стратегические, аналитические, организационные, педагогические, психологические, координирующие, сопровождающие, развивающие, коррекционные, здоровьесберегающие. Охарактеризована деятельность тьютора в системе подготовки студентов с инвалидностью и ОВЗ к участию в конкурсах профессионального мастерства «Молодые профессионалы» World Skills и World Skills Juniors, Olympics of Abilities (Абилимпикс). Представлены факторы, создающие стрессовую ситуацию на конкурсах подобного рода. Охарактеризованы мотивационный, организационно-подготовительный, конкурсный, рефлексивный этапы участия в конкурсах профессионального мастерства. Перечислены функции тьюторского сопровождения на каждом из этапов. Сделан вывод о перспективности тьюторской деятельности в современной педагогической науке и практике.

**Ключевые слова:** образовательная организация, тьютор, тьюторская деятельность, развитие, дети с ОВЗ, дети-инвалиды, особые образовательные потребности, конкурс профессионального мастерства, World Skills Juniors, World Skills, Olympics of Abilities.



## Tutorial Activities Development Prospects in Preparation System for Students of Educational Organizations to Participate in Professional Skills Competitions

The article outlines the actuality of tutorship phenomenon investigation. The scientific research is represented, investigating the aspects of formation, development, organizing, progress specificity on different phases of tutorial activities. The analysis is given in various trends: remote, family tutorship, remedial-and-pedagogical. The legislative acts are shown, regulating tutorial activities in educational organizations. Tutor's pedagogical position is identified as the priority one. Tutor's professional duties are separated, which may be conventionally subdivided to strategical, analytical, organizational, pedagogical, psychological, coordinating, forwarding, developing, remedial, health saving. Tutor's activities is characterized within the system of disabled and having health limitations students preparation to participating in "Young Professionals", World Skills and World Skills Juniors, Olympics of Abilities (Abilympics) professional skills competitions. Factors creating stress situation in competitions of similar nature are represented. Motivative, organizational-and-preparatory, competitive, reflexive phases of participating in professional skills competitions are characterized. Tutorial assistance functions are listed for each phase. The conclusion is made on scope of tutorial activities in modern pedagogical science and practice.

**Key words:** educational organization, tutor, tutorial activities, development, having health limitations children, disabled children, specific educational requirements, professional skills competition, World Skills Juniors, World Skills, Abilympics



## Введение

Актуальность изучения вопроса перспектив развития тьюторской деятельности в контексте современного инклюзивного образования не вызывает сомнений. Развивающаяся в России система инклюзивного образования, увеличивающееся с каждым годом количество детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью, возрастающие потребности данных категорий детей способствуют развитию тьюторства.

Проблемам, связанным с развитием тьюторской деятельности на всех ступенях образования в России и за рубежом, посвящены работы ученых, педагогов, психологов, практиков. Общая сопровождающая роль тьюторства в системе инклюзивного образования отражена в работах С.В. Алехиной, Г.М. Коджаспировой, Н.Н. Малофеева, В. Fresko, М. Chen [3, 8, 11, 19] и др. Организация тьюторской деятельности на различных ступенях (дошкольной, школьной, профессионального, высшего и дополнительного образования) освещена в работах Е.А. Александровой, А.В. Бояринцевой, Т.И. Каширской, Ю.В. Майоровой, И.В. Максимовой, Е.Ю. Медведевой, М.А. Мироновой, О.Н. Романенко, А.С. Ярославкина [2, 7, 13, 18] и др. Профессиональная подготовка к тьюторской деятельности исследовалась Е.А. Александровой, Е.А., Андреевой, Н.В. Байгуловой, Э.Р. Гайнутдиновой, В.Н. Кормаковой, Е.Н. Кролевецкой, Д.А. Логинова, А.Ф. Ситдиковой [1, 4, 6, 9, 12] и др. Становление и развитие, современные аспекты тьюторской деятельности в России и за рубежом раскрыты в трудах Н.М. Боковой, Roscoe R.D., Chi M.T.H., J.Xiao [5, 20, 21].

Несмотря на обширное количество работ, посвященных тьюторству, недостаточно раскрытым является вопрос развития перспектив тьюторской деятельности в образовательных организациях различных уровней. Данной проблеме целесообразно посвятить исследование.

## Материалы и методы

Для осуществления теоретического и эмпирического исследования были использованы теоретические: анализ литературных источников, контент-анализ, сопоставление, сравнение и практические методы: наблюдение, опрос.

Тьюторское сопровождение в современной педагогической науке и практике давно и широко используется в дистанционном образовании и гвернерской деятельности. Определение тьютора в новой интерпретации, как педагога, сопровождающего процесс развития ребенка с ОВЗ или инвалидностью, является сравнительно новым направлением развития. В отечественной образовательной системе данное направление не является разработанным в полной мере деятельностью.

Современные теоретики педагогической науки отмечают необходимость тьюторской деятельности в инклюзивном образовании [3, 8, 11, 18]. М.А. Хмелькова в своем исследовании подчеркивает востребованность тьютора: «Такие специалисты востребованы сегодня как никогда. Прежде всего, это связано с непрерывным образованием личности, с поиском новых обучающих технологий и образовательных центров, с потребностью в самореализации, профессиональном становлении и т.п.» [18, с. 118].

Деятельность тьютора в образовательных организациях осуществляется в соответствии с:

- Законом «Об образовании в Российской Федерации»;
- Трудовым кодексом РФ;
- Единым квалификационным справочником должностей руководителей, специалистов и служащих;
- Квалификационными характеристиками должностей работников образования;
- Профессиональным стандартом «Специалист в области воспитания» и др.

Главной отличительной чертой современного тьютора в работе с детьми с ОВЗ и инвалидами является особая педагогическая позиция, связанная со специально организованной системой образования, предусматривающей двустороннее развитие взаимоотношений. Педагог в первую очередь подходит к образовательному процессу с позиций гуманного и личностного подходов, стараясь эффективно выстроить траекторию индивидуального развития ребенка.

Тьютор, бесспорно, способствует развитию системы инклюзивного образования. Совместное воспитание и обучение детей в инклюзивных группах формирует у всех обучающихся толерантность, гуманные взаимоотношения, позитивное мировоззрение, активную жизненную позицию по отношению к детям с ОВЗ и инвалидностью, их семьям.

Активное введение должности тьютора в сеть дошкольных, школьных, средних профессиональных и высших образовательных организаций влечет множество неразрешенных вопросов. Споры вызывают уровень образования тьютора, наличие документа о специальных курсах, определение заработной платы, время работы, вопросы взаимодействия с семьей и коллегами и пр.

Александрова Е.А., Бояринцева А.В., рассматривая тьюторскую деятельность в контексте дошкольной разновозрастной группы, выделяют следующие тенденции в специфике взаимодействия: разграничение сфер воздействия, стабильность образовательной среды, расширение развивающего пространства. Авторы выделяют тьюторство в дошкольной образовательной организации как: «Особую культуру взаимодействия растущего и взрослого людей, взаимодействия как явного, так и (порой даже в большей степе-

ни) неявного, для посторонних, не включенных в него субъектов образования» [2, с. 10].

Часто деятельность тьютора отождествлялась с работой репетитора, гувернера, помощника в передвижении и социализации. В настоящее время появились документы, четко регламентирующие деятельность тьютора. В Приказе Министерства труда и социальной защиты «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания» [15], изложен профессиональный стандарт, где одной из обобщенных трудовых функций является тьюторское сопровождение обучающихся.

Согласно данному документу, тьютор должен иметь высшее или среднее профессиональное образование в рамках укрупненных групп направлений подготовки. Точно определены должностные обязанности тьютора. Их условно можно подразделить на стратегические, аналитические, организационные, педагогические, психологические, координирующие, сопровождающие, развивающие, коррекционные, здоровьесберегающие. Исходя из описанных должностных обязанностей, целесообразно определить перспективы развития тьюторской деятельности.

К *стратегическим* задачам тьюторской деятельности можно отнести «разработку индивидуального образовательного маршрута ребенка, поддержку рефлексии результатов реализации индивидуальных образовательных маршрутов» [15] и пр. В ракурсе данных задач перспективными направлениями в работе тьютора можно считать совместное с педагогами, медицинскими работниками, родителями и другими необходимыми специалистами определение ближних и дальних целей и задач развития ребенка по отдельной дисциплине, модулю или направлению. Совместно с педагогическим советом тьютор участвует в определении стратегии развития образовательной организации.

В число *аналитических* задач целесообразно включить «организацию анализа обучающимися результатов реализации индивидуального учебного плана и (или) адаптированной образовательной программы» [15]. Данный анализ позволяет рефлексировать положительные и отрицательные результаты собственной деятельности всеми обучающимися инклюзивной группы детей.

Перспективными направлениями, доступными в реализации, могут быть работа с родителями, педагогами, психологом, социальным педагогом, медицинскими работниками и другими специалистами по анализу существующих проблем, постановке задач по их преодолению и рефлексии достигнутых результатов. Формами работы в данном случае могут выступать: он-лайн и офф-лайн собрания; вебинары, тьюториалы и пр.

*Организационные* задачи в работе тьютора составляют: индивидуальная работа по «выявлению, формированию и развитию их познаватель-

ных интересов, организация их персонального сопровождения в образовательном пространстве «предпрофильной подготовки и профильного обучения» [15]; «предоставление обучающемуся выбор форм и содержания деятельности с учетом его возраста и индивидуальных особенностей» [15], «организация участия родителей (законных представителей) обучающихся в проведении мероприятий с обучающимися» [15].

Кроме перечисленных организационных задач, на тьютора возложена обязанность по организации всего взаимодействия ребенка с ОВЗ или инвалидностью в микро- и макро-социуме. Это инклюзивная группа, в которой происходит образование клиента, родители, педагоги, персонал образовательной организации, медицинские работники, представители других направлений деятельности и пр.

*Педагогические* задачи в деятельности тьютора являются определяющими. В своей работе он определяет и применяет, в зависимости от целей и задач, специфики взаимодействия с ребенком, различные педагогические технологии. Знание и эффективное использование технологий педагогической поддержки необходимо при разработке индивидуальных образовательных маршрутов.

Широко используется в тьюторской поддержке и проектная деятельность. Данный вид является очень перспективным для социализации и адаптации в детском коллективе. Тьютор старается поддержать образовательные инициативы ребенка и членов групп, в которых он состоит.

Педагогическая поддержка ребенка с ОВЗ или инвалидностью тьютором осуществляется также в осуществлении рефлексии результатов реализации индивидуальных образовательных маршрутов. Вместе со старшим помощником ребенок определяет, что получилось, что следует исправить, над какими вопросами и направлениями поработать.

Обширны и *психологические* задачи, которые решаются с применением тьюторской помощи. Прежде всего, это создание благоприятного психологического климата в микро-социуме ребенка: инклюзивная группа детей, взаимоотношения со взрослыми, специалистами, педагогами. Это выстраивание отношений со всеми перечисленными категориями в рамках позитивного общения.

Тьютор широко использует консультативную деятельность в различных ее направлениях:

- индивидуальные или групповые консультации с родителями детей, состоящих в группе с ребенком с ОВЗ или инвалидностью;
- консультации самого ребенка по различным вопросам и направлениям;
- работа в режиме переписки с родителями, коллегами по вопросам осуществления взаимодействия;
- консультации педагогов по различным на-

правлениям, методам и формам взаимодействия с ребенком и пр.

Психологическая направленность тьюторства заключается также в осуществлении различных видов консультирования, связанных с реализацией индивидуальных учебных планов и адаптированных образовательных программ детей, их родителей, педагогов, специалистов.

*Координирующую* деятельность тьютора можно характеризовать как взаимодействие с ребенком в поиске информации для самообразования, организации участия дальнейшей слаженной работы членов семьи и ближайшего микросоциума, педагогов, других специалистов в разработке и эффективной реализации собственного образовательного маршрута, различных проектов, учебных планов, адаптивных образовательных программ.

С целью разнообразия тьюторского сопровождения в организациях дошкольного и начального образования могут широко использоваться *развивающе-игровые* задачи. Тьютор проводит с ребенком или инклюзивной группой детей развивающие дидактические, театрализованные, ролевые и др. игры. Общение в таких рамках позволяет более эффективно реализовать социализацию ребенка с ОВЗ или инвалидностью в микрогруппе.

Данные задачи целесообразно решать и в условиях основного и среднего общего образования. Тьюторская поддержка реализуется в проведении бесед; различных видов игр (ролевые, деловые, дидактические и пр.); мероприятий, осуществляемых в образовательной организации и вне ее; рефлексивных тьюториалов с самими обучающимися, их родителями и педагогами.

Наряду с коррекционным педагогом тьютор решает множество *задач по коррекции* различных сфер ребенка с особыми образовательными потребностями. Прежде всего, это участие в составлении и реализации адаптивных образовательных программ. Также тьютору необходимо применять методы педагогической диагностики, оказывать посильную помощь в формулировании и дальнейшей реализации индивидуального образовательного запроса, использовать методы прикладного анализа поведения.

В работе с различными категориями детей с ОВЗ и инвалидностью тьютору необходимо решать ряд *здоровьесберегающих задач*, связанных с подбором и адаптацией педагогических средств индивидуализации образовательного процесса. Тьютор, в случае необходимости, должен оказывать обучающимся первую медицинскую помощь, в данной связи целесообразно прививать ребенку основы различных технологичных здоровьесбережения.

Анализ научной литературы и опросы профессорско-преподавательского состава показали в качестве одного из перспективных направлений в развитии тьюторской деятельности в образо-

вательных организациях участие обучающихся в конкурсах профессионального мастерства World Skills Juniors, World Skills, Olympics of Abilities.

Основная цель любого профессионального конкурса – презентация новых технологий, системы наставничества, высочайшего уровня профессионализма участников и постоянного совершенствования мастерства.

Подготовка к конкурсам служит основой для социальной адаптации, помогает активнее включиться в широкий спектр социальных взаимодействий. Студенты с инвалидностью и ОВЗ учатся сотрудничать с наставниками, эксперт-компатриотами, со сверстниками. Вследствие этого у них развиваются навыки общественного поведения, формируются коммуникативные и профессиональные компетенции. Для успешной подготовки ключевым становится принцип индивидуализации, который реализуется в работе с эксперт-компатриотом (тьютором). Данный принцип предполагает сохранение за обучающимися права на выстраивание индивидуальной траектории развития, собственного содержания, адаптированной к существующим условиям образовательной программы.

Индивидуализация инклюзивного профессионального образования реализуется через адаптированные образовательные программы, которые строятся на основе индивидуальных программ реабилитации и абилитации, разработанных федеральными учреждениями медико-социальной экспертизы. Такой подход позволяет учесть индивидуальные возможности, особенности психофизического развития, определить оптимальные формы взаимодействия при подготовке к конкурсным заданиям.

С первого дня подготовки к профессиональному конкурсу необходимо обеспечить оптимальные психолого-педагогические условия для адаптации участника. Активно включается в работу эксперт-компатриот. Под эксперт-компатриотом понимается представитель образовательной организации, сопровождающий своего участника, аккредитованный WorldSkills Russia или ABylympics для контроля, оценки конкурсных работ и помощи в проведении чемпионата.

Экспертом-компатриот выступает в роли педагога-тьютора, осуществляя процесс подготовки к конкурсу. В качестве тьютора он в полной мере реализует принцип индивидуализации, сопровождает построение и реализацию индивидуального маршрута обучающегося, концентрирует свое внимание на осмысленности обучения, предоставляет ребенку возможность самоопределения в образовательном процессе. Он помогает студенту с инвалидностью и ОВЗ анализировать, оформлять и презентовать образовательные достижения, планировать этапы самостоятельной работы. Эксперт-компатриот проводит мониторинг соответствия работы кри-

териям конкурса (на всех стадиях выполнения), помогает проанализировать и оценить эффективность достигнутого результата, учит организовывать взаимодействие со всеми участниками образовательного процесса. Конкурсант должен показать осмысленное выполнение задания, нестандартный подход к решению поставленной задачи, гибкость мышления, хорошо ориентироваться в профессиональной области, умение придерживаться алгоритма выполнения задания. Кроме того, презентация уже выполненного задания требует особой подготовки. Именно поэтому необходима технология взаимодействия с участником с учетом принципа индивидуализации.

Важно рассматривать ключевые факторы, которые создают стрессовую ситуацию:

- непривычная обстановка, незнакомая площадка;
- организация и оценка экспертами;
- ограниченное время выполнения заданий;
- большая ответственность (участник представляет образовательную организацию, либо регион – все ждут от него результата);
- множество людей, наблюдающих за работой и пр.

В связи с этим подготовка к участию в конкурсе начинается приблизительно за год до проведения. Опыт участия в конкурсах такого рода показывает, что это процесс длительный, состоящий из нескольких этапов, на каждом из которых роль эксперта-компатриота (тьютора) меняется в зависимости от индивидуальных особенностей участника, поставленных перед ним целей и задач.

Система подготовки предполагает взаимодействие различных структурных подразделений профессиональной образовательной организации, участников образовательного процесса: педагогов и родителей, работодателей и социальных партнёров.

Результатом этого взаимодействия должны стать комфортное эмоциональное состояние, уверенность в своих силах, определенный алгоритм действий, сформированная оптимальная работоспособность (умение гармонично сочетать режим труда и отдыха, распределять силы при подготовке конкурсного задания). Итог выступления будет зависеть от силы воли, характера, индивидуальных и психологических особенностей, а также от функциональных резервов организма конкурсанта. Для более успешной психофизиологической адаптации к стрессовой ситуации конкурса (новый ритм занятий, особенности среды, много незнакомых людей, ограниченное время на выполнение задания и т.д.) необходимо с первых дней включить в работу педагога – психолога. Это позволит осуществить системный подход к подготовке участника: на основе диагностики выявить индивидуальные особенности, провести тренинги саморегуляции, сформировать позитивную установку на преодоление трудностей.

Тьюторское взаимодействие с ребенком в рамках подготовки и участия в конкурсе профессионального мастерства целесообразно подразделить на следующие этапы.

*Первый этап. Мотивационный.* Осуществляется отбор студентов, вовлечение их в деятельность, близкую к конкурсным заданиям. Основной акцент направлен на заинтересованность, личной значимости участия, осознанности. На этом этапе эксперт-компатриот (тьютор) определяет значимые для будущих участников конкурса характеристики: высокий уровень самоорганизации; широкий диапазон и устойчивая работоспособность; сформированность внутреннего плана действий; наличие и использование навыков эмоциональной саморегуляции, стрессоустойчивость.

На этом этапе эксперт (тьютор) решает диагностические задачи: выявляет индивидуальные интересы студента, определяет возможности и организует взаимодействие всех участников образовательного процесса (студента, психолога, преподавателей и родителей).

*Второй этап. Организационно-подготовительный* – процесс подготовки участника. На этом этапе очень важно наладить консультационную и плановую работу эксперта-компатриота с конкурсантами. Решается весь спектр задач тьютора: *аналитические, стратегические, педагогические, психологические, координирующие, задачи по коррекции.*

Результат этого этапа – настроенность на успех, уверенность в своих силах, благоприятное эмоциональное состояние, оптимальная работоспособность. Участник правильно распределяет время на выполнение задания, учитывает все компоненты критериев профессиональной компетенции.

*Третий этап. Конкурсный* – для эксперта-компатриота это этап наблюдения и анализа за участником, т.к. по регламенту конкурса он не может принимать участие в оценке, общаться с конкурсантами во время выполнения задания.

*Четвертый этап. Рефлексивный.* Подведение итогов работы, контроль и анализ результатов, достигнутых участником на чемпионате; определение проблем, возникших при выполнении конкурсных заданий и коррекция стратегии подготовки (в зависимости от результата).

Решаются *аналитические и стратегические задачи.* Подготовка и участие в конкурсах профессионального мастерства World Skills Juniors, World Skills, Olympics of Abilities определяет четкие ориентиры в выбранной профессии, представляет собой опыт уникальной практики для обучающихся (работа в команде в мастерами высокого уровня), формирует творческую самостоятельность, адекватную самооценку и новые возможности в профессиональной среде. Подготовка к чемпионату требует системной взаимодействия эксперта-компатриота (тьютора) с

участником, решения комплекса задач, что обеспечит успешность и конкурентоспособность участников.

## Заключение

### Обсуждение результатов

Неоднократно происходило на заседаниях кафедр педагогики и начального и дошкольного образования в ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет». Коллективом данных кафедр был положительно оценен представленный опыт с дальнейшей рекомендацией его продолжения.

Тьюторская деятельность в современных образовательных организациях имеет большие перспективы. В настоящее время в науке разрабатываются различные направления развития тьюторства в педагогической деятельности. Развивается законодательство, регламентирующее развитие данного направления и определяющее должностные обязанности тьютора. Перспективным направлением является тьюторское сопровождение подготовки и участия в конкурсах профессионального мастерства World Skills, Abilympics и др.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Александрова Е.А., Андреева Е.А. Теория и практика тьюторской деятельности в России // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2013. Т. 2. № 2. С. 222-232.
2. Александрова Е.А., Бояринцева А.В. Тьютор в ситуации разновозрастного дошкольного образования // Гуманитарные науки и образование. 2015. № 4. С. 7-11.
3. Алехина С.В. Актуальные вопросы развития инклюзивного образования в России // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика. Материалы Международной научно-практической конференции. 2017. С. 11-16.
4. Байгулова Н.В. Тьютор как специалист по педагогическому сопровождению детей, имеющих ограниченные возможности здоровья // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 53-5. С. 38-44.
5. Бокова Т.Н. Развитие тьюторской системы в высших учебных заведениях США, Великобритании и России // Бизнес. Образование. Право. 2013. № 1 (22). С. 121-124.
6. Гайнутдинова Э.Р., Ситдикова А.Ф. Тьютор как педагогическая специальность в системе профессионального образования // NovalInfo.Ru. 2017. № 61-1.
7. Каширская Т.И. Взаимосвязь мышления и речи у умственно-отсталых подростков // Перспективы науки и образования. 2017. № 2 (26). URL: [https://pnojurnal.files.wordpress.com/2017/02/pdf\\_1702081.pdf](https://pnojurnal.files.wordpress.com/2017/02/pdf_1702081.pdf) (дата обращения: 1.12.2018)
8. Коджаспирова Г.М. Перспективность исследования проблем лидерства педагога // Перспективы исследования современных проблем педагогики: коллективная монография / Отв. Ред. С.А. Козлова. Сост. Г.М. Коджаспирова. Москва, 2017. С. 174-189.
9. Кормакова В.Н., Кролевецкая Е.Н. Диалог как основа тьюторского сопровождения учебно-профессиональной самореализации будущего специалиста // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 4. С. 173.
10. Логинов Д.А. Организация тьюторского сопровождения образовательного процесса // Экономика образования. 2013. № 1. С. 169-173.
11. Малофеев Н.Н. Развитие инклюзивного образования в России // Инклюзия в образовании. 2016. № 1 (1). С. 6-13.
12. Маханова Н.А., Тимохина Т.В. Проблемы внедрения инклюзивного образования / Инклюзивное образование: теория и практика Сборник материалов II международной научно-практической конференции. 2017. С. 326-334.
13. Медведева Е.Ю., Максимова И.В. Коррекционно-развивающая работа по вербализации пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Перспективы науки и образования. 2017. № 6 (30). URL: [https://pnojurnal.files.wordpress.com/2017/12/pdf\\_170615.pdf](https://pnojurnal.files.wordpress.com/2017/12/pdf_170615.pdf) (дата обращения: 1.12.2018)
14. Миронова М.А., Романенко О.Н., Майорова Ю.В., Ярославкин А.С. Глухой тьютор: миф или новая реальность в практике инклюзивного образования? // Вестник НЦБЖД. 2017. № 2 (32). С. 43-47.
15. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 10 января 2017 г. № 10н «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71495630/#ixzz5Sn5zsX4y> (дата обращения: 1.12.2018)
16. Тимохина Т.В. Развитие тьюторства в социально-педагогическом образовании // Современное детство: психолого-педагогическая поддержка семьи и развитие образования Материалы I Всероссийской научно-практической конференции. Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования. 2018. С. 168-175.
17. Тимохина Т.В. Тьюторство в сопровождении обучаемого / Инклюзивная образовательная среда и ее развитие: сб. науч. тр. Российский государственный социальный университет; Под ред. Л.В. Мардахаева. 2018. С. 18-22.
18. Хмелькова М.А. Тьютор как новая педагогическая позиция // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. 2018. № 2. С. 118-122.
19. Fresko B., Chen M. Ethnic Similarity, Tutor expertise, and Tutor Satisfaction in Cross-age tutoring // American Educational Research Journal. 1989. Т. 26. № 1. С. 122-140.
20. Roscoe R.D., Chi M.T.H. Understanding Tutor learning: Knowledge-building and Knowledge-telling in Peer Tutors' explanations and Questions. Review of Educational Research. 2007. Т. 77. № 4. С. 534-574.
21. Xiao, J. (2012). Tutors' influence on distance language students' learning motivation: voices from learners and tutors. Distance Education, 33(3), 365-380.

1. Aleksandrova E.A., Andreeva E.A. Theory and practice of tutor activity in Russia / Proceedings of the Saratov University. New series. Acmeology of education. Developmental psychology. 2013. Vol. 2. no. 2. pp. 222-232. (in Russian)
2. Aleksandrova E.A., Boyarintseva A.V. Tutor in a situation of multi-age preschool education. *Humanities and education*. 2015. no. 4. pp. 7-11. (in Russian)
3. Alekhina S.V. Actual issues of the development of inclusive education in Russia / Social and pedagogical support for persons with disabilities: theory and practice. Materials of the International scientific-practical conference. 2017. pp. 11-16. (in Russian)
4. Baygulova N.V. Tutor as a specialist in pedagogical support of children with limited health capabilities. *Problems of modern pedagogical education*. 2016. no. 53-5. pp. 38-44. (in Russian)
5. Bokova T.N. Development of the tutoring system in higher educational institutions of the USA, Great Britain and Russia. *Business. Education. Law*. 2013. no. 1 (22). pp. 121-124. (in Russian)
6. Gainutdinova E.R., Sitdikova A.F. Tutor as a pedagogical specialty in the system of vocational education. *NovalInfo. Ru*. 2017. no. 61-1. (in Russian)
7. Kashirskaya T.I. The relationship of thinking and speech in mentally retarded adolescents. *Perspectives of science and education*. 2017. no. 2 (26). Available at: [https://pnojurnal.files.wordpress.com/2017/02/pdf\\_1702081.pdf](https://pnojurnal.files.wordpress.com/2017/02/pdf_1702081.pdf) (accessed 1 December 2018) (in Russian)
8. Kodzhaspirova, G.M. Prospects for the Study of Problems of Teacher Leadership. *Prospects for the Study of Contemporary Problems of Pedagogy: A Collective Monograph* / Ed. S.A. Kozlov. Comp. G.M. Kodzhaspirova. Moscow, 2017. pp. 174-189. (in Russian)
9. Kormakova V.N., Krolevetskaya E.N. Dialogue as the basis of tutor support of educational and professional self-realization of a future specialist. *Modern problems of science and education*. 2013. no. 4. pp. 173. (in Russian)
10. Loginov D.A. The organization of the tutor support of the educational process. *Economics of Education*. 2013. no. 1. pp. 169-173. (in Russian)
11. Malofeev N.N. The development of inclusive education in Russia. *Inclusion in education*. 2016. no. 1 (1). pp. 6-13. (in Russian)
12. Makhanova N.A., Timokhina T.V. Problems of introducing inclusive education / Inclusive education: theory and practice. Collection of materials of the II International Scientific and Practical Conference. 2017. pp. 326-334. (in Russian)
13. Medvedeva E.Yu., Maksimova I.V. Correctional and developmental work on verbalization of spatial representations in children of senior preschool age with a general underdevelopment of speech. *Perspectives of science and education*. 2017. no. 6 (30). Available at: [https://pnojurnal.files.wordpress.com/2017/12/pdf\\_170615.pdf](https://pnojurnal.files.wordpress.com/2017/12/pdf_170615.pdf) (accessed 1 December 2018) (in Russian)
14. Mironova M.A., Romanenko O.N., Mayorova Yu.V., Yaroslavkin A.S. Deaf tutor: myth or new reality in the practice of inclusive education? *Bulletin NTSVZHD*. 2017. no. 2 (32). pp. 43-47. (in Russian)
15. Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation dated January 10, 2017 No. 10n "On the approval of the professional standard "Specialist in the field of education "[Electronic resource]. Available at: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71495630/#ixzz5Sn5zsX4y> (accessed 1 December 2018) (in Russian)
16. Timokhina T.V. Development of tutoring in social and pedagogical education / Modern childhood: psychological and pedagogical support of the family and the development of education Materials of the 1st All-Russian Scientific Practical Conference. Institute for the Study of Childhood, Family and Upbringing of the Russian Academy of Education. 2018. pp. 168-175. (in Russian)
17. Timokhina T.V. Tutoring accompanied by a student / Inclusive educational environment and its development: Coll. scientific tr. Russian State Social University; Ed. L.V. Mardahaev. 2018. pp. 18-22. (in Russian)
18. Khmelkova M.A. Tutor as a new pedagogical position. *Bulletin of the Russian New University. Series: Man in the modern world*. 2018. no. 2. pp. 118-122. (in Russian)
19. Roscoe R.D., Chi M.T.H. Understanding Tutor learning: Knowledge-building and Knowledge-telling in Peer Tutors' explanations and Questions. *Review of Educational Research*. 2007. T. 77. № 4. C. 534-574.
20. Xiao, J. (2012). Tutors' influence on distance language students' learning motivation: voices from learners and tutors. *Distance Education*, 33(3), 365-380.

**Информация об авторах****Тимохина Татьяна Васильевна**

(Россия, Московская область, г.о. Орехово-Зуево)

Кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры педагогикиГосударственный гуманитарно-технологический  
университет

E-mail: timohina.tv@mail.ru

**Енова Ирина Владимировна**

(Россия, Московская область, г.о. Орехово-Зуево)

Старший преподаватель кафедры начального и  
дошкольного образованияГосударственный гуманитарно-технологический  
университет

E-mail: 89096233834@bk.ru

**Information about the authors****Tatyana V. Timokhina**

(Russia, Moscow region, Orekhovo-Zuyevo)

PhD in Pedagogical Sciences,  
Associate Professorof the Department of Pedagogy  
State Humanitarian and Technological University

E-mail: timohina.tv@mail.ru

**Irina V. Enova**

(Russia, Moscow region, Orekhovo-Zuyevo)

Senior Lecturer  
of the Department of Primary  
and Pre-School Education

State Humanitarian and Technological University

E-mail: 89096233834@bk.ru

**Гошкова Марина Абдуловна**

(Россия, Московская область, г.о. Орехово-Зуево)  
Кандидат педагогических наук, доцент  
ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-  
технологический университет»

**Marina A. Goshkova**

(Russia, Moscow region, Orekhovo-Zuyevo)  
PhD in Pedagogical Sciences,  
Associate Professor  
State Humanitarian and Technological University

Ссылка для цитирования<sup>ГОСТ</sup>

Тимохина Т. В., Енова И. В., Горшкова М. А.  
Перспективы развития тьюторской деятельности  
в системе подготовки студентов образовательных  
организаций к участию в конкурсах  
профессионального мастерства // Перспективы  
науки и образования. 2018. № 6 (36). С. 48-55. doi:  
10.32744/pse.2018.6.5

For Reference<sup>APA</sup>

Timokhina, T. V., Enova, I. V., & Gorshkova, V. A.  
(2018). Tutorial activities development prospects  
in preparation system for students of educational  
organizations to participate in professional skills  
competitions. *Perspektivy nauki i obrazovaniya –  
Perspectives of Science and Education*, 36 (6), 48-55.  
doi: 10.32744/pse.2018.6.5. (In Russ., abstr. in Engl.)



## Готовность студентов технического вуза к командной работе как основа профессионального имиджа

Статья посвящена развитию готовности студентов технического вуза к командной работе как основы формирования профессионального имиджа. В работе раскрыта сущность понятий «профессиональный имидж», «командная работа», «готовность студентов технического вуза к формированию профессионального имиджа», определены компоненты профессионального имиджа, показана связь профессионального имиджа студента и его готовности к командной работе. Представлены методологические подходы изучаемого процесса, комплекс педагогических условий и методика развития готовности студентов технического вуза к командной работе как основы профессионального имиджа. Описаны и объяснены результаты констатирующего эксперимента, доказывающие актуальность рассматриваемой проблемы. Выделены критерии, показатели и уровни готовности студентов к командной работе как основы формирования профессионального имиджа и интерпретированы данные формирующего эксперимента по теме исследования.

**Ключевые слова:** команда, командная работа, имидж, профессиональный имидж, профессиональный имидж студента технического вуза, готовность студентов к формированию профессионального имиджа, готовность студентов технического вуза к командной работе



## Technical Universities Students' Preparedness to Team Working as Basis of Professional Image

The article is devoted to preparation of technical universities students to team working as basis for professional image formation. The work discloses the essence of notions "professional image", "team working", "technical universities students' preparedness to professional image formation", the professional image components are identified, the relation among the student's professional image and his preparedness to team working is shown. Methodological approaches of investigated process, the set of pedagogical conditions and development methods of technical universities students' preparedness to team working as basis of professional image are presented. The results of ascertaining experiment are described and explained, proving the actuality of investigated challenge. Criteria, indices and preparedness levels to team working in students are highlighted as the basis of professional image formation, and teaching experiment data on research issue are interpreted.

**Key words:** team, team working, image, professional image, technical university student professional image, students' preparedness to professional image formation, technical universities students' preparedness to team working



## Введение

В связи с переходом современного российского общества на новый высокотехнологический виток развития, возникновения рыночных отношений появилась необходимость модернизации системы высшего технического образования [4]. Это обуславливает объективную потребность в решении вопросов поиска новых педагогических условий подготовки будущих выпускников технического вуза к командной работе в проектной деятельности, где готовность к командной работе для выпускника технического вуза выступает необходимым интегративным профессиональным качеством.

В этом аспекте малоизученными остаются вопросы по определению научных подходов, основных направлений, педагогических условий и методики развития готовности к командной работе как основы профессионального имиджа, выявления содержания и структуры профессионального имиджа студентов технических вузов в современных рыночных условиях. Кроме того, остро стоят проблемы готовности педагогических кадров к подготовке студента нового типа [19].

В современных условиях профессиональный имидж обучающихся университета является важнейшим показателем его конкурентоспособности. Он складывается не только из представления членов единой команды своего достойного внешнего образа, манеры поведения и делового общения, но и умения ответственно проявить себя в решении профессиональных задач и достижения поставленной цели.

На сегодня в системе технического профессионального образования явно обозначились объективно существующие противоречия:

- между возрастающей потребностью общества в профессионально ориентированных специалистах, готовых к командной работе при выполнении современных проектных задач, и преимущественно индивидуальной позицией студентов вузов в организации своей жизни и деятельности в период обучения в вузе;

- между назревшей необходимостью командного взаимодействия студентов в организации учебно-воспитательного процесса в вузе, и уровнем профессионально-педагогической культуры преподавателей, обеспечивающих подготовку специалистов ранее заданного типа;

- между социальным заказом общества на подготовку творческих, нестандартно мыслящих инженеров, способных к решению сложных профессиональных задач в команде, и реальной подготовкой обучающихся в вузах, основу которой составляет алгоритмическая деятельность, не обеспечивающая в должной мере готовность студента к командной работе и имидж-проектированию.

Обозначенные противоречия позволили сформулировать актуальную проблему исследования: каковы педагогические условия и методика развития готовности студентов технического вуза к командной работе как основы формирования профессионального имиджа?

Исходя из актуальности и значимости исследуемой проблемы, цель исследования была сформулирована следующим образом: разработка, теоретическое обоснование и экспериментальная проверка комплекса педагогических условий и методики развития готовности студентов технического вуза к командной работе как основы формирования профессионального имиджа.

Цель исследования достигалась за счет постановки и решения следующих задач:

1. Определить сущность и раскрыть содержание понятий «профессиональный имидж», «командная работа», и «готовность студентов технического вуза к командной работе».

2. Выявить, обосновать и экспериментально проверить комплекс педагогических условий развития готовности студентов технического вуза к командной работе как основы формирования профессионального имиджа.

3. Разработать и апробировать методику изучаемого процесса в процессе профессиональной подготовки студентов вуза технической направленности.

Методологической и теоретической базой исследования послужили идеи и положения:

- системного подхода (С.И. Архангельский, И.В. Блауберг, Л.И. Новиков и др.); рефлексивного подхода (О.С. Анисимов, Г.Г. Гранатов, В.П. Зинченко, Е.И. Машбиц, А.Г. Спиркин, П.Т. де Шарден и др.);

- личностно-деятельностного подхода (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, В.А. Крутецкий, А.Н. Леонтьев, и др.);

- ценностного подхода (И.Ф. Исаев, А.И. Кирьякова, В.А. Сластенин и др.);

- теории развития личности (К.А. Абульханова-Славская, Л.С. Выготский, Д.И. Фельдштейн и др.);

- теории личностно-ориентированного обучения (Е.В. Бондаревская, А.Б. Орлов, И.С. Якиманская и др.);

- теории формирования имиджа (В.Г. Зазыкин, Е.Б. Перелыгина, В.М. Шепель и др.);

- педагогической имиджологии (Л.Ю. Донская, Т.Е. Климова, О.И. Попова, и др.);

- теории командообразования (Л.С. Ахмедова, Е.К. Гитман, А.В. Ивлев, Г.В. Лопатенков, А.С. Москаленко, В.С. Окунева, Н.Ф. Плотникова и др.);

- технологии работы в команде (Т.П. Галкина, Р. Дафт, С.С. Кульжихаева, Ю.В. Михайлова, Д. Смит и др.);

- теории высшего профессионального образования (С.И. Архангельский, Г.Г. Гранатов, А.Я. Найн, Л. И. Савва, В.А. Сластенин и др.);

– методологии педагогических исследований (В. И. Загвязинский, А.М. Новиков, И.П. Подласый и др.).

### Материалы и методы

Избранная теоретико-методологическая основа и поставленные задачи определили ход экспериментального исследования, который проводился в техническом вузе в несколько этапов. На каждом этапе, в зависимости от задач, применялись соответствующие методы исследования.

В рамках решения первой задачи, были определены сущность и раскрыто содержание понятий: «профессиональный имидж», «готовность студентов технического вуза к формированию профессионального имиджа», «командная работа», «готовность студентов технического вуза к командной работе как основа профессионального имиджа».

В процессе исследования уточнено, что готовность студента к формированию профессионального имиджа – это интегративное качество, необходимое студенту для создания определенного образа о себе как профессионале в процессе межличностного взаимодействия, целенаправленного моделирования своего внешнего вида, выбора моделей общения и манеры поведения на основе ориентации будущего специалиста на профессиональные ценности и требования профессиональной деятельности [6].

Анализ научной литературы показал, что команда в современной науке рассматривается учеными неоднозначно. Она описывается исследователями как:

– группа людей, взаимодополняющих и взаимозаменяющих друг друга в ходе достижения поставленных целей (Г.В. Лопатенков) [11].

– коллективный субъект деятельности, сущностью которой является умение выступать единым целым, предъявляя командные цели и ценности, действия, отношение и поведение (В.С. Окунева, А.Д. Малышева) [13, 12].

– группу людей, имеющих общие цели, взаимодополняющие умения и навыки, высокий уровень взаимозависимости ее членов, разделяющих ответственность за достижение конечных результатов (Т.П. Галкина) [2].

– группа из двух или более индивидов, которые для достижения определенной цели координируют свои взаимодействия и трудовые усилия (Ричард Л. Дафт) [5].

Применительно к нашему исследованию, мы рассматриваем команду как группу студентов, которая наделена следующими признаками: максимальная активность и ответственность для достижения общей цели, осознание необходимости взаимодействия и сотрудничества, сплоченность и гибкость, творческое отношение к совместной деятельности, соединение индивидуальных идей и опыта каждого, принятие це-

лесообразного решения в конкретных учебных и профессиональных задачах и ситуациях.

Исходя из этого, командная работа студентов понимается как совместная деятельность обучающихся, направленная на достижение единой командной цели, решение поставленных перед ними общих учебных задач, основанных на применении знаний, умений, навыков и компетенций каждого члена команды из различных научных и профессиональных областей.

При этом основные признаки командной работы студентов вуза могут быть представлены следующими позициями: рабочая атмосфера, четкое нормирование действий студентов, помощь и стимулирование деятельности каждого, распределение и четкое кооперация труда, определение для каждого члена точной роли, дисциплина и порядок в совместной деятельности.

Готовность же студентов технического вуза к командной работе как основа профессионального имиджа трактуется нами как развивающееся качество личности студента, включающее в себя когнитивный, целевой, ценностный и процессный компоненты, направленные на обеспечение совместной деятельности студентов по достижению единой командной цели в рамках формирования профессионального имиджа и решению общих задач с применением знаний умений, навыков и компетенций из различных профессиональных областей [13].

Вышеобозначенные понятия были дополнены дефиницией «профессиональный имидж студента технического вуза».

Профессиональный имидж студента технического вуза – это сложившийся в массовом сознании эмоционально окрашенный образ специалиста технического направления, включающий в себя визуальный образ, природные, личностные и профессиональные качества, модели общения и манеры поведения, ориентированные на профессиональные ценности и необходимые требования выбранной технической профессии.

Установлено, что профессиональный имидж состоит из следующих структурных компонентов: внешний облик, природные данные, личностные и профессиональные качества, модели общения, манеры поведения. Характеристика компонентов составляющих профессиональный имидж относительно студента технического вуза представлена на рис. 1.

С целью подтверждения актуальности проблемы исследования на базе технического университета ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова» был проведен констатирующий эксперимент. Всего в констатирующем эксперименте приняли участие 158 студентов, обучающихся на втором курсе трех институтов: Энергетики и автоматизированных систем, Горного дела и транспорта, Металлургии, машиностроения и материалобработки. Все они были объединены в четыре экспериментальные группы.



**Рис. 1** Компоненты профессионального имиджа

Анализ данных констатирующего эксперимента показал, что процентное соотношение студентов технического вуза по уровню развития готовности к командной работе не зависит от направления профессиональной подготовки обучающихся, он оказался примерно одинаковый во всех группах. Зафиксировано, что основная часть студентов (71 %) студентов во всех исследуемых группах вторых курсов имела начальный уровень готовности к командной работе. Основные причины: отсутствие опыта командного взаимодействия, сложности при организации контактов, отсутствие гибкости в межличностном общении, трудности в адекватном понимании партнёров по общению.

Полученные результаты исследования подтвердили актуальность заявленной проблемы в практике вуза и подчеркнули необходимость поиска, обоснования и введения в образовательный процесс технического вуза специально разработанных педагогических условий, направленных на эффективное развитие готовности студентов технического вуза к командной работе как основы профессионального имиджа.

В рамках второй задачи был разработан комплекс педагогических условий включающий в себя:

1) осознание обучающимися межличностных отношений, ролей в команде, ценности командной работы как основы профессионального имиджа;

2) использование на занятиях командных заданий и интерактивных технологий, ориентированных на овладение студентами методами командной работы;

3) активное применение рефлексивных приемов для самооценки и самокоррекции студентами командного взаимодействия и опыта командной работы.

Проверка эффективности комплекса педагогических условий и методики их реализации проводилась на базе Магнитогорского государственного технического университета в ходе формирующего эксперимента.

На формирующем эксперименте общая выборка студентов составила, как и в констатирующем эксперименте, 158 студентов МГТУ им Г.И. Носова. Студенты были объединены в три экспериментальные и одну контрольную группу:

1. Г-1 – группа студентов второго курса направления подготовки Технология транспортных процессов, профиль Организация перевозок и управление на промышленном транспорте. В

учебный процесс данной группы введено первое педагогическое условие;

2. Г-2 – группа студентов второго курса направления подготовки *Металлургия, профиль Обработка металлов и сплавов давлением*. В учебный процесс группы были введены первое и второе педагогические условия;

3. Г-3 – группа студентов второго курса направления подготовки *Теплоэнергетика и теплотехника, профиль Энергообеспечение предприятий*. В учебный процесс группы был введен комплекс педагогических условий.

4. КГ – группа студентов второго курса направления подготовки *Электроэнергетика и электротехника, профиль Электроснабжение*. В данной группе занятия проходили в традиционном режиме.

Для соблюдения обоснованности получаемой информации в эксперименте нами были выделены критерии и показатели уровня развития готовности студентов технического вуза к командной работе как основы формирования профессионального имиджа: коммуникативный, интерактивный и профессиональный.

Коммуникативный критерий включает в себя следующие показатели: способность слушать и слышать, способность грамотно говорить и убеждать, способности представлять и отстаивать интересы команды, организовывать команду и управлять ею.

Интерактивный критерий определялся следующими показателями: эмпатия и толерантность, способность к сотрудничеству и групповой сплоченности.

Профессиональный критерий включает в себя следующие показатели: ценностное отношение к профессиональной деятельности, профессиональный интерес к формированию профессионального имиджа, способность демонстрации в команде профессионально значимые качества и умения.

Для оценки результатов эксперимента был использован уровневый подход. Во время проведения эксперимента были выделены: начальный, средний и высокий уровень развития готовности студентов технического вуза к командной работе как основы формирования профессионального имиджа.

Кроме того, чтобы оценить взаимосвязь профессионального имиджа и готовности студентов к командной работе, нами была прослежена динамика готовности студентов к формированию своего профессионального имиджа по следующим критериям и показателям:

– познавательный критерий, включающий ряд показателей: объем знаний у обучающихся о формировании имиджа, понимание механизмов формирования профессионального имиджа, понимание важности формирования профессионального имиджа;

– ценностно-ориентированный критерий, включающий следующие показатели: направ-

ленность студентов на формирование профессионального имиджа, ценностное отношение к профессиональной деятельности;

– операционно-рефлексивный критерий (показатели: способность к самоанализу и самоконтролю, способность к анализу и корректировке уровня сформированности профессионального имиджа).

### Результаты исследования

В рамках проведенного исследования были уточнены такие понятия как «профессиональный имидж», «командная работа», «готовность студентов технического вуза к формированию профессионального имиджа», «готовность студентов технического вуза к командной работе»; так же был разработан, обоснован и экспериментально проверен комплекс педагогических условий и методика, обеспечивающие развитие готовности студентов технического вуза к командной работе как основы профессионального имиджа.

Экспериментальная работа проводилась в три этапа: начальный, основной и завершающий. На начальном этапе были обоснованы критерии и показатели, разработаны необходимые оценочно-диагностические материалы и инструментарий для методического обеспечения развития готовности студентов технического вуза к командной работе как основы формирования профессионального имиджа. На основном этапе проведена апробация методики и комплекса педагогических условий. На завершающем этапе были интерпретированы результаты эксперимента, была проведена коррекционная работа отдельных методических приемов и доработаны содержание программ применяемых курсов.

Методика реализации комплекса педагогических условий развития готовности студентов технического вуза к командной работе как основы формирования профессионального имиджа была апробирована на дисциплинах гуманитарного цикла: «Педагогика», «Технология командообразования и саморазвития», «Иностранный язык» и «Иностранный язык в профессиональной деятельности» и в процессе производственно-педагогической практики.

При реализации первого педагогического условия, кроме того, был разработан курс по выбору «Командные технологии проектирования профессионального имиджа», направленный на осознание студентами необходимости работы в команде для успешного формирования профессионального имиджа. На лекционных занятиях студенты изучали материалы по теме «Имидж», «Профессиональный имидж», «Профессиональный имидж студента технического вуза», «Технологии командообразования», «Методы командной работы». Это же позволило влиять на контроль в мышлении студентов в процессе профессиональной подготовки [18].

На практических занятиях проводилось анкетирование и тестирование обучающихся, позволившее выявить несоответствия имеющегося наличного образа с желаемым профессиональным образом технического специалиста, оценить понимание сложившихся межличностных отношений и выбираемых командных ролей в решении общих учебных задач. Студенты, имея представление о своем наличном образе и руководствуясь полученными знаниями, работали над пониманием своего профессионального имиджа. На этом этапе применялись следующие средства обучения: тестирование, опрос, структурированное интервью. На следующем этапе был определен алгоритм оценки уровня готовности студентов к командной работе как основы формирования профессионального имиджа с последующей его реализацией на практических занятиях и в рамках самостоятельной работы студентов [5].

При реализации второго педагогического условия были применены коллективные задания и интерактивные технологии, ориентированные на овладение студентами методами командной работы и формирования при этом личного и корпоративного имиджа. При этом на занятиях активно применялись такие технологии, как:

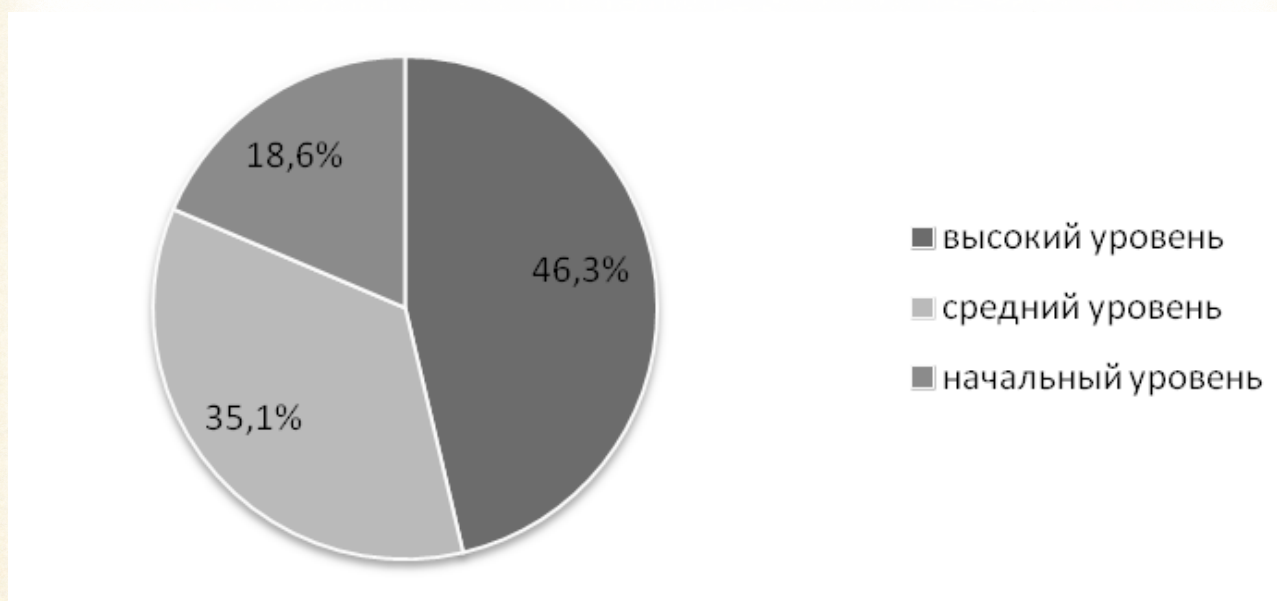
- работа в малых группах по выполнению проектных работ профессионально направленной тематики;
- деловые, ситуативные, сюжетные и деловые игры;
- кейсы;
- дискуссии,
- мозговые штурмы;
- проектные технологии [10, 14].

Они были использованы на семинарах и практических занятиях, а так же при выполнении

практических работ. Студентам были предложены групповые творческие задания различных направлений, например, составление имидж-проектов, выполнение дизайн-проектов, дискуссия на тему «Мой профессиональный имидж», кейс на тему «Внешний облик как отражение профессионального имиджа», деловая игра «Интервью с претендентом на вакансию» и т.д.

В ходе реализации третьего педагогического условия применялись рефлексивные приемы самоанализа, самоконтроля, самореализации командных ролей, сотрудничества, межличностного понимания, выбора рационального решения, достижения поставленных целей в решении профессиональных задач. Значимость этих приемов для формирования рефлексивной направленности в профессиональном обучении студентов была обозначена нами ранее [17]. Например, на практических занятиях группе студентов предлагалось проанализировать профессиональную задачу и осуществить поиск командного решения в ней, оценить профессиональный имидж одного из студентов, манеру его поведения и модель общения в команде при выполнении проекта, совместно составить профессиограмму, сравнить её с образом имиджа профессионалов в технических областях, составить конкретные рекомендации по коррекции командной работы и для члена команды по формированию его имиджа [17].

На конец эксперимента в экспериментальных группах 46,3% студентов достигли высокого уровня готовности к командной работе как основы профессионального имиджа (рис. 2). Вместе с тем в контрольной группе соотношение студентов по уровням практически не изменилось.



**Рис. 2** Соотношение уровней готовности к командной работе студентов технического вуза как основы профессионального имиджа на конец экспериментальной работы

Используя методы математической статистики, была доказана положительная динамика по изменению уровня развития готовности студентов технического вуза к командной работе как основы профессионального имиджа во всех экспериментальных группах и особенно в Г-3, где был введен комплекс педагогических условий.

Результаты экспериментальной работа доказательно подтвердили, что введение в процесс профессиональной подготовки комплекса педагогических условий и методики эффективно влияет на повышение уровня готовности студентов технического вуза к командной работе как основы профессионального имиджа.

Выполненное исследование предполагает перспективу её дальнейшего изучения. В теоретическом плане его перспективы заключаются в изучении развития готовности студентов к командной работе как основа формирования профессионального имиджа в различных образовательных организациях. В практическом плане – в разработке электронного учебно-методического комплекса как средства развития готовности к командной работе студентов технического вуза различных направлений подготовки как основы профессионального имиджа. Материалы исследования будут полезны для практического применения в сфере дополнительного и профессионального образования.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Бубнова О.В. Влияние психологической безопасности личности на формирования имиджа студента / О.В. Бубнова, О.А. Жеребненко // *Фундаментальные исследования*. 2015. № 2-6. С. 1323–1327.
2. Васечкина М.С. Активные методы обучения: формы и цели применения [Электронный ресурс] // *Научно-методический научный журнал «Концепт»*. 2017. № 53. URL: <http://e-concept.ru/2017/470039.htm>. (дата обращения 23.06.2018 г.)
3. Галкина Т.П. Социология управления: от группы к команде: учебное пособие. М.: Финансы и статистика, 2003. 224 с.
4. Гибадуллина Ю.М., Черкасова И.И. Развитие социальной активности студента в образовательном процессе вуза // *Педагогика и психология в интегрированном пространстве науки и практики: Материалы X Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции*. Тобольск, 2016. С.70-75
5. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013– 2020 гг. (утв. распоряжением Правительства РФ от 15 мая 2013 г. № 792-р) [Электронный ресурс]. URL: [http://base.garant.ru/70379634/#block\\_21](http://base.garant.ru/70379634/#block_21) (дата обращения: 28.08.2015 г.)
6. Дафт Р.Л. Менеджмент / Ричард Л. Дафт [Пер. с англ. В. Вольского, С. Жильцова, Д. Раевского]. СПб.: Питер, 2000. 562 с.
7. Дутчина О.Б. Психологические условия и средства развития позитивной Я-концепции личности студента : дис. ... канд. псих. наук. Хабаровск, 2004. С. 96–99.
8. Жеребненко О.А. Социально-психологические особенности развития имиджа студента вуза: дис. ... канд. псих. наук. Курск, 2008. 177 с.
9. Игнатъева. Е.В., Рябкова Ю.В. Актуальность внедрения менторинга в систему высшего педагогического образования // *Проблемы современного педагогического образования*. Сер.: Педагогика и психология. Сб. науч. тр. Ялта: РИО ГПА, 2017. Вып. 57. С. 209.
10. Извольская А.А. Самостоятельная работа студентов первого курса как фактор адаптации к обучению в педагогическом вузе // *Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода. Межвузовский сборник научных трудов / под ред. А.А. Орлов*. М.: Директ-Медиа, 2014. Вып. 2. С. 66–81.
11. Крылова М.Н. Интерактивные методы в системе преподавания гуманитарных дисциплин в техническом вузе // *Перспективы науки и образования*. 2016. № 4 (22). С. 39-46.
12. Лопатенков Г.В. Формирование у студентов умения к работе в команде в процессе подготовки банковских специалистов: дис. ... канд. пед. наук. Казань, 1999. 192 с.
13. Малышева А.Д. Формирование готовности к работе в команде студентов-билингвов (на примере Республики Саха (Якутия) [Электронный ресурс]. // *Перспективы Науки и Образования*. 2018. 4 (34). С. 15-20. URL: <https://rpojournal.wordpress.com/archive18/18-04/> (дата обращения: 1.09.2018).
14. Окунева В.С. Модель формирования компетентности студентов к работе в команде в профессиональном образовании [Электронный ресурс] // *Современные проблемы науки и образования*. 2013. № 5. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=10345> (дата обращения: 30.06.2018)
15. Панова Л.П., Ращиколина Е.Н., Павлова Л.В. Логико-гносеологические основы формирования умений решать задачи у студентов высших учебных заведений // *Педагогический журнал*. 2018. Т. 7, № 1. С.251-259.
16. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия, 2009. 272 с.
17. Anthony Estey. Teaching teamwork and communication skills by using a studio-based learning model in a multidisciplinary course on game design. A Thesis for the Degree of Master of Science. Melbourne, 2008
18. Gnevek O.V., Savva L.I., Saigushev N.Ya., Vedeneeva O.A., Shepilova N.A. The role of the reflexive orientation of

training in the formation of a positive attitude toward learning of trade by future marketers. *Man in India*. 2017. T. 97. № 21. С. 195-217.

19. Mameteva O.S., Rashchikulina E.N., Potrikeeveva O.L. // Methods of developmental control in formation of students' socio-pedagogical thinking. *Man in India*. 2007. V.97. Issue 5. pp. 105-127.
20. Zyryanova, N.I., Fedorov, V.A., Zaitseva, E.V., Tolkacheva, I.S. & Glushchenko, P.S. (2016). Modern Requirements to Preparation of Professional and Pedagogical Personnel. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(16), 8800-8810.

## REFERENCES

1. Bubnova O.V. The influence of psychological security of a person on the formation of the image of a student / O.V. Bubnova, O.A. Zherebnenko. *Fundamental research*. 2015. no. 2-6. pp. 1323–1327. (in Russian)
2. Vasechkina MS Active teaching methods: forms and goals of application [Electronic resource]. *Scientific and methodical scientific journal "Concept"*. 2017. no. 53. Available at: <http://e-concept.ru/2017/470039.htm>. (accessed 23 June 2018) (in Russian)
3. Galkina, T.P. Sociology of management: from group to team: study guide. Moscow, Finance and Statistics Publ., 2003. 224 p. (in Russian)
4. Gibadullina Yu.M., Cherkasova I.I. The development of social activity of the student in the educational process of the university / Pedagogy and psychology in the integrated space of science and practice: Proceedings of the 10th All-Russian (with international participation) scientific-practical conference. Tobolsk, 2016. pp. 70-75 (in Russian)
5. The state program of the Russian Federation "Development of Education" for 2013–2020. (approved by the order of the Government of the Russian Federation dated May 15, 2013 No. 792-p) [Electronic resource]. Available at: [http://base.garant.ru/70379634/#block\\_21](http://base.garant.ru/70379634/#block_21) (accessed 23 June 2018) (in Russian)
6. Daft R.L. Management / Richard L. Daft [Trans. from English V. Volsky, S. Zhiltsova, D. Rajewski]. Saint Petersburg, Peter Publ., 2000. 562 p. (in Russian)
7. Dutchina OB Psychological conditions and means of developing a positive self-concept of the student's personality. Diss. PhD Psychol. Sci., Khabarovsk 2004. pp. 96–99. (in Russian)
8. Zherebnenko O.A. Socio-psychological characteristics of the development of the image of the university student. Diss. PhD Psychol. Sci., Kursk, 2008. 177 p. (in Russian)
9. Ignatieff E.V., Ryabkova Yu.V. The relevance of introducing mentoring into the system of higher pedagogical education / Problems of modern pedagogical education. Ser.: Pedagogy and Psychology. Collection of scientific papers. Yalta, RIO GPU Publ., 2017. Vol. 57. p. 209. (in Russian)
10. Izvolskaya A.A. Independent work of first-year students as a factor of adaptation to learning in a pedagogical university // Designing and organizing independent work of students in the context of the competence approach. Interuniversity collection of scientific papers / ed. A.A. Orlov. Moscow, Direct Media Publ., 2014. Vol. 2. pp. 66–81. (in Russian)
11. Krylova M.N. Interactive methods in the system of teaching humanities in a technical college. *Perspectives of science and education*. 2016. no. 4 (22). pp. 39-46. (in Russian)
12. Lopatenkov G.V. Formation of students' skills to work in a team in the process of preparing banking specialists. Diss. PhD Ped. Sci., Kazan, 1999. 192 p. (in Russian)
13. Malysheva A.D. Formation of readiness to work in a team of bilingual students (on the example of the Republic of Sakha (Yakutia) [Electronic resource]. *Perspectives on Science and Education*. 2018. 4 (34). pp. 15-20. Available at: <https://pnojurnal.wordpress.com/archive/18/18-04/> (accessed 1 September 2018). (in Russian)
14. Okuneva V.S. Model of formation of students' competence to work in a team in professional education [Electronic resource]. *Modern problems of science and education*. 2013. no. 5. Available at: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=10345> (access date: 30.06.2018) (in Russian)
15. Panova L.P., Rashchikulina E.N., Pavlova L.V. Logical and epistemological foundations of the formation of skills to solve problems in students of higher educational institutions. *Pedagogical Journal*. 2018. Vol. 7, no. 1. pp. 251-259. (in Russian)
16. Polat E.S. New pedagogical and information technologies in the education system. Moscow, Academy Publ., 2009. 272 p. (in Russian)
17. Anthony Estey. Teaching teamwork and communication skills by using a studio-based learning model in a multidisciplinary course on game design. A Thesis for the Degree of Master of Science. Melbourne, 2008.
18. Gnevek O.V., Savva L.I., Saigushev N.Ya., Vedeneeva O.A., Shepilova N.A. The role of the reflexive orientation of training in the formation of a positive attitude toward learning of trade by future marketers. *Man in India*. 2017. V. 97. no. 21. pp. 195-217.
19. Mameteva O.S., Rashchikulina E.N., Potrikeeveva O.L. Methods of developmental control in formation of students' socio-pedagogical thinking. *Man in India*. 2007. V. 97. Issue 5. pp. 105-127.
20. Zyryanova N.I., Fedorov V.A., Zaitseva E.V., Tolkacheva I.S., Glushchenko P.S. Modern Requirements to Preparation of Professional and Pedagogical Personnel. *International Journal of Environmental and Science Education*, 2016 no. 11(16), pp. 8800-8810.

### **Информация об авторах**

#### **Савва Любовь Ивановна**

(Россия, Магнитогорск)  
Профессор, доктор педагогических наук  
Профессор кафедры педагогического образования  
и документоведения  
Магнитогорский государственный технический  
университет им. Г.И. Носова  
E-mail: savva.53@mail.ru

#### **Гасаненко Елена Александровна**

(Россия, Магнитогорск)  
Старший преподаватель кафедры иностранных  
языков по техническим направлениям  
Магнитогорский государственный технический  
университет им. Г.И. Носова  
E-mail: elenagasanenko@yandex.ru

#### **Шахмаева Ксения Евгеньевна**

(Россия, Магнитогорск)  
Старший преподаватель кафедры проектирования  
зданий и строительных конструкций  
Магнитогорский государственный технический  
университет им. Г.И. Носова  
E-mail: kseniyashakhmaeva@yandex.ru

### **Information about the authors**

#### **Lyubov I. Savva**

(Russia, Magnitogorsk)  
Professor,  
Doctor of Education  
Professor of the Department of Pedagogical Education  
and Documentation  
Nosov Magnitogorsk State Technical University  
E-mail: savva.53@mail.ru

#### **Elena A. Gasanenko**

(Russia, Magnitogorsk)  
Senior teacher  
of the Department  
of Foreign Languages in Technical Areas  
Nosov Magnitogorsk State Technical University  
E-mail: elenagasanenko@yandex.ru

#### **Ksenia E. Shakhmaeva**

(Russia, Magnitogorsk)  
Senior Lecturer,  
Department of Building Design and Building  
Constructions  
Nosov Magnitogorsk State Technical University  
E-mail: kseniyashakhmaeva@yandex.ru

### **Ссылка для цитирования<sup>ГОСТ</sup>**

Савва Л. И., Гасаненко Е. А., Шахмаева К. Е.  
Готовность студентов технического вуза к командной  
работе как основа профессионального имиджа // *Перспективы науки и образования*. 2018. № 6 (36). С.  
56-64. doi: 10.32744/pse.2018.6.6

### **For Reference<sup>APA</sup>**

Savva, L. I., Gasanenko, E. A., & Shakhmayeva, K. E.  
(2018). Technical universities students' preparedness  
to team working as basis of professional image.  
*Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of  
Science and Education*, 36 (6), 56-64. doi: 10.32744/  
pse.2018.6.6. (In Russ., abstr. in Engl.)





## Особенности формирования рефлексивной позиции студентов в процессе обучения в вузе средствами информационно-коммуникационных технологий

В современном профессиональном образовании поиск, разработка и реализация новых ресурсов и механизмов в подготовке конкурентоспособной творческой личности с потребностью непрерывного самосовершенствования и саморазвития осуществляется с учетом дидактического потенциала дисциплин и современных образовательных технологий. С учетом этой позиции, изучая и анализируя многокомпонентный состав профессиональной подготовки, исследователи отмечают педагогический потенциал информационно-коммуникационных технологий и математических дисциплин в формировании профессиональной компетентности, а также навыков самоопределения, самоорганизации и рефлексии. Тем самым, целью статьи является исследование специфики формирования рефлексивной позиции студентов в процессе обучения математики в вузе средствами информационно-коммуникационных технологий. Ведущим методом при этом выступает проектирование методической системы обучения математике в вузе, с включением в нее дидактического инструментария, способствующего повышению интереса обучающихся к предмету, а также развитию навыков самоопределения, самоорганизации и самоанализа. В результате проводимого исследования авторами статьи определены дидактический потенциал информационно-коммуникационных технологий в формировании рефлексивной позиции студентов в процессе обучения математике; методические аспекты включения в процесс обучения математики студентов в вузе разнообразных форм взаимодействия субъектов образовательного процесса посредством использования информационно-коммуникационных технологий; разработана методика «Я познаю себя» с целью формирования рефлексивной позиции студентов.

**Ключевые слова:** обучение студентов в вузе, рефлексивная позиция, математическая подготовка, формирование рефлексивной позиции студентов, информационно-коммуникационные технологии



## Peculiarities of Reflexive Position Formation in Students within Educational Process at the University by Information-and-Communication Technologies

In modern professional education, the search, development and implementation of new resources and mechanisms in preparation of competitive creative personality with the demand of sustainable self-improvement and self-development is effected considering didactic potential of disciplines and modern educational techniques. Considering this position, investigating and analyzing the multicomponent structure of professional education, the researches highlight the pedagogical potential of information-and-communication technologies and mathematical disciplines in professional competence formation, as well as self-identification, self-organization and reflexive skills. Hereby, the article objective is to investigate the specificity of students' reflexive position formation in process of studying mathematics at the university by means of information-and-communication technologies. As leading method in this event acts methodological system development to study mathematics at university, incorporating didactic tools, promoting the interest to the subject development in students, and skills on self-identification, self-organization and self-analysis formation. The conducted by authors investigations resulted in identifying the didactic potential of information-and-communication technologies in students' reflexive position formation in process of studying mathematics; methodological aspects of incorporating into mathematics teaching process for university students various forms of interaction of subjects of educational process by means of use of information-and-communication technologies; the methodology "I perceive myself" has been developed with the purpose to form reflexive position in students.

**Key words:** students' education at university, reflexive position, mathematical training, reflexive position formation in students, information-and-communication technologies

## Введение

Одним из приоритетных направлений в преподавании математики в вузе является реализация личностно-ориентированного подхода. Это обусловлено тем, что признание приоритета индивидуальности и самооценности обучающегося, максимальное обращение к его индивидуальному опыту, потребности в самоорганизации, самоопределении и саморазвитии способствует формированию конкурентоспособной личности. Интерес представляет современный аспект рассматриваемого вопроса, реализуемый посредством внедрения в образовательную практику информационно-коммуникационных технологий. Это позволяет нам рассмотреть процесс математической подготовки студентов в вузе с позиции идей диалогичности, субъектности и индивидуальности. Осмысление вышесказанного, способствовало созданию условий для равноправного сотрудничества между преподавателем и студентом, но также развитию самостоятельности и активности обучающегося, формированию его рефлексивной позиции. Под «рефлексией» мы понимаем определенную способность субъекта к самоорганизации, саморазвитию и, следовательно, к самосовершенствованию. Формирование рефлексивной позиции студента определяется как процесс развития его рефлексивных способностей, умений и навыков. Осмысливая и контролируя свои действия, совершая осознанный выбор и прогнозируя результат, субъект учится выстраивать свою деятельность. Отметим, что рефлексивный компонент является значимым в структуре готовности студента к профессиональной деятельности. Он характеризуется следующими параметрами: знания и умения использования на практике способов осуществления контрольно-оценочной деятельности; высокая самооценка собственных умений; уверенность при использовании теоретических знаний при решении прикладных задач, навыки планирования, организации и коррекции учебно-познавательной деятельности.

## Обзор литературы по исследуемой проблеме

Обзор научно-педагогической и методической литературы позволил нам выделить три аспекта, представляющих наибольший интерес для нашего исследования: вопросы формирования рефлексивной позиции студентов в вузе, методическая система обучения математики как условие формирования рефлексивной позиции студентов в вузе; педагогический потенциал информационно-коммуникационных технологий в формировании рефлексивной позиции студентов.

Отметим, что проблема формирования рефлексивной позиции субъектов образовательного

процесса активно разрабатывается как зарубежными, так и отечественными исследователями. Основопологающим исследованием явилась работа В.З. Wulfov, V.N. Harkin [12], раскрывающая феномен рефлексии как педагогический процесс. В работе А. Rath [8] подчеркивается, что формирование рефлексивной позиции студента является ключевым условием его успешного обучения и последующей профессиональной реализации. Отмечается, что процесс формирования рефлексивной позиции и рефлексивного мышления в целом должен быть обусловлен следующими принципами: личностная направленность процесса обучения (индивидуализация); контекстуальность образовательного процесса; субъективный характер процесса обучения. В этой связи, не менее важным для нашего исследования является работа R.M. Khusainova, S. E. Chirkina & R.G. Gabdrakhmanova [5], посвященная раскрытию вопроса влияния индивидуальной образовательной траектории на формировании конкурентоспособной личности.

Вопросы, связанные с исследованием психологических и технологических основ формирования рефлексивной позиции субъектов образовательного процесса, являются дискуссионными и заслуживают отдельного внимания для рассмотрения [1; 6; 10]. В частности, в педагогической науке отсутствует единый подход к формированию рефлексивной позиции студентов. Это, главным образом, определяется многообразием дидактических и технологических средств. X. Lin., C. Hmelo, C.K. Kinzer, T.J. Secules [6] отмечают, что педагогически обоснованная технология играет значительную роль в развитии и поддержке рефлексии студентов.

В качестве основного дидактического инструментария в формировании рефлексивной позиции мы рассматриваем информационно-коммуникационные технологии. Специфика образовательного процесса с внедрением новых технологий представлена в работах В.С. Nelson [7], С. Dede [2], V. Geiger, N. Calder, H. Tan, E. Loong, J. Miller, K. Larkin [4]. Указанные исследования представляет интерес для нас, так как авторами подробно описан процесс влияния цифровых технологий на компоненты педагогического процесса, когнитивные структуры личности, ее профессиональное становление.

В работах J.R. Wang, S.W. Lin [11] и L.A. Yuen Lie Lim [13] исследуются факторы влияющие на формировании рефлексивного мышления и рефлексивной позиции. В частности, в исследовании L.A. Yuen Lie Lim [13] указывается эффективность проблемного обучения в процессе формирования рефлексивного мышления студентов. Такой подход к исследуемой проблеме позволил нам определить систему проблемных задач – как ключевое условие в формировании рефлексивной позиции субъектов образовательного процесса.

Педагогический потенциал нового инструментария в формировании конкурентоспособного специалиста с высокой готовностью к профессиональной деятельности описан в исследовании М. Ryan [9]. В этом вопросе проблема формирования рефлексивной позиции является ключевой. Автором выделен единый принцип реализации поставленной задачи – принцип интеграции и управляемости.

В отечественной педагогической теории и практики нами были проанализированы вопросы, связанные с использованием педагогического потенциала учебных дисциплин в формировании рефлексивной позиции студентов [14], вопросы, раскрывающие педагогическое сопровождение и возможности использования интерактивных технологий обучения [18]. Исследователи, не смотря на специфику раскрытия рассматриваемого вопроса, сходятся во мнении, что рефлексивная позиция студента, является ключевым компонентом формирования его профессиональной готовности. Схожая позиция отражена в работе авторов, описывающих модель высшего профессионального образования [3]. Особый интерес для нашего исследования, представляют работы, раскрывающие дидактический потенциал математики в формировании рефлексивной позиции студентов [21]. Автором отмечается, что в качестве ключевых приемов, активизирующих механизмы рефлексии в процессе обучения математике, следует рассматривать возможность диалогового взаимодействия (как очного, так и виртуального), возможность визуализации учебного материала.

Рассматривая последний аспект, заметим, что в работах исследователей он в большей степени раскрывается через призму индивидуализации. Так, например, в трудах В.А. Красильниковой [17] доказывается взаимосвязь возможности учета индивидуальных характеристик и уровня мотивации и самоорганизации обучающихся. Это является особенно важным при изучении математики, так как студентам с различными уровнем подготовки и индивидуально-личностными особенностями требуется разное количество времени для восприятия и осмысления информации, представленной в буквенно-цифровой и графической формах. По мнению И. Ю. Соколовой и Г. П. Кабанова [20], именно возможность учета когнитивных стилей – стилей восприятия и переработки информации оказывает значительное влияние на эффективность процесса обучения. Это объясняется тем, что знание ведущего канала восприятия информации и адаптация обучающего материала к индивидуально-личностным особенностям студентов позволяет обеспечивать состояние их психологической и физической комфортности. Следовательно, оказывает непосредственное влияние на формирование рефлексивной позиции. Кроме того, доказывается, что предъявление учебной информации с уче-

том функциональной специализации полушарий головного мозга является одним из педагогических условий дифференциации и индивидуализации обучения, и, следовательно, ведет к его совершенствованию. Близкая позиция изложена И. Н. Фроловым [22].

Следует подчеркнуть, что использование информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения математике способствуют формированию индивидуальной образовательной технологии студентов. Проблема формирования индивидуальных образовательных траекторий отражена в работах А. В. Хуторского [23], И. С. Якиманской [24] и др. Исследователи выделяют различные подходы к определению сущности рассматриваемого понятия. Так, например, А. В. Хуторской [23] определяет его как персональный путь реализации личностного потенциала; ряд исследователей характеризуют как процесс и результат индивидуального выбора студентом содержания, уровня и пути получения образования посредством осуществления выбора. В психолого-педагогических работах выделяется два направления выбора – горизонтальное и вертикальное. Горизонтальное – обуславливает выбор содержания, форм организации образовательной деятельности. Вертикальное направление обеспечивает выбор оптимального уровня образования. С. И. Осипова, Т. В. Соловьева [19] подчеркивают, что выбор является действием, придающим всей деятельности целенаправленность.

Резюмируя вышесказанное, заключаем, что в большинстве источников, посвященных исследуемой проблематике описывается либо обобщенные теории по формировании рефлексивной позиции студентов в процессе обучения математике средствами информационно-коммуникационных технологий, либо крайне узко специализированные вопросы. Такой подход актуализирует задачу разработки методического сопровождения формирования рефлексивной позиции студентов вузе средствами информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения математике.

#### Материалы и методы

##### Диагностика уровня сформированности рефлексивной позиции студентов

Экспериментальная работа была осуществлена на базе Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Вятский государственный университет» посредством ведения опытного преподавания математики для студентов химического и электротехнического факультетов (429 человек).

Теоретическое осмысление сущности понятия «рефлексивная позиция» явилось определяющим в выборе и проведении диагностических

методик, направленных на выявление уровня сформированности рефлексивной позиции студентов. Нами исследовались такие параметры, как самоорганизация и рефлексивные умения студентов. Указанная позиция была обоснована тем, что эффективность учебно-познавательной деятельности студентов взаимосвязана с уровнем их самоорганизации. В качестве приоритетной задачи, решаемой в этом направлении может быть выделена следующая: сформировать у студентов вполне осознанное и достаточно сложное по своей структуре действие организации времени жизни, а именно: смысловое планирование – выделение целей, подцелей, задач собственной деятельности с точки зрения их смысловой значимости для личности, упорядочения их по степени важности; текущий контроль порядка решаемых задач, учета темпа, ритма, затрат времени на выполнение всех задач и целей; вероятностное прогнозирование – соотнесение ближайших и отдаленных задач во временной перспективе дня, недели, месяца и т.д. При этом исследователи указанной проблематики подчеркивают, что «действие организации времени жизни» неотделимо от понятия «самоорганизация», «самоопределение», «самоанализ», «рефлексия».

С целью изучения уровня самоорганизации студентов нами применялся опросник А. Д. Ишкова [15] «Диагностика особенностей самоорганизации». В ходе исследования нами были получены следующие данные: преобладающее большинство студентов продемонстрировало низкий уровень сформированности умений и навыков самоорганизации; средний уровень был выявлен у 35,5% респондентов; высокий уровень – у 25,2% от общего числа студентов. Отметим, что студенты с низким уровнем самоорганизации демонстрируют неосознанный выбор профессии, слабую мотивацию к деятельности, отсутствие систематичности и последовательности в организации учебно-познавательной деятельности, низкую самооценку в достижении поставленной цели, отсутствие навыков осуществления рефлексии. Студенты второй группы характеризуются осознанным выбором профессии, сформированными навыками планирования деятельности и анализа ее результатов. В то же время испытывают затруднения при осуществлении самооценки и рефлексии. Студенты с высоким уровнем самоорганизации характеризуются следующими показателями: адекватный выбор профессии, высокая мотивация, выраженные волевые черты, достаточно высокая адекватная самооценка, целеустремленность, организованность, высокая успеваемость, уверенность в себе, сформированные навыки осуществления рефлексии. Полученные данные в ходе диагностики явились значимыми для нас. В первую очередь, это связано с взаимообусловленностью самоорганизации с рефлексивными процессами.

По мнению ряда исследователей формирование и развитие рефлексии у студентов будет способствовать их выходу на рефлексивную позицию учебно-познавательной деятельности, обеспечит включения собственного «Я» в данный процесс.

Таким образом, принимая во внимание тот факт, что важным структурным элементом самоорганизации является уровень сформированности рефлексивной позиции, обратимся к его анализу. С этой целью мы использовали методику А. В. Карпова [16]. В ходе исследования нами были получены следующие данные: 31,5 % опрошенных продемонстрировали низкий уровень сформированности рефлексивных умений; 48,3% студентов – средний уровень; высокий – 20, 2% респондентов. Анализ данных, полученных нами в ходе проведения двух диагностических методик, актуализировал поиск решения проблемы о формировании рефлексивной позиции студентов. С этой целью нами была спроектирована методическая система обучения математике с учетом дидактического потенциала информационно-коммуникационных технологий.

#### **Проектирование методической системы обучения математике с учетом дидактического потенциала информационно-коммуникационных технологий**

В основу проектирования методической системы обучения математике нами были заложены следующие принципы: системности, технологичности, управляемости и интегративности. Методическая система обучения математике включает взаимосвязанные компоненты (целевой, содержательный, технологический), определяющие логику взаимодействия субъектов образовательного процесса. На первом этапе были определены теоретические основания проектирования методической системы с учетом специфики математической подготовки студентов; на втором этапе происходила разработка содержания методической системы, корректировка системы задания с учетом направленности – формирования рефлексивной позиции студента. На третьем этапе разрабатывался технологический инструментарий с учетом его дидактического потенциала, в том числе и для расширения форм и структуры взаимодействия субъектов образовательного процесса. Нами были структурированы этапы взаимодействия субъектов образовательного процесса. Нами были структурированы этапы взаимодействия субъектов образовательного процесса, а именно лекция, видеолекция, вебинар, форум, чат, семинар. В рамках данного взаимодействия происходит решение задач («задачи-алгоритмы», «задачи-исследования», творческие задачи, работа с тестами, тренажерами, анкетами, электронными справочниками и внешними открытыми ресурсами сети-Интернет). При этом следует заметить, что логика про-

хождения этапов для большинства студентов в силу индивидуально-личностных особенностей не является последовательной, и она может не-

сечь циклический характер. Логика организации учебно-познавательной деятельности студентов представлена в таблице 1.

Таблица 1

Логика организации учебно-познавательной деятельности студентов

№ этапа	Содержание	Форма организации	Описание	Тип взаимодействия	Реализация возможностей информационно-коммуникационных технологий
1	Изложение нового материала	лекция	постановка проблемных вопросов, поиск ответов на которые позволяет выявить противоречия и подвести под решение определенных класса задач с использованием математического аппарата; излагаются основные теоретические сведения курса	комбинированный	интеграция содержания математики с элементами профессионального знания, обеспечение непрерывного педагогического сопровождения аудиторной и внеаудиторной работы студентов
2	Актуализация материала, систематизация знаний, совместный поиск решения проблемных ситуаций	видеолекция, вебинар	реализуется через организованный диалог, происходит решение проблемных ситуаций, осуществляется демонстрация ключевых функций и область применения изучаемых объектов, устанавливаются причинно-следственные связи с ранее изученными темами	виртуальный	интеграция содержания математики с элементами профессионального знания, основанная на общности изучаемых понятий, их межпредметных связях; методов, форм и средств обучения
3	Совместное обсуждение выдвинутых гипотез, сложных вопросов	форум,чат	организуется посредством оказания помощи в овладении определенным методом решения задач или работы над теоретическим материалом (консультационный чат); обсуждение проблемных вопросов	виртуальный	осуществление оперативной обратной связи; обеспечение непрерывного педагогического сопровождения аудиторной и внеаудиторной работы студентов
4	Решение задач первого уровня сложности («задачи-алгоритмы»)	Самостоятельная работа	решение задач первого уровня сложности, направленных на воспроизведение правил, формул, действий осуществляемых по образцу, формирование умений	комбинированный	учет индивидуальных характеристик студентов; создание симулирующих ситуаций (ситуаций успеха, введение элементов состязательности и др.)
5	Проведение on-line тестирования, диагностики, работа с тренажерами	работа с электронными ресурсами	осуществляется работа с электронными ресурсами с целью систематизации знаний и закрепления навыков решения задач, проводится диагностика для выявления индивидуально-личностных особенностей и формирования индивидуальных образовательных траекторий на последующих этапах обучения	комбинированный	учет психофизиологических особенностей и индивидуальных характеристик студентов; создание симулирующих ситуаций (ситуаций успеха, введение элементов состязательности и др.); обеспечение атмосферы сотрудничества и диалогового взаимодействия
6	решение задач второго и третьего уровня сложности («задачи-исследования», творческие задачи)	семинар	проводится с целью выявления «пробелов» в знаниях, полученных на предыдущих этапах, проверки сформированности умений решения задач репродуктивного уровня; создаются условия для индивидуальной работы каждого студента с целью формирования аналитических и исследовательских способностей, навыков моделирования процессов, интерпретации и оценки данных	комбинированный	обеспечение атмосферы сотрудничества и диалогового взаимодействия; осуществление оперативной обратной связи; обеспечение непрерывного педагогического сопровождения аудиторной и внеаудиторной работы студентов.

В частности, для реализации четвертого этапа необходимо обратиться к первому и третьему этапам.

Как наиболее сложный и ключевой шестой этап требует усвоения и систематизации полученной информации, следовательно, актуализует переход от четвертого к третьему, второму и первому этапам. К пятому этапу можно обратиться сразу после первого с целью получения необходимой информации для формирования индивидуальных образовательных траекторий. Это необходимо с целью актуализации уже имеющихся способов решения задач, а также рассмотрения теоретических вопросов, вызвавших у студентов наибольшие затруднения.

Возможность выбора, нелинейный характер представления учебного материала обеспечивает изучение курса с учетом индивидуально-личностных характеристик студентов, способствует формированию рефлексивной позиции студентов. «Зацикливание» последовательности прохождения этапов от шестого к первому происходит на основании логики изучения выделенных тематических линий дисциплины.

#### Методика формирования рефлексивной позиции студентов в процессе обучения математике средствами информационно-коммуникационных технологий

Целевое назначение методики формирования рефлексивной позиции студентов в процессе обучения математике средствами информационно-коммуникационных технологий детализируется следующими задачами: выявление уровня мотивации к изучению математики и получению будущей профессии; определение «начального» уровня математической подготовки студентов; выявление «барьерных» механизмов изучения математики; определение индивидуальной принадлежности к типу когнитивной модальности; диагностирование сформированности навыков самоорганизации, самоконтроля и рефлексивных умений. Разработанная методика представлена тремя модулями: информационный, проектировочный, рефлексивный.

Информационный модуль направлен на информирование обучающихся о специфике

организации собственной деятельности и планирования времени; содержит задания, направленные на формирования навыков самоорганизации студентов. Проектировочный модуль включает практико-ориентированные задания; направлен на развитие логического и рефлексивного мышления студентов. Рефлексивный блок обеспечивает формирование и корректировку рефлексивной позиции студентов; направлен на самоанализ и саморазвитие личности. Разработанная методика предполагает очное и виртуальное взаимодействие субъектов образовательного процесса.

#### Результаты исследования

##### Результаты апробации методики формирования рефлексивной позиции студентов в процессе обучения математике

Для обоснования эффективности разработанной методики нами были сформированы контрольная и экспериментальная группы. В заключении, на итоговом этапе эксперимента, после апробации всех этапов разработанной методики в экспериментальной группе, нами была проведена итоговая диагностика с целью выявления динамики в процессе формирования рефлексивной позиции студентов средствами информационно-коммуникационных технологий при изучении математики.

Для этого нами была осуществлена проверка и обоснование однородности выборок контрольной и экспериментальной групп с помощью многофункционального критерия Фишера. По результатам исследования мы получили, что  $\langle \Phi \rangle_{\text{ЭМП}} = 0,662$  и это значение не превышает критическое.

$\langle \Phi \rangle_{\text{ЭМП}} = 0,662 < \langle \Phi \rangle_{0,05}$  (см. рис. 1), следовательно с 95% достоверностью можно утверждать, что не имеется статистически достоверных различий между процентными долями двух выборок по уровню сформированности рефлексивной позиции на начало экспериментальной работы. Таким образом, вышеизложенное теоретическое обоснование позволяет сделать вывод об однородности выборок контрольной и экспериментальной групп.



Рис. 1 Ось значимости.  
Критические значения многофункционального критерия Фишера  $\langle \Phi \rangle_{0,05} = 1,64$  и  $\langle \Phi \rangle_{0,01} = 2,31$

Анализируя уровень сформированности рефлексивных умений на констатирующем и контрольном этапах эксперимента, отметим, что выявлена тенденция изменения в положительную сторону, а именно: уменьшение количества студентов с низким уровнем данного показателя (19,6%) и увеличение числа студентов со средним (50,5 %) и высоким уровнем (29,9%).

Подчеркнем, что увеличение количества обучающихся, продемонстрировавших высокий и средний уровень сформированности рефлексивной позиции достигнуто посредством предоставления права самостоятельного выбора траектории обучения с ее последующей корректировкой; активизации учебно-познавательной деятельности путем обеспечения профессиональной направленности обучения, использования информационно-коммуникационных технологий. Проведя расчет параметров углового преобразования Фишера для рефлексивного критерия, нами были получены следующие данные: процентная доля студентов с высоким уровнем проявления исследуемого критерия в экспериментальной группе составляет 80,4%, в контрольной группе – 70,7%. Исходя из расчетов:  $\langle \text{Фи} \rangle_{\text{ЭМП}} = 2,348 > \langle \text{Фи} \rangle_{0,05}$ . Так как эмпирическое значение попало в зону «значимости различий» мы можем утверждать на 5% уровне значимости, что на конец экспериментальной работы в экспериментальной и контрольной группах имеются достоверные различия процентных долей сту-

дентов со средним и высоким уровнем сформированности рефлексивной позиции.

## Заключение

В ходе проведенного исследования нами была разработана единая методическая система, включающая этапы обучения математике в вузе, сопряженные разнообразными формами диалогового взаимодействия субъектов образовательного процесса посредством информационно-коммуникационных технологий. Разработана методика «Я познаю себя» с целью формирования рефлексивной позиции студентов в процессе обучения математике

Выявлен потенциал информационно-коммуникационных технологий в формировании рефлексивной позиции студентов посредством реализации методики «Я познаю себя»

Проведенное нами исследование имеет прогностическое значение, так как создает реальные предпосылки для дальнейшего научного поиска при исследовании специфики внедрения информационно-коммуникационных технологий в образовательную практику с учетом развития информационно-технологических характеристик современного общества, гибкости и сменяющихся ориентиров Федеральных государственных образовательных стандартов, усложнения наукоемких и технологических сфер производства.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Biktagirova G.F., Valeeva R.A. Development of the teachers' pedagogical reflection. *Life Science Journal*, 2014, no. 11(9). p. 60.
2. Dede C. Theoretical Perspectives Influencing the Use of Information Technology in Teaching and Learning. *International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education*, Vol. 20. Springer, Boston, MA. 2008. pp. 43-62.
3. Ganieva Y. N., Azitova G. S., Chernova Y. A., Yakovleva I. G., Shaidullina A. R., Sadovaya, V. V.. Model of High School Students Professional Education. *Life Science Journal*, 2014, no. 11(8s). pp. 1097-8135.
4. Geiger V., Calder N., Tan H., Loong E., Miller J., Larkin K. Transformations of Teaching and Learning Through Digital Technologies. *Research in Mathematics Education in Australasia 2012-2015*. Springer, Singapore. 2016. pp. 255-280.
5. Khusainova R.M., Chirkina S. E., Gabdrakhmanova R.G. The Role of the Reflective Activity of Students in Individual Educational Trajectory. *Review of European Studies*, 2015, vol. 7, no. 5. 2015. pp.146-152.
6. Lin, X., Hmelo, C., Kinzer, C.K. et al. Designing technology to support reflection. *Educational Technology Research and Development*, 1999, volume 47, Issue 3, pp. 43–62. URL: <https://doi.org/10.1007/BF02299633>
7. Nelson, B.C. Exploring the Use of Individualize, Reflective Guidance In an Educational Multi-User Virtual Environment. *Journal of Science Education and Technology*, 2007, Volume 16, Issue 1, pp. 83–97.
8. Rath A. Reflective Practice as Conscious Geometry: Portfolios as a Tool for Sponsoring, Scaffolding and Assessing Reflective Inquiry in Learning to Teach. *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry*. Springer, Boston, MA. 2010. pp. 489-515.
9. Ryan M. Sustainable Pedagogical Change for Embedding Reflective Learning Across Higher Education Programs. *Teaching Reflective Learning in Higher Education*. 2015. pp. 213-227.
10. Semenov I. N. Reflective consciousness and the intuitive creative act. *Psychology questions*, 2011. no. 6, pp. 152-155.
11. Wang J.R., Lin S.W. Examining Reflective Thinking: A Study of Changes in Methods Students' Conceptions and Understandings of Inquiry Teaching. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 2008, volume 6, Issue 3, pp. 459–479.
12. Wulfov B. Z., Harkin, V. N. *Pedagogy of reflection* (p. 111). Moscow: IChP "Publisher Master". 1995.
13. Yuen Lie Lim L.A. A comparison of students' reflective thinking across different years in a problem-based learning environment. *Instructional Science*, 2011, Volume 39, Issue 2, pp. 171–188.
14. Багдай Е.В. Формирование рефлексивной позиции студента в процессе изучения гуманитарных дисциплин:

- дис. ... канд. пед. наук. Киров, 2007. 166 с.
15. Ишков А.Д. Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности: монография. Москва: Издательство АСВ. 2004. 556 с.
  16. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. Психологический журнал. 2003. Том 24. № 5. С. 45–57.
  17. Красильникова В.А. Теория и технологии компьютерного обучения и тестирования: монография. Москва: Дом педагогики, ИПК ГОУОГУ. 2009. 333 с.
  18. Марущак И.П. Педагогическое сопровождение процесса формирования рефлексивной позиции студентов вузов посредством интерактивных технологий обучения: дис. ... канд. пед. наук. Тверь, 2012. 223 с.
  19. Осипова С.И. Проектирование студентом индивидуальной образовательной траектории в условиях информатизации образования: монография. Москва: ИНФРА. Красноярск: Сиб. Федер. ун-т. 2013. 140 с.
  20. Соколова И.Ю., Кабанов Г.П. Качество подготовки специалистов в техническом вузе и технологии обучения: учебное пособие для педагогов, аспирантов, магистрантов. Томск: Изд-во ТГПУ. 2003. 203 с.
  21. Феклушкина А.В. Формирование рефлексивной деятельности студентов в процессе изучения математики. Личность, семья, общество: вопросы педагогики и психологии. Часть 2. 2011
  22. Фролов И.Н. E-learning как форма организации учебного процесса в XXI веке. Информатика и образование. 2009. № 2. С. 109–110.
  23. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия». 2010. 256 с.
  24. Якиманская И.С. Психологические основы математического образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов. Москва: Издательский центр «Академия». 2004. 320 с.

## REFERENCES

1. Biktagirova G.F., Valeeva R.A. Development of the teachers' pedagogical reflection. *Life Science Journal*, 2014, no. 11(9). p. 60.
2. Dede C. Theoretical Perspectives Influencing the Use of Information Technology in Teaching and Learning. *International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education*, Vol. 20. Springer, Boston, MA. 2008. pp. 43-62.
3. Ganieva Y. N., Azitova G. S., Chernova Y. A., Yakovleva I. G., Shaidullina A. R., Sadovaya, V. V.. Model of High School Students Professional Education. *Life Science Journal*, 2014, no. 11(8s). pp. 1097-8135.
4. Geiger V., Calder N., Tan H., Loong E., Miller J., Larkin K. Transformations of Teaching and Learning Through Digital Technologies. *Research in Mathematics Education in Australasia 2012-2015*. Springer, Singapore. 2016. pp. 255-280.
5. Khusainova R.M., Chirkina S. E., Gabdrakhmanova R.G. The Role of the Reflective Activity of Students in Individual Educational Trajectory. *Review of European Studies*, 2015, vol. 7, no. 5. 2015. pp.146-152.
6. Lin, X., Hmelo, C., Kinzer, C.K. et al. Designing technology to support reflection. *Educational Technology Research and Development*, 1999, volume 47, Issue 3, pp. 43–62. URL: <https://doi.org/10.1007/BF02299633>
7. Nelson, B.C. Exploring the Use of Individualize, Reflective Guidance in an Educational Multi-User Virtual Environment. *Journal of Science Education and Technology*, 2007, Volume 16, Issue 1, pp. 83–97.
8. Rath A. Reflective Practice as Conscious Geometry: Portfolios as a Tool for Sponsoring, Scaffolding and Assessing Reflective Inquiry in Learning to Teach. *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry*. Springer, Boston, MA. 2010. pp. 489-515.
9. Ryan M. Sustainable Pedagogical Change for Embedding Reflective Learning Across Higher Education Programs. *Teaching Reflective Learning in Higher Education*. 2015. pp. 213-227.
10. Semenov I. N. Reflective consciousness and the intuitive creative act. *Voprosy psichologii*, 2011. no. 6, pp. 152-155.
11. Wang J.R., Lin S.W. Examining Reflective Thinking: A Study of Changes in Methods Students' Conceptions and Understandings of Inquiry Teaching. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 2008, volume 6, Issue 3, pp. 459–479.
12. Wulfov B. Z., Harkin, V. N. Pedagogy of reflection (p. 111). Moscow, Publisher Master. 1995.
13. Yuen Lie Lim L.A. A comparison of students' reflective thinking across different years in a problem-based learning environment. *Instructional Science*, 2011, Volume 39, Issue 2, pp. 171–188.
14. Bagdai E.V. Formation of the student's reflexive position in the process of studying humanities. Diss. PhD Ped. Sci., Kirov, 2007. 166 p. (in Russian)
15. Ishkov A.D. Student learning activities: psychological factors of success: a monograph. Moscow, DIA Publ., 2004. 556 p. (in Russian)
16. Karpov A.V. Reflexivity as a mental property and a method for its diagnosis. *Psychological Journal*. 2003. Vol. 24. no. 5. pp. 45–57. (in Russian)
17. Krasilnikova V.A. Theory and technology of computer learning and testing: a monograph. Moscow, House of Pedagogy, ИПК ГОУОГУ Publ., 2009. 333 p. (in Russian)
18. Marushchak I.P. Pedagogical support of the formation of the reflexive position of university students through interactive learning technologies. Diss. PhD Ped. Sci., Tver, 2012. 223 p. (in Russian)
19. Osipova S.I. Designing by the student of an individual educational trajectory in the conditions of informatization of education: monograph. Moscow, INFRA Publ., 2013. 140 p. (in Russian)
20. Sokolova I.Yu., Kabanov G.P. The quality of training in a technical college and technology of education: a manual for teachers, graduate students, undergraduates. Tomsk, Publishing House TGPU. 2003. 203 p. (in Russian)



21. Feklushkina A.V. Formation of reflective activity of students in the process of studying mathematics. *Personality, family, society: questions of pedagogy and psychology*. 2011. Part 2. (in Russian)
22. Frolov I.H. E-learning as a form of organization of educational process in the XXI century. *Informatics and education*. 2009. no. 2. pp. 109–110. (in Russian)
23. Khutorsky A.V. Pedagogical innovation: studies. allowance for stud. higher studies. institutions. Moscow, Academy Publishing Center. 2010. 256 p. (in Russian)
24. Yakimanskaya I.S. Psychological foundations of mathematical education: textbook for students of pedagogical universities. Moscow: Academy Publishing Center. 2004. 320 p. (in Russian)

#### **Информация об авторах**

**Симонова Галина Ивановна**

(Россия, Киров)

Доцент, доктор педагогических наук  
Директор педагогического института  
Вятский государственный университет  
E-mail: gi\_simonova@vyatsu.ru

**Коньшева Алия Вазиховна**

(Россия, Киров)

Кандидат педагогических наук  
Доцент кафедры педагогики  
Вятский государственный университет  
E-mail: av\_konysheva@vyatsu.ru

**Котряхов Николай Васильевич**

(Россия, Киров)

Профессор, доктор педагогических наук  
Профессор кафедры педагогики  
Вятский государственный университет

#### **Information about the authors**

**Galina I. Simonova**

(Russia, Kirov)

Associate Professor, Doctor of Pedagogical Sciences  
Director of the Pedagogical Institute  
Vyatka State University  
E-mail: gi\_simonova@vyatsu.ru

**Aliya V. Konysheva**

(Russia, Kirov)

PhD in Pedagogical Sciences  
Associate Professor of the Department of Pedagogy  
Vyatka State University  
E-mail: av\_konysheva@vyatsu.ru

**Nikolay V. Kotryahov**

(Russia, Kirov)

Professor, Doctor of Education  
Professor of the Department of Pedagogy  
Vyatka State University

#### **Ссылка для цитирования<sup>ГОСТ</sup>**

Симонова Г. И., Коньшева А. В., Котряхов Н. В. Особенности формирования рефлексивной позиции студентов в процессе обучения в вузе средствами информационно-коммуникационных технологий // *Перспективы науки и образования*. 2018. № 6 (36). С. 65-73. doi: 10.32744/pse.2018.6.7

#### **For Reference<sup>APA</sup>**

Simonova, G. I., Konysheva, A. V., Kotryahov, N. V. (2018). Peculiarities of reflexive position formation in students within educational process at the university by information-and-communication technologies. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 36 (6), 65-73. doi: 10.32744/pse.2018.6.7. (In Russ., abstr. in Engl.)



## Формирование готовности специалистов социальной сферы к реализации технологий социальной работы с семьями различных типов

В статье представлен анализ эмпирического исследования, направленного на выявление готовности специалистов по социальной работе к реализации технологического подхода в работе с семьями, оценку специалистами личного опыта использования социальных технологий. Целью эмпирического исследования было выявить понимание студентами – будущими специалистами по социальной работе, специфики реализации технологий социальной работы с семьей и готовность к их применению в решении социальных проблем семей разного типа. В ходе эмпирического исследования авторы анализируют проблемы в деятельности специалистов по социальной работе и оценку личного опыта использования социальных технологий.

В статье теоретически обоснована необходимость и возможность совершенствования готовности специалистов социальной сферы к реализации технологий социальной работы с семьями различных типов. Авторами разработаны методические рекомендации, которые включают такие вопросы как: повышение квалификации специалистов, усиление мотивации специалистов на получение эффективного результата; повышение профессионального уровня самоуправления и организационной культуры; разработку стандартов социальной помощи, четких описаний соответствия задач, условий и результатов социальной работы установленной норме.

**Ключевые слова:** технологии социальной работы, готовность будущих специалистов, формирование готовности, семьи разных типов



## Formation in Social Sphere Specialists their Preparedness to Implement Social Technologies in Work with Families of Various Types

The article represents empirical research analysis, targeted to disclose the social specialists' preparedness to implement the technological approach in their work with families of various types, the specialists' personal experience in the use of social technologies evaluation. The scope of empirical research was to identify the understanding by the students – future specialists in social work, the specificity of implementing the technologies of social work with family and their preparedness to apply them in social problems solution with families of various types. In course of empirical research, the authors analyze the problems of social specialists' activities and evaluate their personal experience in the use of social technologies.

The article theoretically substantiates the requirement and possibility to improve the preparedness of social sphere specialists to implement the technologies of social work with families of various types. The authors have developed the methodological recommendations, incorporating the following challenges: specialists' qualification improvement, specialists' motivation enhancement in efficient result obtainment; professional level of self-government improvement and organizational culture increase; development of social support standards, distinct descriptions of tasks conformance, conditions and results in social work compliance with the established norm.

**Key words:** social work technologies, future specialists' preparedness, preparedness formation, families of various types

## Введение

Актуальность работы обоснована тем, что в настоящее время семья все чаще становится предметом специального рассмотрения и изучения. На фоне непрерывного усложнения экономической ситуации в стране благополучие отдельных категорий населения снижается практически ежедневно. В первую очередь это сказывается на условиях жизни и семей различного типа, приводя к целому ряду негативных последствий в обществе, таких как увеличение числа неблагополучных, неполных, малообеспеченных, семей мигрантов и вынужденных переселенцев, которые все больше нуждаются в социальной поддержке.

Вопрос эффективной социальной работы, социальной защиты и поддержки уязвимых групп населения всегда остро затрагивает как государство в целом, так и отдельные слои общества. Для успешного решения данного вопроса необходимы совместные усилия специалистов в различных областях деятельности, в том числе, специалистов по социальной работе, владеющих различными технологиями решения социальных проблем.

Основная проблема данного исследования обусловлена сложившимися противоречиями в теории и практике социальной работы:

1. Между растущей технологизацией социальной сферы и недостаточным уровнем специалистов в реализации технологий социальной работы. Сегодня технологии все больше проникают во многие сферы жизнедеятельности. Специалист по социальной работе должен не только иметь представление о том, что такое социальные технологии и как они функционируют в сфере социальной работы, но и должен уметь их выбирать, применять, прогнозировать результат, быть компетентным в этом вопросе.

2. Между введением профессиональных стандартов, в которых прописаны компетенции, предполагающие не столько знания, сколько умения и владения специалистов и принятыми подходами к системе подготовки, переподготовки, повышения квалификации кадров специалистов учреждений социального обслуживания. Они ориентированы в большей степени на традиционные подходы и модели в обучении, чем на использование активных методов и технологий обучения, включение слушателей курсов в активную имитационную профессионально-образовательную деятельность, подготовку к решению проблемных профессиональных ситуаций и пр.

3. Между потребностями практики социальной работы и отсутствием благоприятных условий и механизмов ее реализации. Для эффективной реализации технологий социальной работы требуется тесное конструктивное межведомственное взаимодействие между всеми

учреждениями, организациями и специалистами, работающими с семьей. Однако на практике пока нет системного подхода и не выработан управленческий аппарат межведомственного взаимодействия.

4. Между необходимостью формализации, алгоритмизации действий специалистов учреждений социальной защиты, связанных с увеличением массовости охвата нуждающихся в социальной помощи и отсутствием инициатив, вдумчивой и последовательной работы специалистов и, соответственно, ориентацией на формальные критерии результативности. Сегодня специалисты вынуждены работать в условиях повышенной нагрузки, когда на одного специалиста приходится большой контингент клиентов (примерно 40-50 семей), и его задача при этом – не «опоточивать» процесс помощи, а находить к каждой семье индивидуальный подход.

## Материалы и методы

В своем исследовании мы исходили из предположения, что реализация социальных технологий в современной практике работы с семьей будет более успешной, если:

а) имеется организационно отработанная координация между учреждениями, организациями, органами и специалистами различной ведомственной подчиненности;

б) специалист, работающий с семьей, компетентен в вопросах выбора и применения определенных технологий в зависимости от типа и проблем конкретной семьи;

в) специалист постоянно совершенствует свою деятельность и помимо традиционных, использует инновационные формы и методы работы;

г) у специалиста есть понимание трудностей, возникающих на определенном этапе работы и умение прогнозировать ее результаты.

Для подтверждения данной гипотезы нами был проведен опрос методом анкетирования специалистов по социальной работе и студентов-выпускников, обучающихся по направлению подготовки «Социальная работа».

Объект исследования – готовность специалистов социальной сферы к реализации технологий социальной работы с семьями различных типов.

Цель работы – теоретическое обоснование процесса формирования готовности специалистов социальной сферы к реализации технологий социальной работы с семьей в процессе обучения и профессиональной деятельности.

Методологической базой исследования является: деятельностный, личностно-ориентированный, системный и индивидуально-творческий подходы (Ш.А. Амонашвили, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, В.Е. Зинченко, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, Н.В. Кузьмина, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, В.В. Сериков, В.Н. Сластенин, Д.Б. Эльконин и др.); теории и концепции

готовности специалиста к определённому виду профессиональной деятельности (В.П. Бездухов, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.Ш. Масленникова);

Методы исследования: теоретические: анализ научной литературы по проблеме исследования; эмпирические: анкетирование будущих специалистов по социальной работе и анализ применения технологий специалистами-практиками в работе с семьями различных типов; статистические: количественная обработка, качественный анализ результатов исследования.

Наряду с этим опрос предполагал выявление проблем и возможных путей их решения в деятельности специалистов по социальной работе и оценку личного опыта использования социальных технологий. Относительно выпускников целью исследования было выявить понимание специфики реализации технологий социальной работы с семьей и готовность к их применению. Практически все вопросы анкеты были полузакрытыми, то есть предусматривали возможность для специалистов не только выбрать подходящий вариант ответа из предложенных, но и высказать свое мнение, сформулировав другой вариант ответа.

#### Результаты исследования

В опросе приняло участие 116 специалистов: МУ «Центр социальной помощи семье и детям» г. Магнитогорска, МУ «Комплексный центр социального обслуживания населения» Орджоникидзевского района г. Магнитогорска, 58 студентов Института гуманитарного образования. В результате количественной и качественной интерпретации анкетных данных мы получили следующие результаты.

Сначала остановимся на таком показателе как профессионализм специалистов, который складывается из возраста, опыта работы и образовательного уровня. Следует отметить, что эти вопросы отсутствовали в анкете, которую заполняли студенты, поскольку данные показатели в отношении студентов для нас не имели значение.

Значительное большинство респондентов (79,3 %) работают в социальных службах менее 5 лет. Также 10,3 % социальных работников работают свыше 5 лет. И всего лишь 3,4 % и 6,9 % опрошенных работают в данных учреждениях более 10 и 15 лет соответственно. Что касается возраста специалистов, стоит отметить «омоложение» работников – почти половине респондентов (48,3 %) менее 30 лет. Треть от общего числа работников (34,5 %) находится в возрастной границе от 29 до 39 лет. Самые «возрастные» – это, в основном, специалисты старше 50 лет, составляют лишь 6,9 % от общего числа работников.

Данные нашего исследования позволяют говорить о приходе в отрасль социальной защиты населения молодых людей, что несколько проти-

воречит стереотипу восприятия специалиста по социальной работе или социального работника как «женщины в возрасте далеко за сорок» в теории и практике социальной работы.

Далее мы предположили, что возможно, недостаток опыта компенсируется уровнем профессиональной подготовки. Ответы получились двоякими: несмотря на то, что 73,2 % респондентов имеют высшее образование, тем не менее, всего 47,4 % отметили наличие высшего образования именно по профилю работы. Остальные получают образование по программам дополнительного профессионального образования. Отсюда видно, что в целом коллективы достаточно образованы, обладают определенным уровнем знаний, умений, но в деятельности социальных служб процесс профессионального становления кадров еще не завершен и требует более пристального внимания со стороны руководства.

По данным нашего исследования наибольшее число респондентов-специалистов отметили, что наиболее часто становятся клиентами социальной службы: неполные (62,1 %), неблагополучные (55,2 %) и многодетные (48,3 %) семьи, что является вполне закономерным, поскольку именно эти типы семей в первую очередь относятся к категории риска и, соответственно, больше нуждаются в помощи и поддержке со стороны государства. Примерно одинаковое количество ответов набрали варианты замещающие семьи (37,9 %), семьи с инвалидом (34,5 %) и безработные семьи (34,5 %).

Интересно, что студенты выбрали несколько другие варианты ответа на этот вопрос. В частности, на первое место они определили многодетную семью как наиболее частого клиента учреждений социальной защиты (62,1 %). Это подтверждает выбранную нами стратегию описания проблем семьи, когда стереотип восприятия в обществе благополучия или неблагополучия семьи напрямую зависит от позиции ее количества детей. Следует отметить, что и на занятиях в процессе обучения на вопрос о том, какая семья является наиболее нуждающейся или неблагополучной, очень часто студенты называют многодетную семью. Второе место выпускники отдали семье с инвалидом. Данный выбор можно объяснить тем, что, по мнению студентов, эти семьи чаще становятся клиентами социально-реабилитационных центров, которые относятся к учреждениям социальной защиты.

Ранжирование основных проблем этих семей показало, что на первое место подавляющее большинство специалистов (86,2 %) поставили социально-экономические проблемы. Второе место заняли социально-психологические проблемы (58,6 %); третье и четвертое – затруднения педагогического и бытового характера (41,4 % и 37,9 %). Это свидетельствует о том, что проблемы, с которыми сталкиваются современные семьи, касаются разных сторон жизни: социаль-

ной, правовой, материальной, медицинской, психологической, педагогической и других.

При этом только одна проблема у семьи встречается довольно редко, поскольку все они взаимосвязаны и взаимообусловлены. Например, социальная неустроенность приводит к психологическому напряжению, что порождает семейные конфликты; материальная ограниченность не позволяет удовлетворять насущные потребности, отрицательно сказывается на физическом и психическом здоровье взрослых и детей.

Ответы специалистов и студентов, отличаются по всем показателям, кроме одного. Студенты также, как и специалисты, чаще всего отмечали вариант «Социально-экономические проблемы» (77,6 %), поскольку значимость указанной проблемы ни у кого не вызывает сомнений. С вы-

сокой степенью вероятности предположим, что причины различий в ранжировании проблем семей могут лежать в соотношении теории и практики. Поскольку студенты отвечают на вопросы, исходя из теоретических знаний социальной работы и той информации, которую получают в процессе обучения, а специалисты – исходя из своей практической деятельности.

Технологию социальное консультирование в работе с семьей использует подавляющее большинство специалистов (72,4 %). Многообразие проблем и сложностей, с которыми сталкиваются семьи различных типов, приводит к существованию таких видов консультирования как медико-социальное, социально-педагогическое, социально-психологическое, социально-правовое, управленческое и другие (см. табл. 1).

Таблица 1

Технологии, используемые в социальной работе с семьями

Варианты ответа	% от числа ответивших специалистов	% от числа ответивших студентов
социальная профилактика	27,6	19,0
социальное обслуживание	20,7	58,6
социальное консультирование	72,4	60,3
социальная терапия	3,4	10,3
социальное посредничество	13,8	6,9
социальная реабилитация	34,5	27,6
социальное сопровождение	20,7	39,7
социальный патронаж	51,7	36,2
социальная диагностика	31,0	6,9
реализация проектных программ	13,8	31,0

На втором месте специалисты указали социальный патронаж (51,7 %). Метод социального патронажа – это вид социального обслуживания клиентов и групп риска, в большей степени на дому, заключается в постоянном социальном надзоре, постоянном посещении их лиц специалистами по социальной работе, оказании гражданам нужной поддержки. Во время патронажа специалист посещает квартиру, исследует жилищно-бытовые условия, знакомится с семьей, родственниками, следит за семьей в обыкновенной домашней обстановке, изучает ее психологический климат, обстановку, в какой живут дети. Почувствовать психоэмоциональную атмосферу, царящую в семье, можно исключительно в обычной для нее обстановке. У специалиста, благодаря социальному патронажу, появляется возможность проведения доверительных бесед, освобождающих родителей от испуга и неуверенности перед лицом официальных инстанций.

Социальную реабилитацию, равно как социальную профилактику и диагностику отметили

почти треть респондентов. Вероятнее всего, это свидетельствует не только о востребованности данных технологий, но и о компетентности специалистов в их реализации. В соответствии с этим, значение, которое придают специалисты социальной профилактике, является хорошей тенденцией и позволяет предположить получение благоприятных результатов их деятельности.

Меньше всего специалисты используют такие технологии в своей работе, как «социальное посредничество» (13,8 %) и «реализация проектных программ» (13,8 %). Мы полагаем, что нечастое использование указанных технологий говорит не столько об их невостребованности, сколько о трудностях, с которыми специалисты сталкиваются при их применении, и которые носят как объективный (при посредничестве), так и субъективный характер (в реализации проектных программ).

В отличие от специалистов-практиков, студенты отвечали с позиции «как это должно быть». Они также отметили социальное консультиро-

вание (60,3 %) и не забыли про социальный патронаж (36,2 %). Большое значение студенты (в отличие от специалистов – 20,7 %) придали социальному сопровождению как технологии социальной работы (39,7 %), т.к. это одна из новых и актуальных форм работы с семьей. Сопровождение семьи относится к пролонгированной помощи, важнейшими характеристиками которой является комплексность (получение различных услуг: социальных, психологических, педагогических и т.д.) и участие профессиональной команды специалистов, придерживающихся в своей деятельности единой концепции. На практике нечасто используется специалистами, потому что ее методологическая основа и нормативная база требует доработки на разных уровнях.

Однако реализации проектных программ студенты придают немаловажное значение (31,0 %), поскольку моделирование и проектирование позволяют, прежде всего, осуществлять управляемость и регулируемость не столько процессом оказания помощи, сколько собственной деятельностью специалиста по социальной работе. Казалось бы, осознание этого будущими специалистами позволяет надеяться на практическое воплощение их знаний на практике.

Проектная деятельность предусматривает внедрение инноваций, а поскольку специалисты не отдают предпочтение данному виду деятельности, то внедрение инноваций, а также сочетание традиционных и инновационных форм на практике является затруднительным. Несмотря на то, что будущие специалисты отмечают значимость этого, то на практике они «уходят» от этого вида деятельности, поскольку он очень трудоемкий и сложный.

Нас интересовало, на каком из этапов применения технологий могут возникать трудности. Почти половина респондентов (48,1 %) отметили, что это третий этап, на котором осуществляются действия в соответствии с планом, включая взаимодействие со всеми заинтересованными организациями; контрольные посещения семьи, встречи с ребенком. Специалисты испытывают сложности в выстраивании работы с клиентами. Причины могут заключаться в следующем: им зачастую сложно попасть в неблагополучную семью из-за аморального поведения родителей, при работе с клиентами сталкиваются с такой проблемой, как агрессивность самих родителей. Также следует отметить трудности при работе с детьми, указывая на то, что они не желают идти на контакт со специалистами. Возникают трудности при общении с клиентами: низкий интеллектуальный уровень, психические заболевания родителей, нежелание родителей менять свою жизнь к лучшему.

Однако большинство трудностей испытывают чуть больше половины респондентов (51,9 %) на начальном этапе реализации технологий. На этом этапе осуществляются операции вы-

явления, оценки и ранжирования проблем, выяснения факторов, обусловивших ее возникновение. Организатор социальной деятельности настраивается на ее решение, мобилизует свой интеллектуальный, морально-психологический и профессиональный потенциал. Одновременно уточняются критерии действительности и эффективности деятельности социальных служб при решении обозначенной социальной проблемы. При этом критерии успеха действий социальных служб и специалистов могут отражаться в постановке и формулировании цели и конкретных задач социальной работы. Сложности возникают и на третьем этапе, когда происходит воздействие на семью, взаимодействие с организациями, контрольные посещения в семью.

Мы проанализировали основные причины затруднений, испытываемых специалистами при реализации технологий социальной работы с семьей. Главной причиной, препятствующей эффективной работе более половины опрошенных (64,3 %) считают отсутствие организационно-отработанной координации между ведомствами. Деятельность социальной службы и отдельного специалиста зависит от продуктивного взаимодействия с различными организациями и ведомствами, однако следует учитывать, что эффективность такого взаимодействия может быть низкой из-за слабой заинтересованности этих ведомств в поддержке деятельности специалиста по социальной работе.

Объективная трудность заключается в том, что довольно трудно добиться слаженных действий специалистов разных ведомств по конкретным трудным жизненным ситуациям, в которых оказывается семья и дети. Медленное развитие межведомственного взаимодействия, отсутствие согласованности действий специалистов разных ведомств на сегодняшний день является одним из серьезных ограничений в реализации технологий социальной работы, требующих комплексного подхода (социальный патронаж, диагностика, реабилитация). Значительную сложность при оказании услуг составляет сбор документов, проблематичным оказывается взаимодействие с другими инстанциями, которые, как отмечают специалисты, не всегда входят в положение.

Респонденты отметили, что имеются проблемы большой нагрузки в рамках выполняемой работы – 28,6 %, недостаточный объем финансирования – 25,0 % и несовершенство законодательной базы – 21,4 %. При таком ранжировании трудностей, когда значительная часть опрошенных сводит их, прежде всего, к «внешним», не зависящим от самих специалистов непосредственно, трудно рассчитывать на эффективную мотивацию решения проблем данного уровня.

Важным ресурсом повышения качества работы персонала является создание определенных условий, способствующих повышению мотивации и профессионального уровня сотрудников.

Речь идет об организации системы повышения квалификации сотрудников, удовлетворенности трудом, благоприятном климате в коллективе, позитивной корпоративной культуре, выработке и соблюдении высоких стандартов работы. Необходима также адекватная нагрузка на специалиста, оставляющая время для вдумчивой работы с отдельными клиентами, снижающая риск профессионального выгорания и повышающая возможности для профессионального совершенствования, применения инновационных технологий работы. Сюда же относится уровень оснащенности техническими средствами, правильная эргономика рабочего места, благоприятные условия труда на рабочем месте, наличие транспорта, обеспечение проездными билетами, обеспечение мебелью, оборудованием, литературой, связью и, не в последнюю очередь, адекватная оплата труда и мотивации через различные механизмы оплаты труда.

Специалисты отмечают, что ограничены финансовые ресурсы, имеющиеся в распоряжении исполнительных органов власти на федеральном, региональном и местном уровнях, а также недостаточно используются финансовые средства, материально-технические и интеллектуальные возможности негосударственных учреждений. Слабость материально-технической базы учреждений сказывается на качестве социальной работы. Пока еще чрезвычайно мало специально спроектированных комплексов, зданий, помещений. В основном центры расположены в приспособленных помещениях. Не хватает реабилитационного оборудования, средств связи, автотранспорта, компьютерно-вычислительной техники, медикаментов, продуктов питания и т.д. По-прежнему остается недостаточно разработанной правовая база системы социального обслуживания.

Анализируя ответы студентов-выпускников, обратим внимание, прежде всего, на те, которые отличались от выбранных специалистами.

Так, большая нагрузка в рамках выполняемой работы была предположением в качестве возможных затруднений при реализации технологий лишь у 12,5 % респондентов. В то время как специалисты, испытывающие на практике это затруднение, составили 28,6 % от общего числа опрошенных.

Еще одно «разногласие» вызвал ответ «недостаточный объем финансирования». Осмелимся предположить, что расхождение в ответах (специалисты-практики – 25,0 %, студенты – 44,6 %), вызвано скорее завышенными требованиями современной молодежи относительно всего, что касается финансирования.

Специалисты отметили и «трудности в формулировании целей работы с семьей» – 17,9 %, и «проблемы квалификации и компетентности специалистов» – 10,7 %, и «недостаточное владение диагностическим инструментарием»

– 7,1%. Возможно, в данном случае это обосновано недостаточно высоким уровнем профессиональной подготовки работников. Исследование свидетельствует, что только четверть из них имеет специальное высшее образование. Поэтому вполне логично, что почти половина респондентов (46,4 %) высказали мнение о необходимости повышения своей квалификации.

За внедрение инновационных технологий и обеспечение комплексной работы высказались 57,1 % и 53,6 % респондентов соответственно. Знания об инновационных технологиях социальной работы, грамотное использование их в практике в настоящее время становится обязательным условием личностной и профессиональной готовности специалиста по социальной работе к выполнению своего функционала, повышения эффективности его деятельности. В связи с этим отметим, 62,1 % опрошенных признали, что только частично знакомы с современными инновационными технологиями в сфере социальной работы с семьей. Студенты же гораздо скромнее оценили свое знакомство с инновационными технологиями. Так, признались, что не знают никаких инновационных технологий в социальной работе с семьей 17,9 % и затруднились ответить на этот вопрос 12,5 %.

В большинстве случаев знакомство с современными инновационными технологиями (и, соответственно, их дальнейшая разработка и реализация) происходит в практической деятельности. Теоретическое же обучение студентов построено в большей степени на традиционных подходах, что заставляет задуматься о необходимости изменений в содержании и формах образовательного процесса в соответствии с сегодняшними реалиями [12].

#### Обсуждение результатов

По результатам нашего исследования большинство специалистов используют различные технологии социальной работы с семьей, их выбор и реализация зависят от множества факторов, как объективных, так и субъективных. В связи с этим, имеются определенные трудности при реализации социальных технологий:

- не разработаны механизмы и четкие критерии взаимодействия различных ведомств и организаций на муниципальном уровне;

- имеются трудности во внедрении инновационных технологий в социальной работе, поскольку специалисту сложно перейти от формального и стандартного к творческому и инновационному подходу;

- у специалистов, работающих с семьей, имеются трудности в оценке состояния семьи и ребенка, соответственно, это проявляется в выборе и применении определенных технологий в зависимости от типа и проблем конкретной семьи;

– не всегда у специалиста есть осознание проблем, возникающих на определенном этапе работы, и умение прогнозировать результаты (поскольку изначально грамотному формулированию цели не придается важное значение).

На основании Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования третьего поколения по направлению «Социальная работа» выпускник должен обладать следующими компетенциями:

- общекультурными компетенциями, куда относят культуру мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, логике и аргументации собственной речи, умение сотрудничать, находить решения в нестандартных ситуациях и быть готовым нести за них ответственность, знание и умение работать с нормативно-правовыми документами, стремлением к саморазвитию повышению квалификации и мастерства, владение одним из иностранным языком и др.

- профессиональными компетенциями, которые включают в себя способность самостоятельно с помощью информационных технологий, и использовать в практической деятельности новые знания и умения, способность на научной основе организовывать свой труд, самостоятельно оценивать результаты своей деятельности, владеть основными методами, способами и средствами получения, хранения и переработки информации [15].

Вышеупомянутый стандарт немаловажен в практической деятельности специалиста по социальной работе. Однозначно, определение профессиональной компетентности зависит от той области, в которой задействован специалист.

Для обучающегося важно понимание и осознание того, что стать успешным человеком в условиях рынка сможет тот, кто имеет хорошую профессиональную подготовку, способен к саморазвитию, умеет самостоятельно работать, решать проблемы, проявлять инициативу, обладает способностью адаптироваться к новым условиям труда, быть мобильным специалистом. В этой связи встает проблема совершенствования теоретической и практической подготовки специалистов, способных продуктивно решать задачи, связанные с реализацией технологий социальной работы с семьями различных типов.

Для решения выявленных проблем использования технологий социальной работы с различными семьями в результате анкетирования студентов по специальности «Социальная работа» и специалистов социальных служб, нами были разработаны следующие рекомендации.

1. Компетентность специалистов. В социальных учреждениях должны работать квалифицированные специалисты, имеющие базовое образование, знающие современную семью, ее проблемы, тенденции развития, компетентные в вопросах оказания ей социальной, правовой,

психолого-педагогической и иной помощи [6]. Сегодня унификация социальных услуг и введение профессионального стандарта выходит на повестку дня в учреждениях отрасли «социальная защита». Актуализация этого процесса позволяет выделить определенные трудности:

Во-первых, противоречие формализации. В социально-реабилитационной, коррекционной, адаптационной работе с семьей и детьми имеется противоречие между необходимостью формализации, алгоритмизации действий специалистов учреждений социальной защиты, связанных с увеличением массовости охвата нуждающихся в социальной помощи и отсутствием инициатив, вдумчивой и последовательной работы специалистов и, соответственно, ориентацией на формальные критерии результативности. В качестве закономерного ответа органов и учреждений на требования государства в области социальной защиты, количество различных операций и процедур постоянно увеличивается, степень их формализации растет. И такой путь технологизации социальной помощи, «раскладывания по полочкам» заданий и мероприятий специалистов в настоящее время остается единственно правильным.

С другой стороны, формализация порядка действий специалистов нередко становится основанием для торможения инициатив, работы исключительно «для галочки». В любой технологии социальной работы с семьей и детьми, таким образом, скрыт механизм эффективного увеличения массовости охвата нуждающихся социальной помощью. При этом нормативно-алгоритмическая природа этого механизма при изначальной ориентации на формальные критерии результативности, создает в определенных общественных условиях серьезные ограничения эффективной деятельности специалистов. Реагируя на разнообразные факты неорганизованности и несогласованности работы органов и учреждений социальной защиты, государство и общество требуют уделить особое внимание отчетности, планированию, контролю.

Данная тенденция сохраняется, несмотря на описанное выше противоречие, и, по-видимому, эта тенденция развития социальной работы будет актуальна в ближайшие десятилетия. В сфере добровольчества, в так называемом третьем секторе, система процедур является менее строгой, однако необходимость в ней также сохраняется, т. к. многие волонтерские организации, заключая договоры с органами власти или грантодателями, должны продемонстрировать наличие технологического подхода к решению проблем семьи и детей.

Для преодоления данных трудностей возможно применение следующих мер:

- повышение квалификации специалистов;
- усиление мотивации специалистов на получение эффективного результата;
- повышение профессионального уровня са-



моуправления и организационной культуры;

- распространение положительного опыта работы среди сотрудников социальных служб;

- дальнейшая разработка стандартов социальной помощи, то есть четких описаний соответствия задач, условий и результатов социальной работы установленной норме;

Во-вторых, существуют проблемы и в определении границ ситуации и роли личности специалиста. Каждая технология социальной работы имеет свои границы применения. Они определяются самыми разными объективными и субъективными обстоятельствами. Задача социального работника, психолога, педагога – правильно провести границы применимости данной технологии к данной трудной жизненной ситуации [9]. В 21 веке на первый план социальной работы выходит уже не то, что и как делается, а то, кем это делается. Технологии открыты для освоения, но одних знаний далеко недостаточно. Нужны высококлассные умения и навыки, синтезированные с положительными личными качествами [7].

Особенно это требование предъясняется выпускникам, окончившим программу подготовки 39.03.02 «Социальная работа», которые в рамках профессиональной деятельности должны быть готовы решать такие задачи, как:

- самостоятельное (на уровне технологического процесса) и творческое осуществление, поиск оптимального способа оказания социальной помощи и услуг отдельным лицам, социальным группам (семьям различного типа);

- разработка и эффективное применение социальных технологий, учитывающих особенности современного сочетания глобального, национального и регионального, специфику социокультурного развития человека и общества, обеспечения его социального здоровья.

Квалифицированный профессионал, являющийся разносторонней полноценной личностью – главный и единственный субъект, способный правильно проводить границы рассмотрения трудных жизненных ситуаций, в которые попадают дети и семьи.

Специалист социальной службы, будь то организатор или исполнитель, выстраивает определенные модели своей профессиональной деятельности, добиваясь максимальной рационализации собственных усилий. Понимание задач социальной работы прямо или косвенно воплощается в определенных процедурах действий специалиста и их последовательности. При этом эффективность этих алгоритмов определяется, прежде всего, ситуацией, которая складывается как совокупность сформировавшихся объективных условий и субъективных движущих сил. Рамки применимости технологии к ситуации определяют технологический потенциал моделей социальной работы, то есть возможную скорость и целесообразность алгоритмизации теоретических положений. Только профессионально под-

готовленный специалист по социальной работе способен адекватно сформировать модель своих действий, обнаружить границы сложившейся ситуации и аккуратно «вложить» социальную технологию в данные границы [1].

Таким образом, для более эффективной реализации технологий социальной работы с семьей и детьми необходимо:

- изменить подходы к системе подготовки, переподготовки, повышения квалификации кадров специалистов учреждений социального обслуживания, несмотря на сложности в «перестройке» мышления педагогов, ориентированных в большей степени на традиционные подходы и модели в обучении.

- усилить координацию деятельности исследовательских коллективов и практиков в разработке современных, социальных технологий, новейших форм и методов социальной работы с различными категориями семьи и детей;

- организовать эффективное сотрудничество различных органов, учреждений, организаций и специалистов, т. е. обеспечить межведомственный подход к ведению случая;

- находить дополнительные возможности для повышения квалификации работников социальных служб;

- преодолевать объективные и субъективные трудности в становлении специалиста в области социальной работы;

- вырабатывать необходимые профессиональные компетенции у специалистов в сфере социальной защиты населения по запросу самих специалистов или учреждений.

Развитие государства диктует необходимость сохранения значимости семьи как важного социального института и делает актуальным совершенствование института профессиональной подготовленности специалистов по социальной работе с семьей, формирования у них готовности к решению семейных проблем различного уровня сложности [2]. Деятельность таких специалистов с позиции имеющегося на сегодняшний день научно-практического представления являет собой сложный по функциональному и ролевому разнообразию вид социальной деятельности, постоянно осуществляемый в режиме интегративно связанных действий и многофункциональности, требующих интенсификации всех имеющихся у социального работника ресурсов.

Изложенное свидетельствует о важности подготовки специалистов социальной сферы, способных к реализации различных технологий социальной работы с семьей [3]. Приоритетность технологического подхода в сфере защиты семьи и детства обусловлена его спецификой: алгоритмами обслуживания, планированием процедур оказания социальных услуг, контролем их качества и отчетностью.

Технологии в России активно развиваются на протяжении нескольких десятилетий. Сформи-

ровалась нормативно-правовая база, позволяющая обеспечить технологический подход, а в учреждениях социальной защиты накопился серьезный опыт применения конкретных услуг и методов социальной поддержки семьи и защиты несовершеннолетних.

Однако сами по себе социальные услуги представляют собой лишь конкретные операции или процедуры оказания социальной помощи, входящие в те или иные технологии как составляющие элементы. Технологию социальной работы отличает от социальной услуги большая степень сложности, комплексность, алгоритмичность. От метода социальной работы технологию отличает ориентация на конкретное решение типичной проблемы, единство процедур, алгоритмов и инструментария [14].

В связи с тем, что проблемы и потребности у семей разные, спектр услуг и применяемых методов сегодня недостаточен для их решения и удовлетворения, особенно на ранних стадиях семейного кризиса, появилась необходимость в разработке базового (минимального) пакета профилактических услуг, их стандартизации, а также в освоении и реализации региональных и муниципальных программ в сфере профилактики и ликвидации детского (семейного) неблагополучия, введение системы контроля качества предоставляемых услуг, соответствующей системы подготовки, переподготовки и методического сопровождения специалистов, супервизии их деятельности, способствующей овладению и успешному применению современных технологий и методик [10].

### Заключение

В результате исследования мы выяснили, что в социальной работе с семьей отдельные технологии работы не удовлетворяют всей совокупности проблем и трудностей семьи, поэтому требуют комплексного применения с учетом потребностей семьи. Также ошибочным будет выделение каких-либо определенных технологий по отношению к конкретным типам семей. Специфика применения технологий социальной работы к семьям различного типа заключается с одной стороны, в универсальности технологической стороны процесса (его алгоритмизация) и уникальности его содержания (применение различных методов и приемов в зависимости от проблемного поля семьи), с другой.

Здесь вся ответственность за качество и эффективность поддержки ложится на плечи команды специалистов. При этом специалисты должны уметь:

- во-первых, грамотно диагностировать состояние семьи;
- во-вторых, владеть разнообразными технологиями работы с семьей;
- в-третьих, своевременно и правильно их применять.

Только при выполнении этих требований можно ожидать положительных результатов работы с семьей и детьми.

В ходе эмпирического исследования нас интересовали проблемы в деятельности специалистов по социальной работе и оценка личного опыта использования социальных технологий, а целью опроса студентов было выявить понимание специфики реализации технологий социальной работы с семьей и готовность к их применению. Использование нескольких источников позволило нам получить более объективное и полное представление об исследуемой проблеме, на основе которого были сформулированы методические рекомендации.

Для совершенствования подготовки и деятельности специалистов в социальной сфере и повышения эффективности применения технологий социальной работы необходимы модернизация в системе работы с детско-семейным неблагополучием и перестройка деятельности с учетом следующих приоритетов:

- проблемно-ориентированный подход (понимание специалистами не только проблематики семей, но и осознание трудностей и путей их решения в процессе работы с семьей);
- проектно-инновационный подход (широкое применение технологий моделирования и проектирования, которые позволяют осуществлять качественное планирование и управление деятельностью, особенно при использовании новых методов и форм социальной работы с семьей);
- межведомственный (междисциплинарный) подход (согласованность работы и сотрудничество специалистов различных органов, учреждений, оказывающих услуги семье);
- практико-ориентированный подход (подготовка и переподготовка специалистов социальной работы должны быть направлены на формирование профессиональных компетенций, которые включают, прежде всего, умения и навыки).

### ЛИТЕРАТУРА

1. Mameteva O.S., Rashchikulina E.N., Potrikeeveva O.L., Bezenkova T.A., Burilkina S.A. Methods of developmental control in formation of students' socio-pedagogical thinking. *Man in India*. 2017. T. 97. № 5. С. 105-127.
2. Rashchikulina E.N., Plugina N.A., Panova L.P., Kondrashova E.N., Bezenkova T.A., Mameteva O.S. Development of dialectical thinking in students as a factor in improving the quality of higher education in technical universities. *Journal of Applied Engineering Science*. 2018. T. 16. С. 292 – 306.
3. Бахчиева О.А., Савченко С.Л. Профессиональная подготовка социальных работников в условиях реализации новых технологий [Электронный ресурс] // Современные наукоемкие технологии. 2017. № 12. С. 73-78. URL:

<http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=36874> (дата обращения: 09.10.2018).

4. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М., 2015.
5. Голенкова О.В. Модель профессиональной подготовки будущих социальных работников к сопровождению детей, оставшихся без попечения родителей [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 2. URL.: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=5970> (дата обращения: 4.10.2018)
6. Дружинина А.А. Формирование компетенций в области социальных инноваций у будущего социального работника. Социально-экономические явления и процессы. 2014.Т.9. № 10. С. 209-216.
7. Истомина К.В., Никитова С.Г. Социально-психологический подход к подготовке специалистов по социальной работе. Наука и Мир. 2015. Т. 2. № 9 (25). С. 174-175.
8. Машиньян А.А., Кочергина Н.В. О компетентности и компетенциях в образовании. [Электронный ресурс] // Перспективы науки и образования. 2015. 5 (17). URL.: <http://pnojurnal.wordpress.com/archive15/15-05> (дата обращения: 1.10.2018)
9. Мишина Е. И. Условия и средства формирования личностной рефлексии будущих специалистов. [Электронный ресурс] // Перспективы науки и образования. 2013. № 4. URL.: <https://pnojurnal.wordpress.com/2015/06/15/mishina/> (дата обращения: 28.09.2018)
10. Олейник Е.В., Потрикеева О.Л. К вопросу о профессиональных и образовательных стандартах. Гуманитарно-педагогические исследования. 2017. Т. 1. № 2. С. 79-83.
11. Рашикулина Е.Н., Степанова Н.А. Содержательные аспекты профессиональной подготовки студентов к развитию познавательных способностей детей // Мир науки, культуры, образования. 2012. № 2 (33). С. 133-135
12. Романова Л.Л. Подготовка будущих бакалавров социальной работы к осуществлению профилактики семейного неблагополучия : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Тольятти. 2016. 25 с.
13. Самусева Г.В. Методические рекомендации по использованию критериально-диагностического инструментария для изучения готовности обучающихся к реализации опыта проявления позиции субъекта учебной деятельности. [Электронный ресурс] // Перспективы науки и образования. 2013. № 6. URL.: <https://pnojurnal.wordpress.com/2015/06/17/samuseva-3/> (дата обращения: 17.11.2018)
14. Саралиева З. Х. Инновационные социальные макро-, мезо- и микро-технологии // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2013. № 3. С. 152-158.
15. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования (ФГОС) утвержденные и введены в действие. [Электронный ресурс]. URL.: <http://www.tusur.ru/ru/education/documents/federal/go>. (дата обращения 17.11.2018)

## REFERENCES

1. Mameteva O.S., Rashchikulina E.N., Potrikeeveva O.L., Bezenkova T.A., Burilkina S.A. Methods of developmental control in students of socio-pedagogical thinking. *Man in India*. 2017. V. 97. no 5. pp. 105-127.
2. Rashchikulina E.N., Plugina N.A., Panova L.P., Kondrashova E.N., Bezenkova T.A., Mameteva O.S. Development of technical thinking in technical schools. *Journal of Applied Engineering Science*. 2018. V. 16. pp. 292-306.
3. Bakhchieva O.A., Savchenko S.L. Professional training of social workers in the implementation of new technologies [Electronic resource]. *Modern high technologies*. 2017. no. 12. pp. 73-78. Available at: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=36874> (accessed 9 October 2018). (in Russian)
4. Bepalko V.P. Pedagogy and progressive learning technologies. Moscow, 2015. (in Russian)
5. Golenkova OV Model of professional training of future social workers to accompany children left without parental care [Electronic resource]. *Modern problems of science and education*. 2012. no. 2. Available at: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=5970> (accessed 4 October 2018) (in Russian)
6. Druzhinina A.A. Formation of competences in the field of social innovation in the future social worker. *Socio-economic phenomena and processes*. 2014. Vol. 9, no. 10. pp. 209-216. (in Russian)
7. Istomina K.V., Nikitova S.G. Socio-psychological approach to the training of specialists in social work. *Science and Peace*. 2015. V. 2. no. 9 (25). pp. 174-175. (in Russian)
8. Mashinyan A.A., Kochergina N.V. On competence and competences in education. *Perspectives of science and education*. 2015. no. 5 (17). Available at: <http://pnojurnal.wordpress.com/archive15/15-05> (accessed 10 October 2018) (in Russian)
9. Mishina E.I. Conditions and means of forming personal reflection of future specialists. *Perspectives of science and education*. 2013. № 4. Available at: <https://pnojurnal.wordpress.com/2015/06/15/mishina/> (accessed 10 October 2018) (in Russian)
10. Oleinik E.V., Potrikeeveva O.L. On the issue of professional and educational standards. *Humanitarian and educational research*. 2017. Vol. 1, no. 2. pp. 79-83. (in Russian)
11. Rashchikulina E.N., Stepanova N.A. Content aspects of students' professional training for the development of children's cognitive abilities. *World of Science, Culture, Education*. 2012. no. 2 (33). pp. 133-135 (in Russian)
12. Romanova L.L. Preparation of future bachelors of social work for the implementation of the prevention of family distress. Abstract Diss. PhD Ped. Sci.: 13.00.08. Tolyatti. 2016. 25 p. (in Russian)
13. Samuseva G.V. Methodical recommendations on the use of criterion-diagnostic tools to study the readiness of students to implement the experience of the manifestation of the position of the subject of educational activity. *Perspectives of science and education*. 2013. no. 6. Available at: <https://pnojurnal.wordpress.com/2015/06/17/samuseva-3/> (accessed 17 November 2018) (in Russian)
14. Saraliev Z.Kh. Innovative social macro-, meso-, and microtechnology. *Bulletin of the Nizhny Novgorod State*

*University named after N.I. Lobachevsky*. 2013. no. 3 (3). pp. 229-234. (in Russian)

15. Federal state educational standards of higher professional education (GEF) approved and enforced. [Electronic resource]. Available at: <http://www.tusur.ru/ru/ed/education/documents/federal/go>. (accessed 17 November 2018) (in Russian)

#### **Информация об авторах**

**Маметьева Ольга Сергеевна**

(Россия, Магнитогорск)

Доцент, кандидат педагогических наук,  
кафедра социальной работы и психолого-  
педагогического образования

Магнитогорский государственный технический  
университет имени Г. И. Носова  
E-mail: [olga\\_mametyeva@mail.ru](mailto:olga_mametyeva@mail.ru)

**Бурилкина Светлана Анатольевна**

(Россия, Магнитогорск)

Доцент, кандидат социологических наук,  
кафедра социальной работы и  
психолого-педагогического образования

Магнитогорский государственный технический  
университет имени Г. И. Носова  
E-mail: [svetlanaburilkina@yandex.ru](mailto:svetlanaburilkina@yandex.ru)

**Каминский Александр Сергеевич**

(Россия, Магнитогорск)

Доцент, кандидат педагогических наук,  
кафедра социальной работы и  
психолого-педагогического образования

Магнитогорский государственный технический  
университет имени Г. И. Носова  
E-mail: [a.kaminsky1972@yandex.ru](mailto:a.kaminsky1972@yandex.ru)

#### **Information about the authors**

**Olga S. Mametyeva**

(Russia, Magnitogorsk)

Associate Professor,

PhD in Pedagogical Sciences,

Department of Social Work and Psychological and  
Pedagogical Education

Nosov Magnitogorsk State Technical University

E-mail: [olga\\_mametyeva@mail.ru](mailto:olga_mametyeva@mail.ru)

**Svetlana A. Burilkina**

(Russia, Magnitogorsk)

Associate Professor,

PhD in Sociological Sciences,

Department of social work and  
psychological and pedagogical education

Nosov Magnitogorsk State Technical University

E-mail: [svetlanaburilkina@yandex.ru](mailto:svetlanaburilkina@yandex.ru)

**Aleksandr S. Kaminskii**

(Russia, Magnitogorsk)

Associate Professor,

PhD in Pedagogical Sciences,

Department of social work and  
psychological and pedagogical education

Nosov Magnitogorsk State Technical University

E-mail: [a.kaminsky1972@yandex.ru](mailto:a.kaminsky1972@yandex.ru)

#### **Ссылка для цитирования<sup>ГОСТ</sup>**

Маметьева О. С., Бурилкина С. А., Каминский А. С.  
Формирование готовности специалистов социальной  
сферы к реализации технологий социальной работы  
с семьями различных типов // Перспективы науки и  
образования. 2018. № 6 (36). С. 74-84. doi: 10.32744/  
pse.2018.6.8

#### **For Reference<sup>APA</sup>**

Mametyeva, O. S., Burilkina, S. A., & Kaminskiy, A. S.  
(2018). Formation in social sphere specialists their  
preparedness to implement social technologies in  
work with families of various types. *Perspektivy nauki  
i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*,  
35 (5), 74-84. doi: 10.32744/pse.2018.6.8. (In Russ.,  
abstr. in Engl.)



## Формирование познавательной самостоятельности студентов в процессе обучения иностранному языку в вузе

Анализ требований ФГОС ВО 3 поколения по направлению «Лингвистика» к уровню и содержанию профессиональной подготовки бакалавров – будущих лингвистов приводит к выводу о необходимости модернизации иноязычного образования в вузе в аспекте достижения метапредметных результатов обучения, выражающихся в развитии у выпускников готовности к межкультурному общению, формировании универсальных учебных действий, способности к самообразованию и изучению иностранного языка в течение всей жизни. Данные задачи могут быть решены путем разработки существенных аспектов процесса когнитивного развития обучающихся средствами иностранного языка, проявляющегося в формировании познавательной самостоятельности студентов, обеспечивающей их социальную адаптивность и академическую мобильность.

Статья подготовлена на основе анализа научных исследований отечественных и зарубежных учёных в области теории развития личности в деятельности обучения и общения, теории и методики обучения иностранным языкам в вузе. Для решения поставленных задач авторами использовались следующие методы научно-педагогического исследования: наблюдение, тестирование, анализ, интерпретация, обобщение, эксперимент, статистические методы обработки результатов.

Результаты данного исследования состоят в выявлении содержательного наполнения когнитивного аспекта обучения иностранному языку и разработке лично-развивающей методики, направленной на формирование познавательной самостоятельности студентов в процессе иноязычного образования в вузе. Представленные результаты доказывают, что реализация когнитивного аспекта обучения иностранному языку в рамках разработанной методики обеспечивает достижение поставленной цели и подтверждение выдвинутой гипотезы об эффективном развитии познавательной самостоятельности студентов как фактора их социальной адаптивности и академической мобильности.

Разработанные авторами содержательное наполнение когнитивного аспекта обучения иностранному языку и лично-развивающая методика, обеспечивающая формирование познавательной самостоятельности студентов, составляют практическую значимость данного исследования.

**Ключевые слова:** формирование, познавательная самостоятельность, познавательная мотивация, когнитивные умения, педагогический приём, обучение иностранному языку, лично-развивающая методика



## Students' Cognitive Independence Formation in Foreign Languages Teaching Process at the University

The analysis of Federal Educational Standard (FES) requirements of generation 3 in training course "Linguistics" to the level and contents of Bachelors – future linguists professional training, brings to the conclusion on the need of modernizing the foreign language study process at the university in the context of meta-substantive results achievement in education, expressed in development in graduates their preparedness to intercultural communication, formation of multipurpose academic activities, capability to self-education and foreign language study in course of their lives. The given objectives may be achieved by development of essential aspects of cognitive development in students by means of foreign language, manifested in cognitive independence formation in students, ensuring their social adaptivity and academic mobility.

The article is prepared on the basis of scientific research analysis, conducted by domestic and foreign scientists in the sphere of personality development theory in educational and communicative activities, foreign languages theory and methodology learning in university. To solve the set objectives, the authors used the following scientific and pedagogical research methods: observation, testing, analysis, interpretation, consolidation, experiment, statistical methods of processing the results.

The given research results lie in identifying the informative detalization of cognitive aspect of foreign language learning and in development of personality-educating methodology, targeted to cognitive independence formation in students in process of education on foreign language in university. The presented results show that implementation of cognitive aspect of foreign language learning within the margins of developed methodology stipulates the achievement of the set objective and support of proposed hypothesis on efficient development of cognitive independence in students as their social adaptivity and academic mobility factors.

The developed by the authors informative detalization of cognitive aspect of foreign language learning and development of personality-educating methodology, stipulating cognitive independence formation in students, compose practical meaningfulness of this research.

**Key words:** formation, cognitive independence, cognitive motivation, cognitive skills, pedagogical method, foreign language learning, personality-educating methodology

## Введение

**Ф**едеральный государственный образовательный стандарт высшего образования 3 поколения по направлению «Лингвистика» устанавливает высокие требования к уровню и содержанию профессиональной подготовки бакалавров – будущих лингвистов, специализирующихся в области иностранных языков. Анализ обязательных компетентностных результатов образования, которые должен продемонстрировать на выходе бакалавр – лингвист, приводит к выводу о необходимости модернизации иноязычного образования в высшей школе. Речь идет о формировании универсальных метапредметных компетенций, выражающихся в развитии у выпускников готовности к межкультурному общению, формированию у них универсальных учебных действий, способности к самообразованию, изучению и применению иностранного языка в течение всей жизни [1; 2]. Решение данных задач возможно через целенаправленную организацию учебной деятельности, сконцентрированной на когнитивном развитии студентов разнообразными средствами иностранного языка. Как известно, язык является инструментом общения и познания, где знанию отводится роль результата когнитивного процесса. При этом в силу своей универсальности язык играет особую роль в процессе социализации личности [3; 4].

Любое знание, выступающее в конкретном интеллектуальном акте в неязыковой форме, в конечном счете, может быть сведено к языковому знанию; иначе оно не является коллективным знанием. Психологи и психолингвисты (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, А.М. Шахнарович и др.) доказали, что существуют некие внутренние познавательные механизмы, обуславливающие формирование лингвистических представлений в сознании личности [5; 6]. Лингвистическое и когнитивное развитие человека не параллельны, так как когнитивное развитие уже во многом состоялось. При этом оба названные процесса относятся, в сущности, к единому классу процессов речевого развития и находятся в сложном взаимодействии друг с другом. Отсюда очевидна необходимость использования широких возможностей, которыми обладает иностранный язык, для познавательного развития личности обучающихся. Выполненные нами исследования подтверждают выдвинутую гипотезу: в процессе овладения иностранным языком в вузе не только совершенствуется языковая способность обучаемых, но и возрастают их когнитивные возможности в процессе формирования умений иноязычного общения.

Особую остроту проблема формирования познавательной самостоятельности студентов приобретает в контексте реформирования модели современного образовательного процесса, на-

растающей его интернационализации, открытости и усиления интеграционных процессов в образовании, необходимости переработки и усвоения все более нарастающих потоков многообразной информации. Именно в этих условиях познавательная самостоятельность бакалавров-лингвистов обеспечивает их критическое мышление, социальную адаптивность и академическую мобильность. В свете реализации задачи когнитивного развития обучающихся средствами иностранного языка значимое место отводится разработке научно-методических основ данного процесса, а именно: определению содержательного наполнения когнитивного аспекта обучения иностранному языку и разработке личностно-развивающей методики обучения, направленной на формирование познавательной самостоятельности студентов в процессе овладения иностранным языком.

## Материалы и методы

Проблема когнитивного развития обучающихся средствами иностранного языка рассматривается в работах таких учёных как М.А. Ариян, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Г.В. Елизарова, А.В. Щепилова и др. [7-10].

В частности, в исследованиях Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, А.М. Шахнаровича рассматриваются проблемы обучения родному языку, в котором широко признается общность, а также параллелизм лингвистического и когнитивного развития человека. Овладение же иностранным языком идет иными путями, чем это было с языком родным [6].

Так, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез исследуют процессы понимания, задействованные в ходе общения учащегося к иностранному языку. В процессе овладения иностранным языком в сознании обучающегося формируются базисные когнитивные структуры, обеспечивающие ему восприятие и понимание языка и мира иной социокультурной общности. За счет этого осуществляется его развитие, поскольку овладение иностранными языками и культурами приводит к изменению характера познавательной деятельности учащегося, языковое развитие которого оказывает модифицированное воздействие на его когнитивное развитие, на формирование языкового сознания [8].

Полностью разделяя данное утверждение, мы установили в нашем исследовании, что когнитивное развитие человека, овладевающего иностранным языком, как способом проникновения в иную ментальность, в иной мир ценностно-смысловых координат, развивает способность не только накапливать социальный опыт в его инокультурном и универсальном преломлении, но и формировать способы и механизмы познания окружающего мира в его языковом и культурном многообразии, развивать познава-

тельную самостоятельность, что свидетельствует о когнитивном развитии обучающихся [11].

Проникновение в чужой мир – это сложный, многогранный процесс понимания. Проблемы понимания иных социокультурных образов, иных текстов культуры находят свое отражение в трудах Г.И. Богина, А.А. Колесникова, О.Г. Полякова, С.С. Куклиной, И.С. Черемисиновой и др. Согласно их исследованиям, понимание – это двусторонний процесс, в котором человек, воспринимающий тот или иной социокультурный феномен, не просто пассивно конструирует некий языковой образ, а активно его интерпретирует [12; 13; 14]. При столкновении новых социокультурных образов с образами родной лингвокультуры у обучающегося формируется новый способ восприятия и познания действительности, совершенствуются языковые механизмы интериоризации знаний, способов представления объективной действительности, выработанные в рамках той или иной этнокультуры.

Данные положения весьма актуальны для нашего исследования, поскольку процесс обучения, как и процесс познания и овладения культурой, бесконечен, на передний план выдвигается задача формирования личности, способной и готовой обучаться всю жизнь, изучать язык и культуру в различных целях и образовательных контекстах в течение всей жизни, т.е. задача формирования личности, способной осознавать смыслы и закономерности общего движения и задачи личностной реализации.

Приобщение к иной культуре неразрывно связано с процессами осмысления, осознания и формирования личностного ценностно-смыслового отношения к новому социокультурному знанию и опыту, в частности, с процессом рефлексии. В данной связи мы опираемся на исследования И.Н. Семёнова, С.Ю. Степанова, Л.И. Саввы, Н.Я. Сайгушева и др. по проблемам развития рефлексивных способностей [15; 16]. Указанные процессы рефлексии и саморефлексии способствуют формированию нравственного самосознания личности, способности к самоконтролю, что лежит в основе её осознанного стремления к познанию, самопознанию и постоянному самосовершенствованию.

Наибольший интерес в контексте нашей тематики занимают исследования М.А. Ариян, Н.Д. Гальсковой, В.В. Сафоновой, П.В. Сысоева. В своих работах они обосновывают социально-развивающий потенциал иноязычного образования, представляют культурно-ориентированные подходы к обучению иностранным языкам [7; 18]. С учётом упомянутых подходов в процессе обсуждаемого исследования установлено, что приобретаемый социальный опыт в рамках иной культуры осмысливается с точки зрения его значимости, новизны, актуальности, соответствия собственным нравственным установкам и духовным ценностям, выявления личностного смысла и пр.

В этой синергетике языка, сознания и культуры, взаимосвязи и взаимовлиянии познавательных и коммуникативных процессов проявляются широкие возможности когнитивного развития личности в ходе обучения иностранным языкам.

Теоретической основой разработки методических основ процесса когнитивного развития обучающихся в иноязычном образовании стал когнитивный принцип в обучении иностранному языку, обоснованный А.В. Щепиловой. В её работах, а также в работах других исследователей, занимающихся когнитивной наукой, доказывается, что в процессе овладения иностранным языком у человека формируются собственные ментальные структуры, которые не только способствуют успешному овладению иноязычным общением, но также расширяют когнитивную сферу и когнитивные возможности обучающегося, повышают качество и результативность его познавательного труда [10; 19]. Изучая иностранный язык, обучающийся углублённо познаёт способы оформления мысли с помощью иноязычного вербального кода и тем самым лучше познаёт свой родной язык и закономерности его функционирования. В этом познавательном процессе сопоставления родного и иностранного языка совершенствуются такие компоненты языковой способности человека, как анализ, сравнение, синтез, обобщение, классификация, перенос, речевая догадка, которые носят универсальный, надпредметный характер и свидетельствуют о когнитивном развитии личности обучающегося.

Когнитивное развитие обучающихся проявляется в их познавательной самостоятельности. Теоретические положения концепции самостоятельности как феномена личности раскрыты в научных трудах И.Я. Лернера, Н.А. Половниковой, А.В. Брушлинского, А.Н. Леонтьева, В.В. Гусева, О.В. Петунина и др. [5; 20-24]. Приведём некоторые характеристики данного понятия, подтверждающие его неоднозначную трактовку и многоаспектность. Самостоятельность рассматривается как: потребность, умение самостоятельно мыслить, выявить новую проблему, способность ориентироваться в новой ситуации (А.В. Брушлинский, В.В. Давыдов, М.И. Махмутов); способность к самостоятельному решению познавательных задач (И.Я. Лернер, П.И. Пидкасистый), избирательное стремление к активности, определённому характеру деятельности, готовность к собственному целеполаганию и действию (Н.А. Половникова); черта личности, обеспечивающая выбор и реализацию определённого способа решения задачи (А.Н. Леонтьев).

Основополагающим для нашего исследования является определение И.Я. Лернера, который считает, что процесс творческой деятельности, являющийся наивысшим проявлением познавательной самостоятельности, возможен при условии взаимодействия приобретённых знаний, умений и определённого опыта творче-

ской деятельности, а также позитивных мотивов познания [20]. Познавательная самостоятельность – это многокомпонентный феномен, в структуре которого выделяется мотивационный, содержательно-операционный и оценочно-коррекционный компоненты (И.Я. Лернер, Н.А. Половникова). Данные компоненты в совокупности отражают содержание рассматриваемого понятия и коррелируют с структурой деятельности личности.

Таким образом, современная концепция языкового образования в парадигме новых ФГОС ориентирована на личность обучающегося, на всестороннее развитие его способностей, обеспечивающих активное познание и взаимодействие с окружающим миром. Личностное активное отношение обучающегося к приобретаемым иноязычным знаниям, умениям и навыкам означает, что основным смыслом иноязычного образования должен стать непрерывный процесс самосовершенствования, направленный на формирование умений извлекать, обрабатывать, организовывать, использовать новую информацию для постоянного самообразования и саморазвития, в котором познавательная самостоятельность личности играет решающую роль.

Для продолжения теоретических и практических исследований рассматриваемой проблемы важно выделить когнитивный аспект содержания обучения иностранному языку и разработать методику, обеспечивающую когнитивное развитие студентов, в процессе иноязычного образования в вузе.

Объектом исследования является процесс иноязычного образования студентов, предметом исследования выступают методические основы процесса развития познавательной самостоятельности студентов средствами иностранного языка. Для решения поставленных задач были применены следующие методы исследования: теоретические методы (анализ, интерпретация и обобщение), эмпирические методы (наблюдение, беседа, анкетирование, тестирование, эксперимент), методы обработки результатов (статистические методы обработки результатов исследования, методы компьютерной обработки данных и наглядного представления результатов).

В рамках нашего исследования познавательная самостоятельность рассматривается как интегративная характеристика личности, включающая комплекс интеллектуальных и мотивационно-поведенческих качеств личности, обеспечивающих творческую реализацию знаний, умений и навыков в самостоятельной продуктивной деятельности по овладению иностранным языком, и готовность к постоянному самообразованию. Познавательная самостоятельность, развиваемая средствами иностранного языка, проявляется в готовности к активному усвоению знаний о языке, обществе, национальном менталитете, культурной картине мира; умениях поис-

ка, извлечения и критической оценки иноязычной информации, таких качествах, как широкая познавательная мотивация, стремление к саморазвитию, умение корректировать свою деятельность: фиксировать, анализировать и восполнять пробелы в знаниях и умениях. Познавательная самостоятельность является ведущим фактором успешной учебно-познавательной деятельности обучающихся, устойчивости личности и обеспечивает её позитивную реализацию в различных сферах жизнедеятельности.

В исследовании использовался различный инструментарий для оценки степени сформированности уровня познавательной самостоятельности студентов-лингвистов, после чего на основании результатов диагностики была составлена программа опытного обучения с учётом особенностей группы испытуемых. Гипотеза исследования: группа студентов-лингвистов результате применения разработанной личностно-развивающей методики обучения иностранному языку продемонстрирует более высокий уровень познавательной самостоятельности, нежели студенты, где обучение проводилось на основе традиционных репродуктивных методов и приемов.

В качестве испытуемых участвовали студенты IV курса языкового факультета ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», обучающиеся по специальности «Лингвистика». Основные методы на данном этапе – анкетирование, тестирование, анализ творческих работ, экспертная оценка, шкалирование. После проведения опытного обучения на основе предложенной методики были проведены замеры с использованием следующего инструментария: 1) технология извлечения, обработки и анализа информации из медиатекста (Ю.В. Сергаева) для диагностики готовности усвоения знаний о языковой и культурной картине мира, умений анализа, синтеза, сравнения, обобщения при работе с информацией [25]; 2) тестовая методика определения рефлексивности мышления (О.С. Анисимов) для диагностики умений фиксировать и анализировать свои собственные пробелы в знаниях и умениях; 3) карта оценки и самооценки по выявлению способности студента к саморазвитию для диагностики уровня познавательной мотивации и стремления к личностному совершенствованию.

#### Результаты исследования

Для разработки личностно-развивающей методики обучения иностранному языку, направленной на формирование познавательной самостоятельности обучающихся в процессе иноязычного образования, нам представляется необходимым прежде всего определить содержательные основы обучения иностранным языкам, обеспечивающего когнитивное развитие личности. Когнитивный аспект личностно-разви-



вающего обучения иностранному языку рассматривается нами как специально организованный вид коммуникативно-познавательной деятельности, который выражается в приобщении студентов к языковой и культурной картине мира носителей языка, постижении обучающимися других способов категоризации мира в процессе овладения иноязычным вербальным кодом. В процессе коммуникативно-когнитивной деятельности студент познаёт национальные культуры и то, как они отражаются в образе и стиле жизни людей, приобретает способность анализировать, сопоставлять и сравнивать родную и иноязычную культуры, находить в них общее и культурно-специфическое, формирует умения адекватно осуществлять иноязычную коммуникацию в ситуациях межкультурного общения, выступая в роли субъекта диалога культур.

В связи с вышесказанным логично предположить, что когнитивный аспект содержания обучения иностранному языку должен включать знания о культурных концептах, лежащих в основе иноязычной картины мира, знание социокультурных особенностей носителей языка, знания о национальном менталитете, знания о природе культурных универсалий, их наполнении в изучаемой и родной лингвокультурах, механизмах отражения культуры в языке и речи, механизмах регулирования собственных эмоций, психологических особенностей межкультурного общения.

Реализация когнитивного аспекта обучения иностранным языкам предполагает широкую межпредметную интеграцию, т.е. привлечение знаний из смежных дисциплин психолого-педагогического, социо-гуманитарного и культурологического циклов, включение в содержание обучения универсальных проблем бытия человека (ценности, общественные идеалы, различные модели социального и экономического развития, особенности межличностного и межкультурного общения, способы самовыражения), интерпретацию указанных проблем в рамках разных дисциплин, а также использование проблемных заданий межпредметного характера. Так, при изучении темы «Семья» в рамках практикума по культуре речевого общения нами рассматриваются аспекты, интегрирующие предметное содержание по педагогике, социологии, истории и культуре страны изучаемого языка, межкультурной коммуникации и пр.: напр., структура и стиль жизни британской/американской/русской семьи; семейные ценности американской/русской семьи; культура межличностного и семейного общения (мужчина – женщина; родители – дети).

Важно отметить, что когнитивный аспект содержания обучения иностранному языку обеспечивает развитие у студентов способности гибкого использования различных видов информации, а также когнитивных стратегий, обеспечивающих эффективность познавательной деятельности.

Возникает вопрос: какими средствами реализуется когнитивный аспект содержания обучения иностранному языку и достигаются задачи развития познавательной самостоятельности студентов в процессе иноязычного образования?

Личностно-развивающая методика обучения иностранному языку рассматривается в контексте исследуемой проблемы как системная совокупность методов, приёмов, форм и средств, обеспечивающих устойчивое прогнозируемое формирование познавательной самостоятельности обучающихся в образовательном процессе. Личностно-развивающая методика реализуется как последовательность взаимосвязанных этапов: мотивационно-адаптационного, содержательно-практического, рефлексивно-оценочного. В зависимости от цели и содержания каждого этапа выделяются различные основные функции. Так, на мотивационно-адаптационном этапе ведущими являются аксиологическая (обеспечивает формирование ценностного отношения к развитию познавательной самостоятельности и организацию образовательного процесса с учетом базовых ценностей студента) и адаптирующая (обеспечивает адаптацию студента к изучаемой иноязычной культуре) функции. На содержательно-практическом этапе основную роль играет функция передачи культурного наследия (обуславливает приобщение студентов к культурному многообразию мира; формирование готовности к усвоению знаний о языке, обществе; умений поиска, обработки и критической оценки информации; развитие умений анализа, сравнения, обобщения при работе с информацией), а также компенсаторная функция (восполнение недостающих знаний и умений путём использования когнитивных стратегий). На рефлексивно-оценочном этапе на передний план выходит регулятивная функция (отслеживание и корректировка процесса формирования познавательной самостоятельности).

В соответствии с целью исследования, социальным заказом, выраженным в новых ФГОС, при разработке методики обучения, направленной на формирование познавательной самостоятельности средствами иностранного языка, в качестве наиболее актуальных мы выделили следующие педагогические методы: коммуникативно-когнитивный, проблемно-культуроведческий, поисково-исследовательский и проектный методы на основе группового взаимодействия обучающихся. Данные методы имеют общие дидактические основания. Это личностно-ориентированные, социально-развивающие методы, направленные на самоактуализацию студентов в личностно-значимых ситуациях кросс-культурного иноязычного общения. Данные методы могут быть использованы на основе широкой межпредметной интеграции. Анализ научных работ по проблеме (М.А. Ариян, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, В.В. Сафонова, Ю.Л. Вторуши-

на, Титова и др.) [7; 8; 17; 26; 27], собственные теоретико-экспериментальные изыскания [11; 28-30] привели нас к выводу о правомерности выделения в рамках используемых методов 2-х групп приёмов: информационно-познавательных и ценностно-аналитических, направленных на развитие познавательной самостоятельности студентов в процессе иноязычного образования. Данные приёмы моделируют проблемный, социокультурный, ценностно-ориентированный контекст обучения иностранным языкам и стимулируют познавательную активность обучающихся.

Эффективным средством развития познавательной самостоятельности студентов являются информационно-познавательные приёмы, стимулирующие активный поиск и извлечение информации из текста. В процессе выполнения данных заданий участники обучаются обрабатывать графическую и смысловую информацию, извлекать из памяти иноязычные вербальные средства, включать их в имеющуюся схему. Например, студенты представляют информацию, содержащуюся в тексте, в виде диаграмм, графиков, таблиц, выявляя при этом наиболее типичные характеристики социокультурных явлений, комментируя тенденции их развития, или, наоборот, на основе визуальной информации студенты определяют социокультурные явления, политические и экономические события и создают социокультурный комментарий к ним. В ходе социологического опроса обучающиеся учатся осуществлять сбор информации и выяснять мнение участников группы по какой-либо проблеме, представлять итог опроса вербально в виде сообщения или доклада, или невербально в виде нелинейного текста: таблицы, графика, схемы и т.д. Темы опросов носят актуальный, междисциплинарный, информационно-познавательный, социокультурный характер и тем самым стимулируют учебно-познавательную и коммуникативную мотивацию обучающихся. Таким образом, в процессе выполнения тренировочных упражнений студент решает проблемную задачу, которая обеспечивает включение репродуктивных действий по усвоению тренируемого языкового материала в контексте интересного увлекательного исследования, что делает его деятельность мотивированной, осмысленной, стимулирует познавательную активность обучающегося.

Особую значимость в рамках решения проблемы приобретает самостоятельная поисково-исследовательская деятельность студентов. Преимуществом самостоятельной поисково-исследовательской деятельности, направленной на формирование социокультурных знаний и расширение социального опыта, является то обстоятельство, что она осуществляется и регулируется самим обучающимся. При осуществлении поисково-исследовательской деятельности студенты изучают информационные ресурсы, оце-

нивают их информативную ценность, выполняют проблемно-поисковые веб-задания. В процессе их выполнения студенты учатся оценивать качество информации с точки зрения её ложности/достоверности, объективности/субъективности, обрабатывать, интерпретировать и представлять информацию, тем самым развивая свою познавательную самостоятельность. При этом широко используются такие современные ресурсы, как Google Maps; iSpring; LearningApps.org; Multimedia Scrapbook; Subject Sampler; Treasure Hunt; Web-quest, различные твиты: EFL/ESL; EAL; grammar, а также чат-платформы обучения английскому языку: напр. ellchat и т.п.

Эффективным способом осуществления самостоятельной исследовательской деятельности является проектная работа, которая вносит значительный вклад в развитие творческих и исследовательских аспектов обучения иностранным языкам. Выполняя проекты, учащиеся проходят через ряд последовательных этапов: определение проблемы, формулировка гипотезы, поиск и изучение необходимой информации в интернете, анализ и групповое обсуждение найденных материалов, синтез и обобщение информации, выбор способа представления информации, финальная презентация проекта. Групповая работа, самостоятельный поиск, выбор и обмен информацией, распределение обязанностей, групповые дискуссии – всё это позволяет изучить проблему с разных точек зрения, сформировать свой взгляд на события, происходящие в мире и в стране, и творчески выразить свою позицию.

Далее считаем целесообразным более подробно остановиться на рассмотрении ценностно-аналитических приёмов, к которым мы отнесли лингвокультурный анализ текста и проблемные задания по сопоставлению электронных и печатных СМИ на родном и иностранном языках. Мотивированность иноязычного общения в рамках использования ценностно-аналитических приёмов обеспечивается наличием коммуникативно и познавательно значимой речемыслительной задачи. Решение такой задачи требует от студента проведения своеобразного языкового, социокультурного, социологического эксперимента, который включает прогнозирование содержания анализируемого иноязычного текста, извлечение культурно-значимой информации, её ценностного смысла, сопоставление выявленных ценностей с ценностями родной культуры, подтверждение или отрицание исходной гипотезы, формулировку выводов об общем и культурно-специфическом в сравниваемых культурах. Приведём пример использования приёма лингвокультурного анализа текста в рамках практикума по культуре речевого общения.

Студенты ознакомились с ценностно-ориентированными материалами, иллюстрирующими такие ценности англоязычной культуры как "friendship", "health", "luck", "hospitality", "time",

“work” и др. Задания к текстам преследовали цель проверить уровень сформированности следующих знаний и умений: знание этических, нравственных норм, регулирующих поведение в англоязычном социуме; умение извлекать из аутентичного текста информацию о ценностях страны изучаемого языка; умение сопоставлять английские/американские и русские ценности, критически их оценивать и находить общую основу взаимодействия; умение транслировать универсальные ценности. После предварительной работы над упомянутыми текстами студенты должны были выразить своё мнение в рамках следующих ценностно-центрированных заданий:

1) What role does “hospitality” play in American society? Give examples.

2) What associations do you have with the word “hospitality”?

3) What is hospitality in Russian culture? Is the English/American concept of hospitality different from the Russian one? Why?

4) Find proverbs in English about hospitality. Do they have Russian equivalents? Compare and contrast them. The first one is done for you.

English	Russian
First come, first served.	Не красна изба углами, красна пирогами

5) Divide into two groups and make debates on the issue of phoney values and false conceptions. How can people resist them?

6) In groups of 3-4 people make a project concerning different aspects of hospitality.

Выполнение такого рода заданий представ-

ляет собой своеобразное лингвокультурное исследование. Студент должен не просто извлечь фактическую информацию из текста на сюжетно-композиционном уровне; но понять иноязычный текст на глубинном уровне, т.е. выявить культурные концепты и моральные ценности, лежащие в основе иноязычной картины мира; определить роль ценностных ориентаций как регулятора поведения и критерия оценки поступков; представить личностную оценку этих ценностей; обсудить ценностную ориентацию в контексте изучаемой культуры и осознать собственные сходные или различные ценностные ориентации; сопоставить выявленные ценности с национальными, сформулировать универсальные ценности, представить лингво-культурологический комментарий к анализируемому тексту. Целенаправленная, систематическая коммуникативная, ценностно-аналитическая деятельность делает образовательный процесс увлекательным и способствует формированию умений познавательной самостоятельности у студентов.

#### Обсуждение результатов

Для определения динамики формирования познавательной самостоятельности рассмотрим результаты первичной и экспериментальной диагностики. На этапе первичной диагностики студенты экспериментальных и контрольной групп показывают схожие результаты. В частности, в среднем низкий уровень демонстрируют 33,5% студентов, средний уровень – 49,75%. Количество студентов на высоком уровне чуть выше в контрольной группе – 18%, в экспериментальной – в среднем – 16,3%. Студенты демонстри-

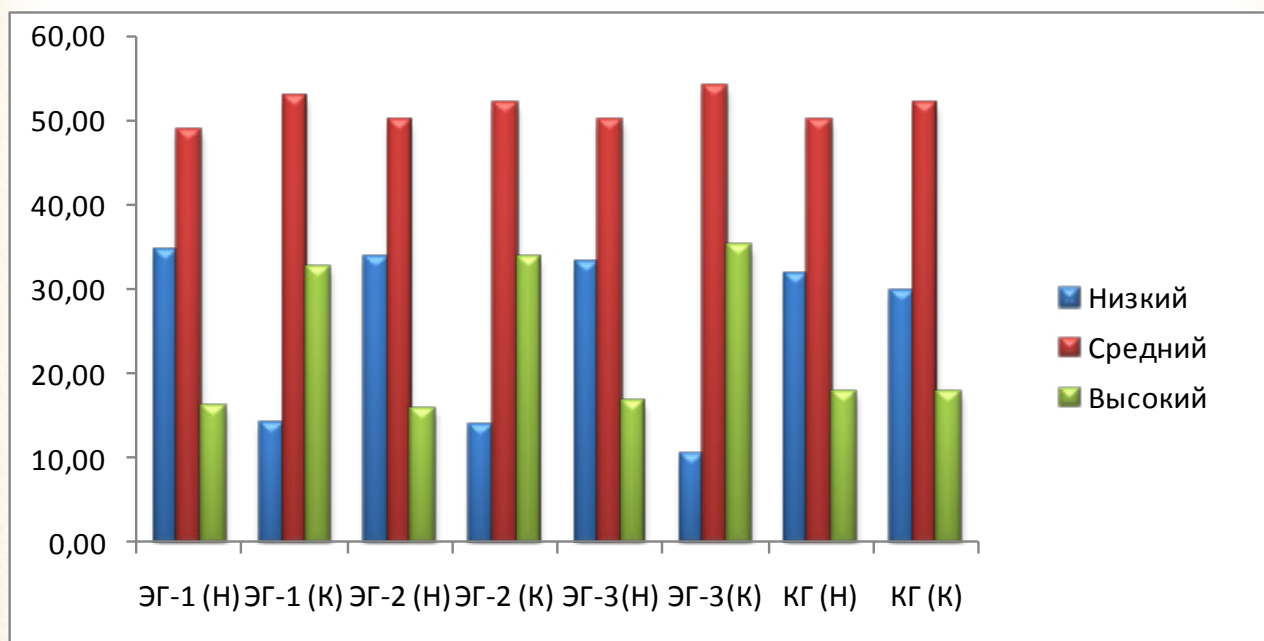


Рис. 1 Изменения в группах относительно уровня формирования познавательной самостоятельности студентов на конец опытного обучения

ровали достаточно низкий уровень готовности к усвоению общекультурных знаний об изучаемом лингвосоциуме, а также низкий уровень сформированности когнитивных стратегий, что вызывало трудности в выявлении явной и скрытой информации и реферировании текстов СМИ, а также не позволяло в полной мере осуществить критический анализ информации с точки зрения её объективности или предвзятости. Выполненные задания с использованием мультимедийных средств продемонстрировали недостаточный уровень умений в области использования информационных технологий для поиска, извлечения и сопоставления информации из СМИ, а также неумение использовать обучающие ресурсы интернета для самообразования. Достаточно низким оказался уровень направленности на постоянное самообразование и личностное развитие (33,4%), что свидетельствовало об общей недостаточно высокой познавательной мотивации опрашиваемых. После проведения опытного обучения в экспериментальных группах на основе разработан-

ной методики была проведена повторная диагностика. Сравнение данных первоначальной и итоговой диагностики в результате опытного обучения показало, что в среднем количество студентов с высоким уровнем познавательной самостоятельности выросло в экспериментальных группах в 2,1 раза и уменьшилось на низком уровне в 2,6 раза. При этом в контрольной группе количество студентов с высоким уровнем не претерпело значимых изменений.

Наглядное представление произошедших изменений в группах относительно уровня формирования познавательной самостоятельности на конец опытного обучения показано на рис. 1.

Заметим, что в результате опытного обучения самый существенный рост студентов (в 2,1 раза), имеющих высокий уровень познавательной самостоятельности, наблюдается в ЭГ-2 и ЭГ-3. При этом абсолютный прирост по высокому уровню составил в данных группах 18% и 19% соответственно. В то время как абсолютный прирост по данному критерию в группе ЭГ-3 на 21% больше значения абсолютного прироста в КГ.

Таблица 1

Динамика изменения значений коэффициентов в ходе формирующего эксперимента при оценке уровня познавательной самостоятельности

Математические коэффициенты	Экспериментальные и контрольные группы							
	ЭГ-1		ЭГ-2		ЭГ-3		КГ	
СП	1,82	2,18	1,82	2,20	1,83	2,25	1,86	1,88
G по СП	0,37		0,38		0,42		0,02	
КЭ	0,98	1,16	0,98	1,17	0,99	1,20	-	-
G по КЭ	0,18		0,19		0,21			
У	1,20		1,21		1,23		1,01	

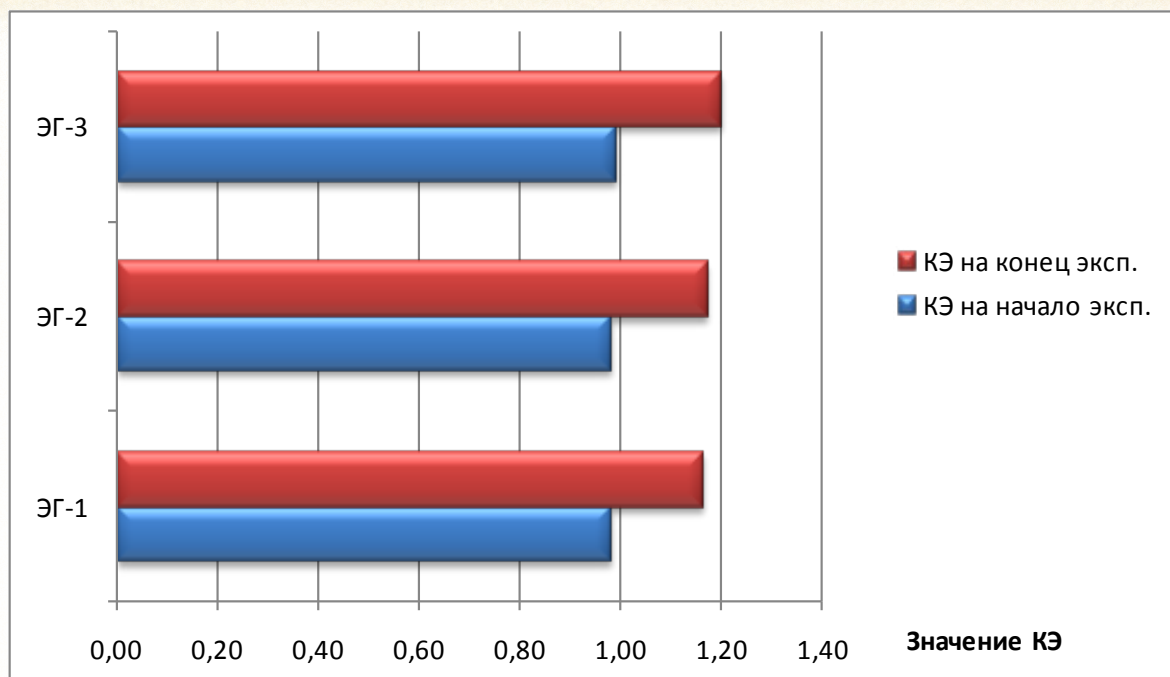
Таблица 1 представляет изменения значений используемых коэффициентов при оценке эффективности опытного обучения относительно уровня познавательной самостоятельности у студентов в формирующем эксперименте, где СП – средний показатель уровня познавательной самостоятельности, У – показатель темпа роста; КЭ – коэффициент эффективности, который отражает отношение среднего показателя в экспериментальной группе к среднему показателю в контрольной группе.

Полученные результаты показывают, что в ходе формирующего этапа эксперимента значение показателя абсолютного прироста по среднему показателю в ЭГ-3 составило 0,42, что на 0,05 и на 0,04 больше, чем в группе ЭГ-1 и ЭГ-2 соответственно и на 0,40 больше, чем в группе КГ.

Кроме того, анализ полученных данных показывает, что наибольший прирост по КЭ (коэффициенту эффективности) наблюдается в ЭГ-3, где был введён полный комплекс приёмов и средств. Здесь прирост составляет 0,21, что, соответственно, больше прироста по КЭ в ЭГ-1 на 0,03 и в ЭГ-2 на 0,02.

Наглядно изменение значений КЭ в ходе формирующего эксперимента представлено на рис.2.

Таким образом, разработанная личностно-развивающая методика, включающая коммуникативно-когнитивный, проблемно-культуроведческий, поисково-исследовательский и проектный методы на основе группового взаимодействия обучающихся, реализующиеся в комплексе информационно-познавательных и ценностно-аналитических приёмов в процессе обучения иностранному языку, отличается от традиционных репродуктивных вопросно-ответных упражнений и заданий на описание и пересказ как по содержанию, так и по способу реализации. Данная методика подтвердила свою направленность на формирование познавательной самостоятельности обучающихся в процессе поиска, обмена и интерпретации иноязычной социокультурной информации, кроме того, она обеспечивает продуктивность общения, взаимодействие на основе сравниваемых ценностей, развитие когнитивных стратегий, стимулирующих познавательную активность личности и накопление нового социального опыта.



**Рис. 2** Изменение значений КЭ в ходе формирующего эксперимента при оценке уровня формирования познавательной самостоятельности

### Заключение

В данной статье подводится итог решения важной научной проблемы – достижения метапредметных результатов иноязычного образования по направлению «Лингвистика», имеющей важное теоретическое и практическое значение в подготовке будущих специалистов в области иностранных языков. В качестве основы иноязычной подготовки, обеспечивающей когнитивное развитие личности обучающихся, выступает когнитивный аспект содержания обучения иностранному языку. Данный аспект является особым видом образовательной деятельности по освоению языка и иноязычной культуры, в результате выполнения которой, осуществляется формирование познавательной самостоятельности студентов как фактора их социальной адаптивности и академической мобильности. Когнитивный аспект пронизывает все уровни содержания иноязычной подготовки студентов, имеющей межпредметный характер, и реализуется посредством разработанной методики,

включающей методы и приёмы, воспроизводящие проблемный, коммуникативно-познавательный, исследовательский, ценностно-ориентированный контекст обучения иностранным языкам. В результате, как подтверждают наши исследования [11; 28-31], формируется интеллектуально независимая личность с критическим мышлением, готовностью к усвоению общекультурных знаний; умением критически анализировать информацию, понимать иные культурные категории, глубже осознавать свою культурную идентичность; обладающая широкой познавательной мотивацией, способностью к самоконтролю и саморегуляции, стремлением к постоянному самообразованию.

Дальнейшие исследования в русле данной проблематики могут включать вопросы разработки современных гуманитарных технологий, направленных на развитие информационно-познавательных компетенций студентов в процессе иноязычного образования, а также параметров критериального оценивания и измерения показателей когнитивного развития личности.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Сысоев П.В. Формирование у обучающихся универсальных учебных действий в процессе обучения иностранному языку // Язык и культура. 2015. № 4 (32). С. 151-163. DOI: 10.17223/19996195/32/14
2. Сысоев П.В. Методическая подготовка преподавателей иностранного языка в системе непрерывного образования // Язык и культура. 2016. № 1 (33). С. 214-227. DOI: 10.17223/19996195/33/17
3. Назарова О.Л., Песина С.А. Социальный характер языка как совокупность коллективных типизированных знаковых ситуаций // Вопросы когнитивной лингвистики. 2016. № 3. С. 134-140. DOI: 10.20916/1812-3228-2016-3-134-140
4. Maralov V.G., Sitarov V.A. Person-oriented irritability, social and educational stereotypes as factors of adopting controlling or non-aggressive position by students. International Journal of Pharmaceutical Research and Allied

- Sciences. 2018. Т. 7. № 2. Р. 74-85.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М.: 2012. 130 с.
  6. Шахнарович А.М. Мышление, коммуникация, речевая деятельность: Онтогенез языкового значения // Вопросы психолингвистики. 2006. № 4. С. 25-32.
  7. Ариян М.А., Ключева М.И. Коммуникативно-познавательные кейсы в обучении студентов английскому языку: дидактический потенциал // Язык и культура. 2017. № 40. С. 135-153. DOI: 10.17223/19996195/40/11
  8. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика / Серия Высшее профессиональное образование. Иностранные языки 6-е изд., стер. Москва. 2009. 336 с.
  9. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб. КАРО, 2005. 352 с.
  10. Щепилова А.В. Когнитивный принцип в обучении второму иностранному языку: к вопросу о теоретическом обосновании // Иностранные языки в школе. 2003. № 2. С. 4-11.
  11. Павлова Л.В. Гуманитарно-развивающее обучение иностранным языкам в высшей школе: монография / М.: ФЛИНТА: Наука, 2015. 320 с.
  12. Богин Г.И. Типология понимания текста. Калинин: КГУ, 1986. 86 с.
  13. Колесников А.А., Поляков О.Г. Личностно-компетентностная основа филологического образования (иностранные языки) // Язык и культура. 2017. № 40. С. 208-228. DOI: 10.17223/19996195/40/15
  14. Куклина С.С., Черемисинова И.С. Межкультурная иноязычная коммуникативная компетенция как основа обучения иноязычному общению в вузе // Язык и культура. 2018. № 1 (41). С. 255-270. DOI: 10.17223/19996195/41/16
  15. Семёнов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности / И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов // Вопросы психологии. 1987. № 83. С. 35-44.
  16. Gnevek O.V., Savva L.I., Saigushev N.Ya., Vedeneeva O.A., Shepilova N.A. The Role of the Reflexive Orientation of Training in the Formation of a Positive Attitude Towards Learning of Trade by Future Marketers // Man in India. 2017. Т. 97. № 21. Р. 195-217.
  17. Safonova, V. Communicative Education in the Context of the Dialogue of Cultures and Civilisations // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. № 154. P. 57-63.
  18. Sysoyev, P.V., Evstigneeva, I.A., Evstigneev, M.N. The development of students' skills via modern information and communication technologies // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. № 200. P. 114-121.
  19. Песина С.А., Зимарева О.Л. Семантический анализ и репрезентация значений в структуре многозначных слов // Вопросы когнитивной лингвистики. 2017. № 1 (50). С. 146-154. DOI: 10.20916/1812-3228-2017-1-146-154
  20. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981. 186 с.
  21. Половникова Н.А. Исследование процесса формирования познавательной самостоятельности школьников в обучении. Казань : Изд-во Тат. кн., 1977. 202 с.
  22. Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемное обучение. М.: Знание, 2003. 96 с.
  23. Гузеев В.В. Познавательная самостоятельность учащихся и развитие образовательной технологии. М.: НИИ школьных технологий, 2004. 128 с.
  24. Петунин О.В. Формирование познавательной самостоятельности старших школьников в процессе углубленного изучения предметов естественно-научного цикла : монография / О.В. Петунин. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2003. 124 с.
  25. Иванова Т.Н., Сергаева Ю.В. Критическое и творческое мышление: цель или средство обучения? // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2006. № 2. С. 115-121.
  26. Вторушина Ю.Л. Формирование иноязычной культурной картины мира в контексте профессиональной подготовки учителей иностранного языка // Научные исследования в образовании. 2006. № 6. С. 39-40.
  27. Titova S., Talmo T. Mobile voting systems for creating collaboration environments and getting immediate feedback: a new curriculum model of a university lecture. International Journal of Mobile and Blended Learning. 2014. Vol. 6. № 3. P. 18-34. DOI: 10.4018/ijmbml.2014070102
  28. Павлова, Л.В., Савва, Л.И. Гуманитарная культура и социальное развитие личности // Современные наукоемкие технологии. 2017. № 2. С. 136-140.
  29. Павлова Л.В. Развитие личности в контексте диалога культур // Профессиональное образование. Столица. 2010. № 1. С. 40-41.
  30. Savva, L.I., Saigushev, N.Ya., Vedeneeva, O.A., Pavlova, L.V., Rabina, E.I. Student's time awareness formation: self-organized personality as promoting factor for mental health. The European Proceedings of Social & Behavioral Sciences EpSBS. 2017. XXVI. P. 858-864.
  31. Василюк А.В., Пулеха И.Р. Обучение переводу инокультурной лексики // Студент и наука (гуманитарный цикл): Материалы международной студенческой научно-практической конференции. 2018. С. 264-270.

## REFERENCES

1. Sysoev P.V. Formation of universal learning activities in students in the process of learning a foreign language. *Language and Culture*. 2015. no. 4 (32). pp. 151-163. DOI: 10.17223 / 19996195/32/14 (in Russian)
2. Sysoev P.V. Methodical training of foreign language teachers in the system of continuous education. *Language and Culture*. 2016. no. 1 (33). pp. 214-227. DOI: 10.17223 / 19996195/33/17 (in Russian)
3. Nazarova OL, Pesina S.A. The social nature of the language as a set of collective typed sign situations. *Questions of cognitive linguistics*. 2016. no. 3. pp. 134-140. DOI: 10.20916 / 1812-3228-2016-3-134-140 (in Russian)

4. Maralov V.G., Sitarov V.A. Person-oriented irritability, social factors and educational factors as factors of adopting by controlling or non-aggressive position by students. *International Journal of Pharmaceutical Research and Allied Sciences*. 2018. Vol. 7. no. 2. pp. 74-85. (in Russian)
5. Leontyev A.N. Activity, consciousness, personality. Moscow, 2012. 130 p. (in Russian)
6. Shakhnarovich A.M. Thinking, communication, speech activity: Ontogenesis of linguistic meaning. *Questions of psycholinguistics*. 2006. no. 4. pp. 25-32. (in Russian)
7. Aryan M.A., Klyueva M.I. Communicative and educational cases in teaching students the English language: didactic potential. *Language and Culture*. 2017. no. 40. pp. 135-153. DOI: 10.17223 / 19996195/40/11 (in Russian)
8. Galskova N.D., Gez N.I. Theory of Teaching Foreign Languages: Linguodidactics and Methods / Series Higher Professional Education. Foreign languages 6th ed. Moscow, 2009. 336 p. (in Russian)
9. Elizarova G.V. Culture and learning foreign languages. Saint Petersburg, KARO Publ., 2005. 352 p. (in Russian)
10. Shchepilova A.V. Cognitive principle in teaching a second foreign language: on the issue of theoretical substantiation. *Foreign languages in school*. 2003. no. 2. pp. 4-11. (in Russian)
11. Pavlova L.V. Humanitarian-developmental teaching of foreign languages in higher education: monograph. Moscow, FLINTA: Nauka Publ., 2015. 320 p. (in Russian)
12. Bogin G.I. Typology of text understanding. Kalinin, KSU Publ., 1986. 86 p. (in Russian)
13. Kolesnikov A.A., Polyakov OG Personal competence basis of philological education (foreign languages). *Language and culture*. 2017. no. 40. pp. 208-228. DOI: 10.17223 / 19996195/40/15 (in Russian)
14. Kuklina S.S., Cheremisinova I.S. Intercultural foreign language communicative competence as a basis for teaching foreign language communication at a higher school. *Language and Culture*. 2018. no. 1 (41). pp. 255-270. DOI: 10.17223 / 19996195/41/16 (in Russian)
15. Semenov I.N., Stepanov S.Yu. Reflection in the organization of creative thinking and self-development of the individual. *Questions of psychology*. 1987. no. 83. pp. 35-44. (in Russian)
16. Gnevek O.V., Savva L.I., Saigushev N.Ya., Vedeneeva O.A., Shepilova N.A. The Atmosphere of Freedom Marketers. *Man in India*. 2017. Vol. 97. no. 21. pp. 195-217.
17. Safonova, V. Dialogue of the Dialogue of Cultures and Civilizations. *Procedures - Social and Behavioral Sciences*. 2014. no. 154. pp. 57-63.
18. Sysoyev, P.V., Evstigneeva, I.A., Evstigneev, M.N. The development of students 'skills through social information and communication technologies. *Social and Behavioral Sciences*. 2015. no. 200. pp. 114-121.
19. Pesina S.A., Zimareva O.L. Semantic analysis and representation of meanings in the structure of multi-valued words. *Questions of cognitive linguistics*. 2017. no. 1 (50). pp. 146-154. DOI: 10.20916 / 1812-3228-2017-1-146-154
20. Lerner I.Ya. Didactic basics of teaching methods. Moscow, Pedagogy Publ., 1981. 186 p. (in Russian)
21. Polovnikova N.A. The study of the formation of cognitive independence of schoolchildren in learning. Kazan, Publishing House Tat. Prince, 1977. 202 p. (in Russian)
22. Brushlinsky A.B. Psychology of thinking and problem-based learning. Moscow, Knowledge Publ., 2003. 96 p. (in Russian)
23. Guzeev V.V. Cognitive independence of students and the development of educational technology. Moscow, Scientific Research Institute of School Technologies, 2004. 128 p. (in Russian)
24. Petunin O.V. Formation of cognitive independence of senior schoolchildren in the process of in-depth study of the subjects of the natural science cycle: monograph. Kemerovo, Kuzbassvuzuzdat Publ., 2003. 124 p. (in Russian)
25. Ivanova T.N., Sergaeva Yu.V. Critical and creative thinking: a goal or a means of learning? *Bulletin of the Leningrad State University named after A.S. Pushkin*. 2006. no. 2. pp. 115-121. (in Russian)
26. Vtorushina Yu.L. Formation of a foreign language cultural picture of the world in the context of professional training of foreign language teachers. *Scientific Research in Education*. 2006. no. 6. pp. 39-40. (in Russian)
27. Titova S., Talmo T. Mobile systems for creating joint environments and getting immediate feedback: a model of a university lecture. *International Journal of Mobile and Blended Learning*. 2014. Vol. 6. no. 3. pp. 18-34. DOI: 10.4018 / ijmb.2014070102
28. Pavlova L.V., Savva L.I. Humanitarian culture and social development of a person. *Modern high technologies*. 2017. no. 2. pp. 136-140. (in Russian)
29. Pavlova L.V. Personality development in the context of the dialogue of cultures // *Professional education. Capital*. 2010. no. 1. pp. 40-41. (in Russian)
30. Savva L.I., Saigushev N.Ya., Vedeneeva O.A., Pavlova L.V., Rabina E.I. The concept of self-organized personality. *The European Proceedings of Social & Behavioral Sciences EpSBS*. 2017. XXVI. pp. 858-864.
31. Vasilyuk A.V., Pulekha I.R. Learning to translate non-cultural vocabulary // Student and Science (Humanitarian Cycle): Materials of the International Student Scientific and Practical Conference. 2018. p. 264-270. (in Russian)

#### Информация об авторах

**Павлова Любовь Владимировна**  
(Россия, г. Магнитогорск)

Доктор педагогических наук, доцент  
доцент кафедры английского языка

Магнитогорский государственный технический  
университет им. Г.И. Носова  
E-mail: pavlovaluba405@mail.ru  
ORCID ID: 0000-0002-9036-3707

#### Information about the authors

**Lyubov V. Pavlova**  
(Russia, Magnitogorsk)

Doctor of Education,  
Associate Professor

Associate Professor of the English Language Department  
Nosov Magnitogorsk State Technical University  
E-mail: pavlovaluba405@mail.ru  
ORCID ID: 0000-0002-9036-3707

**Пулеха Ирина Рудольфовна**

(Россия, г. Магнитогорск)

Кандидат филологических наук, доцент  
доцент кафедры английского языка  
Магнитогорский государственный технический  
университет им. Г.И. Носова  
E-mail: irinapulekha@mail.ru  
ORCID ID: 0000-0001-9361-1801

**Вторушина Юлиана Леонидовна**

(Россия, г. Магнитогорск)

Кандидат педагогических наук, доцент  
доцент кафедры английского языка  
Магнитогорский государственный технический  
университет им. Г.И. Носова  
E-mail: julievtorushina@mail.ru  
ORCID ID: 0000-0003-2241-0513

**Irina R. Pulekha**

(Russia, Magnitogorsk)

PhD in Philological Sciences,  
Associate Professor  
Associate Professor of the English Language Department  
Nosov Magnitogorsk State Technical University  
E-mail: irinapulekha@mail.ru  
ORCID ID: 0000-0001-9361-1801

**Yuliana L. Vtorushina**

(Russia, Magnitogorsk)

PhD in Pedagogical Sciences,  
Associate Professor  
Associate Professor of the English Language Department  
Nosov Magnitogorsk State Technical University  
E-mail: julievtorushina@mail.ru  
ORCID ID: 0000-0003-2241-0513

Ссылка для цитирования<sup>ГОСТ</sup>

Павлова Л. В., Пулеха И. Р., Вторушина Ю. Л.  
Формирование познавательной самостоятельности  
студентов в процессе обучения иностранному языку  
в вузе // Перспективы науки и образования. 2018. №  
6 (36). С. 85-96. doi: 10.32744/pse.2018.6.9

For Reference<sup>APA</sup>

Pavlova L. V., Pulekha, I. R., & Vtorushina, Yu. L.  
(2018). Students' cognitive independence formation in  
foreign languages teaching process at the university.  
*Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of  
Science and Education*, 36 (6), 85-96. doi: 10.32744/  
pse.2018.6.9. (In Russ., abstr. in Engl.)





Т. В. АКАШЕВА, Н. М. РАХИМОВА

## Использование прецедентных текстов для формирования лингвокультурологических компетенций при подготовке учителя иностранного языка в высшей школе

В настоящей статье описан опыт работы авторов с использованием прецедентного текста в практике преподавания немецкого языка будущим учителям иностранных языков. Актуальность статьи обусловливается необходимостью формирования лингвокультурологических компетенций студентов, изучающих иностранный язык, что соответствует современной лингводидактике и требованиям действующего ФГОС. Включение в процесс обучения прецедентных художественных текстов является одним из наиболее эффективных путей формирования лингвокультурологических компетенций и способствует развитию навыков устной и письменной речи на иностранном языке. В результате проведенного исследования доказано, что эффективность работы с прецедентным текстом зависит от организации учебного занятия на всех этапах работы. Важны выбор текста, разработка системы заданий и упражнений, формирующих способность к коммуникации в устной и письменной формах для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия на иностранных языках. Разработанные и представленные в данной статье типы упражнений являются универсальными и могут быть использованы при работе с любым другим прецедентным текстом.

**Ключевые слова:** обучение иностранным языкам в высшей школе, лингводидактика, лингвокультурологические компетенции, прецедентный текст



T. V. AKASHEVA, N. M. RAKHIMOVA

## The Use of Precedent Texts to Form the Linguocultural Competence in Foreign Language Teacher Training at Higher School

The present article describes the authors' work experience with the use of precedent text in German language in teaching practice for future foreign languages teachers. The article actuality is stipulated by the need to form the linguocultural competence in students studying foreign language, which conforms to modern linguodidactics and to the requirements of the valid Federal Educational Standard (FES). Incorporating the precedent literary texts into the educational process is one of the most efficient ways to form the linguoculturological competence and promotes the development of oral and written language skills in foreign language. The conducted research resulted in evidence that the efficiency of work with the precedent text depends on organizing the teaching lesson on all phases of work. It is important to select the text, develop the system of tasks and exercises forming the communication skills in oral and written forms to solve the objectives of interpersonal and intercultural interaction on foreign languages. The developed and presented in the given article types of exercises are multipurpose ones and may be used in work with any other precedent text.

**Key words:** foreign language learning at higher school, linguodidactics, linguoculturological competence, precedent text

## Введение

В настоящее время в лингводидактике уделяется особое внимание интегрированному изучению иностранного языка и национальной культуры, а также повышается роль дисциплин, обеспечивающих языковую и лингвокультурологическую грамотность студентов. В связи с этим, в фокусе внимания современного преподавания иностранного языка в высшей школе все чаще оказываются методики, «нацеленные на формирование универсальных лингвокультурологических компетенций, которые представляют собой определенный набор знаний о культурных ценностях, менталитете, картине мира носителей изучаемого языка» [7, с. 2].

Концепция преподавания языка во взаимосвязи с культурой, предложенная Е.И. Пассовым, доказывает эффективность такого подхода, так как по мнению автора, иноязычная культура усваивается в процессе коммуникативного общения в культуроведческом и развивающем учебном аспектах более успешно: «Обучение языку в тесном взаимодействии с культурой позволяет участникам межкультурного общения не только познакомиться с фактами из области иноязычной культуры и приобрести умения ими пользоваться в различных ситуациях общения» [14, с. 23].

Эта актуальная тенденция, отражающая смещение научных интересов в сторону изучения культуры на занятиях по иностранному языку, рекомендует идти от фактов культуры к явлениям в языке. Научный и методический поиск в рамках этого направления: культура – цель, язык – средство, реализован в публикациях таких исследователей как М.А. Дюжева [8], В.А. Маслова [13], И.И. Халеева [23], В.М. Шаклейн [24], Chelli Saliha [26].

Лингвокультурологический подход к обучению иностранному языку предполагает знакомство обучающихся с культурой речевого общения на данном иностранном языке. Это направление рассматривается в работах М.О. Фаеновой [21], Н.И. Формановской, Л.А. [22], Y. Zhang, G.Lauer [30] и др. Вышеуказанные авторы считают, что цель обучения означает формирование умений оформления стилистически правильной с точки зрения культурологического содержания речи.

Другие исследователи (В.В. Сафонова [17], П.В. Сысоев [19], С.Г. Тер-Минасова [20]) считают, что в рамках овладения нормами межкультурного общения происходит формирование социокультурной компетенции как способности к общению с носителями языка с учетом присущих им национально-культурных особенностей социального и речевого поведения.

Но и в первом и втором случае взаимосвязь и взаимовлияние языка и культуры прослеживается очень четко, а значит крайне важно формировать лингвокультурологические навыки у сту-

дентов, изучающих иностранный язык, особенно если речь идет о подготовке будущих учителей иностранного языка. Это позволит им, помимо двух названных условий, увидеть связь между фактом культуры и словесным выражением, его обозначающим, отказаться от стереотипов при оценке чужой культуры, а также глубже понять свою культуру.

В методической литературе предлагается широкий спектр средств, позволяющих сформировать эти навыки при изучении иностранного языка, к ним относится использование художественных произведений, кинофильмов, мультфильмов, фольклорных произведений, фразеологизмов, пословиц, поговорок, крылатых выражений и т.п. на языке оригинала. По своему характеру прецедентный текст является прекрасным источником как языкового, так и культурологического материала, что немаловажно с точки зрения преподавания иностранного языка. Умение употреблять в речи иностранные прецедентные тексты говорит о высоком уровне владения языком, поскольку студент приобретает «способность к иноязычному общению на межкультурном уровне, под которым понимается адекватное взаимодействие с представителями других культур» [6, с. 49]. Студент овладевает вербально-семантическим кодом языка и постигает фрагмент картины мира, что позволяет «понять новую для него социальную действительность» [Там же].

Наш собственный многолетний опыт преподавания в высшей школе и подготовки будущих учителей немецкого языка показывает, что включение в процесс обучения прецедентных художественных текстов является одним из наиболее эффективных путей формирования лингвокультурологических компетенций. Одновременно с этим, использование прецедентных текстов способствует развитию навыков устной и письменной речи на немецком языке.

В каждой культуре формируется свой корпус прецедентных текстов, вызывающий определенные ассоциации у носителей языка данной культуры, который, однако, может быть неизвестен членам других культурных групп, что необходимо учитывать во избежание коммуникативных неудач при межкультурном общении.

Ю.Н. Караулов, автор термина «прецедентные тексты», относит к ним тексты, «значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношениях, имеющие сверхличностный характер, т.е. хорошо известные и широкому окружению данной личности, включая её предшественников и современников, и, наконец, такие, обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности» [9, с. 216]. По мнению Ю.Н. Караулова, прецедентные тексты – это лингвокультурологическое явление, являющееся неотъемлемой частью структуры языковой личности

[9]. Прецедентные феномены позволяют авторам художественных текстов выразить личностное понимание особенностей и противоречий современного мира [16].

В лингвистике имеется много научных работ, посвященных определению феномена прецедентного текста и его видов. Это, прежде всего, исследования известных ученых Е.М. Верещагина и В. Г. Костомарова [5], Ю.Н. Караулова [9], Ю.А. Сорокина и И.М. Михалевой [18] и др.

Ряд исследователей, следуя традиции М. Бахтина, рассматривают прецедентный текст как одно из проявлений чужой речи (Н.Д. Арутюнова [2], С.Е. Крючкова [11], A. Chrabaszcz и K. Gor [27] и др.).

Прецедентные тексты часто выступают предметом исследований в области преподавания русского языка (И.В. Лыткина [12]), а также русского языка как иностранного (Л.М. Гриценко, Т.А. Демидова, М.Е. Бахонная [7], Ю.Е. Прохоров и И.А. Стернин [15], A.V. Maiorov, E.N. Metelkin [28]). Эти исследования затрагивают вопросы формирования лингвокультурологической компетенции наряду с изучением языка во избежание коммуникативных ошибок в иноязычной речи.

Однако научных работ, освещающих проблемы лингводидактики преподавания немецкого языка, крайне мало, что и обуславливают актуальность данного исследования.

В нашей статье предлагается описание собственного опыта использования прецедентных текстов на занятиях по практике речи первого иностранного языка (немецкий язык) в высшей школе, что является целью настоящей статьи.

Задачи:

1. Обоснование выбора прецедентного текста.
2. Определение характера трудностей, с которыми встречается студент при чтении и интерпретации прецедентного текста
3. Разработка комплекса заданий и упражнений для работы с прецедентным художественным текстом для формирования лингвокультурологических компетенций и развития навыков устной и письменной речи на немецком языке.

Практическая значимость исследования: в результате исследования разработан комплекс заданий и упражнений, которые могут быть использованы в процессе вузовского обучения при работе как с данным, так и с другими прецедентными художественными текстами.

#### Материалы и методы исследования

Исследование проводилось на практических занятиях со студентами 4 курса, обучающимися по направлению 44.03.05 «Педагогическое образование (профиль: иностранный язык и иностранный язык)» в рамках дисциплины «Практика речи первого иностранного языка (немецкий язык), аспект «Домашнее чтение».

Домашнее чтение традиционно составляет отдельный аспект практического овладения иностранным языком в искусственных условиях на продвинутом этапе обучения. При работе с художественным произведением на занятиях по домашнему чтению наиболее эффективно происходят процессы формирования обучаемыми собственных мыслей, поиска языковых средств и форм их адекватного выражения в коммуникации.

Студенты получают возможность почувствовать свой прогресс, заключающийся не только в более глубоком понимании все усложняющихся текстов, но и в осмысленном желании читать и активно работать с лексикой, грамматическими явлениями, синтаксическими конструкциями, стилистическими приемами и изобразительно-выразительными средствами художественных текстов большего объема.

Исходя из вышесказанного, в качестве материала для домашнего чтения была выбрана повесть У. Пленцдорфа «Новые страдания юного В.» [29], написанная в начале 70-ых годов 20-го века. Данная повесть перекликается с известным значимым для немецкой культуры произведением немецкого классика И.В. Гете «Страдания юного Вертера», т. е. прецедентным текстом. Повесть посвящена проблемам молодых людей, которые, независимо от эпохи и времени, переживают свой период «штурма и дранга».

При решении поставленных задач использовались следующие методы исследования: теоретический анализ работ по исследуемой проблематике, наблюдение, беседа, анализ занятий, обобщение опыта.

#### Результаты исследования

При планировании системы работы мы исходили из того, что студенты изучили творчество И.В. Гете в рамках дисциплины «История литературы стран изучаемого языка» и знакомы с его произведениями.

Основной задачей преподавателя при работе с данной повестью было обратить внимание студентов на осложненную структуру текста и побудить их узнать прецедентный текст, понять его, а также адекватно интерпретировать. Для этого, преподаватель, предвосхищая возможные трудности при чтении повести «Новые страдания юного В.», обращает внимание на сюжет и композицию, название, имена главных героев, детали описания. С этой целью перед чтением произведения все студенты получают вопросы на образовательном портале для самостоятельной проработки:

*Предтекстовое задание для всей группы:*

U. Plenzdorf „ Die neuen Leiden des jungen W.“  
Aufgabenstellung:

1. Den Text lesen.
2. Die Hauptpersonen charakterisieren.

3. Die Sprache des Textes sowie die Wirkung der Sprache auf die Leser analysieren.

4. Plenzdorfs Werk mit Goethes Werk vergleichen.

5. Den Text aus historischer Sicht verstehen.

Несколько студентов получают индивидуальное задание.

*Индивидуальное задание:*

Планируемый результат: студенты должны получить информацию о произведении.

Два студента должны подготовить презентацию и ознакомить остальных студентов с творчеством У. Пленцдорфа:

Erstellen Sie eine Präsentation über U. Plenzdorf: das Foto des Autors, seine Biografie, andere Angaben zu seinem Leben, Liste seiner Werke. Nutzen Sie folgende Linktipps:

<http://www.dhm.de/lemo/html/biografien/PlenzdorfUlrich/> Eine Biografie mit einigen Querverweisen

[http://de.wikipedia.org/wiki/Ulrich\\_Plenzdorf](http://de.wikipedia.org/wiki/Ulrich_Plenzdorf) Die Wikipedia-Biografie liefert viele Zusatzinformationen.

Для чтения и обсуждения повесть была разделена на 4 смысловых фрагмента (Pensum). Работа над каждым смысловым фрагментом включала задания, направленные на поиск лингвокультурологических аспектов и активизацию навыков устной речи.

*Лексические задания*

*Планируемый результат:* Студенты должны проанализировать языковую базу текста.

Лексические задания включали поиск и анализ использования речевых клише, сокращений, молодежного сленга, жаргонизмов, фразеологических единиц, цитат, аллюзий, интертекста, реалий. Обсуждение проводилось в аудитории в ходе устного опроса и дискуссии.

*Задания, связанные с анализом композиции и языка повести*

*Планируемый результат:* Студенты должны определить функциональную нагрузку прецедентного текста в романе и систематизировать в виде сообщения.

Эти задания студенты выполняли письменно и размещали на образовательном портале. Ниже приведены задания и краткие наиболее яркие ответы студентов:

1. Aufbau des Romans: wie die die Komposition des Romans?

Das Werk beschreibt die Handlung auf drei Zeitebenen: das Leben der Hauptperson wird in der Rückperspektive dargestellt. Aus dem sozusagen "Jenseits" gibt die Hauptperson ihre Kommentare zu den einzelnen Situationen ab.

Die gegenwärtige Zeit: Ermittlung und Recherchen des Vaters. Das Werk wird in einzelne Kapitel nicht gegliedert, die Struktur ist durchgehend.

2. Erzählperspektive und sprachliche Gestaltung des Werkes: wie wird dargestellt und beschrieben?

Die Handlung des Werkes wird in verschiedenen Zeitebenen beschrieben. Das Werk beginnt

mit den Artikeln in der Zeitung über Tod der Hauptperson Edgar. Edgars Vater spricht mit seinen Freunden Willi, Charlie, mit den Arbeitern in der Malerkolonie, um seinen Sohn im Nachhinein kennen zu lernen und zu verstehen. Ab und zu schaltet sich der tote Edgar ein, um alles aus seiner Sicht zu kommentieren. Edgar spricht locker, salopp, seine Sprache ist von Jargon und Slang voll. Der Leser wird oft direkt angesprochen: "Ich war vielleicht ein Idiot, Leute!" Edgar drückt seine Gefühlsregungen aus und sagt: "Ich glaub – denk – mich streift ein Bus". Es werden viele englische Wörter und Ausdrücke gebraucht. Zum Beispiel, "high", "jump", hält eine "Speech" oder trägt seinen "Bluejeans-Song" vor.

Поскольку основной целью является сопоставление повести У. Пленцдорфа с романом И.В. Гете, важно было провести параллели между произведениями. Такие задания повышенной трудности, относящиеся не к отдельным фрагментам текста, а требующие работы с текстом в целом, выполнялись студентами в группах по 4-5 человек.

*Задания повышенной трудности, направленные на проверку сформированности умения получения, поиска и фиксации прецедентных текстов*

*Планируемый результат:* Студенты должны выявить прецедентные аспекты в романе.

Bezug zum Werk von J.W. Goethe "Die Leiden des jungen Werthers"?

Die Hauptpersonen Edgar und Werther haben gleiche Gefühle. Sie sind von den Zwängen und Vorurteilen der Gesellschaft, in der sie leben, eingengt und können ihre Fähigkeiten nicht entwickeln. Die Hauptperson Werther findet einen fiktiven Gesprächspartner und schreibt an seinen nicht realen Freund Wilhelm. Edgar benutzt die technischen Errungenschaften seiner Zeit und spricht seine Gedanken auf Tonband. Diese Tonbänder schickt er seinem Freund Willi. Die beiden, Edgar und Werther, verlieben sich in eine verheiratete Frau. Edgar zieht sich wie Werther in sich selbst zurück, weil er auch wie Werther mit der Gesellschaft nicht zu Rande kommen kann. Die beiden sterben. Es besteht aber der Unterschied: Edgar stirbt auf Grund eines Unfalles, und Werther wählt seinen Tod selbst. Es ist interessant, dass Edgar oft Zitate aus dem Werk J.W. Goethe "Die Leiden des jungen Werthers" verwendet.

*Задания повышенной трудности, направленные на проверку сформированности умения понимания и преобразования информации*

*Планируемый результат:* Студенты должны определить функциональную нагрузку прецедентного текста в раскрытии образов героев и систематизировать в виде таблицы.

В ходе обсуждения текста произведения в группах и обмена информацией и мнений студент-модератор анализирует и сводит в таблицу результаты дискуссии.

Die offensichtlichen Parallelen, die gezogen worden sind:

Werther	Edgar Wibeau
Er verliebt sich und verlässt seine Heimat wegen dieser Liebe	Er bekommt viele Probleme und verlässt seine Heimat wegen Problemen
Ort: es wird der neue Ort geschildert	Ort: Es wird der Gartenlaube als Lieblingsort trotz aller Trostlosigkeit geschildert
Werther schreibt an einen fiktiven Empfänger	Edgar spricht auf eine Tonbandkassette und schickt seinem Freund
Werther hat Misserfolg in der neuen Welt	Edgar hat Misserfolg in der Malerkolonie
Er über den Selbstmord wegen Verzweiflung aus	Es passiert der Unfalltod

*Задания повышенной трудности, направленные на проверку сформированности компетенций*

*Планируемый результат:* Студенты должны по результату прочитанного сформулировать вывод, обосновать собственную интерпретацию прецедентного текста.

Для контроля сформированных компетенций после прочтения всего произведения студентам предложено выполнить проектную работу в группах самостоятельно и представить на занятии проектный продукт:

*Проектное задание 1*

Willi schreibt an Edgar

Schreiben Sie einen Brief von Willi an Edgar. In diesem Brief antwortet Willi auf die Fragen, nachdem er die Tonbänder abgehört hat. Welche Ratschläge könnte er seinem Freund geben, was könnte er Edgar von seiner Mutter, von Zuhause und Fleming erzählen. Wie könnte er Edgars Situation einschätzen?

*Проектное задание 2*

Grabrede

Stellen Sie sich vor, dass alle Hauptpersonen des Werkes sowie auch verschiedene Menschen, mit denen Edgar zu tun hatte, zur Beerdigung erscheinen. Sie ergreifen das Wort. Formulieren Sie diese Reden an Edgars Grab.

*Проектное задание 3*

Kommentare

Schreiben Sie, ganz im Stil Edgars/Plenzdorfs, einen Kommentar Edgars zu seinem eigenen Begräbnis. Versuchen Sie dabei, die sprachlichen Besonderheiten Edgars zu imitieren oder in heutige Jugendsprache zu übertragen.

В ходе презентаций проектного продукта контролируется владение новой лексикой, правильность ее употребления как грамматически, так и стилистически. Кроме того, по рецепции и реакции преподаватель может оценить способность к спонтанной речи на немецком языке и продуктивности. На заключительном этапе работы с прецедентным текстом предлагается два задания.

*Заключительное письменное задание*

*Планируемый результат:* Студенты должны

по результату прочитанного дать собственную оценку произведения.

- Schreiben Sie eine Buchkritik für die Zeitung. Wählen Sie die Zielgruppe. Geben Sie eine begründete Empfehlung darüber ab, ob Plenzdorfs Erzählung als Lektüre für die Gleichaltrigen geeignet ist.

*Заключительная дискуссия*

*Планируемый результат:* Студенты должны обсудить итоги прочитанного и изложить собственное осмысление повести:

- (Streit-)Gespräch Goethe versus Plenzdorf

Bilden ein (Streit-)Gespräch zwischen dem Johann Wolfgang Goethe und Ulrich Plenzdorf. Die Probleme:

- Urheberrecht (Stichwort "Ideenklau"),
- Probleme Jugendlicher, die in allen Zeiten gleich sind,
- die veränderten gesellschaftlichen Umstände
- die Sprache
- Unterschiedliche bzw. gleiche Wirkung beider Texte auf die Leser.

Обсуждение результатов

После оценки и анализа выполненных заданий можно констатировать, что студенты решили поставленные задачи и выявили следующее.

Сюжетная структура, система персонажей и целый ряд деталей повести У. Пленцдорфа ассоциативно связаны с романом И.В. Гёте «Страдания юного Вертера». Обращение к тексту И.В. Гёте позволяет понять мотивы и глубинные качества героя: в повести повторяется ситуация, описанная в свое время в романе И. В. Гёте. Кроме того, при помощи преподавателя было выявлено, что подобные интертекстуальные отсылки – «это прежде всего процесс метафоризации» [1, с. 7].

Студенты уже на начальном этапе обратили внимание на название произведений: И.В. Гёте «Страдания юного Вертера» и У. Пленцдорфа «Новые страдания юного В.» и сделали вывод, что ассоциации с текстом Гете задают новое восприятие старого сюжета. Интересно было наблюдение одной студентки, что у Гете герой назван полным именем «Вертер», а в заголовке «Новые страдания юного В.» представлено сокращенное

имя героя, что, вероятно, важно для переноса действия в современность, для которого характерны ускорение темпа жизни, динамичность и краткость речи.

Студенты отметили схожесть основной темы – любовный треугольник – и композиции двух произведений. Повествование в произведении Й.В. Гете «Страдания юного Вертера» построено в форме писем главного героя Вертера к своему другу. В повести У. Пленцдорфа информация передается через воспоминания родителей, друзей, коллег, комментарии самого Эдгара “с того света”, а также цитацию И. В. Гёте. Эдгар пытается реализовать себя как личность, стремится наладить нормальный контакт с окружающими людьми. Вертер также не смог найти себя в условиях равнодушия. Оба героя уходят из жизни, не реализовав своих возможностей в полной мере. Обращение к роману И.В. Гёте обогащает текст повести У. Пленцдорфа. Подобная высокая аллюзивная плотность не только помогает правильно прочесть современную повесть.

Интересно, что в ходе прочтения повести студенты самостоятельно выявили отсылки к другим текстам. Например, Эдгар, как и герой романа Д. Д. Сэлинджера «Над пропастью во ржи» Холден Колфилд, в откровенной форме рассказывает о своем обостренном восприятии современной действительности и неприятии морали современного общества. Ассоциации с романом Д. Дефо «Робинзон Крузо» усиливает такую трактовку – одиночество героя и его стремление изменить жизнь вокруг.

Глубокое прочтение и понимание стали возможны благодаря соблюдению следующих условий: тщательный подход к выбору художественного произведения, разработка заданий и упражнений, нацеленных на формирование лингвокультурологических и языковых компетенций.

Современная тенденция в обучении иностранного, в частности, немецкого языка предполагает совершенствование коммуникативных навыков и знаний, позволяющих вывести студентов на принципиально иной уровень общения, приближенный к коммуникации носителей языка в естественных речевых условиях.

Как показало проведенное исследование, использование прецедентных текстов на занятиях по практическому курсу первого иностранного языка (немецкий язык) дидактически оправдано. Художественный прецедентный текст позволяет изучать немецкий язык с опорой на специфику национальной культуры, формирует лингвокультурологические и коммуникативные компетенции, что является важнейшими принципами практики преподавания иностранного языка в высшей школе в современных условиях.

Эффективность работы с прецедентным текстом на иностранном языке напрямую зависит от особой организации учебного занятия на всех этапах работы – от подготовительного до заключительного. Помимо заданий, направленных на узнавание, понимание и интерпретацию художественного текста, необходимо разработать лексические упражнения. Такие задания снимают трудности при чтении оригинального текста, способствуют обогащению лексического запаса обучающихся и формируют способность к коммуникации в устной и письменной формах на иностранном языке для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия. Именно такую задачу ставит сегодня современный Федеральный государственный образовательный стандарт.

Разработанные и представленные в данной статье типы упражнений являются универсальными и могут быть использованы при работе с любым другим прецедентным текстом.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Акашева Т.В. Интертекстуальность как средство разрушения мифов в творчестве Э. Елинек // Вестник Челябинского государственного университета. Челябинск. 2009. Вып. 30. С. 6–10.
2. Арутюнова Н.Д. Диалогическая цитация (к проблеме чужой речи) // Вопросы языкознания. 1986. №1. С.50–54.
3. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986. С. 336–373.
4. Введенская Л.А. Культура речи. Ростов-на-Дону: Феникс, 2001. 234 с.
5. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова. М.: Русский язык. 1980. 320 с.
6. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам. Пособие для учителя. М.: Аркти-Глосса. 2000. 165 с.
7. Гриценко Л. М., Демидова Т.А., Бахонная М.Е. Прецедентные тексты на уроках русского языка как иностранного // Научный журнал КубГАУ. 2017. №126 (02). С. 1–13.
8. Дюжева М.Б. Прецедентность как ключевое понятие лингвокультурологии [Электронный ресурс] URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/pretsedentnost-kak-klyuchevoe-ponyatie-lingvokulturologii> (Дата обращения: 1.06.2018).
9. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М.: КомКнига. 2006. 261 с.
10. Костомаров В. Г. Как тексты становятся прецедентными // Русский язык за рубежом. 1994. № 1. С.73–76.
11. Крючкова С. Е. Диалоговедение М. Бахтина и теория аргументации // Культурное наследие России. 2016. Т. 15. № 4. С. 20–25.
12. Лыткина И. В. Обучение студентов употреблению прецедентных текстов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02.

- М., 2003. 157 с.
13. Маслова В. А. Лингвокультурология. М.: Издательский центр «Академия». 2001. 208 с.
  14. Пассов Е. И. Сорок лет спустя или сто одна методическая идея. М.: Глосса-Пресс. 2006. 240 с.
  15. Прохоров Ю. Е., Стернин И. А. Русское коммуникативное поведение. М.: Флинта: Наука. 2002. 328 с.
  16. Рахимова Н.М. Отражение авторского видения мира в художественном рассказе // В мире научных открытий: науч. журн. Красноярск. 2010. № 2 (08), часть 4. С. 19–21.
  17. Сафонова В. В. Изучение языков межкультурного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки. 1996. 238 с.
  18. Сорокин Ю.А., Михалева, И.М. Прецедентность и смысловая структура художественного текста // Структурно-семантический и стилистический анализ художественного текста: сб. науч. тр. Харьков. 1989. С. 113–115.
  19. Сысоев П.В. Языковое поликультурное образование // Иностранные языки в школе. 2006. № 4. С. 2–14.
  20. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово. Slovo. 2000. 624 с.
  21. Фаенова М.О. Обучение культуре общения на английском языке. М.: Высшая школа. 1991. 132 с.
  22. Формановская Н.И. Культура общения и речевой этикет. 2-е изд. М.: ИКАР. 2005. 250 с.
  23. Халева И. И. Основы теории понимания иноязычной речи (подготовка переводчиков). М.: Высшая школа. 1989. 238 с.
  24. Шаклейн В.М. Лингвокультурология ситуации и исследование текста. М., 199. 301 с.
  25. Amin T.G., Jeppsson F., Haglund J. Conceptual Metaphor and Embodied Cognition in Science Learning: Introduction to special Issue. *International Journal of Science Education*. 2015. Vol. 37. № 5-6. P. 745–758.
  26. Chelli Saliha The Competency-based Approach in Higher Education [Электронный ресурс]. URL: <http://dspace.univ-biskra.dz:8080/jspui/bitstream/123456789/320/1/30.pdf> (Дата обращения: 01.06.2018)
  27. Chrabaszc A., Gor K. Context effects in the processing of phonolexical ambiguity in L2 // *Language Learning*. 2014. Vol. 64. No. 3. P. 415-455.
  28. Maiorov A.V., Metelkin E.N. Die "deutsche Spur" in der altrussischen Erzählung über die Einnahme Konstantinopels durch die Kreuzritter. *Byzantinische Zeitschrift*. 2017. Vol. 109. № 2. P. 809–820.
  29. Plenzdorf U. Die neuen Leiden des jungen W., Suhrkamp Verlag AG, 2010. 160 S.
  30. Zhang Y., Lauer G. How Culture Shapes the Reading of Fairy Tales: a cross-cultural Approach. *Comparative Literature Studies*. 2015. Vol. 52. № 4. P. 663–681.

## REFERENCES

1. Akasheva T.V. Intertextuality as a means of destroying myths in the works of E. Jelinek. *Bulletin of Chelyabinsk State University*. Chelyabinsk. 2009. Vol. 30. pp. 6–10. (in Russian)
2. Arutyunova N.D. Dialogic citation (to the problem of someone else's speech). *Questions of linguistics*. 1986. no. 1. pp. 50–54. (in Russian)
3. Bakhtin M. M. Aesthetics of verbal creativity. Moscow, Art Publ., 1986. p. 336-373. (in Russian)
4. Vvedenskaya L.A. A culture of speech. Rostov-on-Don, Phoenix Publ., 2001. 234 p. (in Russian)
5. Vereshchagin E.M., Kostomarov V.G. Linguistic theory of words. Moscow, Russian language Publ.. 1980. 320 p. (in Russian)
6. Galskova N.D. Modern methods of teaching foreign languages. The manual for the teacher. Moscow, Arkty Glossa Publ., 2000. 165 p. (in Russian)
7. Gritsenko L.M., Demidova T.A., Bahonnaya M.E. Case texts in Russian as a foreign language class. *Scientific journal of KubSAU*. 2017. no. 126 (02). pp. 1–13. (in Russian)
8. Dyuzheva M.B. Precedence as a key notion of cultural linguistics [Electronic resource]. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/pretsedentnost-kak-klyuchevoe-ponyatie-lingvokulturologii> (accessed 1.06.2018). (in Russian)
9. Karaulov Yu. N. The Russian language and language personality. Moscow, KomKniga Publ., 2006. 261 p. (in Russian)
10. Kostomarov V. G. How texts become precedent. *Russian language abroad*. 1994. no. 1. pp. 73–76. (in Russian)
11. Kryuchkova S. E. Bakhtin's Dialogue and Argumentation Theory. *Cultural Heritage of Russia*. 2016. Vol. 15. no. 4. pp. 20–25. (in Russian)
12. Lytkina I. V. Teaching students to use precedent texts. Diss. PhD Ped. Sci., Moscow, 2003. 157 p. (in Russian)
13. Maslova V. A. Linguoculturology. Moscow, Publishing Center "Academy". 2001. 208 p. (in Russian)
14. Passov E. I. Forty years later, or one hundred and one methodical idea. Moscow, Glossa Press Publ., 2006. 240 p. (in Russian)
15. Prokhorov Yu. E., Sternin I. A. Russian Communicative Behavior. Moscow, Flinta: Science Publ., 2002. 328 p. (in Russian)
16. Rakhimova N.M. Reflection of the author's vision of the world in an artistic story. *In the world of scientific discoveries*. Krasnoyarsk. 2010. no. 2 (08), part 4. pp. 19–21. (in Russian)
17. Safonova V.V. Studying the languages of intercultural communication in the context of a dialogue of cultures and civilizations. *Voronezh, Origins Publ.*, 1996. 238 p. (in Russian)
18. Sorokin Yu.A., Mikhaleva I.M. Precedence and semantic structure of an artistic text // Structural-semantic and

- stylistic analysis of an artistic text: collection of articles. scientific tr. Kharkov. 1989. pp. 113–115. (in Russian)
19. Sysoev P.V. Language multicultural education. *Foreign languages at school*. 2006. no. 4. pp. 2–14. (in Russian)
  20. Ter-Minasova S. G. Language and intercultural communication. Moscow, Slovo Publ., 2000. 624 p. (in Russian)
  21. Faenova M.O. Teaching communication culture in English. Moscow, High School Publ., 1991. 132 p. (in Russian)
  22. Formanovskaya N.I. Communication culture and speech etiquette. Moscow, IKAR Publ., 2005. 250 p. (in Russian)
  23. Khaleeva I.I. Fundamentals of the Theory of Understanding Foreign Language Speech (Translator Training). Moscow, High School Publ., 1989. 238 p. (in Russian)
  24. Shaklein V.M. Linguoculturology of the situation and the study of the text. Moscow, 301 p. (in Russian)
  25. Amin T.G., Jeppsson F., Haglund J. Conceptual Metaphor and Embodied Cognition in Science Learning: Introduction to special Issue. *International Journal of Science Education*. 2015. Vol. 37. no. 5-6. pp. 745–758.
  26. Chelli Saliha The Competency-based Approach in Higher Education [Electronic resource]. Available at: <http://dspace.univ-biskra.dz:8080/jspui/bitstream/123456789/320/1/30.pdf> (accessed 1 June 2018)
  27. Chrabaszc A., Gor K. Context effects in the processing of phonolexical ambiguity in L2. *Language Learning*. 2014. Vol. 64. no. 3. pp. 415-455.
  28. Maiorov A.V., Metelkin E.N. Die "deutsche Spur" in der altrussischen Erzählung über die Einnahme Konstantinopels durch die Kreuzritter. *Byzantinische Zeitschrift*. 2017. Vol. 109. no. 2. pp. 809–820.
  29. Plenzdorf U. Die neuen Leiden des jungen W., Suhrkamp Verlag AG, 2010. 160 S.
  30. Zhang Y., Lauer G. How Culture Shapes Reading a Fairy Tales: a cross-cultural Approach. *Comparative Literature Studies*. 2015. Vol. 52. no. 4. pp. 663–681.

### Информация об авторах

**Акашева Татьяна Валентиновна**  
(Россия, Магнитогорск)

Кандидат филологических наук, доцент  
Зав. кафедрой романо-германской филологии и  
перевода, доцент  
Магнитогорский государственный технический  
университет им. Г.И. Носова  
E-mail: akasheva.tv@yandex.ru

**Рахимова Нурия Мухаметовна**  
(Россия, Магнитогорск)

Кандидат филологических наук  
Доцент кафедры романо-германской  
филологии и перевода  
Магнитогорский государственный технический  
университет им. Г.И. Носова  
E-mail: nuria\_rahimova@list.ru

### Information about the authors

**Tatiana V. Akasheva**  
(Russia, Magnitogorsk)

PhD in Philological Sciences,  
Associate Professor  
Head of the Department of Romance-Germanic  
Philology and Translation, Associate Professor  
Nosov Magnitogorsk State Technical University  
E-mail: akasheva.tv@yandex.ru

**Nuria M. Rakhimova**  
(Russia, Magnitogorsk)

PhD in Philological Sciences,  
Associate Professor  
of the Department of Romance-Germanic  
Philology and Translation  
Nosov Magnitogorsk State Technical University  
E-mail: nuria\_rahimova@list.ru

### Ссылка для цитирования<sup>ГОСТ</sup>

Акашева Т. В., Рахимова Н. М. Использование  
прецедентных текстов для формирования  
лингвокультурологических компетенций при  
подготовке учителя иностранного языка в высшей  
школе // Перспективы науки и образования. 2018. №  
6 (36). С. 97-104. doi: 10.32744/pse.2018.6.10

### For Reference<sup>APA</sup>

Akasheva, T. V., & Rakhimova, N. M. (2018). The use of  
precedent texts to form the linguocultural competence  
in foreign language teacher training at higher school.  
*Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of  
Science and Education*, 36 (6), 97-104. doi: 10.32744/  
pse.2018.6.10. (In Russ., abstr. in Engl.)





## Наглядные методы обучения и проектные методики на уроке истории

Современное школьное образование переживает процесс активных изменений, вызванных рядом объективных предпосылок. Среди них особая роль принадлежит новым поколениям детей, которые родились и выросли в условиях цифрового поворота. Мышление и восприятие информации трансформировались и требуют новых методов обучения. С другой стороны цифровой поворот создал условия, в которых учитель больше не является ключевым источником информации, он выполняет роль тьютора в образовании. Историческое знание требует работы с большими объемами информации, что, при так называемой «клиповости мышления» обучающихся, не всегда позволяет достичь высоких результатов обученности. В этой связи авторы статьи предлагают ряд методик работы на уроках истории с опорой на наглядные методы обучения и применение проектных технологий: работа с иллюстрированным словарем, работа с исторической открыткой, работа с историческими комиксами. Авторы предлагают механизм работы с данными формами работы на уроках истории, указывают на достоинства (обращение к эмоциональной стороне восприятия истории; дополнительная мотивация обучающихся; укрепление междисциплинарных связей; развитие творческого и самостоятельного мышления) и трудности данных методик (большой объем подготовки педагога; затратность по времени на первых этапах реализации, удержание мотивации учащихся).

**Ключевые слова:** образование, методика истории, наглядный метод, проектная деятельность, общеобразовательная школа, иллюстрированный словарь, историческая открытка, исторический комикс



## Visual Training Methods and Design Methodologies on History Lesson

The modern school education undergoes the process of dynamic changes, induced by the range of objective prerequisites. Among them, the specific role belongs to new generations of children born and raised in conditions of digital turn. Mentality and information perception were transformed and require new educational methods. On the other hand, the digital turn created conditions where the teacher is no more the key informational source, he executes the role of tutor in education. Historical knowledge requires operation with big informational sources which within the conditions of so called "mosaic thinking" of trainees, does not always permit to achieve high results in training. In this connection, the authors propose the range of methodologies of operation on history lessons based on visual training methods and the use of design technologies: operation with illustrated dictionary, operation with historical postcard, operation with historical comics. The authors propose mechanisms to manage the given operation forms on history lessons, show their advantages (address to emotional aspect of history perception; additional motivation of trainees; strengthening the interdisciplinary connections; development of creative and independent thinking) and difficulties of the given methodologies (big amount of pedagogue preparation; costly characteristics in terms of time on initial phases of implementation, retention of motivation in pupils).

**Key words:** education, history methodology, visual method, design activities, general education school, illustrated dictionary, historical postcard, historical comics

## Введение

Современное образование ставит перед педагогами новые задачи. Они определяются, прежде всего, тем, что произошли значительные изменения в науке, технике и, как следствие, в обществе. Учитель перестал быть транслятором знаний. Эту его функцию подхватили и успешно воплощают в жизнь другие доступные, многовариативные источники информации: телевидение, интернет и т. п. Следовательно, в задачи учителя теперь входит не столько аккумуляция и трансляция информации, сколько обучение учащихся её систематизировать, ранжировать по степени значимости и в целом использовать. В связи с доступностью информации на учащихся часто обрушивается её лавина, в которой сложно уловить главное, выявить суть явления. К тому же информация быстро меняется, ей присуще динамизм. Выросшее в таких условиях поколение не имело возможности научиться вдумчиво, кропотливо работать с большими текстовыми или информационными ресурсами. Они с лёгкостью и желанием улавливают краткие, емкие, яркие выражения, и с тоской смотрят на объемный текст без картинок.

В современной педагогике и психологии все чаще уделяется внимание термину «клиповое мышление», который относят к современной молодёжи и школьникам. Современное телевидение, интернет, пресса, да и литература предлагает потребителю минимальные тексты с максимально эмоциональным наполнением. Человек привыкает к тому, что разрозненные факты, чаще всего в форме картинок или эмоциональных зарисовок, постоянно, как в калейдоскопе сменяют друг друга, и постоянно требует новых. Человек с «клиповым» мышлением не может длительное время сосредотачиваться на какой-либо информации, вследствие чего снижается способность к анализу. Кроме того, калейдоскоп кадров базируется на эмоциональном восприятии, а не на логическом, рациональном. В результате, информация, преподносимая без эмоционального подтекста, отторгается современными школьниками как «неинтересная». В то же время «взрослые» профессиональные реалии, наоборот, ставят задачи, где необходимо умение анализировать, вычленять суть и принимать на основе этого решения. Профессиональные компетенции зиждутся на способности выстраивать цепочку из последовательности действий от существующего положения до поставленной цели. Другими словами, в профессиональной деятельности необходимо «продолжительное» мышление. Современные исследователи, занимающиеся проблемой «клипового» мышления, в качестве средства его преодоления предлагают чтение неклиповой литературы, т.е. значительных текстов классической или научной литературы, с после-

дующим закрепление прочитанного. В качестве методов закрепления выделяются обсуждение и конспектирование прочитанного. Подобные методы возможны в работе со взрослыми или высокомотивированными учащимися. При работе со школьниками применение подобных методов может вызвать серьёзные трудности.

Указанная проблема, выражающаяся в том, что учащиеся воспринимают окружающий мир как мозаику разрозненных, малосвязанных между собой фактов, заставляет искать новые методы в преподавании. Особенно это касается истории, изучение которой базируется на выявлении причинно-следственных связей, на построении цепочек событий, связанных между собой. Именно поэтому наглядные методы в обучении являются востребованными. Однако, традиционные методы работы с наглядностью не могут стать продуктивным в виду указанных выше причин. Наглядные методы обучения должны меняться, совершенствоваться, отвечать современным требованиям и техническим возможностям. Возможно, через знакомые обучающимся, отчасти «развлекательные» формы работы, мотивировать их к самостоятельной учебной деятельности.

О применении наглядных методов обучения в истории известно давно, педагоги признают необходимость и эффективность использования наглядности в преподавании истории [9, 10], однако историография проблемы весьма скудна. Специальных трудов, посвященных методике работы с наглядными средствами обучения, а тем более на стыке с проектными методиками нет. Тем не менее, отдельные аспекты данной проблемы вызывают интерес и в России и за рубежом. Метод проектов возник во второй половине XIX века в США. Его связывали с идеями гуманистического направления в философии и образовании Джона Дьюи, который предлагал строить процесс обучения, опираясь на потребности, интересы и способности детей. Подробное освещение проектное обучение получило в работах В.Х. Килпатрика, ученика Д. Дьюи: «Метод проектов» (1918), «Основы метода» (1925). В отечественной педагогике метод проектов частично применялся в 1920-е годы. Возросший в последнее время интерес к проектным технологиям объясняется тем, что их использование устанавливает гармоничное сочетание между теоретическими знаниями и их практическим применением [9; 11; 15; 17; 18], дает возможность обучающемуся увидеть реальный продукт своей деятельности. Е.С. Полат отмечает, что «в основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления» [15, с. 57]. Проектные методики в образовании представлены в различных публикациях, однако авторы не уда-

ляют внимание конкретному описанию технологии реализации методики, ограничиваясь указанием проблем [1; 4-6; 8; 14; 19]. Использование наглядности в обучении истории представлено несколькими публикациями. В частности исследование коллектива авторов Магнитогорского государственного технического университета показывает роль электронных образовательных ресурсов и их широкие возможности визуализации в процессе обучения истории студентов-бакалавров [2]. Другой коллектив авторов провел исследование эффективности обучения на основе творческого мышления с использованием иллюстрированных книг в начальной школе. Результаты этого исследования показали, что положительные эффекты, порождаемые положительными эмоциями, могут повысить эффективность творческого обучения как для учителя, так и для учащихся [3]. Публикации М.П.Вальца посвящены особенностям исторического образования в университетах Германии, а также роли визуального восприятия в процессе обучения истории [7]. В целом анализ историографической ситуации проблемы показал наличие интереса к исследованию проектных форм обучения и применения наглядности, но одновременно выявил отсутствие на данный момент интегрированных исследований об использовании наглядности в школе в рамках проектных методик обучения истории. Все это позволяет сформулировать цель статьи как изучение новых форм наглядности на уроках истории и использование ее в проектных методиках.

#### Методы и материалы исследования

В исследовании авторы исходили из предположения, что применение проектных методик в общеобразовательной школе на уроках истории с опорой на наглядные методы обучения будет более эффективной, если:

- а) учитель будет ориентироваться на возрастные особенности обучающихся и особенности так называемого клипового мышления детей;
- б) учитель будет предлагать разнообразные нестандартные формы организации обучения истории;
- в) ученик будет видеть готовый продукт своей учебной деятельности;
- г) у обучающихся будет формироваться интерес к предмету не только на основе особенностей предметного исторического материала, но и благодаря укреплению междисциплинарных связей в процессе обучения.

Методологической базой исследования выступили деятельностный, личностно-ориентированный, системный, проектный и индивидуально-творческий подходы (Ш.А. Амонашвили, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, В.Е. Зинченко, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, Н.В. Кузьмина, А.В. Петровский, В.В. Сериков,

В.Н.Шульгин, Б.В.Игнатъев, В.Н. Слостенин, Д.Б. Эльконин и др.). Основным теоретическим методом исследования является: анализ научной литературы по проблеме исследования, эмпирическим методом: анализ применения форм обучения с применением наглядных и проектных технологий специалистами-практиками в обучении истории в общеобразовательной школе.

#### Обсуждение и результаты

Первая форма наглядности на уроке истории и ее применение в проектной методике - иллюстрированный словарь. С первого взгляда, создание иллюстративного словаря – не самое сложное задание. Оно предполагает наличие термина, его значения и соответствующей иллюстрации. Данный метод отличается от метода ведения обычного словаря тем, что даёт возможность учащимся с помощью зрительного, эмоционального, ассоциативного восприятия запомнить суть исторического понятия. Не секрет, что многие учащиеся, оперируя теми или иными терминами, не всегда до конца понимают их смысл. Составление иллюстративного словаря создаёт условия для преодоления этого явления.

Использовать составление иллюстрированного словаря можно в различных возрастных группах. Младшим классам можно предложить готовый словарь теоретических терминов, составленный педагогом или старшеклассниками. Одновременно в качестве самостоятельной работы можно дать задание подобрать картинки к «простым» терминам, таким, например, как «борничество», «князь», «дружина» и т. п. Выполняя такое задание, ученик просмотрит множество картинок, подбирая свою, на его взгляд, наиболее подходящую. Кроме того, он сможет проявить свои творческие способности, выразить индивидуальность, т. к. в большинстве случаев иллюстрации к терминам будут разные.

В старших классах подобную форму работы можно усложнить и перевести в рамки проектной деятельности. Повышение сложности происходит за счёт усложнения терминологии. В старшем звене она носит не предметный характер, а теоретический, абстрактный. Подобрать иллюстративный образ к таким понятиям сложнее. Поэтому учащимся придётся потратить больше времени и способностей на каждый термин. Чтобы успешно справиться с этим заданием, необходимо будет продумать каждое определение, разложить его на смысловые элементы, выявить их взаимосвязь и взаимообусловленность.

Помочь в выделении ключевых слов и взаимосвязей в терминах может методика работ с терминологией, предложенная В. И. Садкиной «Паучки» [19, с. 34]. Смысл её заключается в том, что на листочке или доске, в зависимости от формы занятия, изображается «паучок»: брюшко и лапки. В брюшко помещается сам термин, а в

каждую из лапок прорисовывается элемент термина/ключевое слово. Таким образом, выделив составные части слова, учащемуся легче будет подобрать ассоциативный иллюстративный ряд. Иллюстративный словарик в таком случае может стать индикатором усвоения исторической терминологии. По размещённым рядом с термином иллюстрациям можно сделать вывод о понимании учащимися сути термина.

Исходя из того, что метод создания иллюстрированного словаря легко эволюционирует в проектную методику, учащимся можно предложить продумать механизмы реализации поставленной перед ним задачи: конечный продукт, дизайн, средства решения и т. д. Большой проблемой в современной школе является именно проектная методика. Трудности в её реализации кроются в нескольких аспектах. Прежде всего, она, по сути, является чем-то инородным в методическом багаже многих учителей. Им сверху пришло распоряжение о внедрении проектных методик. Однако, что это такое, как их внедрять, каковы особенности данного метода, все это оставили на откуп самим учителям. Поэтому проектные методики сводятся часто к заданию: сделать проект на тему. Вопрос, как это должен сделать ученик, руководство его деятельностью с продумыванием цели, методов, средств, результата не решается. Поэтому большинство таких заданий становится головной болью родителей и ими же реализуется: от замысла до воплощения.

Создавая иллюстративный словарь, по уже имеющимся образцам, но с новым дизайном, структурой, иллюстративным материалом, учащийся может сам создать, увидеть, поддержать в руках, готовый продукт. При этом, все работы будут разными, будут отражать творческий потенциал создателя. Если тема большая и содержит значительный объем терминологического материала, можно предложить учащимся создать подобный продукт группой. Это позволит аккумулировать творческие способности класса, сэкономит время, поможет развитию коммуникативных навыков. Ещё одним достоинством данной методики в старших классах может стать то, что учащимся можно предложить сделать иллюстрированный словарь в разных формах с использованием различных компьютерных программ. Это позволит им освоить новые программы и технологии, расширить собственные возможности, интегрировать проектные методы в истории и информатике.

В качестве проблем по созданию иллюстративного словаря можно выделить следующие:

во-первых, несмотря на свою лаконичность и привлекательность, при должном подходе к выбору иллюстраций, метод становится затратным по времени;

во-вторых, от педагога требуется большая работа, направленная на детализацию объяснения

этапов выполнения проекта обучающимся (от идеи до содержания и количества терминов);

в-третьих, важно учесть необходимость предварительного просмотра продукта на разных этапах его выполнения (чтобы не пришлось переделывать уже готовый продукт);

в-четвертых, требуется продумать механизм презентации продукта аудитории;

в-пятых, необходимость «издания» продукта;

в-шестых, дополнительная работа по консультированию обучающихся в процессе создания словаря (иногда почувствовав трудности выполнения задачи, и, не умея их преодолевать, не выстроив причинно-следственных связей, обучающийся может подойти к созданию иллюстративного словарика формально).

Среди достоинств создания иллюстративного словаря можно выделить следующие:

во-первых, вариативность и возможность использования на различных стадиях процесса обучения (на этапе объяснения нового материала педагог сам показывает страницы иллюстрированного словаря; на этапе закрепления материала можно предложить обучающимся подобрать иллюстрации самостоятельно либо по картинке определить термин и др.);

во-вторых, формируется навык работы с терминологическим минимумом по курсу (либо в рамках всего курса истории либо в хронологических границах конкретного этапа социально-экономического и политического развития государства);

в-третьих, словарь можно применять в последующей работе с обучающимися (например, опираясь на словарь и иллюстрации в нем обучающийся должен составить рассказ по теме).

Вторая форма наглядности на уроке истории и ее применение в проектной методике - историческая открытка. Данный метод подходит для работы с персоналиями. Обучающимся сначала предлагается ознакомиться с понятием «открытка», т. к. это понятие несколько устарело и часто понимается учащимся иначе, чем учителем. Чтобы в последствие избежать недоразумений, лучше изначально оговорить базовое понятие. В частности, под открытой можно понимать карточку, сделанную с намерением для отправления по почте без конверта, либо в качестве подарка. Таким образом, открытками признаются и карточки, не предназначенные для отправления по почте, но удовлетворяющие общепринятым размерам открыток [20].

Возможно, будет целесообразным познакомить учащихся с историей открыток. Это можно сделать, предложив им прочитать подобранную педагогом информацию или сделать доклад (подготовить сообщение). Подспорьем в таком познавательном процессе может стать филокартия, историческая дисциплина, изучающая историю открыток. Узнав историю открыток, посмотрев разные ее виды, эволюцию, учащим-

ся будет легче создать собственную. К тому же, просмотр открыток соответствует «клиповому» мышлению, что также мотивирует учащихся на деятельность, увлечет процессом, вызовет эмоциональное восприятие достаточно сложной познавательной деятельности.

Обучающимся необходимо предложить для ознакомления ряд исторических открыток, сделанных педагогом или учащимися старших классов, а затем обсудить элементы открытки, отличительные черты исторической открытки от поздравительной. Целесообразно объяснить обучающимся, что на открытке обязательно должен располагаться портрет исторической личности и краткая подпись к изображению, которая характеризует персону или её деятельность. Оформление, композиция, подбор материала – это творчество учащегося. В целом, подобная деятельность носит познавательный характер: обучающиеся познакомятся с визуальными образами исторических персоналий, узнают об их жизни и деятельности, изучат источники личного происхождения и т.д.

Составление исторических открыток в старшем звене может стать проектной методикой. Продуктом проекта в таком случае будет комплект тематических открыток, созданный одним учащимся, группой или целым классом, в зависимости от задач проекта. В качестве тем для открыток могут выступать: «Первые русские князья», «Рюриковичи», «Романовы», «Русские полководцы», «Русские дипломаты» и т. п. Оформленные в виде комплекта открытки должны быть связаны между собой дизайном, структурой, композицией, информационным текстовым материалом. Групповая форма реализации проекта позволяет развивать коммуникативные навыки работы у обучающихся. Создание исторической открытки может применяться не только в отношении персоналий, но и в изучении истории культуры, которая предусматривает иллюстративность. В данном случае объектом изучения быть произведения искусства, памятники литературы или архитектуры.

Подобная форма работы имеет следующие преимущества:

во-первых, вариативность тем реализации проекта;

во-вторых, творческий подход, образность и иллюстративность превращают столь сложную работу по созданию исторической открытки в занимательную, познавательную деятельность;

в-третьих, образность и ёмкость информации, отраженные в открытке, позволяют лучше запоминать сложную и объемную историческую информацию (памятники культуры и лица исторических персон становятся узнаваемыми);

в-четвертых, наглядно-практический метод привлекателен для обучающихся, т. к. они не видят трудности в реализации задачи проекта (на первом этапе работа с иллюстративным мате-

риалом воспринимается больше как «развлечение», как нечто знакомое, что является хорошим мотивационным ресурсом);

в-пятых, работа с иллюстративным материалом контрастирует по отношению к работе с текстом, следовательно, это возможность разнообразить деятельность учащихся;

в-шестых, работа с открыткой требует проявления и способствует дальнейшему развитию творческих способностей обучающихся (размещение материала, его оформление, выбор шрифтов и других составляющих дизайна открытки).

С другой стороны, составление исторических открыток – это ложная задача. Она требует поисковой работы: портреты, информация о личности, эпохе; систематизация материала: найденная текстовая информация требует существенного сокращения, работы, чтобы фразы на открытке были одновременно емкими и информативными. Понимание сложности задания может привести к нежеланию его выполнять или формальному подходу в его исполнении. Педагогу следует учитывать это и продумать дальнейшие действия. Возможно, провести конкурс открыток, чтобы учащиеся включились в своего рода соревновательный процесс. Именно данный фактор может стать мотивацией к преодолению трудностей в составлении исторической открытки. Кроме того, можно предложить учащимся сделать составленные ими открытки подарочными к какому-нибудь празднику, что также придаст дополнительный стимул в выполнении задания.

Третья форма наглядности на уроке истории и ее применение в проектной методике – исторический комикс (рисованные истории, которые представляют собой интересный синтез литературы и графики; серия картинок, с помощью которых ведется связанное повествование). Как и в литературном произведении, здесь имеются главные и второстепенные герои, антагонисты. Исторический комикс может иметь схематичную прорисовку, но должен содержать небольшие подписи. Другими словами, комикс – это продукт «клипового» мышления. Он легко потребляется и усваивается современными детьми и молодежью. Если полистать современные детские журналы, то на комиксы будет приходиться до 80% материалов, помещенных в них. Таким образом, это тот графическо-литературный жанр, который хорошо знаком школьникам. Комиксы в качестве наглядного метода можно применять, начиная с 5-7 класса и заканчивая 11 классом.

Следует выделить несколько видов исторических комиксов:

во-первых, безтекстовые комиксы. Они описывают какое-либо событие без текстовой составляющей. Например, батальные сцены: Невская битва, Ледовое побоище, битва на Калке, Бородинское сражение и т.п. Важным в них бу-

дет визуальное представление события, последовательность сменяемых сцен, наглядное представление основных героев и т.п.

во-вторых, комиксы на монологические сюжеты. Примерами могут выступать такие сюжеты как «Наказ Екатерины II», «Реформы Петра I», «Реформы Александра I» и т.п. В основу сюжета положены размышления и речь одного лица. Основной акцент в них сделан на атрибуты персоналии и эпоху. Монологические комиксы аккумулируют информацию об эпохе в графической иллюстративной форме;

в-третьих, диалогические комиксы, в которых сюжет предусматривает участие нескольких героев. Примером таких сюжетов может послужить съезд князей в Любече, совет в Филях, заседание Временного правительства, разговор Ивана Грозного с А. Курбским и т.д. Основой для таких комиксов, как правило, служат письменные исторические источники. Наличие подобного рода источников облегчает работу исполнителей, т.к. в документе могут быть прописаны конкретные фразы, которые можно будет вставить в «облака» комикса. С другой стороны, если подобного исторического источника или их группы не существует, то задача для исполнителя усложняется: необходимо будет самостоятельно продумать диалоги исходя из исторического контекста.

Использование комиксов в преподавании истории может иметь следующие преимущества:

во-первых, в преподавании истории часто не хватает образности. С самого начала обучающиеся сталкиваются с множеством незнакомых им понятий, которые не употребляются в живой речи. Акцентируясь на терминологии, фактах, датах и учителя, и ученики упускают из виду важный момент создания образа эпохи. Поэтому история превращается в набор фактов, часто несвязанных между собой (у обучающегося нет навыков выстраивания причинно-следственных связей), скучных и неинтересных, ведь они не несут эмоциональной составляющей;

во-вторых, комиксы позволяют детализировать историческую эпоху. В иллюстративную канву могут быть вплетены не только исторические персоналии, но и предметы быта, памятники архитектуры, произведения прикладного мастерства и искусства, что значительно расширит предметно-исторический ряд учащихся (например, иллюстрация гончара, бортника, городской слободы и т.д.).

в-третьих, многообразие самих комиксов делает работу с ними для учащихся интересной, повышает мотивацию; со стороны учителя позволяет подобрать конкретный вид комикса к разнообразному историческому материалу.

в-четвертых, комиксы можно использовать на различных этапах урока: в качестве изучения нового материала (заполнение ряда «облаков» при чтении документа, дополнение недостающих деталей и элементов комикса при чтении текста

учебника или объяснении материала учителем); в качестве метода закрепления (после объяснения нового материала учителем можно совместно продумать/проговорить детали комикса, уточнить значение отдельных фраз и предметов); в качестве проверочного/контрольно-измерительного материала. (из перечня известных обучающемуся элементов комикса исключается один или несколько (в начале – причина события/явления, в середине – содержательная часть или в конце – вывод/итог), и учитель предлагает восстановить сюжетную линию).

в-пятых, комиксы нацелены на формирование причинно-следственных связей. Будучи продуктом «клипового» мышления в педагогической практике комикс трансформируется в средство формирования «продолжительного» мышления, т.к. позволяет проследить событие/явление от причины к содержанию и от содержания к следствию.

При внедрении комиксов в практическую образовательную деятельность на уроках истории логично пройти несколько этапов:

во-первых, в 5-7 классах обучающимся рационально предложить готовые комиксы, в которых уже будут расписаны роли героев. Это этап знакомства с историческим комиксом. Он необходим, чтобы в последующих классах учащиеся уже понимали, что такое исторический комикс, знали, как с ним работать;

во-вторых, начиная с 8 класса, можно предлагать обучающимся самостоятельно составлять небольшие комиксы. В такой ситуации логично конкретизировать задание набором небольших, ярких исторических сюжетов или исторических источников. Это позволит учащимся выявить детали, продумать процессы, выявить причинно-следственные связи, насытить текстовую информацию учебника новыми историческими красками.

в-третьих, в старших классах можно уже использовать все виды комиксов: от безтекстовых до диалогических, при этом темы могут быть как предметные, так и абстрактные истории-размышления.

Конечно, градация по классам вполне условна. Однако соблюдать последовательность необходимо: знакомство с историческими комиксами – потом работа, сначала легкие формы – к усложнению.

Как и у любого другого, у данного метода помимо достоинств есть и недостатки. Среди них можно выделить:

во-первых, не все учащиеся владеют навыками рисования, что может вызвать у них отторжение к выполнению задания.

во-вторых, требуется некоторое время, чтобы познакомить учащихся с современными комиксами, где изображение часто носит схематичный абстрактный характер.

в-третьих, проблемой реализации такой ме-

тодики и выполнения задания обучающимися являются высокие временные затраты.

в-четвертых, дисбаланс между формой и содержанием («клиповая» форма подачи материала требует глубокого изучения темы, анализа событий и явлений, что является составляющей «продолжительного» мышления) может вызывать у учащихся отторжение данного метода и приводить к формальному исполнению задания.

Метод создания исторических комиксов может стать проектной методикой, которая позволяет работать учащимся как индивидуально, так и в группах. В качестве задания предлагается создание комикса или серии комиксов по теме. При этом тема может ограничиваться как одним параграфом, так и быть сквозной, охватывающей целый раздел.

При реализации метода составления комикса в качестве проектной методики следует учитывать ряд моментов:

во-первых, применять метод можно только в том случае, если учащиеся уже знакомы с историческими комиксами и возможными вариантами работы с ними;

во-вторых, учитель предлагает не один сюжет, а сразу несколько сюжетов на выбор (реализация проекта возможна только при заинтересованности учащегося – тема комикса должна ему нравиться);

в-третьих, если предполагается создать мнологические или диалогические комиксы, то учитель должен предложить конкретные исторические источники, на основе которых будут прописываться роли героев комикса;

в-четвертых, необходимо предварительно оговорить этапы выполнения задания (возможно, предложить учащимся инструкцию) и контролировать прохождение всех этапов: от замысла

до его реализации в готовый продукт.

в-пятых, для реализации подобного проекта нужно запланировать достаточное количество времени;

в-шестых, изначально необходимо определиться с формой итогового продукта: электронный или печатный.

## Выводы

Предложенные методы работы на уроках истории сочетаются в себе форму «клипового» и содержание «продолжительного» мышления. Наглядный метод легче воспринимается учащимися в силу своей эмоциональности, а, следовательно, не вызывает отторжение, даёт дополнительную мотивацию. В свою очередь процесс создания иллюстрированного словаря, исторической открытки или исторических комиксов вынуждает учащихся искать информацию, читать и конспектировать, просматривать значительное количество материала по теме и отбирать наиболее важные, емкие и лаконичные мысли, выстраивать причинно-следственные связи, что свойственно для «продолжительного» мышления. Таким образом, предложенные наглядные методы позволяют путем знакомых и востребованных учащимися визуально-эмоциональных средств сосредоточить внимание на развитии профессиональных компетенций. Наглядность в обучении истории в сочетании с проектным обучением позволяет научить обучающихся формулировать проблему, осуществлять поиск информации по теме, реализовывать работу в разнообразными источниками информации, представлять полученные результаты и укреплять междисциплинарные навыки.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Iannucci A., Parmeggiani A., Zaccarini M. E-learning in humanities in Italian universities: A preliminary report // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2011. № 28. P. 729-738
2. Makarova N.N., Chernova N.V., Potemkina M.N., Lubetskiy A.E., Koldomasov I. Electronic Learning Resources Used In Teacher Education Programs For Bachelor's And Master's Degrees // *Man in India*. 2017. Т. 97. № 5. С. 93-104.
3. Tsai Chih-Yung; Chang Ya-Han; Lo Chia-Lun. Learning under time pressure: Learners who think positively achieve superior learning outcomes from creative teaching methods using picture books // *Thinking skills and creativity*. Т. 27. С. 55-63.
4. Wu R., Liu H., Yin F. Teaching model reform and practice in embedded system experiment // 10th International Conference on Computer Science and Education, ICCSE 2015. P. 889-892
5. Yurish S. Project based e-learning: A new education technique for distance learning in smart sensors systems // *IEEE International Conference on Microelectronic Systems Education, MSE 2009/* P. 93-96
6. Брылеева Ю.В. Метод проектов в современной педагогической деятельности // *Северный регион: наука, образование, культура*. 2014. № 1 (29). С. 163-165.
7. Вальц М.П. История в университете Германии: современный подход // *European Social Science Journal*. 2014. № 7-2 (46). С. 178-185.
8. Волкова Т.В. Роль анималистического рисования в системе преподавания на художественно-графическом факультете МПГУ // *Перспективы науки и образования*. 2018. № 3 (33). С. 124-129.
9. Вязанкова В.В., Медведев А.М. Педагогические условия использования метода проектов в преподавании графических дисциплин в техническом вузе // *Современные проблемы науки и образования*. 2018. № 1. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27394> (дата обращения: 13.10.2018).
10. Евдокимова Е. Г., Махова Е. Е. Возможности реализации эвристического потенциала исследовательской деятельности на уроках истории // *Вестник Томского государственного университета*. 2018. № 430. С. 139–143.

11. Касатина Л.А. Метод проектов как способ формирования межкультурной толерантности у студентов колледжа на уроках истории // Актуальные вопросы методики обучения истории: материалы всероссийской конференции / под. ред. Л.Н. Аксеновой. Орехово-Зуево: МГОГИ, 2015. С. 47-58.
12. Короткова М.В. Личностно-ориентированный подход в использовании наглядных средств на уроках истории // Преподавание истории в школе. 2008. № 1. С. 3-8.
13. Короткова М.В. Наглядность на уроках истории: Практик. Пособие для учителей. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. С. 176.
14. Петрович В.Г. Метод проектов при изучении истории // Преподавание истории и обществознания в школе. 2009. № 8. С. 30-32.
15. Полат Е.С., Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия, 2008. 272 с.
16. Райченко А.А. Проектная деятельность как средство обучения истории Беларуси в техническом вузе // Труды БГТУ. №8. Учебно-методическая работа. 2015. № 8 (181). С. 98-101.
17. Савельев П.А. Метод проектов на уроках истории как один из способов организации исследовательской деятельности студентов педагогического колледжа // Среднее профессиональное образование. 2015. № 1. С. 11-17.
18. Савенко Н.Л. Использование метода проектов на уроках обществознания: история, практика, инновации // Непрерывное педагогическое образование в контексте инновационных проектов общественного развития: Сборник материалов VI Международной научно-практической конференции / под общей редакцией С.Ю. Новоселовой. Армавир, 2017. С. 759-765.
19. Садкина В. И. 101 педагогическая идея. Как создать урок. М.: ООО «Издательская Группа «Основа», 2013. 87 с.
20. Терминология филкартиста. URL: <http://www.filokartist.net/library/index.php?par=4&id=78> (дата обращения: 13.10.2018)

## REFERENCES

1. Iannucci A., Parmeggiani A., Zaccarini M. E-Learning in Humanities: A preliminary report. *Procedures - Social and Behavioral Sciences*. 2011. no. 28. pp. 729-738.
2. Makarova N.N., Chernova N.V., Potemkina M.N., Lubetskiy A.E., Koldomasov I. *Man in India*. 2017. V. 97. no. 5. pp. 93-104.
3. Tsai Chih-Yung; Chang Ya-Han; Lo Chia-Lun. Learning how to achieve positive learning outcomes using learning patterns using books / Thinking skills and creativity. V. 27. pp. 55-63.
4. Wu R., Liu H., Yin F. Teaching model reform. *ICCSE*, 2015. pp. 889-892
5. Yurish S. Project-Based E-Learning: A Digital Transmission Sensor System // *MSE* 2009. pp. 93-96
6. Bryleeva Yu.V. The method of projects in modern pedagogical activity. *Northern region: science, education, culture*. 2014. no. 1 (29). pp. 163-165. (in Russian)
7. Waltz M.P. History at the University of Germany: a modern approach. *European Social Science Journal*. 2014. no. 7-2 (46). pp. 178-185.
8. Volkova T.V. The role of animalistic drawing in the system of teaching at the faculty of art and graphics of Moscow State Pedagogical University. *Perspectives on science and education*. 2018. no. 3 (33). pp. 124-129. (in Russian)
9. Vyazankova V.V., Medvedev A.M. Pedagogical conditions of using the method of projects in the teaching of graphic disciplines in a technical college. *Modern problems of science and education*. 2018. no. 1. Available at: <http://www.science-education.ru/en/article/view?id=27394> (accessed 13 October 2018). (in Russian)
10. Evdokimova E. G., Makhova E. E. Opportunities for realizing the heuristic potential of research activities in history lessons. *Tomsk State University Bulletin*. 2018. no. 430. pp. 139-143. (in Russian)
11. Kasatina L.A. The method of projects as a way to form intercultural tolerance among college students in history lessons // Actual problems of teaching history: materials of the All-Russian conference / under. ed. L.N. Aksenovoy. Orekhovo-Zuyevo, MGOGI Publ., 2015. pp. 47-58. (in Russian)
12. Korotkova M.V. Personality-oriented approach in the use of visual aids in history lessons. *Teaching history in school*. 2008. no. 1. pp. 3-8. (in Russian)
13. Korotkova M.V. Visibility in history lessons: Pract. Manual for teachers. Moscow, VLADOS Publ., 2000. p. 176. (in Russian)
14. Petrovich V.G. The method of projects in the study of history. *Teaching history and social studies at school*. 2009. no. 8. pp. 30-32. (in Russian)
15. Polat E.S., Bukharkina, M.V. Moiseeva, A.E. Petrov. New pedagogical and information technologies in the education system. Moscow, Academy Publ., 2008. 272 p. (in Russian)
16. Raichenok A.A. Project activities as a means of teaching the history of Belarus in a technical college // Proceedings of BSTU. №8. Educational and methodical work. 2015. no. 8 (181). pp. 98-101. (in Russian)
17. Saveliev P.A. Method of projects in history lessons as one of the ways to organize research activities of students of the pedagogical college. *Secondary professional education*. 2015. no. 1. pp. 11-17. (in Russian)
18. Savenko N.L. Using the project method in social science lessons: history, practice, innovation // Continuous pedagogical education in the context of innovative social development projects: Collection of materials of the VI International Scientific Practical Conference / edited by S.Yu. Новоселова. Armavir, 2017. pp. 759-765. (in Russian)
19. Sadikin V.I. 101 pedagogical idea. How to create a lesson. Moscow, Osнова Publishing Group, 2013. 87 p. (in Russian)
20. Terminology filokartista. Available at: <http://www.filokartist.net/library/index.php?par=4&id=78> (accessed 13 October 2018) (in Russian)



**Информация об авторах**

**Чернова Нина Викторовна**

(Россия, Магнитогорск)

Кандидат исторических наук, доцент,  
доцент кафедры всеобщей истории  
Магнитогорский государственный технический  
университет им. Г.И.Носова  
E-mail: nina\_chernova@mail.ru

**Макарова Надежда Николаевна**

(Россия, Магнитогорск)

Кандидат исторических наук, доцент,  
доцент кафедры всеобщей истории  
Магнитогорский государственный технический  
университет им. Г.И.Носова  
E-mail: makarovanadia@mail.ru

**Information about the authors**

**Nina V. Chernova**

(Russia, Magnitogorsk)

PhD in Historical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor  
of the Department of General History  
Nosov Magnitogorsk State Technical University  
E-mail: nina\_chernova@mail.ru

**Nadezhda N. Makarova**

(Russia, Magnitogorsk)

PhD in Historical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor  
of the Department of General History  
Nosov Magnitogorsk State Technical University  
E-mail: makarovanadia@mail.ru

**Ссылка для цитирования**<sup>ГОСТ</sup>

Чернова Н. В., Макарова Н. Н. Наглядные методы обучения и проектные методики на уроке истории // Перспективы науки и образования. 2018. № 6 (36). С. 105-113. doi: 10.32744/pse.2018.6.11

**For Reference**<sup>APA</sup>

Chernova, N. V., & Makarova, N. N. (2018). Visual training methods and design methodologies on history lesson. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 36 (6), 105-113. doi: 10.32744/pse.2018.6.11. (In Russ., abstr. in Engl.)



## Современные подходы к реализации задач экологического образования детей дошкольного возраста

Данная статья представляет собой попытку авторов проанализировать состояние проблемы экологического образования детей дошкольного возраста в современной теории и практике дошкольного образования. Установлено, что идея экологического образования сегодня перешла из стадии широкого обсуждения в стадию активной разработки и реализации. Экологическое образование является одной из основных составляющих единого образовательного процесса. Общеизвестно, базовая основа личности человека формируется в дошкольном детстве, в том периоде, когда педагоги и родители формируют будущие приоритеты и предпочтения воспитанников. Для формирования основ экологической культуры нет возрастных границ, но в дошкольном возрасте проще это сделать: дети особенно восприимчивы, эмоционально отзывчивы, настроены на позитив. Систематическое знакомство с миром природы, познание её взаимосвязей и закономерностей, бережное к ней отношение, ощущение ответственности за окружающий мир и в итоге, экологически-грамотное поведение, составляют сущность современного экологического образования. Полноценное экологическое образование дошкольников является тем фундаментом, на котором строится дальнейшее гармоничное развитие взрослой личности.

**Ключевые слова:** дошкольный возраст, образовательный процесс, образовательная программа, экологическое образование дошкольников, экологическая предметно-пространственная среда, экологическая культура, ценностное отношение к природе, методы и формы организации экологического воспитания



## Modern Approaches to Implementing the Objectives of Environmental Education of Pre-School Children

The given article represents the authors' attempt to analyze the status of problem of environmental education of pre-school children within the modern theory and practice of pre-school education. It is identified that the idea of environmental education has transited today from the phase of broad discussion into the phase of active development and implementation. Environmental education is one of the main components of common educational process. It is generally recognized that the basic ground of human personality is formed within pre-school childhood, during the period when pedagogues and parents form future priorities and advantages in trainees. There are no age margins for the basis of environmental culture formation, but in pre-school age, it is easier to make: children are especially perceptive, emotionally responsive, set to positive. Systematic cognition of the world of nature, getting knowledge on its interconnections and regularities, caring attitude to it, perception of responsibility for environment and as a result, environmentally conscious behavior, compose the essence of modern environmental education. Adequate environmental education of pre-school children is the basis to build further harmonious development of adult personality.

**Key words:** pre-school age, educational process, educational program, environmental education of pre-school children, environmental objective-spatial medium, environmental culture, values-based attitude to nature, environmental education organization methods and forms

## Введение

Нередко можно наблюдать, как часто дети искренне радуются, созерцая распустившийся цветок или наблюдая за стайкой рыбок в аквариуме, но в тоже время способны безжалостно пнуть незнакомый гриб или раздавить муравья. Средства массовой информации в последнее время рассказывают о зверствах, которые творят подростки по отношению к животным, когда ради максимального количества «лайков» они лишают жизни «братьев наших меньших». Ответственность родителей и педагогов в этих вопросах очень велика, именно поэтому в последнее время активно заговорили о духовно-нравственных ценностях, где экологическое воспитание является одной из основных составляющих духовного развития человека [8]. Экологическое образование является составной частью единого образовательного процесса, охватывающего все возрастные категории обучающихся, от дошкольников до выпускников вузов. В этом суть концепции непрерывного образования, базирующейся на принципе преемственности: детский сад – школа – профильное учебное заведение. На подготовительном уровне, соответствующем дошкольному и начальному школьному возрасту, в процессе начального экологического просвещения закладывается фундамент дальнейшего развития личности. Основной задачей на этом уровне является выявление и развитие способностей, склонностей и интересов ребенка, развитие потребностей к познанию мира. В этот период необходимо заложить основы экологической культуры, правильного отношения к объектам природы, себе и людям как части природы. Исходя из обозначенной проблемы, следует определить цель данной статьи: показать современные векторы развития экологического образования детей дошкольного возраста как одного из приоритетных направлений дошкольного образования, определить наиболее продуктивные методы и формы его реализации.

## Материалы и методы

Материалами для исследования послужили научно-педагогические исследования ученых в области экологического образования (С.Д. Дерябо, В.А. Зебзеева, С.Н. Николаева, Т.А. Серебрякова, О.А. Соломенникова, др.), а также инновационный опыт осуществления образовательной деятельности по воспитанию основ экологической культуры дошкольников, широко представленный в педагогической печати [например, Т.В. Мискевич, Д.С. Мукумова, Ж.Н. Лифанова, А.Г. Платова, О.П. Пиянзина, Т.Б. Семенова, О.А. Стешина, Т.Г. Ханова]. Анализ ряда исследований [2, 6, 12] показывает, насколько своевременным и

актуальным, а главное – универсальным, является экологическое образование. Дело в том, что из познания взаимосвязей организма с окружающей его средой, происходит ясное понимание места человека на Земле и в социуме, возникает чувство личной ответственности за возникающие отношения и происходящие перемены, приходит осознание необходимости действий, направленных на сохранение объектов природы, восстановление ее ресурсов. В ходе исследования был использован комплекс методов: анализ психолого-педагогических исследований по изучаемой проблеме, обобщение практического опыта работы дошкольных организаций, систематизация и обобщение полученных данных.

## Результаты исследования

Деятельность педагога в процессе экологического образования дошкольников состоит из двух взаимосвязанных процессов: экологического обучения и экологического воспитания, что приводит к формированию у обучающихся экологического мировоззрения, которое проявляется в различных формах экологической культуры. Предполагается, что экологические знания, усваиваемые в процессе экологического обучения, способствуют формированию экологического сознания, внешним откликом которого является соответствующее поведение. В данном контексте также можно говорить о формировании экологической грамотности ребенка.

Для того, чтобы этого достичь, в примерной основной общеобразовательной программе дошкольного образования ставятся две базовые задачи:

1) ознакомление детей с явлениями и объектами природы;

2) «развитие умения устанавливать причинно-следственные связи между природными явлениями» [14], а основным содержанием экологического воспитания является «формирование осознанно-правильного отношения к природным явлениям и объектам, которые окружают ребенка и с которыми он знакомится в дошкольном детстве» [11]. Таким образом, складывается своеобразная формула экологического образования: «знание + отношение = поведение», причем именно поведение ребенка является определяющим в данном процессе. А «правильное поведение» – это отражение в соответствующих действиях лучших качеств человеческой души. Например, полагая, что суть экологического воспитания дошкольников заключается в усвоении ими таких нравственных понятий как ответственность, забота, красота и доброта, В.А. Зебзеева выстраивает свою работу с детьми вокруг основного стержня – системы ценностей: «Природа наш общий дом», «Забота», «Сопереживание», «Доброта» и «Здоровье» [6]. Несомненно, такая задача, нацеленная на развитие в ребенке луч-

ших душевных качеств вне зависимости от методологической составляющей, является, на наш взгляд, основной.

На каждом этапе в процессе непрерывного образования у детей формируется соответствующая готовность к правильному взаимодействию с окружающей природой, которая к концу начального обучения включает [19]:

1) эмоциональную готовность – это эмоциональная восприимчивость к миру окружающей природы, переживание чувств удивления, восторженности, позитивное эмоциональное отношение к объектам и явлениям живой и неживой природы;

2) деловую готовность – это предоставление детям возможности реализовать свои знания и умения в практической эколого-ориентированной деятельности, участвовать в нестандартных образовательных и практических ситуациях;

3) интеллектуальную готовность – это определенный уровень сформированности экологических знаний и представлений детей, возрастной уровень эрудиции и развития познавательного отношения к миру природы, осознание себя носителем экологической культуры [19].

Таким образом, экологическое образование дошкольников является базовой составляющей единого образовательного процесса. При этом задача экологического обучения состоит в усвоении знаний об окружающей природе и о взаимосвязях между природными объектами, а задача экологического воспитания – формирование осознанно-правильного отношения к природным явлениям и объектам; в итоге экологическое мировоззрение ребенка проявляется в его поведении. В процессе образования у детей формируются соответствующие готовности к правильному взаимодействию с окружающей природой и, как результат образования – ключевые компетентности, позволяющие принимать «правильные» решения в определенных ситуациях.

Осознание значимости экологического образования породило множество образовательных программ, которые можно условно разделить на две большие группы: «Я и природа» и «Природа и я» в зависимости от доминирования антропоцентрического или общебиологического подхода. Причем базовая программа образования нацеливает на антропоцентрический подход, а экологическая составляющая – на общебиологический. Однако, для реализации любой программы необходимо наличие определенных условий, при отсутствии хотя бы одного из которых процесс экологического образования невозможен. Некоторые методисты и педагоги-практики (В.И. Андреев, С.Н. Николаева, Е.Ю. Замотаева, Е.В. Дмитриева, Н.В. Фролова, Л.А. Каменева, О.В. Семенова и др.) выделяют ряд таких условий [6, 7, 11, 17] для успешной работы в рамках экологического образования. В первую очередь, сегодня

отмечается необходимость наличия у обучаемых базовой системы элементарных экологических знаний, которые наиболее успешно формируются в процессе регулярных наблюдений за природными явлениями и объектами.

Затем следует трудовая деятельность детей, осознанная и эмоционально позитивно окрашенная, с элементами самостоятельности. Далее указывается на способность детей к эстетическому восприятию природы, что способствует бережному к ней отношению, при этом особую роль играет художественное слово в его разных формах (литература, живопись, музыка и т.д.), посредством которого искусно выражается отношение к природе, и которое является образцом для подражания. Не менее важным считается непрерывное (систематическое) общение детей с объектами живой природы, которые чутко реагируют на изменения окружающей обстановки и способны приносить радость в общении. Многие педагоги выделяют дидактические игры экологического содержания, позволяющие детям усваивать основные жизненные положения [15]. И, наконец, главнейшим условием успешной работы по экологическому образованию является естественно-научная осведомленность, экологическая культура педагогов и, что также важно, родителей, для успешного формирования у ребенка основ экологического сознания. Особо следует остановиться на личности педагога в образовательном процессе, поскольку, в первую очередь, дети обучаются, наблюдая поведение взрослого, запечатлевая его поступки и его отношение к возникающей проблеме, поэтому взрослый, компетентный, максимально тактичный, обладающий чувством меры, становится своеобразным «наглядным пособием». Это самый действенный метод – личный пример, поскольку дети, а особенно дошкольники, в высшей степени эмоционально восприимчивы и подражательны.

Авторы большинства современных методик экологического образования дошкольников [В.А. Зибзеева, С.Н. Николаева, Н.А. Рыжова, др.] единодушны в понимании необходимости совместной деятельности детей и родителей. Причем в некоторых случаях участие родителей в реализации программы является необходимым условием ее осуществления. Педагогу просто необходимо сделать родителей своими союзниками и партнерами. Такая деятельность достигается путем реализации совместных проектов на основе объединяющей всех участников образовательного процесса идеи. Следует заметить, что хорошим стимулом для такого рода совместной деятельности является участие в каком-либо общественном движении или государственной программе. Например, международная программа «Экошколы / Зеленый флаг» предлагает для реализации четыре основные темы: «Вода», «Энергия», «Мусор» и «Изменение климата» и разработан-

ную методику совместной деятельности, которая основывается на семи конкретных шагах: создание Экосовета, проведение исследования экологической ситуации, разработка плана действий по снижению нагрузки на окружающую среду, мониторинг и оценка, включение экологической тематики в обучающие курсы, предоставление информации и сотрудничество, формулировка и принятие «Экологического кодекса» [16]. В целом, привлечь родителей к образовательному процессу можно в рамках любой программы. К примеру, родителей всегда интересует информация о практическом применении растений, что может служить отправной точкой для природоохранных бесед, экскурсий, стимулом для оказания помощи в работах по оформлению участка, создания экологической тропы, цветника и т.д. [1]. Чаще же всего основными методами работы с родителями являются: индивидуальные беседы, родительские собрания и открытые занятия. Сегодня набирают популярность мастер-классы, круглые столы, экологические акции, флешмобы и др. Практически все известные методики экологического образования дошкольников указывают на необходимость создания так называемой «эколого-развивающей среды». И что интересно, создание, поддержание и усовершенствование такой специализированной среды в процессе педагогической деятельности само по себе тоже выступает как метод экологического воспитания подрастающего поколения [11].

В процессе экологического образования дошкольников в настоящее время используются разнообразные методы обучения: практические (игра, моделирование, опыты и т.д.), наглядные (наблюдение, рассматривание картин, просмотр презентаций и фильмов и т.д.) и словесные (беседы, рассказы, чтение художественных произведений и т.д.) [9]. Основным методом ознакомления детей с природой традиционно признается наблюдение – «специально организованное воспитателем, целенаправленное, более или менее длительное и планомерное, активное восприятие детьми объектов и явлений природы» [11]. Основанное на чувственном восприятии, наблюдение активизирует мыслительную деятельность, позволяет сравнивать и обобщать объекты, делать закономерные выводы. Причем выводы могут касаться как логической структуры наблюдаемого объекта, так и установлению временных (что за чем происходит) и причинно-следственных (что от чего происходит) связей. В силу возрастных особенностей ребенку сложно сопоставлять явления, наблюдаемые через значительные промежутки времени (весна-лето или осень-зима), ему не сразу дается усвоение сезонных изменений в природе и понимание цикличности природных процессов. Но дошкольник способен анализировать статические и сравнивать краткосрочные наблюдения (утро-день или вчера-сегодня). В силу этого, для младшего

возраста, длительное наблюдение должно быть разбито на систему кратковременных наблюдений и связано с фиксацией результатов. В итоге формируется внешний «архив» наблюдений, который и позволяет сравнивать объекты или явления через длительные промежутки времени.

Наиболее удобным образом фиксировать результаты краткосрочных наблюдений можно через систему моделей, соответственно доступных для понимания ребенком определенного возраста. Под моделью понимается специально созданный объект (схему, конструкцию), который отображает структуру, существенные свойства и признаки, а главное, скрытые взаимосвязи и взаимоотношения между элементами данного объекта [17]. Примерная классификация моделей, применяемых сегодня в экологическом образовании дошкольников, включает в себя: 1) модель экосистем (леса, луга, водоема и т.д.), 2) модель формы (величины, количества, характера поверхности) листа, 3) модель мимикрии, 4) традиционные календари (погоды, наблюдений за птицами, за ростом и развитием растений, длительности светового дня и др.), 5) модель живого организма, 6) модель строения растений и т.д. [10]. Так, при обучении дошкольников наиболее часто применяется календарь природы, построенный на использовании двух основных методов: наблюдения и моделирования [21].

В современной практике дошкольного образования широко используется решение экологических задач в ходе эвристической беседы. Занимательные вопросы побуждают детей к размышлению, приучают к самостоятельности в процессе познания, активизируют инициативу и придают мысли критичность, формируют творческое отношение к решению поставленной задачи. Дети свободно излагают свои мысли, сомнения, следят за ответами товарищей, соглашаются или спорят [2]. Поскольку изначально дошкольнику легче установить сходство между объектами природы, то прием сравнения позволяет углубить мыслительный процесс и выявить более сложные для описания различия между природными объектами. Особый интерес и в то же время сложность для детей дошкольного возраста представляют положения, входящие в противоречия с их собственным опытом или уже приобретенными знаниями, например, «почему говорят, что уже весна, а на самом деле на улице такой снегопад, что до садика всю дорогу замело?» И приходится выстраивать целую цепочку умозаключений, чтобы связать в единую логическую схему усвоенные знания и реальные факты. Кроме того, постановка эвристической задачи может служить основой для конкретных наблюдений или опытнической деятельности.

Решение задач экологического образования дошкольников невозможно без опоры на наглядность. Как известно, мышление в этом возрасте отличается конкретностью и наглядностью

и носит образный характер. В силу этих особенностей, первостепенное значение сегодня приобретает вопрос о создании и наполнении экологической предметно-пространственной среды дошкольной организации. Следует подчеркнуть, что «красиво и правильно оформленная территория дошкольного учреждения имеет большое значение для эстетического, интеллектуального и физического воспитания ребенка» [1]. Особенно это значимо для детей, проживающих в крупных городах, и лишенных возможности живого общения с природой. Т.А. Серебрякова всю совокупность эколого-развивающей среды дошкольного учреждения объединяет понятием «экологический ландшафт», где выделяет семь основных компонентов: групповые уголки природы, зимний сад, комната природы, живой уголок, экологическая тропа, экологическая лаборатория и озелененные пространства на территории участка [12, 17]. Понятно, что с точки зрения дошкольника, даже такие небольшие по объему компоненты эколого-развивающей среды, как уголок природы или экологическая лаборатория, действительно могут восприниматься в масштабе ландшафта, как целый мир.

Экскурсия является одной из основных форм организации работы с детьми в рамках экологического образования. «Экологическая экскурсия - форма экологического образования, представляющая собой групповое посещение природных комплексов или учреждений культуры в образовательных целях» [3]. По характеру решаемых педагогических задач выделяется четыре основных вида экскурсий: природоведческая, собственно экологическая, на сельскохозяйственный объект и экскурсия эстетической направленности [11]. Следует отметить, что, хотя экскурсия, как вид образовательной деятельности, является «одной из самых сложных и трудоёмких форм обучения для детей дошкольного возраста» [4], она, в то же время, как ни одна другая форма деятельности познавательна, эмоционально окрашена и результативна. Еще К.Д. Ушинский заметил: «Если вы хотите научить ребёнка логически мыслить, то ведите его в природу» [20]. Наблюдение чистоты и гармонии в природе учит детей красоте и закономерности в жизни. Однако, для того, чтобы достичь полноценного результата, экскурсия должна иметь четкую структуру, которая позволяет оптимальным образом распределить время и избежать ошибок. Одним из вариантов организации экскурсионной деятельности может быть следующий: вводная беседа, коллективное наблюдение, самостоятельное наблюдение, сбор природного материала, игра с собранным природным материалом, подведение итогов [7]. Причем первый и последний пункты в данной схеме являются обязательными, так как позволяют донести цель, сконцентрировать внимание на определенных задачах и подвести итоги.

Различные творческие работы, связанные с креативной деятельностью и изначально основанные на подражании образцу, имеют индивидуальный характер и отражают конкретное мировоззрение ребенка. Очень часто такие работы выполняются вместе с родителями и способствуют более тесному общению всех участников образовательного процесса. Для более успешного усвоения материала, связанного с экологической тематикой, целесообразно использовать игры, в том числе, интерактивные, экспериментирования, комплексные или интегрированные занятия, просмотр видеоматериалов и презентаций [18]. Грамотно организованный праздник-развлечение способствует усвоению информации и закреплению необходимых знаний, поскольку процесс обучения проходит на эмоционально-приподнятом фоне. Кроме того, хорошей формой организации работы является подготовка дошкольников к такому празднику, и, что особенно важно, это также позволяет привлечь родителей к образовательному процессу.

Одной из современных форм организации работы с детьми дошкольного возраста является «квест». Квест – это «поисково-познавательное мероприятие, которое с помощью игровой деятельности позволяет активизировать и закрепить целевой материал» [14]. В зависимости от основной задачи, квест может иметь различное направление и проводиться в различных условиях в разное время года. Например, в зимний период можно организовать праздник-развлечение «Экологический квест в зимнюю сказку», который состоит из двух этапов. На подготовительном этапе в каждой группе дети вместе с родителями строят ледяные и снежные скульптуры, разрабатывают маршрут по своему участку. Затем совершаются «путешествия» по проложенным тропам, где дети не только играют со снежными скульптурами, но и узнают, чем зимняя жизнь растений и животных отличается от жизни в другие сезоны, и в какой помощи нуждаются растения и животные. Квест как педагогическая технология, формирует поисково-познавательный интерес и художественно-эстетическое мировоззрение, способствует сплочению педагогов и родителей, развивает детскую инициативу [14].

#### Обсуждение результатов

Изучив современный опыт экологического образования дошкольников, следует отметить, что сегодня первостепенное значение придается воспитанию эмоционально-ценностного отношения детей к природе в рамках реализации гуманно-деятельностного подхода. Главное, сформировать у дошкольников необходимые умения и навыки экологически грамотного и безопасного поведения в природе, а прежде, системы элементарных экологических представлений. Решению данной задачи способствует исполь-

зование преимущественно активных методов и форм работы с детьми. Игра, экспериментирование, наблюдение, разнообразные творческие работы детей, решение занимательных речевых и практических задач, квесты – сегодня рассматриваются как наиболее оптимальные пути воспитания основ экологической культуры подрастающего поколения. Подчеркнем, полноценное экологическое образование детей дошкольного возраста – это тот фундамент, на котором будет выстраиваться дальнейшее разностороннее развитие личности.

### Заключение

Таким образом, выбор какой-либо формы организации работы с детьми в рамках экологического образования зависит в первую очередь от

наличия в дошкольном учреждении определенных компонентов эколого-развивающей среды. При наличии возможностей воспитатель может использовать как классические (экскурсия, организация наблюдений, дидактические игры), так и современные (творческая работа, праздник-развлечение) формы. Для работы по экологическому образованию утверждены методики и разработан понятийный аппарат, определены необходимые условия обучения и обозначены ключевые компетенции для учащихся разного возраста. Особое значение имеет совместная с родителями деятельность педагогов по экологическому образованию дошкольников. В зависимости от наличия в образовательном учреждении тех или иных компонентов эколого-развивающей среды, педагогический коллектив выбирает наиболее оптимальные формы работы с детьми.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Артемьева С.Н., Афанасьева О.Н. Этноэкологическое образование детей через организацию познавательных прогулок по территории дошкольного учреждения // Дошкольное образование: опыт и перспективы развития: материалы III Всерос. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 31 дек. 2017 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.]. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2017. URL: <https://interactive-plus.ru/ru/article/465577> (дата обращения: 1.12.2018)
2. Бичева И.Б. Педагогические условия формирования культуры здоровья у детей дошкольного возраста // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. 2018. № 2(26). С. 259-270.
3. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. Ростов-на-Дону: Издательство «Феникс», 1996. 480 с.
4. Еркина С.В., Ковбаса О.Ю., Казакова И.В. Экологические экскурсии как форма экологического образования дошкольника // Педагогический опыт: теория, методика, практика: материалы X Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 22 янв. 2017 г.). В 2 т. Т. 2 / редкол.: О.Н. Широков [и др.]. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2017. № 1 (10). С. 79-82.
5. Ефименко Л.И., Казакова И.В., Еркина С.В. Формирование ключевых компетентностей в практике экологического образования старших дошкольников // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы развития: материалы XI Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 31 дек. 2016 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.]. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. № 4 (11). С. 33-36.
6. Зебзеева В.А. Система экологического образования детей старшего дошкольного возраста: этапы, опыт реализации // Новое слово в науке: перспективы развития: материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 15 янв. 2016 г.). В 2 т. Т. 1 / редкол.: О.Н. Широков [и др.]. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. № 1 (7). С. 203-205.
7. Каспарова О.В., Гандина В.Н., Щеповских О.В. Волжская земля – Родина моя: программа по эколого-краеведческому образованию дошкольников. Тольятти, 2013. 298 с.
8. Курбатова А.С., Ханова Т.Г. Влияние экологического воспитания на духовно-нравственное развитие младших школьников // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 6. С. 407
9. Лифанова Ж.Н., Ханова Т.Г. Экологическое образование детей дошкольного возраста с использованием возможностей информационно-коммуникационных технологий // Дошкольное и начальное образование: опыт, проблемы, перспективы развития. Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции: в 2 частях. Ч. 1. Нижний Новгород: Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина, 2018. С. 204-206.
10. Мукумова Д.С. Формирование у старших дошкольников представлений о сезонных изменениях // Студенческая наука XXI века: материалы VII Междунар. студенч. науч.-практ. конф. / редкол.: О.Н. Широков [и др.]. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. № 4 (7). С. 78-80.
11. Николаева С.Н. Методика экологического воспитания дошкольников. Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 184 с.
12. Николаева С.Н. Создание условий для экологического воспитания детей: метод. рекомендации для дошкольных учреждений. М.: Новая школа, 2003. 32 с.
13. От рождения до школы: Основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. М.: Мозаика-Синтез, 2013. 304 с.
14. Пиянзина О.П., Мискевич Т.В., Семенова Т.Б. Эко-квест для дошкольников в зимний период // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы развития: материалы XI Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 31 дек. 2016 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.]. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. № 4 (11). С. 142-144.

15. Платова А.Г., Ханова Т.Г. Игра как метод экологического воспитания в дошкольном возрасте // Актуальные проблемы дошкольного и начального образования в свете реализации ФГОС: Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Нижний Новгород: НГПУ им. К. Минина. 2016. С. 70-73.
16. Сафина Э.Г., Зиятдинова Г.В. Реализация международной программы «Эко-школы/Зеленый флаг» как инновационная модель экологического воспитания дошкольников // Современное образование в России и за рубежом: теория, методика и практика: материалы III междунар. науч.-практ. конф. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2014. С. 272-274.
17. Серебрякова Т.А. Теория и методика экологического образования детей дошкольного возраста: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. М.: Издательский центр «Академия», 2013. 224 с.
18. Соломенникова О.А. Экологическое воспитание в детском саду. Программа и методические рекомендации. М.: Мозаика-Синтез, 2009. 77 с.
19. Стешина О.А. Особенности начального этапа экологического образования детей // Воспитание и обучение: теория, методика и практика: материалы II междунар. науч.-практ. конф. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2014. С. 226-228.
20. Ушинский К.Д. Избранные педагогические произведения. М.: Просвещение, 1968. 371 с.
21. Ханова Т.Г., Бышева М.В., Демидова Е.Е. Использование экологического календаря в процессе ознакомления старших дошкольников с сезонными изменениями в природе // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6. № 2 (23). С. 11.
22. Belinova N.V., Bicheva I.B., Kolesova O.V., Khanova T.G., Khizhnaya A.V. Features of professional ethics formation of the future teacher. *Espacios*. 2017. Vol. 38. no. p. 9.
23. Minaeva E.V., Ivanova N.V., Suvorova O.V., Sorokina T.M., Akpayeva A.B. Examination of learning anti-motives in elementary school students with content analysis tools. *Astra Salvensis*. 2018. no. 6, pp. 329-339.

## REFERENCES

1. Artemyeva S.N., Afanasyeva O.N. Ethno-ecological education of children through the organization of cognitive walks around the territory of preschool institutions. *Pre-school education: experience and development prospects: materials of the III Vseros. scientific-practical conf.* Editorial: O.N. Shirokov [et al.]. Cheboksary, Interactive plus Publ., 2017. Available at. <https://interactive-plus.ru/ru/article/465577> (accessed 1 December 2018). (in Russian).
2. Bicheva I.B. Pedagogical conditions of the formation of a culture of health in children of preschool age. *Bulletin of the Orenburg State Pedagogical University. Electronic scientific journal*. 2018. no. 2 (26). pp. 259-270 (in Russian).
3. Deryabo S.D., Yasvin V.A. *Ecological pedagogy and psychology*. Rostov-on-Don, Phoenix Publishing House, 1996. 480 p. (in Russian).
4. Erkina S.V., Kovbasa O.Yu., Kazakova I.V. Ecological excursions as a form of environmental education of a pre-schooler. *Pedagogical experience: theory, methods, practice: materials X Internat. scientific-practical conf. In 2 t. T. 2 / redkol. : O.N. Shirokov [et al.]*. Cheboksary, Interactive plus Publ., 2017. no. 1 (10). pp. 79-82. (in Russian).
5. Efimenko L.I., Kazakova I.V., Erkina S.V. Formation of key competences in the practice of environmental education of senior pre-schoolers. *Pre-school education: experience, problems and development prospects: materials of the XI International. scientific-practical conf. / Editorial: O.N. Shirokov [et al.]*. Cheboksary, Interactive plus Publ., 2016. no. 4 (11). pp. 33-36. (in Russian).
6. Zebzeeva V.A. The system of environmental education of children of preschool age: stages, experience of implementation. *A new word in science: development prospects: materials of the VII International. scientific-practical conf. In 2 t. T. 1 / redkol. : O.N. Shirokov [et al.]*. Cheboksary, Interactive plus Publ., 2016. no. 1 (7). pp. 203-205. (in Russian).
7. Kasparova O.V., Gandina V.N., Shchepovskikh. O.V. *Volga land - my homeland: a program for the ecological and local history education of preschoolers*. Tolyatti, 2013. 298 p. (in Russian).
8. Kurbatova A.S., Khanova T.G. The impact of environmental education on the spiritual and moral development of younger schoolchildren. *Modern problems of science and education*. 2016. no. 6. pp. 407. (in Russian).
9. Lifanova J.N., Khanova T.G. Environmental education of children of preschool age using the capabilities of information and communication technologies. *Pre-school and primary education: experience, problems and development prospects. Collection of articles on the materials of the All-Russian scientific-practical conference: in 2 parts. Part 1*. Nizhny Novgorod: Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin, 2018. pp. 204-206. (in Russian).
10. Mukumova D.S. Formation in senior preschool children of ideas about seasonal changes. *Student science of the XXI century: materials of the VII Intern. students scientific-practical conf. / Editorial. : O.N. Shirokov [et al.]*. Cheboksary, Interactive plus, 2015. no. 4 (7). pp. 78-80. (in Russian).
11. Nikolaeva S.N. *Methods of environmental education for preschoolers. A manual for students of secondary educational institutions*. Moscow, Academy Publ., 2001. 184 p. (in Russian).
12. Nikolaeva S.N. *Creating conditions for the environmental education of children: method. recommendations for preschool institutions*. Moscow, New School Publ., 2003. 32 p.
13. *From birth to school: The basic general educational program of preschool education* / Ed. N.E. Verakys, T.S. Komarova, M.A. Vasilyeva. Moscow, Mosaic-Synthesis Publ., 2013. 304 p. (in Russian).
14. Piyanzina O.P., Miskevich T.V., Semenova T.B. Eco-quest for preschoolers in the winter period. *Pre-school education: experience, problems, development prospects: materials of the XI Intern. scientific-practical conf. / Editorial: O.N. Shirokov [et al.]*. Cheboksary, Interactive plus Publ., 2016. no. 4 (11). pp. 142-144. (in Russian).
15. Platova A.G., Khanova T.G. The game as a method of environmental education in preschool age. *Actual problems*



of preschool and primary education in the light of the implementation of the FGOS: Collection of articles on the materials of the All-Russian scientific-practical conference. Nizhny Novgorod, MNSPU Publ., 2016. pp. 70-73. (in Russian).

16. Safina E.G., Ziyatdinova G.V. Implementation of the international program "Eco-Schools / Green Flag" as an innovative model of the environmental education of pre-schoolers. *Modern Education in Russia and Abroad: Theory, Methods and Practice: Materials of the 3 rd International. scientific-practical conf.* Cheboksary, Interactive plus Publ., 2014. pp. 272-274. (in Russian).
17. Serebryakova T.A. Theory and methods of environmental education of children of preschool age: a textbook for stud. institutions higher. prof. Education. Moscow, Academy Publ., 2013. 224 p. (in Russian).
18. Solomennikova O.A. Environmental education in kindergarten. Program and guidelines. Moscow, Mosaic-Synthesis Publ., 2009. 77 p. (in Russian).
19. Steshina O.A. Features of the initial stage of children's environmental education. *Education and Training: Theory, Methods and Practice: Materials II Intern. scientific-practical conf.* Cheboksary, Interactive plus Publ., 2014. pp. 226-228. (in Russian).
20. Ushinsky K.D. Selected pedagogical works. Moscow, The Enlightenment Publ., 1968. 371 p. (in Russian).
21. Khanova T.G., Byvsheva M.V., Demidova E.E. The use of the environmental calendar in the process of familiarizing older preschoolers with seasonal changes in nature. *Vestnik of Minin University.* 2018. Vol. 6. no. 2 (23). pp. 11. (in Russian).
22. Belinova N.V., Bicheva I.B., Kolesova O.V., Khanova T.G., Khizhnaya A.V. Features of the professional ethics education of the future teacher. *Espacios.* 2017. Vol. 38. p. 9.
23. Minaeva E.V., Ivanova N.V., Suvorova O.V., Sorokina T.M., Akpayeva A.B. Examination of anti-motives in elementary school students with content analysis. *Astra Salvensis.* 2018. No. 6, pp. 329-339.

### Информация об авторах

**Белинова Наталья Владимировна**

(Россия, Нижний Новгород)

Доцент, кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой психологии и педагогики дошкольного и начального образования

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина  
E-mail: belinova@mail.ru

**Бичева Ирина Борисовна**

(Россия, Нижний Новгород)

Доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина  
E-mail: irinabicheva@bk.ru

**Ханова Татьяна Геннадьевна**

(Россия, Нижний Новгород)

Доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина  
E-mail: tanyaha10@mail.ru

### Information about the authors

**Natalia V. Belinova**

(Russia, Nizhny Novgorod)

Associate Professor,

PhD in Pedagogical Sciences,

Head of the Department of Psychology and Pedagogy of Pre-School and Primary Education

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University  
E-mail: belinova@mail.ru

**Irina B Bicheva**

(Russia, Nizhny Novgorod)

Associate Professor,

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor

at the Department of Psychology and Pedagogy of Preschool and Primary Education

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University  
E-mail: irinabicheva@bk.ru

**Tatyana G. Khanova**

(Russia, Nizhny Novgorod)

Associate Professor,

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor

of the Department of Psychology and Pedagogy of Preschool and Primary Education

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University  
E-mail: tanyaha10@mail.ru

### Ссылка для цитирования<sup>ГОСТ</sup>

Белинова Н. В., Бичева И. Б., Ханова Т. Г. Современные подходы к реализации задач экологического образования детей дошкольного возраста // *Перспективы науки и образования.* 2018. № 6 (36). С. 114-121. doi: 10.32744/pse.2018.6.12

### For Reference<sup>APA</sup>

Belinova, N. V., Bicheva, I. B., & Khanova, T. G. (2018). Modern approaches to implementing the objectives of environmental education of pre-school children. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 36 (6), 114-121. doi: 10.32744/pse.2018.6.12. (In Russ., abstr. in Engl.)



## Психосемантическая модель образа мира старшего подростка

В статье представлены результаты психолингвистического и психосемантического анализа образа мира подростков. Полученные данные указывают на высокую степень индивидуализации образа мира современных подростков. Для образа мира старшего подростка характерно перманентное развитие с акцентом на развитие самосознания и личной системы ценностей.

Образ мира старшего подростка имеет временные координаты: здесь и сейчас. Выделены 8 основных кластеров образа мира подростка: «психический мир», «дом и семья», «увлечения и досуг», «школа и обучение», «дружба и друзья», «предметный мир», «социум», «природа и космос». Кластер «психический мир» является самым значимым. На основе выделенных кластеров создана психосемантическая модель образа мира старшего подростка. Полученные результаты дополняют знания об индивидуально-личностных особенностях функционирования и становления образа мира в подростковом возрасте. Они могут быть использованы в психолого-педагогической работе с подростками при прогнозировании и коррекции индивидуальной траектории развития и создании психологически безопасной среды. Процесс объективации образа мира позволяет подростку осознавать свои проблемы, способствует развитию внутренней регуляции индивидуальных представлений о действительности и коррекции неконструктивных способов поведения.

**Ключевые слова:** образ мира, подросток, психолингвистика, психосемантика, контент-анализ, модель



## Psychosemantic Model of World Image in Elder Teenagers

The article represents the results of psycholinguistic and psychosemantic analysis of world image in teenagers. The obtained results indicate the high level of world image individualization in contemporary teenagers. The world image of elder teenager is characterized by sustainable development with the emphasis on self-cognition development and personal system of values.

World image in elder teenager possesses temporal coordinates: here and now. 8 main clusters are identified in teenager's world image: "mental world", "home and family", "hobbies and leisure", "school and training", "friendship and friends", "objective world", "community", "nature and space". The cluster "mental world" is the most meaningful one. Based on identified clusters, the psychosemantic model of world image in elder teenager is formed. The obtained results supplement the knowledge on individual-and-personalized peculiarities of world image functioning and evolvement in teenage years. They may be used in psychological and pedagogical work with teenagers at forecasting and adjustment of individual development pathway and creating the psychologically safe environment. The process of world image objectivization enables teenager to perceive his problems, promotes the development of internal regulation of individual perceptions on reality and adjustment of non-constructive modes of behavior.

**Key words:** world image, teenager, psycholinguistics, psychosemantics, content-analysis, model

## Введение

**Ф**ундаментальные исследования подросткового возраста проводились в советский период развития общества, социальная ситуация которого существенно отличалась от современных реалий. Исследование особенностей восприятия современными подростками окружающего их мира и особенностей становления внутреннего мира позволит приблизиться к пониманию причин девиаций в их поведении.

Методологическая основа проблемы образа мира в отечественной психологии разрабатывалась А.Н. Леонтьевым [11], С.Д. Смирновым [20], В.В. Петуховым [14], Ф.Е. Василюком [6]. Особенности его структуры, функционирования и формирования изучали О.Е. Баксанский и Е.Н. Кучер [2], В.В. Столина и А.Н. Наминач [22], О.В. Глушенков [7], М.В. Картавенко [8], В.П. Серкин [19]. Основные аспекты психосемантики образа мира представлены в работах А.А. Леонтьева [10], Е.Ю. Артемьевой [1], В.В. Столина и М. Кальвинь [21], Г.В. Колшанского [9].

Различные аспекты образа мира подростка стали объектом исследований К.В. Бобровской [3], И.А. Буровихиной [5], М.В. Мусийчук [13], Е.Е. Русяковой [18], Е.И. Шулевой [23-25].

Анализ литературы показал достаточно высокий уровень интереса ученых к выделенной проблеме. В статье «Психология образа» А.Н. Леонтьев подчеркивал, что образ мира многомерен и существует в пяти измерениях. «Обращаясь к человеку, к сознанию человека, я должен ввести еще одно понятие – понятие о пятом квазиизмерении, в котором открывается человеку объективный мир. Это – смысловое поле, система

значений» (курсив авт.) в котором человеку открывается объективный мир» [11, с. 253].

Система смысловых значений может быть исследована посредством изучения продуктов речевой деятельности, поскольку. Как отмечал С.Л. Рубинштейн, «... речь, слово имеют семантическое, смысловое содержание...» [17, с. 386]. Раскрывая психологическую природу речи, исследователь приходит к выводу о корреляции речи, языка и сознания. При этом исследований психосемантики образа мира подростка установить не удалось.

Цель статьи – психосемантическое моделирование образа мира старшего подростка.

## Методики и выборка

При проведении исследования использовался контент-анализ, методы компьютерного анализа текстов «ADVEGO», морфологический и семантический анализы. Смысловыми единицами контент-анализа были слова, которые написали респонденты в ходе эмпирического исследования.

Исследование проходило на базе общеобразовательной школы № 13 г. Магнитогорска. В нем приняли участие 49 подростков, учащихся 9-х классов, в возрасте 14 – 15 лет (октябрь 2017).

## Результаты исследования и обсуждение

Результаты общего статистического анализа лексического материала представлены в таблице 1.

Статистический анализ используемых подростками смысловых единиц показал, что они наиболее часто используют слова, относящиеся к разряду имен существительных. В ответах ре-

**Таблица 1**

Результаты компьютерного анализа результатов исследования «ADVEGO»

Объект исследования	№	Показатель	Мой образ мир	
			кол-во слов, n	доля в общем объеме, %
Весь объем ответов респондентов	1	Количество слов	357	100.00
	2	Количество уникальных слов	162	45.38
	3	Количество значимых слов	105	29.91
	4	Существительные (с повторами и словоформами)	323	90.49
	5	Существительные (без повторов)	131	40.56
	6	Прилагательные	13	3.64
	7	Глаголы	8	2.24
	8	Наречия	7	1.96
	9	Местоимения	6	1.68
	10	Семантическое ядро	46	12.89
	11	Словосочетания из двух слов	12	-
	12	Простое предложение	1	-

спондентов существительные составляют 90,49 % (табл. 1). Результаты количественного анализа

смысловых единиц-существительных и частота их повтора представлены в таблице 2.

**Таблица 2**

Результаты количественного анализа смысловых единиц-существительных

№	Количество смысловых единиц, n	Частота упоминания смысловой единицы, n	Процентное содержание смысловых единицы, % от всего объема		Процентное содержание смысловых единицы, % от объема существительных		
1	1	25	6.98	}13,68	0.76	}17.56	
2	1	24	6.70		0.76		
3	1	13	3.63	}9,49	0.76		
4	1	11	3.07		0.76		
5	1	10	2.79		0.76		
6	2	9	5.02	}27,41	1.53		
7	1	8	2.23		0.76		
8	1	7	1.96		0.76		
9	5	6	8.40		3.81		
10	2	5	2.80		1.53		
11	4	4	4.48		3.05		
12	3	3	2.52		2.29		
13	21	2	11.76	}36.12	16.03		}82.44
14	87	1	24.36		66.41		

**Таблица 3**

Результаты контент-анализа (max частота)

Объект исследования	№	Мой образ мир		
		Смысловая единица	Частота упоминания смысловой единицы, n	Процентное содержание смысловой единицы, %
Весь объем ответов респондентов	1	друг	25	6.98
	2	семья	24	6.70
	3	школа	13	3.63
	4	жизнь	11	3.07
	5	учеба	10	2.79
	6	интернет	9	2.51
	7	дом	9	2.51
	8	любовь	8	2.23
	9	тренировка	7	1.96
	10	телефон	6	1.68
	11	грусть	6	1.68
	12	веселье	6	1.68
	13	улица	6	1.68
	14	книга	6	1.68
	15	музыка	5	1.40
	16	животное	5	1.40
	17	родитель	4	1.12
	18	спорт	4	1.12
	19	родственник	4	1.12
		радость	4	1.12

Приведенные выше данные показали, что совокупность объема смысловых единиц повторяющихся от 25 до 3 раз составляет 17,53 %, в которых содержится информация о явлениях характеризующих образа мира только 8,70% старших подростков. Это такие смысловые единицы, как: друг, семья, школа, жизнь и т.д. (табл. 3).

В таблице 3 представлены 20 наиболее употребляемых подростками семантических единиц используемых при описании своего образа мира.

Повторяющиеся слова дают представление о наиболее общих явлениях образа мира старших подростков, которые объединяют сверстников.

Семантический анализ представленных выше смысловых единиц раскрывает благополучный мир, в котором подросток окружен родными людьми, любимыми домашними животными, занят социально-одобряемой деятельностью: общением, учебой, спортом,

пользуется Интернетом.

Эмоциональный фон остается несколько нестабильным (грусть – веселье), что связано с возрастными особенностями данного этапа развития, но дальнейший анализ говорит о преобладании оптимистического настроения (радость) респондентов.

Контент-анализ также позволил выделить 87 семантических единиц- существительных, с частотой повторов от 1 до 2 раз, что содержит в совокупности 82,44 % и об индивидуальных особенностях образа мира старших подростков, которые раскрывают его субъективные значения (см. табл. 4).

Данные семантические единицы составили 66,41 % от объема существительных. Результаты классификации полученных при диагностике семантических единиц-существительных по основным типам представлены в таблице 4.

Таблица 4

## Анализ существительных по основным типам

Типы имен существительных	Мой образ мир	
	Частота повторов смысловой единицы, n	Доля в общем объеме, %
Существительные (с повторами)	323	90,49
Существительные (без повторов)	131	40,56
Одушевленные	57	17,65
Неодушевленные	266	82,35
Собственные	7	2,17
Нарицательные	316	97,83
Конкретные	52	39,69
Отвлеченные (абстрактные)	62	47,33
Собирательные	5	3,82
Вещественные	3	2,29
Единичные (сингулятивы)	0	0,00

Семантическим признаком имени существительного, согласно определению Д.Э. Розенталя [16], является значение предметности. Поверхностный анализ может привести к выводу о преобладании в индивидуальном образе мира подростков предметного уровня, но специфика их распределения по разрядам (собирательные, вещественные, конкретные, единичные, отвлеченные или абстрактные), показывает, что наиболее часто респондентами используются абстрактные (47,33 %) и конкретные (39,69 %) существительные. Конкретные существительные служат «...называниями предметов или явлений реальной действительности...» [16, с. 125]. Это определенные предметы и явления действительности, воспринимаемые органами чувств. Абстрактные или отвлеченные существительные – это существительные «...называющие понятия, которые обозначают действие или признак в отвлечении

от производителя действия или носителя признака...» [16, с. 125] (например: доброта, движение...). Опираясь на постулат о тесной взаимосвязи речи и мышления, можно трактовать такое долевое соотношение выделенных категорий имен существительных как иллюстрацию возрастных особенностей развития мышления подростков: этап перехода от наглядно-образного к абстрактно-логическому мышлению.

Однако анализ семантических единиц, имеющих единичную частоту употребления, раскрывает перед нами совсем другой уровень образа мира подростков. Абстрактные существительные, используемые респондентами, способны создавать антонимичные пары, характеризующие и деятельность подростков (учеба – игры, труд – отдых), и их эмоциональную жизнь (грусть – радость, любовь – ревность). В сознании подростков присутствуют семантические единицы,

являющиеся этическими (счастье, свобода, доброта) и эстетическими категориями (красота).

Образование антонимичных пар (свет – тьма, жизнь – смерть) иллюстрирует динамику процесса становления их сознания (поиск смысла жизни человека) и особенности, характерные для подросткового возраста: максимализм, категоричность, контрастность, полярность. Кроме того, они указывают на психические процессы развития самосознания, его напряженную внутреннюю работу по созданию личной системы ценностей (счастье, свобода, дружба, любовь, труд). Полученные данные также включают семантические единицы, характеризующие влияние ценностей современной подростковой среды: популярность, мода, музыка.

Семантические единицы, полученные при диагностике, раскрывают многообразие деятельности подростков: общение, учебная деятельность, досуговая деятельность, трудовая деятельность, психическая деятельность в единстве их внешнего и внутреннего проявления. Характерные особенности ее протекания и особенности динамики вновь представлены антонимичными парами: спокойствие – активность, учеба – игры, труд – отдых, работа – развлечения, скука – веселье.

Единично повторяющиеся семантические единицы раскрывают глубокий индивидуальный мир постепенно познающей свои возможности личности. Рисование, музыка, технологии, развитие, воображение, творчество – у данных категорий нет антонимов, поскольку для подростка, развивающегося в соответствии с возрастными, природосообразными и социальными принци-

пами, не характерны категории деградации и асоциальности.

В характеристиках образа мира подростки использовали 13 слов относящихся к разряду имен прилагательных (3,36 % от общей доли слов). Согласно определению Д.Э. Розенталя имя прилагательное это: «... Часть речи, характеризующаяся ... обозначением признака предмета (качества, свойства, принадлежности и т. д.) (семантический признак)» [16, с. 122].

В результате контент-анализа выделено одно прилагательное – относительное, указывающее на место (домашние), а остальные – качественные (личная, чистая, прекрасные, прекрасный, лучшему, интересные, интересный, жизненный, сложный, странный, самостоятельный). Качественные прилагательные, согласно определению Д.Э. Розенталя представляют «...Разряд прилагательных, обозначающих признак предмета непосредственно, т. е. без отношения к другим предметам» [16, с. 122], следовательно, это непосредственные характеристики индивидуального образа мира подростка, согласно исследованию. Семантические значения качественных прилагательных раскрывают чистоту, новизну, подвижность, противоречивость, контрастность образа мира подростка. Респонденты достаточно реалистично воспринимают окружающий мир, не склонны к излишней созерцательности, сентиментальности и оценочности и, возможно, поэтому так мало прилагательных в их ответах.

При ответах подростки использовали только 8 глаголов, что составило 2,24 % от общей доли слов (см. табл. 5).

Таблица 5

## Анализ существительных по основным типам

№	Смысловая единица	Значение смысловой единицы (глаголов)	Частота упоминания, n
1	дурачится	конкретное действие	1
2	идти	движение и перемещение в пространстве	1
3	гулять		1
4	жить		1
5	жрать	физическое состояние	1
6	спать		1
7	нравится	душевное состояние	1
8	вижу	деятельность органов чувств	1
9	–	изменение состояния	0

Семантическим признаком данной части речи обозначение действие или состояния как процесса [16, с. 73]. В полученных ответах количество глаголов слишком незначительно, для активных подростков, что указывает на существующее ограничение возможностей деятельности. Конечно, они не бездействуют, но интересен тот факт, что все многообразие своей деятельности подростки выразили используя не глаголы, а аб-

страктные существительные с признаком действия. Можно по-разному трактовать данный факт. Автор статьи считает, что здесь уместно говорить о социальной депривации подростков. В этом возрасте индивид готов к более активной социально ориентированной и социально значимой деятельности, но анализ лексических единиц указывает на отсутствие таких видов деятельности. В лексике подростков не отражена ни

полезная совместная деятельность подростков, ни организованное взаимодействие с младшими, ни общение со старшими представителями нашего общества, ни волонтерство... Да и сама социальная среда жизни подростков весьма ограничена: школа – дом – улица (в контексте общения и развлечения). В лексике подростков почти не встречаются институты культуры: библиотека, филармония, театр. Между тем, в подростковом возрасте семейная и учебно-школьная среда недостаточна, для полноценного личностного развития. Потребности подростков, сталкиваясь с внешними ограничениями их реализации, способны трансформироваться во внутренние противоречия, отражающиеся в их вызывающем поведении.

Несмотря на то, что группа глаголов мала, она включает глаголы настоящего и неопределенного времени: вижу, нравится (наст. вр.). «... Присущие глаголу грамматические категории вида, залога, времени, наклонения и т. д. показывают

характер протекания действия во времени, отношение действия к его субъекту или объекту, соотношение с моментом речи, показывают действие или состояние как процесс реальный, предполагаемый, желаемый, утверждаемый или отрицаемый, т. е. в его отношении к действительности, и т. д.» [16, с. 73]. В результате контент-анализа установлено, что глаголы неопределенной формы (инфинитив): жить, жрать, спать, гулять, идти, дурачиться – использовались подростками чаще других временных форм. Характерно, что в их ответах отсутствуют глаголы будущего времени. Респонденты – учащиеся 9-х классов, впереди итоговые экзамены (ОГ) – будущее неопределенно. Несмотря на отсутствие глаголов в форме будущего времени, категория будущего в образе мира подростков, несомненно, присутствует и ее можно увидеть при анализе словосочетаний, написанных респондентами.

Установлено 14 сочетаний смысловых единиц. Полученные данные представлены в таблице 6.

Таблица 6

## Развернутые характеристики образа мира

№	Словосочетания и предложение	Категории	Частота упоминания, n
1	то, что я вижу	Перцептивный уровень	1
2	красота жизни		1
3	чистая вода		1
4	трудности в учебе	Социальный уровень	1
5	трудности в школе		1
6	моя жизнь		1
7	мой мир	Индивидуальный уровень	1
8	личная жизнь		1
9	то, что мне нравится	Психо-эмоциональный уровень	1
10	мгновения, прожитые с удовольствием		1
11	прекрасные мгновения		1
12	создание чего-то своего	Процессуальность образа мира	1
13	прекрасный жизненный путь		1
14	идти к лучшему		1

Анализ написанных подростками словосочетаний показывает, что в их сознании образ мира значительное и сложное явление («моя жизнь»), которое включает:

- Перцептивный уровень образа мира, связанный с восприятием окружающего мира (визуальное восприятие, ощущения).
- Социальный уровень образа мира – это опосредованный, социальный мир, окружающий подростка («трудности в школе»);
- Индивидуальный (индивидуально-социальный) уровень образа мира – близкое окружение подростка («личная жизнь»);
- Психо-эмоциональный уровень – вну-

тренний, психический уровень жизни подростка, проявляющийся в эмоционально-оценочной лексике («с удовольствием», «прекрасный», «то, что мне нравится»);

- Образ мира подростка – это процесс («прекрасный жизненный путь», «идти к лучшему», «создание чего-то своего»). Он находится в динамике, в процессе развития и становления. Он устремлен в лучшее будущее;
- Образ мира подростков – явление, имеющее характеристики времени: прошлого («мгновения, прожитые с удовольствием»), настоящего («то, что я вижу»).

Кластерный анализ позволил выделить 8 основных кластеров, образующих образ мира подростка: внутренний мир (потребности, эмоции, чувства, личностные качества) (84), дом и семья (77), увлечения и досуг (67), школа и обучение

(40), дружба и друзья (40), предметный мир (23), социум (25), природа и космос (14) и разработать иерархическую модель образа мира подростка.

Полученные результаты наглядно представлены на рисунке.

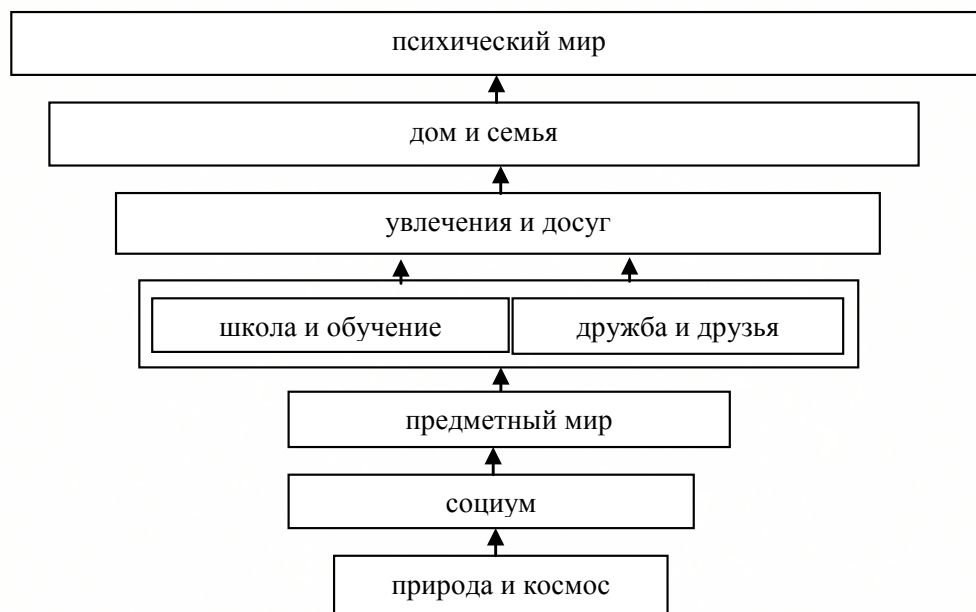


Рис. Психосемантическая модель образа мира старшего подростка

### Заключение

Результаты проведенного исследования позволили сделать следующие выводы:

– Часто повторяющиеся семантические единицы, это слова, обозначающие типичные черты образа мира подростков. Совокупность объема повторяющихся (от 25 до 3 раз) смысловых единиц составляет лишь 17,53 %.

– Единичные семантические единицы – раскрывают индивидуальные особенности образа мира респондентов. Совокупность объема смысловых единиц повторяющихся 1 – 2 раза составила 82,44%. Полученные данные указывают на высокую степень индивидуализации образа мира современных подростков.

- Образа мира подростка находится в процессе постоянного развития. Особо ярко при семантическом анализе выделяются процессы развития самосознания и личной системы ценностей.

- Образа мира подростка имеет временные координаты: здесь и сейчас.
- Образа мира подростка включает 8 основных кластеров: психический мир, дом и семья, увлечения и досуг, школа и обучение, дружба и друзья, предметный мир, социум, природа и космос. Самым значимым является кластер «психический мир».

Полученные результаты дополняют знания об индивидуально-личностных особенностях функционирования и становления образа мира в подростковом возрасте. Они могут быть использованы в психолого-педагогической работе с подростками при прогнозировании и коррекции индивидуальной траектории развития и создании психологически безопасной среды. Процесс объективации образа мира позволяет подростку осознавать свои проблемы, способствует развитию внутренней регуляции индивидуальных представлений о действительности и коррекции неконструктивных способов поведения.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Артемьева Е.Ю. Психология субъективной семантики: автореф. ... дис. докт. психол. Наук. М., 1987. 32 с.
2. Баксанский О.Е., Кучер, Е.Н. Современный когнитивный подход к категории «образ мира» (методологический аспект) // Вопросы философии. 2002. № 8. С. 52-69.
3. Бобровская К.В. Теоретические подходы к исследованию образа мира в подростковом возрасте // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2013. № 10-2. С. 276-280.
4. Богданов Е.Н., Трофимова, Н.Б. Образ мира старшего школьника как предмет психологического исследования // Акмеология. 2006. № 4 (20). С. 166-170.
5. Буровихина, И.А. Социальная ситуация развития как условие формирования образа мира современного подростка: дис. ... канд. псих. наук. Москва, 2013. 313 с.
6. Васильюк, Ф.М. Жизненный мир и кризис. Типологический анализ критических ситуаций // Психологический



- журнал, 1995. № 3, С. 90 – 102.
7. Глушенков О.В. Начальные этапы эволюции образа мира в онтогенезе // Вопросы гуманитарных наук. 2007. № 4 (31). С. 29-37.
  8. Картавенко М.В. Качественная специфика исследования различных слоев образа мира // Известия ЮФУ. Технические науки. 2006. № 13 (68). С. 234-239.
  9. Колшанский Г.В. Объективная картина мира в познании и языке. М.: Флинта, 2012.
  10. Леонтьев А.А. Психологическая структура значения // Семантическая структура слова. М.: Наука, 1971. С.7-19.
  11. Леонтьев, А.Н. Образ мира / А.Н. Леонтьев. Избранные психологические произведения: В 2-х томах. М.: Академия пед. наук, 1983. Т.2. 320 с.
  12. McElhaneу, K., Allen, J., Stephenson, J., Hare, A. Attachment and autonomy during adolescence / Lerner R, Steinberg L. Handbook of adolescent psychology. New York: Wiley. 2009. 3rd ed. Vol. 1. pp. 358–403.
  13. Мусийчук М.В. Теоретические и практические аспекты развития креативности школьников / В книге: Психолого-педагогическое сопровождение дошкольного и общего школьного образования. Уфа, 2015. С. 65-85.
  14. Петренко В.Ф. Основы психосемантики. СПб.: Питер, 2005. 480 с.
  15. Петухов В.В. Образ мира и психологическое изучение мышления // Вестник МГУ, сер. 14 «Психология», 1984, № 4. С. 13 – 20.
  16. Розенталь Д.Э. и Теленкова, М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов. М.: Просвещение, 1976. 543 с.
  17. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии СПб.: Питер, 2002. 720 с.
  18. Русякова Е.Е. Проблемы социально-психологической адаптации подростков, страдающих бронхиальной астмой / В сб.: Материалы глобального партнерства по развитию научного сотрудничества: сб. науч. статей. Москва, 2015. С. 224-235.
  19. Серкин В.П. Пять определений понятия и схема функционирования образа мира // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2006. № 1. С. 11-19.
  20. Смирнов С.Д. Образ мира как объект психологического исследования. В сб.: Теория и методология психологии. Постнеклассическая перспектива / Отв. ред.: А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. М.: Российская академия наук, Институт психологии. 2007. С. 157-173.
  21. Столин В.В., Наминач А.Н. Психологическое строение образа мира и проблемы нового мышления // Вопросы психологии, 1988. № 4. С. 34-46.
  22. Столин, В.В., Кальвиньо, М. Психосемантические различия личностных смыслов // Вестник МГУ, 1983. № 3.
  23. Шулева Е.И. Взаимосвязь образа мира и индивидуально-психологических особенностей подростков Гуманитарно-педагогические исследования. 2018. Т. 2. № 1. С. 62-68.
  24. Шулева Е.И. Половозрастная специфика функционирования аксиологического компонента образа мира подростка // Мир науки. 2017. Т. 5. № 6. С. 93.
  25. Шулева Е.И. Теоретико-эмпирическое исследование образа мира современного подростка Москва, 2017.

---

## REFERENCES

1. Artemyeva E.Yu. Psychology of subjective semantics: abstract Diss. Dr. Psychol. Sci., Moscow, 1987. 32 p. (in Russian)
2. Baksansky O.E., Kucher E.N. Modern cognitive approach to the category of "image of the world" (methodological aspect). Voprosy filosofii, 2002, no. 8. pp. 52-69. (in Russian)
3. Bobrovskaya K.V. Theoretical approaches to the study of the image of the world in adolescence. Actual problems of the humanities and natural sciences. 2013. no. 10-2. pp. 276-280. (in Russian)
4. Bogdanov E.N., Trofimova N.B. The image of the world of the senior student as a subject of psychological research. Akmeology. 2006. no. 4 (20). pp. 166-170. (in Russian)
5. Burovikhina, I.A. Social situation of development as a condition for the formation of the image of the world of the modern teenager. Diss. PhD Psychol. Sci., Moscow, 2013. 313 p. (in Russian)
6. Vasilyuk F.M. Vital World and Crisis. Typological analysis of critical situations. Psychological journal, 1995. no. 3, pp. 90-102. (in Russian)
7. Glushenkov O.V. The initial stages of the evolution of the image of the world in ontogenesis. Humanities Issues. 2007. no. 4 (31). pp. 29-37. (in Russian)
8. Kartavenko M.V. Qualitative specificity of research of various layers of the image of the world. News of the Southern Federal University. Technical science. 2006. no. 13 (68). pp. 234-239. (in Russian)
9. Kolshansky G.V. Objective picture of the world in knowledge and language. Moscow, Flinta, 2012. (in Russian)
10. Leontiev A.A. Psychological structure of the value / Semantic structure of the word. Moscow, Nauka Publ., 1971. pp. 7-19. (in Russian)
11. Leontyev A.N. Image of the world / A.N. Leontyev. Selected psychological works: In 2 volumes. Moscow, Academy Ped. Sciences, 1983. Vol. 2. 320 p. (in Russian)
12. McElhaneу, K., Allen, J., Stephenson, J., Hare, A. Attachment and autonomy during adolescence / Lerner R, Steinberg L. Handbook of adolescent psychology. New York: Wiley. 2009. 3rd ed. Vol. 1. pp. 358–403. (in Russian)
13. Musiychuk M.V. Theoretical and practical aspects of the development of creativity of schoolchildren / In the book: Psychological and pedagogical support of preschool and general school education. Ufa, 2015. p. 65-85. (in Russian)
14. Petrenko V.F. Fundamentals of psychosemantics. Saint Petersburg, Peter Publ., 2005. 480 p. (in Russian)
15. Petukhov V.V. The image of the world and the psychological study of thinking. Moscow University Bulletin. Series "Psychology", 1984, no. 4. pp. 13-20. (in Russian)

16. Rosenthal D.E. and Telenkova, M.A. Dictionary-directory of linguistic terms. Moscow, Enlightenment, 1976. 543 p. (in Russian)
17. Rubinstein S.L. Fundamentals of General Psychology, Saint Petersburg, Peter Publ., 2002. 720 p. (in Russian)
18. Ruslyakova E.E. Problems of social and psychological adaptation of adolescents suffering from bronchial asthma / Proceedings of the Global Partnership for the Development of Scientific Cooperation: Coll. scientific articles. Moscow, 2015. p. 224-235. (in Russian)
19. Serkin V.P. Five definitions of the concept and scheme of the functioning of the image of the world. Moscow University Bulletin. Series "Psychology", 2006. no. 1. pp. 11-19. (in Russian)
20. Smirnov S.D. The image of the world as an object of psychological research. In Proc. : Theory and Methodology of Psychology. Post-non-classical perspective / Ed. Ed. : A.L. Zhuravlev, A.V. Yurevich. Moscow, Russian Academy of Sciences, Institute of Psychology Publ., 2007. p. 157-173. (in Russian)
21. Stolin V.V., Naminich A.N. Psychological structure of the image of the world and the problems of new thinking. Voprosy psikhologii, 1988. no. 4. P. 34-46. (in Russian)
22. Stolin, V.V., Calvinio, M. Psychosemantic Differences in Personal Meanings. Moscow State University Bulletin, 1983. no. 3. (in Russian)
23. Shuleva E.I. The relationship of the image of the world and the individual psychological characteristics of adolescents. Humanitarian-pedagogical research. 2018. Vol. 2. no. 1. pp. 62-68. (in Russian)
24. Shuleva E.I. Age and sex specificity of the axiological component of the image of the world of a teenager. World of Science. 2017. Vol. 5. no. 6. p. 93. (in Russian)
25. Shuleva E.I. Theoretical and empirical study of the image of the world of the modern teenager. Moscow, 2017. (in Russian)

#### **Информация об авторе**

**Шулева Елизавета Игоревна**

(Россия, Магнитогорск)

Кандидат педагогических наук, доцент,

доцент кафедры психологии

Институт гуманитарного образования

Магнитогорский государственный технический

университет им. Г.И. Носова

E-mail: lizunova07@rambler.ru

#### **Information about the author**

**Elizaveta I. Shuleva**

(Russia, Magnitogorsk)

PhD in Pedagogical Sciences,

Associate Professor,

Associate Professor of the Department of Psychology

Institute of Arts Education

Nosov Magnitogorsk State Technical University

E-mail: lizunova07@rambler.ru

#### **Ссылка для цитирования<sup>ГОСТ</sup>**

Шулева Е. И. Психосемантическая модель образа мира старшего подростка // Перспективы науки и образования. 2018. № 6 (36). С. 122-130. doi: 10.32744/pse.2018.6.13

#### **For Reference<sup>APA</sup>**

Shuleva, E. I. (2018). Psychosemantic model of world image in elder teenagers. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 36 (6), 122-130. doi: 10.32744/pse.2018.6.13. (In Russ., abstr. in Engl.)



## Особенности толерантного отношения к гражданам, имеющим инвалидность

Представлены результаты анкетного опроса, проведенного в октябре 2018 г. на территории Воронежской области в рамках государственной программы Воронежской области «Доступная среда» по заказу Воронежского областного реабилитационного центра для инвалидов молодого возраста при участии Воронежского государственного промышленно-гуманитарного колледжа.

Целью опроса являлось изучение мнения населения области о возможностях и способностях граждан, имеющих инвалидность и формирование к ним толерантного отношения. Анкета включала 6 вопросов, связанных с получением информации о гендерно-возрастных характеристиках респондентов, а также их местожительстве, образовании, наличии у респондентов опыта общения с инвалидами, наличия у респондентов друзей среди инвалидов. 5 вопросов анкеты были связаны с особенностями восприятия здоровыми людьми граждан с ограниченными возможностями здоровья: отношение к людям, имеющим инвалидность, желание безвозмездно помочь им, отношение к их трудоспособности и оценке качества безбарьерной среды, созданной для инвалидов.

Результаты анализа данных показали, что люди, относящиеся к инвалидам как к обычным людям, считают, что они более успешно могут включаться в трудовую деятельность на обычных предприятиях, или учиться в учебных заведениях, а те, кто имеет ежедневный опыт общения с инвалидами, как правило, дружат с ними и готовы прийти им на помощь.

**Ключевые слова:** доступная среда, инвалиды, анкетирование, возможности, способности, мнение населения



## Investigating the Peculiarities of Tolerant Attitude towards Citizen Possessing Physical Disability

The results of questioning conducted in October 2018 on the territory of Voronezh region within the margins of Governmental Program "Accessible Environment" in Voronezh region as per the order from Voronezh Regional Rehabilitation Centre for Disabled People of Junior Age upon participation of Voronezh State Technology and Humanities College are have been presented. Questioning objective was the opinion poll among the region population on possibilities and capabilities in people with disability and tolerant attitude towards them formation. The questionnaire incorporated 6 question connected with colleting the information on respondents' gender-and-age characteristics and their residence, education, experience in communication with disabled people availability in respondents, availability in respondents friends among disabled people. Five questions in questionnaire were connected with peculiarities of perception in healthy people towards the citizen with limited physical abilities: attitude to people with disability, wish to assist them free, attitude to their employment ability and evaluating the quality of barrier-free medium formed for disabled people. The data analysis results showed that people, having attitude to disabled as to common people, believe that those can be more successfully incorporated in labor activities on regular enterprises or study in educational establishments, and the people possessing daily experience in communicating with the disabled, as a rule make friends with them and are ready to come to them for assistance.

**Key words:** accessible environment, disabled, questioning, Voronezh region, possibilities, capabilities, opinion poll

## Введение

По постановлению Правительства РФ от 1 декабря 2015 г. N 1297 была утверждена государственная программа Российской Федерации "Доступная среда" на 2011 - 2020 годы" [1].

**Цель Программы** состоит в создании правовых, экономических и институциональных условий, способствующих интеграции инвалидов в общество и повышению уровня их жизни.

### Задачи Программы:

- обеспечение равного доступа инвалидов к приоритетным объектам и услугам в приоритетных сферах жизнедеятельности инвалидов и других маломобильных групп населения;
- обеспечение равного доступа инвалидов к реабилитационным и абилитационным услугам, включая обеспечение равного доступа к профессиональному развитию и трудоустройству инвалидов;
- обеспечение объективности и прозрачности деятельности учреждений медико-социальной экспертизы.

В октябре 2018 г. на территории Воронежской области был проведен анкетный опрос населения Воронежской области в рамках государственной программы Воронежской области «Доступная среда» по заказу Бюджетного учреждения Воронежской области «Воронежский областной

реабилитационный центр для инвалидов молодого возраста» при участии государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения Воронежской области «Воронежский государственный промышленно-гуманитарный колледж».

**Цель анкетного опроса** – изучение мнения населения области о возможностях и способностях граждан, имеющих инвалидность и формирование к ним толерантного отношения.

## Материалы и методы

**Методы проведенного исследования:** анкетирование, анализ, обобщение, группировка, сравнение, счет.

**Методы математической статистики** – корреляционный анализ r-Пирсона (MS Excel).

**Контингент.** В опросе приняли участие 1000 чел. Среди них 48% мужчин и 52% женщин, что практически соответствует структуре населения Воронежской области по полу (45% мужчин, 54% женщин), т.е. по данному параметру выборка является репрезентативной.

## Анализ результатов

Возрастной состав респондентов следующий: в возрасте до 18 лет было опрошено 48% респондентов, от 18 до 45 лет – 46%, старше 45 лет – 6% (см. рис.1).

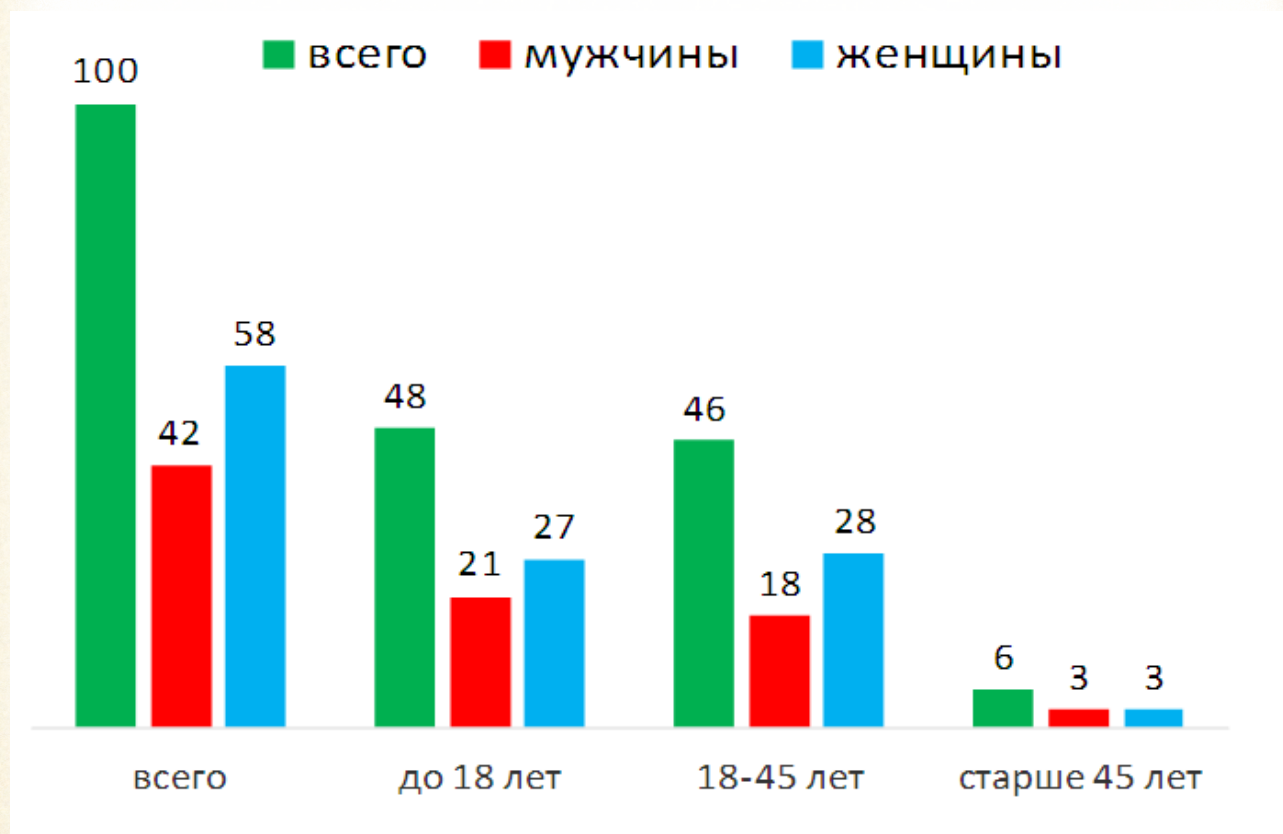


Рис 1. Гендерно-возрастная характеристика респондентов, %

Основной задачей исследования явилось определение мнения населения средней возрастной группы, т.к. молодежь, имея сравнительно небольшой опыт социальной жизни не вполне может сложить мнение о субъекте исследования, а в возрастной группе старше 45 лет процент инвалидизации достаточно высок, поэтому мнение этих респондентов может быть предвзято. Таким образом, данная задача исследования также была решена.

Среди опрошенных до 18 лет – 21% мужского пола, 27% женского, в группе 18-45 лет – 18% мужчин, 28% женщин, в группе старше 45 лет – 3% мужчин, 3% женщин.

20% проживают в сельской местности, 80% – в городах области (по Воронежской области это соотношение составляет 33:67). Из всех опрошенных мужчин 34% проживает в городах и 8% в сельской местности. Среди опрошенных женщин 46% проживает в городах и 12% в сельской местности (см. рис.2).

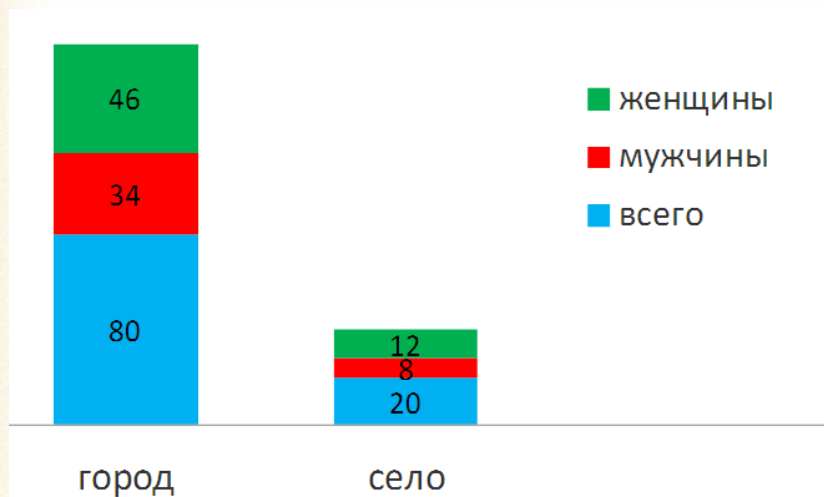


Рис. 2 Местожителство респондентов, %.

По уровню образования респонденты распределились следующим образом: с высшим образованием опрошено 10 % респондентов, со средним (т.е. средним полным образованием, а также средним профессиональным образованием) – 80%, без образования – 10% (см. рис.3).

телей Воронежской области граждан с ограниченными возможностями здоровья выглядят следующим образом (см. рис.5).

Наличие опыта общения с людьми, имеющими инвалидность отмечается у опрошенных следующим образом: 12% общаются ежедневно, 58% – изредка и у 30% нет такого опыта. У женщин наблюдается больший, чем у мужчин, опыт общения с инвалидами.

По отношению к занятости структура респондентов выглядит следующим образом: занятых работой было 16%, учащихся – 82%, не занятых работой и учебой – 2% (см. рис.4).

Друзей среди инвалидов имеет 26% опрошенных, причем среди мужчин таких 12%, среди женщин – 13% (см. рис.6).

Особенности восприятия опрошенных жи-

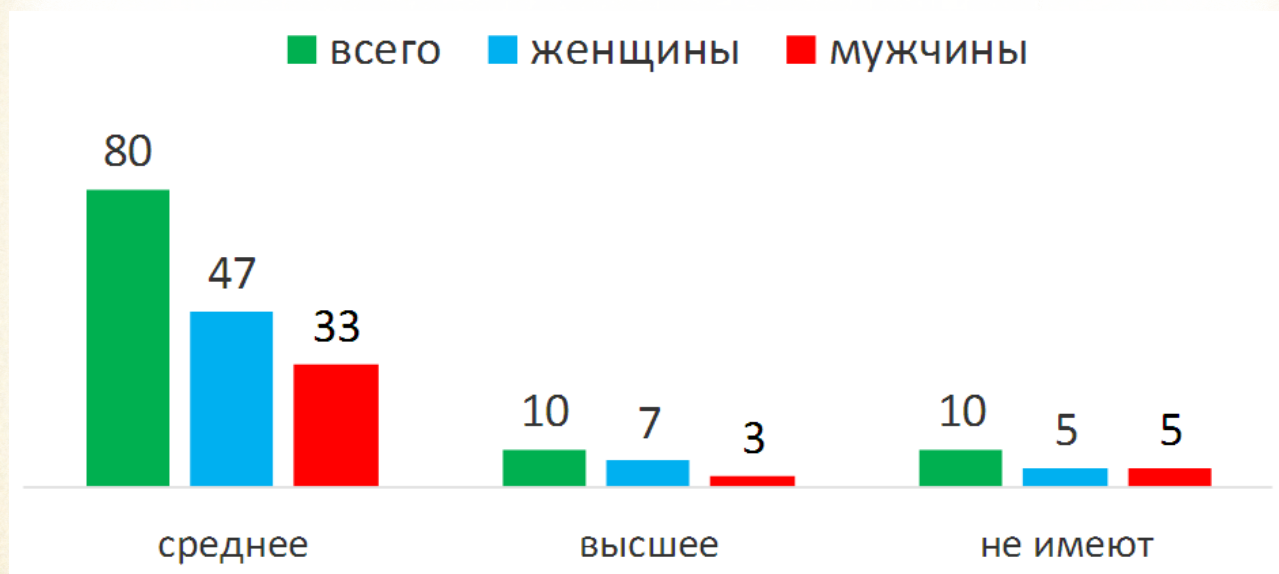


Рис.3 Образование респондентов, %.

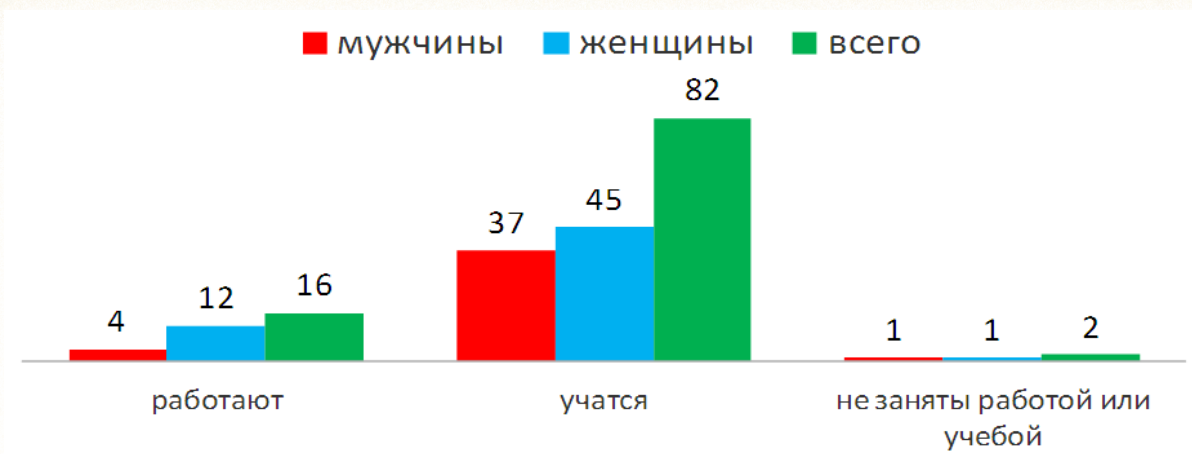


Рис.4 Отношение респондентов к занятости, %.

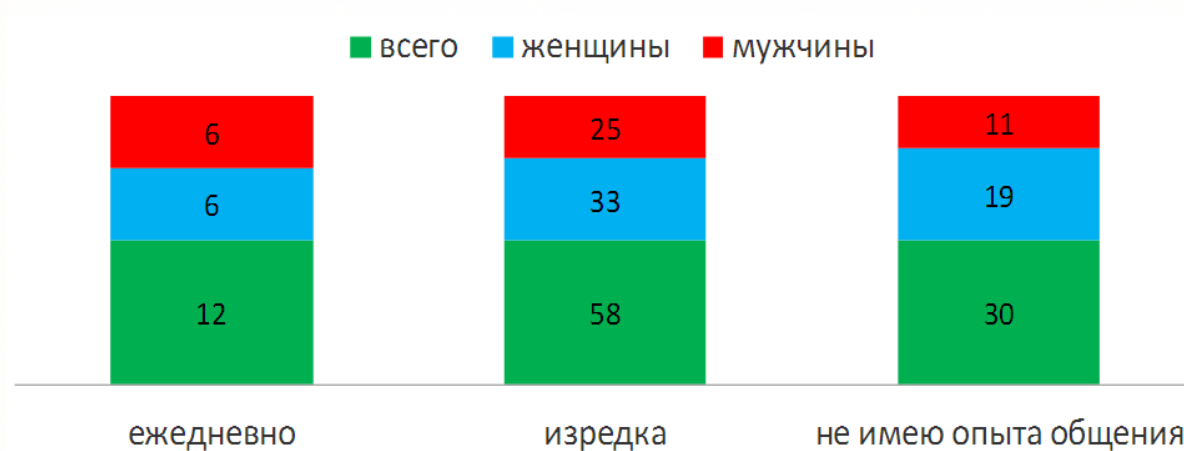


Рис.5 Наличие у респондентов опыта общения с инвалидами, %.

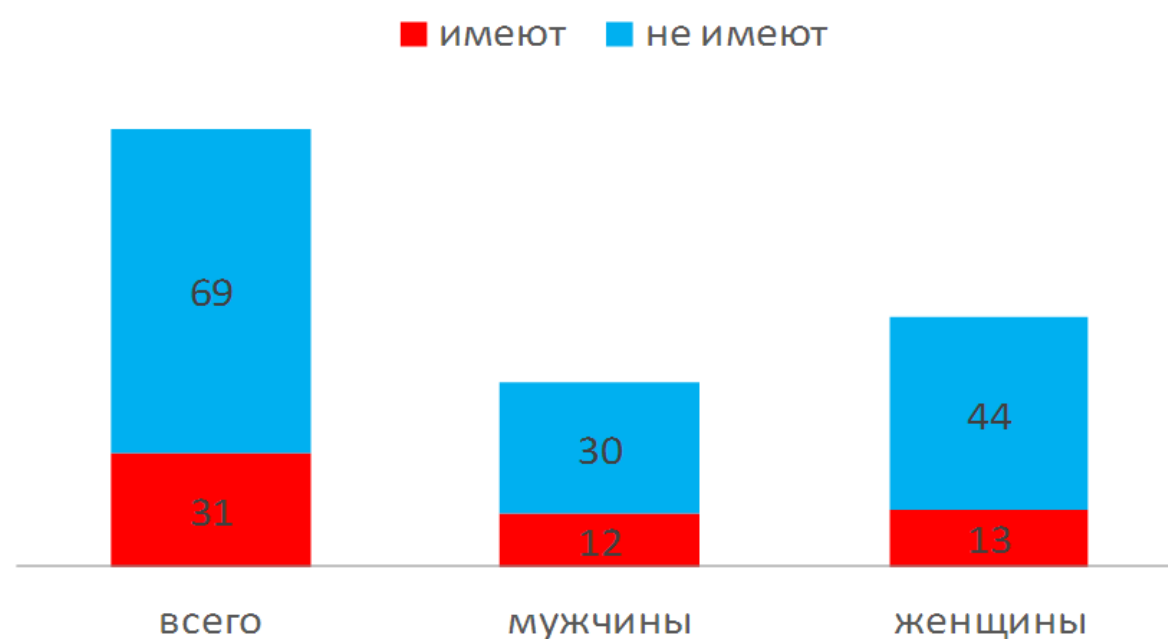


Рис. 6 Наличие у респондентов друзей среди инвалидов, %.

Как к обычным людям к инвалидам относятся 50% респондентов (из них 22% мужчин и 28% женщин). Последующие ответы указывают, что такие данные говорят не о безразличном отношении к инвалидам, а о достаточно толерантном к ним отношении, нежелании их воспринимать как изгоев общества, обижать слишком пристальным и особым вниманием, восприни-

мать как полноценных членов общества. К инвалидам, как к людям постоянно нуждающимся в помощи, относится – 33% опрошенных (12% мужчин, 21% – женщин), испытывают жалость 9% опрошенных (4% мужчин и 5% женщин). Из диаграммы видно, что женщины проявляют немного более сочувственное отношение к инвалидам (см. рис.7).

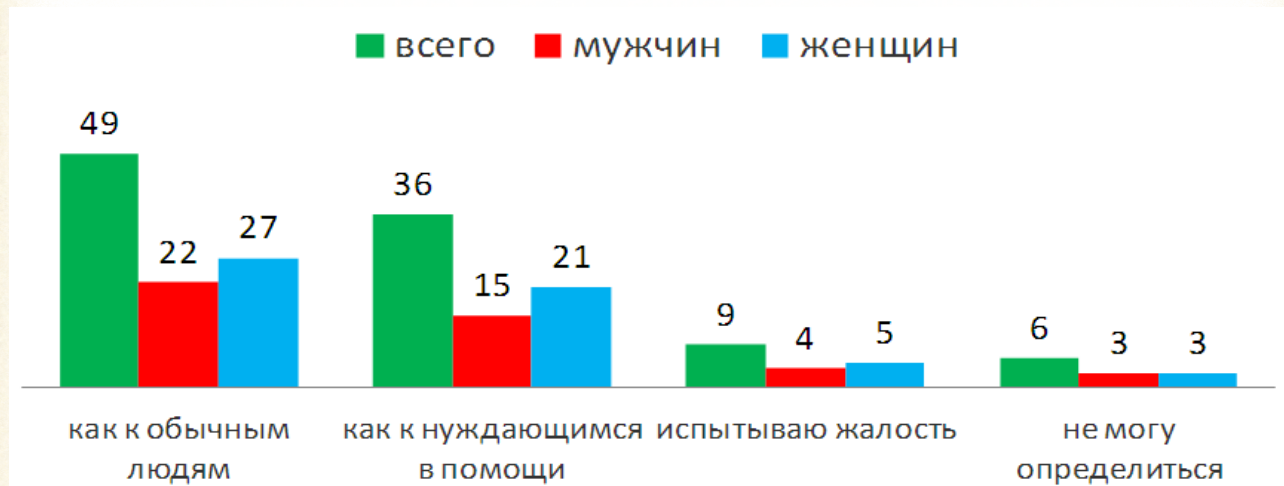


Рис. 7 Ответы респондентов на вопрос: «Каково Ваше отношение к людям, имеющим инвалидность?», %

На вопрос анкеты «Могли бы Вы чем-либо помочь инвалиду?» респонденты ответили следующим образом: 45% опрошенных охотно согласились бы оказать помощь инвалидам (17% мужчин и 28% женщин). 47 % опрошенных готовы оказать помощь в случае острой

необходимости (21% мужчин и 26% женщин) и всего 9% готовы помочь в исключительных случаях, а конкретно из них 4% мужчин и 4% женщин (см. рис.8).

В возрастном разрезе эти ответы выглядели следующим образом (см. рис.9):

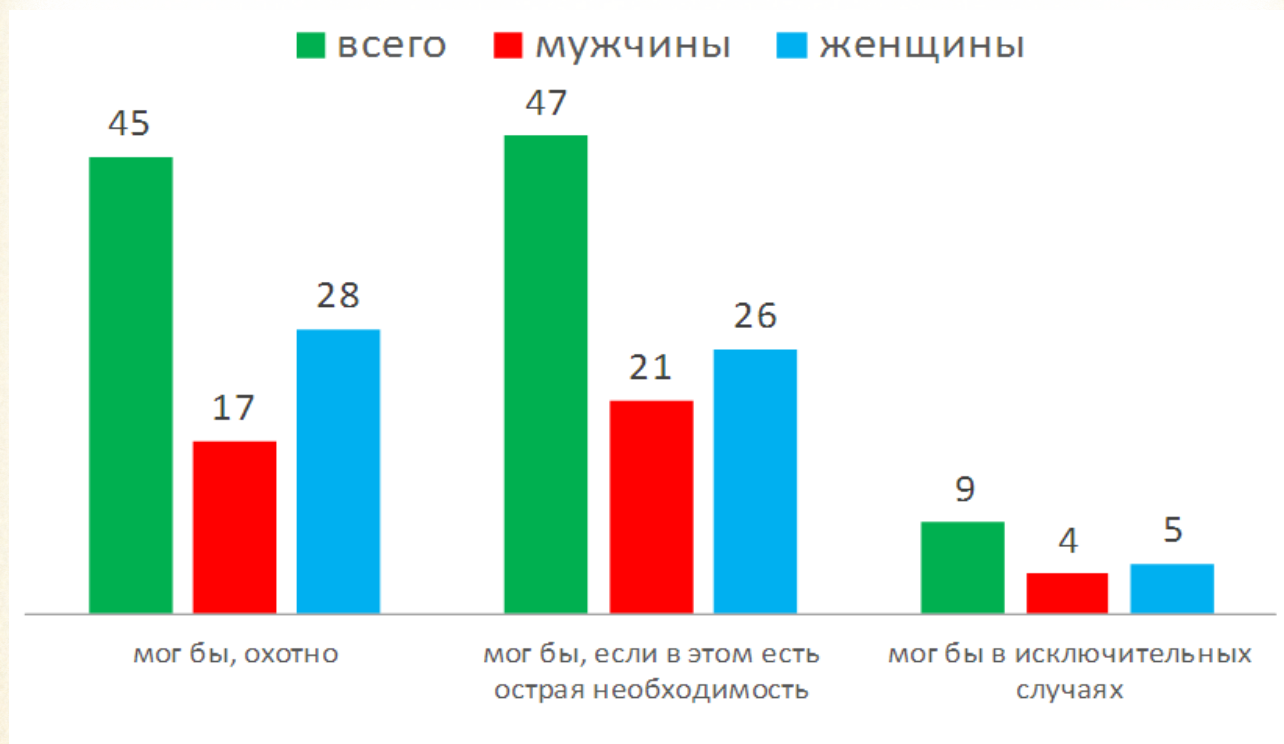
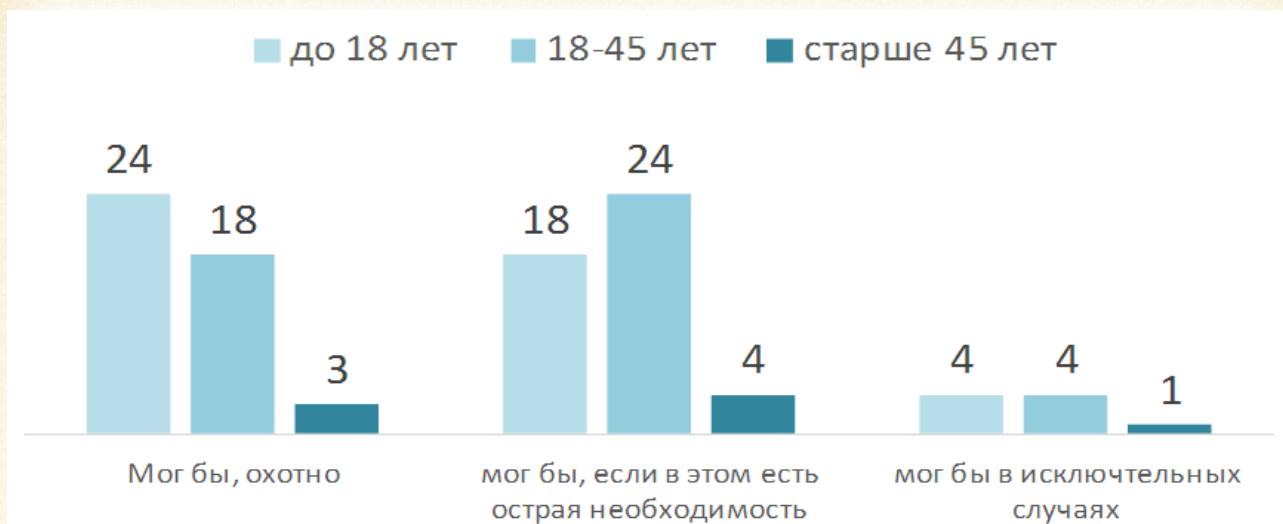


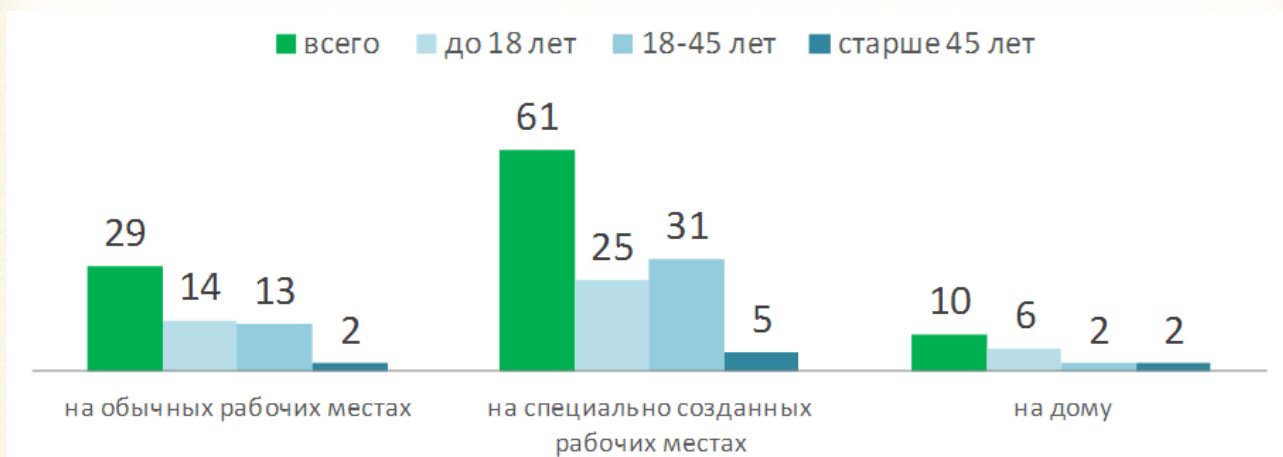
Рис. 8 Ответы респондентов на вопрос: «Могли бы Вы чем-либо безвозмездно помочь людям с инвалидностью?», %.



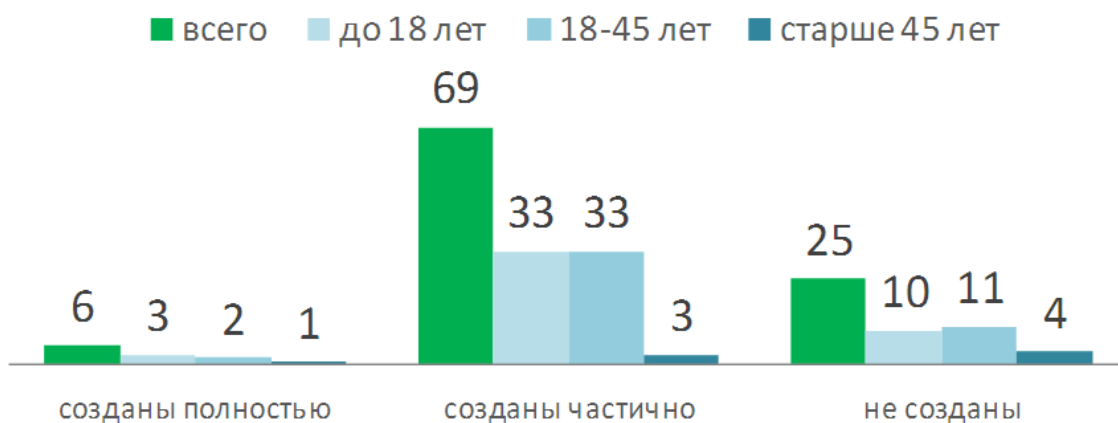
**Рис. 9** Ответы респондентов на вопрос: «Могли бы Вы чем-либо безвозмездно помочь людям с инвалидностью?», %.

При определении способности к труду лишь небольшая часть жителей области убеждена, что люди с ограниченными возможностями здоровья могут трудиться на дому (10% от опрошенных), труд на обычных предприятиях

для людей с ограниченным здоровьем считают возможным 29% опрошенных, а большинство (61%) считает, что необходимо создавать специальные рабочие места для инвалидов (см. рис.10).



**Рис.10** Ответы респондентов на вопрос: «На Ваш взгляд, где могут трудиться инвалиды?», %.



**Рис. 11.** Ответы респондентов на вопрос: «На Ваш взгляд, все ли условия созданы для безбарьерной среды для инвалидов?», %.



Из лиц, считающих, что инвалиды могут трудиться на обычных рабочих местах – большинство это лица до 18 лет – 14%. Из 61% респондентов, считающих, что инвалиды могут трудиться на специально созданных рабочих местах – большинство это лица от 18 до 45 лет – 31% человек. Среди 10% респондентов, считающих, что инвалиды должны работать на дому – 6% лиц до 18 лет.

При определении существующих условий для безбарьерной среды для инвалидов большинство

респондентов ответили, что такие условия созданы частично (69% от всех опрошенных) (см. рис.11).

Причем 6% считают, что условия для безбарьерной среды созданы полностью. Об отсутствии безбарьерных условий жизнедеятельности для инвалидов отметили 25% лиц, в возрасте от 18 до 45 лет.

Дополнительно был проведен корреляционный анализ результатов, полученных по выборке (см. табл. 2).

Таблица 2

Корреляционная матрица результатов

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Возраст	1,00										
2. Пол	0,09	1,00									
3. Местожительство	-0,09	0,01	1,00								
4. Образование	0,18	-0,04	-0,01	1,00							
5. Отношение к занятости	<b>-0,48</b>	-0,18	0,14	-0,12	1,00						
6. Опыт общения	-0,17	0,08	0,05	-0,05	0,07	1,00					
7. Друзья	-0,04	0,05	0,04	0,03	-0,02	<b>0,42</b>	1,00				
8. Отношение	-0,02	-0,05	0,01	-0,01	-0,05	0,17	0,18	1,00			
9. Помощь	0,11	-0,12	-0,05	0,08	-0,08	0,09	0,12	0,16	1,00		
10. Труд инвалидов	-0,02	0,08	0,04	0,05	-0,01	0,13	0,12	0,17	0,09	1,00	
11. Безбарьерная среда	0,17	-0,03	-0,05	0,03	-0,18	0,03	0,02	0,09	0,12	0,08	1,00

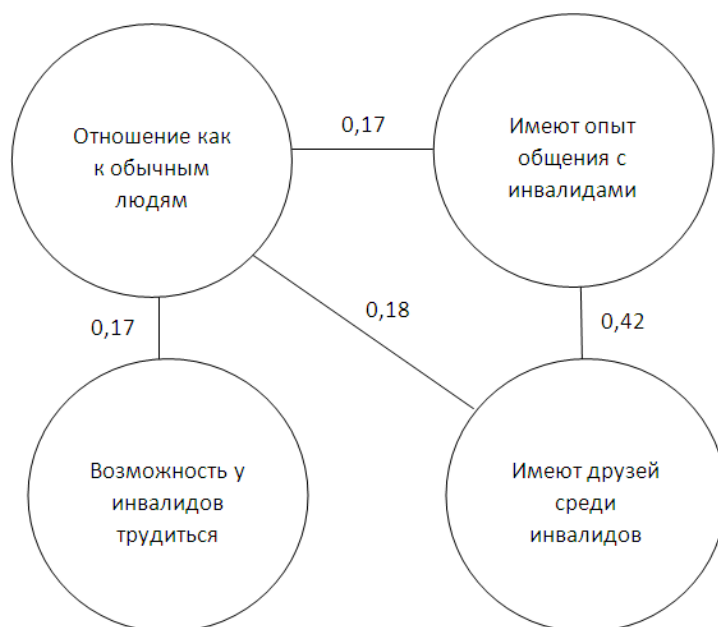


Рис. 12 Корреляционный граф

Для определения меры взаимосвязи переменных был выбран коэффициент корреляции r-Пирсона. Наиболее статистически значимые связи выделены жирным шрифтом. Корреляция между шкалами 6 и 7 равная  $r = 0,42$ , говорит о том, что респонденты, имеющие опыт общения с

людьми с ограниченными возможностями здоровья, как правило, имеют друзей среди них.

Корреляция между шкалами 7 и 8 равная  $r = 0,18$  означает, что респонденты, имеющие ежедневный опыт общения с инвалидами, относятся к ним как к обычным людям.

Корреляция между шкалами 8 и 10 равная  $r = 0,17$ , говорит о том, что, как правило, респонденты, относящиеся к инвалидам как к обычным людям, считают, что они более успешно могут включаться в работу на обычных предприятиях, или учиться в учебных заведениях.

Вышеописанные данные более наглядно представлены на корреляционном графе (см. рис. 12)

В заключительном вопросе анкеты респондентам было предложено определить, как они понимают понятие толерантности по отношению к инвалидам. 70% респондентов высказали те или иные суждения по поводу понятия и толерантно отношению к инвалидам в целом.

Наиболее частым был ответ, что толерантность по отношению к инвалидам – это отношение к ним как к обычным людям (13% ответов), не отделяя их от здоровых людей, не ущемляя их в правах, воспринимать как людей без недостатков и недугов, не заставляя чувствовать себя ущемленными, относиться как к полноценным членам общества. 8% респондентов определили толерантность как терпимость. 8% под толерантностью понимают уважение и понимание инвалидов. 8% опрошенных ответили, что под толерантность – это такое же отношение к инвалидам, как и к обычным людям, однако при необходимости первым должна быть оказана помощь, причем ненавязчиво (7%). Т.е. не акцентируя внимание на их состоянии, не относясь как к беспомощным, не проявлять излишнюю опеку, жалость, предубеждение и снисхождение.

Инвалиды, по мнению респондентов, нуждаются в эмоциональной и физической поддержке, в помощи (8%), понимании (7%), сочувствии (4%), уважении (4%), воспринимать их как в отношении к ним как равных здоровым (2%), не разделяя их, относиться как к полноценным членам обществ,

не ущемлять в правах, при этом понимать их особенности, проблемы (3% ответов).

Некоторые указали на необходимость оказания помощи и поддержки (5% ответов) как со стороны государства, так и общества, которая может быть в том числе и специальной, или осуществляться при необходимости (4% ответов). Важным является и создание специальных комфортных условий для самореализации, развития способностей людей с ограниченными возможностями здоровья, в которых возможно полноценно реализовать право на жизнь и счастье; оптимальных условий для жизни, учебы и трудовой деятельности (2% ответов).

Семантический анализ высказываний респондентов относительно того, что они понимают под толерантностью по отношению к инвалидам, позволил выделить ТОП-10 слов, которые составляют «семантическое ядро» этого понятия (см. табл. 3).

Таблица 3

Статистика слов

№	Слово	Кол-во	% в тексте
1	помощь	29	7,9
2	понимание	26	7,1
3	уважение	23	6,3
4	терпимость	16	4,4
5	отношение	12	3,3
6	сострадание	10	2,7
7	милосердие	6	1,6
8	поддержка	6	1,6
9	взаимопонимание	4	1,1
10	снисходительность	4	1,1

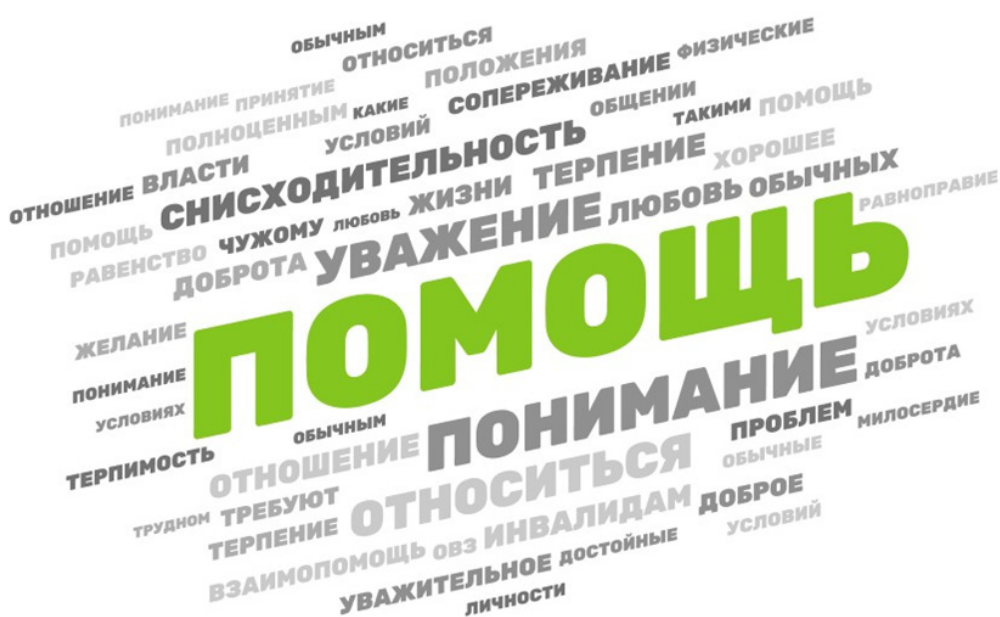


Рис. 13. Облако слов

Мы видим, что чаще всего встречаются такие слова как «помощь», «понимание» и «уважение», также использующихся в связках: «понимание их проблем», «понимание их образа жизни», «уважительное отношение» и т.д.

Определение понятия «толерантность по отношению к инвалидам» представлено в виде облака слов, где наиболее часто встречающиеся слова обозначаются соответствующим размером шрифта и цветом (см. рис. 13).

Результат данного исследования, можно выразить фразой, которая, на наш взгляд, отражает общую идею всех респондентов: «Относиться к лицам с ограниченными возможностями здоровья нужно как к людям с дополнительными (особыми) потребностями, а не с ограниченными возможностями, достойным жить как все окружающие».

В большей степени нас интересовало толерантное отношение респондентов к инвалидам. Путем проведения анкетного опроса было выявлено, что на момент опроса 49% респондентов (22% – мужчины, 27% – женщины) относятся к инвалидам как к обычным людям, признавая их навыки, достоинства и способности.

Корреляционный анализ полученных данных показал, что респонденты, относящиеся к инвалидам как к обычным людям, считают, что они более успешно могут включаться в трудовую деятельность на обычных предприятиях, или учиться в учебных заведениях, а те, кто имеет ежедневный опыт общения с инвалидами, как правило, дружат с ними и готовы прийти им на помощь.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Постановление Правительства РФ от 1 декабря 2015 г. N 1297 "Об утверждении государственной программы Российской Федерации "Доступная среда" на 2011 - 2020 годы" (с изменениями и дополнениями). Система ГАРАНТ: <http://base.garant.ru/71265834/> (дата обращения: 13.12.2017)
2. Остапенко Р. И. Математические основы психологии: уч.-мет. пособие. Воронеж.: ВГПУ, 2010. 76 с.

## REFERENCES

1. The resolution of the Government of the Russian Federation of December 1, 2015 N 1297 "About the approval of the state program of the Russian Federation "The available environment" for 2011 - 2020" (with changes and additions). Available at: <http://base.garant.ru/71265834/> (accessed 13.12.2018)
2. Ostapenko R.I. Mathematical fundamentals of psychology. Tutorial. Voronezh, VGPU, 2010. 76 p. (in Russian)

### Информация об авторах

**Осипова Ольга Анатольевна**

(Россия, Воронеж)

Заведующая отделением организационно-методической работы и инновационных технологий Воронежский областной реабилитационный центр для инвалидов молодого возраста

**Ащеулов Юрий Борисович**

(Россия, Воронеж)

Заместитель директора по научно-методической работе, кандидат технических наук, доцент Воронежский государственный промышленно-гуманитарный колледж

**Остапенко Роман Иванович**

(Россия, Воронеж)

Заместитель директора по управлению региональными структурами и системой качества образования, кандидат педагогических наук Воронежский государственный промышленно-гуманитарный колледж  
E-mail: ramiro@list.ru

### Information about the authors

**Olga A. Osipova**

(Russia, Voronezh)

Head of the Department of Organizational and Methodical Work and Innovative Technologies Voronezh Regional Rehabilitation Center for Young People with Disabilities

**Yury B. Ashcheulov**

(Russia, Voronezh)

Deputy Director for Scientific and Methodical Work, PhD in Technical Sciences, Associate professor Voronezh State Industrial and Humanities College  
E-mail: vgpkg@comch.ru

**Roman I. Ostapenko**

(Russia, Voronezh)

Deputy Director for the Management of Regional Structures and the Quality of Education System Voronezh State Industrial and Humanities College  
E-mail: ramiro@list.ru

### Ссылка для цитирования<sup>ГОСТ</sup>

Осипова О. А., Ащеулов Ю. Б., Остапенко Р. И. Особенности толерантного отношения к гражданам, имеющим инвалидность // Перспективы науки и образования. 2018. № 6 (36). С. 131-139. doi: 10.32744/pse.2018.6.14

### For Reference<sup>APA</sup>

Osipova, O. A., Ashcheulov, Yu. B., & Ostapenko, R. I. (2018). Investigating the Peculiarities of Tolerant Attitude towards Citizen Possessing Physical Disability. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 36 (6), 131-139. doi: 10.32744/pse.2018.6.14. (In Russ., abstr. in Engl.)



## Сравнительный анализ ценностных ориентаций у наркозависимых личностей и не употребляющих наркотические средства

В статье осуществлен сравнительный анализ по терминальным ценностям, смысло-жизненным ориентациям, ценностям на уровне нормативных идеалов и индивидуальным приоритетам, выраженности иррациональных установок у лиц, зависимых от наркотических средств и таковых не употребляющих. Выявлено, что значимыми терминальными ценностями для наркозависимых являются «высокое материальное положение», «собственный престиж», «безопасность», «гедонизм», а также сферы «семейной жизни» и «увлечений»; они характеризуются сниженной способностью выстраивать и реализовывать жизненные цели; на уровне индивидуальных приоритетов значимыми для данной выборки являются ценности: «стимуляция», «доброта» и ярко выраженные иррациональные установки: «катастрофизация», «долженствование в отношении себя», «самооценка и рациональность мышления», «фрустрационная толерантность». Для испытуемых, не употребляющих наркотические вещества значимыми ценностями в жизни являются: их «достижения», «активные социальные контакты», «высокое материальное положение», «безопасность», «самостоятельность», «доброта», «стимуляция» и «гедонизм».

**Ключевые слова:** ценностные ориентации, смысло-жизненные ориентации, терминальные ценности, иррациональные установки, наркозависимая личность



## Comparative Analysis of Values-Based Orientations in Drug-Dependent Personalities and in Non-Addicted to Drugs

The article undertakes comparative analysis as per terminal values, life-purpose orientations, values on the level of normative ideals and individual priorities, manifestation of irrational settings in drug-dependent personalities and the ones in non-addicted persons. It is identified that the meaningful terminal values in drug-dependent personalities are "high material status", "own reputation", "safety", "hedonism", and the spheres of "family life" and "hobbies"; they are characterized by decreased ability to set and implement the life objectives; on the level of individual priorities, the meaningful ones for the given sampling are the values: "stimulation", "kindness" and the strongly pronounced irrational settings: "catastrophizing", "a must in respect to oneself", "self-evaluation and rationality of thinking", "frustrational tolerance". For test subjects, non-addicted to drugs, the meaningful values in life are: their "achievements", "active social contacts", "high material status", "safety", "self-sufficiency", "kindness", "stimulation" and "hedonism".

**Key words:** values-based orientations, life-purpose orientations, terminal values, irrational settings, drug-dependent personality

## Введение

На сегодняшний день наркомания является общенациональной проблемой, как в нашей стране, так и во всем мире. По данным современных исследователей наркомания занимает одно из первых мест среди причин преждевременной смерти, обогнав сердечно-сосудистые и онкологические заболевания [11, 14, 16]. Следовательно, проблему наркомании стоит отнести в разряд первоочередных для ее детального изучения и дальнейшего предупреждения.

Изначально стоит отметить, что в современных научно-практических исследованиях, направленных на детальный анализ возможных причин возникновения наркомании среди населения, значительное место уделяется рассмотрению социально-психологических факторов (Б.О. Бритенский, Л.В. Грузд, А. Л. Журавлев А.Д. Борохов, Д.Д. Исаев, А.Е. Личко, В.В. Гульдман, Н.П. Фетискин и др.) [2, 6]. Достаточно активно развивается гипотеза о существовании так называемой «наркоманической» личности (А. Н. Грязнов, С.П. Генайло, А.Е. Личко, И.Н. Пятницкая, В.В. Козлов и др.) [8, 10, 21]. Особое место в психологии личности и социальной психологии уделяется изучению влияния психоактивных веществ на личность наркозависимых, на их взаимоотношения с окружающими, их социальной дезадаптации (Т.С. Бузина, И.Н. Бутаков, Л.В. Грузд, В.М. Гуртовенко, В.Ю. Завьялов, Б.В. Зейгарник, Ц.П. Короленко, Е.А. Кошкина, К.С. Лисецкий, П.Р. Лацплес, К.С. Лисецкий, Е.В. Литягина, В.А. Ткачук, и др.) [5, 7, 9, 18].

Наряду с этим необходимо отметить, что львиная доля научных изысканий по теме наркомании фокусируется либо на отдельных моментах данной проблемы, либо разбирает ее, на наш взгляд, весьма фрагментарно. Поэтому можно констатировать, что на сегодняшний день практически отсутствуют системные исследования социально-психологических аспектов образа жизни, особенностей поведения наркоманов, для которых характерна специфическая система ценностей и взаимоотношений. При этом многие ученые единодушны в том, что искажения в ценностно-смысловой сфере наркозависимого обуславливают его резистентность к лечебному и коррекционному воздействию [12, 13, 17, 19].

Наркотическая зависимость личности безусловно оказывает влияние на ее ценностно-смысловую сферу, которая является главным мотивационным фактором человеческого поведения, общения, системы взаимоотношений с людьми, позиции и статуса личности в больших и малых социальных группах [1, 3, 4].

Таким образом, современная психология, на наш взгляд, сильно отстает от потребностей практики как в изучении социально-психологи-

ческих проблем наркомании, так и в разработке наиболее результативных превентивных и реабилитационных программ для наркозависимых.

Актуальность рассматриваемой проблемы определила цель нашего исследования: изучить ценностные ориентации личности, зависимой от наркотических средств.

## Материалы и методы

Исследование проводилось в 2016-2018 гг. в городах Челябинской и Свердловской областей (Челябинск, Магнитогорск, Миасс, Нижний Тагил). Общее количество участвовавших в исследовании – 374 человека. Согласно критерию отбора для данного исследования выборки были сформированы следующим образом: экспериментальная группа (158 человек) – наркозависимые, состоящие на учете и находящиеся на момент психологической диагностики на амбулаторном или стационарном лечении. Длительность стойкого употребления наркотиков у данной выборки от 1,5 до 6,5 лет. Контрольная группа (216 человек) – лица, не употребляющие наркотические вещества.

Средний возраст всех испытуемых составлял 24 года. Уровень образования: 75% – средний и среднеспециальный, 15 % – высшее образование, 10% – среднее общее образование. Семейное положение: 65% – холост/не замужем, 35% – женат/замужем. Пол: мужчины 72%, женщины 28%.

Методы исследования включали в себя логико-теоретический анализ проблемы, методы сбора эмпирического материала (наблюдение, анкетирование, беседы, интервью). В качестве основного эмпирического инструментария применялся следующий психодиагностический блок: опросник «Терминальные ценности» (И.Г. Сенин), тест «Смыслжизненные ориентации» (Д.А. Леонтьев), методика «Ценностный опросник» (Ш. Шварц), методика «Диагностика наличия и выраженности иррациональных установок» (А. Эллис) [15].

Для математического анализа эмпирических данных, полученных по выше обозначенным методикам, был применен для оценки различий между группами математический метод t-критерий Стьюдента; для оценки соответствия нормальному распределению использовался критерий Колмогорова-Смирнова. Математический анализ результатов исследования осуществлялся посредством пакета прикладных программ статистической обработки данных IBM SPSS Statistics 19.

## Анализ и обсуждение результатов

Сравнительный анализ полученных средних значений по опроснику «Терминальные ценности» между контрольной и эксперименталь-

ной выборками показал наиболее значимые для наркозависимых следующие терминальные ценности: «высокое материальное положение» ( $\text{хср}=8,3\pm 2,35$ ) и «собственный престиж» ( $\text{хср}=8,5\pm 2,71$ ). Наименее значимыми ценностями для них являются – «креативность» ( $\text{хср}=3,6\pm 0,92$ ), «духовное удовлетворение» ( $\text{хср}=3,2\pm 0,91$ ), «достижения» ( $\text{хср}=3,5\pm 1,12$ ), «активные социальные контакты» ( $\text{хср}=3,0\pm 0,84$ ). Для наркозависимых наиболее значимы такие жизненные сферы как «семейная жизнь» ( $\text{хср}=7,3\pm 2,64$ ), «увлечения» ( $\text{хср}=7,2\pm 1,93$ ) и менее значима сфера «профессиональной жизни» ( $\text{хср}=4,3\pm 0,94$ ).

Для контрольной группы наиболее значимыми ценностями являются: «достижения» ( $\text{хср}=8,6\pm 2,91$ ), «активные социальные контакты» ( $\text{хср}=8,4\pm 2,58$ ), «высокое материальное положение» ( $\text{хср}=7,6\pm 2,17$ ). Значимыми являются сферы «семейной жизни» ( $\text{хср}=7,4\pm 2,66$ ), «профессиональной жизни» ( $\text{хср}=7,5\pm 2,64$ ), «обучения и образования» ( $\text{хср}=7,1\pm 1,52$ ). Наименее значимые это сферы «общественной жизни» ( $\text{хср}=6,6\pm 1,57$ ) и «увлечения» ( $\text{хср}=6,8\pm 1,61$ ).

Достоверно значимые отличия в группах испытуемых выявлены по ценностям: «креативность» ( $t=2,023$  при  $p>0,05=1,967$ ), «активные социальные контакты» ( $t=2,347$  при  $p>0,05=1,967$ ), «духовное удовлетворение» ( $t=2,118$  при  $p>0,05=1,967$ ), «достижения» ( $t=2,597$  при  $p>0,01=2,590$ ), «сохранение собственной индивидуальности» ( $t=1,982$  при  $p>0,05=1,967$ ), т.е. люди, не употребляющие наркотические вещества, в отличие от наркозависимых, больше стремятся реализовать себя в творческой деятельности, расширить свои межличностные контакты, попробовать себя в различных социальных ролях, руководствуясь при этом в своих поступках морально-нравственными принципами.

Ценности «активные социальные контакты» и «духовное удовлетворение» являются самыми незначимыми для наркозависимых испытуемых, т.е. общение с людьми не является большой ценностью для испытуемых экспериментальной группы. Данный факт можно интерпретировать следующим образом: значительную часть времени наркозависимые испытуемые проводят в поиске наркосодержащих веществ, а затем, употребив их, пребывают в своем иллюзорном мире, где не требуются компания, друзья, знакомые и т. д. Контакты со своим социальным окружением у наркозависимых испытуемых достаточно поверхностные и нестойкие, часть времени они могут проводить вместе, но это для них не является значимым и ценным.

Достоверно значимые статистические различия в группах испытуемых выявлены по сферам «профессиональная жизнь» ( $t=2,147$  при  $p>0,05=1,967$ ) и «обучение и образование» ( $t=2,038$  при  $p>0,05=1,967$ ), т.е. для испытуемых экспериментальной группы, в отличие от людей,

не употребляющих наркотические вещества, не значима сфера профессиональной деятельности, они не уделяют много времени своей работе (как правило, они нигде не учатся и не работают), не стремятся к расширению своего кругозора в различных областях жизнедеятельности.

Для обеих групп испытуемых значимыми являются – ценность «высокое материальное положение» (у наркозависимых показатель ( $\text{хср}=8,5$ ) по данной ценности больше, чем у не зависимых лиц ( $\text{хср}=7,9$ )) и сфера «семейная жизнь» ( $\text{хср}=7,4$  и  $\text{хср}=7,9$ ). Также, стоит отметить, что результаты обладают разным смысловым содержанием для испытуемых экспериментальной и контрольной групп. В ходе беседы с испытуемыми было установлено, что для респондентов контрольной группы семья важна как источник духовного развития; они ждут от нее, прежде всего, психологическую поддержку и помощь; отдают много сил и времени решению проблем своей семьи, считая, что главное в жизни – это благополучие именно в семье; они стремятся к возможно более высокому уровню своего материального благосостояния (ценность «высокое материальное положение»); пытаются достичь конкретных и ощутимых результатов (ценность «достижения»); тщательно планируют свою жизнь, ставя конкретные цели на каждом ее этапе и считая, что главное - достижение этих целей.

Испытуемые же экспериментальной группы, рассматривают семью как неистощимый ресурс материальной поддержки (им постоянно нужны деньги для приобретения наркотических веществ), а сами они, как правило, нигде не работают, и поэтому семья для них - единственный источник дохода, в связи, с чем и возрастает ценность сферы «семейной жизни». Данным фактом можно объяснить и высокие показатели у данной выборки по шкале «высокое материальное положение».

Анализируя полученные данные по методике «Смыслжизненные ориентации» можно сделать вывод, что диагностические результаты в двух исследуемых группах статистически значимо (при  $p>0,01=2,590$ ) отличаются по всем показателям, а именно, у испытуемых экспериментальной группы показатели достоверно ниже, чем в контрольной группе.

Полученные результаты наглядно демонстрируют, что у наркозависимых ниже среднего уровня находятся средние значения по всем параметрам методики: «цели жизни» ( $\text{хср}=20,6\pm 6,89$ ), «процесс жизни» ( $\text{хср}=14,7\pm 5,63$ ), «результат жизни» ( $\text{хср}=17,3\pm 5,87$ ), «локус контроля-Я» ( $\text{хср}=14,7\pm 4,52$ ), «локус контроля - жизнь» ( $\text{хср}=20,5\pm 7,02$ ) и «общий уровень осмысленности жизни» ( $\text{хср}=61,5\pm 12,24$ ), т.е. испытуемые экспериментальной группы, в отличие от испытуемых контрольной группы (результаты: «цели жизни» ( $\text{хср}=32,6\pm 7,63$ ), «процесс жизни» ( $\text{хср}=29,5\pm 7,74$ ), «результат

жизни» ( $x_{ср}=27,6\pm 6,28$ ), «локус контроля-Я» ( $x_{ср}=22,7\pm 5,31$ ), «локус контроля - жизнь» ( $x_{ср}=32,3\pm 8,14$ ) и «общий уровень осмысленности жизни» ( $x_{ср}=103,3\pm 16,82$ )), недостаточно удовлетворены своей жизнью в настоящем. Сам процесс жизни не воспринимается ими как интересный, эмоционально насыщенный или наполненный смыслом. При этом полноценный смысл жизни могут придавать воспоминания о прошлом или нацеленность в будущее. Пройденный отрезок жизни они оценивают как недостаточно продуктивный и осмысленный, что может свидетельствовать о неудовлетворенности своей жизнью в прошлом. Им свойственен фатализм, убежденность в том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю, что свободы выбора не существует и нет никакого смысла загадывать что-либо на будущее.

По сравнению с испытуемыми контрольной группы, наркозависимые характеризуются сниженной способностью выстраивать и реализовывать жизненные цели, они менее удовлетворены своей жизнью, считают прожитый отрезок жизни пустым и бессмысленным, для них характерно описывать жизнь как не поддающуюся сознательному контролю, с отсутствием свободы выбора и зависимостью от сложившихся обстоятельств.

По результатам исследования данной методики можно констатировать, что испытуемые экспериментальной группы имеют внешний локус контроля, т.е., являются экстерналами; уровень удовлетворенности жизнью у них ниже, чем у независимых от наркотиков лиц, как в прошлом, так и в настоящем; им свойственен депрессивный стиль мышления, который интерпретируется как невротическая структура личности, и составляет одну из основных черт характера, формирует основу поведения наркозависимых.

Полученные диагностические результаты исследования по методике «Ценностный опросник» Ш. Шварца позволяют нам констатировать следующее: для испытуемых экспериментальной группы, с точки зрения нормативов, наиболее значимыми оказались ценности – «доброта» ( $x_{ср}=5,6\pm 1,53$ ) и «конформность» ( $x_{ср}=5,5\pm 1,37$ ). Для контрольной группы наиболее значимы – «достижения» ( $x_{ср}=5,3\pm 1,56$ ), «самостоятельность» ( $x_{ср}=5,2\pm 1,75$ ) и «безопасность» ( $x_{ср}=6,2\pm 1,72$ ).

Анализируя различия в группах по наименее значимым нормативным ценностям, можно отметить, что для испытуемых экспериментальной группы это ценности – «власть» ( $x_{ср}=3,2\pm 0,83$ ), «достижения» ( $x_{ср}=3,1\pm 0,72$ ) и «традиции» ( $x_{ср}=3,4\pm 0,77$ ). Для испытуемых контрольной группы наименее значимыми нормативными ценностями явились – «стимуляция» ( $x_{ср}=3,8\pm 0,76$ ), «традиции» ( $x_{ср}=3,4\pm 0,64$ ) и «гедонизм» ( $x_{ср}=3,1\pm 0,91$ ).

Следовательно, можно предположить, что для наркозависимых наиболее значима – норма-

тивная ценность «доброта», что свидетельствует о доминирующей потребности по отношению к себе со стороны окружающих, и наименее значимы нормативные ценности «достижения» и «власть», что говорит о снижении их социальной активности. У испытуемых не употребляющих наркотические средства показатель «гедонизм» был отнесен к наименее значимым ценностям, по причине, возможно, того, что это явление в нашем традиционном по своему культурно-историческому укладу обществе не приветствуется, а также, мы не можем исключить из внимания фактор установки на социально желательные ответы.

Достоверные статистически значимые различия выявлены по ценности «безопасность» – для экспериментальной группы нормативное значение безопасности достоверно менее значимо, чем в контрольной группе ( $t=2,219$  при  $p>0,05=1,967$ ), что может свидетельствовать о снижении критичности по отношению к безопасности в первую очередь для себя у наркозависимых.

Для экспериментальной группы, на уровне индивидуальных приоритетов, наиболее значимыми являются ценности, почти тождественные нормативным – «стимуляция» ( $x_{ср}=4,6\pm 1,37$ ), «доброта» ( $x_{ср}=5,4\pm 1,56$ ), «гедонизм» ( $x_{ср}=4,9\pm 1,73$ ). Для контрольной группы главные индивидуальные ценности – «безопасность» ( $x_{ср}=5,9\pm 1,79$ ), «самостоятельность» ( $x_{ср}=5,4\pm 1,66$ ) и «доброта» ( $x_{ср}=5,2\pm 1,37$ ).

Статистически значимые различия выявлены по ценностям на уровне индивидуальных приоритетов – «безопасность» ( $t=2,027$  при  $p>0,05=1,967$ ) и «самостоятельность» ( $t=2,165$  при  $p>0,05=1,967$ ), т.е. для наркозависимых личностное значение данных двух ценностей достоверно менее значимо. Данный факт может свидетельствовать об отсутствии самостоятельности и опасений за свою жизнь у наркозависимых. Достоверно значимые отличия также выявлены по ценности «гедонизм», в сравнении с группой наркозависимых, у испытуемых контрольной группы ценность «гедонизм» ( $t=2,189$  при  $p>0,05=1,967$ ) оценивается значительно ниже, т.е. респондентами экспериментальной группы ценятся наслаждение или чувственное удовольствие. Низкие результаты по данной ценности у испытуемых объясняются большей установкой на социально желаемые ответы в контрольной группе, т.е. в отличие от испытуемых экспериментальной группы, высокое желание соответствовать нормам общества, отмечаемое у контрольной группы, говорит о низкой склонности к делинквентности в силу ориентации на нормативные социальные явления.

Анализируя данные, полученные по методике «Диагностика наличия и выраженности иррациональных установок» А. Эллиса, можно констатировать достоверно значимые различия полученные по шкалам - «катастрофизация» ( $t=2,258$

при  $p > 0,05 = 1,967$ ), «долженствование в отношении себя» ( $t = 2,684$  при  $p > 0,01 = 2,590$ ), «самооценка и рациональность мышления» ( $t = 2,691$  при  $p > 0,01 = 2,590$ ) и «фрустрационная толерантность» ( $t = 2,183$  при  $p > 0,05 = 1,967$ ), т.е. можно сказать, что в контрольной группе иррациональные установки отсутствуют по шкалам «катастрофизация» ( $\bar{x} = 22,4 \pm 5,26$ ), «долженствование в отношении себя» ( $\bar{x} = 24,4 \pm 6,53$ ), «самооценка и рациональность мышления» ( $\bar{x} = 23,5 \pm 7,12$ ), и имеется средняя вероятность возникновения и развития стресса по шкалам «долженствование в отношении других» (наличие чрезмерно высоких требований к себе, «то, что я должен другим») ( $\bar{x} = 18,7 \pm 3,91$ ), «фрустрационная толерантность» (средний уровень стрессоустойчивости) ( $\bar{x} = 19,7 \pm 5,78$ ).

В экспериментальной группе отмечается наличие выраженных иррациональных установок по шкале «катастрофизация» ( $\bar{x} = 14,3 \pm 4,82$ ) что говорит о том, что у наркозависимых имеются ярко выраженные иррациональные установки, характеризующиеся резким преувеличением негативного характера явления или ситуации. Средние значения по шкале «долженствование в отношении себя» ( $\bar{x} = 16,4 \pm 5,12$ ) констатирует наличие иррациональной установки, т.е. желание респондентов экспериментальной группы манипулировать и контролировать поведение других. Высокая выраженность иррациональных установок в группе наркозависимых выявлена по шкале «самооценка и рациональность мышления» ( $\bar{x} = 13,7 \pm 4,26$ ), что может интерпретироваться как «мое чувство собственной ценности не повышается, даже если у меня есть успехи в учебе или работе» и «одобрение или неодобрение моих друзей или членов моей семьи не влияет на то, как я оцениваю самого себя».

Т.е. наркозависимым лицам свойственно оценивать не отдельные черты или поступки людей, а личность в целом. Высокая оценка «фрустрационной толерантности» личности ( $\bar{x} = 19,7 \pm 5,78$ ), показывает низкую стрессоустойчивость в экспериментальной группе, что может зачастую снижать у них способность переносить жизненные проблемы и трудности под воздействием тяжелых неблагоприятных как внешних, так и внутренних стимулов.

### Заключение

Таким образом, в результате анализа научно-практической литературы и результатов настоящего эмпирического исследования можно прийти к заключению, что злоупотребление наркотическими веществами у наркозависимой личности приводит не только к истощению всех функций организма, но и к проявлению нарушений, затрагивающих все психические сферы личности. Для обеих групп испытуемых значимыми являются ценности «высокое материальное по-

ложение» и сфера «семейной жизни». Однако можно отметить, что они обладают разным смысловым содержанием для наркозависимых и людей не употребляющих наркотические вещества. Для контрольной группы семья важна как источник духовного развития, они ждут от семьи, прежде всего, психологическую поддержку и помощь. Наркозависимые испытуемые, рассматривают семью как ресурс постоянной материальной поддержки. Можно утверждать, что общечеловеческие ценности в процессе наркотизации либо теряют свой мотивообразующий потенциал и регулирующую роль в поведении, либо они наделяются совершенно другим смыслом, что делает их совместимыми с девиантным образом жизни.

Испытуемые экспериментальной группы характеризуются меньшей удовлетворенностью своей жизнью, отсутствием долговременных жизненных целей и способностью к их реализации, а также считают жизнь пустой и бессмысленной, описывая ее, как не поддающуюся личному контролю в силу сложившихся обстоятельств. Для испытуемых, не употребляющих наркотические вещества, наиболее значимы ценности: «достижение», «самостоятельность», «безопасность», наименее значимыми нормативными ценностями выявлены: «стимуляция», «традиции» и «гедонизм». Так как уровень нормативных идеалов отражает представления человека о том, как нужно поступать, определяя тем самым его жизненные принципы поведения, можно заключить, что представления и принципы у наркозависимых слабо структурированы и размыты.

На уровне индивидуальных приоритетов для наркозависимых испытуемых, наиболее значимыми являются ценности: «стимуляция», «доброта», «гедонизм»; наименее значимые: «власть», «традиции», «достижения». Для испытуемых не употребляющих наркотические вещества главные индивидуальные ценности это: «безопасность», «самостоятельность» и «доброта»; наименее значимые такие ценности как «власть», «традиции», «достижения» и «гедонизм».

Достоверные различия выявлены по ценности «безопасность». Для наркозависимых нормативное значение безопасности менее значимо, чем в группе не употребляющих наркотические вещества людей. Данный результат говорит о снижении критичности по отношению к безопасности в первую очередь для себя, что характерно для наркозависимых. У них также отмечается наличие ярко выраженных иррациональных установок: резкое преувеличение негативного характера явления или ситуации; желание манипулировать и контролировать поведение других; иррациональные мысли, которые свидетельствуют о том, что наркозависимым свойственно оценивать не отдельные черты или поступки людей, а личность в целом; мышление характеризуется



позицией «Все или ничего!» и дихотомичностью, что становится источником формирования патологически ориентированных, или «инвалидизированных» личностей; низкой стрессоустойчивостью.

Таким образом, представленный анализ ценностных ориентаций позволил выявить как схожие тенденции, так и специфические различия между наркозависимыми личностями и лицами не употребляющими наркотические средства.

Мы полагаем, что настоящее исследование не исчерпывает всех аспектов обозначенной проблемы. В дальнейшей перспективе исследовательская работа может быть посвящена разработке программы социально-психологической реабилитации больных наркоманией, для проведения наиболее эффективной профилактической и анти наркотической работы среди молодежи.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева В.Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности // Психологический журнал. 1984, Т.5. №5. С. 63-70.
2. Анохина И.П. Наследственная предрасположенность к злоупотреблению психоактивными веществами // Психиатрия и психофармакотерапия. 2001. № 3. С. 23-29.
3. Асыллова З.Р. Динамика ценностных ориентаций и личностных особенностей у лиц, страдающих наркоманией в процессе терциарной социализации // Казанский педагогический журнал. 2012. № 2 (92). С. 120-125.
4. Братусь Б.С. Смысловая сфера личности / Психология личности в трудах отечественных психологов / Сост. и общ. ред. Л.В. Куликова. СПб.: Питер, 2001. С. 130-139.
5. Бузина Т.С. Психологические особенности больных наркоманиями // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. 1999. № 10. С. 14-17.
6. Буйнов Л. Г. Формирование ценностных ориентаций учащихся в работе по профилактике наркозависимости // Профилактическая и клиническая медицина. 2011. № 3. 459 с.
7. Бутаков И.Н. Особенности ценностных ориентаций наркозависимых лиц на разных стадиях заболевания // Известия высших учебных заведений. Уральский регион. 2015. № 5. С. 90-97.
8. Грузд Л. В. К проблеме соотношения понятий «мотив» и «мотивация» в психологической науке // Социальная психология: теория и практика: Сб. статей. Наб. Челны: Изд-во Института управления, 2002. С. 30-35.
9. Грузд Л. В. Ценностные ориентации наркозависимой личности: монография. Наб. Челны: Изд-во института управления, 2005. 132 с.
10. Грязнов И. М. Аутоагрессивное поведение больных алкоголизмом и наркоманией // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. С. 26-29.
11. Дмитриева Т.Б. О наркологической ситуации в России к началу XXI века и возможностях медицинских служб по ее улучшению // Российский медицинский журнал. 2007. № 6. С. 3-6.
12. Клименко И.Ф. Генезис ценностных ориентации: исследование отношения к норме социального поведения на разных этапах социального развития // К проблеме формирования ценностных ориентации и социальной активности личности. М., 1992. С. 3-12.
13. Козлова Н.С., Корнилова Е.С. Связь характера ценностной ориентации наркозависимых лиц с их индивидуально-психологическими особенностями // Молодой ученый. 2014. № 10. С. 372-374.
14. Лацплес П.Р., Лунев А.Д. Социальные и биологические факторы. формирования наркоманий // Сибирский медицинский журнал. Томск, 2011. С.148-149.
15. Леонтьев Д.А., Калашников М.О., Калашникова О.Э. Факторная структура теста смысловых ориентаций // Психологический журнал. 1993, Т. 14. № 1. С. 150-155.
16. Медико-социальные проблемы наркомании в Российской Федерации на современном этапе // Медико-социальная экспертиза и реабилитация. 2016. № 4. С. 54-57.
17. Шайдукова Л.К. Психические расстройства при злоупотреблении психоактивными веществами – гендерные отличия // Российский психиатрический журнал. 2006. № 3. С. 86-93.
18. Buzina T.S. Psychopathological disorders in heroin addicts and administration of risperidone during rehabilitation // Heroin Addiction and Related Clinical Problems. 2005. Vol. 7(4). P. 31-42.
19. Buzina T.S. Representation of the disease, motivation sphere and medical communication as a target for prevention and treatment of HIV infection in 38 substance users // Psychology in Russia: State of the Art. 2014. №7(2). P.84-92.
20. Galieva E.R., Eflava M.Y. The institutionalization of social exclusion in the structuration of modern society (on example of drug addicts) // Journal of Organizational Culture, Communications and Conflict. 2016. T. 20. Special Issue 2. С. 186-191.
21. Guzikov B.M., Zobnev V.M. Clinico-psychological study of destructive behavior of drug addicts in different stages of drug addiction // International Journal of Mental Health. 1997. T. 26. № 2. С. 69-76.

## REFERENCES

1. Alekseeva V.G. Value orientations as a factor in life activity and personal development. *Psychological journal*. 1984, Vol.5. no. 5. pp. 63-70. (in Russian)
2. Anokhina I.P. Hereditary predisposition to substance abuse. *Psychiatry and psychopharmacotherapy*. 2001. no. 3. pp. 23-29. (in Russian)
3. Asylova Z.R. The dynamics of value orientations and personal characteristics of people suffering from drug addiction in the process of tertiary socialization. *Kazan pedagogical journal*. 2012. no. 2 (92). pp. 120-125. (in Russian)
4. Bratus B.S. Semantic sphere of personality / *Psychology of personality in the works of domestic psychologists / Comp. and total ed. L.V. Kulikova*. Saint Petersburg, Peter Publ., 2001. p. 130-139. (in Russian)
5. Buzina T.S. Psychological features of patients with drug addiction. *Journal of Neurology and Psychiatry named after*

- S. S. Korsakov. 1999. no. 10. pp. 14-17. (in Russian)
6. Buynov L. G. Formation of value orientations of students in work on the prevention of drug addiction. *Preventive and clinical medicine*. 2011. no. 3. 459 p. (in Russian)
  7. Butakov I.N. Features of value orientations of drug addicts at different stages of the disease. *News of higher educational institutions. Ural region*. 2015. no. 5. pp. 90-97. (in Russian)
  8. Gruzd L. V. To the problem of the relationship between the concepts of "motive" and "motivation" in psychological science // *Social Psychology: Theory and Practice: Coll. articles*. Nab. Chelny: Institute of Management Publishing House, 2002. pp. 30-35. (in Russian)
  9. Gruzd L.V. Value Orientations of a Drug-Addicted Person: A Monograph. Nab. Chelny, Publishing House of the Institute of Management, 2005. 132 p. (in Russian)
  10. Gryaznov I. M. Auto-aggressive behavior of patients with alcoholism and drug addiction. *Modern problems of science and education*. 2014. no. 6. pp. 26-29. (in Russian)
  11. Dmitrieva T.B. On the drug situation in Russia by the beginning of the XXI century and the possibilities of medical services to improve it. *Russian Medical Journal*. 2007. no. 6. pp. 3-6. (in Russian)
  12. Klimenko I.F. The genesis of value orientations: a study of attitudes towards the norm of social behavior at different stages of social development // *On the problem of the formation of value orientations and social activity of an individual*. Moscow, 1992. pp. 3-12. (in Russian)
  13. Kozlova N.S., Kornilova E.S. The relationship of the nature of the value orientation of drug addicts with their individual psychological characteristics. *Young Scientist*. 2014. no. 10. pp. 372-374. (in Russian)
  14. Latsples P.R., Lunev A.D. Social and biological factors. the formation of drug addiction. *Siberian Medical Journal*. Tomsk, 2011. pp. 148-149. (in Russian)
  15. Leontyev D.A., Kalashnikov M.O., Kalashnikova O.E. Factor structure of the test of meaningful life orientations. *Psychological journal*. 1993, Vol. 14. no. 1. pp. 150-155. (in Russian)
  16. Medical and social problems of drug addiction in the Russian Federation at the present stage. Medico-social examination and rehabilitation. 2016. no. 4. pp. 54-57. (in Russian)
  17. Shaydukova L.K. Psychiatric disorders with substance abuse - gender differences. *Russian Psychiatric Journal*. 2006. no. 3. pp. 86-93. (in Russian)
  18. Buzina T.S. Psychopathological disorders in heroin addicts and administration of risperidone during rehabilitation. *Heroin Addiction and Related Clinical Problems*. 2005. Vol. 7(4). pp. 31-42.
  19. Buzina T.S. Representation of the disease, motivation sphere and medical communication as a target for prevention and treatment of HIV infection in 38 substance users. *Psychology in Russia: State of the Art*. 2014. no. 7(2). pp.84-92.
  20. Galieva E.R., Eflava M.Y. The institutionalization of social exclusion in the structuration of modern society (on example of drug addicts). *Journal of Organizational Culture, Communications and Conflict*. 2016. V. 20. Special Issue 2. pp. 186-191.
  21. Guzikov B.M., Zobnev V.M. Clinico-psychological study of destructive behavior of drug addicts in different stages of drug addiction. *International Journal of Mental Health*. 1997. V. 26. no. 2. pp. 69-76.

#### Информация об авторах

**Баженова Наталья Геннадьевна**

(Россия, г. Магнитогорск)

Доцент, кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры психологии

Магнитогорский государственный технический  
университет им. Г.И. Носова

E-mail: bajenova-magu@mail.ru

**Хабибулин Денис Асхатович**

(Россия, г. Магнитогорск)

Доцент, кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры психологии

Магнитогорский государственный технический  
университет им. Г.И. Носова

E-mail: habibulin-denis@mail.ru

**Тумбасова Екатерина Рахматуллаевна**

(Россия, г. Магнитогорск)

Кандидат психологических наук,  
доцент кафедры психологии

Магнитогорский государственный технический  
университет им. Г.И. Носова

E-mail: kate6979@yandex.ru

#### Information about the authors

**Natalya G. Bazhenova**

(Russia, Magnitogorsk)

Associate Professor,

PhD in Pedagogical Sciences,

Associate Professor of Psychology

Nosov Magnitogorsk State Technical University

E-mail: bajenova-magu@mail.ru

**Denis A. Khabibulin**

(Russia, Magnitogorsk)

Associate Professor,

PhD in Pedagogical Sciences,

Associate Professor of Psychology

Nosov Magnitogorsk State Technical University

E-mail: habibulin-denis@mail.ru

**Ekaterina R. Tumbasova**

(Russia, Magnitogorsk)

PhD in Psychological Sciences

Associate Professor

of the Department of Psychology

Nosov Magnitogorsk State Technical University

E-mail: kate6979@yandex.ru

#### Ссылка для цитирования<sup>ГОСТ</sup>

Баженова Н. Г., Хабибулин Д. А., Тумбасова Е. Р. Сравнительный анализ ценностных ориентаций у наркозависимых личностей и не употребляющих наркотические средства // *Перспективы науки и образования*. 2018. № 6 (36). С. 140-146. doi: 10.32744/pse.2018.6.15

#### For Reference<sup>APA</sup>

Bazhenova, N. G., Khabibulin, D. A., & Tumbasova, E. R. (2018). Comparative analysis of values-based orientations in drug-dependent personalities and in non-addicted to drugs. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 36 (6), 140-146. doi: 10.32744/pse.2018.6.15. (In Russ., abstr. in Engl.)



## Наставничество как социально-педагогическая технология профилактики семейного неблагополучия

В статье рассматривается проблема подготовки наставников к реализации социально-педагогической технологии профилактики семейного неблагополучия. Показана роль наставничества в решении проблем семей и детей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Проведен теоретический анализ содержания понятий «наставничество», «наставничество как социально-педагогическая технология». Представлена дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа «Взаимодействие наставников с семьями и детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации». Описаны критерии и показатели готовности наставников, которые стали ключевыми в эмпирическом исследовании. Проведен анализ результатов первичной и вторичной диагностики готовности наставников к работе с семьей и детьми и профилактике семейного неблагополучия. Результаты исследования показали, что реализованная программа позволила повысить социально-психолого-педагогическую компетентность наставников, являющейся необходимым условием успешной реализации технологии профилактики семейного неблагополучия. Полученные результаты подтверждают необходимость развития института наставничества, реализации образовательных программ в области подготовки наставников.

**Ключевые слова:** наставничество, наставничество как социально-педагогическая технология, наставник, обучение, социально-психолого-педагогическая компетентность, профилактика, семейное неблагополучие



## Tutorship as Social and Pedagogical Technology of Preventing the Family Disadvantages

The article investigates the challenge of tutors training in implementing the social and pedagogical technique to prevent family disadvantages. The role of tutorship is shown in problems solution in families and children occurred in complicated life situation. The theoretical analysis is made of the essence of notions "tutorship", "tutorship as social-and-pedagogical technique". The supplementary general educational program "Interaction of tutors with families and children occurring in complicated life situation" is presented. Criteria and indices of tutors' preparedness are described, which became the key ones in empirical research. The analysis of primary and secondary diagnostic is made on tutors' preparedness to work with families and children and prevent the family disadvantages. The research results showed that the implemented program enabled to increase the social-and-psychological-and-pedagogical competence of tutors, being the necessary precondition to the technique of preventing the family disadvantages successful implementation. He obtained results support the requirement in tutorship institute development, educational programs implementation in the sphere of tutors training.

**Key words:** tutorship, tutorship as social-and-pedagogical technique, tutor, education, social-and-psychological-and-pedagogical competence, prevention, family disadvantages

## Введение

Практики наставничества имеют долгую историю. Так, в первобытных обществах молодые люди, которые проходили процедуру подготовки к инициации, были под покровительством и контролем старейшин племени.

В СССР наставничество активно применялось в системе профессионально-технического образования производственного обучения. В связи с этим наставничество часто рассматривается как форма обучения новичков высококвалифицированными сотрудниками прямо на рабочем месте, целью которого является формирование навыков практической деятельности. В таком случае наставничество осуществляется по схеме: «Расскажи – покажи – сделай» [7].

Применение наставничества в социальной работе начинается с начала XX в США. В 1900-х г. создана организация Big Brothers Big Sisters of America, объединяющая добровольцев-наставников для детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации (дети-сироты, дети неизлечимо больных, из неполных семей, несовершеннолетние правонарушители и др.) [15].

В России интерес к наставничеству стал повышаться вновь в 2010-х. Причем, наставничество стали рассматривать не только в контексте профессионального обучения, но и как особые отношения между умудренным опытом человеком и менее сведущим. Процесс их взаимодействия по передаче и освоению опыта, знаний может касаться и определенной профессиональной тематики и широкого круга вопросов личного развития, построения отношений с окружающим миром, людьми и др.

В этой связи применение наставничества приобретает значительную актуальность. Глобализация социально-политических, социально-экономических процессов, компьютеризация повседневной жизни, отчуждение и другие факторы приводят к непониманию, а зачастую и нежеланию понимать тех, кто рядом с нами. Трансформация семейных ценностей, семьи как основного института формирования личности человека, привела к кризису семейных отношений, в котором в особенно тяжелой ситуации оказываются дети. Об этом свидетельствуют и статистические данные. По состоянию на 01.01.2017 г. в г. Магнитогорске на профилактическом учете состоит 479 неблагополучных семей, в которых 848 детей, из них – 132 семьи (220 детей), находящиеся в социально опасном положении – 347 семей, находящихся в трудной жизненной ситуации (628 детей). Основную долю семей социального риска составляют неполные семьи [11].

Целью данной работы является теоретическое обоснование и практическое подтверждение эффективности применения наставничества

как социально-педагогической технологии профилактики семейного неблагополучия.

Задачи деятельности наставника пытались определить ученые, начиная с античных времен: Сократ, Платон, Жан-Жак Руссо и др. С точки зрения Сократа, главная задача наставника состоит в активизации душевных сил воспитанника.

В рассуждениях о воспитании и обучении подрастающего поколения роль наставника Платон отводил мудрому человеку преклонных лет.

Ж.Ж. Руссо рассматривал наставничество как искусство, отмечая, что только тот наставник сможет быть эффективным, который специально ничего делать с учеником не будет.

В настоящее время наставничеству также уделяется большое внимание, как в отечественной, так и в зарубежной науке. Данной проблематике посвящены работы С.Г. Антипина, Е.А. Черниковой, И.Ю. Ерёминной, И.Ф. Симоновой, Ф.А. Джиоевой и др.

Мы рассматриваем наставничество как социально-педагогическую технологию применительно к профилактике семейного неблагополучия, вкладывая в это понятие комплекс коммуникативных методов, форм взаимодействия наставника с подопечным, морально-этических принципов построения отношений между ними, способствующих возрождению семейных ценностей и традиций, нормализации психологического климата в семье, выхода семьи из зоны неблагополучия. Отношения между наставником и подопечным / подопечными предлагаем выстраивать по схеме: «Расскажи – покажи – сделаем вместе – сделай сам – домашнее задание».

В настоящее время существует множество практик реализации технологии наставничества, в том числе и в профилактике семейного неблагополучия. В г. Магнитогорске в 2018 г. началась реализация проекта «Семейная площадка: благополучное детство», целью которого является профилактика социального сиротства, сохранение и восстановление семейного окружения ребенка, сокращение детского и семейного неблагополучия через формирование социально-нормированного поведения, обеспечение интеграции детей в позитивное устойчивое социальное окружение, сплочение местного сообщества. Для достижения данной цели в рамках проекта разработана концепция подбора, подготовки наставников, которые, взаимодействуя с семьями и детьми, осуществляют профилактику семейного неблагополучия.

## Материалы и методы исследования

Материалами послужили данные, полученные авторами в ходе проведения эмпирического исследования посредством анкетирования и проведения ряда диагностических методик, являющегося составной неотъемлемой частью проекта.

Основным методом нашего исследования стало раздаточное анкетирование. В нем приняли участие 40 наставников: представители учреждений образования, здравоохранения, волонтеры из числа представителей общественности. Это была целевая аналитическая выборка, ее критериями стали: место работы, половозрастная структура, социально-профессиональные характеристики. Основные блоки вопросов касались мотивации наставничества, готовности к роли наставника.

С целью определения исходных качеств, свойств личности, готовности к взаимодействию с подопечными были определены и проведены следующие диагностические методики: «Ценностные ориентации» (Рокич М.), «Диагностика уровня эмпатии» (Юсупов И.М.), «Определение общей эмоциональной направленности личности» (Додонов Б.И.), опросник на эффективность общения.

### Результаты исследования

Проект предполагает проведение мониторинга показателей и критериев эффективности реализации его мероприятий, в том числе анализ эффективности подготовки и деятельности наставников.

Первичная диагностика наставников проводилась на основе разработанных ранее критериев и показателей готовности респондентов к реализации технологии наставничества, которая проводилась в г. Магнитогорске в апреле 2018 г. на базе следующих учреждений:

- МУ «Комплексный центр социального обслуживания населения Орджоникидзевского района»;
- МУ «Социально-реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями»;
- МУСО «Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних города Магнитогорска»;
- МУ «Центр социальной помощи семье и детям города Магнитогорска».

Диагностика включала письменный опрос по следующим группам методик и была направлена на исследование наличия знаний об особенностях работы с семьей и детьми, методах и формах данной работы; уровня сформированности определенных личностных качеств, необходимых для данной деятельности; выявление ценностных ориентаций наставников (см. табл. 1).

Таблица 1

Критерии и направления исследования готовности наставников

Тип и автор диагностического инструментария (критерии)	Направление исследования
Анкетный опрос (на определение наличия социально-педагогических, психологических знаний)	Выявление социально-психолого-педагогической компетентности наставников
«Ценностные ориентации» (тест М. Рокича)	Выявление ценностей наставника, доминирующих в общей профессиональной направленности, и репертуар его ролевых позиций во взаимодействии с коллегами и клиентами социальной службы
«Диагностика уровня эмпатии» (методика Юсупова И.М.); «Определение общей эмоциональной направленности личности» (методика Додонова Б.И.); опросник на эффективность общения	Определение уровня эмпатийности и коммуникативности наставников

Результаты первичной диагностики наставников показали, что наставники в целом обладают теми ценностными ориентациями (в том числе эмпатией), которые необходимы для реализации технологии наставничества. По остальным критериям наблюдалась довольно низкие показатели, свидетельствующие об отсутствии знаний о социально-педагогических и психологических основах работы с семьей и детьми, умений выстраивать целостный процесс наставнической деятельности, навыков эффективного общения.

Для подготовки наставников нами была разработана и реализована дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа «Взаимодействие наставников с семьями и детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации», которая была реализована препода-

вателями кафедры социальной работы и психолого-педагогического образования ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова». Целью реализации программы являлась теоретическая и практическая подготовка волонтеров-наставников, совершенствование компетенций, необходимых для осуществления работы наставника с семьями, находящимися в трудной жизненной ситуации, в условиях муниципальных учреждений образования и социальной защиты населения.

В результате освоения программы наставник должен узнать основы процесса развития и формирования личности, проблемы и особенности семей, находящихся в трудной жизненной ситуации, этические основы взаимодействия наставников с семьями и детьми, принципы, методы и формы воспитательной работы, основы общения

наставников с семьями и детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации и специфику этого общения. Наставник-волонтер должен уметь проводить диагностику с целью выявления наличия трудной жизненной ситуации в семье, уметь осуществлять коммуникацию с целевой группой и решать психолого-педагогические и социально-педагогические задачи на основе полученных знаний. Кроме того, наставник должен овладеть навыками использования личностного подхода, реализуемого по формуле: «любить – понимать – принимать – сострадать – помогать»; научиться создавать для целевой группы родителей действенных рекомендаций с учетом возрастных и психологических особенностей детей; а также овладеть навыками межведомственного взаимодействия в решении проблем целевой группы.

Общая трудоёмкость программы составляла 60 часов занятий в очной форме.

Программа состояла из двух разделов: «Теоретические основы наставничества в работе с семьями, оказавшимися в трудной жизненной ситуации» и «Особенности организации работы наставника с семьями, оказавшимися в трудной жизненной ситуации».

В рамках изучения теоретических основ наставничества в работе с семьями, находящимися в трудной жизненной ситуации, была рассмотрена волонтерская деятельность как условие и ресурс решения проблем семей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. Слушатели познакомились с целью и задачами наставничества, изучили особенности семей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации и их проблемы. Важное место в программе занимает тема «Особенности деятельности наставника с детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации», в которой определены основные направления деятельности наставниками в работе с семьями, оказавшимися в трудной жизненной ситуации и психолого-педагогические основы этой деятельности. Наставники познакомились с этическими основами деятельности, ценностно-смысловые аспекты деятельности наставника. Немаловажную роль в деятельности наставника играет общение. От того, насколько эффективно умеет общаться наставник с детьми и их родителями, зависит успех всей деятельности. Наконец, наставники изучили психологический тренинг как форму специально организованного взаимодействия участников, его роль в повышении эффективности взаимодействия субъектов.

Во втором разделе «Особенности организации работы наставника с семьями, оказавшимися в трудной жизненной ситуации» были освоены инновационные и интенсивные технологии в работе наставника, методы и формы воспитательной работы. Слушатели изучили методы диагностики семейного климата, познакомились с психологическими методиками, способствующими выявлению проблем семьи, правилами

проведения психологических исследований. На практических занятиях были освоены стратегии и тактики конструктивного взаимодействия, модели общения наставника с семьей. Было уделено внимание культуре речи наставника, проведен обучающий тренинг «Наставники: не рядом, а вместе!».

В процессе обучения наставники совместно с преподавателями были определены задачи наставника: установление контакта с ребенком/подростком и его семьей, анализ социальных контактов подопечного, расширение его кругозора, помощь в адаптации и организации досуга, помощь в самоопределении подростка, профориентационная работа, помощь в разрешении конфликтов, которые могут возникнуть как в семье, так и в образовательном учреждении.

Поскольку одним из направлений работы наставника является подготовка детей к принятию в свою жизнь нового значимого человека, то в рамках подготовки наставников внимание уделялось тому, как сформировать у детей понимание необходимости перемен и стремления воспользоваться помощью, предоставляемой наставниками, для выхода из проблемной ситуации. Кроме того, наставники знакомились с основами подготовки и реализации различных мероприятий, в том числе массовых, для обеспечения продуктивного общения и взаимодействия пар «взрослый – ребенок». К таким мероприятиям относятся спортивные праздники, мероприятия по командообразованию с выездом в загородную зону; с использованием модульного оборудования для проведения командных игр и соревнований. Группа наставников подготовила сценарий массового мероприятия «Защитим планету детства», для обеспечения продуктивного общения и взаимодействия пар «взрослый – ребёнок», было запланировано проведение конкурса «Я и моя семья», подразумевающего создание детьми и родителями фильма о себе и своей семье.

Еще одним важным направлением работы наставника в рамках проекта «Семейная площадка: благополучное детство» является организация и осуществление социального сопровождения семей, находящихся в социально опасном положении и иной трудной жизненной ситуации, нуждающихся в помощи в связи со сложностями социализации детей, угрозой нарушения прав детей. В связи с этим наставники были подготовлены к следующим видам деятельности:

- организация и осуществление социального сопровождения семей, находящихся в трудной жизненной ситуации через цикл занятий в «Школе для родителей».
- организация и осуществление работы «Стационара на дому». проведение цикла превентивных занятий «Здоровье нации начинается с меня».
- проведение цикла психологических встреч «Детская психология. Психофизи-

ологические особенности детей в возрасте от 0 до 18 лет». проведение занятий по программе психологической разгрузки «Тайны сенсорной комнаты»;

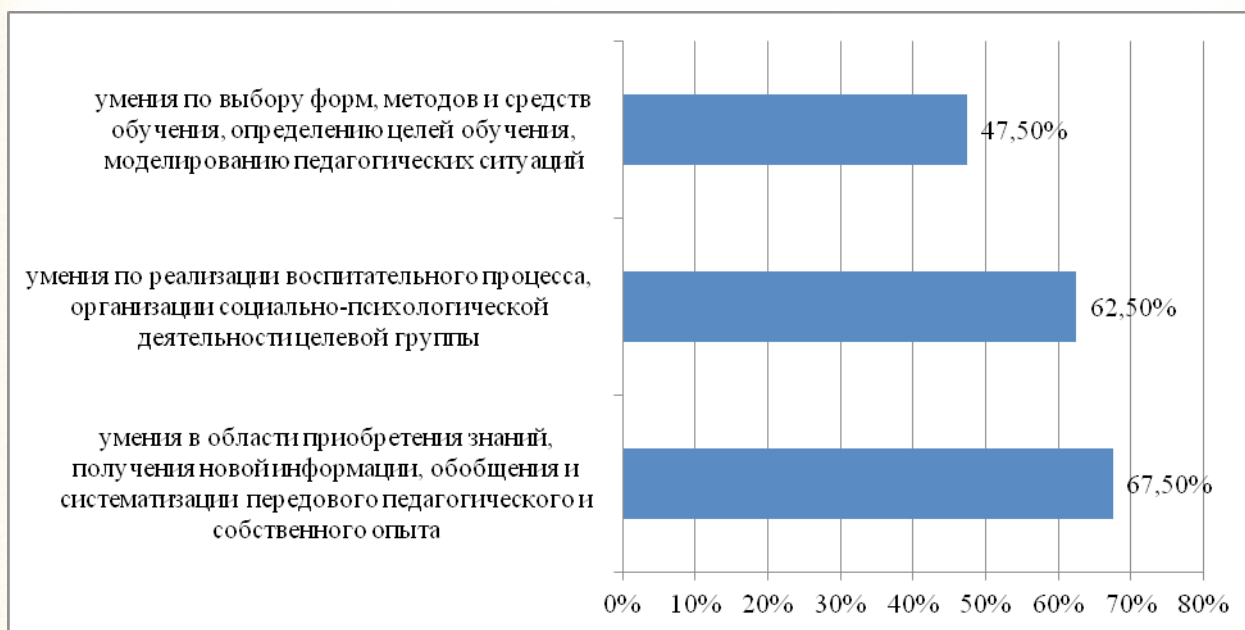
- просмотры тематических фильмов и передач об ответственном родителстве, здоровом образе жизни, профилактике жестокого обращения, безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних и т.д. Проведение сетевых встреч со специалистами ОКУ «Центр занятости населения города Магнитогорска», Магнитогорской епархией Русской Православной Церкви, ГБУЗ «Областной наркологический диспансер», учреждениями культуры, здравоохранения, образования, юристами, общественными организациями;
- проведение тренинг-марафона, направленного на сплочение детей и родителей.

В рамках обучающих тренингов были отработаны навыки эффективного общения наставников с родителями и детьми, способствующие нормализации сложившейся ситуации, гармонизации детско-родительских отношений, повышению родительских компетенций, формированию сетей взаимной поддержки с участием наставников.

### Обсуждение результатов

После реализации дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы «Взаимодействие наставников с семьями и детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации» в сентябре 2018 года была проведена вторичная диагностика готовности наставников. Результаты диагностики показали, что после обучения они демонстрируют более высокие показатели по всем основным критериям. Так диагностика социально-психолого-педагогической компетентности наставников показала, что наиболее сформированными являются умения (см. рис. 1):

- в области приобретения знаний, получения новой информации, обобщения и систематизации передового педагогического и собственного опыта (67,5 %);
- по реализации воспитательного процесса, организации социально-психологической деятельности целевой группы (62,5 %);
- по выбору форм, методов и средств обучения, определению целей обучения, моделированию педагогических ситуаций (47,5 %).



**Рис. 1** Социально-психолого-педагогическая компетентность наставников

Результаты исследования ценностных ориентаций наставников изменились незначительно, поскольку на этапе первичной диагностики наставники демонстрировали наличие ценностей, необходимых для успешной работы (см. табл. 2).

**Таблица 2**

Ценностные ориентации респондентов-наставников

Вариант ответа	%
здоровье	100

семья	100
жизнь	100
общение	80
нравственность	95
интересная работа	85
ответственность	75
материальное благополучие	60
свобода	45

Таким образом, мы видим, ценностные ориентации наставников сочетают в себе ценности традиционного и современного общества, что является благоприятным условием для создания среды общения и взаимодействия с целевой группой (семья и дети) и другими участниками проекта.

Изучив коммуникативные и эмпатийные качества наставников мы пришли к выводу, что у большинства респондентов, прошедших обучение по программе, высокий уровень (85 %) коммуникативных и организаторских склонностей, это означает, что они способны отстоять и настоять на своём мнении, проявить инициативу в общении, принять самостоятельное решение в трудной ситуации, организовать мероприятие и т.п. Люди с такими качествами способны увлечься такими делами, которые бы удовлетворяли их потребность в коммуникации и организаторской деятельности, при этом будут заниматься этим не по принуждению, а согласно внутренним устремлениям.

Исследование показало, что у 90 % наставников выявлена способность к сопереживанию, поддержке, созданию благоприятных условий для окружающих. Их внутреннее желание и потребность в оказании помощи на альтруистиче-

ской основе способствует тому, что они могут влиять на других людей, учитывать их особенности, подбирать нужные слова, быть тактичными.

### Заключение

Общим результатом обучения можно считать, что респонденты – наставники показали высокую степень готовности к реализации технологии наставничества. Результаты диагностики показали, что наставники, прошедшие обучение по программе:

- обладают знаниями и умениями в области социально-педагогической и психологической работы с семьей и детьми в трудной жизненной ситуации и социально-опасном положении;
- освоили методы и формы работы по профилактике семейного неблагополучия;
- владеют навыками эффективного общения.

Таким образом, можно говорить о том, что у наставников сформирована социально-психолого-педагогическая компетентность, которая является главным условием реализации наставничества как социально-педагогической технологии профилактики семейного неблагополучия.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Антипин С.Г. Традиции наставничества в истории отечественного образования: дисс. канд. пед. наук. Нижний Новгород. 2011. 170 с.
2. Байер Е.А., Аваков С.И. Педагогическое наставничество для детей-сирот // Развитие личности. 2017. № 2. С. 211-219.
3. Бородатая М.Н. Наставничество детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей как технология добровольческой деятельности // В сборнике: Актуальные вопросы социальной работы с различными категориями населения сборник статей IV межрегиональной научно-практической конференции с международным участием. 2017. С. 126-133.
4. Горелова Н.Н. Наставничество как форма воспитания детей в молодой семье // Социальная политика и социология. 2010. № 7 (61). С. 27-31.
5. Долгушева А.Н., Кадневский В.М., Сергиенко Е.И. Наставничество как педагогический феномен: история и современность // Вестник Омского университета. 2013. № 4 (70). С. 264-268.
6. Долгушева А.Н., Кадневский В.М., Сергиенко Е.И. Наставничество как партнёрский стиль взаимодействия подростков // Социальная педагогика. 2014. № 4. С. 68-74.
7. Ерёмкина И.Ю., Симонова И.Ф., Джиоева Ф.А. Приоритетность в адаптации, обучении и наставничестве молодых кадров: монография. Берлин, Германия: Изд-во: Lambert Academic Publishing, 2014. 209 с.
8. Ефремова Л.П., Прокопьева М.М. Наставничество как инновационная форма работы с детьми, лишенными родительского попечения в условиях детского дома В сборнике: Актуальные проблемы развития личности в онтогенезе материалы V Всероссийской научно-практической конференции студентов и аспирантов. 2016. С. 94-96.
9. Круковская О.А., Охлопкова Д.К., Понамарева Т.Н. Наставничество как форма передачи опыта и пути его совершенствования // Социальные отношения. 2017. № 1 (20). С. 140-146.
10. Наставничество – современный вектор развития // Инновационное развитие профессионального образования. 2018. Т. 17. № 1. С. 107-118.
11. Управление социальной защиты населения администрации города Магнитогорска Челябинской области. URL: <http://socmgn.eps74.ru/> (дата обращения: 1.12.2018)
12. Халуева С.С. Наставничество как форма организации работы с молодыми педагогами // Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики. 2016. № 1 (6). С. 211-213.
13. Черникова Е.А. Наставничество как средство сопровождения профессионально-личностного становления специалиста социальной службы: дисс. канд. пед. наук. Волгоград. 2013. 200 с.
14. Чуйкова И.В. Наставничество как процесс сопровождения семей и несовершеннолетних «группы особого внимания» // В сборнике: Трудовой капитал для модернизации промышленности малых городов России:



Материалы Второй межмуниципальной образовательной конференции. Шадринский государственный педагогический институт. 2013. С. 247-252.

15. Щербакова Т.Н., Щербакова Е.В. Исторический аспект наставничества как форма профессиональной адаптации молодого педагога // Теория и практика образования в современном мире: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2015 г.). СПб.: Свое издательство, 2015. С. 18-22. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/185/9138/> (дата обращения: 06.10.2018).
16. Orekhovskaya N.A., Galushkin A.A., Maleko E.V., Bezenkova T.A., Plugina N.A. Globalization and youth: philosophical analysis of challenges and ways to overcome them. *XLinguae*. 2018. Vol. 11(2). P. 256-264.
17. Potrikeeveva O.L., Suprun N.G., Ispulova S.N., Oleynik E.V., Slepukhina G.V., Degtyarev A.A. Social rehabilitation of drug addicts in Russia: Problems of organization at the current stage and prospects for further development. *Man In India*. 2017. 97 (11): pp. 489-500.

## REFERENCES

1. Antipin S.G. Traditions of mentoring in the history of national education: Diss. PhD Ped. Sci., Nizhny Novgorod. 2011. 170 p. (in Russian)
2. Bayer E.A., Avakov S.I. Pedagogical mentoring for orphans. *Personal development*. 2017. no. 2. pp. 211-219. (in Russian)
3. Bearded M.N. Mentoring of orphans and children left without parental care as a technology of volunteering // In the collection: Current issues of social work with various categories of the population a collection of articles IV of the interregional scientific and practical conference with international participation. 2017. p. 126-133. (in Russian)
4. Gorelova N.N. Mentoring as a form of raising children in a young family. *Social Policy and Sociology*. 2010. № 7 (61). Pp. 27-31. (in Russian)
5. Dolgusheva A.N., Kadnevsky V.M., Sergienko E.I. Mentoring as a pedagogical phenomenon: history and modernity. *Bulletin of Omsk University*. 2013. no. 4 (70). pp. 264-268. (in Russian)
6. Dolgusheva A.N., Kadnevsky V.M., Sergienko E.I. Mentoring as a partnership style of interaction between adolescents. *Social Pedagogy*. 2014. no. 4. pp. 68-74. (in Russian)
7. Eremina I.Yu., Simonova I.F., Dzhioeva FA Priority in adaptation, training and mentoring of young personnel: monograph. Berlin, Germany: Publishing house: Lambert Academic Publishing, 2014. 209 p. (in Russian)
8. Efremova L.P., Prokopyeva M.M. Mentoring as an innovative form of work with children deprived of parental care in an orphanage. In the collection: Actual problems of personal development in ontogenesis, materials of the Vth All-Russian Scientific and Practical Conference of Students and Postgraduates. 2016. pp. 94-96. (in Russian)
9. Krukovskaya O.A., Okhlopko D.K., Ponamareva T.N. Mentoring as a form of transfer of experience and ways to improve it. *Social Relations*. 2017. no. 1 (20). pp. 140-146. (in Russian)
10. Mentoring - the modern vector of development. *Innovative development of vocational education*. 2018. V. 17. no. 1. pp. 107-118. (in Russian)
11. Management of social protection of the population of the city administration of Magnitogorsk, Chelyabinsk region. Available at: <http://socmgn.eps74.ru/> (accessed 1 December 2018) (in Russian)
12. Khalueva S.S. Mentoring as a form of organization of work with young teachers. *Pedagogy and psychology: topical issues of theory and practice*. 2016. no. 1 (6). pp. 211-213. (in Russian)
13. Chernikova E.A. Mentoring as a means of accompanying the professional and personal development of a social service specialist: Diss. PhD Ped. Sci., Volgograd, 2013. 200 p. (in Russian)
14. Chuikova I.V. Mentoring as a process of accompanying families and minors of the "special attention group" // In the collection: Labor capital for the modernization of the industry of small cities in Russia: Materials of the Second Inter-Municipal Educational Conference. Shadrinsk State Pedagogical Institute. 2013. pp. 247-252. (in Russian)
15. Scherbakova T.N., Scherbakova E.V. The historical aspect of mentoring as a form of professional adaptation of a young teacher // Theory and practice of education in the modern world: materials of the VIII Intern. scientific conf. (St. Petersburg, December 2015). Saint Petersburg, Own publishing house, 2015. pp. 18-22. Available at: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/185/9138/> (accessed 6 October 2018). (in Russian)
16. Orekhovskaya N.A., Galushkin A.A., Maleko E.V., Bezenkova T.A., Plugina N.A. Globalization and youth philosophical analysis of challenges. *Xlinguae*. 2018. Vol. 11 (2). pp. 256-264.
17. Potrikeeveva O.L., Suprun N.G., Ispulova S.N., Oleynik E.V., Slepukhina G.V., Degtyarev A.A. Social development in the United States. *Man In India*. 2017, no. 97 (11), pp. 489-500.

### Информация об авторах

**Безенкова Татьяна Александровна**  
(Россия, Магнитогорск)

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
социальной работы и психолого-педагогического  
образования  
Магнитогорский государственный технический  
университет им. Г.И. Носова  
E-mail: [bezenkova@yandex.ru](mailto:bezenkova@yandex.ru)

### Information about the authors

**Tatyana A. Bezenkova**  
(Russia, Magnitogorsk)

PhD in Pedagogical Sciences,  
Associate Professor of the Department  
of Social Work and Psychological  
and Pedagogical Education  
Nosov Magnitogorsk State Technical University  
E-mail: [bezenkova@yandex.ru](mailto:bezenkova@yandex.ru)

**Испулова Светлана Николаевна**

(Россия, Магнитогорск)  
Кандидат педагогических наук, доцент, доцент  
кафедры социальной работы и психолого-  
педагогического образования  
Магнитогорский государственный технический  
университет им. Г.И. Носова  
E-mail: sispulova@mail.ru

**Олейник Елена Викторовна**

(Россия, Магнитогорск)  
Кандидат педагогических наук, доцент, доцент  
кафедры социальной работы и психолого-  
педагогического образования  
Магнитогорский государственный технический  
университет им. Г.И. Носова  
E-mail: oleynik.ev@mail.ru

**Svetlana N. Ispulova**

(Russia, Magnitogorsk)  
PhD in Pedagogical Sciences,  
Associate Professor, Associate Professor of the  
Department of Social Work and Psychological and  
Pedagogical Education  
Nosov Magnitogorsk State Technical University  
E-mail: sispulova@mail.ru

**Elena V. Oleinik**

(Russia, Magnitogorsk)  
PhD in Pedagogical Sciences,  
Associate Professor, Associate Professor of the  
Department of Social Work and Psychological and  
Pedagogical Education  
Nosov Magnitogorsk State Technical University  
E-mail: oleynik.ev@mail.ru

Ссылка для цитирования<sup>ГОСТ</sup>

Безенкова Т. А., Испулова С. Н., Олейник Е. В.  
Наставничество как социально-педагогическая  
технология профилактики семейного неблагополучия  
// Перспективы науки и образования. 2018. № 6 (36).  
С. 147-154. doi: 10.32744/pse.2018.6.16

For Reference<sup>APA</sup>

Bezenkova, T. A., Ispulova, S. N., & Oleinik, E. V. (2018).  
Tutorship as social and pedagogical technology of  
preventing the family disadvantages. *Perspektivy nauki  
i obrazovania – Perspectives of Science and Education*,  
35 (5), 147-154. doi: 10.32744/pse.2018.6.16. (In Russ.,  
abstr. in Engl.)



## На пути поиска новых методов обучения иностранным языкам (анализ отечественного и зарубежного опыта)

Статья посвящена анализу отечественного и зарубежного опыта преподавания иностранных языков. Авторы рассматривают терминологический аппарат, приводя трактовки понятий «метод», «прием», «технология». В диахроническом аспекте представлены цели обучения ИЯ в разные периоды и их эволюция; а также описаны методы, применяемые в процессе обучения ИЯ. Появление новых методов связано с изменяющимися условиями существования общества, развитием научно-технического прогресса, характером межличностных отношений. Новые образовательные программы призваны обеспечить подготовку специалиста к обучению через всю жизнь. Сам процесс обучения должен максимально раскрыть все возможности индивида и облегчить ему усвоение профессиональных компетенций. Добиться этой цели возможно, сочетая технологию развивающего обучения, групповой и коллективной деятельности, проектную технологию и технологию обучения в сотрудничестве / «Kooperatives Lernen». Применение представленных в статье технологий обеспечивает искомым результат, что доказывают данные проведенного опытного исследования. Авторы приходят к выводу, что универсального метода обучения ИЯ не существует. Но, как показывает опыт, комбинирование различных методов гарантирует развитие и совершенствование профессиональных компетенций.

**Ключевые слова:** метод, технология, иностранный язык, обучение, компетенция, деятельность, сотрудничество



## On the Way of the Search of New Methods in Teaching Foreign Languages (Analysis of Domestic and Foreign Experience)

The article is concerned with analysis of domestic and foreign experience in teaching foreign languages. The authors investigate terminological apparatus, providing explanations of notions “method”, “technique”, “technology”. The objectives of teaching foreign languages in various periods and their evolution are presented in diachronic aspect; and the methods applied in teaching foreign languages process are have been described. New methods emergence is connected with varying conditions of existing society, scientific and technical progress, kinds of interpersonal relationships. New educational programs are aimed to enable the specialist to be educated throughout his whole life. The teaching process itself should disclose to the fullest degree all possibilities of individual and simplify him mastering the professional competence. This goal achievement is possible by combining developmental teaching process, collective and team activities, design technology and training technique in cooperation / «Kooperatives Lernen». The use of the presented in this article techniques stipulate the result sought for, which is proven by conducted experimental study results. The authors come to the conclusion that no best possible foreign languages teaching method exist. Nevertheless, as shown by experience, the combination of various methods guarantees the professional competence development and improvement.

**Key words:** method, technology, foreign language, training, competence, activities, cooperation

*Преподаванию чрезвычайно вредит тенденция замыкаться  
в рамках какого-либо одного «милого сердцу» метода  
И.Л. Бум*

### Введение

**М**ема выбора методов в обучении иностранным языкам не нова и никогда не устареет. Об этом говорит история развития вопроса и современность. Именно в XX веке возникло бесчисленное множество новых методов, претендовавших и претендующих на лучшие результаты обучения иностранному языку (далее ИЯ) в школе и вузе. Сегодня предпринимаются попытки подвести определённые итоги жарких споров о рациональном методе обучения иностранным языкам, установить причины эволюции или инволюции, выявить тенденции изменения методов в обозримом будущем [2, 3, 5, 19 и др.].

Вместе с изменением методов интенсивно развивалось само понятие *метод обучения*, как в отечественных, так и зарубежных теориях преподавания и изучения языков. В настоящее время оно не имеет строго однозначного терминологического обозначения в разных странах мира, в том числе и в России.

Так, русскому термину *метод* в современной зарубежной литературе могут соответство-

вать не только термины *method* (англ.), *Method* (нем.), *méthod* (фр.), но и *approach* (англ.), *Ansatz*, *Strategie*, *Verfahren* (нем.), *approche* (фр.), то есть термины, обозначающие в российской терминологии подход.

*Метод* (греч. *Methodos* – путь, способ) используется в отечественной методике ИЯ в двух значениях. В широком смысле слова *метод* – это принципиальное направление обучения, методическая система, характеризующаяся своими целями, содержанием, принципами и приёмами обучения. Метод в широком смысле слова понимается как общее генеральное направление, как целостная стратегия обучения ИЯ в тот или иной, конкретный исторический период. В связи с этой трактовкой в истории методики принято рассматривать переводные, прямые, смешанные методы, аудиолингвальный, аудиовизуальный, натуральный, коммуникативный и др. методы [1].

### Материалы и методы

Основываясь на анализе развития методов обучения ИЯ в XX веке В.Л. Витлина [4, с. 27-28], представим его выводы в виде таблицы (см. табл.1).

**Таблица 1**

Эволюция методов обучения ИЯ в России в XX веке

Примерная периодизация	Основные методы в средних учебных заведениях	Основные цели обучения ИЯ	Главные теоретические основы обучения ИЯ	Основные принципы и средства обучения ИЯ
Конец XIX в. – начало XX в. (до 1917 года)	Переводные: в классической и женской гимназиях (элементы прямого метода с 1901 г.)	1.Чтение. 2.Развитие мышления 3.Знание иностранной литературы	Теория классического образования в педагогике; классическая филология	Интенсивное чтение и переводы; заучивание наизусть; сравнение языков; изучение грамматики на родном языке
	Прямые и смешанные: в коммерческих училищах	1.Устная речь. 2. Коммерческая переписка	Теория реального образования в педагогике. Младограмматизм в языкознании	Одноязычное обучение. Диалоги, пересказы. Опора на наглядность, интуицию. Составление писем. Краткие грамматические правила.
Начало 20-х годов	В основном прямые	Практическое владение ИЯ (устная речь, чтение)	Теория комплексной системы обучения. Младограмматизм в языкознании	Одноязычное обучение. Опора на наглядность, интуитивное понимание; чтение и пересказы; сочинения
Середина 20-х – начало 30-х годов	«Русский» прямой метод. Смешанные методы	1.Чтение книги. 2.Элементы устной речи	Теория комплексной системы обучения; бригадно-лабораторный метод в педагогике. Дидактические принципы	Органичное использование русского языка. Диалоги, чтение. Перевод как средство семантизации
30-годы	Смешанные методы	1.Чтение книги. 2.Элементы устной речи.	Принцип сознательности и другие дидактические принципы; традиционная классно-урочная система (с 30-х годов и далее)	Чтение – ведущий вид речевой деятельности. Учёт родного языка, сравнение с ним. Систематическое изучение грамматики

40-е годы	Переводные и смешанные (сознательно-сопоставительный подход)	1. Чтение и перевод. 2. Элементы устной речи. 3. Общее развитие учащихся.	Лингвистическая концепция Л.В. Щербы (активная и пассивная грамматика и др.); принцип сознательности и другие дидактические принципы	Одновременное развитие всех видов РД. Сравнение языков. Дифференцированный подход к обучению активному и пассивному владению ИЯ (конец 40-х – начало 50-х годов)
50-е годы	Переводный (сознательно-сопоставительный подход)	1. Чтение. 2. Элементы устной речи. 3. Общее развитие учащихся.	Интерпретация работ И.В. Сталина по языкознанию. Дидактический принцип сознательности. Идеи коммунистического воспитания (до середины 80-х годов)	Систематические теоретические пояснения. Усиленная роль грамматики и сопоставлений с русским языком. Прямые и обратные переводы (устные, письменные)
60-е годы	Умеренно-прямые (в одних школах) или сознательно-сопоставительные (в других школах)	Устная речь и чтение	Теория умений и навыков в психологии. Элементы кибернетики и структурная лингвистика (до настоящего времени)	Обучение на устной основе. Коммуникативный подход. Использование речевых образцов и ТСО (кинофильмы, диафильмы, пластинки). Индуктивное изучение грамматики. Элементы программированного обучения и аудиовизуального метода
70-е годы и начало 80-х годов	Смешанный (комбинированный)	Устная речь и чтение	Деятельностный подход к обучению. Формирование умений и навыков. Элементы теории использования психических возможностей человека (суггестопедия и др.)	Коммуникативный подход. Устный вводный курс и устное опережение; ролевые игры. Использование отечественных УМК. Усиленная роль ТСО. Индуктивное изучение грамматики. Элементы интенсивных методов и т.п.
Конец 80-х годов и 90-е годы	Плюрализм методов в разных типах средних школ	1. Устная речь, чтение, письмо. 2. Комплексное развитие, образование и воспитание личности.	Деятельностный подход к обучению; формирование умений и навыков; теория гуманистического развития личности. Теория использования психических возможностей человека	Коммуникативный подход. Одновременное развитие всех видов РД. Использование отечественных и зарубежных УМК, разных программ, но единых государственных стандартов. Усиление роли ТСО, самостоятельности учащихся, элементов интенсивных и т.п. методов

И.Л. Бим утверждает, что методика обучения как наука на протяжении своего развития отражала тот или иной метод как систему обучения в конкретных учебно-методических комплексах (УМК), которые, в свою очередь являются моделью реализации методики в конкретный исторический период [2]. Достаточно заглянуть в УМК того или иного времени, и понятным становится главенствующий метод, а также этап развития методики в период создания этого УМК.

Немецкие ученые Г. Нойнер и Х. Хунфельд подхватили эту мысль и предложили анализ методов обучения с точки зрения их представленности в структурных элементах учебника ИЯ (см. табл. 2).

Также этими учёными подробно описаны методы обучения ИЯ в методике, от грамматико-переводного метода до коммуникативного [20].

Помимо обозначения всей системы или всего направления обучения метод в узком смысле слова может обозначать отдельные элементы

системы (метод обучения лексике, метод обучения чтению, метод тренировки грамматики и т.д.). В этом случае термин метод используется в отечественной литературе в значении приём обучения.

В этой статье нас интересует понимание метода как пути и способа достижения определённой цели в преподавании / обучении и учении. Метод как «основной структурно-функциональный компонент деятельности учителя и учащихся» [2, с.228]. Анализируя структуру деятельности учителя и ученика, отечественные методисты выделяют следующие методы (см. табл. 3).

Очевидно, что каждому из названных выше методов обучения ИЯ сопутствует контроль, включающий *коррекцию* речевых и неречевых действий учащихся и *оценку* их достижений. Методы учения и методы обучения прямо соотносятся друг с другом, что обеспечивает в конечном итоге взаимодействие обучающихся и учителя в учебном процессе.

Таблица 2

## Взаимосвязь учебника и методов обучения ИЯ

В МЕТОДАХ обучения сформулированы	В УЧЕБНИКЕ методы видны в
<p><b>ЦЕЛИ ОБУЧЕНИЯ</b>  <b>ЧЕМУ</b> следует обучать (учебные материалы)?  При этом учитываются:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• знания из области социологии, педагогики;</li> <li>• исследования предметных наук (лингвистика, страноведение, литература и науки о тексте);</li> </ul> <p><b>ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ</b>  <b>КАК</b> должно строится обучение?  Разработки делаются с учётом исследований в области теории обучения в:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• организации обучения;</li> <li>• формах обучения;</li> <li>• средств обучения;</li> <li>• построении обучения</li> </ul>	<p><b>ТЕКСТАХ</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• подбор текстов;</li> <li>• расположение текстов</li> </ul> <p><b>ГРАММАТИКЕ</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• подбор и последовательность;</li> <li>• предъявление</li> </ul> <p><b>УПРАЖНЕНИЯХ</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• виды упражнений;</li> <li>• фазы упражнений;</li> <li>• последовательность упражнений</li> </ul> <p><b>СТРУКТУРЕ УРОКОВ</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• введение;</li> <li>• упражнения/ закрепление;</li> <li>• систематизация;</li> <li>• применение/перевод</li> </ul> <p><b>ПРОГРЕССИИ</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• разбивка учебного материала</li> <li>• сочетание целей обучения</li> </ul>

Таблица 3

## Методы учения и методы обучения в методике обучения иностранным языкам

Методы учения в деятельности ученика	Методы обучения в деятельности учителя
<i>Ознакомление</i> (с новым словом, грамматическим явлением, звуком, текстом и др.), включающее чувственное восприятие, наблюдение, размышление - осознание	<i>Организация ознакомления</i> , включающая показ (картинки, предмета, звуковой и графической формы слова, речевого образца) и объяснение (значения и употребления языковых средств общения)
<i>Тренировка</i> в употреблении слов и образцов общения (основу тренировки составляют упражнения по формированию речевых навыков и умений)	<i>Организация тренировки</i> в употреблении языковых и речевых средств общения
<i>Применение</i> усвоенного материала в различных ситуациях общения в аудировании, чтении и письме (основу применения составляют упражнения и задания по формированию речевых умений и способности к межкультурному общению)	<i>Организация применения</i> осваиваемого материала учащимися в общении при восприятии иноязычной речи на слух, чтении, говорении, письме

Известно, что эффективность того или иного метода зависит от составляющих его приёмов: насколько они целесообразны для конкретных условий обучения с точки зрения поставленных целей, в какой мере они ставят обучающегося перед необходимостью мыслительного усилия и эмоционального сопереживания и др.

Что же влияет на появление новых методов (а, следовательно, приёмов и их комбинаций) в обучении ИЯ? По нашему мнению, следующие факторы:

- новые знания в области лингвистики, психологии, педагогики; новое в смежных с методикой науках: в психолингвистике, межкультурной коммуникации, страноведении, культурологии, литературе, истории и т.д.;
- новый опыт в преподавании различных языков (в том числе родного языка) в различных целевых группах;
- традиции преподавания и изучения конкретного языка у себя в стране и за рубежом; представления о стране изучаемого языка;
- развитие самой методики как науки;

- условия обучения в каждом конкретном учебном заведении: количество учебных часов, наличие профессиональных кадров, наличие современных средств обучения, достаточных и доступных всем студентам в группе.

Как представляется, последний фактор играет в последнее время важную роль в системе высшего образования в нашей стране.

#### Результаты исследования

Система преподавания ИЯ в школе и вузе сейчас переживает этап реформирования. Это касается не только пересмотра целей и методов обучения ИЯ, но и терминологии.

Как мы знаем, в основе подготовки современного специалиста-лингвиста лежит компетентностный подход, который закреплён во ФГОС-программах по подготовке бакалавров и магистров в высшей школе [15]. Этот подход предусматривает развитие ключевых компетенций в терминах «знать», «уметь», «владеть». Применительно к языковому образованию это –

готовность и способность студента осуществлять иноязычное общение в определённых стандартах пределах [6].

Как преподаватели-практики, мы замечаем, что новая терминология в нормативных документах не уводит нас от цели, а лишь трактует её немного иначе. Представим перечень необходимых лингвисту компетенций в ходе подготовки по дисциплине «Практический курс первого иностранного языка» в соответствии с п. 5.1 стандарта: «В результате освоения программы бакалавриата у выпускника должны быть сформированы общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции, а именно:

- ОК-5: способен работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия;
- ОПК-5: владеет основами профессиональной этики и речевой культуры;
- ПСК-2: владеет системой лингвистических знаний, включающей в себя знание основных фонетических, лексических, грамматических, словообразовательных явлений и закономерностей функционирования изучаемого иностранного языка, его функциональных разновидностей;
- ПСК-3: умеет свободно выражать свои мысли, адекватно используя разнообразные языковые средства с целью выделения релевантной информации [15].

Очевидно, что сами знания и компетенции, вне определённых навыков и умений их использования, не решают проблему образования человека и его подготовки к реальной деятельности вне стен учебного заведения. В документах Совета Европы по языковому образованию эта концепция получила название Long Life Learning (LLL), т.е. обучение на протяжении всей жизни [9].

Уверены, что для того, чтобы разрабатывать новые учебные программы, необходимо, с одной стороны, следовать общей логике, принятой в государственном стандарте, с другой, учитывать веяния времени, а именно ориентироваться на компетентностный подход и методы, направленные на LLL-стратегии в подготовке бакалавров со знанием ИЯ.

Проблема, рассматриваемая в рамках данной статьи, представляется нам актуальной, поскольку связана с накопленным опытом использования различных методик преподавания ИЯ в вузе. Преподаватели высшей школы используют такие методы обучения, которые способствуют не только развитию достигнутого еще в школе уровня коммуникативной компетенции, но и обеспечивают ее рост. Достичь этого позволяет опора на уже знакомые обучающимся методы, а также использование новых эффективных методов обучения ИЯ.

Сегодня в педагогической науке твёрдо закрепился термин «технология» для обозначения способа или совокупности действий учителя и ученика в образовательной деятельности. Тем

самым, произошла некая замена термина «метод в узком смысле слова» на термин «технология». Так, в «Лингводидактическом энциклопедическом словаре» А.Н.Щукина мы находим такое определение: «Технология обучения – совокупность наиболее рациональных способов научной организации труда, обеспечивающих достижение поставленной цели обучения за минимальное время с наименьшей затратой сил и средств» [16, с. 345].

Представим более подробно технологии, которые на наш взгляд, максимально точно соответствуют такому подходу на современном этапе. Они современны, научны, рациональны, соответствуют целям обучения, не требуют больших затрат и сил как со стороны преподавателя, так и со стороны студента.

По мнению Полозовой Е.А., к ним можно отнести технологию развивающего обучения, групповой и коллективной деятельности, проектную технологию. Все они могут быть применены на любом учебном предмете и носят надпредметный характер [10].

В отечественной и зарубежной методике активно применяется технология обучения в сотрудничестве / «*Kooperatives Lernen*». Отечественные методисты видят в этой технологии совместную деятельность учителя и обучающегося, основанную на индивидуальном подходе к ребенку в результате психолого-педагогической диагностики, когда педагог опирается в преподавании не на предмет обучения, а на индивидуальные возможности ученика.

В зарубежной методике под *Kooperatives Lernen* понимаются механизмы обучения, которые требуют скоординированной работы в группе для совместного поиска решения проблемы или прогнозирования развития ситуации [18]. Технология направлена на активацию возможностей ученика посредством его работы в команде. Компетенции, которые ученик приобретает во время обучения, имеют значение для всей его дальнейшей жизни (life skills): как личной, так и профессиональной (interaction skills). С точки зрения ученых Н. Грин и К. Грин, «чем лучше человек научился работать в команде, совместно преодолевая трудности, тем выше его шансы стать успешным как в профессии, так и в личной жизни» [17, с. 65].

Технология *Kooperatives Lernen* состоит из 3 шагов:

- 1 шаг. *Denken* / обдумывание (индивидуальная работа);
- 2 шаг. *Austauschen* / обмен мнениями (групповая работа);
- 3 шаг. *Vorstellen* / представление, презентация. Этапы работы представлены на рис.1. [17, с. 4].

На 1 этапе *Denken* обучающийся сначала перерабатывает новую информацию индивидуально и интегрирует ее в свою структуру знаний. Новое знание связывается с предыдущим.



Рис. 1 Технология Кооперативес Lernen

2 этап *Austauschen* предполагает обмен мнениями в паре или малой группе. Этот обмен базируется на результатах индивидуальной работы: *Правильно ли я понял? Что я не так понял?* На этом этапе работы исправляется недопонятое, дополняется и углубляется понимание. Эта фаза обучения занимает в технологии *Kooperatives Lernen* центральное место, т.к. обучающийся формирует свою коммуникативную компетенцию, активирует, сравнивает и обменивается знаниями и опытом.

На этапе обсуждения может возникнуть когнитивный конфликт, который, по мнению швейцарского психолога, создателя теории когнитивного развития, Ж. Пиаже, является механизмом развития [8]. В результате происходит углублен-

ное проникновение в тему, обучающиеся исправляют и расширяют собственные структуры знания. Причем, по убеждению Л. Брюнинга и Т Заума, обмен мнениями не должен приводить к повторению сказанного. Это требует от участников высокой концентрации внимания. Они учатся принимать разные точки зрения и избавляться от предрассудков. Студенты учатся не только у преподавателя, но и друг у друга. Они развивают свои структуры знания в противоречиях с чужими идеями, представлениями и результатами [17, с.37, 42].

Авторы приводят метод *Placemat* (см. рис. 2 [17,с.25]), который позволяет структурировать совместную рабочую деятельность и сравнивать результаты.

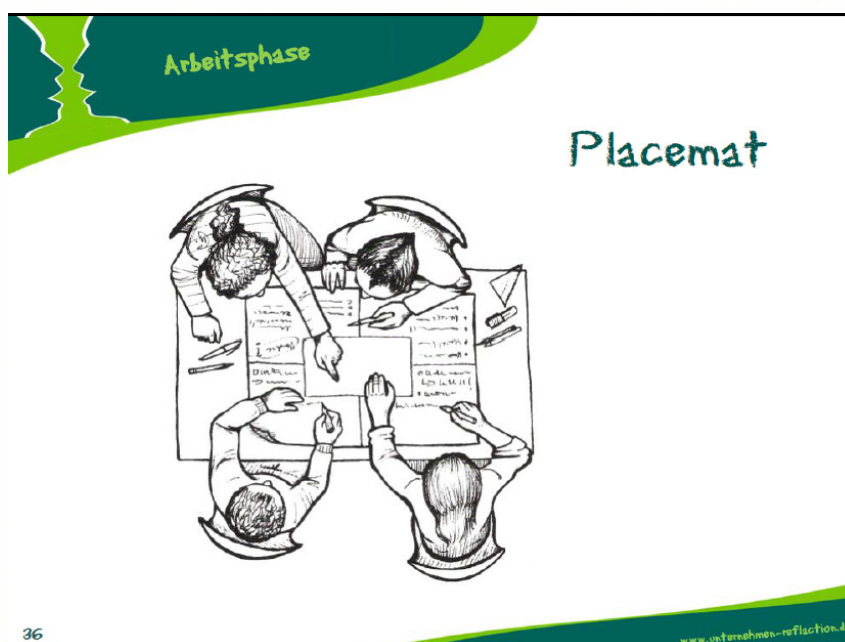


Рис. 1 Метод Placemat



Обучающиеся сидят по периметру четырехугольника каждый со своим листком, на котором они записывают свои идеи, мысли по поводу полученного задания. В результате обмена мнениями (2 этап) они выясняют и сравнивают результаты, находят общее в суждениях, исправляют недочеты и записывают их в центральное поле. На фазе презентации именно центральный лист с общими идеями помогает представить продукт проделанной командой работы.

3 этап *Vorstellen* – это презентация или визуальное предъявление результатов работы, проделанной группой. Причем, авторы методики советуют выбирать презентующего случайным образом (напр., самый высокий, самый юный, первый / последний в списке по алфавиту и др.). В таком случае каждый член группы мотивирован максимально понять задание и при случае быть готовым представить продукт деятельности всей группы, в связи с этим повышается личная ответственность каждого члена команды за общий результат. Этап представления можно рассматривать и как оценку деятельности группы. На этом этапе участники находятся в «естественном и радостном состоянии эмоционального языкового контакта» [7].

Чтобы обучающийся ощущал свою принадлежность к группе и нес ответственность за нее, он должен найти сходства между членами группы, понять, чем он похож на своих партнеров. Идентичность с группой обнаруживается на основе симпатии. Психологами разработана формула: «симпатия = сходство + близость». Близость (короткая дистанция общения) изначально задается работой в малых группах, которая характерна для обучения ИЯ. Сходства в большой степени проявляются на личном уровне. Образованная случайным образом группа не может сра-

зу стать командой. Для этого нужны специальные мероприятия (*Teambildende Maßnahmen*) по сплочению коллектива и узнаванию личных качеств каждого участника. Идентичность с группой усиливается ситуацией успеха. Стремление создать и представить хороший продукт, мотивация работы в команде повышают ответственность каждого за конечный результат.

### Обсуждение результатов

Интегративная, эффективная для формирования всех требуемых компетенций будущего лингвиста-бакалавра технология обучения в сотрудничестве активно используется авторами данной статьи в процессе преподавания, о чем мы писали в своих работах [11-14]. Так, например, наши студенты, последовательно применяя проектную технологию и технологию обучения в сотрудничестве, участвовали в разработке и презентации проектов: “Made in Germany”, “Ich möchte in Deutschland studieren. Was braucht man dazu?”, „Das Beste an Deutschland“, „Die Haupthelden des Buches“, “Rund ums Österreich” и др.

Технология обучения в сотрудничестве была апробирована нами в ходе опытного обучения в течение 2-х лет в рамках подготовки студентов-бакалавров по направлению «Педагогическое образование (с двумя профилями) / Иностранный язык и иностранный язык (англ+нем) (нем+англ) на 3 курсе (см. табл. 4). Обучение охватило 46 студентов за два года обучения. Как показала практика, предложенное сочетание метода проектов и метода обучения в сотрудничестве является гарантом развития и совершенствования ОК, ОПК, ПСК. Более того, по этим технологиям студенты с удовольствием занимаются как в аудитории, так и самостоятельно.

Таблица 4

Результаты развития компетенций на ИЯ в ходе применения метода обучения в сотрудничестве и метода проектов в МГТУ им. Г.И. Носова

Компетенции	На входе, начало 3 курса (2016-17 учебный год и 2017-18 учебный год)	На выходе, по завершении 3 курса (2016-17 учебный год и 2017-18 учебный год)
ОК	48%	56%
ОПК	34%	38%
ПСК	9%	12%

### Заключение

На современном этапе все усилия науки и образования направлены на формирование компетентного специалиста – личности, которая способна учиться на протяжении всей жизни, способна как к самостоятельному приобретению знаний, так и к работе в команде, основываясь на достижениях науки и техники,

способна критически оценивать научные факты, делать обоснованные выводы, принимать аргументированные решения. Как этого достичь на практике?

Наблюдения показывают, что время от времени в методике ярко вспыхивает тот или иной новый метод, которому приписывается сверхъестественная эффективность и который должен помочь решить все задачи обучения ИЯ. То это обучение в сотрудничестве, то интернет-

технология, то интенсивное обучение, то метод тандема, то дистанционное обучение и т.д.

Очевидно, что идеального метода пока не существует, как нет пока *perpetum mobile*. Наша собственная многолетняя практика позволяет говорить об эффективности рационального использования элементов различных методов для конкретных целей и условий обучения.

Требования ФГОС предполагают ориентированность программ обучения на развитие конкретных компетенций с учётом возможностей современных технологий обучения ИЯ.

Для достижения комплексных целей обуче-

ния ИЯ в вузе необходимо сочетать обязательные занятия с дополнительными, на которых можно использовать альтернативные методы.

Новые методы и технологии обучения ИЯ должны ориентировать обучающихся на большую автономию, стремление обучаться самостоятельно, а также нацеливать на развитие потребности учиться всю жизнь.

Преподаватель обладает относительной свободой, выбирая тот или иной метод обучения на уроках ИЯ, главное в этом вопросе – максимальное соответствие метода целям обучения.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. СПб.: Изд-во «Русско-Балтийский информационный центр «БЛИЦ»», "Cambridge University Press", 2001. С.38-55.
2. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. М.: Русский язык, 1977. С. 226-242.
3. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: Проблемы и перспективы: учебное пособие для студентов пед. институтов. М.: Просвещение, 1988. С.16-23.
4. Витлин Ж.Л. Эволюция методов обучения иностранным языкам в XX веке // ИЯШ, 2001, № 2. С.23.
5. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Аркти, 2003. С. 115-127.
6. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. С.3.
7. Никуличева Д.Б. Как найти свой путь к иностранным языкам: лингвистические и психологические стратегии полиглотов: учеб.-метод. пособие / под ред. Д.Б. Никуличева. М.: Флинта: Наука, 2009. С.4.
8. Обухова Л.Ф. Социокогнитивный подход к исследованию интеллектуального развития ребенка // Электронный журнал «Психологическая наука и образование». 2010. № 5. С. 91-105. URL: [www.psyedu.ru](http://www.psyedu.ru) (дата обращения: 17.09.2018).
9. Обучение на протяжении жизни в условиях новой экономики. М.: Алекс, 2006. 264 с.
10. Полозова Е.А., Спиридович Н.Е. Технология использования обучения в сотрудничестве // Педагогика online. 30.06.2014. URL: <http://aneks.spb.ru/obrazovatelnye-tehnologii/tehnologija-ispolzovaniia-obucheniia-v-sotrudnichestve.html> (дата обращения: 17.09.2018).
11. Потрикеева Е.С. Автономное обучение на языковом факультете вуза // Современные проблемы науки и образования: материалы внутривузовской научной конференции преподавателей МаГУ. Магнитогорск: МаГУ, 2012. С. 195- 196.
12. Синяева О.В. Искусство как важный компонент образовательного процесса / Искусство Германии и России: сборник материалов межвузовской научно-практ. конференции с междунар. участием под ред. М.А. Егоровой (отв. ред.), А.А.Кузиной, О.В. Синяевой, Н.Р. Уразаевой. Магнитогорск : МаГУ, 2012. С.269-271.
13. Синяева О.В. Реализация проблемного обучения с помощью метода проектов / Дни Германии в Магнитогорске: программа и доклады. Магнитогорск : МаГУ, 2011. С. 55-59.
14. Синяева О.В. Формирование готовности будущего преподавателя иностранного языка к иноязычной коммуникации в условиях поликультурной среды: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Магнитогорск, 2002. 184 с.
15. Федеральные государственные образовательные стандарты. URL: <http://fgos.ru/> (дата обращения: 15.09.2018).
16. Щукин А.Н., Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц. М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. 746 с.
17. Brüning L., Saum T. Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung. Neue deutsche Schule Verlagsgesellschaft, mbH, Essen, 2015. 177 S.
18. Kooperatives Lernen. Wikipedia. URL: [https://de.wikipedia.org/wiki/Kooperatives\\_Lernen](https://de.wikipedia.org/wiki/Kooperatives_Lernen) (дата обращения: 17.09.2018).
19. Neuner G. Vermittlungsmethoden: historischer Überblick // Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Auflage. Karl-Richard Bausch, Herbert Christ und Hans-Jürgen Krumm. A. Francke Verlag Tübingen und Basel, 2003. S.225-134.
20. Neuner G., Hunfeld H. Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. Fernstudieneinheit 4. Langenscheidt, 1997. 184 S.

## REFERENCES

1. English-Russian terminological reference book on the methodology of teaching foreign languages. Saint Petersburg, Russian-Baltic Information Center "Blitz" Publishing House, Cambridge University Press, 2001. pp.38-55. (in Russian)
2. Bim I.L. Methods of teaching foreign languages as a science and problems of a school textbook. Moscow, Russian language, 1977. S. 226-242. (in Russian)

3. Bim I.L. Theory and practice of teaching German in secondary school: Problems and prospects: a manual for students ped. institutions. Moscow, Enlightenment Publ., 1988. pp.16-23. (in Russian)
4. Vitlin J.L. The evolution of methods of teaching foreign languages in the XX century. *Foreign language at school*, 2001, no. 2. p. 23. (in Russian)
5. Galskova N.D. Modern methods of teaching foreign languages: manual for teachers. 2nd ed. Moscow, Arkti Publ., 2003. pp. 115-127. (in Russian)
6. Winter I.A. Key competencies as an effective target basis of a competence-based approach in education. Author's version. Moscow, Research Center for Problems of the Quality of Training Specialists, 2004. p.3. (in Russian)
7. Nikulicheva D.B. How to find your way to foreign languages: linguistic and psychological strategies of polyglots: a textbook-method. manual / ed. D.B. Nikulicheva. Moscow, Flinta Publ., 2009. p.4. (in Russian)
8. Obukhova L.F. Socio-cognitive approach to the study of the intellectual development of the child. *Psychological Science and Education*, 2010. no. 5. pp. 91-105. Available at: [www.psyedu.ru](http://www.psyedu.ru) (accessed 17 September 2018). (in Russian)
9. Lifelong learning in a new economy. Moscow, Alex Publ., 2006. 264 p. (in Russian)
10. Polozova E.A., Spiridovich N.E. Technology of learning in collaboration. *Pedagogy online*. 2014. Available at: <http://aneks.spb.ru/obrazovatelnye-tehnologii/tehnologiiia-ispolzovaniia-obucheniia-v-sotrudnichestve.html> (accessed 17 September 2018). (in Russian)
11. Potrikeyeva E.S. Autonomous learning in the language department of the university // Modern problems of science and education: materials of the internal university scientific conference of teachers of the Moscow State University. Magnitogorsk, MAGU Publ., 2012. p. 195-196. (in Russian)
12. Sinyaeva O.V. Art as an important component of the educational process / Art of Germany and Russia: a collection of materials of interuniversity scientific and practical conference with int. participation under the editorship of M.A. Egorova (ed.), A.A. Kuzina, O.V. Sinyaeva, N.R. Urazayeva. Magnitogorsk, MAGU, 2012. pp. 269-271. (in Russian)
13. Sinyaeva O.V. The implementation of problem-based learning using the project method / Days of Germany in Magnitogorsk: program and reports. Magnitogorsk, MAGU Publ., 2011. pp. 55-59. (in Russian)
14. Sinyaeva O.V. Formation of the readiness of the future teacher of a foreign language for foreign language communication in a multicultural environment: Diss. PhD Ped. Sci., Magnitogorsk, 2002. 184 p.
15. Federal state educational standards. Available at: <http://fgos.ru/> (accessed 15 September 2018). (in Russian)
16. Schukin A.N., Linguodidactic Encyclopedic Dictionary: more than 2000 units. Moscow, Astrel: AST: The Guardian Publ., 2007. 746 p. (in Russian)
17. Brüning L., Saum T. Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung. Neue deutsche Schule Verlagsgesellschaft, mbH, Essen, 2015. 177 S. (in German)
18. Kooperatives Lernen. Wikipedia. URL: [https://de.wikipedia.org/wiki/Kooperatives\\_Lernen](https://de.wikipedia.org/wiki/Kooperatives_Lernen) (дата обращения: 17.09.2018). (in German)
19. Neuner G. Vermittlungsmethoden: historischer Überblick // Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Auflage. Karl-Richard Bausch, Herbert Christ und Hans-Jürgen Krumm. A. Francke Verlag Tübingen und Basel, 2003. S.225-134. (in German)
20. Neuner G., Hunfeld H. Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. Fernstudieneinheit 4. Langenscheidt, 1997. 184 S. (in German)

#### Информация об авторах

**Михина Ольга Викторовна**  
(Россия, г. Магнитогорск)

Кандидат педагогических наук, доцент  
Магнитогорский государственный технический  
университет им. Г.И.Носова  
E-mail: [olga-sinyaeva@yandex.ru](mailto:olga-sinyaeva@yandex.ru)

#### Потрикеева Елена Сергеевна

(Россия, г. Магнитогорск)

Кандидат педагогических наук, доцент  
Магнитогорский государственный технический  
университет им. Г.И.Носова  
E-mail: [potrikeyeva@yandex.ru](mailto:potrikeyeva@yandex.ru)

#### Information about the authors

**Olga V. Mikhina**

(Russia, Magnitogorsk)

PhD in Pedagogical Sciences,  
Associate Professor  
Nosov Magnitogorsk State Technical University  
E-mail: [olga-sinyaeva@yandex.ru](mailto:olga-sinyaeva@yandex.ru)

#### Elena S. Potrikeyeva

(Russia, Magnitogorsk)

PhD in Pedagogical Sciences,  
Associate Professor  
Nosov Magnitogorsk State Technical University  
E-mail: [potrikeyeva@yandex.ru](mailto:potrikeyeva@yandex.ru)

#### Ссылка для цитирования<sup>ГОСТ</sup>

Михина О. В., Потрикеева Е. С. На пути поиска новых методов обучения иностранным языкам (анализ отечественного и зарубежного опыта) // Перспективы науки и образования. 2018. № 6 (36). С. 155-163. doi: 10.32744/pse.2018.6.17

#### For Reference<sup>APA</sup>

Mikhina, O. V., & Potrikeyeva, E. S. (2018). On the way of the search of new methods in teaching foreign languages (analysis of domestic and foreign experience). *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 36 (6), 155-163. doi: 10.32744/pse.2018.6.17. (In Russ., abstr. in Engl.)



## К вопросу о работе с текстами древнерусских житий в средней школе

В статье рассматривается возможность изучения текстов древнерусских житий святых с позиций анализа картины мира человека Древней Руси, его стремлений, желаний и чувств. Подробно рассматривается лексика, связанная с обозначением разнообразных эмоций и их проявлений в древнерусском языке. В качестве материала исследования выбраны жития святых как наименее нормированный и наиболее близкий к разговорной речи, т.е. наиболее отражающий языковую картину мира «среднестатистического» жителя Древней Руси жанр. Изучение эмоций как психологических состояний, свойственных всем людям, позволяет увидеть героев древнерусских произведений как своих современников, глубже понять их характеры и мотивы их поступков. В качестве основы для анализа выбрана предложенная Ю.Д. Апресяном схема, включающая в себя описание того, какие слова обозначают эмоцию; указание на причины ее возникновения; характеристику эмоции по знаку; характеристику степени проявления эмоции. С этих позиций описаны базовые эмоции человека – радости, веселья и страха. Изучение этого пласта лексики в тексте древнерусских житий позволило сделать вывод о том, что эмоциональное состояние героев этих произведений во многом имеет те же причины и проявления, что и современного человека, и поэтому действительно поможет школьникам глубже понять героев литературы Древней Руси.

**Ключевые слова:** древнерусский язык, эмоция, радость, веселье, страх, житие, история русского языка



## Revisited Point on Manipulations with Texts on Ancient Russian Hagiographies in Secondary School

The article has investigated the possibility to study the texts on Ancient Russian hagiographies of saints from the viewpoint of analysis of world view of the humans in Ancient Russia, their ambitions, desires and feelings. Lexicon connected with various emotions denomination and their manifestations in Ancient Russian language are considered in detail. As research material, there were selected the hagiographies of saints as minimum standardized and the closest to oral language, i.e. mostly reflecting the language pattern of the world of “average statistical” resident of Ancient Russia genre. Investigation of emotions as psychological status, peculiar for all people, enables to look at the characters of Ancient Russian literature as at our contemporaries, deeper understand their personalities and motives of behavior. As basis for analysis there was selected the proposed by Yu.D. Apresyan scheme, incorporating the description, denoting emotion; pointing out the reasons of its emergence; characteristic of emotion as per its sign; characteristic of manifestation degree of emotion. From those viewpoints, the basic human emotions were described – joy, fun and fear. Investigating this layer of lexicon in texts on Ancient Russian hagiographies enabled to conclude that the emotional status of their characters mostly possesses the same reasons and manifestations as in contemporary humans, therefore it may actually assist the schoolchildren in deeper understanding the literary characters of Ancient Russia.

**Key words:** Ancient Russian language, emotion, joy, fun, fear, hagiography, the history of Russian language

## Введение

Изучение древнерусской литературы в школах и вузах Российской Федерации имеет длительную традицию. Как указывает В.Ф. Чертов, до середины XIX в. ее памятники служили материалом для изучения курса церковнославянского языка, после же этого времени (и до настоящего момента) памятники древнерусской письменности становятся также объектом самостоятельного изучения в рамках курса отечественной литературы [1, с. 139]. После революции 1917 г. церковнославянский язык был исключен из школьной программы, однако факты истории русского языка, необходимые для понимания и объяснения закономерностей языка современного, изучались в рамках курса русского языка средней школы.

Оба аспекта изучения древнерусской литературы – и собственно литературоведческий, и языковой – представлены в современной школе. Так, на уроках литературы школьники знакомятся с такими произведениями, как «Повесть временных лет», «Житие Петра и Февронии Муромских», «Житие Сергия Радонежского» и, конечно, «Слово о полку Игореве».

Среди образовательных задач уроков древнерусской литературы авторы учебных стандартов и образовательных программ называют обогащение представлений учащихся об особенностях художественного мира, тематике и проблематике, жанрах древнерусской литературы, а также знакомство с основными тенденциями в развитии литературы Древней Руси [1, с. 142].

На уроках русского языка все учащиеся средней школы должны познакомиться со следующими аспектами истории русского языка: этимологический анализ слов; лексико-семантическая характеристика единиц с точки зрения активного и пассивного словарного запаса; история графики; историко-словообразовательный и историко-морфемный анализ слов; историко-морфологический анализ слов; знакомство с историческим синтаксисом [2, с. 207]. Наличие подобного рода заданий позволяет учителю обращаться к памятникам древнерусской литературы, показывать на конкретных примерах, как менялись язык и его характеристики с течением времени, а что оставалось неизменным. Кроме того, чтение, перевод и лингвистическое комментирование древнерусских письменных памятников традиционно входят в число заданий всероссийской олимпиады школьников по русскому языку, – следовательно, учащиеся должны уметь понимать древнерусский текст и с лингвистических позиций.

Однако, на наш взгляд, изучение древнерусской литературы и истории русского языка в рамках школьной программы не всегда позволяет проникнуть в мир человека Древней Руси, сделать понятными его стремления, желания и чув-

ства. Вероятно, в рамках школьной программы подобное изучение памятников письменности невозможно, однако новые образовательные стандарты позволяют это сделать во время внеурочной деятельности, где учитель сам может планировать занятия и отбирать литературный и языковой материал.

## Гипотеза исследования

Мы полагаем, что изучение памятников письменности с лингвокультурологических позиций позволит познакомить школьника не только с жанровыми и языковыми особенностями древнерусской литературы, но и с внутренним миром наших предков, показать их близость современному человеку, сделать изучение древнерусской литературы более «живым» и «личностным». Основная задача подобного рассмотрения древнерусских письменных памятников в школе – показать героя произведений как человека с его надеждами, желаниями и эмоциями.

На наш взгляд, наиболее полно образ человека, жившего в Древней Руси, раскрывается в житийных памятниках. По классификации Е.М. Верещагина, житие – это жанр «нижнего яруса» письменности (куда входит также проповеднический), отличающийся, по сравнению с другими жанрами, менее четкой нормированностью и большим разнообразием языковых средств [3, с. 305-306], он приближен к разговорному языку древнего русича, что позволяет восстановить при помощи анализа языка произведения картину мира, как ее видел автор. Кроме того, житие как жизнеописание, в центре которого находится пусть и религиозный подвиг, освещает различные стороны жизни человека, его взаимодействие с окружающими, поэтому анализ языка произведений этого жанра дает разнообразный материал именно для восстановления максимально полной картины мира, в котором жили наши предки, а не строго религиозной.

Одной из наиболее интересной групп лексики, анализ которой позволит восстановить картину мира наших предков является группа слов, обозначающих эмоции. Эмоции – это одна из важнейших форм отражения окружающего мира, которая сопровождает любую деятельность человека и даже во многом определяет структуру его личности [4, с. 94]. Изучение лексики, связанной с обозначениями эмоционального состояния человека, позволит учащемуся характеристику эмоцию по знаку; увидеть героев древнерусских произведений как своих современников, глубже понять их характеры и мотивы их поступков.

## Результаты исследования

Эмоции – это особый класс субъективных психологических состояний, отражающих в фор-

ме непосредственных переживаний, ощущений приятного и неприятного, отношения человека к миру и людям [5, с. 436]. Эмоции являются предметом изучения в первую очередь психологии, где изучаются специфические закономерности происхождения, способы проявления и формы протекания эмоций. Психологами разработана подробная классификация эмоциональных процессов на основании различных критериев. В первую очередь это **классификация по знаку**: эмоции отличаются полярностью, то есть обладают положительным или отрицательным знаком:

1. положительные эмоции – эмоции, связанные с удовлетворением тех или иных потребностей личности;
2. отрицательные эмоции – эмоции, связанные с неудовлетворением тех или иных потребностей личности [6, с. 8].

Различаются эмоции и **по степени интенсивности**: это могут быть сильные и слабые эмоции. Слабая эмоция легко подавляется другими чувствами и легче поддается управлению сознанием, например, стыд (застенчивость). Сильная эмоция с трудом поддается управлению сознанием и подавляет другие чувства, например, гнев, любовь, счастье [7, с. 453].

Также эмоции делятся на: 1) низшие, или же базальные, эмоции – врожденные эмоции, на базе которых развиваются более сложные социально детерминированные эмоциональные процессы, состояния и эмоционально-личностные качества. Базальные эмоции немногочисленны, к ним относят радость, горе (печаль), страх, гнев, удивление, отвращение;

2) высшие эмоции, которые возникают только у человека в связи с удовлетворением социальных и идеальных потребностей (интеллектуальных, эстетических и др.). Эти более сложные эмоции развивались на базе сознания и оказывают контролирующее и тормозящее влияние на низшие эмоции [7, с. 125].

Эмоции воздействуют на тело и разум человека, сказываются на различных аспектах биологического, физиологического и социального функционирования человека и поэтому по праву считаются одним из механизмов регуляции внешней и внутренней деятельности, а также состояния организма, всех его систем. Сами эмоциональные явления включают компоненты разного рода:

1. эмоционально-оценочный компонент (эмоциональное переживание);
2. экспрессивный компонент (выразительные движения: мимика, жесты, пантомимика и др.);
3. когнитивный, или же рефлексивный, компонент (анализ и понимание ситуации, ощущение и восприятие состояний организма; рефлексия разных компонентов эмоции);
4. физиологический, как центральный, так и периферический компонент (включает

разнообразные вегетативные и биохимические изменения; тремор и т.д.);

5. поведенческий компонент [7, с. 126].

Особенность эмоций состоит в том, что они отражают значимость объектов и ситуаций, действующих на человека. Эмоции выполняют функции связи между действительностью и потребностями и поэтому позволяют человеку более или менее объективно отражать окружающий и не зависящий от него мир. Именно поэтому обозначения эмоциональных состояний человека являются ценным материалом для исследований представлений о мире отдельного человека или народа.

В последние десятилетия, с появлением и развитием когнитивного и лингвокультурологического подходов к изучению языка, эмоции стали объектом не только психологического и физиологического, но и лингвистического анализа. Примером теоретического описания эмоций в современной лингвистике могут служить работы В.И. Шаховского [8], Н.Д. Арутюновой [9], А. Вежбицкой [10], А.Д. Шмелева [11]. Частные аспекты лингвистического описания эмоций затрагиваются, например, в работах Б.Ч. Бижоева и М.Х. Токмаковой [12], О.В. Ереминой [13], Л.А. Калимуллиной [14], А.А. Осиповой и Н.В. Поздняковой [15] и др.

В основу изучения в школе лексики, обозначающей эмоции в древнерусских текстах, нами положена концепция Ю.Д. Апресяна, изложенная им в статье «Образ человека по данным языка: попытка системного описания» [16]. В ней исследователь называет 8 систем, из которых складывается человек и анализируя которые можно воссоздать языковую картину мира человека [16, с. 42]. Одной из этих систем являются эмоции. Ю.Д. Апресян отмечает, что разные эмоции могут существенно различаться своими внешними проявлениями. Одни эмоции в гораздо большей степени требуют выхода в речи, другие в поведении, действии, третьи в жесте или мимике [Там же], то есть в языке существует лексика, выражающая эмоции с экспрессивным, физиологическим или же с поведенческим компонентами.

Ю.Д. Апресян, так же как и представители психологической науки, делит эмоции на первичные (низшие, базальные), общие для человека и животных, например, страх, ярость, и на окультуренные (высшие) – надежда, отчаяние, удивление [Там же]; а также различает эмоции по интенсивности. Лингвист говорит о необходимости и важности классифицировать эмоции по интенсивности, так как по этому признаку они проявляют себя разнообразно и интересно [16, с. 54]. Для анализа лексики и фразеологии, обозначающей эмоциональные состояния, Ю.Д. Апресян предложил следующий **алгоритм**, составленный на основе сценария развития эмоций.

### 1. С помощью каких слов обозначается эмоция?

Ю.Д. Апресян выделяет базовую лексику, которая является обозначениями эмоций в собственном смысле: *бояться, беспокоиться, стыдиться* и др. Затем учитывается «круг слов, не называющих эмоций в собственном смысле, но имеющих к выражению эмоций самое непосредственное отношение»: *любоваться, заглядывать, засмотреться*. К этой группе слов Ю.Д. Апресян относит также метафорические модели, например: *глаза горят, он побагровел от стыда* [16, с. 51] Такая лексика описывает внешнее проявление эмоций и называется *симптоматической* [16: 46].

### 2. Какие ситуации могут вызывать названную эмоцию?

Как было отмечено выше, эмоции являются отношением человека к миру, его реакцией на происходящие явления действительности. Эмоции вызывают в сознании определенное переживание, то есть переживание человеком его отношения к самому себе, к реальной действительности, к познанию и деятельности [17]. Таким образом, возникновению эмоций предшествует оценка явлений действительности. Определенные события или ситуации могут вызвать у человека положительные или же отрицательные эмоции. Знак эмоций зависит прежде всего от ценностей общества, в котором живет человек.

### 3. Характеристика эмоции по знаку.

В зависимости от ситуации, события, оценив которые человек проявляет свои чувства, эмоция для индивида может быть положительной или отрицательной.

### 4. Характеристика языковых средств, с помощью которых выражается степень интенсивности эмоции.

По словам Ю.Д. Апресяна, в русской языковой картине мира нет «слабых эмоций, антонимически противопоставленных сильным» [16, с. 54]. Только при наличии минимальной пары, состоящей из названия сильной эмоции и ее прототипа, например *изумление – удивление*, можно определить степень интенсивности эмоции.

Между тем названия эмоций могут употребляться с прилагательными, указывающими на степень интенсивности, типа *сильный, сильнейший*, или же с прилагательными малой степени интенсивности типа *слабый*. Наличие таких характеристик в тексте также дает нам возможность определить степень интенсивности эмоции. Кроме того, наименования эмоций могут сопровождаться описанием каких-либо действий, которые тоже могут характеризовать степень интенсивности эмоций.

Рассмотрим, как лексика, обозначающая различные эмоции, представлена в житиях святых и как она может изучаться в школе. Наличие четкого алгоритма анализа (*С помощью каких слов*

*обозначается эмоция – Какие ситуации могут вызывать названную эмоцию – Характеристика эмоции по знаку – Характеристика языковых средств, с помощью которых выражается степень интенсивности эмоции*) значительно облегчит школьникам задачу поиска и объяснения слов, обозначающих эмоциональное состояние человека. В качестве материала для анализа мы выбрали четыре базовые эмоции – *радость, веселье, печаль, страх*.

Первая эмоция, с языковым представлением которой в текстах житий можно познакомить школьников, – **радость**.

I. Эта эмоция в древнерусских житиях обозначается с помощью:

1) *базовой лексики*: **радоватися** – ‘радоваться, быть довольным’; ‘веселиться’ [18, т. 3, с. 10]; **възрадовати ся, обрадовати ся, ликовати ся**;

2) *симптоматической лексики* – при помощи метафоры *радостью очима*.

II. Ситуации, вызывающие радость у древнерусского человека:

1) **поступки детей**. Эта причина может показаться подросткам наиболее понятной. Так, рассказывая о детстве Авраамия Смоленского, автор говорит о том, что он благодаря большому прилежанию легко учился, первым спешил на божественное и церковное пение и чтение и родители его радовались этому: **о сѣмъ родителема радоватися** [19, с. 60]. Чувство радости от успехов своего ребенка свойственно и современному человеку, и эта причина возникновения эмоции способна приблизить подростка XXI века к его ровеснику из тринадцатого.

Радует родителей и взросление ребенка. Например, мать Алексея человека Божия радуется словам мужа о том, что пора женить сына: **радуется дѹхъ мой и дѹша моя** [20, с. 248].

2) **Празднование религиозного праздника, дня успения святого**: **Иже и нынѣ преподобнаго и блаженнаго Авраамия успения память празднѹемъ и радѹющеся ликомствѹемъ** [19, с. 49]. Далее в тексте следует призыв к всеобщей радости в праздничный день: **Радѹйся, граде тверд; Радѹйся пречистая дѣво; Радѹйся, граде Смоленскъ** [19, с. 49]; **Радѹйтесь апостоли и пророци, мѹченици, и святители, преподобнии, праведнии и вси святии въ день и память святого успения преподобнаго Авраамия!** [19, с. 49]. Праздник как причина для радости также будет понятна и близка современному школьнику. Безусловно, содержание понятия праздник в средневековой религиозной и современной светской культурах значительно различаются, но само ощущение праздника как дня, в который человек испытывает радость, осталось неизменным.

3) **Радость чужому горю**. Это чувство не может быть названо положительной эмоцией в полном смысле этого слова, однако она понятна школьникам, которым свойственно разделение

мира на черное и белое, своих и врагов, которых не нужно жалеть. Именно поэтому можно познать подростков и с таким аспектом описания эмоции радости в древнерусских житиях.

В Житии Авраамия Смоленского описана радость жителей города Иерусалима из-за того, что был несправедливо изгнан патриарх: **зело по-радовашася сему** [19, с. 61]. Воспитательный же аспект данной ситуации в полной мере реализуется в самом агиографическом тексте. После несправедливого изгнания епископа в Иерусалиме, согласно житию, был голод в течение пяти лет, чтобы жители города научились не радоваться ничьей беде: **яко за то прииде на ня гнѣвъ божий и бысть на ня 5 лѣтъ глада, да накажуться не радоватися о злѣ ни о коемъ же** [19, с. 63].

**4) Праведная жизнь:** **самому игумену, зрящу добраго житья, радоватися** [16, с. 36], **Авраамий же радоваашеся, яко тако дарова ему богъ свята и блаженна епископа** [19, с. 51]. Это самая сложная для понимания современными подростками причина для радости, однако именно ее осмысление позволяет лучше понять героя древнерусской литературы, показать, что полная лишений с точки зрения современного человека жизнь не была такой для его предков, продемонстрировать средневековое отношение к религии как основе жизни и мировоззрения.

III. Радость в древнерусском обществе всегда связывалась с высшим духовным миром и поэтому являлась положительной эмоцией. Лишь радость, вызванная чужим горем, которому стоило бы сопереживать, а не радоваться, вызывает у средневекового человека негативные чувства и осуждается автором жития.

IV. Для выражения степени интенсивности эмоции рядом со словом **радость** употребляются имена прилагательные **великъ** и **многъ** и наречие **повелику**, обозначающее превышающий обычную меру (**великын** – ‘великий в сопоставлении с малым’ [18, т. 1, с. 235]): **они же повелику обрадовася** [19, с. 60]; **всѣмъ же притекающимъ с радостью великою** [19, с. 57]; **бысть многа радость въ градъ** [19, с. 54].

Одним из наиболее интересных моментов, на которые можно обратить внимание школьников при изучении эмотивной лексики древнерусского языка, является сопоставление функционирования в текстах житий слов **радовати ся** и **веселити ся**. Несмотря на семантическую близость, авторы житий не всегда используют их как полные синонимы. Для характеристики ситуаций, вызывающих положительные эмоции, связанные с религиозным богослужением, с высоким духовным миром, авторы употребляют слово **радовати ся**. В.В. Колесов обращает внимание на то, что в древнерусских текстах **радость** представлена как благодать, исходящая от Бога [21, с. 239]. О.В. Франчук, изучая специфику концепта **веселье**, указывает, что, по свидетельству

письменных памятников XI – XIX вв., христианство упорно «открещивалось» от всего, что было связано с весельем, забавами и развлечениями, называя их «бесовскими игрищами» и наделяя отрицательной сакральностью [22]. И поэтому, когда эмоция была вызвана ситуацией, связанной с телесными удовольствиями, с забавами, мирскими развлечениями, авторами употреблялось слово **веселити ся**: **азъ же веселяся и глумляся** [19, с. 49].

Так же подробно, как обозначения радости, в древнерусских житиях представлены языковые средства, обозначающие эмоциональное состояние **веселья**.

I. Это эмоциональное состояние выражается только **базовой лексикой**: **веселити ся**. В «Словаре древнерусского языка XI–XIV вв.» приводятся два значения данного слова: ‘радоваться, веселиться, ликовать’ и ‘пировать, праздновать’ [23, т. 1, с. 477]. Второе значение не обозначает собственно эмоцию, но называет действия, которые вызывают веселье или в которых оно проявляется.

II. Ситуации, которые вызывают данную эмоцию:

**1) События, происходящие в семье:** **Во время то и роди сынъ, возвеселися мужъ** [20, с. 239]. Так же, как и в случае с ситуациями, в которых человек чувствует радость, это наиболее понятная современному человеку причина возникновения положительной эмоции: семья по-прежнему осмысливается как источник и условие счастливой человека, хотя содержательное наполнение этого понятия и претерпело некоторые изменения.

**2) Мирские праздники, праздный образ жизни.** Автор Жития Авраамия Смоленского, сравнивая свой образ жизни с жизнью святого Авраамия, использует общую характеристику праздной жизни: **онъ же смирити себе и унижити, азъ веселитися и гордѣ** [19, с. 49]; **Онъ униженный плачася, азъ же веселяся и глумляся** [Там же]. Автор Жития Алексея человека Божьего указывает конкретную причину веселья – свадебный пир своего героя: **и быша весь день веселящеся даже и до ночи** [20, с. 239]. Как видим, и в этом случае праздник связан с семейной жизнью героя жития.

III. Праздный образ жизни в средневековом обществе порицался религией, противопоставлялся пути праведника, монашескому житию, из-за чего не соответствовал системе ценностей средневекового общества, поэтому к веселью, вызванному праздным образом жизни, древнерусский человек относился негативно. При определении знака данной эмоции, который прямо не выражен в тексте житий, необходимо обратиться к анализу контекста: негативная оценка выявляется при выявлении противопоставления праведного образа жизни святого и автора жития – обычного мирянина, всячески подчеркивающего свое несовершенство.



IV. Интенсивность эмоции веселья определяется временем, в течение которого продолжалось веселье: **и быша весь день веселящеся даже и до ночи** [20, с. 239]. Другие средства, характеризующие степень интенсивности эмоции веселья, в рассматриваемых нами текстах житий отсутствуют.

Эмоциям радости и веселья противопоставлена **печаль**. Лексика, используемая для ее обозначения, также может быть проанализирована по предложенному Ю.Д. Апресяном алгоритму.

I. Данная эмоция выражается при помощи *базовой лексики*: **горе, печаль, туга** – ‘уныние, тоска’ [18, т. 3, с. 1031], **сѣтование** – ‘скорбь, печаль’ [18, т. 3, с. 901] и *симптоматической лексики* (обозначение внешних проявлений эмоции – **раздѣрати ризы, сѣдины тѣрзати** и др.): **бысть же вопль, и кричание, и туга, яка же нѣсть была, яко и земли потрястися** [24, с. 360]; **вшодши в ложницѹ свою и завѣси оконце и постлавшее вретнице и главѹ попеломъ посыпа** [24, с. 368]; **очима слезы точащи не престаяше и по персемъ виющися вопиаше** [20, с. 248]

II. Причины возникновения данной эмоции также понятны современным школьникам. Наиболее значительной причиной ее возникновения является утрата близкого человека. Так, автор Жития Александра Невского, описывая смерть святого князя, восклицает: **О горѣ твоѣ, бѣдный человек! Какое не упадетя ти зѣници вкупѣ съ слезами! Какое же не ѳрвется сердце твое от корения!** [24, с. 368].

Однако чувство печали могло быть вызвано и менее понятными современному подростку причинами. Так, в основе ее возникновения мог лежать отказ от мирского образа жизни и посвящение себя служению Богу, причем в этом случае печаль являлась чувством, которое необходимо побороть: **бояся, и како бы бес печали всѣхъ земныхъ отѣтити и наставити мысль свою к богу** [19, с. 64].

III. Печаль в древнерусском языке расценивалась как отрицательно окрашенная эмоция, противопоставленная радости.

IV. Печаль может сопровождаться плачем, криком, воплем, и эти наименования ее внешних проявлений одновременно являются показателем степени ее интенсивности: **Бысть же вопль, и кричание, и туга, яка же нѣсть была, яко и земли потрястися** [24, с. 368]. Как видим, для усиления впечатления от внешних проявлений этой эмоции автор жития указывает, что даже земля не выдержала такого горя и сотряслась.

Внешние проявления печали могут быть выражены какими-либо физическими действиями, которые характеризуют высокую степень интенсивности горя: **Ѣфимьянъ въскочив с престола скоро и раздравъ ризы своя от горы и до долѹ и сѣдины своя терзаше** [20, с. 252]; **Мати же его от того часа брачного, егда искавше**

**его и не обрѣтоша, вшодши в ложницѹ свою и завѣси оконце и постлавшее вретнице и главѹ попеломъ посыпа** [20, с. 256]. Здесь выражение **главѹ попеломъ посыпа** иносказательно употребляется для выражения крайней печали, скорби. Это крылатое выражение из Библии, встречается во многих местах Ветхого Завета (Пятикнижие, Книга Иова, Книга Есфири и др.). Везде имеется в виду древний обычай евреев посыпать голову пеплом или землей, оплакивая несчастье свое или своих близких. Так, в Книге Есфири (гл. 4, ст. 1) говорится о том, как некий человек по имени Мардохей, узнав о том, что царь Артаксеркс издал указ об истреблении всех иудеев, «разодрал одежды свои и возложил на себя вретнице и пепел; и вышел на середину города, и взывал с воплем великим и горьким...» [25, с. 105].

Языковым показателем высокой интенсивности печали может быть использование сравнения. При известии о смерти Алексия человека Божьего его мать Аглаида открывает окно, выходит, как **львица**, и, разорвав на себе одежды и распустив волосы, плачет: **Отверзъши оконце свое, аки лвица из лова, изълѣзши из дверецъ и растерза ризы** [20, с. 251].

Все перечисленные языковые средства позволяют создать картину глубокого душевного потрясения, к которому никто не остается равнодушным. Сопереживать этому горю должен был и читатель жития.

При рассмотрении лексики, характеризующей степень проявления печали, целесообразно подробно проанализировать обозначения такого ее проявления, как слезы. Часто в житиях описываются ситуации, в которых слезы являются внешним проявлением отрицательных эмоций горя, печали и характеризуют высокую степень интенсивности эмоции печали: **Какое можеша написати кончину господина своего! Какое не упадетя ти зѣници вкупѣ съ слезами!** [24, с. 368].

Однако, как и в современном русском языке, упоминания о слезах в древнерусских текстах могли использоваться для обозначения не только печали, но радости, умиления, искренности, нежности и даже проявления любви (ср. *слезы радости, слезы умиления*). Например, упоминание о слезах Александра Невского при чтении молитвы указывает на искренность его религиозного чувства: **пад на колѣну пред алтаремъ, нача молнитися со слезами** [24, с. 360]. В Житии Авраамия Смоленского жители города просили бога с умилением и со слезами помиловать их, послать милость на землю и отвратить гнев от них: **моли с великимъ ѳмилениемъ, и съ слезами помилувати люди своя, и послати милость свою на землю, и отвратити гнѣвъ свой** [19, с. 40].

Таким образом, при рассмотрении лексики, указывающей на степень и внешние проявления эмоции печали, можно обратить внимание уча-

щихся на то, что, как и у современного человека, эмоции наших предков представляли собой сложные чувства, которые зачастую невозможно было определить только по их внешним проявлениям.

Следующей эмоцией, знакомой как современному человеку, так и герою древнерусских житий, является чувство **страха**.

I. Данная эмоция обозначается *базовой лексикой*: **вояти ся, страх, ужасъ** – ‘страх’ [18, т.3, с. 1162], **трепетати** – ‘дрожать, бояться; испытывать благоговейный трепет’ [18, т. 3, с. 988] и *сиптоматической*: **стояти трепетень**.

II. В древнерусских житиях упоминаются следующие причины возникновения чувства страха у героев.

**1) Встреча с врагом.** Интересно, что эта причина, известная автору жития, совершенно не известна его героям: когда им угрожает какая-либо опасность, они, наоборот, демонстрируют полное его отсутствие; т.е. обозначение эмоции в тексте произведения присутствует, а сама она – нет. Вероятно, это объясняется тем, что герои житий должны были быть идеальны во всех отношениях, а идеальный воин мог быть только бесстрашным: **не имѣя страха въ души своей дѣлѣ исполнишася дѣхомъ ратнымъ, вяху бо сердца ихъ, акы сердца лвомъ** [24, с. 360].

**2) Столкновение с чем-то таинственным, непознанным:** **великъ свѣтъ сниде на нь съ небесе, яко страхъ нападе на вся** [19, с. 40]. Так же, как и предыдущая, эта причина понятна современному человеку: и столкновение с врагом, и встреча с неизвестным всегда вызывают определенные опасения. Следующая причина возникновения данной эмоции, упоминаемая в текстах житий, в меньшей степени вписана в современное мировоззрение.

**3) Страх перед Богом:** **Аглана, жена благовѣрна, зѣло воящися бога** [20, с. 246]; **Отолѣ выиде въ градъ, уча и наказуя на страхъ господень** [20, с. 248]. Эту сторону чувства страха при изучении древнерусских житий в школе необходимо отдельно прокомментировать, пояснив, что Страх Божий, Страх перед Богом для средневекового христианина – это не боязнь наказания, а чувство благоговейного страха, вызванного осознанием человеком своей зависимости от Бога, волей и провидением которого

определялся весь земной и неземной путь человека [26, с. 257].

III. Страх перед грозящей опасностью, перед врагом считался отрицательной эмоцией для древнерусского человека, поэтому идеальные герои житий не испытывают страха, – наоборот, подчеркивается их бесстрашие. А страх перед Богом, страх Судного дня, страх согрешить воспринимались древнерусским человеком положительно, и такой религиозный страх был для них благородным чувством.

IV. Степень интенсивности страха в текстах житий выражается с помощью слова **зѣло** – ‘сильно, очень’ [18, т.1, с. 1013]: **Аглана, жена благовѣрна, зѣло воящися бога** [20, с. 246].

Таким образом, страх в Древней Руси, как и в настоящее время, рассматривался как сильная отрицательная эмоция, которую можно было испытывать по отношению к конкретным людям и к сверхъестественным существам, при этом бояться людей считалось постыдным для идеального героя (эта точка зрения до сих пор сохраняется в русской культуре).

## Выводы

В эмоциях раскрывается значимость тех или иных ситуаций, событий, явлений действительности для человека. Подробное обозначение эмоций в текстах житий свидетельствует о том, что внутренний мир человека привлекал авторов даже в религиозных текстах, где основное внимание должно было уделяться религиозной составляющей.

Гипотеза о том, что именно изучение житий позволит погрузить школьника в мир человека Древней Руси, помочь увидеть героя древнерусской литературы как живого человека, а не как персонаж из малопонятного текста, подтвердилась. Эмоции, которые испытывают герои житий, совпадают со знакомыми современным школьникам. Во многом остались прежними и причины возникновения этих эмоций, и отношение к ним, и способы их проявления. Таким образом, изучение лексики, обозначающей эмоции в древнерусских житиях, дает разнообразный материал именно для восстановления максимально полной картины мира, в котором жили наши предки.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Чертов В.Ф. Древнерусская литература в школьном изучении: сравнительно-исторический аспект // Наука и школа: общероссийский научно-педагогический журнал. 2015. № 2. С. 139-145.
2. Глухих Н.В., Миронова А.А. Комментирование фактов истории русского языка в школьном обучении // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2003. №12-2. С. 206-214.
3. Верещагин Е. М. История возникновения древнего общеславянского литературного языка. Переводческая деятельность Кирилла и Мефодия и их учеников. М.: Мартис, 1997. 325 с.
4. Изард Кэрролл Э. Психология эмоций. СПб.: Питер, 2003. 464 с.
5. Немов Р.С. Практическая психология: учеб. пособие. М.: Владос, 2001. 318 с.
6. Гинойан Р.В., Хомутов А.Е. Физиология эмоций: учеб.-метод. пособие. Нижний Новгород: Нижегородский госуниверситет, 2010. 66 с.

7. Большой психологический словарь / под ред. Б. Мещерякова, В. Зинченко. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК; М.: ОЛМА-Пресс, 2003. 666 с.
8. Шаховский В.И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. Изд. 2, испр. и доп. М.: URSS, 2008. 208 с.
9. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. М.: Яз. рус. культуры, 1998. 896 с.
10. Wierzbicka A. Emotions Across Languages and Cultures: Diversity and universals. Cambridge University Press, 1999. 361 p.
11. Шмелев А.Д. Русский язык и внеязыковая действительность. М.: Яз. славянской культуры, 2002. 496 с.
12. Бижоев Б.Ч., Токмакова М.Х. Гендерная специфика выражения эмоций адыгскими женщинами (на материале кабардино-черкесского языка) // Вопросы когнитивной лингвистики. 2018. Вып. 2. С. 126-131.
13. Еремина О.В. К вопросу об эмоционально-экспрессивном потенциале оценочной семантики ряда речевых глаголов английского языка // Вопросы когнитивной лингвистики. 2015. Вып. 3. С. 86-89.
14. Калимуллина Л.А. Семантическая характеристика эмотивной лексики (на материале памятников древнерусской письменности) // Вестник Башкирского университета. 2012. Т. 17. №1(1). С. 575-579.
15. Осипова А.А., Позднякова Н.В. Особенности сюжета и языка жития Иакова Черноризца (Постника) (Об одном необычном отрывке из Супрасльской рукописи) // Проблемы истории, филологии, культуры. 2018. Т.1. № 59. С. 223-228.
16. Апресян Ю.Д. Образ человека по данным языка: попытка системного описания // Вопр. языкознания. 1995. № 1. С. 37-67.
17. Нурахметов Е.Н. Роль эмоции в создании картины мира художественного текста [Электронный ресурс]. URL: [http://www.rusnauka.com/NTSB\\_2006/Philologia/3\\_nurahmetov.doc.htm](http://www.rusnauka.com/NTSB_2006/Philologia/3_nurahmetov.doc.htm) (дата обращения: 14.09.2018).
18. Срезневский, И. И. Словарь древнерусского языка: в 3-х т. М.: Книга, 1989.
19. Житие Авраамия Смоленского // Библиотека литературы Древней Руси / под ред. Д.С. Лихачева, Л.А. Дмитриева, А.А. Алексева, Н.В. Поньрко. СПб.: Наука, 1997. Т. 5. С. 30-66.
20. Житие Алексея человека Божьего // Библиотека литературы Древней под ред. Д.С. Лихачева, Л.А. Дмитриева, А.А. Алексева, Н.В. Поньрко. СПб.: Наука, 1997. Т. 2. С. 244-253.
21. Колосов В.В. Древняя Русь: наследие в слове. Книга 3: Бытие и быт. СПб.: Филол. факультет СПбГУ, 2004. 400 с.
22. Франчук О.В. Представление о веселье в языковой картине мира древних славян (песни, пляски) // От языковой картины мира средневекового славянина к современной языковой картине мира / под ред. С.Г. Шулежковой: в 2 ч. Магнитогорск: Изд-во МаГУ, 2007. Ч. 1. С. 35-41.
23. Словарь древнерусского языка (XI–XIV вв.): в 10 т. / РАН. Ин-т рус. яз. Т. 1–8. М.: Русский язык, Азбуковник, 1988–2008 (издание продолжается).
24. Житие Александра Невского // Библиотека литературы Древней Руси под ред. Д.С. Лихачева, Л.А. Дмитриева, А.А. Алексева, Н.В. Поньрко. СПб.: Наука, 1997. Т. 5. С. 358-369.
25. Серов В.В. Энциклопедический словарь крылатых слов и выражений. М.: Локид-Пресс, 2005. 852 с.
26. Вендина Т.И. Средневековый человек в зеркале старославянского языка. М.: Индрик, 2002. 336 с.

---

## REFERENCES

1. Chertov V.F. Old Russian literature in school study: a comparative historical aspect. *Science and School: All-Russian scientific and pedagogical journal*. 2015. No. 2. P. 139-145. (in Russian)
2. Deaf N.V., Mironova A.A. Commenting on the facts of the history of the Russian language in school education. *Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University*. 2003. no. 12-2. pp. 206-214. (in Russian)
3. Vereshchagin E.M. The history of the emergence of the ancient common Slavic literary language. Translation activity of Cyril and Methodius and their students. Moscow, Martis Publ., 1997. 325 p. (in Russian)
4. Isard Carroll E. Psychology of emotions. Saint Peterbburg, Peter Publ., 2003. 464 p. (in Russian)
5. Nemov R.S. Practical psychology. Moscow, Vldos Publ., 2001. 318 p. (in Russian)
6. Ginoyan R.V., Khomutov A.E. Physiology of emotions. Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod State University publ., 2010. 66 p. (in Russian)
7. Big psychological dictionary / ed. B. Meshcheryakova, V. Zinchenko. Saint Petersburg, Prime-EUROZNAK Publ., 2003. 666 p. (in Russian)
8. Shakhovskiy V. I. The categorization of emotions in the lexical-semantic system of language. Ed. 2, rev. and add. Moscow, URSS Publ., 2008. 208 p. (in Russian)
9. Arutyunova N.D. Language and human world. Moscow, Yaz. rus culture Publ., 1998. 896 p. (in Russian)
10. Wierzbicka A. Emotions Across Languages and Cultures: Diversity and universals. Cambridge University Press, 1999. 361 p.
11. Shmelev A.D. Russian language and extra-linguistic reality. Moscow, Yaz. Slavic culture Publ., 2002. 496 p. (in Russian)
12. Bizhoeff B.Ch., Tokmakova M.Kh. Gender specificity of expressing emotions by adyg women (based on the Kabardino-Circassian language). *Questions of cognitive linguistics*. 2018. Vol. 2. pp. 126-131. (in Russian)
13. Eremina O.V. On the question of the emotional-expressive potential of the evaluation semantics of a number of verbs of the English language. *Questions of cognitive linguistics*. 2015. Vol. 3. pp. 86-89. (in Russian)
14. Kalimullina L.A. Semantic characteristic of emotive vocabulary (on the material of the monuments of Old Russian writing). *Bulletin of the Bashkir University*. 2012. Vol. 17. no. 1 (1). pp. 575-579. (in Russian)
15. Osipova A.A., Pozdnyakova N.V. Features of the plot and language of the life of Jacob the Chernorizets (Postnik) (On one unusual passage from the Supralya manuscript). *Problems of History, Philology, Culture*. 2018. Vol. 1. no. 59. pp. 223-228. (in Russian)

16. Apresyan Yu.D. The image of a person according to the language: an attempt at a systemic description linguistics. 1995. no. 1. pp. 37-67. (in Russian)
17. Nurakhmetov E.N. The role of emotions in creating a picture of the world of artistic text [Electronic resource]. Available at: [http://www.rusnauka.com/NTSB\\_2006/Philologia/3\\_nurakhmetov.doc.htm](http://www.rusnauka.com/NTSB_2006/Philologia/3_nurakhmetov.doc.htm) (accessed 14 September 2018). (in Russian)
18. Sreznevsky I. I. The Dictionary of Old Russian: in 3 tons. Moscow, Kniga Publ., 1989. (in Russian)
19. Life of Abraham of Smolensk // Library of Literature of Ancient Russia / ed. D.S. Likhachev, L.A. Dmitrieva, A.A. Alekseeva, N.V. Ponyrko. Saint Petersburg, Science Publ., 1997. Vol. 5. pp. 30-66. (in Russian)
20. The Life of Alexei the Man of God // Library of Ancient Literature, ed. D.S. Likhachev, L.A. Dmitrieva, A.A. Alekseeva, N.V. Ponyrko. Saint Petersburg, Science Publ., 1997. Vol. 2. pp. 244-253. (in Russian)
21. Kolesov V.V. Ancient Russia: a legacy in the word. Book 3: Being and Life. Saint Petersburg, Filol. Faculty of SPSU, 2004. 400 p.
22. Franchuk O.V. The concept of fun in the linguistic picture of the world of the ancient Slavs (songs, dances) // From the linguistic picture of the world of the medieval Slav to the modern linguistic picture of the world / ed. S.G. Shulezhkovoy. Magnitogorsk, Publishing House of the Moscow State University, 2007. Part 1. pp. 35-41. (in Russian)
23. Dictionary of Old Russian (XI – XIV centuries): in 10 tons. / RAS. Inst. Rus. lang T. 1–8. Moscow, Russian language, Azbukovnik, 1988–2008 (publication continues). (in Russian)
24. The Life of Alexander Nevsky // Library of Literature of Ancient Russia, ed. D.S. Likhachev, L.A. Dmitrieva, A.A. Alekseeva, N.V. Ponyrko. Saint Petersburg, Science Publ., 1997. Vol. 5. pp. 358-369. (in Russian)
25. Serov V.V. Encyclopedic Dictionary of winged words and expressions. Moscow, Lokid-Press Publ., 2005. 852 p. (in Russian)
26. Vendina T.I. Medieval man in the mirror of the old Slavonic language. Moscow, Indrik Publ., 2002. 336 p. (in Russian)

### **Информация об авторах**

**Мишина Людмила Николаевна**

(Россия, Магнитогорск)

Кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, общего языкознания и массовой коммуникации

Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова  
E-mail: owl81@mail.ru

**Осипова Александра Анатольевна**

(Россия, Магнитогорск)

Кандидат филологических наук, старший научный сотрудник Научно-исследовательской словарной лаборатории НИИ исторической антропологии и филологии

Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова  
E-mail: osashenka@yandex.ru

**Франчук Оксана Валерьевна**

(Россия, Магнитогорск)

Кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, общего языкознания и массовой коммуникации

Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова  
E-mail: oxana.franchuk@mail.ru

### **Information about the authors**

**Lyudmila N. Mishina**

(Russia, Magnitogorsk)

PhD in Philological Sciences,  
Associate Professor

of the Department of Russian Language, General Linguistics and Mass Communication  
Nosov Magnitogorsk State Technical University  
E-mail: owl81@mail.ru

**Alexandra A. Osipova**

(Russia, Magnitogorsk)

PhD in Philological Sciences,  
Senior Researcher  
at the Research Dictionary

of the Institute of Historical Anthropology  
and Philology  
Nosov Magnitogorsk State Technical University  
E-mail: osashenka@yandex.ru

**Oksana V. Franchuk**

(Russia, Magnitogorsk)

PhD in Philological Sciences,  
Associate Professor of the Department  
of Russian Language, General Linguistics and Mass  
Communication

Nosov Magnitogorsk State Technical University  
E-mail: oxana.franchuk@mail.ru

### **Ссылка для цитирования**<sup>ГОСТ</sup>

Мишина Л. Н., Осипова А. А., Франчук О. В. К вопросу о работе с текстами древнерусских житий в средней школе // Перспективы науки и образования. 2018. № 6 (36). С. 164-172. doi: 10.32744/pse.2018.6.18

### **For Reference**<sup>APA</sup>

Mishina, L. N., Osipova, A. A., & Franchuk, O. V. (2018). Revisited point on manipulations with texts on ancient Russian hagiographies in secondary school. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 36 (6), 164-172. doi: 10.32744/pse.2018.6.18. (In Russ., abstr. in Engl.)



## Система работы по предотвращению интерференции родного языка при обучении английскому языку студентов-бакалавров педагогического направления

Актуальность проблемы исследования вызвана необходимостью предотвращения интерференции родного языка, поскольку психологически грамотное построение процесса обучения иностранному языку означает необходимость профилактики ошибок. Поэтому в данной статье авторы обращаются к проблеме выявления типичных ошибок у студентов-бакалавров, будущих учителей иностранного языка, обучающихся на третьем курсе, и к проблеме разработки системы работы по предотвращению интерференции родного языка. В статье представлены примеры упражнений, направленных на нейтрализацию интерферирующего влияния родного языка, а также план спецсеминара по проблеме интерферирующего влияния родного языка. Значимость исследования определяется тем, что выявлены причины появления ошибок у студентов третьего курса, среди которых основными являются подсознательное построение фраз на английском языке по образцу сходных моделей родного языка, то есть интерференция навыков родного языка и недостаточность лингвистического опыта, что приводит к построению фраз, недопустимых с точки зрения закономерностей английского языка. Авторы также описывают способы предотвращения ошибок такие, как сопоставление с родным языком, целенаправленное привлечение внимания студентов к расхождениям в грамматике и лексике русского и английского языков и целенаправленное выполнение упражнений, способствующих устранению типичных ошибок. Новизна результатов состоит в том, что внедрение разработанной системы работы по преодолению интерференции родного языка способствует повышению эффективности языковой подготовки студентов-бакалавров, будущих учителей иностранного языка. Авторы приходят к выводу о том, что интерференция родного языка может быть снята при условии целенаправленной согласованной работы со стороны преподавателя и студентов в процессе совершенствования навыков устной и письменной речи.

**Ключевые слова:** интерференция, английский язык, речевые навыки, лексика, грамматика, упражнения



## Operational System to Prevent the Native Language Interference in Teaching English Language the Students-Bachelor Degree Holders as per Pedagogical Course

The research challenge actuality is caused by the requirement to prevent the native language interference, since the psychologically literate structuring of teaching foreign language specifies the need to prevent mistakes. Therefore, the authors of this article turn to the challenge of typical mistakes disclosure in students-bachelor degree holders, future foreign language teachers, third-year students, and to the issue of operational system development on preventing nature language interference. The article represents examples of exercises targeted to neutralize the interfering impact of native language, and the plan of special seminar on the issue of interfering impact of native language. The meaningfulness of investigation is defined by the fact that there were identified the reasons of mistakes occurrence in third-year students, being among them predominant the subconscious English phrase construction based on similar models of native language, witnessing the interference of native language skills and linguistic experience insufficiency, leading to construction of phrases, inappropriate with the viewpoint of English language consistency. The authors further describe the methods to prevent mistakes, like correlation to native language, targeted attraction of the students' attention to differences in grammar and lexicon among Russian and English languages, and well-directed execution of exercises, promoting typical mistakes avoidance. The novelty of results consists in the fact that implementing of the developed operational system on preventing the native language interference, promotes the efficiency improvement in language learning by the students-bachelor degree holders, future foreign language teachers. The authors come to conclusion that native language interference may be destructed upon condition of targeted coordinated operation from the part of the teacher and the students in process of oral and written language skills improvement.

**Key words:** interference, English language, language skills, lexicon, grammar, exercises

## Введение

Предотвращение интерференции навыков родного языка является одной из наиболее актуальных проблем языковой подготовки студентов-бакалавров, будущих учителей иностранного языка, поскольку психологически грамотное построение процесса обучения иностранному языку означает необходимость профилактики, нейтрализации ошибок, а успех обучения зависит в определённой мере от такой организации учебного процесса, при которой преподаватель может прогнозировать и предупредить появление хотя бы части ошибок, которые появляются закономерно. В данной статье мы обращаемся к проблеме выявления типичных ошибок и разработке системы работы по предотвращению интерференции навыков родного языка у студентов-бакалавров, обучающихся на третьем курсе.

Проблемой интерференции в методике обучения иностранным языкам занимался ряд исследователей. Так, А.В. Тимофеев рассматривал вопрос преодоления межъязыковой интерференции при обучении иноязычной лексике студентов технического вуза [10, с. 149]. Н.П. Фёдорова исследовала проблему преодоления лингвокультурной интерференции при обучении иностранному языку студентов неязыковых вузов [11]. А.Н. Букина рассматривала проблему языковой интерференции при обучении студентов-переводчиков второму иностранному языку [6, с. 145]. Однако проблема предотвращения интерференции родного языка при обучении английскому языку будущих учителей иностранного языка при всей значимости результатов научных исследований является недостаточно разработанной.

Таким образом, актуальность проблемы исследования обусловлена необходимостью разработки системы работы по предотвращению интерференции навыков родного языка у студентов-бакалавров, будущих учителей иностранного языка, а именно, в данной статье мы освещаем систему работы со студентами третьего курса, обучающимися по направлению «Педагогическое образование», по профилю «Английский и немецкий языки».

Нами определены следующие задачи исследования:

- выявить типичные ошибки в речи на английском языке студентов-бакалавров третьего курса;
- выявить причины появления типичных ошибок студентов-бакалавров в речи на английском языке;
- выявить способы предупреждения типичных ошибок студентов-бакалавров в речи на английском языке;
- разработать упражнения, способствующие

устранению типичных ошибок в речи на английском языке у студентов –бакалавров третьего курса;

- разработать план спецсеминара по проблемам преодоления интерферирующего влияния родного языка;
- провести пробное обучение с использованием разработанной системы работы и проанализировать его результаты.

## Материалы и методы

Материалом исследования являются актуальные вопросы профессиональной подготовки студентов-бакалавров, будущих учителей английского языка, а также проблема преодоления интерферирующего влияния родного языка при обучении английскому языку.

В своей статье мы опираемся на следующие методы исследования:

- метод сопоставительного анализа, так как типичные ошибки студентов-бакалавров в речи на английском языке являются в основном следствием расхождений в лексической и грамматической системах английского и русского языков;
- метод научно-фиксируемого наблюдения;
- пробное обучение.

## Результаты исследования

Оговоримся, что под интерференцией понимается как процесс взаимодействия систем двух языков, так и внешний результат такого взаимодействия в процессе речевой деятельности. Интерференция как субъективный процесс зависит от индивидуальности студента, от его способности воспринимать и обобщать, удерживать в памяти языковой материал, а также от его прошлого опыта.

Специальная литература предлагает различать – в зависимости от принятого критерия – многообразные виды и типы интерференции. С.К. Гураль и Е.И. Сорокина выделяют следующие виды интерференции: речевую и языковую, межъязыковую и внутриязыковую и межъязыковую, коммуникативно-релевантную и коммуникативно-нерелевантную [7, с. 7].

Нам придётся воспользоваться разделением интерференции на два вида: импрессивный (интерференция при восприятии иноязычного сообщения или иноязычной единицы) и экспрессивный (при продуцировании иноязычного сообщения). Как известно, основной причиной тех сложностей, которые возникают при изучении иностранного языка является влияние родного языка обучающихся [8, 14].

Говоря о психологической природе интерференции, необходимо отметить, что она проявляется там, где умения и навыки различны по критерию устойчивости. Важную роль играет и прочность навыков, которые участвуют в интер-

ференции, на что также указывает Е.Г. Беляевская [4, с. 77].

Если навыки одинаковы, то, естественно, никакой интерференции не наблюдается. Поэтому для проявления интерференции необходимы объективные условия, создаваемые спецификой изучаемого языка: наличие в нём дифференциальных признаков, которые могут быть противопоставлены внутри одного языка или при контакте его с родным, то есть наличие внутриязыковых и межъязыковых оппозиций [14].

Дальнейшее развитие и совершенствование навыков устной и письменной речи на третьем курсе связано с систематической работой по выявлению и предотвращению типичных ошибок, которые могут быть вызваны как субъективными, так и объективными причинами, ошибочным убеждением или неосознанным представлением, что закономерности иностранного языка тождественны закономерностям родного. Репродуктивно-продуктивный и продуктивный характер упражнений приводит к тому, что студент не ограничивает высказывание в рамках усвоенных речевых образцов, а использует новые речевые образцы и модели, которые он подсознательно строит по образцу сходных моделей родного языка. Вероятность появления ошибок в таких случаях довольно велика, так как из-за отсутствия лингвистического опыта найденное сходство оказывается ложным и приводит к предложениям, недопустимым с точки зрения закономерностей структуры английского языка, что также показано в исследованиях Т.С. Кирилловой и А. Аргинбаева [8, 13].

Так как типичные или устойчивые ошибки студентов в речи на английском языке являются в большинстве случаев следствием типологических различий в грамматическом и лексическом строе родного и изучаемого языков, то весьма эффективным методом работы по предупреждению таких ошибок является метод сопоставительного анализа.

Следует также отметить, что ошибки-оговорки, индивидуальные ошибки в словах и словосочетаниях, входящих в лексический минимум первого и второго курсов, допускаются студентами, когда они сталкиваются с несовпадением структурных характеристик в словах, близких семантически. Так, например, было отмечено, что много ошибок связано с глаголом *confide* и его производными, которые изучаются в уроке № 8 Практического курса английского языка под редакцией В.Д. Аракина [9].

Чтобы предупредить возможные ошибки и снять интерферирующее влияние родного языка, следует заострить внимание студентов на том, что глагол *confide* в непереходном значении «довериться кому-то» употребляется с предлогом «in» в английском языке (*You can confide in him*), а в переходном значении «доверить что-то кому-то» используется с косвенным дополнени-

ем с предлогом *to* (*You can always confide your troubles to me*). Построение предложения *You can always confide me your troubles* является дословным переводом с русского и нетипично для английского языка. Также ошибки возникают при употреблении английских глаголов таких, как *explain, suggest, sympathize, describe, mention, prove, report* др., хотя их эквиваленты в русском языке употребляются именно в конструкции «глагол + косвенное дополнение». При введении прилагательного *confident* имеет смысл обратить внимание студентов на тот факт, что будучи предикативом в предложении, оно используется с предлогом *of*. Считаем, что в этом случае также необходимо сравнение с родным языком, где русский эквивалент употребляется с предлогом «в». Целесообразно дать студентам английские прилагательные и глаголы, употребляющиеся с предлогом *of*: *to be aware of, to be conscious of, to be guilty of, to be sure of, to be suspicious of, to accuse of, to suspect of, to convince of* и др. и попросить их вывести правило относительно группы соответствующих русских эквивалентов, употребляющихся с предлогом «в».

Подводя итог вышесказанному, отметим, что, где это возможно, следует делать сравнение английских сочетаний с предлогами с их эквивалентами в русском языке, на что указывается в исследовании Н.А. Бороздиной [5]. Как показывает практика, наиболее трудными для овладения оказываются английские выражения, содержащие общие компоненты, но требующие использования разных предлогов в английском и русском языках. Наибольший процент ошибок приходится на такие словосочетания, так как общность, то есть общий компонент путает. Помимо рассмотренных выше сочетаний с предлогами, выделим ряд словосочетаний, которые вызывают трудности у студентов из-за различного предложного управления в двух языках: *to depend on sb. for sth., to complain to sb. about sth., to remind sb. of, to contribute to sth., to make no difference to sth., to regret sth., contempt for sb., threat to sth.* Большое количество ошибок вызывает глагол *revenge*, подлежащий усвоению в уроке № 7 (Практический курс английского языка под редакцией В.Д. Аракина) поскольку русскому эквиваленту соответствует несколько выражений: *to be revenged, to revenge oneself, to take revenge, to have one's revenge*, в то время как русскому беспредложному сочетанию «отомстить кому-то» в английском языке соответствуют эквиваленты с предлогом «on/upon», а предложное сочетание отомстить за что-то или кого-то имеет беспредложный эквивалент в английском языке, например: *He swore to revenge the insult* [9].

Помимо рассмотренных выше структурных расхождений, вызывающих ошибки, в исследовании Ю.В. Новиковой и др. выделяются ошибки, возникающие из-за несовпадения объёмов значений многозначных слов [17]. Проведённое

нами ранее исследование показало, что студенты в большинстве случаев не осознают несоответствие объёмов значений и подсознательно переносят особенности употребления слова в родном языке на иностранный [2, с. 241].

Например, в уроке №3 (Практический курс под редакцией В.Д. Аракина) студенты знакомятся с глаголами *admit* и *accept* [9, с. 82]. Отметим, что оба эти глагола могут переводиться на русский язык как «принимать», но имеют разные значения, на что необходимо обратить внимание студентов.

Ознакомление со значением слова – это первый этап изучения слова. Овладеть словом можно лишь на практике, в ситуации. Работу с лексикой необходимо проводить так, чтобы студенты не просто запоминали новые слова и их значения, а знали сочетаемость слова с другими словами, контекст его употребления, на что указывает А.Н. Шамов [12].

Чем с большим количеством типичных словосочетаний познакомить студента, тем полнее будет его представление об этом слове. Важно также отметить, что интерференция на уровне словосочетания по преимуществу связана с не зависящими от воли студентов норм словоупотребления родного языка на продуцируемую речь на иностранном языке, на что указывается в работе К. АльХарири [15]. Так, при работе над глаголом *accept*, следует обратить внимание студентов на типичные словосочетания: *to accept help, money, an offer, a gift, an apology, a plan, an excuse, an invitation, the fact, a post; to accept blindly, readily, fully; to accept sb. as one's equal*. Сочетаемость глагола *admit* иная, в том плане, что он сочетается с ограниченным кругом существительных, но зато широко используется с придаточным дополнительным, вводимым союзом *that*. Студентам необходимо усвоить следующие типичные словосочетания: *to admit this (that, it), to admit that it is wrong, to admit the truth, to admit one's mistake, to admit one's fault (guilt, error), to admit defeat, to admit visitors, to be admitted to school, college, to be admitted into one's confidence*. Возникла необходимость разработать упражнения, которые бы обеспечили формирование прочных иноязычных навыков, способных противостоять интерферирующему действию родного языка.

Приведём пример упражнения для вычленения значений этих слов и формирования речевого навыка использования их в ситуации.

Choose the right word (*admit or accept*) in the right form to complete the sentences:

1. He \_\_\_ all his mistakes. 2. Please \_\_\_ our apologies. 3. It was pouring and I \_\_\_ his offer of a lift. 4. She decided not to \_\_\_ the job. 5. She refuses to \_\_\_ the truth. 6. Why don't you just \_\_\_ defeat? 7. You'll just have to \_\_\_ the fact that we are never going to be rich. 8. You must \_\_\_ that it all sounds very strange. 9. Each ticket \_\_\_ one adult and one child. 10. He \_\_\_ all the changes we proposed. 11.

The machine only \_\_\_ coins. 12. You won't be \_\_\_ to the theatre after the performance has started. 13. Don't be afraid to \_\_\_ to your mistakes. 14. She \_\_\_ to being strict with her children.

Другими парами слов, изучаемых на третьем курсе и требующих внимания со стороны преподавателя, являются *to interfere* и *to intrude*; *discreet* и *decent*; *to require* и *to demand*, *to injure* и *to damage*. Приведём примеры упражнений, позволяющих сформировать навык беспереводного владения лексикой.

Choose the right word (*to injure or to damage*) in the right form to complete the sentences:

1. The fire badly \_\_\_ the town hall. 2. Several vehicles were \_\_\_ in the crash. 3. He \_\_\_ his knee playing football. 4. Smoking seriously \_\_\_ your health. 5. Three people were killed and five \_\_\_ in the crash. 6. The allegations are likely to \_\_\_ his political career.

Choose the right word (*to require or to demand*) in the right form to complete the sentences:

1. These pets \_\_\_ a lot of care and attention. 2. Lentils do not \_\_\_ soaking before cooking. 3. She \_\_\_ an immediate explanation. 4. What exactly is \_\_\_ of a receptionist? 5. I \_\_\_ to see the manager. 6. The wearing of seat belts is \_\_\_ by law. The UN has \_\_\_ that all troops be withdrawn. 7. "Who are you?" he \_\_\_ angrily. 8. All candidates will be \_\_\_ to take a short test.

Choose the right word (*to interfere or to intrude*) in the right form to complete the sentences:

1. The police are unwilling to \_\_\_ in family problems. 2. The sound of the telephone \_\_\_ into his dreams. 3. She never allows her personal feelings to \_\_\_ with her work. 4. I'm sorry to \_\_\_, but I need to talk to someone. 5. He doesn't let anything \_\_\_ with his game of golf on Saturday mornings. 6. I'm sorry to \_\_\_ on your time. 7. Don't interfere in other people's business.

При разработке упражнений, направленных на предупреждение интерференции важным моментом является выявление расхождений в форме и функционировании сходных языковых явлений в родном и изучаемом языках и демонстрация этих расхождений, способствующая осознанию различий в системах двух языков. Так, в исследовании F.N. Bacala показана необходимость осознания различий в системах родного и изучаемого языков [16].

Особого внимания также требуют неличные формы глагола, хотя они и изучаются на занятиях по грамматике, но являются составными компонентами речевых образцов, изучаемых на третьем курсе. Герундий представляет особые трудности для студентов, поскольку такое грамматическое явление отсутствует в русском языке. Здесь возможны два случая интерференции: скрытая интерференция, проявляющаяся в неупотреблении герундия, что ведет к лишению речи идиоматичности, оформлению речи по структурно-речевым образцам, несвойствен-



ным английскому языку, а, во-вторых, это явная интерференция (ошибки), когда вместо герундия употребляется инфинитив после некоторых глаголов, прилагательных и существительных. Приведем примеры типичных случаев: to make a point of, to dream of, to have a way of, there is no sense in, what's the use / sense of, to have difficulty, it's no use, it's no good, to be worth, etc. Приведем пример упражнения на автоматизацию речевых образцов с использованием герундия.

Read the pairs of sentences and then join them to make one sentence. Use the speech patterns with the gerund.

1. Don't try to cheat. It's no use.
2. Don't waste the time. It's not worth it.
3. Don't get frustrated. It's not worth it.
4. Don't work if you don't need the money. There is no point.
5. Don't worry about it. What's the use?
6. Don't keep these old things. There is no point.
7. Don't consider the plan. It's not worth it.

Полезным является специальное упражнение на исправление и улучшение предложений типа «Spot the mistakes». Важно развивать у студентов умение замечать и исправлять ошибки [13]. Сначала это может быть исправление какой-то одной категории ошибок, например, попросить студентов проследить, верно ли была употреблена активная лексика, правильно ли выбрана конструкция с точки зрения иностранного языка. Кроме того, степень профессиональной направленности в работе над коррекцией ошибок уже на третьем курсе может быть довольно высокой, как показано в исследовании Ю.В. Барышниковой [1, с.226].

Кроме того, за каждой письменной работой целесообразно вводить упражнение под названием «Corrections», в котором студент пишет серию примеров на исправленный вариант речевого образца или лексической единицы.

В ранее проведенном нами исследовании было показано, что качество языковой подготовки студентов-бакалавров повышается, если в программу подготовки включить спецсеминар по психологическим проблемам обучения иностранному языку, а именно, по проблеме интерферирующего влияния родного языка при овладении иностранным, в данном случае, английским языком [3].

Таким образом, мы пришли к необходимости разработки плана спецсеминара для студентов-бакалавров третьего курса, обучающихся по направлению «Педагогическое образование», включающего рассмотрение следующих вопросов:

- механизм интерференции и роль установки в интерференции навыков;
- виды интерференции (языковая и речевая, межъязыковая и внутриязыковая, явная и скрытая);

- типы и подтипы (случаи) интерференции: лексическая, грамматическая и фонетическая;
- предпосылки и причины интерференции;
- методическое значение учёта интерферирующего влияния родного языка при овладении иностранным языком;

Для того чтобы проверить эффективность разработанной нами системы работы по преодолению интерференции навыков родного языка у студентов-бакалавров, будущих учителей иностранного языка, мы провели пробное обучение, которое проводилось на базе ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г. И. Носова» г. Магнитогорска в течение второго семестра 2017-2018 учебного года. Для проведения пробного обучения мы определили группу студентов-бакалавров третьего курса из 15 человек (Группа №1). Для сравнения результатов обучения и выявления эффективности разработанной системы работы мы отобрали контрольную группу (Группа №2), также состоящую из 15 человек.

Пробное обучение проводилось в три этапа: подготовительный, основной, заключительный.

На подготовительном этапе нами были выбраны критерии, определяющие уровень владения языком, также нам требовалось проверить качество этого уровня в обеих группах. Мы проверяли, насколько у студентов сформированы следующие умения и навыки:

- выбрать лексические единицы в соответствии с ситуацией и правильно сочетать её с другими лексическими единицами, то есть лексическая правильность;
- выбрать грамматическую структуру и правильно оформить её по нормам языка при построении высказывания, то есть грамматическая правильность;
- решить коммуникативную задачу.

На основном этапе нами был проведен нулевой срез в обеих группах для того, чтобы выяснить уровень подготовки по перечисленным параметрам. Так как студенты занимались по учебнику «Практический курс английского языка» В.Д. Аракина, материалы на всех этапах работы подбирались в соответствии с темами, которые изучались студентами на данном этапе.

Для оценки выполнения заданий мы использовали шкалу от 0 до 3. Критерии и баллы представлены в таблице 1. Результаты нулевого среза представлены в таблице 2.

Данные, представленные в таблице 2, свидетельствуют о том, что результаты в группе №1 и группе №2, полученные в ходе нулевого среза, примерно одинаковы. После проведения нулевого среза, мы переходим к основному этапу пробного обучения, в ходе которого студенты группы №1 обучались английскому языку в рамках предмета «Практический курс первого иностранного языка» с применением разработанной системы работы по преодолению интерференции навыков родного языка, а студенты группы №2 обучались

Таблица 1

## Критерии оценки уровня сформированности иноязычных речевых навыков

Балл	Критерии		
	Лексическая правильность	Грамматическая правильность	Решение коммуникативной задачи
3	В полном объеме демонстрирует владение лексикой, необходимой для решения коммуникативной задачи	Верно выбирает грамматическую структуру и правильно оформляет высказывание по нормам языка	В полном объеме справляется с решением коммуникативной задачи в соответствии с ситуацией общения
2	В достаточном объеме демонстрирует владение лексикой, необходимой для решения коммуникативной задачи	В целом верно выбирает грамматическую структуру и правильно оформляет высказывание по нормам языка	В достаточном объеме справляется с решением коммуникативной задачи в соответствии с ситуацией общения
1	В недостаточном объеме демонстрирует владение лексикой, необходимой для решения коммуникативной задачи	В целом верно выбирает грамматическую структуру и не всегда правильно оформляет высказывание по нормам языка	В недостаточном объеме справляется с решением коммуникативной задачи в соответствии с ситуацией общения
0	Лексический запас недостаточен для решения коммуникативной задачи	Неверно выбирает грамматическую структуру и неправильно оформляет высказывание по нормам языка	Не справляется с решением коммуникативной задачи в соответствии с ситуацией общения

Таблица 2

## Результаты нулевого среза

Критерии	Группа №1	Группа №2
Лексическая правильность	2	2,3
Грамматическая правильность	1, 7	1, 5
Решение коммуникативной задачи	2,2	2,5
Итого по всем критериям	1,96	2,1

по традиционной методике без применения разработанной системы работы. По окончании пробного обучения нами был проведен контрольный срез. Критерии оценки остались неизменными. Результаты контрольного среза представлены в таблице 3.

Опираясь на данные таблицы (см. табл. 3), мы можем отметить более высокий результат в груп-

пе №1, где обучение английскому языку велось с использованием разработанной системы работы по преодолению интерференции навыков родного языка. Положительный результат также прослеживается и в группе №2, где обучение английскому языку велось по традиционной методике. Динамика роста показателей отражена в таблице 4.

Таблица 3

## Результаты контрольного среза

Критерии	Группа №1	Группа №2
Лексическая правильность	2,8	2,5
Грамматическая правильность	2,7	2,5
Решение коммуникативной задачи	2,3	1,8
Итого по всем критериям	2,6	2,26

Таблица 4

## Динамика роста показателей

	Группа №1	Группа №2
Нулевой срез	1,96	2,1
Контрольный срез	2,6	2,26
Разница результатов	0,64	0,16

### Обсуждение результатов исследования

Опираясь на полученные данные, мы можем сделать вывод о том, что уровень сформированности иноязычных речевых навыков у студентов группы №1 выше, чем у студентов группы №2. Следовательно, это дает нам основание говорить об эффективности разработанной системы работы по преодолению интерференции навыков родного языка при обучении английскому языку.

Мы также пришли к выводу о том, что в основе психологического механизма интерференции лежат или ошибочное убеждение или неосознанное представление, что закономерности английского языка тождественны закономерностям родного. В качестве предпосылок интерференции родного языка мы выделяем типологические расхождения в лексической, грамматической и фонетической системах двух язы-

ков (русский и английский языки), причину же интерференции мы усматриваем глубже, она заключается в интерференции навыков.

### Заключение

Заключая рассмотрение вопроса об интерферирующем влиянии родного языка, отметим, что оно сопряжено с большими трудностями и может быть преодолено лишь при условии целенаправленной согласованной работы со стороны преподавателя и студентов в процессе совершенствования навыков устной и письменной речи. Новизна результатов состоит в том, что внедрение разработанной системы работы по преодолению интерференции родного языка способствует повышению эффективности языковой подготовки студентов-бакалавров, будущих учителей иностранного языка.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Барышникова Ю.В. Об усилении профессиональной направленности будущего учителя иностранного языка // Новые педагогические технологии: материалы I Международной научно-практической конференции. Москва, 2011. С. 225-230.
2. Барышникова Ю.В. О профилактике лексической интерференции при обучении английскому языку. В сборнике: Ното Loquens: актуальные вопросы лингвистики и методики преподавания иностранных языков сборник научных статей. Под редакцией И.Ю. Щемелевой. Санкт-Петербург, 2013. С. 239-245.
3. Барышникова Ю.В., Емец Т.В. Подготовка студентов-бакалавров к обучающей деятельности по второму иностранному языку. Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал), 2018. Т. 9 № 1-2. С. 12-22.
4. Беляевская Е.Г. Когнитивная лингвистика и преподавание иностранных языков // Вестник МГИМО Университета. 2013. № 5 (32). С. 76-83.
5. Бороздина Н.А. Использование результатов диахронического анализа английских пространственных предлогов как способ преодоления интерференции родного языка при обучении английскому языку // Провинциальные научные записки. 2017. №1 (5). С. 97-99.
6. Букина А.Н. Языковая интерференция как методическая проблема при обучении студентов-переводчиков второму иностранному языку // Вопросы лингводидактики и межкультурной коммуникации / сборник научных статей. Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева; Ответственные редакторы: Н.В. Кормилина, Н.Ю. Шугаева. 2015. С. 143-147.
7. Гураль С.К., Сорокина Е.И. Интерферентные языковые явления и положительный перенос (английский, французский и итальянский языки) // Вестник Томского государственного университета. 2012. № 354. С. 7-11.
8. Кириллова Т.С., Логинов П.В., Одишелашвили И.Р. Об интерференции родного и иностранного языков // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. № 7 – 2. С. 70-72.
9. Практический курс английского языка. Зкурс. Учеб. для пед. вузов по спец. «Иностр. яз.» / Под ред. В.Д. Аракина. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 1999.
10. Тимофеев А.В. К вопросу преодоления межъязыковой интерференции при обучении иноязычной лексике студентов технического вуза // Общество: социология, психология, педагогика. 2017. №12. С. 147-151.
11. Фёдорова Н.П. Преодоление лингвокультурной интерференции в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов (на материале английского языка): дис. ... канд. пед. наук / Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова. Волгоград, 2010.
12. Шамов А.Н. Технологии обучения лексической стороне иноязычной речи. Монография / Н.Новгород, 2016.
13. Argynbayev, A., Kabyzbekova, D., Yaylaci, Y. Teaching culture and identifying language interference errors through films // English language teaching. 7(9), 2014. pp 49-56.
14. Al-Faki, I.M., Siddiek, A.G. The effect of timely interference of English language teachers on the improvement of learners' oral performance // International Journal of Applied Linguistics and English Literature. 2 (6), 2015. pp 222-235.

15. Al Hariri, K. Using L1 in teaching English to advanced students // *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*. 4(6), 2015. pp 220-223.
16. Bacala, F.N. Review on the research in first language interference and cultural interference in second language learning // *Asian EFL Journal*. 20(2), 2018. pp 72-77.
17. Novikova, Y.V., Gotovtseva, I.P., Lukina, A.A., Sukhorukova, D.V. exploring language errors in culturally diverse classrooms // *XLiguae*. 10 (4), 2017. pp. 369-380.

---

## REFERENCES

1. Baryshnikova Yu.V. On strengthening the professional orientation of the future teacher of a foreign language // *New pedagogical technologies: materials of the I International Scientific and Practical Conference*. Moscow, 2011. pp. 225-230. (in Russian)
2. Baryshnikova Yu.V. On the prevention of lexical interference in teaching English. In the collection: *Homo Loquens: Current Issues of Linguistics and Methods of Teaching Foreign Languages*, a collection of scientific articles. Edited by I.Yu. Shchemeleva. Saint Petersburg, 2013. pp. 239-245. (in Russian)
3. Baryshnikova Yu.V., Emets T.V. Preparation of bachelor students for learning activities in the second foreign language. *Modern studies of social problems (electronic scientific journal)*, 2018. Vol. 9, no. 1-2. pp. 12-22. (in Russian)
4. Belyaevskaya E.G. Cognitive linguistics and foreign language teaching. *Bulletin of MGIMO University*. 2013. no. 5 (32). pp. 76-83. (in Russian)
5. Borozdina N.A. Using the results of diachronic analysis of the English spatial prepositions as a way to overcome the interference of the native language in teaching the English language. *Provincial Scientific Notes*. 2017. no. 1 (5). pp. 97-99. (in Russian)
6. Bukina A.N. Language Interference as a Methodological Problem in Teaching Translating Students to a Second Foreign Language // *Questions of linguodidactics and intercultural communication / collection of scientific articles*. Chuvash State Pedagogical University. I. I. Yakovlev; Responsible editors: N.V. Kormilina, N.Yu. Shugaev. 2015. pp. 143-147. (in Russian)
7. Gural S.K., Sorokina E.I. Interference language phenomena and positive transfer (English, French and Italian). *Tomsk State University Bulletin*. 2012. no. 354. pp. 7-11. (in Russian)
8. Kirillova TS, Loginov P.V., Odishelashvili I.R. On the interference of native and foreign languages. *Actual problems of the humanities and natural sciences*. 2015. no. 7-2. pp. 70-72. (in Russian)
9. Practical course of English. 3 course. Training for ped. universities for specials. "Foreign. lang. " / ed. V.D. Arakina. 4th ed. Moscow, VLADOS Publ., 1999. (in Russian)
10. Timofeev A.V. On the issue of overcoming interlingual interference in teaching foreign vocabulary to students of a technical college. *Society: sociology, psychology, pedagogy*. 2017. no. 12. pp. 147-151. (in Russian)
11. Fedorov N.P. Overcoming linguocultural interference in the process of teaching foreign language to students of non-linguistic universities (on the basis of the English language). Abstract Diss. Ped. Sci., Nizhny Novgorod State Linguistic University named after N. A. Dobrolyubov. Volgograd, 2010. (in Russian)
12. Shamov A.N. Learning technology lexical side of foreign language speech: monograph. Nizhny Novgorod, 2016. (in Russian)
13. Argynbayev, A., Kabyzbekova, D., Yaylaci, Y. Teaching culture and identifying language interference errors through films. *English language teaching*. 2014, no. 7(9), pp 49-56.
14. Al-Faki, I.M., Siddiek, A.G. The effect of timely interference of English language teachers on the improvement of learners' oral performance. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*. 2015, no. 2 (6), pp 222-235.
15. Al Hariri, K. Using L1 in teaching English to advanced students. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*. 2015, no. 4(6), pp. 220-223.
16. Bacala, F.N. Review on the research in first language interference and cultural interference in second language learning. *Asian EFL Journal*. 2018, no. 20(2), pp 72-77.
17. Novikova, Y.V., Gotovtseva, I.P., Lukina, A.A., Sukhorukova, D.V. exploring language errors in culturally diverse classrooms. *XLiguae*. 2017, no. 10 (4), pp. 369-380.

### Информация об авторах

**Барышникова Юлия Викторовна**  
(Россия, Магнитогорск)

Доцент, кандидат педагогических наук  
Доцент кафедры английского языка

Магнитогорский государственный технический  
университет им. Г.И. Носова  
E-mail: jvb72@mail.ru

### Information about the authors

**Iuliia V. Baryshnikova**  
(Russia, Magnitogorsk)

Associate Professor,  
PhD in Pedagogical Sciences

Associate Professor of the English Language Department  
Nosov Magnitogorsk State Technical University  
E-mail: jvb72@mail.ru

**Емец Татьяна Владимировна**  
(Россия, Магнитогорск)

Доцент, кандидат филологических наук  
Доцент кафедры романо-германской филологии  
Магнитогорский государственный технический  
университет им. Г.И. Носова  
E-mail: emectv@mail.ru

**Вторушина Юлиана Леонидовна**  
(Россия, Магнитогорск)

Доцент, кандидат педагогических наук  
Доцент кафедры английского языка  
Магнитогорский государственный технический  
университет им. Г.И. Носова  
E-mail: julievtorushina@mail.ru

**Tatiana V. Emets**

(Russia, Magnitogorsk)  
Associate Professor, PhD in Philological Sciences  
Associate Professor of the Department of Romance-  
Germanic Philology  
Nosov Magnitogorsk State Technical University  
E-mail: emectv@mail.ru

**Yuliana L. Vtorushina**  
(Russia, Magnitogorsk)

Associate Professor,  
PhD in Pedagogical Sciences  
Associate Professor of the English Language Department  
Nosov Magnitogorsk State Technical University  
E-mail: julievtorushina@mail.ru

---

Ссылка для цитирования<sup>ГОСТ</sup>

Барышникова Ю. В., Емец Т. В., Вторушина Ю. Л.  
Система работы по предотвращению интерференции  
родного языка при обучении английскому языку  
студентов-бакалавров педагогического направления  
// Перспективы науки и образования. 2018. № 6 (36).  
С. 173-181. doi: 10.32744/pse.2018.6.19

---

For Reference<sup>APA</sup>

Baryshnikova, I. V., Emets, T. V., & Vtorushina, Y. L. (2018).  
Operational system to prevent the native language  
interference in teaching English language the students-  
bachelor degree holders as per pedagogical course.  
*Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of  
Science and Education*, 36 (6), 173-181. doi: 10.32744/  
pse.2018.6.19. (In Russ., abstr. in Engl.)



## Didactic Features of Educational Technology "Edutainment" in English Language Classroom at the University

The term "edutainment" is formed from two English words: "entertainment" and "education" and combines entertainment and learning. Edutainment is a special education technology, viewed as a complex of modern technical and didactic means of teaching, based on the concept of learning through entertainment. The principle difference between edutainment and the modern paradigm of learning is that the subject is actively involved in the educational process. Edutainment technology tasks have to meet three pedagogical principles: the principle of theory with practice linking, the principle of consistency and the principle of accessibility. Edutainment technology has great potential in the organization of the learning process at the university. It is necessary to maintain a reasonable balance between education and entertainment. Tasks created to promote the interest, need to be balanced with activities to improve intelligence. The main task of edutainment in the university education process is to ensure the enjoyment of the student in the learning process, which can be expressed through interesting content of the material; satisfaction from the independent decision of any task; social interaction with other students; progress in learning; motivating, representing the meaning for a student of material related to the practical aspects of his life. Various edutainment tools were considered – interactive reading, case-study, WebQuests. The author presents the experimental work using Treasure Hunt method as the basis for game-based learning. The results of the study show that edutainment technology contributes to the formation of certain personal and professional qualities of students (tolerance, communication skills, and ability to overcome the psychological barrier when communicating in a foreign language) by the presence of personal meaning in the study of the subject.

**Key words:** technology; edutainment; active learning; motivation; game; student-centered approach; subject-subject communication; didactic and technical educational means; English language classes

### Introduction

The term "edutainment" is formed from two English words "entertainment" and "education" and combines entertainment and learning. Game and entertainment learning is of particular relevance due to the fact that, unlike the older generation, modern students prefer other ways of obtaining information. The constant use of computer technology affects their cognitive skills. Young people are better at multitasking. They began to better understand the information presented non-linearly, that is, allowing the active participation of the person perceiving it. The habit of participating in the cognitive process develops the ability to learn from your mistakes. It is believed that the technology of edutainment meets the needs of a modern man, whose perception is changed due to the constant use of computer technology.

### Research methods

Research methodology included *literature analysis* aimed at establishing key ideas about edutainment, *action research* into teaching foreign language on the base of edutainment technology to students of the Department of Philology and Journalism of Orenburg State University.

### Theoretical foundation

Definitions of edutainment in Russian and foreign science are very diverse. Thus, Yang Wang argues that edutainment is a place where children can enjoy what they are clearly learning. The word "place" means that edutainment is a part of the educational process, which has a special role. Edutainment is intended to diversify learning but it should not affect the traditional educational model [16].

M. M. Zinovkina uses the term "creative education". One of the goals of creative education is the formation of the student's own creative experience. Creative education uses passion as entertainment [18].

O. L. Gnatiuk believes that the digital content connecting educational and entertainment elements is edutainment. It should be noted that the work itself with digital content is not always associated with entertainment and can be very stressful [8].

Sharon de Vari sees edutainment as an "effective balance" between psychological techniques, multimedia products and modern technologies [3].

According to N.A. Kobzeva, "Edutainment is a learning technology, viewed as a complex of modern technical and didactic means of teaching, which is based on the concept of learning through fun" [10, p. 195].

Michela Addis argues that edutainment is based on "simultaneous learning and satisfying one's own curiosity". [1, p. 2]

Rob Donovan introduces edutainment as a combination of social order with entertainment mechanism and considers it an effective means to spread information to a large number of people in a short time. The author points to the ability of edutainment to relieve unnecessary stress in the learning process and its effectiveness in teaching a large number of people in a short time. [4]

A.V. Popov, a teacher of the Moscow school of business, talks about "learning as entertainment". In his opinion, the cognition of the world in a game form helps to establish an emotional connection between the student and the subject of study. [12]

In our further work we will adhere to the definition of O. M. Zheleznyakova and O. O. Dyakonova: "Edutainment is a special type of learning, which is based on entertainment and the formation of primary interest in the subject, further involvement with the pleasure of the learning process and the ultimate passion with a strong interest in the learning process" [17, p.69].

The attitude of researchers to edutainment is ambiguous. Some of them consider it dangerous to increase the entertainment element in education. According to Neal Postman [13], the love of entertainment is instilled in the modern man from childhood. Glenn Russell expresses fears that there will be a transition from learning, aimed at a vertical deepening of knowledge (deep wisdom), to a horizontal expansion of knowledge (collection of scattered information). This transition can impede integrity and consistency in cultural understanding. S.L. Soloveitchik contrasts entertainment and learning. He points out that "teaching with passion is not at all teaching with entertainment. The school is not a circus, it cannot entertain, should not do that. School is labour, serious, long, sometimes hard mental work" [14, p.5].

Although the main purpose of edutainment is learning, complex topics cannot be learned quickly and easily. In such cases, the edutainment should not be fun, but it can remain interesting. "... one of the main tasks of edutainment is to ensure the enjoyment of the recipient in the learning process, which can be expressed, for example, through interesting content of the material; satisfaction from the independent decision of any task; social interaction with other students; progress in learning; motivating, representing the meaning for a student of material related to the practical aspects of his life" [9, p.207].

N.A. Kobzeva highlights the following features of the edutainment: the presence of two-way interrelated activities of the subjects of the educational process (subject-subject communication); the presence of goals in the organization of the learning process; availability of comfortable conditions; the guarantee of achieving a specific result; complex application of didactic, technological means of training and control.

The task on the technology of edutainment should correspond to three pedagogical principles: the principle of connection of the theory with practice, the principle of consistency and the principle of accessibility.

To achieve the principle of connection between theory and practice, it is recommended to study practice-oriented oral topics, to ensure the dialogue of communication, include extracurricular activities, perform works using literature in a foreign language, organize analysis of not only the general professional, but also the communicative competence of students. Problem-search and research tasks are an effective means of connecting theory with practice. Theoretical problems can be supplemented by examples from reality.

The principle of consistency requires that knowledge be brought to the level of consistency in the students' view, so one should return to the material studied and study new topics based on it.

The principle of accessibility assumes that the complexity of the tasks corresponds to the age, skills and abilities of students. The presentation of the material should go from simple to more complex.

The principle of constructivism, according to which a student extracts knowledge from already known material, is widely used in edutainment. A student's knowledge, experience, problem solving, and understanding of the situation – this is how the student sees the world. Learning modifies, rebuilds and complements this material. Constructivism attaches new importance to testing the changed view of the subject of education. A necessary important condition is that students understand or misunderstand the topic of study; therefore self-assessment and reflection are important skills. If the student does not understand why it is necessary to remember or teach something, the transition of the learning result to real life may not occur: the student will not be able to apply it in practice in solving problems.

## Findings

A feature of edutainment technology is the introduction of modern forms of entertainment in the system of traditional lectures, lessons, classes, seminars and workshops, as without television programs, computer and video games, movies, music, websites, multimedia programs, etc. it is impossible to imagine modern education and communication. The classes and events in the format of edutainment technology can take place in a cafe, park, museum, office, gallery, club, where you can obtain information on any educational topic in a relaxed atmosphere [10, p. 193].

Edutainment differs from the traditional learning paradigm in that in this case the subject takes an active part in the learning process. He is an active consumer: he expresses personal preferences, shows subjective reaction to the experience. Thus, in the interaction of an informative and entertain-

ing object and the active learning of the subject we get the knowledge, abilities, skills, individual experience, subjective emotion, i.e. "edutainment" [17, p. 68]. "The above concepts describe education, which differs from the traditional educational paradigm characterized by "fundamentality", "adherence to the classics" and "prescription to conservatism" [17, p.68].

The direction of edutainment can be divided into two large categories. First, it is a way to transfer information and skills to learning objects with insufficient motivation. Secondly, it is a learning process, understood as entertainment, in which knowledge and skills can be obtained from sources that are not originally intended as educational materials. Thus, the former implies passive perception of the information, the latter implies an active process of knowledge extraction [2, p. 63].

The first category includes specially designed computer games, entertainment and educational television programs, pedagogical programs as part of the educational process. These projects are commercial and non-commercial. The commercial sphere is dominated by products for children [2].

The second category includes the inclusion of information materials in events that serve to entertain the public. For example, historical reconstructions represent at the same time thrilling and exciting spectacles and a source of knowledge on history, literature and applied skills [2, p. 63].

Edutainment tools for education can be divided into traditional and modern. Traditional means include books or comics, music, films, educational games, television programmes, radio programmes and free lectures. Modern means of edutainment are divided into electronic systems (electronic textbooks, network options for museum exhibitions), personal computer systems (computer or video games, electronic simulators, electronic encyclopedias) and web technologies (e-mail, WebQuests, wikis, blogs, chat rooms, video conferences).

In European and American schools, free activities, or "open space activities", are popular. During free classes, the teacher and students conduct a dialogue that requires a lot of activity of students. A teacher can make lists of topics and give them to a class divided into groups. Students can join any group and participate in dialogues, and at the end of the lesson conclusions are drawn based on what has been said.

Edutainment has a great potential in eliminating the unequal distribution of information that has arisen as a result of the uneven development of information technologies, both around the world and within one country. Edutainment tools can be accessible and equally understood by different segments of the population. As cognitive knowledge and media literacy increase, low-level learners can move on to learning that is appropriate for a more advanced audience.

One of the tasks of edutainment is to increase motivation. Motivation consists of a complex set of

external and internal factors. Internal motivation encourages one to engage in activities for the sake of the activity itself, for the enjoyment of performing activities or satisfying curiosity, while external motivation includes the desire to meet standards, recognition, evaluation and rewards. It is believed that students with strong internal motivation work longer and harder, and actively apply various strategies for learning. Internal motivation comes from many factors: interesting and meaningful assignments and materials, providing teacher support and constructive criticism, researching many sources of information, ongoing work to achieve a deeper understanding of the subject, awakening students' interest through fascinating assignments and materials, and understanding the nature of learning in general.

## Results and Discussion

One of the most studied means of edutainment is the game. Edutainment and linguistic game have the same goals – to entertain and teach, but the actions in edutainment have no less clear structure and are not related to the rules of a particular game. When applying edutainment students do not always need to explain their conditional roles and rules, instead they enjoy their actions. The following characteristics are common to the game and the edutainment.

- Entertainment. Pleasant pastime and joy are the main reason for students to conduct activities and enjoy it. Game feed material should not use entertainment as the main goal, but it can be used to practice knowledge in a fun and easy way.

- Game. A game can be defined as a free activity of a person or a group of people limited by time. The theme of the game appears based on the interests of the players. The meaning of the game appears during the game or is present outside the game (for example, it is set by the goal). The game differs from everyday life by its rules and in-game features (competitive element, identification by roles).

- Gaining experience. The game is considered to be a part of experimental pedagogy. The personal experience of the student is a good basis for possible changes in his personality and the consolidation of new skills and abilities.

- Meaning in life. The game is a unique social activity necessary for the development of the student, his socialization.

- Social role. In a game or other interactive entertainment, the player assumes a role governed by a set of rules. The individual experience of the players is different, even if they have the same roles.

- Simulation. The basis of the simulation is to create a model that represents real life (a problem) and is able to respond to the behavior of players and organizers of the game. During the game its participants can meet with situations that are extremely rare in real life.

- Knowledge and self-knowledge. Games and activities based on entertainment education allow



teachers to get to know their students better. They also imply a teacher's feedback on the behavior of the game participants [7].

Game-based learning is an approach based on the use of electronic games. Electronic games are gaining popularity because they can be successfully used to facilitate learning the content of the program and basic skills and to master the language. They can be extremely entertaining for the user because they are characterized by expressive narration transmitted through multimedia texts, audio, video and animation. They also include elements aimed at learning how to solve problems, thus ensuring the cooperation of students.

Interactive fiction is a text-based electronic game in which the reader participates in the story, becoming the protagonist and influencing the development of the plot through choices that he repeatedly makes in the process of interactive reading.

Students must be trained before performing interactive reading. Tasks before reading should familiarize students with the vocabulary used in the text, and teach with the basic set of commands used in the software. During the interactive reading work in pairs is possible: it is assumed that students will discuss the content of the story in a foreign language and make decisions together. After performing an interactive reading, you can take up the development of writing or subsequent reading.

At the moment there are many texts for interactive reading, so you need to choose the text that corresponds to the level of language skills of students. On some sites there is a possibility to create texts for interactive reading, which can be used by both teachers and students.

Treasure Hunt is a competition between groups of students for knowledge of the native city or city of the country of the studied language (in this case, preliminary preparation is assumed: collection of information from Internet sites, reading newspapers, studying maps). The teacher asks students questions such as "Where can I listen to music on Friday evening?", "Where can I find reviews of movies going to the cinema?". The team that gives the most detailed and accurate answers wins, for language errors, points are deducted. You can also give other tasks, for example, "Your group has five hundred dollars. Think of what you will do this weekend." In this case, the winning team is chosen by the students' vote. This task encourages the initiative of students, their activity. The assignment may include a discussion not only of the places of rest, but also of the types of rest themselves, recommendations of the students. Students can enjoy working with maps and photos, the competition, the opportunity to express their opinions and demonstrate their erudition. This game can be role-playing or thematic, for example, groups of students will represent the

guide and tourists looking for information about the cultural attractions of the city.

We held a game "Treasure Hunt" in a foreign language class with students of the Faculty of Philology and Journalism of Orenburg State University. Let's represent the algorithm of work. The teacher hangs on the board a tourist map of London in English. The teacher tells the students that this map shows the main attractions of London. The teacher divides the class into two teams. Each team is invited to organize a tourist route, which includes a visit to a government building, a park, a famous monument and a museum. Five minutes are given to develop and prepare the description of a route. After that, the captains of the teams talk about moving around the city, using the prepositions of the place and direction and the names of the roads. The captains of the teams try to present their route so that it looks attractive to tourists. After the captain's speech is complete, members of his team can add something. The teacher assesses the accuracy and depth of the answer, as well as the logical construction of the route.

## Conclusion

The communicative approach should be carried out within the framework of student-centered education. This means that in addition to foreign language communicative competence, "edutainment" technology contributes to the formation of certain personal and professional qualities of students (tolerance, communication, ability to overcome the psychological barrier in foreign language communication) through the presence of personal meaning in the study of the subject.

With a student-centered approach to learning, the role of the teacher is presented as supportive rather than authoritarian. In addition to the vertical type of communication (teacher-student), it is also useful to use the horizontal type of communication (student-student), since it helps to get rid of internal and external fears, complexes of students when communicating in a foreign language. It should not be forgotten that teamwork skills are an important component of foreign language communicative competence.

The teacher should encourage students' initiative and independent work. When choosing topics for independent research, it is necessary to take into account the interests and preferences of students. Offering tasks for self-fulfillment, the teacher must ensure that each student works at a pace that is feasible for him. You cannot leave a student without a guide, as there is a lot of conflicting information and different points of view on the same problem. It is recommended to offer a list of sources of information, but leave the freedom to create and form their own opinions.

1. Addis M. New technologies and cultural consumption. Edutainment is born. Bocconi University: Marketing Department. 2002. 13 p.
2. Bogdanova O. A. *Edutainment kak osobyy tip ucheniya* [Edutainment as a special type of learning]. *Vestnik MGPU – Vestnik Moscow City Teacher Training University*, 2014, no. 4 (30), pp. 61–65 (in Russian).
3. De Vary Sh. Educational Gaming. Interactive Edutainment. Distance learning // Boston, Information Age Publishing. 2008. no. 5. pp. 35–44.
4. Donovan R. Principles and Practice of Social Marketing, an International Perspective / R. Donovan, N. Henley. Cambridge, Cambridge Univ. Press, 2010. 504 p.
5. Dyakonova O. O. *Didakticheskiy utilitarizm: edutainment kak innovatsionnoye resheniye problem obrazovaniya vzroslykh* [Didactic utilitarianism: edutainment as an innovative solution to the problem of adult education]. *Vestnik Tverskogo gosydarstvennogo universiteta – Tver State University Bulletin*, 2015, no. 3, pp. 271–276 (in Russian).
6. Dyakonova O. O. *Ponyatiye “edutainment” v zarubezhnoy i otechestvennoy pedagogike* [Concept of “edutainment” in foreign and Russian pedagogics]. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal – Siberian Pedagogical Journal*, 2012, no. 6, pp. 182–185 (in Russian).
7. Edutainment or Entertainment. Education Possibilities of Didactic Games in Science Education / The evolution of children play – 24. ICCP Word Play Conference. Brno: Pedagogicka fakulta, Masarykova univerzita, Brno, 2007. Available at: [http://www.iccp-play.org/documents/brno/nemec\\_trna.pdf](http://www.iccp-play.org/documents/brno/nemec_trna.pdf) (accessed 3 August 2018).
8. Gnatiuk O.L. *Osnovy teorii kommunikacii* [Basic notions of the theory of communication] Moscow, KNORUS Publ., 2010. 256 p. (in Russian).
9. Khangeldieva I. G., Bogdanova E. M. *Ed'yutenment: ot televizionnogo formata do sovremennykh sotsial'nykh i obrazovatel'nykh praktik* [Edyuteynment: from the television format to contemporary social and educational practices]. *Sbornik nauchnykh statey po materialam Vserossiiskoy nauchnoy konferentsii s mezhdynarodnym uchastiem “Kul'tura i obrazovaniye v sovremennom obshchestve: strategii razvitiya i sokhraneniya”* [Collection of scientific articles on materials of Russian scientific conference with international participation: “Culture and education in contemporary society: strategies of development and conservation”]. Krasnodar, 2013, pp. 206–218 (in Russian).
10. Kobzeva N. A. *Edutainment kak sovremennaya tekhnologiya obucheniya* [Edutainment as a modern educational technology]. *Yaroslavskiy ped. vestnik – Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2012, no. 4, vol. II, pp. 192–195 (in Russian).
11. McKenzie J. Beyond Edutainment And Technotainment / From Now On, April, 1999. Available at: <http://fno.org/apr99/covapr.html> (accessed 3 August 2018).
12. Popov A. V. *Marketingovye igry. Razvlekay i vlastvyy* [Marketing games. Entertain and rule]. Moscow, Mann, Ivanov, Ferber Publ., 2006. 320 p. (in Russian).
13. Postman Neil. *Amusing Ourselves To Death. Public Discourse in the Age of Show-Business*. Penguin Books. 1986. 184 p.
14. Soloveichik S.L. *Ychenie s yvlecheniem* [Learning with enthusiasm] Moscow, Detskaya literature Publ., 1979. 176 p. (in Russian).
15. Wallden S. *Edutainment from Television and Computers to Digital Television* / S. Wallden, A. Soronen. University of Tampere Hypermedia Laboratory, 2004. Available at: [http://www.uta.fi/hyper/julkaisut/b/fi\\_tv03b.pdf](http://www.uta.fi/hyper/julkaisut/b/fi_tv03b.pdf) (accessed 5 August 2018).
16. Wang, Ya. Edutainment technology – a new starting point for education development of China / Ya. Wang // *Frontiers in Education Conference*, 2007. WI, Milwaukee. pp. 10–13.
17. Zheleznyakova O. M., Dyakonova O. O. *Sushchnost' i sodержaniye ponyatiya “edutainment” v otechestvennoy i zarybeznoy pedagogicheskoy nauke* [The nature and content of the notion “edutainment” in domestic and foreign pedagogical science]. *Alma Mater*, 2013, no. 2, pp. 67–70 (in Russian).
18. Zinovkina M.M. *Pedagogicheskoe tvorchestvo: mogylno-kodovoe ychebnoe posobie* [Teaching creativity: a modular code tutorial] Moscow, 2007. 258 p. (in Russian).

### Информация об авторе

Сапух Татьяна Викторовна  
(Россия, г. Оренбург)

Доцент, кандидат педагогических наук  
доцент кафедры английской филологии и методики  
преподавания английского языка  
Оренбургский государственный университет  
E-mail: tatsap@mail.ru

### Information about the author

Sapuh Tatyana Viktorovna  
(Russia, Orenburg)

Associate Professor, PhD in Pedagogical Sciences  
Associate Professor of the Department of English  
Philology and Methods of Teaching English  
Orenburg State University  
E-mail: tatsap@mail.ru

### For Reference<sup>APA</sup>

Sapukh, T. V. (2018). Didactic features of educational technology "Edutainment" in English language classroom at the university. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 36 (6), 182-186. doi: 10.32744/pse.2018.6.20. (in Engl.)



## Использование лингвистических корпусов в проектной деятельности на занятиях по немецкому языку в высшем учебном заведении

Предметом рассмотрения в настоящей статье являются возможности использования корпусных технологий в реализации проектной деятельности студентов высших учебных заведений, изучающих немецкий язык. Проектная деятельность призвана обеспечить возрастающие познавательные потребности студентов и повысить эффективность процесса обучения, ориентированного не на вкладывание знаний в обучающихся, а на самостоятельный поиск, отбор, анализ информации с использованием информационно-коммуникационных ресурсов. В качестве основных методов исследования используются теоретический анализ, обобщение и интерпретация научных данных, изучение и обобщение педагогического опыта в сфере высшего образования студентов, педагогическое проектирование, корпусная методика. Раскрываются понятия компетентного подхода в современном образовании, проектной деятельности, проектной компетентности, лингвистического корпуса, а также основополагающие характеристики метода проектов и условия, способствующие формированию проектной культуры студентов. Рассматриваются примеры внедрения корпусных технологий в различные типы проектной деятельности на уроках немецкого языка: исследовательский, информационный, практико-ориентированный, творческий, игровой; описываются некоторые варианты конечных продуктов – результатов проектной деятельности.

**Ключевые слова:** корпусная лингвистика, лингвистический корпус, методика, проектная деятельность, образовательные стандарты, компетентный подход, информационные технологии, немецкий язык, высшее учебное заведение



## The Use of Linguistic Corpora in Design Activities on German Language Lessons at the University

The subject of investigation in this article is the possibility to use corpus-based technology in implementing the design activities in German language learning by university students. The design activities is challenged to satisfy the growing cognitive requirements in students and to improve the efficiency of educational process, oriented not on depositing knowledge into trainees, but on independent exploration, selecting, analyzing the information with the use of informational and communicative resources. Theoretical analysis, consolidation and interpretation of scientific data, investigation and consolidation of pedagogical experience in the sphere of higher education students, pedagogical designing, corpus-based methodology are used as main research methods. The notions of competency-based approach in modern education, design activities, design competence, linguistic corpus, as well as generic characteristics of design method and the conditions promoting design culture formation in students, are disclosed. The examples of corpus-based technology implementation in various types of design activities on German language lessons are investigated: research, informational, practice-oriented, creative, playing; some versions of end products – design activities results are described.

**Key words:** corpus-based linguistics, linguistic corpus, methodology, design activities, educational standards, competency-based approach, information technology, German language, higher educational establishment

*Только те знания прочны и ценны,  
которые вы добыли сами,  
побуждаемые собственной страстью.  
Всякое знание должно быть открытием,  
которое вы сделали сами.*

**К. И. Чуковский**

## Введение

Современное общество со стремительно развивающимися технологиями требует подготовки конкурентоспособных специалистов с определенным набором профессионально-квалификационных характеристик. Формальное овладение набором профессиональных знаний уже не удовлетворяет требованиям качества образования, поскольку в формирующейся новой системе ценностей приобретают значимость такие черты, как динамизм, умение добывать и обрабатывать информацию, ориентироваться в потоке информации, самообразование и мобильное реагирование на изменения. В связи с этим идет постоянный процесс усовершенствования подготовки кадров в учебных заведениях. Российскому образованию нужны технологии и методики обучения, которые будут способствовать формированию у учащихся исследовательских компетенций. Одной из последних реакций на вызов общества и запросы работодателей стала разработка компетентностного подхода в образовании, подразумевающего «совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов» [9, с. 3]. В свете данного подхода результатом образовательной деятельности является формирование ключевых компетентностей. Причем, объективно обусловленный социально-экономическими реалиями, компетентностный подход уходит корнями не в педагогические теории, а в область бизнеса и подготовки профессиональных кадров. Под компетентностью понимается «особый тип организации знаний, навыков, умений и фундаментальных способностей, которые позволяют личности быть успешной в определенном виде деятельности» [1, с. 39].

Таким образом, современные требования к подготовке профессиональных кадров включают, в первую очередь, освоение деятельности на практике, практическую реализацию полученных в учебном заведении знаний, формирование навыков коммуникации и сотрудничества, адаптацию в профессиональной среде. Немаловажная роль отводится инновационной деятельности, в процессе которой осуществляется поиск самостоятельных оригинальных решений, проявляются творчество и интеллектуальные и мотивационные возможности студентов, при-

обретаются и накапливаются знания и опыт. Сформировать необходимые компетентности позволяет технология проектной деятельности, внедряемая в обучение в соответствии с современными образовательными стандартами. Проектная деятельность является неотъемлемой составляющей учебного процесса и основывается на решении какой-либо теоретической или практической задачи, результат оформляется в виде какого-либо конечного продукта, например, научного исследования, доклада, мультимедийной презентации, фильма, сайта, книги, справочника, сценария, виртуальной экскурсии, модели, разработки мероприятия и т.д.

Проектная компетентность студентов – это способность субъектов образовательного процесса применять современные технологии, проектные умения и навыки для создания интегрированных проектов, использовать организованную проектную деятельность для решения задач профессионального роста и развития [5]. В отличие от школьной проектной деятельности, студенческие проекты в большей степени ориентированы на самостоятельную работу и высокий научный уровень.

Ведение проектной деятельности немислимо на сегодняшний день без использования информационно-коммуникационных технологий. Основная направленность документов, регламентирующих цели и задачи современного образования (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273 от 29.12.2012, Федеральные государственные образовательные стандарты (выстраивание системы проектного обучения), Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы от 15 апреля 2014 г. № 295, Национальный стандарт РФ «Информационно-коммуникационные технологии в образовании» от 01.07.2008 г. ГОСТ Р 52653–2006), заключается в компьютеризации и информатизации, в создании информационной образовательной среды, в которой обучающиеся могли бы интенсивнее использовать информационно-коммуникационные технологии.

Эффективной и целесообразной является интеграция новых образовательных технологий в изучение иностранных языков. В частности, принципиально новым подходом, не нашедшим пока широкого распространения, но обладающим огромным исследовательским потенциалом в преподавании иностранных языков, является использование методов корпусной лингвистики.

Именно корпусная лингвистика предоставляет ценный инструмент для осуществления проектной деятельности на занятиях по иностранному языку, открывая широкие пути доступа к исследованию и описанию языка, разработке справочников, словарей, учебных материалов, проведению кросс-культурных исследований и т.п.

### Материалы и методы

Материалом для данного исследования послужили лингвистические корпуса как источники, предоставляющие достоверную информацию о языковых фактах и материал для дидактического использования в обучении студентов высших учебных заведений немецкому языку. Лингвистический корпус (или языковой корпус) – это «большой, представленный в электронном виде, унифицированный, структурированный, размеченный, филологически компетентный массив языковых данных, предназначенный для решения конкретных лингвистических задач» [7, с. 3]. Корпусный подход рассматривается как метод проведения исследований, решения задач при создании проектов, способствующий повышению интереса и мотивации, развития творческих способностей и самостоятельности обучающихся.

В качестве основных методов исследования в данной статье использованы теоретический анализ, обобщение и интерпретация научных данных, изучение и обобщение педагогического опыта в сфере высшего образования студентов. Также работа опирается на метод педагогического проектирования, подразумевающий создание модели организации деятельности обучающихся, описание предполагаемого продукта проектной деятельности, его планирование и основные этапы осуществления.

### Результаты исследования

Проектная деятельность будущего учителя немецкого языка должна быть наполнена проблемным характером. Целесообразно воспитывать у будущих учителей умение использования научного содержания в решении профессиональных проблем. Методы проектной деятельности студентов должны быть инновационными, лично ориентированными и включать информационные технологии.

В современных педагогических исследованиях много работ посвящается использованию проектной деятельности в обучении иностранным языкам [4; 6; 11; 13; 18]. Однако обойденным вниманием остается вопрос о применении корпусных технологий в обучении иностранным языкам и, в частности, в проектной деятельности. А в эпоху цифровых технологий данная методика должна занять достойное место в учебном процессе [16; 19; 20; 22].

Целью настоящей статьи является рассмотрение возможностей организации проектной деятельности на основе лингвистических корпусов при обучении студентов немецкому языку.

В теоретических источниках выделяют в зависимости от вида деятельности, как правило, следующие типы проектов: исследовательские, информационные, прикладные (практические, практико-ориентированные), творческие и игровые (роле-игровые). По длительности проекты могут быть как долгосрочными, так и краткосрочными.

Исследовательские проекты представляют собой наиболее приемлемую категорию проектной деятельности для студенческой аудитории. В основном такого рода проекты имеют структуру научного исследования. Однако исследовательский проект может быть выполнен и в течение одного занятия. К примеру, преподаватель ставит задачу вывести путем анализа данных лингвистического корпуса какое-либо грамматическое явление, значение слова, его этимологию и развитие значения в диахронии, стилистические особенности текста и др. Исследовательский проект нацелен на развитие способностей четко формулировать задачу, осуществлять отбор релевантной информации, анализировать материал, обобщать и делать выводы.

Информационный проект строится на сборе и анализе новой информации, обобщении данных и презентации выводов. Такой тип проекта может быть направлен на изучение языковых явлений (лексических, грамматических, фонетических, стилистических), подбор примеров к изучаемому явлению, анализ, обобщение и сопоставление с известными фактами с последующим подтверждением или опровержением существующих положений, формулированием аргументированных выводов. Результаты информационного проекта представляются аудитории, к примеру, в виде доклада на конференции, презентации, научной публикации и т.п.

Прикладной проект нацелен на практическое применение полученных и освоение новых компетенций в процессе накопления практического опыта, разработку новых путей решения поставленной задачи. В качестве конкретного продукта прикладного проекта, реализуемого на основе методики корпусной лингвистики, можно предложить составление словарей, справочников, учебных пособий, аналитических и методических разработок, создание упражнений для изучающих немецкий язык, обучающих сайтов. Результат должен быть ориентирован на потребности и интересы участников проекта. Данные лингвистических корпусов предоставляют хорошую доказательную базу, которую студенты выстраивают путем эмпирических исследований, анализа, использования статистических показателей.

Творческий проект, в отличие от описанных выше проектов, имеет менее жесткую структу-

ру, в основном здесь все зависит от интересов и креативности исполнителей. На начальном этапе проекта может быть оговорен конечный продукт, но сам процесс реализации проекта проходит в относительно свободной форме. Это может быть издание газеты, видеофильма, игрового обучающего сайта, какого-либо подкорпуса текстов (параллельного, мультимедийного, диалектного, обучающего и др.). Интересным проектом представляется разработка методик и приемов мнемотехники с опорой на рифмы, в поиске которых также лингвистический корпус может оказать неоценимую помощь.

Роль-игровой проект, как и творческий, не предполагает четкой структуры и планирования. Участники примеряют на себя определенные роли, воплощая характеры литературных персонажей, имитируя социальные или деловые отношения и т.д. В процессе изучения иностранного языка необходимо создать условия для мотивирования обучающихся и поддержания их интереса к предмету. Как показывает практика, игровые элементы в обучении с большим энтузиазмом воспринимаются обучающимися любой возрастной группы, в том числе и студенческой аудиторией. В роле-игровых проектах создаются реальные ситуации, насыщенные учебной деятельностью. Языковые корпусы содержат не только письменные тексты, но и аудио-и видеофрагменты, естественные диалоги, записанные в различных коммуникативных ситуациях (собеседование при устройстве на работу, знакомство, разговор друзей, разговор на улице, как пройти и т.д.). Студенты, обращаясь к мультимедийным корпусам, могут исследовать коммуникативные акты, последовательности реплик, их смены и сами разыгрывать ситуации. В такой ситуации можно эмпирическим путем выявить, каким образом вербальные средства взаимосвязаны в коммуникации с невербальными (мимика, жесты), которые могут отличаться в разных культурах. Приобретенные навыки студенты, получающие квалификацию учителя иностранных языков, могут использовать в дальнейшей педагогической деятельности для оптимизации учебного процесса в школах.

Несмотря на то, что основной упор в проектной деятельности делается на самостоятельность, роль преподавателя нельзя недооценивать. Задача преподавателя при реализации проектной деятельности – организовать совместную работу студентов, осуществлять координацию действий, консультировать и контролировать ход проекта. На разных этапах осуществления проекта могут проводиться дискуссии, «круглые столы», «мозговой штурм», анализ проделанной работы и обмен приобретенным опытом.

Проектная деятельность, связанная с работой с лингвистическими корпусами, требует и определенной организации информационного пространства образовательного учреждения,

которое должно предоставить соответствующее материально-техническое и учебно-методическое оснащение (компьютеры, интернет, программное обеспечение).

### Обсуждение результатов

Остановимся на некоторых примерах возможного использования лингвистических корпусов в проектной деятельности студентов.

В исследовательской деятельности это могут быть социальные, кросс-культурные, концептуальные, статистические, переводческие, диахронические исследования языка [10, 15]. Принципиально важно, чтобы направление исследовательской работы согласовывалось с получаемой студентом специальностью, и решаемая задача была взята из жизни и представляла интерес для участников. Исследовательские проекты позволяют готовить самостоятельно и творчески мыслящих специалистов. Проводя исследования, связанные с немецким языком, студент углубляет и расширяет свои знания. Не навязанные учителем или учебником, а самостоятельно выведенные языковые факты, сформулированные теоретические представления приобретают особую значимость и усваиваются гораздо легче и запоминаются надолго.

По предметно-содержательной области особый интерес могут представлять междисциплинарные проекты, позволяющие с опорой на лингвистические данные корпусов проводить комплексные исследования социальных, культурных, литературных и других феноменов.

Рассмотрим пример подобного исследования [10]. Глобальный характер миграционных процессов в последние годы вызывает эскалацию напряжения во всех сферах: экономической, политической, культурной. Особо остро проблема беженцев коснулась Германии. Поэтому актуальным представляется изучение отношения немцев к иммигрантам, характер его изменения с течением времени. Заключение относительно этих проблем также позволяет сделать корпусная лингвистика. С опорой на статистические данные из корпусов удалось сделать выводы относительно периодов обострения проблем с беженцами в Германии (резкий взлет кривой вхождений ключевых слов к 2016 году).

В немецком языке есть целый ряд лексем, обозначающих мигрантов: *Einwanderer, Migrant, Flüchtling, Immigrant, Zuzügler, Zugereister, Neubürger, Ausländer, Asylbewerber, Arbeitsmigrant, Spätaussiedler, Vertriebene, Asylsuchende, Asylbegehrende, Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, Zuwanderer, Schutzsuchende, Binnenvertriebene, Gastarbeiter* (они были выявлены при анализе газетных статей в немецком корпусе DWDS). Все лексемы представляют собой полные и стилистические или контекстуальные синонимы. Однако,

несмотря на пейоративную коннотацию слова *Flüchtling*, ему до сих пор отдается предпочтение, что выявляется путем анализа частотности и сопоставления временных рамок.

Дальнейший анализ сочетаемости со словами *Einwanderung* и *Zuwanderung* выявляет преобладание негативно маркированной лексики в комбинации с первым словом. Меньше негативных ассоциаций вызывает употребление слова *Zuwanderung*, хотя и здесь речь идет о нелегальности, неконтролируемости въезда; но это слово больше связывают с трудовой миграцией, о чем свидетельствует такой ассоциативный ряд, как: рабочая сила, рынок труда, квалифицированные кадры. Если проследить в диахроническом аспекте употребительность этих двух терминов, то можно констатировать неуклонный рост употребительности термина *Zuwanderung* по отношению к *Einwanderung*, график частотности последнего проявляет гораздо большие колебания. Таким образом, анализируя языковые факты, можно в целом сделать выводы об отношении современного немецкого общества к мигрантам.

В качестве практико-ориентированного проекта можно предложить студентам создание разного рода словарей на базе лингвистических корпусов. Использование корпусного подхода, методов для определения лексической совместимости позволяет создавать словари экспериментального типа, которые направлены на выполнение определенных задач, в том числе словари семантически целостных единиц. Это позволит провести анализ взаимодействия слов, особенностей их сочетаемости, функционирования и частотности употребления. Имеющиеся словари синонимов, словообразований, во-первых, преследуют лишь количественную цель рассмотренных примеров, во-вторых, часто делают это хаотично, поэтому и возникает потребность в практико-ориентированном словаре нового типа, который можно будет назвать интегрированным тематическим словарем устойчивых словосочетаний по разным специализированным областям, или словарем коллокаций, который будет содержать разные типы устойчивых словосочетаний, наиболее востребованных при общении в той или иной сфере, показывать правильность их сочетаемости, управления.

Данный словарь впоследствии можно использовать в учебном процессе. Коллокации представляют жестко связанные между собой, устойчивые словосочетания, состоящие из разных частей речи, например, из глагола и существительного, прилагательного и существительного: *zadate einen Frage stellen* (поставить вопрос), *setze dich an einen runden Tisch* (кружлый стол – стол переговоров, а не кружлый по форме). Поскольку лексика, используемая в русском и немецком языках, при этом не совпадает, словарь поможет снять трудности у студентов в этом аспекте. Использование корпуса для

составления словаря имеет большое преимущество. Быстрота, с которой формируется запрашиваемый материал, позволяет осуществлять подбор в ограниченные сроки. Это в значительной мере экономит время. Тем не менее подобного рода деятельность требует скрупулезности, сбора и обработки обширного объема материала. Поэтому словарный проект лучше осуществлять не индивидуально, а в группах.

На первом этапе студенты делятся на микрогруппы и продумывают структуру конечного продукта. Далее происходит сбор сочетаний с лексикой родного языка с использованием данных Национального корпуса русского языка (НКРЯ) [12]. Также отбор можно осуществлять из словарей коллокаций русского языка [2, 3], путем поиска примеров в текстах разных функциональных стилей. Используя корпусный подход, можно выявить: 1. Какие значения имеет конкретное слово? 2. Какова частотность употребления данного слова относительно других близких к нему слов? 3. Какие лингвистические модели имеет данное слово (по отношению к регистрам, историческим периодам, диалектам и т.д.)? 4. Какие слова обычно сочетаются с данным словом? 5. Как распределены смыслы и типы использования слова? 6. Как используются и по-разному распределяются слова, кажущиеся синонимичными? [17]

Использование материала корпусов немецкого языка обеспечивает актуальность, репрезентативность и сбалансированность языкового материала, а также поисковый инструмент, который обычно дает возможность хорошей выборки в определенном корпусе.

На примере существительного *Tisch* (стол) можно представить, какие сочетания с данным словом могут представлять трудности при переводе с немецкого языка, проанализировать этапы, которые смогут впоследствии выполнять студенты самостоятельно. Используя корпус немецкого языка DWDS, можно выстроить двойную траекторию работы над словом при создании словаря. С одной стороны, можно начинать исследование слова *Tisch* с анализа его коллокатов, т.е. слов, с которыми исследуемое слово встречается наиболее часто и семантически целостно. К примеру, в русском языке со словом стол имеются устойчивые словосочетания: *убирать со стола, беседа за круглым столом, бесплатный стол, во главе стола, просить за стол, шведский стол*. Подобные устойчивые словосочетания русского языка могут вызвать трудность для студентов при переводе на немецкий язык с точки зрения правильности выбора лексики. И работа со словарем не всегда может дать правильный вариант.

Воспользовавшись корпусом немецкого языка DWDS [21], можно на примерах проанализировать сочетаемость немецкого существительного *Tisch* с различными частями речи (см. рис.

1). Как видно из схемы, наиболее частыми его коллокациями являются слова *Stuhl, rund, gedeckt, sitzen*. Кроме этого, здесь же можно проследить, как существительное *Tisch* может сочетаться с различными словами в предложении, в каких синтаксических функциях оно выступает.

Одним из преимуществ корпусного исследования является то, что лингвистические корпусы

можно использовать для демонстрации множества контекстов, в которых употребляется слово. Затем из этих контекстов, используя конкордансные словосочетания (KWIC), можно выделить разные смысловые значения, ассоциируемые с данным словом (см. рис. 2).

При этом корпус помогает проверить, насколько часто то или иное словосочетание име-

### Suche im DWDS-Wortprofil

The screenshot shows the DWDS search interface for the word "Tisch". It includes search filters for lemma, word type, and frequency. Below the filters are several tables of collocations:

- Überblick:** A list of 18 words with their logDice and frequency values. Top words include "rund" (logDice 10.1, Freq. 10404), "Stuhl" (8.8, 3825), and "sitzen" (8.0, 9212).
- hat Adjektivattribut:** A list of 18 adjectives. Top words include "rund" (12.5, 10388), "gedeckt" (10.6, 1636), and "grün" (8.6, 1823).
- ist Akk./Dativ-Objekt von:** A list of 18 verbs. Top words include "reservieren" (9.7, 218), "decken" (9.6, 512), and "abräumen" (9.1, 124).
- ist in Präpositionalgruppe:** A list of 8 prepositional phrases. Top phrases include "legen auf" (9.8, 7127), "wischen vom" (8.8, 1421), and "sitzen am" (8.3, 4064).
- hat Genitivattribut:** A list of 8 nouns. Top words include "Rund" (11.3, 430), "Café" (8.8, 56), and "Reiche" (8.7, 59).
- in Koordination mit:** A list of 8 nouns. Top words include "Stuhl" (12.7, 3340), "Bett" (10.7, 695), and "Schrank" (10.1, 390).

Рис. 1 Сочетания со словом “Tisch”. Поиск в DWDS

The screenshot shows the DWDS KWIC search interface for the word "Tisch". It includes search parameters for corpus, date range, and text classes. Below the parameters is a list of 10 KWIC snippets:

- 1: z 1980 natztg\_m1900 ...s seiner Geliebten in der Stube des Vaters, nahm eine auf dem **Tisch** stehende Bierflasche und versetzte dem Vater mit derselben ...
- 2: z 1980 fackel\_Bd02\_1 ... wies der Fürst mit der Hand auf eine Cassette, die auf dem **Tische** stand.
- 3: z 1980 fackel\_Bd02\_1 ...orden befragt worden waren, ist schließlich am sehr grünen **Tische** ein Reformwerk geschaffen worden, das keinerlei wesentlich...
- 4: z 1980 MNN\_M19001 ...chen Sonnenschirm, dort zertrümmern Andere die schönsten **Tische** und Stühle, um Feuer damit anzumachen.
- 5: z 1980 MNN\_M19001 ...ch von den ihm angelegten Fesseln befreite und sie auf den "**Tisch** des Hauses" hinwarf.
- 6: 8 1980 Briefe\_Busch\_1 Abends nach **Tisch** werden herrliche Birnen gegeben.
- 7: 8 1980 Briefe\_Poem\_1 ...wird, meldet er sofort durch dreimaliges Klopfen unter den **Tisch** den oberen Mächten seinen demüthigen Wiederruf an.
- 8: 8 1980 duncker\_roma ... runden, mit einer blau und rot gewürfelten Decke bedeckten **Tisch** .
- 9: 8 1980 duncker\_roma ...d zu klirrte ein Kaffeelöffel gegen eine der Tassen auf dem **Tisch** , vornehmlich von dem breiten geblühten Sofa her, auf dem ...
- 10: 8 1980 duncker\_roma ... mit ihrer Verrichtung am Fenster fertig war und sich dem **Tische** wieder zuwandte, standen ihr die Thränen in den Augen.

Рис. 2 “Tisch” в контексте – KWIC отчетания со словом



ет реализацию и насколько найденное значение из словаря подтверждается примерами из в аутентичном тексте. Работа подобным образом не только поможет снять трудности перевода определенных словосочетаний, но является для студентов важным совместным проектом, рассчитанным на следующие поколения, которые смогут пополнять словарь.

В качестве более масштабного проекта на основе корпусной лингвистики может быть предложено создание интерактивной онлайн-лаборатории, чтобы с помощью увлекательных и нестандартных лингвистических заданий показать, как читать и понимать текст, как функционируют слова в языке, как они связываются между собой. Целевой аудиторией сайта могут быть как студенты лингвистических направлений подготовки, которые могут самостоятельно повысить уровень владения языком, так и школьники. Во время работы над контентом разрабатываемого ресурса происходит активизация познавательной деятельности обучающихся, формирование мотивации к обучению, также это дает широкие возможности для самостоятельной работы обучающихся и контроля со стороны преподавателей. Создание сайта-лаборатории можно рассматривать как вклад в формирование ИКТ-компетенций обучающихся, а также развитие дистанционных технологий в обучении, что позволяет к тому же овладевать иностранным языком и обучающимся с ограниченными возможностями здоровья.

Работа с сайтом-лабораторией даст возможность обучающимся более осознанно овладевать языковым материалом, будет способствовать лучшему запоминанию и усвоению материала, экономии времени на обучение, благодаря наглядности, качественно отобранному аутентичному материалу, удобной навигации сайта. Сайт может послужить отличной платформой для профориентационной работы со школьниками, проведения олимпиад, конкурсов, конференций. Несомненно, такая работа сопряжена с проявлением творческого потенциала студентов, требует работы в коллективе, будет интересна и познавательна для каждого. Наполнение контента может происходить постоянно, поэтому внутри данного большого проекта может быть реализован целый ряд отдельных проектов, что предоставит

широкое поле деятельности для обучающихся и для преподавателей.

## Заключение

Использование данных лингвистических корпусов при осуществлении проектной деятельности в высшем учебном заведении способствует значительной оптимизации процесса обучения и овладения ключевыми компетенциями. Данный метод является актуальным, полезным и будет интересен студентам. Особую ценность проектов, основанных на корпусных методиках, составляет прагматическая направленность на результат и возможность применения результата в практической деятельности. Работа с лингвистическим корпусом может стимулировать творческий потенциал обучающихся, активизировать познавательный процесс, развивать методику сотрудничества.

На базе лингвистического корпуса можно создать множество заданий проблемного характера для стимулирования исследовательской работы обучающихся. Корпусная методика не ограничивается анализом чисто языковых фактов, а предполагает также широкий спектр междисциплинарных проектов: на основе лингвистических данных с заданными параметрами (тематическими, хронологическими, гендерными, количественными и др.) можно проводить критический обзор социальных, политических, культурных проблем. Компетенции обучающихся в разных областях можно органично интегрировать в решение одной проблемы.

Передовые технологии в опыте проектной деятельности на уроках иностранного языка должны стать неотъемлемым звеном в учебной и исследовательской деятельности обучающихся высших учебных заведений как новое направление, соответствующее современным стандартам образования и потребностям общества. А внедрение корпусных методик в проектную деятельность будет способствовать развитию мотивации к обучению и творчеству, навыков проведения исследований, способностей анализировать и делать выводы, самостоятельности и умения работать в команде, формировать профессиональное мировоззрение и определенную культуру.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Байденко В.И. Стандарты в непрерывном образовании: концептуальные, теоретические и методологические проблемы. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. 296 с.
2. Бирюк О.Л., Гусев В.Ю., Калинина Е.Ю. Словарь глагольной сочетаемости непредметных имен русского языка // Национальный корпус русского языка. М., 2008. URL: [http://www.ruscorpora.ru/dict.ruslang.ru/abstr\\_noun.php?](http://www.ruscorpora.ru/dict.ruslang.ru/abstr_noun.php?) (дата обращения: 19.09.2018)
3. Борисова Е.Г. Слово в тексте. Словарь коллокаций (устойчивых словосочетаний) русского языка с англо-русским словарем ключевых слов. М.: Филология, 1995. 148 с.
4. Борисова Е.М. Проект на уроках немецкого языка // Иностранные языки в школе. 1998. № 2. С. 27–31.
5. Бреднева Н.А. Формирование проектной компетентности студентов в образовательном процессе вуза //

- Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2017. № 5 (71). Ч. 2. С. 166–169.
6. Демченко А.И., Алипулатова Н.С. Проектная деятельность в обучении иностранному языку // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Естественные и точные науки. Махачкала: Дагестанский государственный педагогический университет, 2013. № 2. С. 106.
  7. Захаров В. П. Корпусная лингвистика. Учебно-метод. Пособие. СПб.: Санкт-Петербургский государственный университет, 2005. 48 с.
  8. Кашлева Н.В., Дмитриева Ж.В., Игнаткина Т.В. Школьная проектная лаборатория. Волгоград: Учитель, 2009. 154 с.
  9. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. 2004. №5. С. 3–12.
  10. Морозов Е.А., Уразаева Н.Р. Мигранты и немецкое общество на современном этапе: вектор перемен // Социодинамика. 2017. № 11. С.45–55. DOI: 10.25136/2409-7144.2017.11.23282. URL: [http://e-notabene.ru/pr/article\\_23282.html](http://e-notabene.ru/pr/article_23282.html). (дата обращения: 05.10.2018).
  11. Муталапова А.Х. Проектная деятельность как способ социализации студентов на занятиях по иностранному языку в вузе // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. № 12–4. С. 62–65.
  12. Национальный корпус русского языка. URL: <http://www.ruscorpora.ru> (дата обращения: 05.10.2018).
  13. Петухова А.А. Метод проектов на уроках иностранного языка // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. Т. 33. С. 75–80. URL: <http://e-koncept.ru/2017/771134.htm> (дата обращения: 05.10.2018).
  14. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2000. № 3. С. 3–9.
  15. Уразаева Н.Р., Морозов Е.А. Концептуализация образа России в немецких СМИ: перемены к лучшему? // Мировая политика. 2017. № 3. С.141–154. DOI: 10.25136/2409-8671.2017.3.24004. URL: [http://e-notabene.ru/wi/article\\_24004.html](http://e-notabene.ru/wi/article_24004.html) (дата обращения: 05.10.2018).
  16. Уразаева Н.Р., Морозов Е.А. Корпусная лингвистика при обучении немецкому языку: практические основы и инструменты // Современное образование. 2018. № 3. С.71–79. DOI: 10.25136/2409-8736.2018.3.27120. URL: [http://e-notabene.ru/pp/article\\_27120.html](http://e-notabene.ru/pp/article_27120.html) (дата обращения: 05.10.2018).
  17. Biber D., Conrad S., Reppen R. Corpus Linguistics. Investigating language structure and use. Cambridge University Press, 1998. 300 p.
  18. Bolsunovskaya L., Phillips Ch., Korotchenko T., Matveenko I., Ulyanova O. Project-based Method in Teaching Foreign Language for Specific Purposes // Procedia – Social and Behavioral Sciences, Vol., 215. Tomsk, 2015, pp. 176–180.
  19. Cheng W., Warren M., XuXun-feng. The language learner as language researcher: putting corpus linguistics on the timetable // System. Volume 31, Issue 2, June 2003, Pp. 173–186.
  20. Craig E. The contribution of descriptive corpus linguistics to English language teaching // Linguistics and Education. Volume 22, Issue 3, September 2011, Pages 290–293.
  21. DWDS – Wortauskunftssystem zur deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart [Электронный ресурс]. URL: <https://www.dwds.de> (дата обращения: 03.08.2018).
  22. Gilquin G. Corpus-based Research in Applied Linguistics. Studies in Honor of Doug Biber // Journal of English for Academic Purposes. Volume 22. June 2016. pp. 196–198.

## REFERENCES

1. Baidenko V.I. Standards in continuing education: conceptual, theoretical and methodological problems. Moscow, Research Center for the problems of the quality of training, 1999. 296 p. (in Russian)
2. Biryuk, O.L., Gusev, V.Yu., Kalinina, E.Yu. Dictionary of the verbal compatibility of non-object names of the Russian language // National Corpus of the Russian language. Moscow, 2008. Available at: [http://www.ruscorpora.ru/dict.ruslang.ru/abstr\\_noun.php?](http://www.ruscorpora.ru/dict.ruslang.ru/abstr_noun.php?) (accessed 19 September 2018) (in Russian)
3. Borisova E.G. The word in the text. Dictionary of collocations (stable phrases) of the Russian language with the English-Russian dictionary of keywords. Moscow, Philology Publ., 1995. 148 p. (in Russian)
4. Borisova E.M. The project at the lessons of the German language. *Foreign languages at school*. 1998. no. 2. pp. 27–31. (in Russian)
5. Bredneva N.A. Formation of project competence of students in the educational process of the university. *Philological sciences. Questions of theory and practice*. Tambov: Diploma, 2017. № 5 (71). Part 2. P. 166–169. (in Russian)
6. Demchenko A.I., Alipulatova N.S. Project activities in teaching a foreign language // Proceedings of the Dagestan State Pedagogical University. Natural and exact sciences. Makhachkala: Dagestan State Pedagogical University, 2013. no. 2. pp. 106. (in Russian)
7. Zakharov V. P. Corpus linguistics. Learning method. Saint Petersburg, SPSU Publ., 2005. 48 p. (in Russ.)
8. Kashleva N.V., Dmitrieva Z.V., Ignatkina T.V. School design laboratory. Volgograd, Teacher Publ., 2009. 154 p. (in Russ.)
9. Lebedev O.E. Competence approach in education. *School technologies*. 2004. no. 5. pp. 3–12. (in Russian)
10. Morozov E.A., Urazaeva N.R. Migrants and the German society at the present stage: the vector of change. *Sociodynamics*. 2017. no. 11. pp. 45–55. doi: 10.25136/2409-7144.2017.11.23282. Available at: [http://e-notabene.ru/pr/article\\_23282.html](http://e-notabene.ru/pr/article_23282.html). (accessed 19 September 2018). (in Russian)
11. Motalapova A.Kh. Project activity as a way of socializing students in foreign language classes at a university. *Actual problems of the humanities and natural sciences*. 2016. no. 12-4. pp. 62–65. (in Russian)
12. National Corps of the Russian language. Available at: <http://www.ruscorpora.ru> (accessed 19 September 2018). (in Russian)
13. Petukhova A.A. Method of projects in foreign language lessons. *Concept*. 2017. Vol. 33. pp. 75–80. Available at: <http://e-koncept.ru/2017/771134.htm> (accessed 19 September 2018). (in Russian)
14. Polat E.S. Method projects in foreign language lessons. *Foreign languages at school*. 2000. no. 3. pp. 3–9. (in Russ.)

15. Urazaeva N.R., Morozov E.A. Conceptualization of the image of Russia in the German media: change for the better? *Global politics*. 2017. no. 3. pp. 141–154. doi: 10.25136 / 2409-8671.2017.3.24004. Available at: [http://e-notabene.ru/wi/article\\_24004.html](http://e-notabene.ru/wi/article_24004.html) (accessed 19 September 2018). (in Russian)
16. Urazaeva N.R., Morozov E.A. Corpus linguistics in teaching German: practical basics and tools. *Modern Education*. 2018. no. 3. pp. 71–79. doi: 10.25136 / 2409-8736.2018.3.27120. Available at: [http://e-notabene.ru/pp/article\\_27120.html](http://e-notabene.ru/pp/article_27120.html) (accessed 19 September 2018). (in Russian)
17. Biber D., Conrad S., Reppen R. *Corpus Linguistics. Investigating language structure and use*. Cambridge University Press, 1998. 300 p.
18. Bolsunovskaya L., Phillips Ch., Korotchenko T., Matveenko I., Ulyanova O. Project-based Method in Teaching Foreign Language for Specific Purposes. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, Vol., 215. Tomsk, 2015, pp. 176–180.
19. Cheng W., Warren M., XuXun-feng. The language learner as language researcher: putting corpus linguistics on the timetable. *System*. Volume 31, Issue 2, June 2003, Pp. 173–186.
20. Craig E. The contribution of descriptive corpus linguistics to English language teaching. 2001. *Linguistics and Education*. Volume 22, Issue 3, September, pp. 290–293.
21. DWDS – Wortauskunftssystem zur deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart [Электронный ресурс]. Available at: <https://www.dwds.de> (accessed 19 September 2018).
22. Gilquin G. Corpus-based Research in Applied Linguistics. Studies in Honor of Doug Biber. *Journal of English for Academic Purposes*. 2016, Vol. 22. June, pp. 196–198.

#### **Информация об авторах**

**Морозов Евгений Александрович**

(Россия, Магнитогорск)

Доцент, кандидат филологических наук  
Магнитогорский государственный технический  
университет им. Г.И. Носова  
E-mail: [buddenbroki@mail.ru](mailto:buddenbroki@mail.ru)

**Уразаева Наиля Радифовна**

(Россия, Магнитогорск)

Доцент, кандидат филологических наук  
Магнитогорский государственный технический  
университет им. Г.И. Носова  
E-mail: [nailja-urasaewa@yandex.ru](mailto:nailja-urasaewa@yandex.ru)

#### **Information about the authors**

**Evgeny A. Morozov**

(Russia, Magnitogorsk)

Associate Professor,  
PhD in Philological Sciences  
Nosov Magnitogorsk State Technical University  
E-mail: [buddenbroki@mail.ru](mailto:buddenbroki@mail.ru)

**Nailya R. Urazaeva**

(Russia, Magnitogorsk)

Associate Professor,  
PhD in Philological Sciences  
Nosov Magnitogorsk State Technical University  
E-mail: [nailja-urasaewa@yandex.ru](mailto:nailja-urasaewa@yandex.ru)

#### **Ссылка для цитирования<sup>ГОСТ</sup>**

Морозов Е. А., Уразаева Н. Р. Использование лингвистических корпусов в проектной деятельности на занятиях по немецкому языку в высшем учебном заведении // Перспективы науки и образования. 2018. № 6 (36). С. 187-195. doi: 10.32744/pse.2018.6.21

#### **For Reference<sup>APA</sup>**

Morozov, E. A., & Urazayeva, N. R. (2018). The use of linguistic corpora in design activities on German language lessons at the university. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 36 (6), 187-195. doi: 10.32744/pse.2018.6.21



## Общая характеристика профессиональных способностей в изобразительной деятельности студентов художественно-графического отделения художественных колледжей

В статье определяется актуальность отслеживания взаимосвязи между уровнем развития профессиональных способностей и уровнем развития когнитивной сферы студента на теоретическом и эмпирическом уровнях. В понятие когнитивная сфера включаются познавательные процессы, креативность как способность к творчеству и интеллектуальные способности. Авторы определяют уровни (высокий, средний и низкий) развития профессиональных способностей студентов художественно-графических отделений художественных колледжей. На основе практического исследования с использованием банка тестов и методик (как распространенных, так и адаптированных авторами), а также применения математических методов для анализа и интерпретации результатов авторам удалось охарактеризовать компоненты, составляющие профессиональные способности (творческая активность, изобразительные способности, педагогические способности, ориентированность личности, уровень развития когнитивной сферы, креативность, интеллектуальная лабильность) в изобразительной деятельности будущих педагогов изобразительного искусства. Уровень развития когнитивной сферы личности влияет на уровень профессиональных способностей в изобразительной деятельности.

**Ключевые слова:** профессиональное образование, профессиональные способности, изобразительная деятельность, взаимосвязь профессиональных способностей и когнитивной сферы, художественно-графическое образование, психология художественно-творческой деятельности



## General Characteristic of Professional Skills on Graphic Activities in Students of Art and Graphic Design Department of Arts Colleges

The article identifies the actuality of tracing the interrelation among the level of professional skills development and the level of cognitive sphere development in student on theoretical and empirical levels. The notion of cognitive sphere incorporates cognitive processes, creativity as felicity to creation, and intellectual abilities. The authors identify the levels (high, average and low) of professional skills development in students of Art and Graphic Design Departments of Arts Colleges. Based on practical investigations with the use of tests and methods database (both wide-spread and adapted by the authors), and on the use of mathematical methods to analyze and interpret the results, the authors succeeded in characterizing the components, forming the professional skills (creative activities, graphic skills, teaching skills, attitude of personality, cognitive sphere development level, creativity, intellectual lability) in graphic activities of future teachers of graphic arts. Cognitive sphere development level in personality impacts on the level of professional skills in graphic activities.

**Key words:** professional education, professional skills, graphic activities, interrelation of professional skills cognitive sphere, art and graphics education, psychology of artistic and creative activities

## Введение

Единого мнения в отношении условий, средств, приёмов развития изобразительных и педагогических способностей студентов художественно-графического отделения педагогических колледжей на сегодняшний день не сложилось. В основном современные научные исследования профессиональных способностей и склонностей в области изобразительной деятельности относятся либо к высшему профессиональному образованию, или к уровню общего образования (образование детей и подростков).

В то же время в послании Федеральному Собранию в 2014 году В.В. Путин обратил внимание на важность развития системы подготовки рабочих кадров [9]. С 2012 Россия является участником международного движения WorldSkills Russia – Союз молодые профессионалы (WorldSkills Russia) [19]. Таким образом, современная ситуация и повышенное внимание к системе среднего профессионального образования выводят на первый план вопросы, связанные не только и совершенствованием программ и методик образования, но и с определением инструментария оценивания профессиональных способностей, компетенций [18].

Следовательно, исследование общей характеристики развития профессиональных способностей в изобразительной деятельности студентов художественно-графического отделения художественных колледжей своевременно, актуально и востребованно. В связи с этим одной из основных задач при работе с обучающимися является выяснение взаимосвязи между уровнем развития профессиональных способностей и уровнем развития когнитивной сферы студента. При этом под когнитивной сферой в данном случае нами понимались психические познавательные процессы, а также способности к творчеству (креативность) и интеллектуальные возможности [15].

Материалы и методы исследования

Исследование проводилось в 2011 – 2016 гг. Основной базой исследования стали педагогические колледжи, в которых осуществляется подготовка специалистов среднего звена на художественно-графических отделениях. Это ГБПОУ «Оренбургский педагогический колледж им. Н.К. Калугина» г. Оренбург, ГАПОУ «Лениногорский музыкально-педагогический колледж» г. Лениногорск, ГБПОУ СО «Гуманитарный колледж» г. Тольятти. В этих колледжах реализуется образовательная программа подготовки специалистов среднего звена по специальности 54.02.06 «Изобразительное искусство и черчение», квалификация – учитель изобразительного искусства и черчения. Общее количество респондентов составило – 264 человека.

Теоретической базой исследования стали труды О. Дункер и К. Дункер [4], В.И. Кириенко [6],

Г.И. Сотской [10], Д.Н.Узнадзе [12], С.Е. Игнатъева [13], В.Д. Шадрикова [14], И.С. Якиманской [17], отраженные в современных публикациях.

При исследовании изобразительных способностей нами использовались методики изучения специальных изобразительных способностей – методика В.И. Кириенко, модифицированная Е.М. Базилевичем и Г.А. Горбуновой [1; 2; 6]. Для диагностики специальных педагогических способностей применялись методики «Педагогические ситуации» и ориентировочная анкета (Басса) В. Смекалова и М. Кучера [5; 7]. Для диагностики способностей к творчеству – методика невербальной креативности Е. Торренса и личностной креативности Е. Туник [11]. Для диагностики интеллектуального развития студентов – методика «Интеллектуальная лабильность». Для диагностики когнитивной сферы студента – методика «Фигуры Готшильда» («Полезависимость и полнезависимость») (восприятие), методика Г. Мюнстерберга в модификации Г.А. Горбуновой (внимание) [2; 3], «Пространственное мышление» И.С. Якиманской (мышление) [16; 17], «Память на образы» (зрительная память), дополнительно в методиках Е. Торренса и Е. Туник [11] мы выделили составляющий элемент творческой личности – воображение.

## Анализ результатов исследования

На первом этапе исследования осуществлялась оценка учебно-творческих работ студентов, которая позволила ранжировать обучающихся по уровню демонстрации ими профессиональных качеств и выделить три группы студентов. В первую группу вошли студенты с высоким уровнем развития профессиональных способностей (ВУРПС), во вторую – со средним уровнем развития профессиональных способностей (СУРПС), в третью – с низким уровнем развития профессиональных способностей (НУРПС).

Наблюдения за учебно-творческим процессом студентов позволили установить, что для представителей первой группы на занятиях по рисунку характерна стабильно высокая творческая активность, которая внешне выражается проявлением таких личностных черт в отношении к учебной изобразительной деятельности, как организованность, упорство, сосредоточенность и подобное. Для представителей третьей группы характерно обратное соотношение данных черт. Для студентов, демонстрирующих средний уровень профессиональных способностей в учебном процессе, показатели проявления этих черт усредняются.

Наблюдение также позволило получить данные, характеризующие динамику процесса профессионального роста студентов в ходе учебных занятий, по следующим показателям: погруженность в работу, продуктивность, самостоятельность, изменение в качестве продукта учебной изобразительной деятельности. Было установле-

но, что студенты первой группы (ВУРПС) достаточно быстро достигают высокого уровня погруженности в работу и высокой ее продуктивности. Такие студенты, как правило, выполняют основную работу достаточно качественно и быстро, кроме этого выполняют значительный дополнительный массив подготовительных или предварительных набросков, зарисовок, этюдов.

У группы студентов со средним уровнем развития профессиональных способностей творческий процесс происходит по нарастающей. В отличие от первой группы, погруженность в работу у них обычно сразу не наступает, а происходит постепенно по нарастающей в течение занятий. Наибольшая продуктивность у них, как правило, наблюдается в середине работы.

Для студентов третьей группы (НУРПС) характерна слабая погруженность в процесс изобразительной деятельности на всех этапах учебного занятия, а также низкая продуктивность этой деятельности. Показатель продуктивности у таких студентов, в большинстве случаев, возрастает лишь на завершающем этапе работы. Такие студенты ориентированы в основном на получение оценки, а не на приобретение профессионального мастерства.

На втором этапе исследования мы поставили задачу определить уровень развития изобразительных способностей. Анализ результатов проведения диагностического обследования с помощью методик, направленных на выявление

уровня развития изобразительных способностей, позволил установить, что степень отклонений в заданиях от нормы в методиках «Вертикаль и горизонталь», «Глазомер» и «Пропорции» у испытуемых подгрупп ВУРПС и СУРПС в отличие от лиц подгруппы НУРПС невелика.

В методике «Вертикаль и горизонталь» очень ярко проявились способности студентов определять горизонтальное и вертикальное направление линий. В зависимости от уровня развития изобразительных способностей результаты испытуемых подгрупп ВУРПС, СУРПС и НУРПС были различны. Испытуемые с высоким уровнем развития профессиональных способностей смогли с высокой степенью точности определить искомые направления линий.

При анализе выполненных заданий студентами с низким уровнем развития профессиональных способностей прослеживаются более существенные отклонения вертикальных и горизонтальных линий от истинных горизонталей и вертикалей. Им было сложнее определить истинную вторую точку, через которую проходила бы линия, относящаяся либо к вертикальной оси координат, либо к горизонтальной оси координат. Полученные данные отображены в таблице 1. Для удобства оценки результативности и сравнения – количество испытуемых в подгруппах ВУРПС, СУРПС и НУРПС, выполнивших задание с различной степенью успешности были переведены в проценты.

Таблица 1

Результаты по методикам изучения специальных изобразительных способностей («Вертикаль и горизонталь», «Глазомер», «Пропорции»)

Методика исследования/критерии	Испытуемые с НУРПС	Испытуемые с СУРПС	Испытуемые с ВУРПС
Методика «Вертикаль и горизонталь»			
Отклонение от вертикали и горизонтали			
Угол 0,5 – 1 градуса	0 %	38,5 %	50 %
Угол 2 – 3 градусов	50 %	46,15 %	50 %
Угол 4 градуса	16,6 %	7,69 %	0 %
Угол от 5 градусов	30, 33 %	7,69 %	0 %
Методика «Глазомер»			
Коэффициенты точности определения величин зрительным анализатором			
От 8,1 до 8,8	50%	23,08%	16,7%
От 7, 5 до 8	16,7%	53,8%	66,7%
От 7,4 до 7	33,3%	15,4%	16,7%
Методика «Пропорции»			
Коэффициенты точности определения величин			
(-) пропорции искажены в меньшую сторону	33,33%	15,4 %	16,7%
норма	33,33%	53,8%	66,7%
(+) пропорции искажены в большую сторону	33,33%	30,8%	16,7%

**Примечание:**

НУРПС – низкий уровень развития профессиональных способностей,  
СУРПС – средний уровень развития профессиональных способностей,  
ВУРПС – высокий уровень развития профессиональных способностей.

Полученные результаты были разбиты на четыре группы. Такое деление объясняется самыми распространёнными (общими) ошибками в определении испытуемыми истинных вертикалей и горизонталей. В таблице 1 в первой строке методики «Вертикаль и горизонталь» показан процент испытуемых максимально приблизившихся к истинной вертикали и горизонтали (угол уклона 0,5-1 градус) в трех группах низкого, среднего и высокого уровня развития профессиональных способностей. Во второй – допустившие незначительные ошибки (угол уклона 2-3 градуса). В третьей и четвёртой строках этой методики показаны результаты испытуемых, допустивших грубые ошибки (уклон 4-5 градусов).

Из таблицы 1 видны существующие отличия между показателями испытуемых с разным уровнем развития профессиональных способностей. Следует отметить, что в первых двух строках методики «Вертикаль и горизонталь» результаты испытуемых групп СУРПС и ВУРПС в процентном соотношении превосходят результаты испытуемых НУРПС. Это значит, что они допустили меньше погрешностей в определении вертикалей и горизонталей, уклонившись лишь на 0,5-3 градуса. Испытуемые же с НУРПС допустили значительные отклонения в основном от 4 до 5 градусов, что говорит о недостаточном умении видеть истинные направления прямых.

Следующие методики, которые мы использовали – «Глазомер» и «Пропорции». Они рассчитаны на выявление чувствительности зрительного анализатора студента к размеру и форме, пропорциям объектов окружающей действительности, совершенством изображения которых студенты должны будут овладеть. Целесообразность использования данных методик в исследовании обусловлено тем, что в изобразительной деятельности студенту часто приходится прибегать к конструктивному построению объектов изображения. И поэтому ему необходимо наличие умения – анализировать размеры, форму предметов, пропорциональные отношения «на глаз» без применения измерительных приборов каких-либо других приспособлений.

В методике «Глазомер» были вычислены коэффициенты: максимальной точности (7,7 – общий по пяти прямоугольникам), больше и меньше максимальной точности. Результаты, полученные по данной методике, приведены в таблице 1 раздел «Методика «Глазомер».

Как следует из таблицы 1 (строка – критерий Коэффициенты точности определения величин зрительным анализатором «от 7, 5 до 8») максимальной точности в определении размеров, пропорций предметов «на глаз» смогли достигнуть основное количество испытуемых ВУРПС и СУРПС. Результаты испытуемых третьей группы НУРПС в данной строке представлены незначительным процентом лиц в сравнении с первыми двумя группами. Испытуемые из группы НУРПС склонны

преувеличивать (строка критерия - «8,1 до 8,8») в определении «на глаз» истинных размеров и пропорций предметов, а часть из них наоборот, преуменьшать (строка критерия - «от 7,4 до 7»).

Экспериментальные данные по методике, выявляющей уровень развития изобразительной способности заключающейся в способности измерять пропорциональные отношения объектов изображения, приведены в таблице 1 раздел «Методика «Пропорции».

Как следует из таблицы 1 (методика «Пропорции» критерий - «Норма») большой процент испытуемых лиц группы ВУРПС и СУРПС способны максимально точно определять пропорциональные отношения предметов в пространстве. И лишь третья часть испытуемых определили реальные пропорции прямоугольников-стимулов больше, чем они есть. Испытуемые группы НУРПС в большей степени не смогли приблизиться в определении истинных пропорциональных отношений.

Дальнейший анализ экспериментальных групп показал, что испытуемые подгруппы с низким уровнем развития профессиональных способностей продемонстрировали в экспериментальном исследовании средние и низкие показатели чувствительности зрительного анализатора, в отличие от испытуемых подгрупп, продемонстрировавших более высокие показатели. Таким образом, развивающее влияние изобразительной деятельности на специальные изобразительные способности получило экспериментальное подтверждение.

Переходя к описанию результатов исследования следующих специальных способностей студентов художественно-графических отделений педагогического училища следует отметить, что мы акцентировали внимание, прежде всего, на изобразительных способностях. Поэтому уровень развития педагогических (они же вторые специальные) способностей студентов будут отражены в результатах выполнения всего лишь двух методик: «Педагогические ситуации» и ориентировочная анкета (ОР) В. Смекалова и М. Кучера [5; 7].

В экспериментальную группу вошли студенты 3-х и 4-х курсов художественно-графического отделения. Студенты начальных курсов не привлекались к реализации эксперимента, так как в их учебную программу не входят часы активной педагогической практики.

С помощью методики «Педагогические ситуации» были исследованы профессиональные способности нескольких групп студентов. В каждой из которых были выявлены студенты, обладающие высоким уровнем способностей к преподаванию. Уровень развития педагогических способностей оценивался в баллах. Критерием высокого уровня развития являлось наличие – 4,5 балла и выше. Средний уровень развития педагогических способностей оценивается в 3,5 до 4,4 балла и самый низкий уровень составляет 3,4 балла. Результаты исследования представлены ниже в таблице 2.

Таблица 2

## Результаты по методике «Педагогические ситуации»

Курсы	«Педагогические ситуации»		
	баллы		
Подгруппы	ВУРПС 4,5 и больше	СУРПС 3,5-4,4	НУРПС 3,4 и меньше
III курс	70%	30%	0%
IV курс	80%	20%	0%

При обработке результатов тестирования по данной методике, выявилось значительное количество студентов, обладающих высокоразвитыми педагогическими способностями. Причем студенты выпускного курса демонстрировали более высокий уровень развития данной способности.

Следующим критерием нашего исследования стал показатель – ориентированность личности. По результатам ориентировочной анкеты (ОА) В. Смекалова и М. Кучера [5] выяснилось, что среди изучаемой группы студентов преобладают студенты ориентированные или направленные на общение (Interaction). У них выражено стрем-

ление поддерживать отношения с людьми. Они ориентируются на совместную деятельность, но часто в ущерб выполнению конкретных заданий. Кроме этого, такие студенты наиболее сильно ориентированы на социальное одобрение. У них часто наблюдается потребность в привязанности и эмоциональных отношениях с другими людьми.

Из таблицы 3 видно, что основную часть испытуемых составляют те студенты, которые направлены на общение (Interaction). Остальные в равной степени отнесены к тем, которые направлены на дело или на решение задачи (Task) и тех, кто ориентирован на себя (Self).

Таблица 3

## Результаты направленности личности по ориентировочной анкете (ОА)

Группы Подгруппы	Направленность Я (S)	Направленность О (I)	Направленность Д (T)
III курс	20%	60%	20%
IV курс	0%	70%	30%

Испытуемые, которые направлены на общее дело (Т) по результатам тестирования, отличаются особой заинтересованностью в решении деловых проблем, выполнении работы как можно лучше, ориентируются на деловое сотрудничество. Кроме этого, наблюдается проявление способности к отстаиванию собственного мнения в общественном деле, которое полезно для достижения общей цели.

Испытуемые, направленные на себя (S), склонны к соперничеству, агрессии в достижении определённого статуса. Кроме этого в их поведении наблюдается повышенный уровень тревоги и интровертированность.

Таким образом, большинство обследованных студентов относятся к группе лиц ориентированных на общее дело, на совместное решение задач, взаимную поддержку, проявления творчества. Следует отметить, что именно данные черты личности особенно важны для успешной педагогической деятельности, т.к. только совместная деятельность преподавателей разных дисциплин, в том числе культурно-эстетического цикла способствует формированию успешной во многих отношениях личности.

Для получения подтверждения гипотезы о зависимости уровня развития изобразительных и

Таблица 4

## Показатели по методикам, выявляющие степень развития познавательных процессов

Название методики	Число исп-х	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Фигуры Готшильда (внимание)	50	40%	50%	10%
Мюстенберг в мод. Ч.Е.В. (восприятие)	50	23,3%	66,7%	10%
Образная память	50	26,7%	50%	23,3%
ПМ И.С. Якиманской (пространственное мышление)	50	23,3%	70%	6,7%
Личностная креативность Е. Туник (фактор–Воображение)	50	33,3%	36,7%	30%



педагогических способностей от уровня развития когнитивной сферы, были исследованы познавательные процессы, креативность и интеллектуальные возможности студентов.

В приведённой таблице 4 наглядно представлены полученные данные в процентном соотношении с высоким, средним и низким уровнем развития когнитивной сферы испытуемых.

Из таблицы 4 видно, что количество испытуемых со средним уровнем развития внимания, восприятия, зрительной (образной) памяти, пространственного мышления и воображения преобладает над двумя другими подгруппами с высоким и низким уровнем.

Выяснилось, что основная масса испытуемых обладает хорошим вниманием, быстро включаются в работу. У них отмечается способность без особых усилий переключать внимание. Например, умение переключать внимание с одного объекта на другой в изобразительной деятельности. Другой пример, умение выполнять учебно-творческую работу в процессе комментирования возможного допущения общих ошибок в рисунке. Они также легко улавливают суть и решение поставленной задачи в учебно-творческом процессе. Отличаются тонко развитым восприятием, играющего значительную роль в формировании и развитии изобразительных способностей. Испытуемые данной подгруппы обладают способностью к быстрому произвольному и произвольному запоминанию объектов окружающей действительности. Например, память на лица свойственна художникам. Кроме этого, у них развито на среднем уровне пространственное мышление, присутствует способность мысленно

оперировать образами в пространстве, представлять композицию из предметов или объектов на плоскости. Также они отличаются хорошим творческим воображением, которое проявляется не только в учебно-творческой деятельности, но в педагогической практике.

Для того чтобы иметь более полное представление об уровне развития когнитивной сферы студентов ХГО были исследованы креативность и интеллектуальные возможности испытуемых.

В профессиональных способностях студентов художественно-графических отделений чётко прослеживается «творческое» начало. Чистое творчество проявляется в сфере изобразительного искусства, там оно черпает свои силы, возможности. Оно также проявляется и в педагогической практике. Если есть у человека способности к творчеству, то они будут проявляться в любой деятельности. В нашем случае элементы творчества присутствуют как в оценке изобразительных, так и педагогических способностей студентов ХГО. Для этого были отобраны соответствующие методики на выявление способности к творчеству. Способность к творчеству, иначе креативность, оценивалось по двум методикам: Диагностика личностной креативности Е. Туник и Диагностика невербальной креативности Е. Торренса, адаптированной А.Н. Ворониным в 1994 году [11].

Личностная креативность определялась по следующим факторам: Р – степень способности к риску, Л – любознательность, В – воображение, С – предпочтение сложных идей.

Анализ полученных результатов представлен в таблице 5.

Таблица 5

Показатели по методике «Личностная креативность» Е. Туник

Факторы креативности	Число испытуемых	Высоко-креативные	Средне-креативные	Низко-креативные
Р (риск)	60	26,7%	63,3%	10%
Л (любопытность)	60	36,6%	40%	23,4%
В (воображение)	60	33,3%	36,7%	30%
С (сложность)	60	36,7%	43,3%	20%
Личностная креативность Е. Туник (фактор–Воображение)	50	33,3%	36,7%	30%

Испытуемые, отнесенные к группе с выраженной любознательностью, как правило, спрашивают всех и обо всем, им нравится изучать устройство механических вещей, постоянно искать новые пути (способы) решения проблемы, любят изучать новые вещи и т.д., чтобы познать как можно больше.

Испытуемые, отнесённые к высококреативной подгруппе, обладающие развитым воображением, как правило, ориентированы на познание сложных явлений, проявляют к ним интерес; любят ставить перед собой трудные задачи; любят

изучать что-то без посторонней помощи; проявляют настойчивость, чтобы достичь своей цели; предлагают слишком сложные пути решения проблемы, чем это кажется необходимым; им нравятся сложные задания.

Как следует из результатов приведенных в таблице 5, большинство студентов обучающихся на ХГО педучилищ обладают средним уровнем развития личностной креативности.

В дополнение вышеуказанной методике в ходе исследования был применен тест на вы-

явление уровня развития творческих способностей студентов ХГО – «Диагностика невербальной креативности» [11]. Количество испытуемых с высоким, средним и низким уровнем развития

невербальной креативности вычислялось в процентном отношении. В таблице 6 приведены результаты обследования студентов ХГО с использованием данного теста.

**Таблица 6**

Показатели невербальной креативности по тесту Е. Торренса

% людей, результаты которых превышают указанный уровень креативности	0 %	20 %	40 %	60 %	80 %	100 %
Значение индекса оригинальности	0,95	0,76	0,67	0,58	0,48	0,00
Значение индекса уникальности	4	2	1	1	0	0
% испытуемых	0	30%	40%	20%	6,7%	3,3%

**Примечание:**

1 - процент студентов, результаты которых превышают указанный уровень креативности;

2 - значение индекса оригинальности;

3 - значение индекса уникальности;

4 - процент испытуемых, относящийся к группе с высоким, средним и низким уровнем креативности.

Из таблицы видно, что основное количество испытуемых (60%) относятся к группе, обладающих значительным уровнем индекса оригинальности (0,76 и 0,67 при индексе уникальности – 2 и 1).

Интеллектуальные способности студентов ХГО определялись с помощью методики «Интеллектуальная лабильность». Полученные результаты приведены на таблице 7.

**Таблица 7**

Показатели по методике «Интеллектуальная лабильность»

Показатели подгруппы	Высокая лабильность	Средняя лабильность	Низкая лабильность
% испытуемых	36,7%	50%	13,3%

Анализ результатов показал, что основное количество испытуемых относится к группе с хорошим переключением внимания, они способны быстро реагировать на изменение условий заданий, вникают в его суть и выполняют с минимальными временными затратами. Такие испытуемые, как правило, не испытывают особых затруднений в обучении.

во-первых, определить уровни и основные компоненты, составляющие профессиональные способности (творческая активность, изобразительные способности, педагогические способности, ориентированность личности, уровень развития когнитивной сферы, креативность, интеллектуальная лабильность); во-вторых, дать общую характеристику профессиональных способностей в изобразительной деятельности будущих педагогов изобразительного искусства. Данное исследование не претендует на завершенность и планируется его продолжение в формате формирующего педагогического эксперимента по определению эффективных моделей профессионального обучения студентов.

Заключение

Проведенное исследование по выяснению взаимосвязи между уровнем развития профессиональных способностей и уровнем развития когнитивной сферы студента на теоретическом и эмпирическом уровнях позволило нам:

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Базилевич Е.М. Развитие креативности студентов в учебной изобразительной деятельности: автореф. дис... канд. психол. наук. Хабаровск: Хабаровский архитектурно-строительный университет, 2003.
2. Горбунова Г.А. Теоретические и практические основы развития профессиональных способностей студентов, будущих учителей изобразительного искусства // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования. 2015. Т.2. С.73-76.
3. Горбунова Г.А., Савельева О.П. К вопросу о проблемах и тенденциях профессионального становления педагога-художника в современном образовании// Философия образования. 2017. № 71, Вып. 2. С.94-101.
4. Дункер О., Дункер К. Психология продуктивного (творческого) мышления // Психология мышления. М.: Прогресс, 1965. С. 86-234.
5. Изучение направленности личности (Методика В. Смекала и М. Кучера) [Электронный ресурс]. URL: <https://studfiles.net/preview/4587838/> (дата обращения: 4.10.2018)

6. Кириенко В.И. Психология способностей к изобразительной деятельности. М.: Издательство АПН РСФСР, 1959. 304 с.
7. Методика диагностики направленности личности Б. Басса (Опросник Смекала-Кучера) [Электронный ресурс]. URL: <https://psycabi.net/testy/233-metodika-diagnostiki-napravlenosti-lichnosti-b-bassa-oprosnik-smekala-kuchera> (дата обращения 8.10.2018)
8. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. Учебное пособие. СПб.: Речь, 2004. 392 с.
9. Послание Президента Федеральному Собранию [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/47173> (Дата обращения 15.08.2018 г.)
10. Сотская Г.И. Психолого-педагогические механизмы формирования эстетической культуры будущих учителей изобразительного искусства // Перспективы науки и образования. 2017. №1 (25). С. 47-52.
11. Туник Е.Е. Диагностика креативности Тест Е. Торренса. Методическое руководство. СПб.: ИМАТОН, 1998. 171 с.
12. Узнадзе Д.Н. Общая психология. СПб.: Питер, 2004. 412 с.
13. Чистов П.Д., Игнатъев С.Е. Школа дидактики художественного образования академика С.П. Ломова // Право и практика. 2017. №3. С.208-212.
14. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. М.: Логос, 1996. 320 с.
15. Щепланова Е.И. Динамика когнитивных и некогнитивных показателей одаренности у младших школьников // Вопросы психологии. 1998. № 4. С. 111-112.
16. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного образования. М.: Сентябрь, 2000. 176 с.
17. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии. 1995. № 2. С.13-21.
18. Formation and Development of Professional Competence of Bachelors in Engineering in the Process of Economic Education/N.N. Kostina, A.V. Ivlev, N.V. Skvortsova, T.P. Rakhlis, N.R. Balynskaya, M.G. Abilova // Man in India. 2017. No. 97 (5). 2017. P. 53-74.
19. WorldSkills в России [Электронный ресурс]. URL: <https://worldskills.ru/o-nas/dvizhenie-worldskills/> (дата обращения: 30.08.2018)

## REFERENCES

1. Bazilevich E.M. The development of students' creativity in educational graphic activity: author. dis ... cand. psychol. sciences. Khabarovsk, Khabarovsk University of Architecture and Civil Engineering, 2003. (in Russian)
2. Gorbunova G.A. Theoretical and practical bases for the development of professional abilities of students, future teachers of the visual arts. *Actual problems of modern science, technology and education*. 2015. Vol.2. pp.73-76. (in Russian)
3. Gorbunova G.A., Savelyeva O.P. On the issue of problems and trends in the professional development of a teacher-artist in modern education. *Philosophy of Education*. 2017. no. 71, Vol. 2. pp. 94-101. (in Russian)
4. Dunker O., Dunker K. Psychology of productive (creative) thinking / Psychology of thinking. Moscow, Progress Publ., 1965. pp. 86-234. (in Russian)
5. The study of the orientation of the individual (Methodology V. Smekala and M. Kucher). Available at: <https://studfiles.net/preview/4587838/> (accessed 4 October 2018) (in Russian)
6. Kirienko V.I. Psychology abilities to visual activity. Moscow, Publisher APN RSFSR, 1959. 304 p. (in Russian)
7. Methods for diagnosing the orientation of the personality of B. Bass (Smekal-Kucher Questionnaire). Available at: <https://psycabi.net/testy/233-metodika-diagnostiki-napravlenosti-lichnosti-b-bassa-oprosnik-smekala-kuchera> (accessed 8 October 2018) (in Russian)
8. Nasledov A.D. Mathematical methods of psychological research. Data analysis and interpretation. Tutorial. Saint Petersburg, Speech Publ., 2004. 392 p. (in Russian)
9. Message from the President to the Federal Assembly [Electrony resource]. Available at: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/47173> (accessed 8 October 2018) (in Russian)
10. Sotskaya G.I. Psychological and pedagogical mechanisms of the formation of the aesthetic culture of future teachers of the visual arts. *Perspectives of science and education*. 2017. no. 1 (25). pp. 47-52. (in Russian)
11. Tunik E.E. Diagnostics of creativity Test E. Torrens. Methodical manual. Saint Petersburg, IMATON Publ., 1998. 171 p.
12. Uzmadze D.N. General psychology. Saint Petersburg, Peter Publ., 2004. 412 p. (in Russian)
13. Chistov P.D., Ignatiev S.E. School of didactics of art education of academician S.P. Lomov. *Law and Practice*. 2017. no. 3. pp. 208-212. (in Russian)
14. Shadrikov V.D. Psychology of activity and human abilities. Moscow, Logos Publ., 1996. 320 p.
15. Scheblanova E.I. Dynamics of cognitive and non-cognitive indicators of giftedness among younger schoolchildren. *Voprosy Psichologii*, 1998. no. 4. pp. 111-112. (in Russian)
16. Yakimanskaya I.S. Technology student-centered education. Moscow, September Publ., 2000. 176 p. (in Russian)
17. Yakimanskaya I.S. Development of technology of student-centered learning. *Voprosy Psichologii*. 1995. no. 2. pp. 13-21. (in Russian)
18. Formation and Development of the Competence of Economics / N.N. Kostina, A.V. Ivlev, N.V. Skvortsova, T.P. Rakhlis, N.R. Balynskaya, M.G. Abilova. *Man in India*. 2017. no. 97 (5). pp. 53-74.
19. WorldSkills in Russia [Electronic resource]. Available at: <https://worldskills.ru/o-nas/dvizhenie-worldskills/> (accessed 8 October 2018) (in Russian)

### **Информация об авторах**

**Горбунова Галина Александровна**

(Россия, г. Санкт-Петербург)

Доцент, доктор педагогических наук

Профессор кафедры изобразительного искусства  
факультета искусств

Санкт-Петербургский государственный университет

E-mail: veta5@ya.ru

**Савельев Константин Николаевич**

(Россия, г. Магнитогорск)

Доцент, доктор филологических наук

Профессор кафедры языкознания и

литературоведения Института гуманитарного  
образования

Магнитогорский государственный технический

университет им. Г.И.Носова

E-mail: savakos@mail.ru

**Савельева Оксана Петровна**

(Россия, г. Магнитогорск)

Доцент, кандидат педагогических наук

Ведущий специалист по научно-методической работе

ЧУ ДО ПАО "ММК" "Детский оздоровительно-

образовательный комплекс"

E-mail: savelop@mail.ru

### **Information about the authors**

**Galina A. Gorbunova**

(Russia, St. Petersburg)

Associate Professor,

Doctor of Pedagogical Sciences

Professor, Department of Fine Arts, Faculty of Arts

St. Petersburg State University

E-mail: veta5@ya.ru

**Konstantin N. Savelyev**

(Russia, Magnitogorsk)

Associate Professor,

Doctor of Philology

Professor of the Department  
of Linguistics and Literary Studies at the Institute  
of Humanitarian Education

Nosov Magnitogorsk State Technical University

E-mail: savakos@mail.ru

**Oksana P. Savelyeva**

(Russia, Magnitogorsk)

Associate Professor, PhD in Pedagogical Sciences

Leading Expert on Scientific and Methodical Work

PJSC "Magnitogorsk Iron and Steel Works"

"Children's recreational and educational complex"

E-mail: savelop@mail.ru

### **Ссылка для цитирования<sup>ГОСТ</sup>**

Горбунова Г. А., Савельев К. Н., Савельева О. П.  
Общая характеристика профессиональных  
способностей в изобразительной деятельности  
студентов художественно-графического отделения  
художественных колледжей // Перспективы науки  
и образования. 2018. № 6 (36). С. 196-204. doi:  
10.32744/pse.2018.6.22

### **For Reference<sup>APA</sup>**

Gorbunova, G. A., Savelyev, K. N., & Savelyeva, O. P.  
(2018). General characteristic of professional skills  
on graphic activities in students of art and graphic  
design department of arts colleges. *Perspektivy nauki i  
obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 36  
(6), 196-204. doi: 10.32744/pse.2018.6.22



## Историко-педагогические очерки по технике и технологии силикатной живописи. Часть II.

Цель статьи – изучение технологических особенностей силикатной живописи (техника Кейма). Рассматриваются история открытия, становление и химико-технологические основы живописи с использованием жидкого стекла как связующего материала штукатурных оснований и красок.

Обсуждаются результаты исследований структуры живописи с использованием жидкого стекла, пробные работы и рекомендации по модифицированной технологии силикатной живописи.

**Ключевые слова:** живопись, силикатная техника, технология, химико-технологические основы, жидкое стекло, штукатурные основания, силикатная живопись



## Historical and Pedagogical Essays on the Technique and Technology of Silicate Painting. Part II.

The purpose of the article is to study the technological features of silicate painting (Keim's process). The history of the discovery, formation and chemical-technological fundamentals of painting using liquid glass as a bonding material for plaster bases and paints are considered.

The study results of the structure of painting using liquid glass, trial works and recommendations on the modified technology of silicate painting are discussed.

**Key words:** painting, silicate technique, technology, chemical and technological bases, liquid glass, plaster bases, silicate painting

### **Глава 3. Современные художественные силикатные краски**

Современные художественные силикатные краски можно разделить на две группы: первая-двухкомпонентные силикатные краски (именуемые также чисто силикатными красками), состоящие из компонента 1 – жидкого калиевого стекла и компонента 2 – пигментов с наполнителями (не содержат органических компонентов), которые смешиваются непосредственно перед работой; и вторая группа – однокомпонентные дисперсионно-силикатные краски на основе жидкого калиевого стекла, пигментов, наполнителей и синтетической дисперсии (при необходимости, гидрофобизатора) в виде готового к применению состава. Причем, общая доля син-

тетических органических дисперсий в этом типе красок не должна превышать 5%.

В двухкомпонентных силикатных красках, которые используются уже более 120 лет, применяется преимущественно жидкое калийное стекло, поскольку натриевое стекло в силу своего химического состава снижает прочность и стойкость красочного слоя. Кроме жидкого калиевого стекла, в качестве связующего, в состав краски входят минеральные пигменты, устойчивые к щелочам, и специальные добавки, работающие как отвердители жидкого стекла и, одновременно, как разбеливатели. Это могут быть цинковые белила, мел и тальк. Силикатная краска, как уже говорилось, отверждается в результате сложного химического процесса, в котором участвуют как компоненты штукатурного основания, специальные добавки, так и углекислый газ воздуха. В ходе этого процесса образуется

нерастворимое водой, устойчивое к кислоте стеклообразное связующее красочного слоя.

Дисперсионно-силикатные однокомпонентные краски начали производиться не более 35-40 лет назад как строительные краски. По сравнению с чистыми силикатными красками они более просты в использовании, так как являются однокомпонентными и выпускаются готовыми к применению. Отверждение этих красок основывает-

ся как на реакции жидкого калиевого стекла со специальными наполнителями, с окрашиваемой минеральной поверхностью, так и с органическими дисперсиями.

В настоящее время дисперсионно-силикатные составы для нанесения защитных и декоративных покрытий, которые предлагаются разными фирмами, приведены в таблице 1 и имеют примерно следующее назначение:

Таблица 1

## Силикатные системы лакокрасочных материалов

№ п/п	Наименование системы. Изготовитель	Глубокопроникающая пропитка	Грунтовка	Шпатлёвка	Краска
1	Система «Силитол» фирмы «Капарол», Германия	«Силикат»	«Силитол-концентрат»	«Силитол-Рилленпутц»	«Силитол»
2	Система «Ханса Силикат» фирмы «Балтик-Колор», Прибалтика	«Ханса Силикат праймер»	Разбавленная водой (до 5 %) краска «Ханса Силикат»	Фасадная	«Ханса Силикат»
3	Система «Эластомюр» фирмы «Толленс», Франция	«Эластомюр-праймер»	Разбавленная водой (до 5 %) краска «Эластомюр-Финисьон»	Фасадная	«Эластомюр-Финисьон»
4	Система «Диско-Силикат» фирмы «Дисснер», Германия	«Диско-Фиксатив»	Разбавленная водой (до 5 %) краска «Диско-Силикат-Фасаденфарбе»	«Трокенпутц»	«Диско-Силикат-Фасаденфарбе»
5	Система «Кивитекс», фирмы «Тиккурила», Финляндия	«Кивитекс» - грунтовка	Разбавленная водой (до 5 %) краска «Кивитекс»	Фасадная	«Кивитекс»

Примерно по этой же технологии работают краски Kiselit Vollton – Und Abtönfarben, предлагаемой заводом Alligator, краски Tikkurila Euro, ну и конечно, ООО «Р.К.» (Россия. Кайм), которая уже более 10 лет является официальным представителем в России известного производителя в области фасадных силикатных и минеральных красок – немецкой компании Keimfarben, основанной в 1878 году.

Ранее уже говорилось, что при окраске на основе двухкомпонентных жидкостекольных композиций не всегда удается достичь достаточной водостойкости и прочности. Это связано со сложностью тех химических превращений, которые протекают в процессе отверждения и требующих соблюдения концентраций жидкого стекла и отвердителей. Ошибки в технологии приводят к повышенной пористости (прежде всего, к открытой пористости) красочного слоя и штукатурки из-за самого связующего – геля кремниевой кислоты, обладающего высокоразвитой поверхностью и микропористостью, что, конечно, ограничивает их применение.

В этой связи, было показано, что введение в состав жидкостекольного связующего небольших количеств синтетических органических смол позволяет значительно повысить прочностные и технологические характеристики получаемого материала. Помимо этого, целью применения ор-

ганических модификаторов в жидкостекольных лакокрасочных композициях может быть также повышение модуля жидкого стекла за счет взаимодействия этих добавок со щелочью жидкого стекла для понижения ее содержания, что способствует выделению кремнекислоты, уплотняющей твердеющую систему и способствует наибольшей влагостойкости красок. В настоящее время используются такие органические соединения, способные вступать в реакцию с ионами гидроксидов щелочи, как сложные эфиры, ацетали, полиизоцианаты.

Но процессы, протекающие между компонентами в таких составах, до сих пор остаются неизученными в полной мере. По данным Айлера [9], взаимодействие функциональных группировок органических веществ и силанольных групп кремнезема -Si-O-Si- или -Si-(OH)-Si-(OH)- происходит за счет образования водородных связей, что обеспечивает отверждение и модификацию щелочных силикатов. [2]

Органические добавки или, так называемые, органические модификаторы должны способствовать увеличению адгезии красочного слоя, его укрывистости и эластичности композиции, повышению водостойкости, стойкости к истиранию, уменьшению степени меления. Среди модификаторов можно назвать сополимеры бутадиенстирола и метакриловой кислоты, другие

акрилатные сополимеры, винилацетатный сополимер. Эти добавки используются в количестве 0,5-2,0 мас.%. При этом, известно, что увеличение содержания органического модификатора более 5.0 мас.% отрицательно сказывается на процессе твердения и полимеризации покрытия.

Кроме модификаторов в силикатные краски вводятся органические тиксотропные добавки, уменьшающих стекание краски с вертикальных поверхностей. Как правило, это эфиры целлюлозы: нитрат целлюлозы (коллоксилин) и ацетобутират целлюлозы. Также, типичными представителями тиксотропных добавок являются смеси омыленных смоляных и жирных кислот, различные бытовые мыла (олеаты, пальмитаты, стеараты натрия). Полагают, что присутствие тиксотропной добавки способствует увеличению адгезии покрытия к любой поверхности. Эти добавки также являются регуляторами пластической вязкости. Их действие проявляется в форме т.н. "тиксотропного разжижения" только в момент внешнего механического воздействия (перемешивание, воздействие инструмента, вибрация и т.д.). В момент снятия внешнего механического воздействия красочная смесь мгновенно обретает некоторую связность. Здесь, также, увеличение содержания тиксотропной добавки более 2.5 мас.% отрицательно сказывается на процессе твердения и полимеризации покрытия.

Кроме этого, само жидкое стекло в красках подвергается модификации полиорганогидридсилоксаном, а в краски еще вводится дефлокулянт-триполифосфат натрия [3].

Несмотря на такой сложный состав, в России также пытаются идти по пути производства силикатно-акриловых красок. Вот как пишут на одном из сайтов: «В 2015 году началась разработка новой отечественной силикатной краски для росписи по сухой штукатурке. Результатом явились силикатные краски ТМ «Рефть», ни в чем не уступающие импортным аналогам. Разработка отечественного силиката была очень смелой и трудной задачей. Силикатные краски требуют жесткого контроля при производстве, а при хранении нестабильны. Тем не менее, была поставлена цель – наладить выпуск силикат-акриловых систем, которые были бы не хуже по качеству, чем зарубежные краски, но, разумеется, значительно дешевле. В итоге получился отличный продукт – достойная отечественная альтернатива немецким и австрийским силикатным краскам». [4]

Из вышесказанного, получается, что и так непростая технология стереохромии или техника Кейма оказались заменены на сложный многокомпозиционный красочный состав (дисперсионные силикатные краски иногда содержат 10 и более компонентов) в сочетании жидкого стекла и акрилатов. Как правило, все это делается ради того, чтобы краски стали сразу готовыми к работе без обработки грунта, фиксации, промывки.

Но, из частных разговоров с художниками, которые занимаются монументальными росписями и используют в своей работе акрило-силикатные краски выяснилось, что для росписей, ради экономии, часто приобретаются белая акрило-силикатная краска. А в качестве колеров используются строительные колерные акриловые пасты. Но как раз в этом случае и может происходить передозировка акрилатного модификатора и нарушение полимеризации силикатного связующего. Да и с пигментами здесь можно ошибиться с точки зрения их нестойкости к щелочам.

За рубежом крупнейшими производителями акриловой кислоты и ее производных являются компании Dow, BASF, Arkema и Nippon Shokubai. Например, у компании Dow на российской территории (в подмосковном Раменском) есть свое предприятие по выпуску акриловых дисперсий.

При этом, собственное производство акриловых связующих в России только начинает развиваться. Так, в 2004 году в Нижегородской области запущен первый завод по производству акриловых кислот и эфиров (18 ноября 2004 г), из которых могут быть изготовлены акриловые краски или акриловые модификаторы. Но в настоящее время он сам нуждается в закупках акриловых компонентов.\*

Одним словом, практически все акриловые краски в России изготавливаются из импортного сырья.

В это же время, художники и специалисты, работающие уже с 50-х годов прошлого века акриловыми красками, начинают обнаруживать видимые последствия старения акрила.

В статье «Care Of Acrylic Paintings», размещенной на сайте Института консервации Смитсоновского музея (Smithsonian's Museum Conservation Institute (MCI), США, который занимается исследованиями и консервацией коллекций произведений искусства, рассказывается о поведении, а также о физических и химических свойствах акриловых красок [5]. В статье указывается, что в акриловых красках используется множество добавок, для получения определенных рабочих свойств. Такими добавками могут быть загустители, стабилизаторы, консерванты, ПАВ, растворители, противопенные добавки. Некоторые из этих добавок водорастворимы, некоторые растворимы в летучих растворителях. Отмечается, что к содержащим акриловые составы красочным поверхностям прилипает пыль и грязь. Со временем, акриловая краска даже может полностью обтекать частицы пыли и грязи, так, что они становятся частью красочного слоя. Несмотря на то, что акрилаты являются прочными и эластичными, в красочном слое акриловых красок может образовываться кракелюр, особенно при воздействии низких температур, когда акриловые краски становятся более хрупкими и могут образовывать трещины, что мо-

\* [http://swan-nn.ru/index/predlozhenija\\_postavshhikam\\_uslug\\_i\\_produkcii/0-5](http://swan-nn.ru/index/predlozhenija_postavshhikam_uslug_i_produkcii/0-5)

жет ограничивать их применение для наружных работ при переменных температурах. Кроме этого, на поверхности может образовываться серая «вуаль», и появляться желтый оттенок.

Авторы статьи отмечают, что краски на основе акриловой эмульсии, используемые в живописи, имеют температуру стеклования, соответствующую комнатной температуре или ниже нее. Это означает, что пленка акриловой эмульсии будет всегда мягкой при комнатной температуре, а поверхность работы будет захватывать частички пыли и грязи и они будут интегрироваться в красочный слой. Поэтому живописные работы, выполненные акрилом легко, притягивают и собирают грязь. Проблема усугубляется еще и тем, что акриловые смолы не обладают электропроводностью, и имеют тенденцию накапливать на своей поверхности статическое электричество, которое также притягивает грязь. Покрывать защитными составами живописные работы, выполненные акрилатами, проблематично, т.к. акриловый красочный слой растворим в растворителях из которых изготавливаются лаки.

Очистка же акрилового красочного слоя при реставрационных работах, который не был покрыт лаком, также проблематична, так как вода может вымыть из красочного слоя водорастворимые добавки и ослабить связь пигмента с полимером связующего, что может сделать цвета менее насыщенными. Чистка работы может привести также к разбуханию добавок – загустителей и нарушить целостность красочного слоя. Таким образом, в статье отмечается, что на настоящий момент нет ни одного полностью приемлемого решения вопроса с чисткой картин, написанных акрилом.

К этому можно добавить также то, что использование акриловых красок в настенной живописи тем более может привести к их быстрому старению, т.к. вымывание водорастворимых веществ из красочного слоя на штукатурных основаниях происходит значительно быстрее, чем в станковой живописи.

Но, если все таки говорить об органических модификаторах, то наряду с вышеназванными синтетическими органическими модификаторами могут представлять интерес также натуральные белковые и углеводные вещества. По данным Айлера, поликремневая кислота может вступать в реакции как протеинами, так и с мукополисахаридами [9].

Например, такой белок молока как казеин, который является фосфопротеидом, т.е. имеет в своем составе остатки фосфорной кислоты, конечно, может быть очень интересен с точки зрения связывания гидроксильных ионов щелочи и отверждения жидкого стекла. Надо сказать, что еще А. Кейм указывал на возможность снижения пористости основания пропиткой смесью, состоящей из 5 частей снятого молока и 1 части известкового молока, т.е. известковым казеином. В этой

связи можно привести примеры композиций, которые давно известны, например, известково-силикатный казеиновый клей:

<i>казеин (порошок)</i>	100
<i>известь гашеная</i>	10—15
<i>жидкое стекло (уд. масса 1,34 г/см<sup>3</sup>)</i>	15
<i>вода</i>	300—400
или:	
<i>казеин (порошок)</i>	1
<i>жидкое стекло</i>	6

В связи с отверждением жидкого стекла также активно изучался белок желатин.

Таким образом, ясно, что и на основе природных белковых и углеводных модификаторов возможно создание различных жидкостекляных композиций для живописных лакокрасочных материалов.

Вопрос в том, с какой целью необходимо смешивать жидкое стекло и органические модификаторы.

Техника стереохромии И. Фукса и усовершенствования А. Кейма были предназначены для живописи, близкой к технике фрески. Силикатная техника живописи давала фактуру поверхности, ее светоотражающие особенности схожие с росписью в технике фрески.

Краски на основе органических связующих, которые используются для техники темперной живописи дают поверхность с иными свойствами. Складывается такое мнение, что смешивать две техники живописи совершенно не имеет смысла.

#### **Глава 4. Экспериментальные работы по воссозданию силикатной живописи**

На кафедре технико-технологических исследований живописи РАЖВиЗ Ильи Глазунова в течение нескольких лет проводилась работа по разработке методики обучения силикатной монументальной живописи. Для развития методики преподавания силикатной техники живописи наше внимание было сосредоточено на классических вариантах применения жидкого стекла в получении живописных материалов и техники живописи.

При разработке методики преподавания основ силикатной живописи в РАЖВиЗ Ильи Глазунова одним из основных источников информации являлась книга А.А. Комарова «Технология материалов стенописи».\* Но ряд недосказанностей в этой книге не позволял получить удовлетворительные результаты. Так, например, колера предлагалось готовить на щелочестойких пигментах без указания специальных добавок на основе силикатизаторов, таких как цинковые белила и мел; грунт состоял только из мела и жидкого стекла без наполнителей. И, главное, не приводилось никаких

\* Комаров А.А. Технология материалов стенописи, М.: Изобразительное искусство, 1989.



химико-технологических объяснений протекающих процессов, особенно фиксирования, которые могли бы позволить корректировать технологию росписей.

Рецептура силикатных красок, которая была приведена в «Справочнике архитектора» [8] после физико-химической интерпретации позволила правильно подобрать состав красок, понять роль силикатизаторов в составе колеров, таких как цинковые белила, мел и тальк. А изучение литературы по применению жидкого стекла в технике изготовления литейных форм позволило понять роль и химические основы фиксации красок.

На основе анализа литературных данных и проведенных экспериментальных работ была разработана рецептура силикатного грунта на основе мела, цинковых белил, наполнителей и калийного жидкого стекла:

*Мел 6 в.ч.*

*Цинковые белила*

*1 в.ч.*

*Кварцевый песок*

*0-7 в.ч.*

*или*

*Мраморная пудра*

*0-7 в.ч*

*Калийное жидкое стекло, плотность 1.12 г/см<sup>3</sup> до густоты шпаклевки*

По этому грунту, после его высыхания и подшлифовки велась работа красками на основе калийного жидкого стекла, плотностью 1.12 г/см<sup>3</sup>, с добавкой во все колера того или иного количества смеси цинковых белил с мелом (1:6). После каждого сеанса работы проводилось опрыскивание поверхности живописи раствором калийного жидкого стекла плотностью 1.11 г/см<sup>3</sup>.

Был выполнен ряд работ силикатными красками по штукатурному основанию, имитирующему

условия работы на стене.

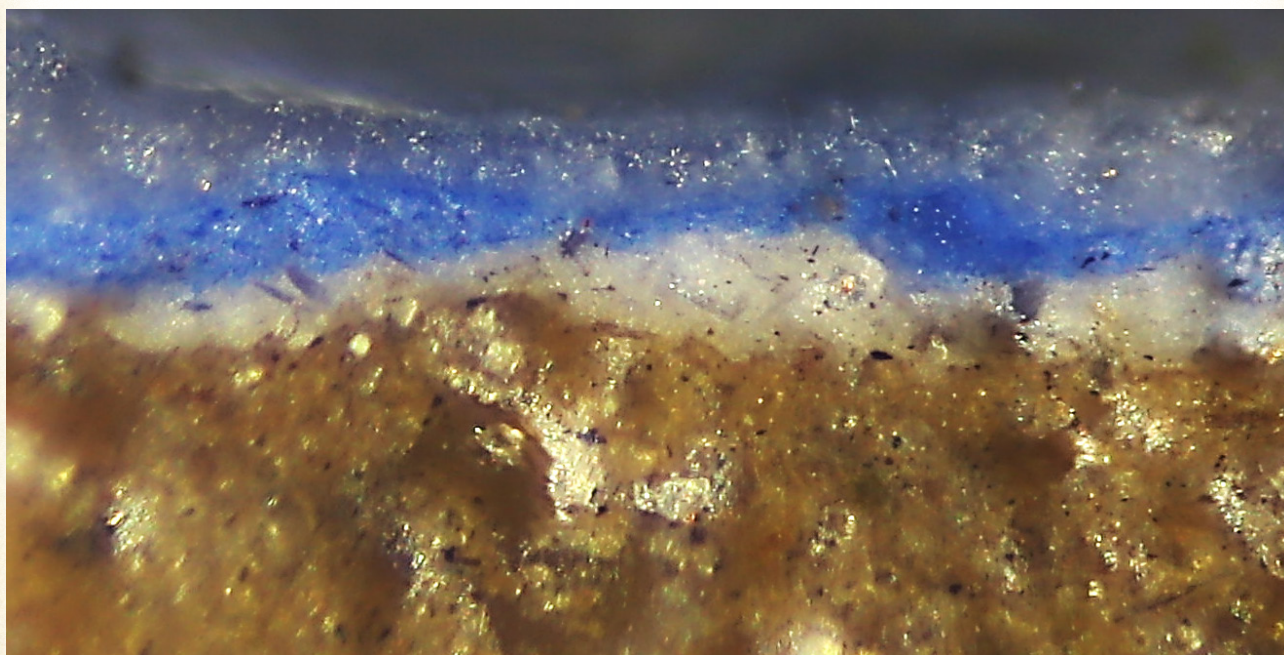
При этом были замечены некоторые особенности, которые могли привести к полной потере работы. Так, если в процессе работы кисти случайно окунались в емкость, где хранился маточный раствор жидкого стекла, который потом должен был быть использован для фиксации, поверхность живописной работы при опрыскивании могла покрыться белым налетом. Это говорит о том, что в процессе работы силикатными красками должна была соблюдаться аккуратность в пользовании колерами, мытье кистей и т.д. Также, важно было понижать плотность жидкого стекла для последнего фиксирования.

В результате удалось создать ряд учебных работ в технике силикатной живописи. Одним из первых опытов по силикатной живописи было панно размером 1,6х1,0 м на глиняно-песчаной штукатурке, выполненное в 2004 году.

Поверхность глиняной штукатурки была прогрунтована раствором калийного жидкого стекла, затем покрыта тонким слоем состава: калийное жидкое стекло плотностью 1.12 г/см<sup>3</sup> – цинковые белила-мел (1:6), смешанными до густоты краски. Колера готовились на жидком стекле плотностью 1.12 г/см<sup>3</sup> с подмешиванием к каждому колеру смеси цинковые белила-мел (1:6). После окончания росписи вся поверхность была обработана кисти за три раза раствором калийного жидкого стекла плотностью 1.11 г/см<sup>3</sup>.

Состояние живописи совершенно не изменилось и через 13 лет эксплуатации с ежегодными переменными температурами от +400 до -15 0С.

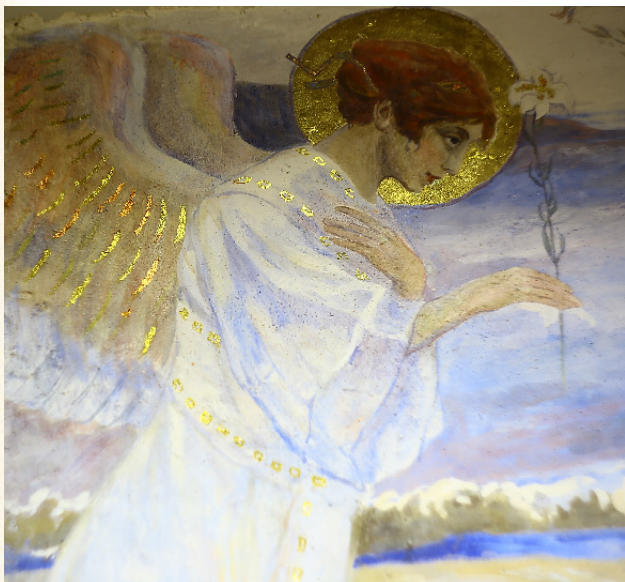
Микрошлиф x200 красочного слоя (см. фото 1) с этого панно показывает, что на поверхности красочного слоя образовался полупрозрачный стекловидный слой оксида кремния.



**Фото 1** Микрошлиф x100 красочного слоя панно

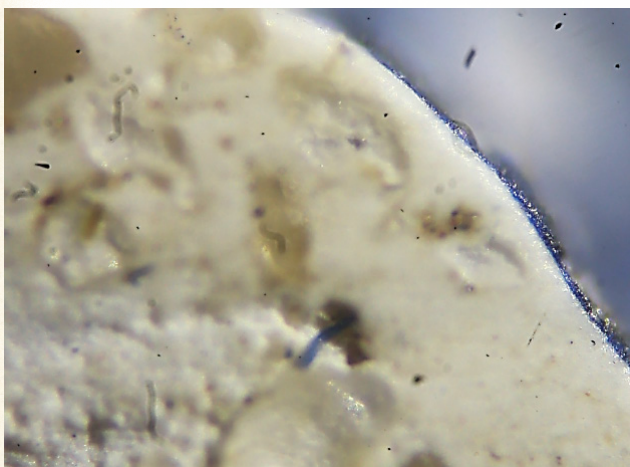
Зона соприкосновения силикатного грунта (жидкое стекло-мел-цинковые белила) с глиняной штукатуркой, также как и красочного слоя и грунта представляется прочной, без видимых отслоений.

В 2005 году была выполнена учебная студенческая работа: диптих по мотивам работы М. Нестерова «Благовещенье» (см. фото 2).\*



**Фото 2** Фрагмент диптиха по мотивам работы М. Нестерова «Благовещенье»

Основанием являлась известково-гипсо-песчаная штукатурка. На плитах из гипсо-известково-песчаного состава (8:1:4: 0.5% раствор желатина), размером  $\approx 1000 \times 1200 \times 30$  мм, была выполнена грунтовка калийным жидким стеклом ( $\rho \approx 1.12 / \text{см}^3$ ) и нанесен слой грунта, толщиной 2-3 мм, состоящего из смеси цинковых белил и мела (1:6), и кварцевого песка фракции 0.25-0.15 мм.



**Фото 3** Микрофотография  $\times 100$  поперечного шлифа живописи. Красочный слой лежит плотным тонким слоем на поверхности силикатного грунта

\* Оригинал работы М.Нестерова находится в Государственном музее-заповеднике «Павловск» (дерево, масло. 39,7x35,5 x 2).

По мере твердения, грунт затерт деревянной теркой. Живопись выполнена красками на основе калийного жидкого стекла ( $\rho \approx 1.12 \text{ г/ см}^3$ ) с подмешиванием к каждому колеру смеси цинковых белил и мела (1:6). Фиксация проводилась опрыскиванием калийным жидким стеклом ( $\rho \approx 1.11 \text{ г/ см}^3$ ) за три раза.

В отдельных местах, вероятно, из-за недостаточного количества кварцевого наполнителя или недостаточной интенсивности затирки, поверхность силикатного грунта покрылась сетью трещин, которые, правда, не повлияли на прочность живописного основания и его адгезию к штукатурной основе.



**Фото 4** Трещины на поверхности грунта на жидком стекле из-за малого количества наполнителя и слабой затирки поверхности

По такой же технологии, по тщательно затертому и уплотненному грунту того же состава, был выполнен ряд орнаментальных работ. Затирка на них была проведена качественно, трещин не образовалось.

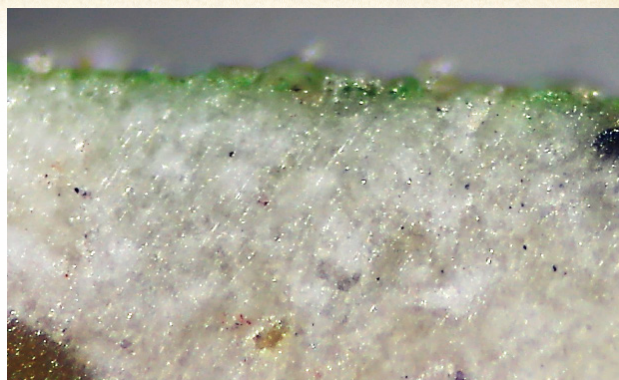
В 2007 году был выполнен учебный орнамент на гипсо-известково-песчаной плите, отлитой на стекло (600x250). Гладкая лицевая поверхность была прогрунтована калийным жидким стеклом ( $\rho \approx 1.12 \text{ г/см}^3$ ), но слой грунта не наносился. Живопись выполнялась сразу по гипсовой штукатурке красками с подмесом смеси: окись цинка-мел (6:1).

В 2008-14 гг. была продолжена работа по копированию стеновых композиций, выполненных в технике фрески. Так, например, силикатными красками была выполнена копия (600x400 мм) с фрагмента росписей Мануила Панселина, XIII век «Свв. Меркурий и Артемий» из музея в Соборе Протата в Карее, Афон.

Копия размером 1600x1450 с фрагмента «Music making Angel» росписей Мелоццо да Форли 1480 г., хранящихся в Пинакотеке Ватикана, также была выполнена силикатными красками по силикатному грунту.



**Фото 5** Орнамент на гипсо-известково-песчаной плите. Подготовка: грунтовка жидким стеклом ( $\rho \approx 1.12 \text{ г/см}^3$ )



**Фото 6** Микрофотография x100 поперечного шлифа живописи с орнамента. Видно, что красочный слой равномерно проникает в глубь пористой структуры гипсовой штукатурки



**Фото 8** Копия с фрагмента росписей Мануила Панселина в технике силикатной живописи



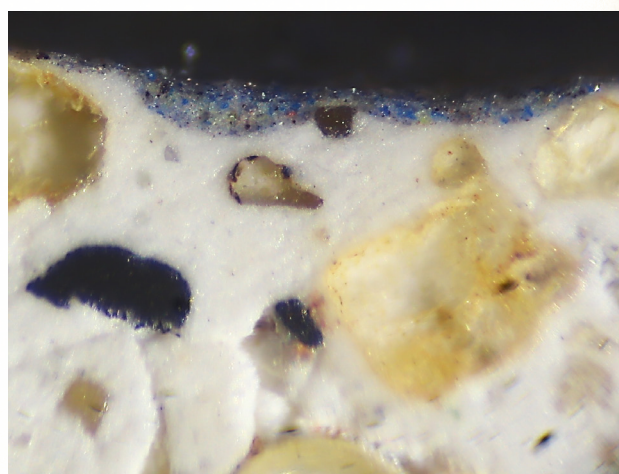
**Фото 7** Копия с фрагмента росписей «Music making Angel» Мелоццо да Форли 1480 г. в технике силикатной живописи

Впоследствии студенческая работа была обработана с поверхности защитным составом на основе пунического воска.

С точки зрения сохранности и долговечности силикатной живописи нас интересовали вопросы, связанные с прочностью красочного слоя, его водостойкостью. С целью проверки этих параметров были выполнены выкраски по известково-гипсопесчаной штукатурке силикатными красками на основе жидкого стекла плотностью  $1.12 \text{ г/см}^3$  с различными добавками на основе природных органических связующих материалов, альтернативных синтетическим дисперсиям. Кроме этого, для оценки водостойкости была проверена скорость всасывания воды в поверхность красочного слоя после одно- двух- и трехкратной обработки гидрофобизирующим составом на основе пунического воска. Результаты проверки стойкости этих выкрасок приведены в таблице 2.

Из полученных результатов можно сделать вывод о том, что наличие в составе красок органических природных полимеров, в особенности полисахаридов в количестве не превышающим 5% дает положительный эффект по водостойкости красочного слоя.

Интересно, что и в литературе есть свидетельства о том, что использование жидкого стек-



**Фото 9** Микрофото поперечного шлифа живописи, на котором виден состав силикатного грунта с кварцевым песком и красочный слой

Таблица 2

Свойства силикатных красок (в зависимости от состава наполнителя и связующего)

№	Наполнитель (белые пигменты-силикатизаторы)	Связующее	Укрывистость краски	Количество слоев обработки пуническим воском	Всасывающая способность Скорость впитывания капли воды в красочный слой (по секундомеру), сек	Водоустойчивость краски	Устойчивость к истираю под действием воды (воздействие абразивной бумагой на смоченную поверхность)
1	Цинковые белила	Жидкое стекло	укривистая	1х		не устойчива	не устойчива
				2х	35 с		
				3х	48 с		
2	Тальк	Жидкое стекло		1х		устойчива	устойчива
				2х	45 с		
				3х	2 м 50 с		
3	Мел	Жидкое стекло	укривистая	1х	39 с	устойчива	устойчива
				2х	47 с		
				3х	50 с		
4	Цинковые белила+мел (1:6)	Жидкое стекло		1х	36 с	не устойчива	не устойчива
				2х	40 с		
				3х	1 м 12 с		
5	Тальк	Жидкое стекло + желатин* (в кол-ве 5%)		1х	30 с	не устойчива	не устойчива
				2х			
				3х	2 м 45 с		
6	Цинковые белила	Жидкое стекло + желатин (в кол-ве 5%)	прозрачная	1х	39 с	устойчива	устойчива
				2х	43 с		
				3х	55 с		
7	Мел	Жидкое стекло+ гуммиарабик* (в кол-ве 5%)	прозрачная	1х	15 с	устойчива	устойчива
				2х	50 с		
				3х	51 с		
8	Тальк	Жидкое стекло+ гуммиарабик (в кол-ве 5%)	прозрачная	1х	7 с	устойчива	устойчива
				2х	57 с		
				3х	1 м 25 с		
9	Мел	Жидкое стекло + желатин (в кол-ве 5%)		1х	20 с	не устойчива	не устойчива
				2х	30 с		
				3х	1 м 05 с		
10	Цинковые белила + мел (1:6)	Жидкое стекло+ гуммиарабик (в кол-ве 5%)		1х	38 с	немного мелит	немного мелит
				2х	1 м 20 с		
				3х	1 м 30 с		
11	Цинковые белила	Жидкое стекло+ гуммиарабик (в кол-ве 5%)		1х	30 с	устойчива	устойчива
				2х	1 м 30 с		
				3х	2 м 07 с		
12	Без наполнителя	1% р-р гуммиарабика		1х		устойчива	устойчива
				2х			
				3х	1 м 19 с		
13	Без наполнителя	1%р-р желатина		1х	15 с	устойчива	устойчива
				2х	50 с		
				3х	51 с		
14	Без наполнителя	*Жидкое стекло с добавкой 1% р-р желатина /гуммиарабика, чтобы кол-во сухого желатина составляло 5% от общего объема краски)		1х	42 с	устойчива	устойчива
				2х	53 с		
				3х	2 м 18 с		

ла и крахмала при производстве композиционных материалов обеспечивает получение более прочных материалов с повышенной долговечностью и показателями химической стойкости материала [6].

Особый интерес представляла собой возможность работы силикатными красками по различным основаниям, в том числе и живописи по стеклу и керамическим материалам. Была выполнена серия опытных учебных работ, которая



**Фото 11.** Экспериментальная работа по стеклу без грунтовки с последующим фиксированием жидким стеклом и нанесением защитного состава из пунического воска. 20 x 20 см.

### **Глава 5. Нанесение защитных покрытий на поверхность живописи**

Эксперименты по устойчивости силикатных красок к воде показали необходимость применения защитного гидрофобизирующего покрытия по окончании живописи.

В этой связи А. Комаров пишет: «Чтобы повысить гидрофобность силикатного красочного слоя, увеличивающую его атмосферостойкость и, следовательно, долговечность, в колер можно ввести 30%-ный водный раствор ГЖ-10, или ГЖ-11, или ГЖ-94 (50%-ная эмульсия) в количестве 0,1 от объема введенного в колер жидкого стекла. Однако лучшие результаты дает трехразовая пропитка уже высохшего красочного слоя, выполненного негидрофобизированными колерами, 5%-ным водным раствором ГЖ-11, или 3%-ным водным раствором ГЖ-94, или смесью 5%-ного водного раствора ГЖ-94 (30%) с жидким калиевым стеклом модуля 2,9 и плотности 1,3 (70%). Такие пропитки полностью гидрофобизируют силикатный красочный слой, не изменяя его цвета и тона» [1, с. 78]

включала пробные работы по стеклу с грунтованием, по стеклу без грунтования и по неглазурованной керамике с грунтованием и по глазурованной керамике.

Проведенные эксперименты показали возможность живописи как по стеклу, так и по керамике с предварительным тщательным обезжириванием поверхности. Причем наблюдалась хорошая адгезия красок, как по предварительно грунтованной поверхности, так и без грунтовки.



**Фото 10.** Экспериментальная работа по керамической плитке с предварительной грунтовкой: мелцинковые белила-жидкое стекло и последующим фиксированием жидким стеклом. 50 x 50 см.

На кафедре технико-технологических исследований живописи РАЖВиЗ Ильи Глазунова было предложено использовать составы на основе древней технологии пунического воска. С этой целью был приготовлен состав на основе пчелиного воска, канифоли (сандарака)\* [7] и оливкового масла (3:1:0.5) путем совместного их омыления, осаждения кальциевого мыла с помощью хлористого кальция и тщательной промывки от остатков щелочи. После высыхания на воздухе, полученный продукт растворялся в терпентинном масле до концентрации 5%. Обработка поверхности живописи живописи проводилась с кисти или пульверизатором. Такая обработка также приводила к полноценной гидрофобизации поверхности.

Наблюдение за состоянием красочного слоя в течение нескольких лет не показало каких-либо изменений в состоянии живописи или ухудшении гидрофобного эффекта.

Таким образом, удалось создать альтернативную современным акрило-силикатным составам технологию силикатной живописи, которая может быть использована при монументальной живописи.

\* Может быть использован даммарный лак без предварительного омыления.

ментальных росписях по штукатурным основаниям.

Последовательность нанесения силикатной росписи на стены может заключаться в разработке эскиза рисунка, подготов-

ке стены силикатным грунтом, нанесение рисунка силикатными красками с промежуточным и окончательным фиксированием, покрытие композиции защитным составом.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Комаров А.А. Технология материалов стенописи. М. : Изобразительное искусство. 1989. С.126
2. Справочник химика. URL: <http://chem21.info/page/132248092141052221036219007087107098178215038168/> (дата обращения 15.10.2018 ).
3. Патент «Краска силикатная» / А. А. Гуляев, А. М. Непомилуев, К. Г. Земляной. Уральский государственный технический университет. Дата публикации: 27.03.2006. URL: <http://www.freepatent.ru/patents/2272820> (дата обращения: 15.10.2018 ).
4. Компания «Скимен», URL: <http://скимен.рф/о-компании/> (дата обращения: 15.10.2018).
5. Smithsonian Museum Conservation Institute Conservation & Technical Studies Learn More Professic Taking Care Publications
6. Копосова В.Ю., Калашникова Е.А. Совместное влияние добавок крахмала и жидкого стекла на структурообразование и физико-химические свойства металлов. URL: <http://integross.net/osnovy-potochnoj-organizacii-stroitelstva-klassifikaciya-potokov/> (дата обращения: 15.10.2018).
7. Куку Ю. М., Лукьянова Т. А. Технология живописи восковыми красками (часть 2) // Перспективы Науки и Образования. 2015. № 3 (15), С. 177-193.
8. Справочник архитектора. Малярная техника, Т. 12, М. 1946. С 135.
9. Айлер Р. Химия кремнезема. Растворимость, полимеризация, коллоидные и поверхностные свойства, биохимия. Москва «Мир», 1982. С. 416., С. 157, С. 224.

## REFERENCES

1. Komarov A.A. Technology materials murals. Moscow, Fine art Publ., 1989. p.126 (in Russian)
2. Chemist Handbook. Available at: <http://chem21.info/page/132248092141052221036219007087107098178215038168/> (accessed 15 October 2018). (in Russian)
3. Patent "Silicate Paint" / A. A. Gulyaev, A. M. Nepomiluyev, K. G. Zemlyanoy. Ural State Technical University. Publication date: 03/27/2006. Available at: <http://www.freepatent.ru/patents/2272820> (accessed 15 October 2018). (in Russian)
4. Skimen Company, Available at: <http://skimen.rf/-kompanii/> (accessed 15 October 2018). (in Russian)
5. Smithsonian Museum of Conservation & Technical Studies Learn More
6. Kuposova V.Yu., Kalashnikova E.A. The combined effect of additives of starch and liquid glass on the structure formation and physico-chemical properties of metals. Available at: <http://integross.net/osnovy-potochnoj-organizacii-stroitelstva-klassifikaciya-potokov/> (accessed 15 October 2018). (in Russian)
7. Kuks Yu. M., Lukyanova T. A. Painting technology with wax paints (part 2). *Perspectives on Science and Education*. 2015. no. 3 (15), p. 177-193. (in Russian)
8. Directory of the architect. Painting technique, Vol. 12, Moscow, 1946. p. 135. (in Russian)
9. Ailer R. Chemistry of silica. Solubility, polymerization, colloidal and surface properties, biochemistry. Moscow, "Peace" Publ., 1982. p. 416., p. 157, p. 224. (in Russian)

### Информация об авторах

#### Куку Юрий Михайлович

(Россия, Москва)

Профессор кафедры технико-технологических исследований живописи. Технолог-реставратор высшей категории.

Российская академия живописи, ваяния и зодчества Ильи Глазунова  
E-mail: [kuks2010@yandex.ru](mailto:kuks2010@yandex.ru)

#### Лукьянова Татьяна Анатольевна

(Россия, Москва)

Декан факультета реставрации. Технолог-реставратор первой категории. Российская академия живописи, ваяния и зодчества  
E-mail: [kuks2010@yandex.ru](mailto:kuks2010@yandex.ru)

### Information about the authors

#### Iurii M. Kuks

(Russia, Moscow)

Professor of the Department of Technological Studies of Painting. Technologist-restorer of the highest category Russian Academy of Painting, Sculpture and Architecture of Ilya Glazunov  
E-mail: [kuks2010@yandex.ru](mailto:kuks2010@yandex.ru)

#### Tatyana A. Lukyanova

(Moscow, Russia)

Dean of the Faculty of Restoration. Technologist-restorer of the first category. Russian Academy of Painting, Sculpture and Architecture by Ilya Glazunov.  
E-mail: [kuks2010@yandex.ru](mailto:kuks2010@yandex.ru)

### Ссылка для цитирования<sup>ГОСТ</sup>

Куку Ю. М., Лукьянова Т. А. Историко-педагогические очерки по технике и технологии силикатной живописи. Часть II. // Перспективы науки и образования. 2018. № 6 (36). С. 205-214. doi: 10.32744/pse.2018.6.23

### For Reference<sup>APA</sup>

Kuks, Yu. M., & Lukyanova, T. A. (2018). Historical and pedagogical essays on the technique and technology of silicate painting. Part II. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 36 (6), 205-214. doi: 10.32744/pse.2018.6.23. (In Russ., abstr. in Engl.)



В. И. ШЕВЦОВ

## Электронный тест-тренажер как средство обучения и контроля в системе дистанционного обучения Всероссийского центра экстренной и радиационной медицины им. А.М. Никифорова МЧС России

Статья посвящена актуальному вопросу создания и внедрения электронных тест-тренажеров в систему дистанционного обучения Всероссийского центра экстренной и радиационной медицины им. А.М. Никифорова МЧС России. Представлены сведения о назначении, составе, структуре, технических возможностях, аппаратных требованиях и специальных условиях применения электронных тест-тренажеров для реализации образовательных программ высшего и дополнительного профессионального образования, с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Рассмотренные в статье реальные примеры электронных тест-тренажеров будут интересны для профессорско-преподавательского состава, административно-технического и учебно-вспомогательного персонала образовательных организаций МЧС России, задействованного в реализации образовательных программ высшего и дополнительного профессионального образования, с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Настоящая статья является продолжением серии работ автора и составной частью проекта по внедрению инновационных технологий обучения в образовательных организациях МЧС России.

**Ключевые слова:** дистанционные образовательные технологии, тестирование, тренажер, контроль, программированное обучение, электронный образовательный ресурс



V. I. SHEVTSOV

## Computer-based Test-simulator as Training and Control Aid in Remote Training System of Nikiforov Russian Center of Emergency and Radiation Medicine of EMERCOM of Russia

The article is concerned with the point of creation and implementation the computer-based test-simulators in remote training system of All-Russian Centre of Emergency and Radiation Medicine named after A.M. Nikiforov, attached to the Ministry of Emergency Situations of Russia. The information on the scope, composition, structure, technical possibilities, hardware requirements and special conditions of applying the computer-based test-simulators to implement educational programs of higher and complementary professional education, with the use of computer-based training and remote educational techniques. The investigated in the article actual examples of computer-based test-simulators will be interesting to academic teaching staff, administrative-technical and auxiliary educational staff of educational establishments attached to the Ministry of Emergency Situations of Russia, engaged in implementing the educational programs of higher and complementary professional education, with the use of computer-based training and remote educational techniques. The present article is the continuation of the series of author's works and the integral part of the project on implementing the innovative training techniques in educational establishments, attached to the Ministry of Emergency Situations of Russia.

**Key words:** remote educational techniques, testing, simulator, control, computer-based training, computer-based educational resource

## Введение

Получение образования в современных условиях уже невозможно представить без использования электронных ресурсов и устройств. Нормативные правовые акты Российской Федерации [1, 2, 7] позволяют реализовать такие подходы при организации обучения по всем направлениям высшего и дополнительного профессионального образования в виде электронного обучения и применения дистанционных образовательных технологий. Подбор и выбор конкретных технологий обучения, образовательных ресурсов и средств возложен на образовательные организации.

Применение дистанционных образовательных технологий, онлайн-обучение использование электронных образовательных ресурсов в значительной степени оптимизируют образовательный процесс и повышают его эффективность.

Формирование единой информационной образовательной среды, разработка электронных информационных ресурсов и электронных образовательных ресурсов должны осуществляться с учетом современных тенденций в области модернизации российского образования, лучших отечественных и мировых практик, требований основополагающих международных и национальных стандартов в области информационно-коммуникационных технологий, информационного обмена и эргономики [3, 4].

Одним из составных элементов организации обучения с применением дистанционных образовательных технологий является электронный тест-тренажер учебной дисциплины (далее – ЭТТ). Во Всероссийском центре экстренной и радиационной медицины им. А.М. Никифорова МЧС России в 2017 - 2018 гг. разработаны и реализованы в образовательном процессе несколько ЭТТ по различным учебным дисциплинам. Опыт и некоторые результаты этой работы представлены в данной статье.

## Материалы и методы

Целью данного исследования является разработка специальных программных продуктов ЭТТ для повышения качества обучения и контроля знаний слушателей, аспирантов и ординаторов по программам дополнительного и высшего профессионального образования, реализуемых во Всероссийском центре экстренной и радиационной медицины им. А.М. Никифорова МЧС России.

Для решения данной цели на кафедре безопасности жизнедеятельности, экстренной и радиационной медицины были разработаны следующие ЭТТ:

- Ургентные состояния в практике скорой помощи [11]. Предназначен для подготовки к сдаче промежуточного зачета №1 по программе до-

полнительного профессионального образования «Скорая и неотложная помощь».

- Неотложная помощь при острых заболеваниях и состояниях [12]. Предназначен для подготовки к сдаче промежуточного зачета №2 по программе дополнительного профессионального образования «Скорая и неотложная помощь».

- Неотложная помощь при травмах, несчастных случаях [13]. Предназначен для подготовки к сдаче промежуточного зачета №3 по программе дополнительного профессионального образования «Скорая и неотложная помощь».

- Скорая и неотложная помощь [14]. Предназначен для подготовки к сдаче итогового зачета по программе дополнительного профессионального образования «Скорая и неотложная помощь».

- Подготовка медицинского персонала МЧС России к действиям по защите личного состава в случае возникновения чрезвычайных ситуаций радиационного характера [19]. Предназначен для подготовки к сдаче итогового зачета по программе дополнительного профессионального образования «Радиационная медицина. Подготовка медицинского персонала к действиям по защите личного состава в случае возникновения чрезвычайных ситуаций радиационного характера».

- Обеспечение радиационной безопасности в медицинских организациях. Часть I. Теоретические основы и гигиенические принципы нормирования ионизирующих излучений и радиоактивных загрязнений радиационно-опасных объектов [15]. Предназначен для подготовки к сдаче промежуточного зачета №1 по программе дополнительного профессионального образования «Радиационная безопасность в медицинских организациях».

- Обеспечение радиационной безопасности в медицинских организациях. Часть II. Гигиена труда с источниками ионизирующего излучения [16]. Предназначен для подготовки к сдаче промежуточного зачета №2 по программе дополнительного профессионального образования «Радиационная безопасность в медицинских организациях».

- Обеспечение радиационной безопасности в медицинских организациях. Часть III. Организация и особенности выполнения мероприятий радиационной безопасности в медицинских организациях [17]. Предназначен для подготовки к сдаче промежуточного зачета №3 по программе дополнительного профессионального образования «Радиационная безопасность в медицинских организациях».

- Надежность технических систем и техногенный риск [8]. Предназначен для подготовки к сдаче итогового зачета по дисциплине «Безопасность в чрезвычайных ситуациях» образовательной программы высшего профессионального образования (аспирантура, ординатура).

- Медицина чрезвычайных ситуаций [9]. Предназначен для подготовки к сдаче итогового зачета по дисциплине «Медицина чрезвычайных ситуа-



ций» образовательной программы высшего профессионального образования (ординатура).

Все ЭТТ созданы с помощью лицензионной программы ISpring Suite 9.3.2, соответствуют международным стандартам электронного обучения: SCORM 1.2, SCORM 2004, AICC, xAPI (Tin Can), smi5, автоматически адаптируются под оконечное устройство пользователя и имеют одинаковый вид на компьютере, ноутбуке, планшете или смартфоне. ЭТТ располагает 24 методами подачи учебного материала и 15 – оценки знаний.

Тестовые задания для ЭТТ разработаны профессорско-преподавательским составом в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами [5, 6] и учебными планами Всероссийского центра экстренной и радиационной медицины им. А.М. Никифорова МЧС России. Авторы ЭТТ имеют многолетний опыт практической работы и педагогический стаж, ученые степени кандидатов и докторов наук.

В начале работы с ЭТТ необходимо пройти процедуру авторизации, заполнив поля анкеты пользователя. Далее слушатель, аспирант, ординатор отвечает на тестовые вопросы для самоконтроля усвоения пройденного материала. Вопросы для самоконтроля включают в себя тестовые задания изученных учебных вопросов и предлагаются для ответа в случайном порядке. Резюме по каждому заданному вопросу обучающийся получает немедленно после проверки ответа. По окончании тестирования представляется итоговый отчет о степени усвоения изученного материала. Для самоконтроля предлагается ответить от 20 до 45 вопросов, время сдачи 60 – 120 минут, количество попыток тестирования не ограничено. Результаты каждого тестирования можно сохранить в формате PDF, распечатать или автоматически отправить по электронной почте, что позволяет просматривать их в будущем для дальнейшего анализа и исправления.

### Результаты исследования

Разработанные во Всероссийском центре экстренной и радиационной медицины им. А.М. Никифорова МЧС России ЭТТ предназначены для реализации программ высшего и дополнительного профессионального образования с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий занимают важное место при формировании и закреплении знаний, умений и навыков обучающихся, выполняют роль педагогического инструмента, позволяют повысить качество образовательного процесса [18].

ЭТТ – комплекс заданий в тестовой форме, предназначенный для самостоятельной оценки уровня усвоения дисциплины обучающимися, выявления и устранения пробелов за счет использования обратной связи в виде комментариев к ответам и максимально приближенный к реальному контрольному тестированию.

Цель ЭТТ – повышение эффективности и обеспечение поддержки образовательного процесса с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий для различных форм обучения [23].

Основные задачи ЭТТ:

- Расширить возможности для самообразования и самоконтроля обучающихся в индивидуальном, комфортном для него режиме.

- Усилить мотивацию, закрепить полученные знания, оптимизировать подготовку к итоговой аттестации.

- Создать модель синтеза аудиторной и внеаудиторной деятельности обучающихся в целях достижения планируемых образовательных результатов.

- Повысить эффективность информационной образовательной среды через пополнение банка цифровых образовательных ресурсов системы дистанционного обучения медицинского персонала МЧС России.

- Построить систему методической поддержки и сопровождения процесса реализации образовательных программ дополнительного профессионального образования с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий [22].

Разработанные в 2017 и 2018 году ЭТТ, опубликованы на официальном сайте системы дистанционного обучения медицинского персонала МЧС России по адресу <http://idpo.nrcerm.ru> и представлены в таблице.

Структура ЭТТ включает учебно-методическое обеспечение дисциплины, объединенное в соответствующие разделы. Общий вид и состав ЭТТ представлены на рисунках 1– 6.

ЭТТ – программный продукт, в базу которого положена оригинальная методика оценки знаний, умений и навыков и целенаправленная тренировка обучающихся в процессе многократного повторного решения тестовых заданий, реализованный средствами веб-приложений.

Особенностью ЭТТ является планирование не только заданий, но и количества баллов, которыми могут быть оценены эти задания.

Принципиальными отличиями разработанных ЭТТ являются:

- интерактивность: способность ЭТТ реагировать на ответы обучающихся, создавая возможность диалога с системой дистанционного обучения;

- актуализация: возможность своевременного обновления учебно-методических материалов;

- интеграция: возможность включения в состав ЭТТ ссылок на другие электронные источники информации;

- адаптация: возможность «подстраиваться» под индивидуальные возможности слушателя за счет предоставления различных траекторий изучения предметного материала и уровней сложности контролируемых заданий;

- визуализация: возможность оформления материала в формате HTML5-анимации.

Таблица

## Перечень ЭТТ Всероссийского центра экстренной и радиационной медицины им. А.М. Никифорова МЧС России

№ п/п	Название	Год издания	Объем издания	Назначение	Копирайт
1.	Ургентные состояния в практике скорой помощи	2017	12 Мб	промежуточная аттестация	Санников М.В. Шевцов В.И.
2.	Неотложная помощь при острых заболеваниях и состояниях	2017	12 Мб	промежуточная аттестация	Санников М.В. Шевцов В.И.
3.	Неотложная помощь при травмах, несчастных случаях	2017	12 Мб	промежуточная аттестация	Санников М.В. Шевцов В.И.
4.	Скорая и неотложная помощь	2017	13 Мб	итоговая аттестация	Санников М.В. Шевцов В.И.
5.	Подготовка медицинского персонала МЧС России к действиям по защите личного состава в случае возникновения чрезвычайных ситуаций радиационного характера	2018	57 Мб	итоговая аттестация	Шевцов В.И.
6.	Обеспечение радиационной безопасности в медицинских организациях. Часть I. Теоретические основы и гигиенические принципы нормирования ионизирующих излучений и радиоактивных загрязнений радиационно-опасных объектов	2018	16 Мб	промежуточная аттестация	Соловей Э.П. Шевцов В.И.
7.	Обеспечение радиационной безопасности в медицинских организациях. Часть II. Гигиена труда с источниками ионизирующего излучения	2018	16 Мб	промежуточная аттестация	Соловей Э.П. Шевцов В.И.
8.	Обеспечение радиационной безопасности в медицинских организациях. Часть III. Организация и особенности выполнения мероприятий радиационной безопасности в медицинских организациях	2018	16 Мб	промежуточная аттестация	Соловей Э.П. Шевцов В.И.
9.	Надежность технических систем и техногенный риск	2018	17 Мб	промежуточная аттестация	Крымский В.В. Шевцов В.И.
10.	Медицина чрезвычайных ситуаций	2018	17 Мб	итоговая аттестация	Котенко П.К. Шевцов В.И.

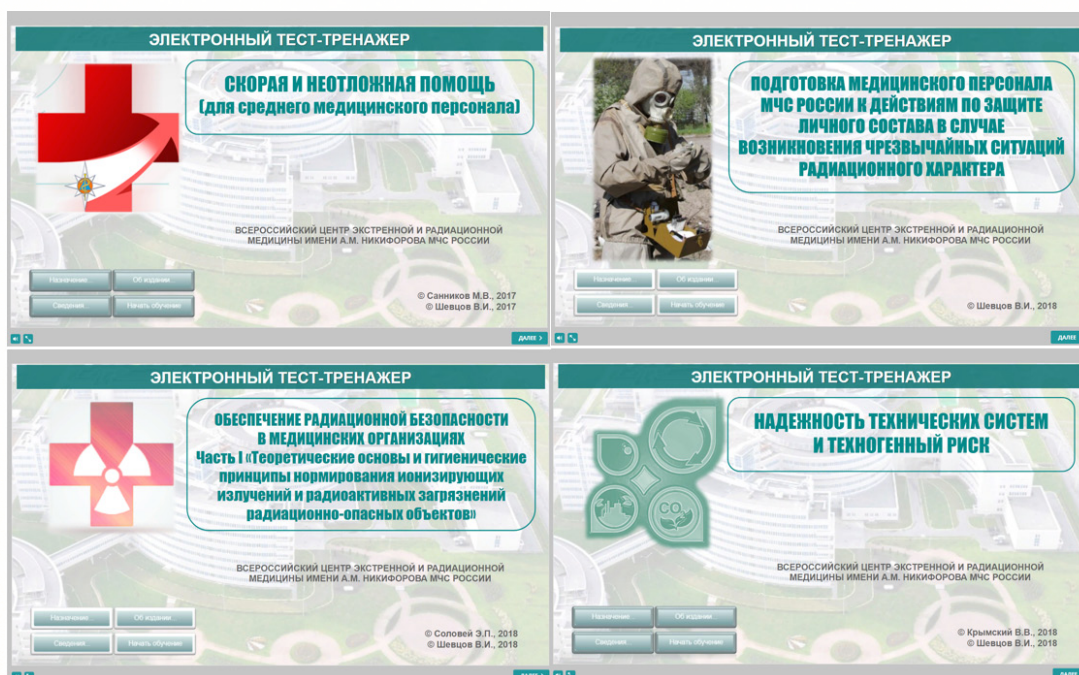


Рис. 1 Общий вид ЭТТ



Рис. 2 Назначение, сведения, об издании, регламент ЭТТ

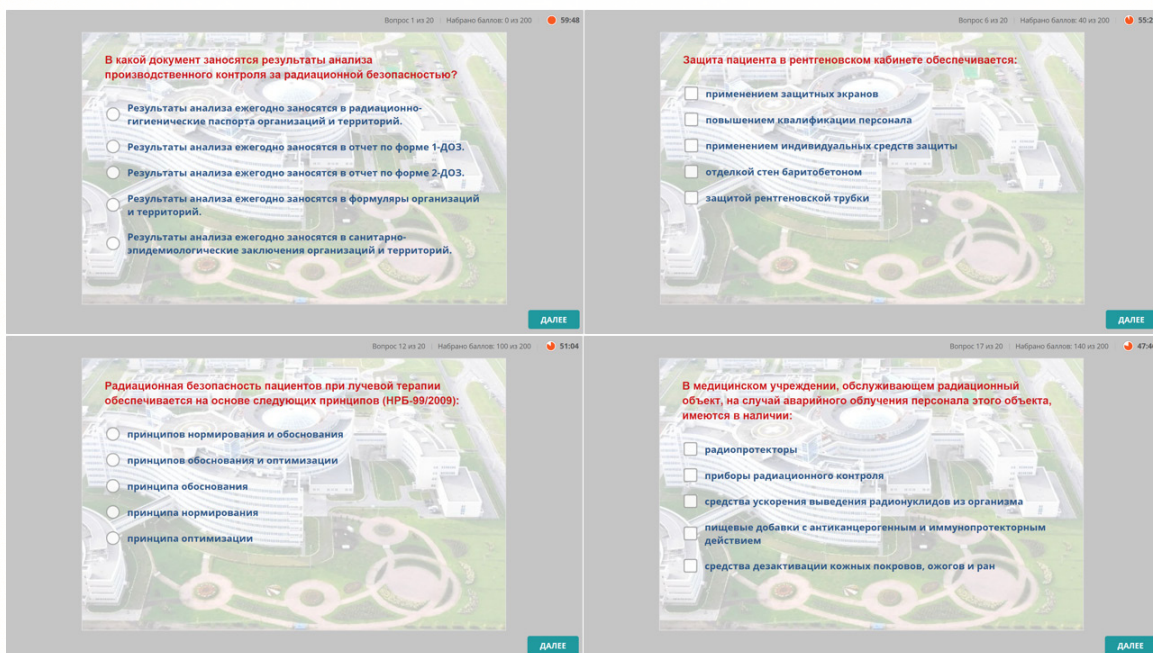


Рис. 3 Вопросы теста

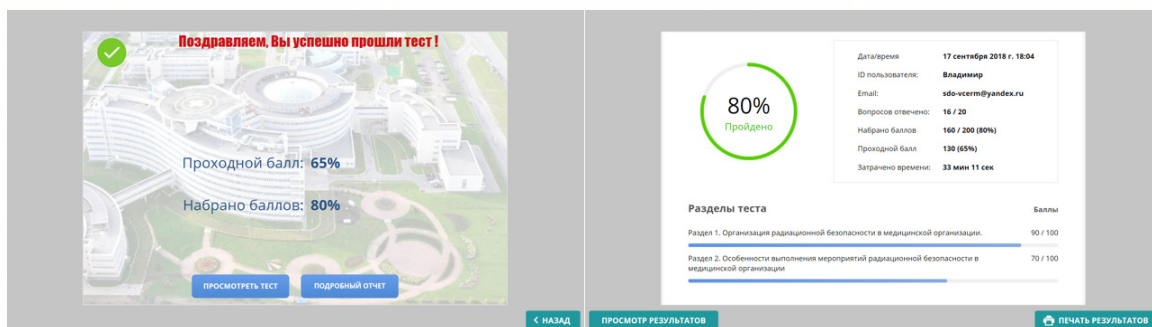


Рис. 4 Отчет о результатах тестирования

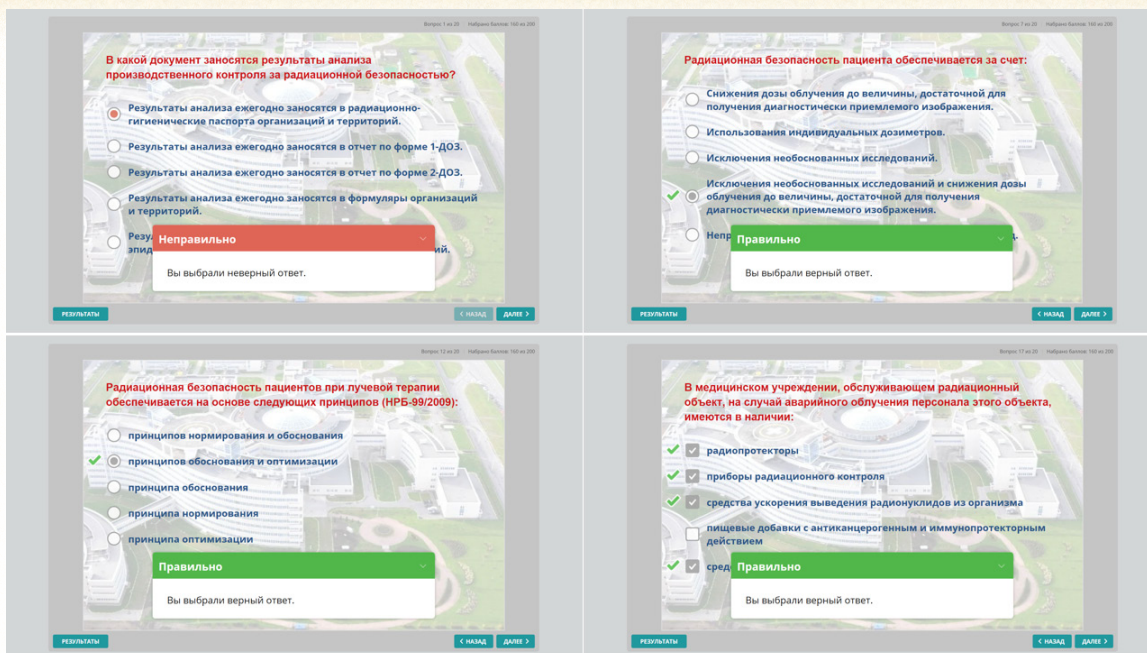


Рис. 5 Просмотр результатов теста

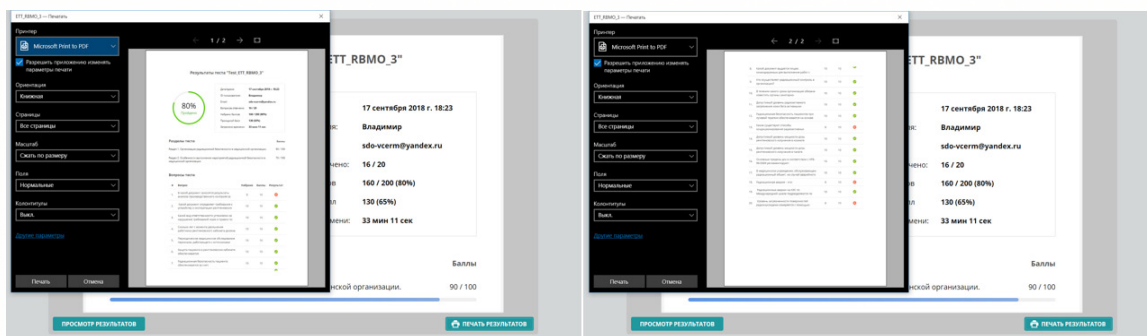


Рис. 6 Сохранение и печать результатов теста

Все ЭТТ, разрабатываются в соответствии с программой учебной дисциплины и в обязательном порядке проходят экспертизу качества. Экспертная оценка качества разработки ЭТТ является специальным исследованием, для проведения которого используется современный инструментарий, позволяющий получать научно обоснованные и проверяемые результаты [10; 20].

ЭТТ предусматривает:

- генерацию или выбор последовательности однотипных заданий по определенной теме и предъявление их обучающемуся;
- контроль качества подготовки обучающихся с помощью банка вопросов-ответов и условий перехода к последующему этапу обучения;
- анализ действий обучающегося с оценкой результатов и выдачей рекомендаций по достижению наилучших результатов.

Проигрыватель ЭТТ обеспечивает следующие функциональные возможности:

- авторизацию обучающихся;
- возможность задания последовательного режима обучения;
- возможность задания произвольного режи-

ма обучения;

- возможность использования функций поиска в качестве пунктов содержания ЭТТ;
- печать результатов тестирования;
- автоматизированная отправка результатов тестирования по электронной почте.

Материалы ЭТТ защищены от несанкционированного копирования со стороны пользователей.

Для работы с ЭТТ пользователю потребуется следующее аппаратное обеспечение:

- процессор процессор-1,3 ГГц и выше;
- оперативная память -512 Мб и более;
- CD-ROM дисковод;
- клавиатура;
- мышь;
- колонки или наушники,
- объем жесткого диска для хранения данных 100Мб для кэша браузера;
- скорость сетевого интерфейса от 10 Мбит/с.

Рекомендуемое разрешение экрана 1024x768.

ЭТТ совместим с операционными системами: Microsoft Windows XP/Vista/7/8/10, MacOS, Ubuntu.

Рекомендуемое программное обеспечение: Microsoft Internet Explorer 9.0, Adobe Flash Player

## 9.0, Adobe Acrobat Reader.

Языковая версия ЭТТ – русский.

Для оценки тестовых заданий ЭТТ, выполняемых слушателем, решением кафедры установлены следующие критерии:

- оценка «отлично»: 89 – 100% правильных ответов;
- оценка «хорошо»: 77 – 88% правильных ответов;
- оценка «удовлетворительно»: 65 – 76% правильных ответов;
- оценка «неудовлетворительно»: менее 65% правильных ответов;
- оценка «зачтено»: 65 – 100% правильных ответов;
- оценка «не зачтено»: менее 65 % правильных ответов.

Зачет или экзамен по дисциплине проводится в устной форме (по билетам), если иное не предусмотрено решением кафедры.

### Обсуждение результатов

Учитывая особенности проекта внедрения системы дистанционного обучения в образовательных организациях МЧС России [21] основными этапами оценки результативности обучения обучающихся с использованием ЭТТ должны быть:

- Четкое формулирование требований к знаниям, умениям и навыкам обучающихся. Требования формулируются до начала обучения и создания ЭТТ, должны соответствовать содержанию и методам обучения.

- Разработка контрольно-измерительных подсистем ЭТТ для проведения тестирования обучающихся. Материалы разрабатываются в строгом соответствии с требованиями к знаниям, умениям и навыкам обучающихся. Для каждого задания указывается, какому требованию или требованиям оно соответствует.

- Разработка технологий тестирования обуча-

ющихся, определение роли ЭТТ в измерении результативности обучения.

- Экспертная оценка качества контрольно-измерительных материалов. Проверка соответствия контрольно-измерительных материалов содержанию обучения и требованиям, предъявляемым к знаниям, умениям и навыкам обучающихся. Оценка полноты покрытия требований контрольно-измерительными материалами.

- Проведение измерений преподавателем с использованием разработанного ЭТТ может проводиться, при входном, промежуточном и итоговом контроле знаний обучающихся.

- Определение итогов измерений, шкалирование результатов, приведение их к одной системе оценивания, сравнение результатов, формулирование выводов по качеству знаний обучающихся с использованием ЭТТ.

### Заключение

Контроль является одним из важнейших компонентов образовательной деятельности. Контроль призван обеспечить внешнюю обратную связь – контроль преподавателя и внутреннюю обратную связь – самоконтроль обучающегося, также контроль направлен на получение информации, анализируя которую преподаватель вносит необходимые коррективы в течение образовательного процесса.

Содержание ЭТТ можно определить, как оптимальное отображение содержания образования в системе тестовых заданий.

Опыт разработки и внедрения ЭТТ позволит применять аналогичные подходы и решения в качестве примера для создания подобных ЭТТ по любым специальностям и направлениям подготовки не только во Всероссийском центре экстренной и радиационной медицины им. А.М. Никифорова МЧС России, но и в других образовательных организациях.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Консультант плюс [Электронный ресурс]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174) (дата обращения: 15.10.2018).
2. Приказ Минобрнауки России от 23.08.2017 № 816 «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ» // Консультант плюс [Электронный ресурс]. 2018. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_278297](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_278297) (дата обращения: 15.10.2018).
3. ГОСТ Р 53620-2009 Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Электронные образовательные ресурсы. Общие положения. М.: Стандартинформ, 2011. 5 с.
4. ГОСТ Р 55751-2013 Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Электронные учебно-методические комплексы. Требования и характеристики. М.: Стандартинформ, 2014. 7 с.
5. Приказ Министерства образования и науки РФ от 25.08.2014 № 1047 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по специальности 31.08.05 Клиническая лабораторная диагностика (уровень подготовки кадров высшей квалификации)» // Система ГАРАНТ [Электронный ресурс]. 2018. URL: <http://base.garant.ru/70784634/> (дата обращения: 15.10.2018).
6. Приказ Министерства образования и науки РФ от 03.09.2014 № 1200 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 31.06.01 Клиническая медицина (уровень подготовки кадров высшей квалификации)» // Система ГАРАНТ [Электронный ресурс]. 2018. URL: <http://base.garant.ru/70772456/> (дата обращения: 15.10.2018).

7. Парламентские слушания «Нормативное обеспечение реализации образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий» // [Электронный ресурс]. URL: [http://kpfu.ru/portal/docs/F\\_1324571663/material\\_Minobrnauki.pdf#1](http://kpfu.ru/portal/docs/F_1324571663/material_Minobrnauki.pdf#1) (дата обращения: 15.10.2018).
8. Крымский В.В., Шевцов В.И. Надежность технических систем и техногенный риск. Электронный тест-тренажер. Санкт-Петербург, 2018.
9. Котенко П.К., Шевцов В.И. Медицина чрезвычайных ситуаций. Электронный тест-тренажер. Санкт-Петербург, 2018.
10. Ларин С.Н., Жиякова Е.В. Выбор инструментария для обоснования независимости экспертных оценок качества разработки электронных образовательных ресурсов // Национальные интересы: приоритеты и безопасность. 2015. № 13 (298). С. 10-20.
11. Санников М.В., Шевцов В.И. Ургентные состояния в практике скорой помощи. Электронный тест-тренажер. Санкт-Петербург, 2017.
12. Санников М.В., Шевцов В.И. Неотложная помощь при острых заболеваниях и состояниях. Электронный тест-тренажер. Санкт-Петербург, 2017.
13. Санников М.В., Шевцов В.И. Неотложная помощь при травмах, несчастных случаях. Электронный тест-тренажер. Санкт-Петербург, 2017.
14. Санников М.В., Шевцов В.И. Скорая и неотложная помощь. Электронный тест-тренажер. Санкт-Петербург, 2017.
15. Соловей Э.П., Шевцов В.И. Обеспечение радиационной безопасности в медицинских организациях. Часть I. Теоретические основы и гигиенические принципы нормирования ионизирующих излучений и радиоактивных загрязнений радиационно-опасных объектов. Электронный тест-тренажер. Санкт-Петербург, 2018.
16. Соловей Э.П., Шевцов В.И. Обеспечение радиационной безопасности в медицинских организациях. Часть II. Гигиена труда с источниками ионизирующего излучения. Электронный тест-тренажер. Санкт-Петербург, 2018.
17. Соловей Э.П., Шевцов В.И. Обеспечение радиационной безопасности в медицинских организациях. Часть III. Организация и особенности выполнения мероприятий радиационной безопасности в медицинских организациях. Электронный тест-тренажер. Санкт-Петербург, 2018.
18. Шевцов В.И. Система дистанционного обучения повышения квалификации и профессиональной переподготовки медицинского персонала МЧС России // Подготовка кадров в системе предупреждения и ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций: материалы международной научно-практической конференции. СПб.: СПбУ ГПС МЧС России, 2016. С.146-147.
19. Шевцов В.И. Подготовка медицинского персонала МЧС России к действиям по защите личного состава в случае возникновения чрезвычайных ситуаций радиационного характера. Электронный тест-тренажер. Санкт-Петербург, 2018.
20. Шевцов В.И. Методологические основы экспертной оценки электронных образовательных ресурсов для системы дистанционного обучения медицинского персонала МЧС России // Перспективы науки и образования. 2018. 1 (31). С. 23-28.
21. Шевцов В.И. Особенности проекта внедрения системы дистанционного обучения в образовательных организациях МЧС России // Перспективы науки и образования. 2018. 2 (32). С. 20-24.
22. Шевцов В.И. Электронный учебно-методический комплекс как средство обеспечения профессиональной переподготовки врача-специалиста МЧС России в области организации здравоохранения и общественного здоровья // Перспективы науки и образования. 2018. 2 (32). С. 219-223.
23. Шевцов В.И. Основы обеспечения реализации образовательных программ дополнительного профессионального образования с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий в образовательных организациях МЧС России. Учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург, 2018. 52 с.

## REFERENCES

1. Federal law of 29.12.2012 № 273-FZ "On education in Russian Federation". Available at: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174) (accessed: 15.10.2018). (in Russian)
2. The Ministry of education of Russia from 23.08.2017 № 816 "On approval of the Procedure for the application of organizations engaged in educational activities, e-learning, distance educational technologies in implementation of educational programs. Available at: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_278297](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_278297) (accessed: 15.10.2018). (in Russian)
3. GOST R 53620-2009 Information and communication technologies in education. E-learning resources. General provisions. Moscow, Standartinform Publ., 2011. 5 p. (in Russian)
4. GOST R 55751-2013 Information and communication technologies in education. Electronic educational-methodical complexes. Requirements and characteristics. Moscow, Standartinform Publ., 2014. 7 p. (in Russian)
5. Order of the Ministry of education and science of the Russian Federation of 25.08.2014 № 1047 "on approval of the Federal state educational standard of higher education in the specialty 31.08.05 Clinical laboratory diagnostics (level of training of highly qualified personnel)" // GARANT System [Electronic resource]. 2018. Available at: <http://base.garant.ru/70784634/> (accessed: 15.10.2018). (in Russian)
6. Order of the Ministry of education and science of the Russian Federation dated 03.09.2014 № 1200 "on approval of the Federal state educational standard of higher education in the field of training 31.06.01 Clinical medicine

- (level of training of highly qualified personnel)" // GARANT System [Electronic resource]. 2018. Available at: <http://base.garant.ru/70772456/> (accessed: 15.10.2018). (in Russian)
7. Parliamentary hearings "Normative support the implementation of educational programs using e-learning and distance educational technologies". Available at: [http://kpfu.ru/portal/docs/F\\_1324571663/material\\_Minobrnauki.pdf#1](http://kpfu.ru/portal/docs/F_1324571663/material_Minobrnauki.pdf#1) (accessed: 15.10.2018). (in Russian)
  8. Krymsky V.V., Shevtsov V.I. Reliability of technical systems and technogenic risk. Electronic test simulator. Saint Petersburg, 2018. (in Russian)
  9. Kotenko P.K., Shevtsov V.I. Medical emergencies. Electronic test simulator. Saint Petersburg, 2018. (in Russian)
  10. Larin S.N., Zhilyakova E.V. Choice of instruments for substantiating the independence of the expert assessments of the quality of development of electronic educational resources. *National interests: priorities and security*. 2015. no. 13(298). pp. 10-20. (in Russian). (in Russian)
  11. Sannikov M.V., Shevtsov V.I. Urgent conditions in the practice of ambulance. Electronic test simulator. Saint Petersburg, 2017. (in Russian)
  12. Sannikov M.V., Shevtsov V.I. Emergency care for acute diseases and conditions. Electronic test simulator. Saint Petersburg, 2017. (in Russian)
  13. Sannikov M.V., Shevtsov V.I. Emergency care for injuries, accidents. Electronic test simulator. Saint Petersburg, 2017. (in Russian)
  14. Sannikov M.V., Shevtsov V.I. Emergency and emergency care. Electronic test simulator. Saint Petersburg, 2017.
  15. Solovei E.P., Shevtsov V.I., Radiation safety in health care organizations. Part of the Theoretical basis and hygienic principles of radiation and radioactive contamination. Electronic test simulator. Saint Petersburg, 2018. (in Russian)
  16. Solovei E.P., Shevtsov V.I., Radiation safety in health care organizations. Part II. Occupational health with sources of ionizing radiation. Electronic test simulator. Saint Petersburg, 2018. (in Russian)
  17. Solovei E. P., Shevtsov V.I., Radiation safety in health care organizations. part III. Organization and peculiarities of implementation of measures of radiation safety in health care organizations. Electronic test simulator. Saint Petersburg, 2018. (in Russian)
  18. Shevtsov V.I. Distance learning system of advanced training and professional retraining of medical personnel of EMERCOM of Russia / Training in the system of prevention and elimination of consequences of emergency situations: materials of the international scientific and practical conference. Saint Petersburg: Jur GPS MCHS Rossi, 2016. P. 146-147. (in Russian)
  19. Shevtsov V.I. Training of medical personnel of EMERCOM of Russia to actions for protection of staff in case of emergency situations of radiation character. Electronic test simulator. Saint Petersburg, 2018. (in Russian)
  20. Shevtsov V.I. Methodological basis of expert evaluation of electronic educational resources for the system of distance learning of medical personnel of EMERCOM of Russia. *Perspectives of science and education*. 2018. no. 1 (31). pp. 23-28. (in Russian)
  21. Shevtsov V.I. Features of the project of introduction of distance learning system in educational organizations of EMERCOM of Russia. *Perspectives of science and education*. 2018. no. 2 (32). pp. 20-24. (in Russian)
  22. Shevtsov V. I. Electronic educational and methodical complex as a means of providing professional retraining of doctor-specialist of EMERCOM of Russia in the field of health care and public health. *Perspectives of science and education*. 2018. no. 2 (32). pp. 219-223. (in Russian)
  23. Shevtsov V. I. Bases of providing implementation of educational programs of additional professional education with application of electronic training and distance educational technologies in the educational organizations of EMERCOM of Russia. Training manual. Saint Petersburg, 2018. 52 p. (in Russian)

**Информация об авторе  
Шевцов Владимир Иванович**

(Россия, Санкт-Петербург)

Кандидат технических наук, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности, экстремальной и радиационной медицины института дополнительного профессионального образования «Экстремальная медицина» ФГБУ «Всероссийский центр экстренной и радиационной медицины имени А.М. Никифорова» Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий  
E-mail: [sdo-vcerm@yandex.ru](mailto:sdo-vcerm@yandex.ru)

**Information about the author  
Vladimir I. Shevtsov**

(Russia, Saint Petersburg)

PhD in of Technical Sciences  
Associate Professor  
of the Department of life safety of extreme and radiation medicine  
of the Institute  
of additional professional education  
«Extreme medicine»  
Nikiforov Russian Center of Emergency and Radiation Medicine of EMERCOM of Russia  
E-mail: [sdo-vcerm@yandex.ru](mailto:sdo-vcerm@yandex.ru)

**Ссылка для цитирования**<sup>ГОСТ</sup>

Шевцов В. И. Электронный тест-тренажер как средство обучения и контроля в системе дистанционного обучения Всероссийского центра экстренной и радиационной медицины им. А.М. Никифорова МЧС России // Перспективы науки и образования. 2018. № 6 (36). С. 215-223. doi: 10.32744/pse.2018.6.24

**For Reference**<sup>APA</sup>

Shevtsov, V. I. (2018). Computer-based test-simulator as training and control aid in remote training system of Nikiforov Russian Center of Emergency and Radiation Medicine of EMERCOM of Russia. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 36 (6), 215-223. doi: 10.32744/pse.2018.6.24. (In Russ., abstr. in Engl.)



А. С. ЧИБАКОВ

## Текущая оценка результатов учебной деятельности обучающихся учреждений среднего профессионального образования на основе электронной системы ЛИТО-контроль

В статье рассматриваются теоретико-методические аспекты оценки текущих результатов обучения в условиях организации среднего профессионального образования. На основе анализа современной отечественной и зарубежной научной литературы по проблеме исследования был выбран логико-информационный подход к оцениванию обучающихся на занятиях общепрофессиональных дисциплин и междисциплинарных курсов.

Предметной областью логико-информационной технологии обучения (ЛИТО) является диалог с обоснованными актами вопросно-ответных процедур. Технология предусматривает разделение учебных вопросов по сложности. Основанием служит зависимость содержания от структуры информации: описательная, объяснительная, прогностическая. Форма диалога определяется режимом процесса: открытый, выборочно-альтернативный, альтернативный.

На принципах ЛИТО разработана и описана электронная обучающе-контролирующая программа по основам законодательства в сфере дорожного движения. Ее отличает восходящая последовательность от описательного к объяснительному и прогностическому вопросу, образующая цикл диалога. Существующие показатели результативности системы ЛИТО-контроль для пары вопрос-ответ автор обобщает на диалог, дополняет разновидностями коэффициента усвоения и вводит новое понятие «коэффициент реализации степени интеллектуальной сложности вопросов в ответах обучающегося».

**Ключевые слова:** среднее профессиональное образование (СПО), контроль и оценка результатов учебной деятельности, логико-информационная технология обучения (ЛИТО), учебные контролируемые вопросы (УКВ), контролируемые учебные диалоги (КУД), степень интеллектуальной сложности информации УКВ, интеллектуальная сложность правильного ответа, коэффициент усвоения, коэффициент реализации степени интеллектуальной сложности вопросов в ответах обучающегося

Perspectives of Science & Education. 2018. 6 (36)



A. S. CHIBAKOV

## Current Evaluation of Educational Activities Results in Students of Secondary Vocational Education Establishments on the Basis of Computer-Based System LILT-Control

The article investigates theoretical-and-methodological aspects of evaluating current educational results in conditions of secondary vocational education establishment. Based on analysis of modern domestic and foreign scientific literature on the investigated item, the logical-and-informational approach was selected to evaluate the students in general vocational disciplines and interdisciplinary classes.

The subject area of logical-and-informational learning technology (LILT) represents the dialogue with substantiated acts of question-answering procedures. The technology anticipates subdivision of learning questions as per their complexity. Dependence of contents from information structure: descriptive, explanatory, prognostic, serves as basis. The form of dialogue is identified by process mode: opened, selective- alternating, alternating.

Based on LILT principles, there have been developed computer-based teaching-and-checking program on traffic rules. It is distinguished by upstream consequence from descriptive to explanatory and prognostic question, forming dialogue cycle. The available performance indicators of LILT-control system for question-answer pair, the author summarizes to dialogue, supplements by varieties of assimilation quotient and introduces the notion "implementation quotient of the degree of intellectual complexity of questions in trainee's answer".

**Key words:** secondary vocational education (SVE), educational activities results control and evaluation, logical-and-informational learning technology (LILT), training control points (TCP), training control dialogues (TCD), degree of intellectual complexity of TCP, intellectual complexity of correct answer, assimilation quotient, implementation quotient of the degree of intellectual complexity of questions in trainee's answer



## Введение

Стратегические задачи развития экономики страны с темпами роста выше мировых, повышения производительности труда и качества жизни, модернизации системы профессионального образования и формирования ступени «прикладного бакалавриата» по рабочим профессиям, требующим инженерного образования, прозвучали в послании Президента РФ Федеральному Собранию 1 марта 2018 года. Важнейшим конкурентным преимуществом и ключом к прорыву при этом называются знания, технологии, компетенции.

Высокое качество подготовки квалифицированных рабочих, служащих и специалистов среднего звена возможно при обеспечении постоянного и объективного контроля результатов обучения. Основным видом проверки знаний и источником данных для установления динамики формирования компетентности обучающихся учреждений среднего профессионального образования (СПО) является текущий контроль, с присущими свойствами систематичности, оперативности, динамичности и гибкости. Поурочный контроль предусматривает качественную и количественную оценку степени овладения изучаемым материалом, уровня сформированности умений и навыков предметно-практической деятельности. Совокупность текущих оценок определяет промежуточные (семестровые, годовые) и итоговые (зачетные) результаты обучения, а также обуславливает допуск обучающихся к экзаменационным испытаниям. Кроме того, аналитические показатели, такие как средний балл, процент успеваемости и качества обучения, рассчитываемые по оценкам воспитанников, свидетельствуют об эффективности работы преподавателей и мастеров производственного обучения, предметно-цикловых комиссий и профессиональной образовательной организации в целом.

Следовательно, текущая оценка выступает исходным элементом в системе учебных индикаторов. А объективность оценивания обучающихся на занятиях с учетом специфики решаемых задач обучения и воспитания, совершенствования общих и профессиональных компетенций, индивидуальных особенностей, представляет актуальную педагогическую проблему.

## Материалы и методы

Информация источников по методике контроля и оценки учебной деятельности обучающихся, современным процессам, происходящим в системе подготовки кадров в России и за рубежом, тенденциям развития профессионального образования рабочих, служащих и специалистов, стала материалом теоретического этапа исследования. Библиографию статьи составили 12

диссертационных работ; 30 статей из научных периодических журналов, в том числе входящих в перечень ВАК и базу Scopus; 6 публикаций из сборников конференций, проходивших в Москве, Санкт-Петербурге и Екатеринбурге; 4 печатных издания, вышедших в нашей стране и США.

Основное внимание уделено концепции логико-информационного подхода, изложенной в работах Б.И. Федорова. Принципы учебного диалога, системы ЛИТО-контроля и интеллектуального развития личности обучающегося в сочетании с инструментарием программирования позволили создать на практическом этапе электронный обучающий ресурс для подготовки водителей автотранспорта. К материалам исследования следует отнести нашу предшествующую практику по использованию в обучении вопросно-ответных процедур, развитию умений и качеств рассуждать и аргументировать, разработке и внедрению блочных тестов, а также результаты апробации нового информационного средства в учебном процессе организации среднего профессионального образования.

Наряду с анализом литературы, обобщен педагогический опыт, изучены продукты деятельности обучающихся, проведены беседы и тестирование, использованы методы наблюдения, качественного и количественного анализа фактического материала, экспертной оценки, моделирования. В качестве экспертов привлекались преподаватели и мастера производственного обучения, осуществляющие подготовку квалифицированных кадров. Материалы обсуждались на региональных и Всероссийских научных конференциях.

## Результаты исследования

Установлена возможность реализации логико-информационного подхода в условиях учреждения среднего профессионального образования и обеспечения объективности оценки результатов обучения общепрофессиональным дисциплинам и междисциплинарным курсам. Разработан электронный обучающий тренажер, реализующий циклы контролируемых учебных диалогов человека с машиной. Компьютерная программа, в случае правильных ответов обучающегося, осуществляет последовательный переход внутри цикла от описательного к объяснительному и прогностическому типу вопроса. При этом во время первого перехода происходит смена режима диалога с альтернативного на выборочно-альтернативный. С целью повышения надежности количественной и качественной оценки результатов выполнения обучающимся предлагаемых заданий нами уточнены и дополнены существующие индикаторы результативности исследуемой педагогической технологии и введен новый показатель – коэффициент реализации степени интеллектуальной сложности вопросов в ответах обучающегося.

## Обсуждение результатов

### Состояние проблемы исследования

Педагогические функции, принципы, формы и методы, требования к оценке результатов учебной деятельности в науке и практике достаточно глубоко изучены и освещены в литературе по дидактике, теории и методике профессионального образования. Среди диссертационных исследований минувшего десятилетия внимание вызывают работы, в которых рассматриваются аспекты: повышения эффективности контроля (О.В. Ершова; Н.Ф. Задоян; В.А. Коломиец); применения частично-адаптивной модели (И.Ю. Белоусов), дистанционных технологий текущего контроля (Б.М. Сапаров) и технологий лекционного экспресс-контроля (А.М. Новиков); специфики квалиметрического подхода в реализации балльно-рейтинговой системы контроля и оценки знаний (Р.П. Аркаева), осуществления рейтингового контроля учебных достижений (Л.А. Федотова) и качества профессиональной подготовки (А.И. Попова); использования автоматизированного контроля учебной деятельности (М.Л. Романова) и особенностей контроля в сети открытого дистанционного профессионального образования (Т.В. Лютова); системы полифункционального контроля профессиональной подготовки (О.В. Галустян) и др.

На страницах периодических изданий и сборников научных публикаций за последние несколько лет авторы работ, обращаясь к теме контроля и оценки обучающихся техникумов и колледжей, обсуждают вопросы: информационно-коммуникационных технологий [1], технологий лекций-визуализаций [2]; современных тестовых технологий [3; 4], технологий портфолио [5; 6]; научных подходов [7], инновационных и альтернативных методов [8 – 11], механизмов контроля и оценки знаний, умений и навыков [12]; мониторинга качества знаний и образования [13; 14]; участия работодателей в оценке качества образования [15] и деятельности центра оценки квалификации [16]; оценки профессиональных компетенций [17] и развития общих компетенций с помощью контроля [18]; перехода на подготовку по востребованным профессиям ТОП-50, внедрения стандартов WorldSkills в государственную итоговую аттестацию, апробации демонстрационного экзамена [19 – 22]; участия обучающихся в чемпионатах профессионального мастерства WorldSkills Russia, «Абилимпикс» [23; 24] и др.

В зарубежном опыте культивируются ценности непрерывного образования, предоставляющего право и возможность личности развиваться в течение жизни. Выстраивается многоуровневая система образования, укрепляются партнерские отношения учебных заведений с предприятиями, совершенствуется дуальное обучение.

В таких условиях продолжается изучение видов и эффективных средств оценки знаний [25], исследуются способы оценивания с помощью тестов и по результатам практических работ, в сравнении с показателями успеваемости [26]. Развивается дистанционное интерактивное образование на открытых платформах MOOC (Massive Open Online Courses) [27] и электронное обучение с использованием игровых элементов в виртуальной среде MOODLE (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) [28]. Теоретической основой при этом выступает теория самоопределения [29] и личностно-ориентированный подход с аутентичным контролем качества обучения.

Следует отметить, что в странах с эффективной системой профессионального образования созданы специальные структуры – эвалюационные общества, ассоциации и т.п., – осуществляющие контроль качества обучения [30]. В их задачи входит анализ и соотнесение результатов функционирования образовательных систем с запросами общества.

Вывод, который вытекает из анализа литературы, заключается в том, что новые научные направления в развитии теоретических основ оценки деятельности обучающихся учреждений СПО основываются на технологизации образовательного процесса. По мнению ученых перспективна интеграция психолого-педагогических теорий, концепций, подходов и технологий.

Вместе с тем, современная система контроля и оценки должна быть универсальной по отношению к содержанию образования и исходить из представления об учебной информации и как о предмете присвоения, и как о средстве, развивающем компетенции обучающихся. Именно такими достоинствами обладает логико-информационная технология обучения (ЛИТО), что и вызывает к ней научно-практический интерес.

### Положения ЛИТО

Возникновению ЛИТО предшествовала разработка основ программированного обучения (Б.Ф. Скиннер, Н.А. Кроудер). А их развитие привело к обоснованию концептов алгоритмизации обучения (Л.Н. Ланда) и программирования учебного процесса (Н.Ф. Талызина). Данные парадигмы, в свою очередь, позволили представителям логической школы Санкт-Петербурга (Б.И. Федоров, З.О. Джалиашвили) предложить синтетический подход к проблеме реализации человеко-машинного диалога. Он объединил лингвистический и компьютерный анализы в вопросно-ответных структурах, что обеспечило адекватность обучающей коммуникации средствами ЭВМ через корректное логическое и информационно-содержательное построение вопросов [31]. При этом для компьютерной реализации типовой схемы ответа использовался метод Польской Инверсной Записи – ПОЛИЗ (Я. Лукасевич), а

для анализа ответа применялась семантическая модель ожидаемого высказывания – Функция Логическая Основных Дескрипторов – ФЛОД. Апробация нового подхода происходила в высших учебных заведениях, что способствовало компьютеризации образовательного процесса и созданию системы дистанционного обучения.

Последующее развитие положений обучающего человеко-машинного диалога предоставило возможность Б.И. Федорову обособить новое научно-педагогическое направление – логико-информационный подход. Сущность его заключается в том, что формы учебной информации (понятия, высказывания, рассуждения, вопросно-ответные процедуры, причинно-следственные связи, теории) выступают инвариантами и являются необходимым условием любого обучения. А в процессе учебно-познавательной деятельности происходит усвоение информации и интеллектуальное развитие учащихся [32].

Практическое применение основ логико-информационной технологии обучения произошло в начале XXI века и, главным образом, в школьном образовании. Однако, принципы ЛИТО не противоречат организации педагогического процесса в учреждении СПО, поскольку предметной областью технологии выступает диалоговая коммуникация, выстраиваемая по законам эстетической логики. Следовательно, можно повысить качество обучения рабочих, служащих и специалистов совершенствованием взаимодействия преподавателей, мастеров производственного обучения, руководителей практик с обучающимися в различных видах учебно-производственной деятельности.

В рамках настоящей публикации рассмотрим особенности текущей оценки результатов обучения на занятиях по общепрофессиональным дисциплинам и междисциплинарным курсам. Для этого ЛИТО предусматривает использование разных по сложности учебных контролирующих вопросов (УКВ).

#### Текущая оценка на принципах системы ЛИТО-контроль

Учебный диалог, как форма коммуникации, объединяет детерминированную контекстом и обоснованную логически совокупность элементарных актов. В структуре акта выделяют пару: вопрос и ответ. Вопрос, как высказывание, содержит предпосылку (тему) и требование на дополнительную информацию (рему). Тема и рема образуют полный ответ и завершённый элементарный акт. На корректно поставленный вопрос может последовать правильный и недвусмысленный ответ.

В системе ЛИТО-контроль дифференцирование УКВ производится на основе зависимости содержания вопросов от структуры информации: описательная, объяснительная, прогностическая. Каждой структуре свойственна определенная логическая конструкция. Более простой явля-

ется информация, не состоящая из автономных частей (самостоятельное значение имеет лишь она сама, как некое целое, а не ее отдельные части), а более сложной становится та информация, каждая часть которой обладает автономностью. Следовательно, простая структура информации односоставная, а сложная – многосоставная.

Аналогия с отношением между простым предложением и рассуждением позволяет заключить, что информация описательной структуры может составлять лишь часть информации объяснительно-прогностической структуры. Значит, информационную сложность определяет характер структуры, а именно: описательная информация в сравнении с объяснительно-прогностической информацией оказывается более простой. Соответствующим образом, реализуя принцип дидактики, должны усложняться и учебные задания: от описательных примеров к упражнениям, требующим объяснения причин и прогнозирования результатов. Другими словами, УКВ «на знание» проще УКВ «на понимание», а они проще УКВ «на интеллектуальное умение».

Итак, в основе развития интеллектуальных компетенций находятся актуальные способности к осознанию учебного материала и сформированность умений преобразовывать информацию. Следовательно, структурный подход к дифференцированию учебной информации и учебных заданий по сложности является более объективным и методически целесообразным, нежели традиционный предметно-содержательный подход.

Технология ЛИТО-контроль предусматривает общий порядок элементарных актов контролирующих учебных диалогов (КУД) «на знание», «на понимание» и «на интеллектуальное умение». Первый УКВ формулируется в открытом режиме и правильный ответ на него удостоивается оценки «отлично». Если на поставленный вопрос последовал неверный ответ или ответ не получен, то учащемуся предлагается выборочно-альтернативный режим диалога. При выборе правильного ответа из предложенных вариантов результат акта заслуживает оценки «хорошо». А если ответ на второй вопрос не соответствует истине, то диалоговый режим сменяется на альтернативный, когда учащийся должен остановиться либо на варианте «да», либо на варианте «нет», отвечая на заданный УКВ. Верный выбор на этот раз отмечается оценкой «удовлетворительно», а неверный – «неудовлетворительно».

Таким образом, последовательность режимов КУД обеспечивает объективное оценивание элементарного акта диалога и информационное сопровождение учащегося путем упрощения заданий, ибо критерием оценки становится форма режима КУД, а разный объем информационной подсказки в различных режимах не изменяет содержания УКВ. При этом следует выполнять требования логико-информационной корректности

к формулировке УКВ: ясность, точность, информационная полнота в рамках контекста и целевая установка относительно конкретной учебной задачи.

Б.И. Федоровым предложены аналитические показатели и зависимости, связывающие их [33]. Первая формула позволяет определить степень интеллектуальной сложности информации УКВ:

$$СИ_{УКВ} = \Phi_{Позн.} \cdot P_{Откр.}$$

где  $\Phi_{Позн.}$  – познавательный тип или функция научного знания, принимает значение на описательном уровне 1, на объяснительном – 2, на прогностическом – 3;  $P_{Откр.}$  – открытый режим КУД, считается равным 5. Тогда, для исходного УКВ описательного типа степень интеллектуальной сложности информации составит 5, для объяснительного типа – 10, для прогностического типа – 15.

По второй формуле находится интеллектуальная сложность правильного ответа на любой исходный УКВ:

$$СИ_{Отв.} = \Phi_{Позн.} \cdot P_{КУД}$$

где  $P_{КУД}$  – режим КУД, принимающий значения при открытой форме 5, при выборочно-альтернативной – 4, при альтернативной – 3. Следовательно, степень интеллектуальной сложности информации УКВ «на знание» будет равна 5, 4 или 3; УКВ «на понимание» – 10, 8 или 6; УКВ «на интеллектуальное умение» – 15, 12 или 9.

Наш опыт подготовки квалифицированных рабочих, служащих и специалистов в учреждениях СПО на протяжении 20-ти с лишним лет связан с исследованием и применением в обучении вопросно-ответных технологий [34], развитием аргументативных качеств, умений логично и доказательно рассуждать [35], разработкой и использованием на занятиях блочных тестов [36]. Принципы ЛИТО позволили нам пересмотреть некоторые представления о диалоговых технологиях обучения. Следствием стала разработка и последующая апробация электронной программы-тренажера по разделу «Проезд перекрестков» дисциплины «Основы законодательства в сфере дорожного движения».

Особенность нашей программы заключается в циклическом структурировании вопросно-ответных пар и ступенчатом усложнении учебных заданий по форме диалога и познавательному типу вопросов, связанных с конкретной дорожной ситуацией. В результате, полный цикл КУД реализуется в двух формах взаимодействия кандидата в водители с компьютером и включает три УКВ и ответа на них.

Первый вопрос цикла представляет альтернативную форму описательного акта диалога. Например, *Вы проедете перекресток первым?* При правильном выборе ответа из указанных «да» и «нет» следует переход к выборочно-аль-

тернативному режиму объяснительного типа. Обучаемому предлагается второе задание: *Вы проедете перекресток первым, потому что ...* Если обучающийся останавливается на верном ответе из трех-четырех сформулированных, то задается третий УКВ, на этот раз прогностического характера с возможностью выбора ответа из выведенных на экран. Он может быть таким: *Вы проехали бы перекресток вторым (последним), если ... или Легковой автомобиль проехал бы перекресток первым, если ...* На этом цикл заканчивается и компьютер переходит к очередному из них с другой дорожной ситуацией. Ошибочный ответ на первый или второй вопрос приводят к прекращению работы с циклом.

Правильный второй ответ подтверждает осознанный выбор ответа на первый вопрос и соответствует уровню понимания. А верный третий ответ указывает на высокую степень усвоения учебного материала и свидетельствует о достижении уровня интеллектуального умения.

Так как в диалоге с машиной, при нынешних технологиях, открытый режим невозможен, то в нашем электронном тренажере применяются альтернативная и выборочно-альтернативная формы коммуникации.

Развивая основные положения системы ЛИТО-контроль, считаем педагогически обоснованным уточнить и дополнить существующие аналитические показатели. Так, в случае неправильного ответа на УКВ в альтернативном режиме можно присвоить значение  $P_{Алт.} = 0$ , что приведет к  $СИ_{Отв.} = 0$ . А для КУД, включающего  $N_{Ц}$  циклов УКВ, имеет смысл определить максимальное значение степени интеллектуальной сложности, которое для нашей программы составляет:

$$СИ_{УКВ}^{max} = \Phi_{Прогн.} \cdot P_{Выб.-альт.} \cdot N_{Ц} = 12N_{Ц}$$

Суммированием можно найти общее значение степени интеллектуальной сложности всех лучших ответов обучающегося в циклах:

$$СИ_{Отв.}^{\Sigma} = \sum_{i=1}^{N_{Ц}} СИ_{Отв.}^i$$

Важное значение для оценки по текущей теме может представлять отношение  $СИ_{Отв.}^{\Sigma}$  к  $СИ_{УКВ}^{max}$ , которое назовем коэффициентом реализации степени интеллектуальной сложности вопросов обучающимся в своих ответах:

$$k_{СИ} = \frac{СИ_{Отв.}^{\Sigma}}{СИ_{УКВ}^{max}} = \frac{1}{12N_{Ц}} \cdot (СИ_{Отв.}^1 + СИ_{Отв.}^2 + \dots + СИ_{Отв.}^{N_{Ц}})$$

Данный показатель раскрывает качественный результат КУД, а именно, на каком уровне обучающийся способен рассуждать и мыслить.

Проведем анализ данного коэффициента. Если в половине циклов КУД обучающийся дает правильные ответы только на первые вопросы, а

в другой половине – только на первые и вторые вопросы, то  $k_{СИ} \approx 0,46$ . Следовательно, граничное значение коэффициента между уровнями запоминания и понимания составляет 0,46. Таким же образом можно установить значение между уровнями понимания и интеллектуального умения, которое составит 0,83. Итак, преобладающим познавательным типом при  $k_{СИ} < 0,46$  является запоминание, при  $0,46 \leq k_{СИ} < 0,83$  – понимание, при  $k_{СИ} > 0,83$  – интеллектуальное умение.

Познавательные типы деятельности по Б.И. Федорову (описательный, объяснительный, прогностический) как и уровни усвоения по В.П. Беспалько (узнавание, воспроизведение, эвристическое преобразование и исследование с нацеленностью на объективную новизну) предполагают дифференциацию интеллектуальных компетенций. Между ними существует взаимосвязь. Преобладание описательного типа в учебной деятельности учащегося указывает на его развитие, соответствующее уровням узнавания или воспроизведения. Умения объяснять причины и следствия, логично рассуждать и аргументировать, предвидеть развитие ситуации и устанавливать зависимость событий и факторов

являются признаком эвристического уровня познавательной деятельности. А достижение объективно нового знания не входит в задачи СПО. Поэтому развитие интеллектуальных умений имеет направленность от узнавания и воспроизведения описательным образом к творческим результатам по объяснению и прогнозированию явлений и процессов при возрастании самостоятельности, пытливости и критичности.

По этой причине коэффициент реализации степени интеллектуальной сложности вопросов в ответах  $k_{СИ}$  правомерно рассматривать в совокупности с коэффициентом усвоения  $k_{\alpha}$  [37]:

$$k_{\alpha} = \frac{n}{N},$$

где  $n$  – количество правильных ответов на  $N$  УКВ.

Значение коэффициента  $k_{\alpha}$  помогает оценивать результаты учебной деятельности. При этом, в зависимости от требований к уровню подготовки, могут применяться разные оценочные шкалы.

Качество выполнения КУД в нашем случае оценивается по названным показателям и начисляемым баллам (см. табл. 1).

Таблица 1

## Результаты цикла учебного диалога

Качество ответов			Баллы	Значения показателей					
Вопрос 1	Вопрос 2	Вопрос 3		$\Phi_{\text{Позн.}}$	$P_{\text{КУД}}$	$СИ_{\text{УКВ}}$	$СИ_{\text{Отв.}}$	$k_{СИ}$	$k_{\alpha}$
-	*	*	0	1	0	12	0	0	0
+	-	*	1	1	3		3	0,25	0,5
+	+	-	3	2	4		8	0,67	0,67
+	+	+	5	3	4		12	1	1

Прим.: «+» - ответ правильный, «-» - ответ неправильный;

«\*» - вопрос не задан, так как на предыдущий вопрос ответ не был дан.

Поскольку в рамках цикла обучающийся дает от одного до трех ответов на разные типы вопросов, то можно определить парциальное значение  $k_{\alpha}$  для каждого типа УКВ. Значения  $k_{\alpha}^{\text{он.}}$ ,  $k_{\alpha}^{\text{об.}}$  и  $k_{\alpha}^{\text{пр.}}$  при каждом правильном ответе находятся отношением  $1/n_{\text{ц}}$ , где  $n_{\text{ц}}$  – количество заданных вопросов в цикле ( $n_{\text{ц}} = 3$ ), а при неправильном ответе приравниваются к 0. Тогда

$$k_{\alpha} = k_{\alpha}^{\text{он.}} + k_{\alpha}^{\text{об.}} + k_{\alpha}^{\text{пр.}}$$

В качестве примера представим и прокомментируем фрагмент результатов усеченного КУД, состоящего из 10 циклов УКВ (см. табл. 2).

Обучающемуся было предложено 29 вопросов из 30 возможных. На 24 из них последовали верные ответы. Как итог, начислено 38 баллов из 50 максимальных, коэффициент  $k_{\alpha}$  составил 0,82. Результат для лица, получающего профессию, связанную с повышенной опасностью, невысо-

кий и требует дальнейшего совершенствования подготовки. При этом на все УКВ описательного характера даны правильные ответы, что привело к высокому  $k_{\alpha}^{\text{он.}} = 0,35$ . А на вопросы объяснительного типа выбрано 9 нужных ответов,  $k_{\alpha}^{\text{об.}} = 0,30$ . Вероятно, однажды (9-й цикл) ответ на первый вопрос был угадан.

Наибольшую сложность для обучающегося представили вопросы на интеллектуальное умение. На 9 таких УКВ предложено только 5 верных ответов, соответственно,  $k_{\alpha}^{\text{пр.}} = 0,17$ . Таким образом, если объяснить дорожную ситуацию на уровне понимания обучающийся способен достаточно хорошо, то при прогнозировании ее развития, для чего необходимы умения отвлекаться от воспринимаемой обстановки, мыслить и рассуждать абстрактно, возникают трудности. Не случайно, итоговый  $k_{СИ}$  равен 0,79 (уровень понимания). Следовательно, развитие мыслительных умений пред-

Результаты контролирующего учебного диалога

Параметры	Циклы										Результаты
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Ответы 1	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10
Ответы 2	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	9
Ответы 3	+	-	+	-	+	+	-	-	*	+	5
	Всего вопросов				29	Правильных ответов				24	
Баллы	5	3	5	3	5	5	3	3	1	5	38
$\Phi_{\text{Позн.}}$	3	2	3	2	3	3	2	2	1	3	
$P_{\text{КУД}}$	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	
$SI_{\text{Отв.}}$	12	8	12	8	12	12	8	8	3	12	95
$k_{\text{СИ}}$	1	0,67	1	0,67	1	1	0,67	0,67	0,25	1	0,79
$k_{\alpha}$	1	0,67	1	0,67	1	1	0,67	0,67	0,5	1	0,82
$k_{\alpha}^{\text{оп.}}$	0,33	0,33	0,33	0,33	0,33	0,33	0,33	0,33	0,5	0,33	0,35
$k_{\alpha}^{\text{об.}}$	0,33	0,34	0,33	0,34	0,33	0,33	0,34	0,34	0	0,33	0,30
$k_{\alpha}^{\text{пр.}}$	0,34	0	0,34	0	0,34	0,34	0	0	-	0,34	0,17

ставляет для данного кандидата в водители актуальную задачу.

Обратим внимание на главное различие между коэффициентами  $k_{\text{СИ}}$  и  $k_{\alpha}$ , которое состоит в том, что результирующее значение первого характеризует качество выполнения циклов, а второго – качество ответов на вопросы. Отметим, что разновидности коэффициента усвоения –  $k_{\alpha}^{\text{оп.}}$ ,  $k_{\alpha}^{\text{об.}}$ ,  $k_{\alpha}^{\text{пр.}}$  – несут дополнительную информацию по циклам диалога и позволяют проверить вычисления  $k_{\alpha}$ .

В целом, применение технологии ЛИТО-контроль обеспечивает объективность текущей оценки результатов обучения и решение задач внешнего и внутреннего контроля [38] с помощью переходов на разные режимы учебного диалога. А разработанные Б.И. Федоровым и предложенные нами аналитические показатели в совокупности позволяют выстраивать траекторию развития личности и анализировать эффективность достижения намеченных целей на основе количественной и качественной информации об уровне подготовки обучающегося.

#### Заключение

Проведенное исследование показало неразрывную связь проблемы контроля и оценивания результатов учебной деятельности обучающихся с процессами, происходящими в системе среднего профессионального образования. Создание новых технологий оценки достижений обучающихся требует внимательного отношения ко многим факторам, проведения педагогических измерений и выполнения аналитической обработки данных. Необходимо также учитывать и не вступать в противоречие с существующими системами квалификаций (европейской, национальной) и профессиональными стандартами, использовать информационно-нормативные материалы центров прикладных квалификаций и советов по профессиональным квалификациям.

В нашей основной экспериментально-исследовательской работе по текущим оценкам и ряду других показателей определяются интегрированный индивидуальный показатель качества обучения и индивидуальный рейтинг обучающегося [39; 40]. Поэтому надежность результатов текущего контроля и оценки обучающихся на занятиях по общепрофессиональным дисциплинам и междисциплинарным курсам имеет принципиальное значение.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Акулич Т.М., Иванова С.В. Информационные и коммуникационные технологии в системе контроля и оценки освоения образовательных программ в учреждении среднего профессионального образования // Ученые записки ИУО РАО. 2017. № 2 (62). С. 132-137.
2. Цибилова Т.Ю., Постников В.М., Спиридонов С.Б. Анализ влияния технологий лекций-визуализаций на результаты контрольных мероприятий по учебным дисциплинам // Перспективы науки и образования. 2018. № 3 (33). С. 358-363.
3. Ряпосова А.А. Анализ современных тестовых технологий контроля качества обучения студентов в системе СПО // Пути применения научных достижений: тенденции, перспективы и технологии развития в экономике, управлении проектами, педагогике: сборник научных статей по итогам междунар. науч.-практ. конф. 13-14 февраля 2015 г.: СПб., КультИнформПресс. 2015. С. 150-153.

4. Радько Б.В. Об опыте применения инновационной технологии тестового обучения // Уголь. 2016. № 3 (1080). С. 75-78.
5. Рассказов Ф.П., Герасимова М.С. Технология портфолио как средство формирования технологической компетенции студентов колледжа // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т.6. № 2 (19). С. 35-37.
6. Банникова Е. А. Технология «портфолио» в подготовке мастеров производственного обучения (на примере ПМ 03 «Методическое обеспечение учебно-производственного процесса и педагогического сопровождения группы обучающихся по профессиям рабочих (служащих)») // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 43. С. 249–253.
7. Сиденко Е.А., Сиденко А.С. Научные подходы к контролю и оценке знаний, умений и навыков учащихся в педагогическом колледже // Повышение квалификации педагогических кадров в изменяющемся образовании. Сборник материалов VI Всероссийской науч.-методич. интернет-конф. Под общ. ред. С.Ю. Новоселовой. Москва, 07-08 декабря 2017 г.: М., ФГАОУ ДПО АПК и ППРО. С. 680-690.
8. Михайлова О.Ю. Учебные кейсы как средство формирования элементов самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов педагогического колледжа // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-1. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=18764> (дата обращения: 10.10.2018)
9. Коломина М.В., Кирилина Ю.П., Везиров Т.Г. Опыт реализации кейс-метода на уроках информатики в астраханском колледже культуры и искусств // Педагогический журнал. 2017. Т.7. № 2А. С. 278-291.
10. Самойлова М.И. Применение метода проектов в обучении студентов педагогического колледжа // Методист. 2016. № 10. С. 40-43.
11. Грузкова С.Ю. Альтернативные традиционным методы качественного контроля успешности студентов ССУЗ в условия реализации ФГОС СПО // Инновационная стратегия развития фундаментальных и прикладных научных исследований: опыт прошлого – взгляд в будущее, 18-19 июля 2016 года, г. Санкт-Петербург. СПб., КультИнформПресс. 2016. С. 67-69.
12. Дуганова Л.П., Антонов Ю.Е., Марченко О.Н. К вопросу о разработке механизмов контроля и оценки знаний, умений и навыков учащихся педагогического колледжа // Повышение квалификации педагогических кадров в изменяющемся образовании. Сборник материалов VI Всероссийской науч.-методич. интернет-конф. Под общ. ред. С.Ю. Новоселовой. Москва, 07-08 декабря 2017 г.: М., ФГАОУ ДПО АПК и ППРО. С. 658-670.
13. Грузкова С.Ю., Софинская О.В. Мониторинг качества знаний студентов ССУЗ в условиях реализации новых образовательных стандартов // Путь науки. 2014. № 2 (2). С. 74-78.
14. Сосина И.Н. Контроль качества обучения студентов как элемент системы внутреннего мониторинга качества образования в учреждении среднего профессионального образования культурно-художественного профиля // Научное мнение. 2017. № 12. С. 72-75.
15. Иванова Е.Ю., Кузьмина С.А. Организация деятельности работодателей по оценке качества образования выпускников колледжа // Инновационное развитие профессионального образования. 2015. № 2 (08). С. 69-72.
16. Семенова Л.В. Перспективы организации деятельности центра оценки квалификации персонала индустрии гостеприимства в Калининградской области // Научный результат. Технологии бизнеса и сервиса. 2018. № 1. Т.4. С. 62-69.
17. Чернышева Е.И., Позднякова Т.В. К вопросу об оценке профессиональных компетенций у студентов техникума специальности «Ветеринария» // Перспективы науки и образования. 2017. № 5 (29). С. 29-33.
18. Пшеничная В.В. Особенности использования контроля для развития ответственности как общей компетенции учащегося колледжа // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2014. № 2 (34). С. 53-62.
19. Бозрова И.Г. Новые стандарты профессионального мастерства // Методист. 2018. № 5. С. 38-44.
20. Качинская М.Н. Внедрение стандартов Worldskills в государственную итоговую аттестацию по программе подготовки квалифицированных рабочих (служащих) на примере образовательной программы «Повар, кондитер» // Профессиональное образование: проблемы, исследования, инновации: сб. мат. IV Междунар. науч.-практ. конф. Екатеринбург, 31 мая 2017 г. Екатеринбург, УМЦ УПИ. 2017. Т.2. С. 117-121.
21. Хатюхин И.В., Конорев Р.Н. Из опыта проведения государственной итоговой аттестации в формате демонстрационного экзамена: первые шаги // Педагогический поиск. 2017. № 9. С. 13-15.
22. Клименко А.В., Лысуенко С.А. Проведение государственной итоговой аттестации с элементами демонстрационного экзамена и методики Worldskills в условиях перехода на ФГОС по ТОП-50 // Профессиональное образование: проблемы, исследования, инновации: сб. мат. IV Междунар. науч.-практ. конф. Екатеринбург, 31 мая 2017 г. Екатеринбург, УМЦ УПИ. 2017. Т.1 С. 84-88.
23. Миняева Н.М., Таспаева М.Г. Опыт работы по подготовке студентов колледжа к чемпионату профессионального мастерства по стандартам WorldSkills Russia // Среднее профессиональное образование. 2017. № 8. С. 38-42.
24. Анищева Л.И., Ащеулов Ю.Б., Остапенко Р.И. Движение «Абилимпикс» как один из способов социализации инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (по материалам круглого стола «Перспективы развития движения «Абилимпикс» в Воронежской области») // Государственный советник. 2016. № 4 (16). С. 60-65.
25. Morina S., Bytyqi A. Assessment of Students' Knowledge, Types and Its Most Effective Instruments // Journal of Educational and Social Research. 2015. Vol. 5. №. 2, pp. 23-28.
26. Alakurt, T., Ozturk, T., Karademir, T. & Alper, A. (2017). How to assess information and communication technology knowledge and skills of the students. Global Journal of Information Technology: Emerging Technologies. № 7 (2), 55-64.
27. Crisp G., Guàrdia L., Hillier M. (2016). Using e-Assessment to enhance student learning and evidence learning

- outcomes. International Journal of Educational Technology in Higher Education: <https://doi.org/10.1186/s41239-016-0020-3>
28. Bovermann K., Weidlich J., Bastiaens T. (2018). Online learning readiness and attitudes towards gaming in gamified online learning – a mixed methods case study. International Journal of Educational Technology in Higher Education: <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0107-0>
  29. Ryan R.M., Deci E.L. Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness. N.Y. The Guilford Press, 2017. 756 p.
  30. Артамонова Е.В. Контрольно-оценочный компонент в условиях реформирования отечественного профессионального образования: проблемы и перспективы развития // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2017. № 2 (29). С. 9-13.
  31. Прокудин Д.Е. Прикладные вопросы применения логики в обучении: вклад петербургских логиков. URL: <http://ojs.philosophy.spbu.ru/index.php/lphs/article/view/397/402>
  32. Федоров Б.И. Алгоритмы обучения. СПб.: Просвещение, 2004. 181 с.
  33. Федоров Б.И. Курс повышения квалификации учителей «Логико-информационные технологии обучения» ЛИТО. СПб.: СПбАППО, 2010. 278 с.
  34. Чибиков А.С., Крылов Д.А. Активизация профессионального обучения рабочих совокупностью вопросно-ответных отношений // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 6; URL: [www.science-education.ru/130-23834](http://www.science-education.ru/130-23834) (дата обращения: 10.10.2018)
  35. Крылов Д.А., Чибиков А.С. Развитие аргументативных качеств обучающихся методами СПР при освоении профессиональных модулей // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 6. URL: [www.science-education.ru/130-23911](http://www.science-education.ru/130-23911) (дата обращения: 10.10.2018)
  36. Чибиков А.С. Опыт и предложения по совершенствованию подготовки водителей транспортных средств категории «С» при реализации образовательного стандарта в учреждении среднего профессионального образования // Перспективы науки и образования. 2018. № 2 (32). С. 92-103.
  37. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. 192 с.
  38. Коротков С.Г., Крылов Д.А., Чупряков И.С. Контроль знаний и умений будущих бакалавров профессионального обучения // Современные наукоемкие технологии. 2015. № 12-4. С. 674-678; URL: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=35349> (дата обращения: 10.10.2018)
  39. Чибиков А.С. К оценке качества профессионального обучения: методический аспект // Профессиональное образование. Столица. 2016. № 3. С. 41-44.
  40. Masalimova, A.R., Chibakov, A.S. (2016). Experimental Analytical Model of Conditions and Quality Control of Vocational Training of Workers and Specialists. IEJME-Mathematics Education, 11(6), 1796-1808.

## REFERENCES

1. Akulich T.M., Ivanova S.V. Information and communication technologies in the system of monitoring and evaluation of the development of educational programs in the institution of secondary vocational education. Uchenye zapiski IUO RAO. 2017. no. 2 (62). pp. 132-137. (in Russian)
2. Tsbizova T.Yu., Postnikov V.M., Spiridonov S.B. Analysis of the impact of technology lectures, visualization on the results of control activities in academic disciplines. *Perspectives of science and education*. 2018. no. 3 (33). pp. 358-363. (in Russian)
3. Riaposova A.A. Analysis of modern test technologies for the quality control of students in the ACT system // Ways of applying scientific achievements: trends, prospects and technologies of development in economics, project management, pedagogy: a collection of scientific articles on the results of the international. scientific-practical conf. February 13-14, 2015: SaintPetersburg, KultInformPress Publ.. 2015. p. 150-153. (in Russian)
4. Radko B.V. On the experience of the use of innovative technology of test education. *Coal*. 2016. no. 3 (1080). pp. 75-78. (in Russian)
5. Rasskazov F.P., Gerasimova M.S. Technology portfolio as a means of forming the technological competence of college students. *Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology*. 2017. Vol. 6. no. 2 (19). pp. 35-37. (in Russian)
6. Bannikova E. A. Technology “portfolio” in the training of industrial education masters (using the example of PM 03 “Methodological support of the training and production process and pedagogical support of a group of students by professions of workers (employees)”). *Scientific-methodical electronic journal “Concept”*. 2016. Vol. 43. pp. 249–253. (in Russian)
7. Sidenko E.A., Sidenko A.S. Scientific approaches to monitoring and assessing the knowledge and skills of students in a teacher training college // Teacher training for changing education. Collection of materials of the VI All-Russian Scientific methodical internet conf. under total ed. S.Y. Novoselov. Moscow, December 07-08, 2017: Moscow, pp. 680-690. (in Russian)
8. Mikhailova O. Yu. Training cases as a means of forming elements of an independent educational and cognitive activity of students of the pedagogical college. *Modern problems of science and education*. 2015. no. 1-1. Available at: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=18764> (accessed 10 October 2018)
9. Kolomina MV, Kirilina Yu.P., Vezirov T.G. Experience in the implementation of the case method in computer science lessons at the Astrakhan College of Culture and Arts. *Pedagogical Journal*. 2017. Vol. 7, no. 2A, pp. 278-291. (in Russian)
10. Samoilova M.I. Application of the project method in teaching students of the pedagogical college. *Methodologist*. 2016. no. 10. pp. 40-43. (in Russian)



11. Gruzkova S.Yu. Alternative to traditional methods of quality control of the success of students of secondary vocational schools in the context of the implementation // Innovative strategy for the development of basic and applied research: experience of the past - look to the future, July 18-19, 2016, Saint Petersburg, KultInformPress Publ., 2016. pp. 67-69. (in Russian)
12. Duganova L.P., Antonov Yu.E., Marchenko O.N. On the development of mechanisms for monitoring and evaluating the knowledge and skills of students of a teacher training college // Teacher training in changing education. Collection of materials of the VI All-Russian scientific methodical internet conf. under total ed. S.Y. Novoselov. Moscow, December 07-08, 2017. Moscow, pp. 658-670. (in Russian)
13. Gruzkova S.Yu., Sofinskaya O.V. Monitoring the quality of knowledge of students of secondary vocational schools in the context of the implementation of new educational standards. *Path of Science*. 2014. no. 2 (2). pp. 74-78. (in Russian)
14. Sosina I.N. Quality control of student learning as an element of the system of internal monitoring of the quality of education in the institution of secondary vocational education of a cultural and artistic profile. *Scientific opinion*, 2017. no. 12. pp. 72-75. (in Russian)
15. Ivanova E.Yu., Kuzmina S.A. Organization of activities of employers to assess the quality of education of college graduates. *Innovative development of vocational education*. 2015. no. 2 (08). pp. 69-72. (in Russian)
16. Semenova L.V. Prospects for the organization of activities of the center for qualification assessment of the personnel of the hospitality industry in the Kaliningrad region. *Scientific result. Technology business and service*. 2018. no. 1. Vol. 4. pp. 62-69. (in Russian)
17. Chernysheva E.I., Pozdnyakova T.V. On the issue of assessing the professional competencies of college students of the specialty "Veterinary". *Perspectives of science and education*. 2017. no. 5 (29). pp. 29-33. (in Russian)
18. Pshenichnaya V.V. Features of the use of control for the development of responsibility as a general competence of a college student. *New in psychological and pedagogical research*. 2014. no. 2 (34). pp. 53-62. (in Russian)
19. Bozrova I.G. New standards of professional skill. *Methodologist*. 2018. no. 5. pp. 38-44. (in Russian)
20. Kachinskaya M.N. Implementation of Worldskills standards in the state final certification of the training program for qualified workers (employees) on the example of the educational program "Cook, Confectioner" // Professional education: problems, research, innovation: IV Intern. scientific-practical conf. Ekaterinburg, May 31, 2017 Ekaterinburg, UPI Training Center. 2017. Vol. 2. pp. 117-121. (in Russian)
21. Hatyukhin I.V., Konorev R.N. From the experience of the state final certification in the format of the demonstration exam: first steps. *Pedagogical search*. 2017. no. 9. pp. 13-15. (in Russian)
22. Klimenko A.V., Lysuenko S.A. Conducting state final certification with elements of the demonstration exam and Worldskills methodology in the transition to the GEF TOP-50 // Professional education: problems, research, innovation: IV Intern. scientific-practical conf. Ekaterinburg, May 31, 2017. Ekaterinburg, UPI Training Center. 2017. Vol. 1, pp. 84-88. (in Russian)
23. Minyaeva N.M., Taspayeva M.G. Experience in preparing college students for the WorldSkills Russia Professional Excellence Championship. *Secondary professional education*. 2017. no. 8. pp. 38-42. (in Russian)
24. Anischeva L.I., Ashcheulov Yu.B., Ostapenko R.I. The movement "Abilimpics" as one of the ways of socialization of persons with disabilities and persons with disabilities (according to the materials of the round table "Prospects for the development of the movement "Abilimpics in the Voronezh region"). State counsellor, 2016. no. 4 (16). pp. 60-65. (in Russian)
25. Morina S., Bytyqi A. Assessment of Students' Knowledge. *Journal of Educational and Social Research*. 2015. Vol. 5. no. 2. pp. 23-28.
26. Alakurt T., Ozturk T., Karademir T. & Alper A. How to assess information and knowledge of students. *Global Journal of Information Technology: Emerging Technologies*. 2017, no. 7 (2), pp. 55-64.
27. Crisp G., Guàrdia L., Hillier M. Using e-Assessment to improve student learning outcomes. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2016. Available at: <https://doi.org/10.1186/s41239-016-0020-3>
28. Bovermann K., Weidlich J., Bastiaens T. Online learning - readiness and attitudes. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2018. Available at: <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0107-0>
29. Ryan R.M., Deci E.L. Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness. N.Y. The Guilford Press, 2017. 756 p.
30. Artamonova E.V. Control and Evaluation Component in the Conditions of Reforming Domestic Vocational Education: Problems and Development Prospects. *Vector Science TSU. Series: Pedagogy, Psychology*. 2017. no. 2 (29). pp. 9-13. (in Russian)
31. Prokudin D.E. Applied questions of the application of logic in teaching: the contribution of Petersburg logicians. Available at: <http://ojs.philosophy.spbu.ru/index.php/lphs/article/view/397/402> (accessed 10 October 2018)
32. Fedorov B.I. Algorithms of learning. Saint Petersburg, Enlightenment Publ., 2004. 181 p. (in Russian)
33. Fedorov B.I. Teacher training course "Logic information technologies of education" LITO. Saint Petersburg, SPbAPPO Publ., 2010. 278 p. (in Russian)
34. Chibakov A.S., Krylov D.A. Activation of vocational training of workers by a set of question-answer relations. *Modern problems of science and education*. 2015. no. 6. Available at: [www.science-education.ru/130-23834](http://www.science-education.ru/130-23834) (accessed 10 October 2018) (in Russian)
35. Krylov D.A., Chibakov A.S. Development of argumentative qualities of students using DSS methods in the development of professional modules. *Modern problems of science and education*. 2015. no. 6. Available at: [www.science-education.ru/130-23911](http://www.science-education.ru/130-23911) (accessed 10 October 2018) (in Russian)
36. Chibakov A.S. Experience and suggestions for improving the training of drivers of vehicles of category "C" in the implementation of the educational standard in the institution of secondary vocational education. *Perspectives of*

*science and education*. 2018. no. 2 (32). pp. 92-103.

37. Bepalko V.P. The components of educational technology. M.: Pedagogy, 1989. 192 p. (in Russian)
38. Korotkov S.G., Krylov D.A., Chupryakov I.S. Control of knowledge and skills of future bachelors of vocational training. *Modern high technologies*. 2015. no. 12-4. pp. 674-678; Available at: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=35349> (accessed 10 October 2018) (in Russian)
39. Chibakov A.S. On the evaluation of the quality of vocational training: methodical aspect. *Professional education. Capital*. 2016. no. 3. pp. 41-44. (in Russian)
40. Masalimova A.R., Chibakov A.S. Experimental Analysis of the Vocational Training of Workers and Specialists. *IEJME-Mathematics Education*, 2016, no. 11 (6), pp. 1796-1808 (in Russian)

#### **Информация об авторе**

**Чибиков Анатолий Сергеевич**

(Россия, Яранск)

Кандидат педагогических наук, заместитель  
директора по учебной работе  
Яранский технологический техникум  
E-mail: chas375@yandex.ru

#### **Information about the author**

**Anatoly S. Chibakov**

(Russia, Yaransk)

PhD in Pedagogical Sciences,  
Deputy Director for Academic Affairs  
Yaran Technological College  
E-mail: chas375@yandex.ru

#### **Ссылка для цитирования**<sup>ГОСТ</sup>

Чибиков А. С. Текущая оценка результатов учебной деятельности обучающихся учреждений среднего профессионального образования на основе электронной системы ЛИТО-контроль // Перспективы науки и образования. 2018. № 6 (36). С. 224-234. doi: 10.32744/pse.2018.6.25

#### **For Reference**<sup>APA</sup>

Chibakov, A. S. (2018). Current evaluation of educational activities results in students of secondary vocational education establishments on the basis of computer-based system LILT-control. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 36 (6), 224-234. doi: 10.32744/pse.2018.6.25. (In Russ., abstr. in Engl.)



## Сотрудничество вуза с учреждениями культуры как форма диверсификации высшего образования

Объективная необходимость разработки новой модели образования и социализации личности привела к серьезным диверсификационным процессам в сфере высшего образования. Целью данной статьи является анализ конструктивного опыта плодотворного сотрудничества ведущих вузов России и учреждений культуры Москвы и Московской области по созданию диверсификационного образовательного пространства. Авторы статьи уже долгие годы занимаются практической и аналитической научно-исследовательской работой по проблеме социокультурного партнерства вузов с учреждениями культуры и образования г. Москвы и Московской области. Одной из форм диверсификации высшего образования является активное, действенное включение студентов в социокультурное пространство вуза, города, региона. В статье представлен опыт Московского городского педагогического университета и Государственного гуманитарно-технического университета по совместной разработке и реализации значимых социально-культурных проектов и программ, в которых студентам представляется возможность практического воплощения полученных в стенах вузов теоретических знаний и навыков, внедрения инновационных технологий организации социально-культурных мероприятий на различных площадках учреждений культуры Москвы и Московской области. Творческое взаимодействие высших учебных заведений с учреждениями сферы культуры способствует формированию профессиональной компетентности студентов, развитию креативного мышления, духовному и культурному росту. Сотрудничество вузов и учреждений культуры содействует подготовке студенческой молодежи к высокоорганизованной профессиональной деятельности, возрождению и развитию национальной культуры России в новых социально-экономических условиях.

**Ключевые слова:** диверсификация, высшее образование, сотрудничество, вуз, студент, преподаватель, учреждение культуры, музей, библиотека



## Cooperation of University with Cultural Institution as Higher Education Diversification Form

Objective necessity of new educational model development and personality socialization brought to serious diversification processes in the sphere of higher education. This article objective is the analysis of constructive experience in fruitful cooperation of leading Russian universities and Moscow and Moscow region cultural institutions on diversification educational area formation. Article authors are over a number of years engaged in practical and analytical scientific research work on the problem of sociocultural partnership of universities with cultural and educational institutions in Moscow city and Moscow region. One of higher education diversification forms is the active, efficient incorporation of students in sociocultural area of university, city, region. The article represents the experience of Moscow City Pedagogical University and State Humanitarian-and-Technical University on joint development and implementation of meaningful sociocultural projects and programs, where the students are granted the possibility of practical implementation of obtained within the walls of universities theoretical knowledge and skills, innovative technologies implementation on organizing the sociocultural undertakings on various sites of cultural institutions in Moscow city and Moscow region. Creative interaction of higher educational establishments with cultural institutions promotes professional competence in students formation, creative thinking development, spiritual and cultural growth. Cooperation among universities and cultural institutions promotes the college kids preparation to highly organized professional activities, Russian national culture rebirth and development in new socio-economic conditions.

**Key words:** diversification, higher education, cooperation, university, student, teacher, cultural institution, museum, library

## Введение

Серьезные конструктивные перемены в образовании и социокультурной сфере, принятие новых профессиональных стандартов направлено на динамичное развитие отечественной науки, внедрение инноваций в образовательное пространство высшей школы. Модернизация образования требует подготовки педагогических кадров, готовых к решению сложных задач в новых условиях реформирования всех образовательных структур. Стратегия глобальных изменений системы образования представлена в государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы [1]. Предусматривается создание открытой и диверсифицированной системы образования, удовлетворяющей потребностям инновационной экономики и отвечающей требованиям современного рынка труда. В процесс создания модели профессиональной компетентности выпускника вовлечены все структуры вуза. Их деятельности направлена на установление партнерских отношений с учреждениями культуры и образования, организациями, предприятиями, органами власти, готовых к открытию инновационных площадок для разработки и реализации совместных проектов и программ от зонального до международного уровня. Это позволит вузу не только осуществлять свою традиционную образовательную функцию, но и преобразовать, оптимизировать имеющийся опыт, совершенствуясь и расширяя при этом свои функциональные возможности. Консолидация образовательных ресурсов современного вуза и учреждений культуры позволит перестроить процесс обучения, придать ему творческий характер.

Необходимость диверсификации системы высшего образования посредством налаживания партнерских отношений с учреждениями культуры вытекает из сложившихся противоречий: с одной стороны, наблюдается процесс гуманизации отечественного образования, возрождение национальной и духовной культуры России, с другой стороны, развитие образовательной среды не успевает за стремительным ростом социально-экономического потенциала страны; с одной стороны, наблюдаются интеграционные процессы в деятельности учреждений культуры и образования, с другой стороны, внедрение инновационных социально-культурных технологий в деятельность образовательных и социокультурных учреждений происходит недостаточно оперативно; с одной стороны, назрела объективная необходимость в диверсификации системы высшего образования, обновлении образа жизни и формировании качественно нового уровня интеллектуальной деятельности, с другой стороны, в настоящее время система выс-

шего образования не имеет концептуально обоснованной научной и материально-технической базы для осуществления подготовки высококвалифицированных специалистов в различных областях экономики, формирования креативной, всесторонне развитой личности [8].

Совокупность представленных противоречий позволяет определить проблему данного исследования – какова роль сотрудничества вузов с учреждениями культуры в создании открытой, диверсифицированной системы высшего образования?

Целью данного исследования является обоснование роли сотрудничества вузов с учреждениями культуры в диверсификации системы высшего образования на основе анализа конструктивного опыта взаимодействия вузов и учреждений культуры Москвы и Подмосковья.

Необходимость совершенствования образовательных технологий высшей школы, расширения базы предоставляемых услуг, повышения их качества, формирования конкурентоспособных профессионалов, обуславливает создание полноценных партнёрских отношений между высшими учебными заведениями и учреждениями культуры и образования, социальными службами, другими заинтересованными во взаимодействии организациями и предприятиями, местными органами власти, отдельными лицами.

Диверсификационные процессы, происходящие в высшем образовании, привели к расширению социокультурных связей вуза, создав более гибкую систему обучения, способную учитывать изменения требований современного рынка труда к отбору квалифицированных специалистов для различных сфер экономики. Сегодня вуз, подготавливая молодежь к ответственной, продуманной жизнедеятельности, формируя навыки социального взаимодействия, активного творческого процесса, направленного на самореализацию, находится в поиске эффективных методов и средств формирования гуманистической личности и выявления особенностей диверсификации высшего образования.

## Материалы и методы

При проведении исследования использовались теоретические методы: анализ, систематизация научной и методической литературы, посвященной проблеме диверсификации высшего образования, социального партнерства вузов и учреждений культуры; изучение и обобщение опыта конструктивного взаимодействия высших учебных заведений с музеями, библиотеками, театрами, государственными предприятиями и общественными объединениями, направленного на расширение образовательных услуг, создание инновационных площадок для разработки и реализации совместных проектов и программ.

Изучению проблемы диверсификации системы образования, как одного из инновационных направлений модернизации образования, посвящены работы В.В. Алтуниной, Е.В. Бабаевой, Г.В. Ганьшиной, Г.И. Грибковой, С.Ю. Завариной, Т.Ю. Мангер, Ж.В. Муравьевой, Н.Н. Ярошенко и др. Компетентностный подход к вопросам подготовки современных специалистов рассмотрен в работах зарубежных ученых V. Cheeranach, A. Rufai, R. Bakar, A. Rashid, G. Jover, L. Geraldo, M. Beraza, T. Hyland, S. Meyers, D. Lester и др. Вопросы глобализации образования отражены в работах В. Clark, N. Devis, G. Ritzer, P. Rubinson, P. Walters., подготовки специалистов в высших учебных заведениях в исследованиях Е.В. Бабаевой, Т.И. Баклановой, Г.В. Ганьшиной, Г.И. Грибковой, А.Е. Дьяковой, С.Ю. Завариной, Зеленко Н. В, Зеленко Г.Н., Ж.В. Муравьевой, А.А. Рыбаковой, Терехова П.П., Г.М. Чанакаева, С.Ш. Умеркаевой и др.

Социально-культурные аспекты организации образовательной деятельности представлены в трудах М.А. Ариарского, Т.И. Баклановой, Г.В. Ганьшиной, Г.И. Грибковой, Е.И. Григорьевой, А.Д. Жаркова, Суртаева, В.Е. Триодина, Н.Н. Ярошенко и др. Обоснование роли учреждений культуры в образовательном процессе вуза отражено в исследованиях И.Н. Бондаренко, Г.В. Ганьшиной, Н.В. Герасимовой, Г.И. Грибковой, Е.И. Григорьевой, О.Ю. Мацукевич, Э.И. Медведь, Л.Ф. Мустафиной, Д.В. Шамсутдиновой и др.

Взаимодействие вуза и различных социальных институтов, общества, социальных групп, учреждений, организаций, специалистов давно выступает предметом научных исследований Т.И. Баклановой, В.С. Барулина, Г.В. Ганьшиной, Г.И. Грибковой, П.С. Гуревич, И.Д. Левиной, Г.В. Мирзоян и др.). Целевое взаимодействие учреждений образования и культуры направлено на формирование социальных норм, передачу культурно-исторического опыта, способности к адаптации в обществе и полноценному функционированию в нем. В исследованиях отечественных ученых (Е.В. Бабаева, В.Г. Бочарова, Г.В. Вишина, Вилкова И. М., Г.В. Ганьшина, Е.С. Грачева, Г.И. Грибкова, С.С. Гусейнов, С.Ю. Заварина, В.К. Зарецкая, Ж.А. Захарова, О.А. Киреева, Н.А. Лаптинская, Э.И. Медведь, Ж.В. Муравьева, Н.В. Тюкалова, С.Ш. Умеркаева и др.) отмечается полифункциональность деятельности учреждений образования и культуры как социальных институтов.

#### Анализ литературы

В.В. Алтуниной разработана концепция диверсификации образовательной деятельности вуза, рассматриваемая «как мультипликативная система индивидуальных образовательных траекторий совместных международных дуальных образовательных программ подготовки специалистов, определяющая основные магистральные направления модернизации образовательной

деятельности вуза» [3, с. 22]. Автор считает, что основным механизмом успешного функционирования, выживания и плодотворного обмена инновационным педагогическим опытом в современных условиях является участие вузов в ассоциациях и объединениях, в том числе международных, подготовка и реализация совместных инновационных проектов и программ, направленных на повышение качества образовательных услуг. Повышение конкурентоспособности выпускников усиливается за счет «личностной» диверсификации получаемого образования путём внедрения в образовательную деятельность вуза международных дуальных программ подготовки, способствующих значительному расширению набора индивидуальных образовательных траекторий» [3, с. 26].

Т.Э. Мангер считает, что задачи диверсификации заключаются в единстве духовно-нравственного и художественно-творческого развития, в самопознании и саморегуляции поведения, формировании социальной активности, повышении социокультурной компетентности личности. Систематизация и обобщение научных подходов позволили Т.Э. Мангер выделить основные смысловые значения понятия «диверсификация образования»:

- это процесс организационного и структурного реформирования образования;
- реорганизация и создание новых образовательных учреждений;
- развитие образовательных систем, программ, форм и содержания образовательного процесса;
- процесс взаимодействия учреждений образования с социальными институтами;
- эффективное средство формирования общекультурных и профессиональных компетенций личности [13, с. 18].

Внедрение компетентностного подхода в образовательное пространство современного вуза направлено на продуманный выбор профессии, формирование у студентов гражданской активности и социокультурных ценностей. По мнению американского исследователя Терри Хайленда, глобализационные процессы, происходящие в современном мире, негативно сказываются на развитии индивидуальных качеств будущих специалистов. Для адекватного решения многолетних проблем реформирования образования необходимо разработать модель комплексного формирования общекультурных и профессиональных компетенций обучающихся. В современных вузах организация практико-ориентированных занятий позволяет повысить самосознание и мотивированную вовлеченность студентов в образовательный процесс [18]. Целенаправленный отбор современных образовательных технологий создает благоприятные условия для расширения знаний, обогащения опыта, овладения способами познавательной,

практической и социально-культурной деятельности, позволяющих студенту реализовать свой интеллектуальный и творческий потенциал. Испанские ученые Гонсало Джорер, Хосе Луис Гонсалес Геральдо считают, что расширение европейского пространства высшего образования (ЕНЕА), в рамках Болонского процесса, привело к внедрению информационных и коммуникационных технологий в современное образование. Все эти изменения должны способствовать формированию гармоничной и морально устойчивой личности, с хорошо развитыми профессиональными компетенциями, преданных делу людей [16].

Малазийские ученые (Ахмед Умар Руфай, Ab Rahim Bin Bakar, Абдулла Бин Мат Рашид) для преодоления «разрыва» между спросом на занятость и уровнем образовательной подготовки выпускников разработали практическую модель создания общей программы высшего образования и учебных планов, ориентированных как на развитие широкого круга знаний, навыков, взглядов и ценностей, так и в конечном итоге на расширение возможностей трудоустройства [15]. Н.В. Зеленко и соавторы делают вывод о том, что социальное партнерство повышает качество образовательного процесса в вузе [12]. Наиболее оптимальными формами социально-образовательного партнерства педагогических учреждений с государственными и общественными организациями, являются:

- участие представителей работодателя в корректировке учебной программы и учебных планов;
- совместное руководство курсовыми и дипломными проектами;
- включение в члены государственной аттестационной комиссии представителей работодателя;
- совместные экспериментальные исследования;
- проведение совместных научно-практических и социально-культурных мероприятий;
- целевое распределение выпускников.

На основании анализа научных трудов по проблеме исследования нами определены основные компоненты понятия «диверсификация высшего образования»:

1) модернизация системы высшего образования, позволяющий личности на протяжении всей жизнедеятельности развивать и совершенствовать свой интеллектуальный и духовный потенциал;

2) единая методологическая основа, сопряженные дидактические модели и практико-ориентированные технологии обучения, направленные на формирование качественно нового уровня мышления и инновационного стиля жизнедеятельности;

3) системный научный подход к взаимодействию вуза с социальными институтами по формированию и развитию творческого потенциала личности.

4) гибкая система обучения, способная учитывать изменения требований современного рынка труда к отбору квалифицированных специалистов для различных сфер экономики;

5) расширение социокультурных связей вуза, направленных на развитие образовательных систем, программ, форм и содержания образовательного процесса;

6) формирование у студентов навыков социального взаимодействия, активного творческого поиска, направленного на саморазвитие и самореализацию.

Диверсификация высшего образования – многогранный процесс модернизации высших учебных заведений, предполагающий перестройку и гибкость системы обучения, расширение социокультурных связей вуза, создание новых видов образовательных программ, внедрение практико-ориентированных технологий обучения, направленных на развитие у обучающихся качественно нового уровня мышления и инновационного стиля жизнедеятельности, формирование конкурентоспособных профессионалов.

Результаты и обсуждение. Формирование социокультурной компетентности обучающихся на разных образовательных ступенях, креативного мышления и способности к саморазвитию возможно не только в условиях учебной деятельности, но и в рамках самообразования и дополнительного образования, в свободное от занятий время. Необходимо масштабное расширение сетевого взаимодействия учреждений, входящих в систему высшего и дополнительного образования, клубной системы по месту жительства, потенциалов молодежных общественных объединений, учреждений отдыха и оздоровления. Становление личности студенческой молодежи обеспечивается разноплановой деятельностью учреждений образования и культуры.

Включение музея в систему социального воспитания позволяет рассматривать его как интегративную основу для социально-культурной работы со всеми категориями населения, формирования патриотических ценностей как одного из важнейших качеств личности. Музей несет в себе огромный культурный, творческий, развивающий потенциал. Включение музеев в единую систему нравственного и патриотического воспитания способствует их интеграции с учебными учреждениями и другими социальными институтами, которые вовлечены в инновационный процесс формирования разносторонней личности. Расширение функций музеев как поликультурных центров будет способствовать вовлечению подрастающего поколения в социально-культурное творчество, социальные акции, эвент-проекты, праздники и другие мероприятия, связанные со знаменательными событиями отечественной истории. «Современный музей должен нести не только информационную функцию, но и формировать историческое, эстетическое и профессио-

нальное сознание, стать подлинным «собеседником» личности, ведущей с ней диалог в процессе познания» [6, с. 41.]. «Освоение элементов культуры происходит в определенной социальной среде, накладывающей отпечаток на процесс обучения личности культурным стандартом. В этом смысле важно отметить, что музей всегда «вписан» в социокультурную среду, и личность посредством музея увеличивает свои адаптационные возможности относительно реально существующего социокультурного пространства» [7, с. 56]. В изменяющихся исторических и социально-экономических условиях музеи, оставаясь хранителями культурных ценностей, преодолевая консерватизм, активно устанавливают связи с различными институтами общественной жизни.

Современные музеи становятся поликультурными центрами духовного и нравственного воспитания. Научно-исследовательская и культурно-просветительская работа музеев является одним из важнейших компонентов социализации современной молодежи. В деятельности музеев органично сочетаются научные методы и методы социокультурного проектирования, средства художественного выражения и трансляции исторических знаний и опыта [10, с. 3]. Научные сотрудники музейных комплексов разрабатывают образовательные проекты, как для детей, так и для взрослой аудитории. В стенах музеев регулярно организуются тематические квесты и интерактивные экскурсионные программы, выставки и мастер-классы от профессионалов в области образования, культуры и искусства [11, с. 17]. Музеи, имея широкий арсенал образовательных ресурсов, эффективно взаимодействуют с различными учреждениями культуры и образования.

Претворяя в жизнь основные направления целевой программы «Культура Москвы 2012-2018 гг.» по превращению музеев в передовые культурно-образовательные, досуговые и информационные центры столицы, «объединяющие традиционную деятельность и инновационные формы работы» [2, с. 17], группа преподавателей Московского городского педагогического университета (МГПУ) разработала проект «Пространство просвещения». В рамках проекта с 2012 года по настоящее время осуществляется взаимодействие педагогов и студентов кафедры социально-культурной деятельности Института культуры МГПУ и музеев столицы (ГБУК города Москвы «Картинная галерея народного художника СССР Ильи Глазунова», ГБУК города Москвы «Государственный музей спорта», ГБУК города Москвы «Галерея искусств Зураба Церетели» и др.). Одно из направлений партнерских отношений – научно-исследовательская работа: организация совместных научно-практических конференций и семинаров, подготовка студенческих научных исследований, выпуск сборников научных статей преподавателей, студентов

и сотрудников музеев, коллективных и авторских монографий по проблеме сотрудничества вуза и учреждений культуры, диверсификации высшего образования, социально-культурной деятельности музеев.

Формирование педагогической компетентности специалиста в учебных заведениях культуры и искусства – это творческий процесс соединения культуры, искусства, научной теории, практики художественно-педагогической деятельности. Каждое учебное занятие в художественно-творческом вузе имеет свой неповторимый оттенок, свою эмоциональную окраску [14, с.27]. Закрепление практических навыков, формирование профессиональной компетентности осуществляется во время производственной практики студентов в учреждениях культуры. Социально-культурное пространство музеев позволяет студентам реализовать свои интеллектуальные и творческие способности, закрепить полученные знания на практике. Студенты принимают активное участие в подготовке и реализации социально-культурных проектов и интерактивных программ в стенах музеев. Они являются постоянными участниками общегородских культурных акций «Ночь в музее» и «Ночь искусств», проектов «Дни исторического и культурного наследия», «Всей семьей в музее!», взаимодействуя с различными категориями населения, выполняя функцию тьютора, аниматора, а порой и организатора мероприятия.

Показателем успешной диверсификации высшего образования является ежегодный студенческий Форум «Молодежь в галерее Ильи Глазунова». Бессменный организатор Форума – Картинная галерея народного художника СССР Ильи Глазунова. В апреле 2018 года состоялся VII студенческий Форум. В его работе приняли участие представители 28 учреждений образования и культуры Москвы и Подмосковья. В составе оргкомитета Форума преподаватели вузов и сотрудники учреждений социально-культурной сферы. Работа Форума направлена на сохранение и возрождение культурных ценностей и традиций на современном этапе, определение будущей культурной идентичности России. Для всех участников форума организуются экскурсии по залам галереи: «Россия Ильи Глазунова», «Образ защитника Отечества в произведениях Ильи Глазунова», «Вечная женственность в творчестве Ильи Глазунова» и др. Ежегодно сотрудники музея и преподаватели проводят конкурсы научных и творческих работ, викторины, творческие лаборатории и мастер-классы. Все участники получают сертификаты, а победители награждаются дипломами. На дискуссионных площадках форума встречаются профессионалы и будущие специалисты различных сфер: экономики и туризма, культуры и искусства, образования, юриспруденции и таможенного дела. Образовательный потенциал

картинной галереи, и конкретно художественного творчества Ильи Сергеевича Глазунова, духовно обогащают личность, способствуют формированию культурных ценностей и патриотических чувств у современной молодежи, у участников Форума и гостей музея.

Опыт плодотворного сотрудничества Государственного гуманитарно-технологического университета (ГГТУ, г. Орехово-Зуево) с музеями города, позволяет проводить совместные культурные мероприятия и выездные занятия для студентов в Музее рода промышленников Морозовых, Музее боевой славы, Музее истории музыкальных традиций, Зоологическом музее ГГТУ. Регулярно проходят научно-практические семинары и круглые столы с участием сотрудников музеев, преподавателей и студентов ГГТУ. В конце сентября 2018 года в вузе состоялись Первые Всероссийские Морозовские чтения «Российское предпринимательство: история и современность», посвященные проблеме осмысления роли династии Морозовых в модернизации предприятий, историко-культурном и социальном развитии России на рубеже XIX-XX веков. Все участники мероприятия посетили краеведческий музей Восточного Подмосковья и музей семьи Морозовых. Экскурсоводы наглядно представили информацию о знаменитой династии фабрикантов. Особое место в экскурсионной программе отведено личности Морозова Саввы Тимофеевича – новатора, предпринимателя и мецената. Обсуждение поставленных в Чтениях вопросов будет способствовать изучению и пропаганде исторического опыта российских промышленников, формированию патриотических чувств и гражданской ответственности молодежи. Накануне мероприятия в Музее рода промышленников Морозовых состоялось заседание научного кружка «Моё родное Подмосковье» (руководитель: Бабаева Елена Вячеславовна, кандидат исторических наук, доцент кафедры истории и гуманитарных наук), приуроченное к празднованию Дня города Орехово-Зуево. Студенты представили доклады с презентацией об истории г. Орехово-Зуево, о династии семьи Морозовых – талантливых предпринимателей, меценатов, подвижников, деятельность которых изменила лицо России, сыграла огромную роль в превращении страны в ведущую промышленную державу мира. Руководитель кружка выступила с докладом «Литературное Орехово-Зуево». В рамках работы кружка, в целях более глубокого знакомства с историей родного края, нравственного и патриотического воспитания молодёжи 17 мая 2018 г. в стенах Зимнего театра города прошло совместное мероприятие «Театральная история Орехово-Зуева». От краеведов студенты узнали историю строительства театра, совершили экскурсию по залам театра. Участники мероприятия узнали много нового об актерах,

режиссерах и современной жизни театра. Активное участие студентов в таких масштабных мероприятиях расширяет их представление о функциях учреждений культуры, традиционно поддерживающих высокий уровень гармоничного развития, как сотрудников организации, так и всех слоев населения. Такое взаимодействие вуза с социально-культурными институтами способствует формированию у студенческой молодежи креативного мышления, навыков проектной деятельности – главных качеств образованной, творческой личности, способной конкурировать на рынке труда.

С целью апробации полученных на аудиторных занятиях теоретических знаний и практических навыков, формирования профессиональных компетенций, на базе учреждений культуры и образования проводятся выездные практические занятия, проходит практика студентов, магистрантов, аспирантов. Так, в 2018 году в Москве, под руководством аспирантки кафедры социально-культурной деятельности института культуры и искусств МГПУ Киреевой О.А., прошел III художественно-экологический фестиваль «Экотворец». Его организация и проведение являются основой опытно-экспериментальной работы автора. Цель фестиваля: художественно-экологическое воспитание школьников на основе сотрудничества образовательных учреждений и учреждений культуры. Учредитель фестиваля – Центр культуры, досуга и комплексного развития детей, подростков и взрослых «Новые горизонты», соучредитель – Спортивно-досуговый центр «Кентавр». В 2018 году партнерами фестиваля стали столичные библиотеки (№33 имени Д.А. Фурманова, №207 имени В.В. Бианки, №121). Совместная художественно-творческая деятельность вуза и учреждений культуры по формированию экологической культуры способствует более глубокому восприятию личностью красоты природы и ее отражению в искусстве, развитию способности жить в гармонии с природой [5, с. 38-39]. Аспирант кафедры, пианист, композитор и педагог, автор художественно-просветительского этнокультурного проекта Гусейнов М.С. ежегодно организует Московский международный фестиваль «Звуки дутара», популяризируя туркменское искусство и раздвигая границы культурного сотрудничества народов. Интеграция исследователей, известных деятелей искусства российской и туркменской культур, преподавателей Московского городского педагогического университета и Московского педагогического государственного университета содействует созданию союза единомышленников, помогающих реализовать проект «Звуки дутара». Диссертационное исследование М.С. Гусейнова проводится в рамках научной школы Т.И. Баклановой «Теория, история и методика преподавания народной художественной культуры», в



контексте этнокультурных исследований кафедры социально-культурной деятельности МГПУ [4, с. 29-30]. Как считает бразильский ученый Мигель Забалза Бераза, образовательный процесс в вузе является средством творческого самовыражения и удовольствия, как для студентов, так и для преподавателей [17].

Тесные партнерские отношения между образовательными учреждениями и социально-культурными институтами способствует активному включению студентов в совместные досуговые мероприятия. Студенты-волонтеры с регулярно организуют раус-программы в библиотеках Москвы и Подмосковья. Так, 8 января 2018 года, в Московской областной государственной детской библиотеке (МОГДБ), в рамках рождественского праздника, для маленьких посетителей библиотеки волонтеры провели увлекательную анимационную программу с хороводными играми, твистингом и аквагримом. Для студентов такие программы дают возможность реализовать свой творческий потенциал, пообщаться с детьми, познакомиться с полифункциональным характером деятельности крупного учреждения культуры Московской области. Продуманная организация учебного и внеаудиторного времени студентов позволяет на долгие годы заложить потребность в разнообразном социально оправданном культурном досуге, позволяющем расширять кругозор, реализовывать творческий потенциал, обогащать себя духовно. Давние связи ГГТУ с Центральной городской библиотекой им. М. Горького (г. Орехово-Зуево) позволяют студентам на практике реализовать свой научный и творческий потенциал. Постоянно в рамках работы студенческого научного кружка «Мое родное Подмосковье» в библиотеке организуются совместные научно-практические семинары и лектории, студенты принимают активное участие в масштабном мероприятии области – «Библионочь», успешно преодолевая этапы исторического приключенческого квеста, отвечая на вопросы викторин по произведениям отечественных и зарубежных авторов. Включение студентов в социокультурное пространство библиотек формирует у них потребность проявить самостоятельность, инициативу, толерантность и ответственность.

Значительное место в образовательном процессе вуза отводится участию педагогов и студентов в мероприятиях, направленных на интеграцию людей с ограниченными возможностями здоровья в социокультурное пространство столичного мегаполиса. Ежегодно в Москве проводится Международный симпозиум «Социально-культурная реабилитация инвалидов: от терапии искусством - к творческому развитию личности». Он направлен на создание условий для взаимодействия организаций, реализующих программы социально-культурной реабилитации людей с инвалидностью и

ограниченными возможностями здоровья, на открытие в регионах России и за рубежом доступных инклюзивных культурных площадок. В рамках Симпозиума работают дискуссионные площадки, секции, посвященные вопросам современных технологий социально-культурной реабилитации инвалидов. Известные отечественные и зарубежные специалисты, ученые проводят мастер-классы и представляют презентации специальных методик и программ обучения инвалидов в профессиональных вузах культуры и искусства, а также практического опыта применения технологий социально-культурной реабилитации инвалидов. В рамках данной проблемы особо хочется отметить сотрудничество вузов с Государственным музеем изобразительных искусств (ГМИИ) имени А.С. Пушкина – музейным комплексом, обладающим одной из крупнейших в России коллекцией художественных собраний зарубежного искусства. Сегодня здесь находится около 700 тысяч произведений разных эпох, начиная с Древнего Египта и античной Греции и заканчивая началом XXI века. Важной особенностью выставочной стратегии Музея является сочетание разных выставочных жанров: коллекционных и тематических выставок, выставок-публикаций и выставок-интерпретаций, охватывающих весь тематический спектр коллекций Музея, а также выходящий за его пределы, в том числе в демонстрации актуальных явлений культуры и искусства. В музее проходят практику студенты и магистранты МГПУ и других вузов. Особое место в партнерстве музея и вуза принадлежит организации совместных мероприятий для детей с ограниченными возможностями развития. Включение разнообразных арт-технологий (особенно, изобразительного искусства) в структуру занятий для детей с ОВЗ позволяет активизировать внутренний потенциал личности, создает ресурсы для преодоления трудных жизненных ситуаций. Анимационные программы оживляют окружающую среду, вовлекая в социально-культурную деятельность во всем многообразии ее проявления, как общественные группы, так и отдельных индивидов. Главная цель таких занятий – удовлетворение потребности человека в разноплановой деятельности, которая будет способствовать социализации, оздоровлению и раскрепощению, приобщению детей с ОВЗ к культурным ценностям [9, с. 957]. Для студентов – это бесценный опыт взаимодействия с детьми с ОВЗ. Их творчество направлено на созидание, поисковую и творческо-экспериментальную работу. Такие занятия позволяют студентам реализовать себя в новой сфере деятельности, создавая возможности для изобретательства и импровизации, с одной стороны, и разрушают барьеры в общении, насыщают эмоционально, с другой стороны. У студентов-практикантов формируются профессиональные компетенции

в области творческой реабилитации, интенсивного отдыха, социально-психологической консолидации общественных групп на основе ценностей культуры. Мероприятия погружают студентов в реальную обстановку, где они могут поучаствовать в совместных творческих проектах с лицами с ограниченными возможностями здоровья, применить полученные знания и навыки конструктивного взаимодействия. Благодаря партнерству учебных заведений, общественных организаций и учреждений культуры выпускники расширяют свою профессиональную компетентность в разработке и реализации образовательных и социально-культурных программ для лиц с ограниченными возможностями здоровья [19].

Представленный анализ конструктивного опыта позволяет дать характеристику основных форм взаимодействия вузов и учреждений культуры:

1. Сотрудничество вузов и учреждений культуры создает прочную платформу и содействует целевому распределению выпускников на основе качественного отбора по итогам прохождения практики и результатам государственной аттестационной комиссии.
2. Ведется совместная научно-исследовательская работа: организация научно-практических конференций и семинаров, симпозиумов, подготовка студенческих научных исследований, выпуск сборников научных статей преподавателей, студентов и сотрудников учреждений, коллективных и авторских монографий по проблеме сотрудничества вуза и организаций культуры, диверсификации высшего образования, социально-культурной деятельности музеев, библиотек, театров, центров детского творчества и др.
3. Директора и сотрудники учреждений культуры являются председателями и членами государственных аттестационных комиссий, руководителями практики студентов.
4. Педагоги, аспиранты и магистранты вуза входят в оргкомитеты выставок, научно-практических мероприятий, экспертные советы по оценке анимационных и интерактивных экскурсионных программ музеев, библиотек, являются председателями и членами жюри конкурсов, фестивалей культурных центров и театров столицы.
5. Большую роль в укреплении партнерских отношений имеют совместные культурно-досуговые мероприятия, организатора и участниками которых являются сотрудники учреждений, преподаватели студенты вузов. Организация преподавателями мастер-классов и творческих лабораторий, блиц-курсов, интерактивных программ

на различных культурных площадках города содействует профориентационному отбору выпускников школ и колледжей, сотрудников учреждений культуры и образования для обучения на магистерских программах и педагогических направлениях бакалавриата.

6. Представители работодателя принимают участие в корректировке основных образовательных программ и учебных планов.
7. Совместное руководство курсовыми, дипломными проектами позволяет повысить уровень образования, придать практикоориентированный характер научным исследованиям.
8. Результатом плодотворного сотрудничества Московского городского университета (МГПУ) с учреждениями культуры стало открытие новых магистерских программ: «Организация досуга лиц с ограниченными возможностями здоровья», «Тьюторское сопровождение образовательных программ учреждений культуры», «Управление эвент-проектов в учреждениях культуры и образования», «Event-технологии в индустрии креативного досуга», «Педагогика культуротворческого досуга».

#### Заключение

Взаимодействие вуза с учреждениями, способными внести существенный вклад в реализацию модели диверсификации системы высшего образования, послужит платформой для формирования конкурентоспособных профессионалов, всесторонних, гармонично развитых выпускников, способных адекватно реагировать на все вызовы современности, готовых к самостоятельному конструктивному решению поставленных перед ними задач. В современном мире востребованы и успешны только те люди, которые обладают высокой личностной, профессиональной и деловой культурой.

Важным условием диверсификации высшего образования является расширение социокультурного пространства вуза, включение студентов в различные формы корпоративного сотрудничества, укрепление и развитие контактов с профессиональными педагогическими и культурными сообществами. Создание практико-ориентированной образовательной среды на основе взаимодействия вуза и учреждений культуры способствует не только формированию общекультурных и профессиональных компетенций студентов, но и готовит их к будущей многофункциональной педагогической деятельности с учетом современных тенденций социально-культурного развития подрастающего поколения и общества в целом.

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы. URL: [https://минобрнауки.рф/проекты/Государственная программа.pdf](https://минобрнауки.рф/проекты/Государственная%20программа.pdf). (дата обращения: 08.02.2018).
2. Государственная программа города Москва «Культура Москвы 2012-2018 г.г.». // Вестник мэра и Правительства Москвы. Москва, 2012. №20. С. 4-122.
3. Алтунина В.В. Концепция образовательной деятельности вуза в условиях модернизации высшего профессионального образования: автореферат дис. ... докт. пед. наук. Калининград, 2011. 41 с.
4. Бакланова Т.И., Киреева О.А. Опыт-экспериментальная работа по организации и проведению художественно-экологического фестиваля на основе сотрудничества образовательных организаций и учреждений культуры. Социально-культурное взаимодействие вуза и предприятий индустрии креативного досуга в системе инновационной подготовки кадров для столичных учреждений образования и культуры: сборник научных трудов кафедры социально-культурной деятельности Института культуры и искусств Московского городского педагогического университета / под ред. Э.И. Медведь, Г.И. Грибковой. М.: УЦ Перспектива, 2018. 252. С. 38-40.
5. Бакланова Т.И., Гусейнов С.С. Сотрудничество педагогических вузов и Российской академии художеств в проекте «Московский международный фестиваль «Звуки дутара» им. Н. Халмамедова. Социально-культурное взаимодействие вуза и предприятий индустрии креативного досуга в системе инновационной подготовки кадров для столичных учреждений образования и культуры: сборник научных трудов кафедры социально-культурной деятельности Института культуры и искусств Московского городского педагогического университета / под ред. Э.И. Медведь, Г.И. Грибковой. М.: УЦ Перспектива, 2018. (252 с.). С.29-37.
6. Вишина Г.В. Музейная педагогика как направление развития системы дополнительного образования: дис. ... канд. пед. наук. Липецк, 1999. 41 с.
7. Вилкова И. М. Социально-культурное партнерство музея и школы как фактор формирования гражданского самосознания подростков: дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2008. 174 с.
8. Ганьшина Г.В., Бабаева Е.В., Муравьева Ж.В., Заварина С.Ю. Взаимодействие вузов с учреждениями культуры как форма диверсификации высшего образования // Современные наукоемкие технологии. 2018. № 5. URL: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=37011> (дата обращения: 14.06.2018).
9. Ганьшина Г.В., Шляпина Е.Д. Социально-культурная анимация как конструктивный способ преодоления социального отчуждения личности. Экономика и предпринимательство. 2015. №6-3 (59-3). С.956-960.
10. Грачева Е.С. Музей как поле социокультурной коммуникации: автореферат дис. ... канд. соц. наук. Саратов, 2010. 20 с.
11. Грибкова Г.И., Умеркаева С.Ш. Организация семейного досуга в условиях культурно-образовательной деятельности музея // Наука, технологии и инновации в современном мире: материалы II Международной научно-практической конференции (Уфа, 30-31 июля 2015 г.). Уфа: РИО ИЦИПТ, 2015. С. 15-23
12. Зеленко Н. В., Дьякова А. Е., Зеленко Г.Н., Рыбакова А.А., Чанакаев Г.М. Социально-образовательное партнерство как фактор повышения эффективности подготовки преподавательского состава. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*. 2017; 6 (4): 392-400 DOI 10.7596 / taksad.v6i4.1183. URL: <https://doaj.org/article/0ecf9900bd8348c6987c2debe7df74d0> (дата обращения: 24.10.2018).
13. Мангер, Т.Э. Диверсификация системы непрерывного образования в социально-культурной сфере: автореферат дис. ... докт. пед. наук. Тамбов, 2008. 46 с.
14. Терехов П.П. Инновационные технологии в социокультурном образовании. Социально-культурная деятельность: векторы исследовательских и практических перспектив: материалы Международной электронной научно-практической конференции, 19-20 мая 2017 г. / КазГИК; науч. ред.: П.П.Терехов, Д.В.Шамсутдинова, Л.Ф. Мустафина. Казань: Изд-во «Бриг», 2017. 634с. С 27-31
15. Ahmed Umar Rufai, Ab Rahim Bin Bakar, Abdullah Bin Mat Rashid. Developing a Sustainable Practical Model of Graduate Employability for Higher Education. *International Journal of Education & Literacy Studies*. Vol. 3 No. 1; January 2015. 30-01-2015. URL: <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijels.v3n.1p.42> (дата обращения-12.10.2018).
16. Gonzalo Jover, José Luis González Geraldo. Recreation of the European higher education area within the horizon of a wisdom society: Towards a new educational scenario. *Education in the Knowledge Society*. 2013;14 (3):5-24. URL: <https://doaj.org/article/00c15804b44d4cf297e260d1e50d1759> (дата обращения-12.10.2018).
17. Miguel ZabalzaBeraza. University writing. *Educação (UFSM)*. 2013; 38 (1): 15-39 DOI 10.5902/198464446251. URL: <https://doaj.org/article/003328eecfcf401fa5a912abaf1756e1> (дата обращения: 12.10.2018).
18. Terry Hyland. Reconstructing Vocational Education and Training for the 21st Century. *SAGEOpen*. 2014;4(1) DOI 10.1177/2158244013520610. URL: <https://doaj.org/article/0d559b9b7b5441d39a414297b18c5ffa> (дата обращения-12.10.2018).
19. Shelly Meyers, David Lester. The Effects of Situated Learning Through a Community Partnership in a Teacher Preparation Program. *SAGE Open*. 2013; 3(3) DOI 10.1177/2158244013497025. URL: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2158244013497025> (дата обращения-12.10.2018).

## REFERENCES

1. The state program of the Russian Federation "Development of Education" for 2013-2020. Available at: <https://minobrnauki.rf/projects/State Program.pdf>. (accessed 8 February 2018).
2. The state program of the city of Moscow "Culture of Moscow 2012-2018 years.". *Bulletin of the Mayor and the Government of Moscow*. Moscow, 2012. no. 20. pp. 4-122. (in Russian)
3. Altunina V.V. The concept of educational activities of the university in the context of modernization of higher professional education: abstract Diss. Dr. Ped. Sci., Kaliningrad, 2011. 41 p. (in Russian)
4. Baklanova T.I., Kireeva O.A. Experimental work on the organization and conduct of the artistic and environmental festival based on the cooperation of educational organizations and cultural institutions. Socio-cultural interaction of the university and enterprises of the industry of creative leisure in the system of innovative training for metropolitan institutions of education and culture: a collection of scientific papers of the Department of Socio-Cultural Activities of the Institute of Culture and Arts of the Moscow City Pedagogical University. Moscow, TC Prospect Publ, 2018. 252 p. pp. 38-40. (in Russian)
5. Baklanova T.I., Guseinov S.S. Collaboration of pedagogical universities and the Russian Academy of Arts in the project "Moscow International Festival" Sounds of Dutar "named after N. Halmamedova. Socio-cultural interaction of the university and enterprises of the industry of creative leisure in the system of innovative training for metropolitan institutions of education and culture: a collection of scientific papers of the Department of Socio-Cultural Activities of the Institute of Culture and Arts of the Moscow City Pedagogical University. Moscow, TC Prospect Publ., 2018. (252 p.). pp. 29-37. (in Russian)
6. Vishina G.V. Museum pedagogy as a direction of development of the system of additional education: Diss. PhD Ped. Sci., Lipetsk, 1999. 41 p. (in Russian)
7. Vilkovala I.M. Socio-Cultural Partnership of the Museum and School as a Factor in the Formation of the Adolescents' Civic Identity: Diss. PhD Ped. Sci., Tambov, 2008. 174 p. (in Russian)
8. Ganshina G.V., Babaeva E.V., Muravyova Zh.V., Zavarina S.Yu. The interaction of universities with cultural institutions as a form of diversification of higher education. *Modern high technologies*. 2018. no. 5. Available: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=37011> (accessed 14 October 2018). (in Russian)
9. Ganshina G.V., Shlyapina E.D. Socio-cultural animation as a constructive way to overcome the social alienation of the individual. *Economy and entrepreneurship*. 2015. № 6-3 (59-3). P.956–960. (in Russian)
10. Gracheva E.S. Museum as a field of sociocultural communication: Diss. PhD Soc. Sci., Saratov, 2010. 20 p. (in Russian)
11. Gribkova G.I., Umerkaeva S.Sh. Organization of family leisure in the conditions of cultural and educational activities of the museum // Science, technology and innovation in the modern world: materials of the II International Scientific and Practical Conference (Ufa, July 30-31, 2015). Ufa, 2015. pp. 15-23 (in Russian)
12. Zelenko N.V., Dyakova A.E., Zelenko G.N., Rybakova A.A., Chanakayev G.M. Socio-educational partnership as a factor in improving the effectiveness of the training of teaching staff. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*. 2017; no. 6 (4), pp. 392-400. DOI 10.7596/taksad.v6i4.1183. Available at: <https://doaj.org/article/0ecf9900bd8348c6987c2de6e7df74d0> (accessed 14 October 2018). (in Russian)
13. Munger T.E. Diversification of the system of continuous education in the socio-cultural sphere: abstract Dr. Ped. Sci., Tambov, 2008. 46 p. (in Russian)
14. Terekhov P.P. Innovative technologies in socio-cultural education. Socio-cultural activities: vectors of research and practical perspectives: materials of the International Electronic Scientific and Practical Conference, May 19-20, 2017 / KazGIK; scientific Ed.: P.P.Terekhov, D.V.Shamsutdinova, L.F. Mustafina Kazan: Brig Publishing House, 2017. 634 p., pp. 27-31 (in Russian)
15. Ahmed Umar Rufai, Ab Rahim Bin Bakar, Abdullah Bin Mat Rashid. Developing a Graduate Employee for Higher Education. *International Journal of Education & Literacy Studies*. Vol. 3, no. 1; January 2015. 01/30/2015. URL: <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijels.v3n.1p.42> (the appeal date is October 12, 2017).
16. Gonzalo Jover, José Luis González Geraldo. Towards a new educational scenario. *Education in the Knowledge Society*. 2013, no. 14 (3), pp. 5-24. Available at: <https://doaj.org/article/00c15804b44d4cf297e260d1e50d1759> (accessed 14 October 2018).
17. Miguel Zabalza Beraza. University writing. *Educação (UFES)*. 2013, no. 38(1), pp. 15-39. DOI: 10.5902/198464446251. Available at: <https://doaj.org/article/003328eefcf401fa5a912abaf1756e1> (accessed 14 October 2018).
18. Terry Hyland. Reconstructing Vocational Education and Training for the 21st Century. *SAGE Open*. 2014, no. 4 (1)/ DOI: 10.1177/2158244013520610. Available at: <https://doaj.org/article/0d559b9b7b5441d39a414297b18c5ffa> (the appeal date is October 12, 2018).
19. Shelly Meyers, David Lester. The Effects of Situation Learning Program. *SAGE Open*, 2013, no. 3 (3). DOI: 10.1177/2158244013497025. Available at: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2158244013497025> (accessed 14 October 2018).

### Информация об авторах

**Бабаева Елена Вячеславовна**

(Россия, г. Орехово-Зуево)

Кандидат исторических наук, доцент кафедры истории и гуманитарных наук

Государственный гуманитарно-технологический университет

E-mail: rektorat@ggtu.ru

**Ганьшина Галина Васильевна**

(Россия, Москва)

Доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-культурной деятельности Института культуры и искусств Московский городской педагогический университет

**Заварина Светлана Юрьевна**

(Россия, г. Орехово-Зуево)

Доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики начального и дошкольного образования

Государственный гуманитарно-технологический университет

E-mail: rektorat@ggtu.ru

### Information about the authors

**Elena V. Babaeva**

(Russia, Orekhovo-Zuyevo)

PhD in Historical Sciences,

Associate Professor

of the Department of History and Humanities  
State Humanitarian University of Technology

E-mail: rektorat@ggtu.ru

**Galina V. Ganshina**

(Russia Moscow)

Associate Professor, PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Social and Cultural Activities of the Institute of Culture and Arts  
Moscow City Pedagogical University

**Svetlana Yu. Zavarina**

(Russia, Orekhovo-Zuyevo)

Associate Professor,

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Primary and Pre-School Education

State Humanitarian University of Technology

E-mail: rektorat@ggtu.ru

### Ссылка для цитирования<sup>ГОСТ</sup>

Бабаева Е. В., Ганьшина Г. В., Заварина С. Ю. Сотрудничество вуза с учреждениями культуры как форма диверсификации высшего образования // Перспективы науки и образования. 2018. № 6 (36). С. 235-245. doi: 10.32744/pse.2018.6.26

### For Reference<sup>APA</sup>

Babaeva, E. V., Ganshina, G. V., & Zavarina, S. Yu. (2018). Cooperation of university with cultural institution as higher education diversification form. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 36 (6), 235-245. doi: 10.32744/pse.2018.6.26. (In Russ., abstr. in Engl.)



## SWOT-анализ: от стратегии организации к стратегии личностного роста

В статье рассматривается проблема разработки стратегии личностного роста как основы достижения успехов в предстоящей профессиональной деятельности. На основании анализа существующих подходов к проведению SWOT-анализа как системообразующего компонента разрабатываемой стратегии организации предложен новый подход к интерпретации его результатов (матрице решений). Существующая методика SWOT-анализа предполагает формулировку стратегических решений с учетом прогноза в отношении возможностей и угроз из внешней среды и отсутствием такового в отношении ресурсного потенциала организации, т.е. учитывается текущее состояние потенциала (как совокупности сильных и слабых сторон организации). Представлена методика «обратного» SWOT-анализа, предполагающая моделирование желательного состояния ресурсного потенциала организации и состояния внешней среды в стратегической перспективе с целью формирования стратегии организационных изменений и действий по созданию «дружественной» внешней среды для достижения стратегических целей. Продемонстрированы возможности новых подходов при разработке стратегии личностного роста обучаемых, реализация которой предполагает наличие образовательной среды, стимулирующей формирование у студентов умений работы в команде и сотрудничества. Повышение эффективности коммуникации между всеми субъектами образовательного процесса предусматривает высокий уровень сформированности эмпатической культуры носителей «спрессованного» человеческого опыта – преподавателей вузов.

**Ключевые слова:** стратегический анализ, матрица решений, «обратный» SWOT-анализ, стратегия личностного роста



## SWOT-analysis: Strategy of the Organization to the Strategy of Personal Growth

The article deals with the problem of developing a personal growth strategy as a basis for achieving success in the upcoming professional activities. Based on the analysis of existing approaches to the SWOT analysis as a system-forming component of the developed strategy of the organization, a new approach to the interpretation of its results (decision matrix) is proposed. The existing methodology of SWOT-analysis involves the formulation of strategic decisions taking into account the forecast of opportunities and threats from the external environment and the lack of such in relation to the resource potential of the organization, i.e., the current state of potential (as a set of strengths and weaknesses of the organization) is taken into account. Presents a methodology of "inverse" of the SWOT-analysis involving the simulation of a desirable condition of the resource potential of the external environment from a strategic perspective with the purpose of formation of strategy of organizational changes and actions to create "friendly" the external environment for achievement of strategic goals. The possibilities of new approaches in the development of the strategy of personal growth of students, the implementation of which involves the presence of an educational environment that stimulates the formation of students' skills of teamwork and cooperation. Improving the efficiency of communication between all subjects of the educational process provides for a high level of formation of the empathic culture of carriers of "compressed" human experience – University teachers.

**Keywords:** strategic analysis, decision matrix, "reverse" SWOT-analysis, personal growth strategy

## Введение

Прорыв в шестой технологический уклад во многом будет определяться качеством человеческого капитала, которым необходимо обладать России в стратегической перспективе. В исследовании рынка труда и человеческого капитала «Россия 2025: от кадров к талантам», проведенном компанией ВКГ и Сбербанком РФ, обосновано, что к 2025 году наша страна будет испытывать существенный дефицит специалистов, способных выполнять аналитическую, творческую работу, самостоятельно принимать решения (работники категории «Знание»). Для устранения дефицита специалистов этой категории сформулированы восемь шагов развития человеческого капитала в России, среди них система мер, направленная на создание опережающего предложения работников категории «Знание» системой образования, предполагающая в том числе перенесение фокуса образовательных программ с развития предметных знаний и запоминания информации на развитие личностных и метапредметных компетенций [12].

В этой связи интерес представляют результаты исследования НИУ ВШЭ, в котором установлено, что более высокие образовательные способности (измеренные на основе успеваемости) никак не вознаграждаются рынком труда, при этом в определенных условиях могут негативно влиять на уровень заработной платы, в особенности для девушек. «Отрицательное влияние академической успеваемости на заработную плату выпускников может быть связано с тем, что образовательная система требует от студентов инвестировать в получение формальных знаний и другие навыки, которые, к сожалению, на данный момент не являются востребованными для работодателей. При этом студенты, которые в меньшей степени инвестируют в формальные знания, а в большей степени развивают свои социальные навыки (“soft-skills”), получают за приобретение этих навыков большую отдачу» [13, с. 98].

Это в определенной степени объясняет те «парадоксальные» результаты, которые были получены в исследовании:

1. выпускники, обучавшиеся на «коммерческих» местах, зарабатывают в среднем больше, чем выпускники-«бюджетники»;
2. чем ниже успеваемость студента во время обучения, тем более высокую должность он занимает после окончания вуза;
3. выпускники, занимающиеся предпринимательством, зарабатывают в среднем почти в 3 раза больше, чем работающие по найму. При этом будущие предприниматели во время обучения имели самую низкую академическую успеваемость (средний балл 6,7 по 10-ти балльной шкале).

Представленные данные подтверждают, что владение «мягкими» социальными навыками (общения, умения сотрудничать и работать в команде и т.д.) во многом определяет успешность в предстоящей профессиональной деятельности (и уровне оплаты труда как «мерила» этой успешности).

Цель исследования состоит в обосновании методологического подхода, позволяющего разрабатывать стратегию личностного роста как основания достижения успехов в предстоящей профессиональной деятельности.

SWOT-анализ как системообразующий элемент разрабатываемой стратегии организации: изменение подхода к интерпретации результатов

Стратегический анализ мы рассматриваем в качестве системообразующего компонента разрабатываемой стратегии (организации, города, региона, страны). Его результаты определяют выбор стратегических решений, которые должны обеспечить устойчивые конкурентные позиции организации в стратегической перспективе.

Наиболее широко используемым инструментом при проведении стратегического анализа является SWOT-анализ: анализ возможностей и угроз со стороны внешнего окружения, сильных и слабых сторон организации [1; 2; 8; 14]. В зарубежной литературе SWOT-анализ рассматривается в качестве основания разработки и применения целого спектра современных методов совершенствования деятельности фирмы [15; 16; 18].

Выявление возможностей и угроз со стороны макросреды (среды косвенного действия) осуществляется в процессе проведения PEST-анализа (STEP-анализа) – анализа политико-правовых, экономических, социокультурных и технологических факторов. При этом важным представляется не только фиксация наличия возможности или угрозы и оценка силы влияния, а прогнозирования изменения этого влияния на деятельность организации в стратегической перспективе. С этой целью используются: качественное описание влияния факторов среды, взвешенная оценка влияния факторов, матрицы возможностей и матрицы угроз.

При анализе факторов мезосреды (непосредственного окружения), которая представлена, в первую очередь, конкурентами (новыми и действующими на рынке), поставщиками, потребителями, производителями товаров-заменителей [17], для определения силы влияния того или иного фактора во времени используют те же подходы, что и при проведении PEST-анализа. Следует учитывать, что число факторов, которые можно отнести к потенциальным возможностям или угрозам со стороны мезосреды, может быть

достаточно большим – органы власти (местные и региональные), средства массовой информации, контролирующие органы, общественные организации и т.д. Их перечень зависит от специфики организации.

На этапе анализа микросреды (внутренней среды) организации выявляются сильные и слабые ее стороны (SNW-анализ). Перечень сильных и слабых сторон уточняется в результате комплексной оценки конкурентоспособности организации – по итогам сравнения с конкурентами. В процессе анализа организация оценивается по состоянию подсистем, которые определяют ее функционирование: финансы, производство, персонал, организация и управление (уровни управления, качество менеджмента), маркетинг и НИОКР. Количество подсистем (функциональ-

ных подразделений) определяется спецификой организации, равно как и набор параметров, определяющих качество функционирования той или иной подсистемы. Образовательную организацию следует рассматривать как систему, состоящую из подсистем, реализующих управленческую, образовательную, научно-консалтинговую, экономическую, маркетинговую и хозяйственную функции.

Для понимания того, каким образом SWOT-анализ может быть использован при разработке стратегии личностного роста, следует рассмотреть проблему, связанную с интерпретацией результатов анализа.

Результатом SWOT-анализа является матрица решений, в которой выделяют четыре поля: СИВ, СИУ, СЛВ, СЛУ (см. табл. 1).

**Таблица 1**

Матрица установления связей между сильными, слабыми сторонами организации, возможностями и угрозами

	<i>Внешние возможности</i> 1. 2. 3. ...	<i>Внешние угрозы</i> 1. 2. 3. ...
<i>Внутренние сильные стороны</i> 1. 2. 3. ...	Поле II (СИВ)	Поле I (СИУ)
<i>Внутренние слабые стороны</i> 1. 2. 3. ...	Поле III (СЛВ)	Поле IV (СЛУ)

Традиционно считается, что в поле I – «сильные стороны – внешние угрозы» – формулируются решения, которые должны предполагать использование сильных сторон организации для использования угроз из внешней среды.

Поле II – «сильные стороны – внешние возможности». Стратегия должна строиться на основе использования сильных сторон организации, чтобы получить отдачу от возможностей, которые имеются во внешней среде.

Поле III – «слабые стороны – внешние возможности». За счет появившихся возможностей во внешней среде попытаться преодолеть имеющиеся слабости.

Поле IV – «слабые стороны – внешние угрозы». Стратегия должна предусматривать избавление от слабых сторон и попытаться предотвратить угрозу, исходящую из внешней среды.

Во многих исследованиях [6; 7] матрица решений вообще не строится – все ограничивается просто перечнем сильных, слабых сторон органи-

зации, возможностей и угроз из внешней среды.

Нам представляется, что помимо тех недостатков SWOT-анализа, описанных например в исследовании С.В. Изосимова и А.Л. Шевченко [4] и И.Н. Цулая [14], существующая методика анализа и ее результат (матрица решений) имеют два существенных недостатка.

1. Выявление факторов, рассматриваемых в качестве возможностей или угроз, связано с прогнозированием их влияния на деятельность организации в стратегической перспективе. В то же время при анализе сильных и слабых сторон организации оценивают существующее состояние ресурсного потенциала. Таким образом, фиксируем противоречие между наличием прогноза относительно влияния возможностей и угроз со стороны внешней среды на деятельность организации и отсутствием такого прогноза в отношении сильных и слабых сторон организации. Это сказывается и на решениях, которые формулируются в матрице решений: решения приме-



нимы к горизонту планирования на краткосрочную, максимум среднесрочную перспективу.

2. В матрице решений в поле «слабые стороны – внешние угрозы» предполагается формулировка решений, предусматривающих избавление от слабых сторон и предотвращения угроз, исходящих из внешней среды. Однако неясно, за счет каких «инструментов» это будет обеспечено.

В педагогических исследованиях [3; 5; 11], посвященных применению SWOT-анализа, используется традиционный подход к интерпретации результатов анализа: матрица решений представлена в традиционном виде (см. табл. 1). В исследовании Л.Е. Изотовой, Е.С. Кисилёва и Д.А. Романова предлагается шестикомпонентное

представление информационного поля SWOT-анализа: в соответствии с авторской моделью, каждое из полей («Возможности для развития качества (компетенции)» и «Препятствия для развития качества (компетенции)») делят на две составляющие: «Обусловленные личностными факторами» и «Обусловленные социокультурными факторами» [5, с. 108]. Тем не менее такое изменение никак не сказывается на матрице решений, а соответственно и тех результатах, которые могут быть получены при формулировке стратегических альтернатив.

Мы предлагаем «переформатировать» матрицу решений, в которой выделяется семь полей (квадрантов) (см. табл. 2).

Таблица 2

Матрица решений как результат SWOT-анализа

	S (сильные стороны)	I. SO – за счет сильных сторон и возможностей из внешней среды повысить эффективность деятельности организации	O (внешние возможности)
W (слабые стороны)	II. SW – за счет сильных сторон организации минимизировать (устранить) негативное влияние слабых сторон на деятельность организации	VI. SOW – за счет сильных сторон и возможностей из внешней среды минимизировать (устранить) негативное влияние слабых сторон на деятельность организации	III. OW – за счет внешних возможностей минимизировать (устранить) негативное влияние слабых сторон организации на ее деятельность
T (внешние угрозы)	IV. ST – за счет сильных сторон организации минимизировать (устранить) влияние внешних угроз на деятельность организации	VII. SOT – за счет сильных сторон и возможностей из внешней среды минимизировать (устранить) негативное влияние внешних угроз на деятельность организации	V. OT – за счет внешних возможностей минимизировать (устранить) влияние внешних угроз на деятельность организации

#### Методика заполнения матрицы решений

1. Заполнение «базового» квадранта SO. Если в организации отсутствуют слабые стороны и угрозы несущественны, то в стратегической перспективе будут реализовываться решения, осно-

ванные только на использовании сильных сторон организации и возможностей из внешней среды. Формулировка стратегических альтернатив может осуществлена с помощью морфологической матрицы (см. табл. 3).

Таблица 3

Матрица «внутренние сильные стороны - внешние возможности»

	$S_1$	$S_2$	$S_3$	$S_n$
$O_1$	$S_1 O_1$	$S_2 O_1$	$S_3 O_1$	$S_n O_1$
$O_2$	$S_1 O_2$	$S_2 O_2$	$S_3 O_2$	$S_n O_2$
$O_3$	$S_1 O_3$	$S_2 O_3$	$S_3 O_3$	$S_n O_3$
$O_n$	$S_1 O_n$	$S_2 O_n$	$S_3 O_n$	$S_n O_n$

2. Вариант, рассмотренный выше, считается идеальным. Высокая турбулентность внешней среды предполагает появление угроз, которые могут «усиливать» слабые стороны. Так, санкционное давление (угроза) может инициировать отток капитала, усиливая тем самым слабую сторону – недостаток инвестиций для реализации «прорывных» инновационных проектов. Это оказывает влияние и на экономику страны в целом,

и на образование как ее составную часть. Заполняются квадранты SW, OW, ST, OT. Сформулированные решения направлены на нивелирование слабых сторон организации и минимизацию негативного влияния угроз из внешней среды за счет использования сильных сторон организации и возможностей из внешней среды. Вид морфологической матрицы аналогичен представленной выше. Следует указать, что в этих матрицах

ячейки могут быть пустыми: определенные варианты сочетаний могут и не приводить к формулировке альтернатив. Например, сочетание «положительный имидж организации (сильная сторона) – высокая текучесть кадров (слабая сторона)» не позволяет сформулировать конкретную альтернативу. В то же время прочное финансовое положение (сильная сторона) может повлиять на текучесть кадров (слабая сторона) при формулировке альтернативы, предполагающей повышение уровня оплаты труда.

3. Заполнение квадрантов SOW и SOT. Сформулированные в этих квадрантах альтернативы лягут в основание разрабатываемой стратегии развития организации. В квадранте SOW формулируются альтернативы, с помощью которых можно гарантировано нивелировать влияние слабых сторон для достижения стратегических целей: выбираются стратегические альтернативы из матрицы SO, способствующие этому. При этом альтернативы из квадрантов SW и OW являются своего рода «подсказками», что может повлиять на изменение содержания «базовых» альтернатив SO. По такому же принципу происходит заполнение квадранта SOT: из матрицы SO выбираются такие альтернативы, которые способствуют минимизации негативного влияния внешних угроз, решения из квадрантов ST, OT позволяют скорректировать окончательные формулировки.

4. Экспертиза стратегических альтернатив, сформулированных в квадрантах SOW и SOT: исключение дублирующих, формулировка наиболее оптимальных решений.

Стратегические решения, сформулированные для организации в целом, являются основанием для разработки функциональных стратегий: для образовательной организации – стратегий подразделений, реализующих управленческую, образовательную, научно-консалтинговую, экономическую, маркетинговую и хозяйственную функции.

#### «Обратный» SWOT-анализ как инструмент «стратегического самосовершенствования»

На основе результатов SWOT-анализа могут быть выявлены «стратегические разрывы» между желательным и действительным состоянием организации, т.е. стратегические решения не в полной мере способствуют реализации стратегических целей организации. Причина таких «разрывов» кроется в существующей методике SWOT-анализа: стратегические решения формулируются «от достигнутого», т.е. с учетом текущего состояния ресурсного потенциала (отраженного в совокупности сильных и слабых сторон организации) без прогноза относительно того, как будет (должно) изменяться это состояние в контексте достижения стратегических

целей. Актуализируется проблема повышения качества прогнозирования как в отношении потенциальных возможностей и угроз из внешней среды, так и в отношении изменения ресурсного потенциала организации.

Устранить указанный недостаток может технология, которую мы назвали «обратным» SWOT-анализом [10].

Методика «обратного» SWOT-анализа предполагает формулировку стратегических решений (квадранты SOW, SOT), которые с высокой долей вероятности обеспечат реализацию стратегических целей. Исходя из этого, моделируется желательное состояние ресурсного потенциала организации (необходимые сильные стороны и допустимые слабости) и потенциала внешней среды (как совокупности возможностей и угроз). Такое моделирование делает более четким представление о возможной стратегии организационных изменений и действий по созданию «дружественной» внешней среды.

Сопоставляя результаты «прямого» и «обратного» SWOT-анализа, организация может выработать такие решения, которые предполагают и учет прогноза по влиянию (и изменению влияния) внешних возможностей и угроз, и прогноза в отношении актуальных изменений внутренней среды, рассматриваемых в контексте достижения поставленных стратегических целей. По результатам «обратного» SWOT-анализа разрабатывается комплекс мероприятий для достижения параметров моделируемого состояния (предполагающих, в первую очередь, изменения в ресурсном потенциале), которые обеспечат реализацию стратегических целей.

Используя описанные подходы можно разработать стратегию развития образовательной организации, в которой безусловным императивом должно являться сохранение и приумножение кадрового потенциала как базовой ценности организации [9].

#### «Прямой» и «обратный» SWOT-анализ в контексте разработки стратегии личностного роста

Описанные подходы мы предлагаем применить для разработки стратегии личностного роста: цель реализации стратегии состоит в формировании у обучаемого личностных (владение «мягкими» социальными навыками) и метапредметных компетенций (в первую очередь сформированное умение учиться).

У студента должно быть сформировано представление о методике применения «прямого» и «обратного» SWOT-анализа как основания разработки и стратегии организации и стратегии личностного роста. «Прямой» SWOT-анализ должен помочь в понимании того, как при существующем ресурсном потенциале (совокупности силь-

ных и слабых сторон) в условиях прогнозируемых возможностей и угроз можно обеспечить достижение стратегических целей. «Обратный» SWOT-анализ позволит сформулировать требования к себе и дать «подсказки» относительно тех личностных качеств и умений, которых не хватает для реализации цели. Исходя из этого, формируется два плана решений: первый – связан с формированием соответствующих личностных качеств; второй – стратегический план достижения целей по мере формирования необходимых личностных качеств.

В качестве примера: для достижения стратегической цели (достойного трудоустройства) подавляющее большинство стратегических решений (квадранты SOW и SOT) предполагают владение выпускником иностранным (китайским) языком. Реальная ситуация свидетельствует об отсутствии у выпускника соответствующих компетенций. Исходя из этого, разрабатывается план, в соответствии с которым необходимые языковые компетенции (включая коммуникативные компетенции, формируемые с учетом специфики культурных традиций носителей языка) могут быть приобретены (языковые курсы, репетиторство и т.д.).

Образовательная организация должна создавать возможности, которые будут способствовать реализации стратегии личностного роста. Достаточным условием является создание образовательной среды, которая будет способствовать формированию у обучаемых умений общаться,

работать в команде и т.д. Это предполагает и особые требования к преподавателям вузов – обладание высоким уровнем сформированности эмпатической культуры, которая становится одним из важнейших элементов в структуре профессиональной компетентности. В идеале – в вузе с учетом специфики работы будущих выпускников в соответствии с осваиваемой образовательной программой для каждого направления подготовки должен быть сформирован перечень коммуникативных умений, которыми необходимо обладать для того, чтобы добиться успеха в предстоящей профессиональной деятельности. Для формирования такого перечня необходимо изучение опыта успешных выпускников и вовлечения их в образовательный процесс. Таким образом, под каждое направление (специальность) подготовки «конструируется» образовательная среда, способствующая формированию личностных качеств выпускника, которые будут востребованы конкретной профессиональной средой.

#### Заключение

Результаты проведенного исследования могут быть использованы как при разработке стратегии образовательной организации, так и стратегии развития субъекта образовательной деятельности. Перспективы дальнейших исследований мы связываем с изучением влияния образовательной среды вуза на реализацию стратегии личностного роста обучаемых.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Горбаткова Г. А., Волосевич Н. В. SWOT-анализ: его место в информационном обеспечении стратегического анализа для разработки и принятия управленческих решений // Экономика и предпринимательство. 2014. № 12. С. 193-200.
2. Загородников А. Н. Социологическое измерение SWOT-анализа в бизнесе // Вестник РУДН. Серия Социология. 2012. № 3. С. 94-103.
3. Захаркина Н. В., Плахова Л. В. SWOT-анализ как инструмент управления профессиональным развитием персонала в современных условиях // Фундаментальные исследования. 2015. № 2-12. С. 2673-2678.
4. Изосимов С. В., Шевченко А. Л. Метод SWOT-анализа: его место в методах исследования, преимущества и недостатки // Экономикс. 2013. № 2. С. 29-34.
5. Изотова Л. Е., Киселёва Е. С., Романов Д. А. Особенности SWOT-анализа компетенций и личностно-профессиональных качеств // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафа. 2016. № 5 (135). С. 105-110.
6. Клеева Л. П. SWOT-анализ развития фундаментальной науки в России // Компетентность. 2012. № 2. С. 12-19.
7. Клеева Л. П., Воробьев И. В. Стратегический анализ перспектив и возможностей развития фундаментальной науки в России // Вестник ЮРГТУ (НПИ). 2011. № 1. С. 5-15.
8. Павлов К. В. Использование SWOT-анализа для разработки вариантов стратегии развития экономики на разных уровнях управленческой иерархии // Национальные интересы: приоритеты и безопасность. 2010. № 17(74). С. 24-31.
9. Романов Е. В. Угрозы кадровому потенциалу региональных вузов // Экономика региона. 2018. Т. 14. вып. 1. С. 95-108.
10. Романов Е.В., Романова Е.В. Кадровый потенциал высшей школы: достигли дна или тонем? // Alma mater (Вестник высшей школы). 2018. № 1. С. 77-85.
11. Романова М. Л., Терюха Р. В., Глухенький И. Ю. SWOT-анализ толерантности студентов в структуре мониторинга личностно-профессионального образования // Научное обозрение. Педагогические науки. 2014. № 2. С. 90-91.
12. Россия 2025: от кадров к талантам [Электронный ресурс] // The Boston Consulting Group. Октябрь 2017 URL: [http://d-russia.ru/wp-content/uploads/2017/11/Skills\\_Outline\\_web\\_tcm26-175469.pdf](http://d-russia.ru/wp-content/uploads/2017/11/Skills_Outline_web_tcm26-175469.pdf) (дата обращения

30.08.2018)

13. Рудаков В. Н., Чириков И. С., Рошин С. Ю., Дрожжина Д. С. Учись, студент? Влияние успеваемости в вузе на заработную плату выпускников // Вопросы экономики. 2017. № 3. С. 77-102.
14. Цулая И. Н. SWOT-анализ в системе стратегического управления: особенности применения и пути адаптации к объектам мезоуровня // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 3: Экономика. Экология. 2010. № 2(17). С. 34-38.
15. Lee S.F., Sai On Ko Andrew. Building balanced scorecard with SWOT-analysis, and implementing Sun Tzu's The Art of Business Management Strategies on QFD methodology // Managerial Auditing Journal. 2000. Vol.15. Issue1/2. pp. 68-76.
16. Ocasio W. and Joseph J. Rise and Fall – or Transformation? The Evolution of Strategic Planning at the General Electric Company, 1940-2006 // Long Range Planning. Vol. 41, 2008. pp. 248-272.
17. Porter M. E. The Five Competitive Forces that Shape Strategy // Harvard Business Review. 2008. January. pp. 78-93.
18. Weihrich H. The Tows matrix – A tool for situational analysis. Long Range Planning. 1982. April. vol.15. Issue 2. pp. 54-66.

## REFERENCES

1. Gorbatkov G. A., Volosevich N. V. SWOT analysis: its place in the information support of strategic analysis for the development and adoption of management decisions. *Ekonomika i predprinimatel'stvo – Economics and entrepreneurship*, 2014, no. 12, pp. 193-200. (In Russ.)
2. Zagorodnikov, A. N. The sociological dimension of the SWOT analysis in the business. *Vestnik RUDN. Series Sociology*, 2012, no. 3, pp. 94-103. (In Russ.)
3. Zakharkina N. V., Plahova L. V. SWOT analysis as a tool of professional development of personnel in modern conditions. *Fundamental'nye issledovaniya – Fundamental research*, 2015, no. 2-12, pp. 2673-2678. (In Russ.)
4. Izosimov S. V., Shevchenko A. L. SWOT analysis: its place in research methods, advantages and disadvantages. *Economics*, 2013, no. 2, pp. 29-34. (In Russ.)
5. Izotova L. E., Kiseleva E. S., Romanov D. A. the features of the SWOT-analysis of competencies and personal and professional qualities. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta – Scientific notes of the university of P.F. Lesgafta*, 2016, no. 5 (135), pp. 105-110. (In Russ.)
6. Kleeva L. P. SWOT analysis of the development of fundamental science in Russia. *Kompetentnost' – Competence*, 2012, no.2, pp. 12-19. (In Russ.)
7. Kleeva L. P., Vorobev I. V. Strategic analysis prospects and opportunities for the development of fundamental science in Russia. *Vestnik YRGU (NPI) – The Bulletin of SRSTU (NPI)*, 2011, no.1, pp. 5-15. (In Russ.)
8. Pavlov K. V. the use of SWOT analysis to develop options for the strategy of economic development at different levels of the management hierarchy. *National Interests: Priorities and Security*, 2010, no. 17 (74), pp. 24-31. (In Russ.)
9. Romanov E. V. Threats to the human capacity of regional higher education institutions. *Ekonomika regiona – Economy of Region*, 2018, vol. 14, no. 1, pp. 95-108. (In Russ.)
10. Romanov E. V., Romanova E. V. Personnel potential of higher school: have reached the bottom or the bottom? *Alma mater (Bulletin of higher school)*, 2018, no. 1, pp. 77-85. (In Russ.)
11. Romanova M.L., Teryukha R. V., Glukhenky I. Yu. SWOT analysis of tolerance of students in structure of monitoring of personal professional education. *The Scientific review. Pedagogical sciences*, 2014, no. 2, pp. 90-91. (In Russ.)
12. *Rossiya 2025: ot kadrov k talantam* [Russia 2025: from shots to talents]. The Boston Consulting Group. October, 2017. Available at: [http://d-russia.ru/wp-content/uploads/2017/11/Skills\\_Outline\\_web\\_tcm26-175469.pdf](http://d-russia.ru/wp-content/uploads/2017/11/Skills_Outline_web_tcm26-175469.pdf) (accessed 30 August 2018) (In Russ.)
13. Rudakov V. N., Chirikov I. S., Roshchin S. Ju., Drozhzhina D. S. The impact of academic achievement on starting wages of Russian university graduates. *Voprosy ekonomiki*, 2017, no. 3, pp. 77-102. (In Russ.)
14. Tsulaya I. N. SWOT analysis in the system of strategic management: features of application and way of adaptation to mesolevel objects. *Bulletin of the Volgograd state university. Series 3: Economy. Ecology*, 2010, no. 2(17), pp. 34-38. (In Russ.)
15. Lee S.F., Sai On Ko Andrew. Building balanced scorecard with SWOT-analysis, and implementing Sun Tzu's The Art of Business Management Strategies on QFD methodology. *Managerial Auditing Journal*, 2000, vol.15, issue 1/2, pp. 68-76.
16. Ocasio W. and Joseph J. Rise and Fall – or Transformation? The Evolution of Strategic Planning at the General Electric Company, 1940-2006. *Long Range Planning*, 2008, vol. 41, 2008, pp. 248-272.
17. Porter M. E. The Five Competitive Forces that Shape Strategy. *Harvard Business Review*, 2008, January, pp. 78-93.
18. Weihrich H. The Tows matrix – A tool for situational analysis. *Long Range Planning*, 1982, April, vol.15, issue 2, pp. 54-66.

**Информация об авторах**

**Романов Евгений Валентинович**

(Россия, Магнитогорск)

Профессор, доктор педагогических наук, профессор  
кафедры менеджмента  
Магнитогорский государственный технический  
университет им. Г.И. Носова  
E-mail: evgenij.romanov.1966@mail.ru

**Дроздова Татьяна Валентиновна**

(Россия, Магнитогорск)

Доцент, кандидат педагогических наук, доцент  
кафедры романо-германской филологии и перевода  
Магнитогорский государственный технический  
университет им. Г.И. Носова  
E-mail: tanya.drozdova.71@mail.ru

**Романова Екатерина Владимировна**

(Россия, Магнитогорск)

Аспирант кафедры прикладной математики и  
информатики  
Магнитогорский государственный технический  
университет им. Г.И. Носова  
E-mail: catrin.vladimirovna@yandex.ru

**Information about the authors**

**Evgeny V. Romanov**

(Russia, Magnitogorsk)

Professor,  
Doctor of Pedagogical Sciences,  
Professor of the Department of Management  
Nosov Magnitogorsk State Technical University  
E-mail: evgenij.romanov.1966@mail.ru

**Tatyana V. Drozdova**

(Russia, Magnitogorsk)

Associate Professor, PhD in Pedagogical Sciences,  
Associate Professor of the Department of Romance-  
Germanic Philology and Translation  
Nosov Magnitogorsk State Technical University  
E-mail: tanya.drozdova.71@mail.ru

**Ekaterina V. Romanova**

(Russia, Magnitogorsk)

Postgraduate Student,  
Department of Applied Mathematics  
and Computer Science  
Nosov Magnitogorsk State Technical University  
E-mail: catrin.vladimirovna@yandex.ru

**Ссылка для цитирования**<sup>ГОСТ</sup>

Романов Е. В., Дроздова Т. В., Романова Е. В. SWOT-анализ: от стратегии организации к стратегии личностного роста // Перспективы науки и образования. 2018. № 6 (36). С. 246-253. doi: 10.32744/pse.2018.6.27

**For Reference**<sup>APA</sup>

Romanov, E. V., Drozdova, T. V., & Romanova, E. V. (2018). SWOT-analysis: strategy of the organization to the strategy of personal growth. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 36 (6), 246-253. doi: 10.32744/pse.2018.6.27. (In Russ., abstr. in Engl.)



## Научно-методическое обеспечение процесса управления ресурсным центром на базе дошкольных образовательных организаций

Современное образование невозможно без использования эффективных образовательных и управленческих технологий. В дошкольном образовании сегодня все чаще реализуется идея сетевого взаимодействия образовательных организаций. Авторами статьи рассмотрены теоретико-методологические и методико-практические аспекты управления сетевым взаимодействием. Выявлены сущность и содержание кластерного подхода и его ведущего принципа сетизации. Показана возможность использования кластерного подхода в управлении ресурсным центром, выступающего формой сетевого взаимодействия дошкольных образовательных организаций. Спроектирована модель управления ресурсным центром, представленная концептуальным, субъектным, содержательно-функциональным и оценочно-результативным блоками. Проведено изучение деятельности ресурсных центров, созданных на базе муниципальных дошкольных образовательных учреждений г. Магнитогорска. Статья раскрывает особенности научно-методического обеспечения процесса управления ресурсным центром. На основе SWOT-анализа выявлены проблемы в управлении сетевым взаимодействием и показаны пути их решения.

**Ключевые слова:** кластерный подход, сетевое взаимодействие, ресурсный центр, инновации, дошкольные образовательные организации, модель управления.



## Scientific and Methodological Provisions of Resource Center Administration Process on the Basis of Pre-School Educational Organizations

Modern education is impossible without use of efficient educational and management technologies. Today in pre-school education the idea of network interaction of educational organizations is more often implemented. The article authors have investigated theoretical-and-methodological, as well as methodological-and-practical aspects of management by network interaction. The essence and contents of cluster-based approach and its leading networking principle are identified. The possibility to use cluster-based approach in resource centre management, acting as the form of network interaction of pre-school educational organizations, is shown. The management model of resource centre governing is designed, represented by conceptual, subjectival, conceptual-and-functional, evaluative-and-resultative blocks. The investigation of resource centers activity, founded on the basis of municipal pre-school educational organizations in Magnitogorsk city is conducted. He article discloses the peculiarities of scientific and methodological provision of resource centre management process. Based on SWOT-analysis, the problems are disclosed in network interaction management and their solution ways are shown.

**Key words:** cluster-based approach, network interaction, resource centre, innovations, pre-school educational organizations, management model

## Введение

Современное дошкольное образование характеризуется активным включением педагогических коллективов в разработку и развертывание инноваций. Федеральный закон «Об образовании в РФ» (ст. 20) предполагает, что «экспериментальная и инновационная деятельность в сфере образования осуществляется в целях обеспечения модернизации и развития системы образования с учетом основных направлений социально-экономического развития Российской Федерации, реализации приоритетных направлений государственной политики Российской Федерации в сфере образования» [20].

Инновационные преобразования сегодня приобретают системный характер, складывается инфраструктура инновационной деятельности дошкольных образовательных учреждений, организуется деятельность региональных инновационных площадок (экспериментальные площадки, педагогические лаборатории и пр.). В дошкольном образовании все чаще реализуется идея сетевого взаимодействия, создаются ресурсные центры как особая форма взаимоотношений образовательных организаций, основанных на равноправии и взаимной заинтересованности друг в друге, совместном принятии решений, обмене ресурсами и имеющимся потенциалом, использовании оптимальных форм трансляции лучшего педагогического опыта, что призвано обеспечить развитие системы дошкольного образования [9; 16; 19].

Однако, несмотря на то, что ресурсные центры как форма сетевого взаимодействия активно вошли в практику образования, дошкольные учреждения зачастую испытывают потребность в научном, нормативном, методическом и инструктивно-управленческом обеспечении деятельности ресурсного центра. Все сказанное актуализирует проблему разработки модели управления ресурсным центром на базе дошкольных образовательных организаций (ДОО), выступающей научно-методическим обеспечением процесса управления сетевым взаимодействием.

## Материалы и методы исследования

Сетевое взаимодействие в современном мире признано высокоэффективной инновационной технологией, которая позволяет образовательным организациям динамично развиваться.

Данная технология базируется на основных положениях кластерного подхода, который, с одной стороны, представляет собой методологическое направление исследования, предполагающее описание, объяснение и проектирование кластерных образований, с другой, - выступает практическим инструментом достижения кооперативных эффектов [2; 12]. Синергетический эффект, выражающийся в повышении конкурентоспособ-

ности всей системы по сравнению с отдельными хозяйствующими субъектами, отмечается исследователями как специфика кластера. Взаимный обмен информацией, совместные научные исследования, продвижение товаров и услуг направлены на развитие конкурентоспособности фирм без ограничения конкуренции [3].

Сегодня идея кластерного подхода используется практически во всех сферах жизнедеятельности человека, в том числе и образовании, при создании условий и механизмов инновационного развития. Так, применение кластерного подхода исследовано в общем (А. Адамский, Д.Ю. Лапыгин, Н.В. Малышева, В.А. Полякова, Р.И. Хикматов, Т.И. Шамова и др.) и профессиональном (В.Т. Волон, Е.А. Гнатышина, А.Г. Залялова, Г.В. Мухаметзянова, Е.А. Корчагин, Е.Д. Патаракин, Н.Б. Пугачева, А.В. Леонтьев, Д.В. Смирнов и др.) образовании, а также в управлении образовательными системами (А.В. Байгильдеев, Л.А. Баладина, Л.В. Бех, И.В. Бурмистрова, Е.В. Василевская, Л.В. Воронцова, А.А. Даниляк, Е.Н. Спорышева, А.Х. Сундукова, А.В. Тимирясова, Г.Р. Хамидуллина, О.Е. Яворский и др.).

Кластерный подход в образовании - это, по мнению Д.В. Смирнова, - «создание по инициативе учреждений и/или организаций единого социокультурного образовательного пространства как формы их социального партнерства на основе интеграции ресурсов и потенциалов учреждений и/или организаций, входящих в образовательный кластер» [14, с.162]. Определение кластерного подхода дает возможность выделить его ведущие идеи: взаимодействие субъектов, входящих в образовательный кластер; социальное партнерство субъектов в структуре образовательного кластера; интеграция ресурсов и потенциалов субъектов, входящих в образовательный кластер. Ведущим принципом реализации кластерного подхода выступает принцип сетизации или сетевой характер взаимодействия его участников.

В управленческой литературе под сетевым взаимодействием понимается «система горизонтальных и вертикальных связей, обеспечивающая доступность качественного образования для всех категорий граждан, вариативность образования, открытость учреждений образования, повышение профессиональной компетентности педагогов» [6, с.20]. Для системы образования потребность в сетевом взаимодействии выражается в тех новых возможностях, которые включает в себе эта форма управления.

Прежде всего, сетевое взаимодействие интегрирует усилия различных образовательных учреждений для разработки и апробирования инновационных моделей содержания образования и управления системой образования. Особенностью сетевого взаимодействия является горизонтальная интеграция, основанная на равноправии и взаимной заинтересованности друг в друге, совместном принятии решений и способствующая формированию строго ориентированной цепочки

распространения новых знаний, технологий и инноваций.

Во-вторых, сетевое взаимодействие - это способ совместной деятельности по решению определенной проблемы, в которой заинтересованы все субъекты, вступающие в сеть. При этом важно, что субъекты сети сохраняют независимость своей основной деятельности, взаимодействуя лишь по поводу данной проблемы и объединяя при необходимости ресурсы (образовательные, информационные, методические, инновационные, кадровые, консультационные и др.). Характеризуя сетевое сообщество, исследователи отмечают: независимость членов сети, множественность лидеров, добровольность связей, множественность уровней взаимодействия. Совместная работа в рамках сети осуществляется не по административным каналам, а напрямую между теми творческими группами и людьми, которые и должны вместе решать необходимые вопросы.

Наконец, сетевое взаимодействие - это оптимальная модель управления, в которой четко определены и согласованы компетенции и полномочия, функции и ответственность всех субъектов образовательной политики, и которая способна генерировать, побуждать, стимулировать, организовывать и воплощать в практику плодотворные научные идеи и концепции. Сетевое взаимодействие признано современной, высокоэффективной, инновационной технологией, которая позволяет образовательным учреждениям динамично развиваться, поскольку сетевое взаимодействие, обеспечивая непрерывный обмен информацией и опытом, облегчает распространение инновационных разработок. Инновации в условиях образовательной сети приобретают эволюционный характер.

Реальное существование сети обеспечивается необходимым набором атрибутов. По мнению Е.А. Гнатышиной, «сущностными атрибутами сетевого взаимодействия выступают: участники и их иерархическое положение; ресурсы (идеи, стратегии, компетенции, информация, услуги, инфраструктура и пр.); направления взаимодействия участников; потоки ресурсов (однонаправленный или равнонаправленный); разделяемая общая цель взаимодействия, сопоставимая с индивидуальными целями и ожидаемыми выгодами каждого участника; формы совместной деятельности; система управления и координации деятельности (формализованная, с оформленной структурой управления, либо - неформализованная, структурно не оформленная)» [8, с.12]. Исследователи подчеркивают тот факт, что основой сети является сообщество, ресурсы имеют вторичное значение.

В науке описаны различные формы сетевого взаимодействия: координационный центр (ресурсная кооперация), кооперация с элементами ресурсных центров (смешанная форма) и распределенная кооперация [4; 6; 11]. В практике работы муниципальных образовательных систем

наиболее часто реализуется форма координационного центра (ресурсного центра, ресурсной кооперации). Ресурсный центр представляет собой структурный комплекс, объединяющий информационные, кадровые, методические ресурсы, обеспечивающий подготовку педагогических кадров, способных осуществлять качественное дошкольное образование детей.

Ресурсный центр, как системное образование, выполняет функцию управления. Управление ресурсным центром – это деятельность, направленная на достижение целей данного сетевого взаимодействия. Нами разработана модель управления ресурсным центром, представленная совокупностью блоков (концептуальный, субъектный, содержательно-функциональный и оценочно-результативный).

*Концептуальный блок управления* ресурсным центром составляют принципы, миссия, цель и задачи.

Принципы управления ресурсным центром базируются на основных принципах сетевого взаимодействия, сформулированных отечественными (К.Е. Гришкова, Я.Ш. Евдокимова, Н.В. Дрантусова, О.А. Кашина, В.Н. Лупанов) и зарубежными (Ч. Данофф, Э. Кемпбелл, Д. Корнели, Саммерс Лаче) исследователями.

*Принцип цели (результативности)* позволяет рассматривать любое взаимодействие как результат, на который направлены действия всех участников. При этом цель действия должна быть принята каждым участником.

*Принцип системности* подчеркивает, что сетевое взаимодействие должно затрагивать все компоненты образовательной организации (цель, миссию, структуру, субъектов, функции, процессы, средства). Принятие решений в условиях сетевого взаимодействия находит отражение во всех сущностных элементах: от политики до материально-технической базы.

*Принцип синергичности* подтверждает, что сетевое взаимодействие демонстрирует кумулятивный положительный эффект от совокупных результатов нескольких учреждений. Точками бифуркации в сетевом взаимодействии образовательных организаций могут выступать как материальные (использование общих служб, оказывающих услуги для всех участников сети), так и нематериальные ресурсы (идеи, стратегии, образовательные продукты).

*Принцип проектности* трактует сетевое взаимодействие как взаимосвязанную совокупность деятельностей (мероприятий), направленных на получение ожидаемых результатов.

Миссия ресурсного центра: повышение качества дошкольного образования, развитие инновационных процессов в ДОУ. Цель ресурсного центра: формирование информационно-образовательной среды, обеспечивающей повышение возможностей субъектов образовательного процесса в получении свободного доступа к инфор-



мационным, научно-методическим, материально-техническим ресурсам в целях эффективного достижения ими образовательных результатов.

К задачам ресурсного центра относят:

- изучение и удовлетворение информационных и образовательных потребностей субъектов в сфере дошкольного образования;

- повышение эффективности использования методических и других ресурсов; обеспечение равных возможностей пользования этими ресурсами для всех субъектов образовательного процесса;

- обеспечение информационной поддержки педагогов в вопросах нового содержания образования, овладения новыми технологиями, средствами и формами работы с воспитанниками;

- оказание персональной методической помощи педагогам в построении индивидуальной образовательной траектории профессионального роста;

- подготовка методических и аналитических материалов, диссеминация имеющегося положительного опыта, внедрение накопленных ресурсов в практику дошкольных учреждений.

Концептуальный блок выполняет методологическую и ориентационную функцию для дошкольных образовательных учреждений, работающих в условиях сети.

*Субъектный блок.* Руководство деятельностью ресурсного центра осуществляет его руководитель. Если в состав ресурсного центра включены ресурсные опорные площадки, создается Координационный совет, состоящий из руководителей соответствующих ресурсных опорных площадок, представителей государственных образовательных учреждений высшего образования города, а также общественных, профессиональных организаций и ассоциаций. Возглавляет Координационный совет руководитель Ресурсного центра. Реализуя принцип децентрализации, многие управленческие функции передаются участникам сети – наиболее активным членам профессионального сообщества, его лидерам.

*Содержательно-функциональный блок.* Данный блок управления ресурсным центром отражает направления деятельности и раскрывает ведущие функции управления.

Основные направления деятельности ресурсного центра определяются в рамках общей проблемы. Выбор проблемы является важным моментом для организации работы в сети, поскольку общая сетевая проблема становится системообразующим фактором. Проблема, в свою очередь, декомпозируется на подпроблемы, что позволяет уточнить и конкретизировать основные направления деятельности ресурсного центра.

Ресурсный центр осуществляет информационно-аналитическую, прогностическую, проектировочную, организационную и контрольно-коррекционную функции. Информационно-аналитическая функция предполагает

изучение информационных и образовательных потребностей субъектов образовательного процесса в сетевых ДОУ средствами анкетирования, проведения социологического опроса, диагностики. Прогностическая и проектировочная функции связаны с разработкой программ повышения квалификации педагогов, различных совместных проектов в соответствии с возложенными на ресурсный центр задачами. Функция организации связана с созданием творческих групп педагогов. В состав творческой группы должны войти педагоги, прошедшие курсовую подготовку, интересующиеся, исследующие ту или иную проблему, то есть занимающие активную позицию и способные самостоятельно принимать решения. Цель работы творческих групп: формировать профессиональное сообщество педагогов, имеющих инновационный образовательный потенциал.

Эффективная работа творческих групп невозможна без функционирования внутрисетевой формы целенаправленной подготовки педагогов в рамках образовательной сети (например, «Школы методического мастерства»). Ответственность за организацию различных форм повышения квалификации педагогов закреплена за ресурсным центром. В рамках организационной функции также осуществляется установление и развитие внешних связей в рамках обозначенных направлений деятельности ресурсного центра.

Контрольно-коррекционная функция предполагает координацию деятельности опорных площадок, насыщение среды совместными образовательными программами и социокультурными проектами.

Пристальное внимание уделяется контролю сетевого инновационного продукта, который в результате должно представить каждое учреждение. «Под инновационным продуктом понимается прошедшая экспертизу и рекомендованная к внедрению модель образовательной деятельности ДОУ, отчужденная от практики работы конкретного образовательного учреждения или педагога. В основе такого продукта - инновационный педагогический опыт (научно обоснованная практика, дающая наилучший результат) или передовой педагогический опыт, который не содержит нового, но может являться образцом для других ДОУ» [7, с. 26]. Анализ этого опыта, его обобщение, распространение и тиражирование - важное направление деятельности ресурсного центра. Все функции, таким образом, образуют технологический конструкт управления ресурсным центром, т.е. определенную технологию.

*Оценочно-результативный блок* включает в себя диагностический инструментарий для осуществления мониторинга и оценки деятельности ресурсного центра (критерии, показатели, уровни, методики диагностики, методы статистической обработки результатов). В процессе мониторинга используется информация, содержащаяся в отчетах и иных документах по выполнению работ, ока-

занию услуг в рамках сетевого взаимодействия. Публичность информации о результатах мониторинга мероприятий обеспечивается размещением оперативной информации в Интернете.

Представленная нами модель деятельности ресурсного центра отличается целостностью, взаимосвязанностью компонентов, определенной смысловой нагрузкой и выступает научно-методическим обеспечением процесса управления ресурсным центром.

### Результаты исследования

В городе Магнитогорске Челябинской области в октябре 2017 года были созданы городские ресурсные центры на базе образовательных учреждений, в том числе и дошкольных. Направлениями деятельности ресурсных центров стали наиболее актуальные проблемы образования. Так, ресурсные центры на базе ДОО реализуют следующие направления деятельности: методическое сопровождение раннего развития детей; реализация и обогащение программно-методического комплекса (ПМК) «Наш дом – Южный Урал»; организация развивающей предметно-пространственной среды на основе требований ФГОС ДО; формирование предпосылок к учебной деятельности у старших дошкольников; работа с одаренными детьми в ДОУ; методическое сопровождение педагогического планирования в ДОУ; организация взаимодействия с семьями воспитанников ДОУ в условиях ФГОС ДО и др.

С целью изучения эффективности деятельности ресурсных центров, удовлетворенности педагогов и руководителей сетевым сопровождением, было проведено анкетирование педагогов ДОУ (372 чел.), интервьюирование руководителей ДОУ (64 чел.). Ниже приведены разработанные нами вопросы анкеты в соответствии с критериями качества сетевого взаимодействия (результата, процесса и условий).

*Критерий 1: Качество результатов сетевого взаимодействия*

1.1. Способствует ли методическая работа в сети Вашему профессиональному росту?

1.2. Удовлетворены ли Вы результатами сетевого взаимодействия? Покажите через наличие/отсутствие профессиональных успехов и неудач.

1.3. Какое количество методических материалов по развитию одаренности дошкольников было выпущено Вами за последний год? Назовите наиболее значимые.

*Критерий 2: Качество процесса сетевого взаимодействия*

2.1. Эффективно ли организован ресурсным центром процесс повышения квалификации педагогов?

2.2. Принимали ли Вы участие в разработке плана работы ресурсного центра?

2.3. Какие творческие группы созданы в сети?

в Вашем учреждении? По какой проблеме /проблеме/теме?

2.4. Какие инновации разрабатываются/используются/внедряются в Вашей творческой группе?

2.5. Соответствует ли содержание плана Вашим профессиональным потребностям?

2.6. Участвуете ли Вы как организатор мероприятий по повышению квалификации педагогов ДОУ?

2.7. Соответствует ли качество проводимых мероприятий решению конкретных проблем развития одаренности дошкольников, повышению квалификации педагогов по данному направлению? Подтвердите конкретными примерами (проводимое мероприятие помогло успешно пройти аттестацию, участвовать в конкурсах и т.д.)

*Критерий 3. Качество условий сетевого взаимодействия*

3.1. Проводится ли в детском саду выявление, изучение и распространение передового педагогического опыта? Приведите пример мероприятий подобной направленности.

3.2. Есть ли банк данных методической продукции в сети?

3.3. Насколько рационально используются средства сети? Перечислите в качестве примера, чем, как, когда Вы пользуетесь.

3.4. Диагностируют ли руководители сети Ваш профессиональный уровень/готовность к развитию одаренности дошкольников? Какова динамика Вашего профессионального развития по данным мониторинга?

3.5. Установлены ли партнерские отношения ДОО с иными организациями по проблеме развития одаренности дошкольников?

Проведенный нами SWOT-анализ деятельности обозначенных ресурсных центров показал следующие положительные моменты, подчеркивающие возможности сетевого взаимодействия.

В первую очередь, следует отметить, что сетевое взаимодействие как инновационная технология управления на деле реализует идею массового сотрудничества педагогов, формирование активного профессионального сообщества. Выросло число дошкольных работников, вовлеченных в деятельность по изучению и реализации инновационной практики дошкольного образования.

Идея открытых образовательных ресурсов также находит поддержку среди педагогов. Для участников сети становятся доступными материально-техническое обеспечение; программное и информационно-коммуникационное обеспечение; диагностические материалы. Так, детский сад «Нотка» является научно-экспериментальной базой (площадкой) для исследовательской деятельности Научно-исследовательского центра прогнозирования развития творческих способностей и детской одаренности (НИЦ), являющегося структурным подразделением

Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования Челябинской области «Магнитогорская государственная консерватория (академия) имени М.И. Глинки». Научно-исследовательская лаборатория обеспечивает научно-исследовательское направление деятельности ресурсного центра лабораторно-диагностическими, программно-методическими, информационно-аналитическими ресурсами и услугами. В частности, предоставляет базы стандартизированных психологических методик и аппаратурных психофизиологических способов измерения динамики творческих способностей и одаренности детей. Все эти ресурсы становятся достоянием педагогов сети.

Педагоги и руководители отмечают, что становится доступным документный фонд (информационно-образовательные ресурсы, методические материалы, медиафонды, web-ресурсы). При этом педагоги высказывают пожелания систематизации этого фонда и создания банков и баз данных по различным направлениям дошкольного образования.

Для дошкольных образовательных учреждений важно, что они включаются в процессы, реализуемые в сети, в соответствии со своими возможностями (своей зоной актуального развития) и проблемами реальной практики. Это отметили более 60% респондентов. Так, педагоги дошкольных образовательных учреждений, выступающих опорными площадками, демонстрируют разные уровни готовности к инновационной деятельности, различную продуктивность опыта. Однако деятельность в условиях сети создает комфортную обстановку и наилучшим образом решает эти проблемы.

Педагоги удовлетворены возможностью взаимообучения. Руководители и педагоги отмечают, что в сети активизировались процессы совместного изучения, обсуждения проблем и затруднений практиков, обмена опытом.

Все участники сети (100% опрошенных) считают, что деятельность ресурсного центра способствует улучшению качества образовательного процесса в ДОУ, обеспечивает более эффективное развитие дошкольников.

Нами выявлен и ряд проблем, которые можно считать внутренними рисками системы, среди них:

- недостаточная готовность педагогов к сотрудничеству, «закрытость» в рамках своего учреждения; низкий уровень инновационной компетентности у педагогов, преобладающая у многих участников сетевого взаимодействия позиция «потребителя» методического продукта;

- использование традиционных подходов в повышении квалификации, преобладание информационных методов в процессе обучения педагогов; недостаточное использование в данном процессе взаимообучения, технологий исследовательской деятельности, кооперации, развития критического мышления, проектных технологий;

- не отличается эффективностью работа творческих групп на базе образовательных организаций сети;

- недостаточно активно используется кадровый потенциал сети, в частности, институт наставничества;

- не отработан механизм оценки качества сетевых продуктов;

- руководителей затрудняет разработка критериев и показателей для оценки эффективности сетевого взаимодействия.

### Обсуждение результатов исследования

Осознавая важность использования сетевого взаимодействия, достигнутые положительные моменты в деятельности сети, хотелось бы обсудить некоторые пути решения выявленных нами проблем [1].

На первый план, по нашему мнению, выходит проблема стратегического видения участниками сети своего развития, наличие концепции, поддерживаемой как внутренними, так и внешними участниками, следование основным положениям кластерного подхода.

Крайне важной, по нашему мнению, является проблема ценностной установки на продуктивное профессиональное общение, которая связана с потребностью поделиться своими профессионально-творческими находками, коллективно осмыслить новации, предлагаемые наукой, передовой педагогической практикой и коллегами, отмечена только у 28% педагогов сети.

Зарубежные исследователи [10] отмечают, что в педагогике идет процесс научного осмысления «возвышенной концепции учительства», основными характеристиками которой являются такие понятия как «лидерство» и «интерактивный профессионализм» (interactive professionalism). В этом контексте возрастает актуальность разработки принципиально новых подходов к разработке содержания и форм повышения квалификации педагогических кадров. Программы повышения педагогической квалификации (к примеру, в рамках Школы методического мастерства) должны представлять собой форму педагогических средств (содержательных, процессуальных, организационных) с помощью которых педагоги могут самостоятельно достигать определенного уровня квалификации и иметь перспективы для ее развития. Содержание процесса повышения квалификации должно формироваться усилиями обучающихся и обучающихся с учетом профессиональных затруднений педагогов. Это возможно только на диагностической основе.

В основу проектирования целей и содержания программ обучения педагогов должны быть положены, по нашему мнению, следующие принципы. *Принцип профессионально и личностно значимого содержания*, выступаю-

щий мотиватором деятельности педагогов сети. *Принцип интерактивности*, предполагающий, что взрослый человек выступает как активный субъект, анализирующий проблемные ситуации, формулирующий задачи, апробирующий пути и способы их решения. Данный принцип позволяет устанавливать обратную связь со слушателями, корректировать их действия, оптимизировать процесс обучения педагогов. *Принцип «горизонтальной» учебной деятельности и взаимного обучения* обеспечивает равноправие и взаимную заинтересованность друг в друге, адресность в распространении новых знаний, технологий и инноваций. В соответствии с *принципом вариативности-избыточности содержания* в программах повышения квалификации должны быть представлены избыточные формы и содержание работы по интересующим педагогов проблемам для того, чтобы педагог имел возможность выбора, ориентируясь на свои условия работы, свое видение значимых задач, свои предпочтения, свой опыт. Данный принцип тесно связан с *принципом персонификации обучения* при поддержке консультанта ресурсного центра. Все названные принципы отражают концепцию «равный к равному», выступающей наиболее перспективным направлением профессиональной подготовки и повышения квалификации. Об этом свидетельствует анализ зарубежных и отечественных источников (Ч. Данофф, Д. Корнели, Д. МакГрегор, Е.Д. Патаракин, В.А. Полякова, Б. Смит и др. [10; 11; 13; 15]). Данная концепция определяет ведущую форму обучения педагогов (работу в командах, творческих группах) и, таким образом, формирует готовность участников сети к кооперации, «открытому» взаимодействию.

Содержательно работа творческих групп включает следующие блоки:

*Теоретический блок. Цель:* выработать общие концептуальные подходы к определению искомой проблемы.

*Блок самостоятельной деятельности. Цель:* проанализировать психолого-педагогическую литературу, документы, методические рекомендации по рассматриваемому направлению, разработать проекты.

*Практический блок. Цель:* презентовать разработанные проекты.

*Аналитический блок. Цель:* обобщить, описать и презентовать полученный сетевой продукт.

Представленный алгоритм деятельности творческой группы интегрирует технологию проектного обучения (логика проекта: проблема – научная идея – система действий – критерии оценки – качество результата) [8] с технологией развития критического мышления, основными стадиями которой выступают: вызов – осмысление – размышление – оценка (выявление ошибок) – самоконтроль (выявление причины ошибки) – критика (согласие, опровер-

жение, контраргументы) – построение прогноза [5]. Таким образом, работа в творческой группе позволяет наилучшим образом реализовывать современные образовательные технологии и сформировать позицию активного, творческого создателя современного продукта. Деятельность творческих групп организуется в сетевых событиях, проходящих в разных формах кооперации: семинары-практикумы, мастер-классы, круглые столы, деловые игры, творческие мастерские по разработке совместных проектов, конкурсы и др.

Инновационная творческая деятельность предполагает определенный тип отношений участников этой деятельности, создание особой среды равенства, уважения и понимания среди работников. Такому типу отношений соответствует система наставничества, тьюторства и коучинга. Подсистема наставничества применима к «молодым педагогам», подсистема тьюторства – к педагогам со стажем работы 5-10 лет, подсистема коучинг – к педагогам, имеющим педагогический стаж более 10 лет. Наставники – это люди, которые посредством своих действий и своей работы помогают другим людям реализовывать свой потенциал. Наставничество позволяет не только сохранить лучший педагогический опыт, сделать его доступным, но и обогатить его деятельностью других. Цель работы тьютора – персональное сопровождение педагогов в процессе непрерывного самосовершенствования и профессионального развития. Коуч стимулирует творческий поиск решений и поддерживает решимость педагогов достигать целей и осуществлять изменения в своей профессиональной деятельности. Другими словами, в процессе коучинга педагог находит свой, уникальный способ достижения цели, а коуч создает креативную атмосферу, особое пространство поиска альтернатив, атмосферу доверия, где педагог чувствует, что его идеи и предложения не остаются без внимания.

Механизмом эффективного управления ресурсным центром является мониторинг, который организуется путем сбора, обработки, анализа статистической, справочной и аналитической информации о реализации мероприятий и оценки достигнутых результатов [17; 18]. Мы предлагаем примерный вариант системы критериев, показателей и индикаторов, которые можно использовать в образовательных учреждениях сети для оценки качества сетевого взаимодействия.

Критерии, показатели и индикаторы могут корректироваться в соответствии со спецификой ресурсного центра. Балльная система оценки определяется самостоятельно участниками сети в соответствии с выделенными критериями, показателями и индикаторами.

Все сказанное мы рассматриваем как пути оптимизации сетевого взаимодействия на базе дошкольных образовательных организаций.

Таблица 1

## Критерии качества сетевого взаимодействия

Критерий	Показатель	Индикатор	Баллы
Качество результатов сетевого взаимодействия	Численность дошкольников – победителей и призеров конкурсов	Наличие призовых мест в конкурсных мероприятиях: - городского - регионального - федерального - международного уровней.	1=1б, 2=2б, 3=3б 2=1б, 3=2б, 4=3б 3=1б, 4=2б, 5=3б 4=1б, 5=2б, 6=3б
	Разработка новых подходов, совершенствование и модернизация образовательной деятельности	Количество инновационных продуктов (проектов, программ, технологий, средств и т.д.) (шт.)	1-3=1 балл 4-6=2 балла 7-10=3 балла
	Численность педагогических работников - победителей и призеров конкурсов	Наличие призовых мест в конкурсных мероприятиях: - городского - регионального - федерального - международного уровней.	1=1б, 2=2б, 3=3б 2=1б, 3=2б, 4=3б 3=1б, 4=2б, 5=3б 4=1б, 5=2б, 6=3б
Качество процесса сетевого взаимодействия	Численность педагогических работников, участвующих в инновационной деятельности (ИД)	Доля пед работников, участвующих в ИД, в общей численности пед работников сетевого взаимодействия	10-20%=1 балл; 21-40%=2 балла; 41% и выше=3 балла
	Наличие выступлений педагогических работников на конференциях и семинарах	Количество выступлений на конференциях и семинарах: - городского - регионального - федерального - международного уровней.	1=1б, 2=2б, 3=3б 2=1б, 3=2б, 4=3б 3=1б, 4=2б, 5=3б 4=1б, 5=2б, 6=3б
	Активность ДОО	Доля мероприятий, проведенных на базе ДОО	1-3=1 балл 4-6=2 балла 7-10=3 балла
		Количество творческих групп, работающих на базе ДОО	1=1б, 2=2б, 3=3б
Качество условий сетевого взаимодействия	Наличие методик оценки и диагностики ИД	Количество разработанных методик оценки и диагностики	1-3=1 балл 4-6=2 балла 7-10=3 балла
	Масштаб распространения результатов ИД	Количество публикаций по результатам ИД на: - городском - региональном - федеральном - международном уровнях	1=1б, 2=2б, 3=3б 2=1б, 3=2б, 4=3б 3=1б, 4=2б, 5=3б 4=1б, 5=2б, 6=3б

Выводы

Обобщая результаты проведенного нами исследования, можно отметить, что реализация кластерного подхода в дошкольном образовании позволяет: сократить риски и неопределенность посредством создания совместной платформы для развития профессиональных компетенций педагогов и создания инновационных проектов; расширить пространство для продуктивного творчества благодаря развитию взаимодействия и некоторому ослаблению внутренней конкуренции; повысить качество эффективных инновационных проектов; создать позитивный имидж образовательной организации на различных уровнях; добиться повышения качества дошкольного образования.

Нами выявлены реальные проблемы сетевого взаимодействия и показаны пути их решения: наличие выверенной концепции сетевого взаимодействия; личностное включения педагогов в инновационную деятельность; разработка программ повышения квалификации педагогов на диагностической основе в соответствии с принципами, отражающими концепцию «равный к равному»; организация командных форм деятельности, позволяющих успешно интегрировать современные образовательные технологии (кооперации, проектного обучения, развития критического мышления), а также внедрять систему наставничества, тьюторства и коучинга; разработка и внедрение мониторинга качества сетевого взаимодействия.

Определенные нами пути оптимизации сетевого взаимодействия отражают содержание мо-

дели управления сетевым взаимодействием и, таким образом, подтверждают необходимость разработки и внедрения научно-методического обеспечения процесса управления сетевым взаимодействием.

В заключении необходимо подчеркнуть, что основой кластера являются не материальные ресурсы, а сообщество, мощная мотивация всех участников, наличие лидеров. Опыт многих успешных инициатив демонстрирует, что их проще реализо-

вывать при разделении на более мелкие проекты с конкретными временными рамками. Скорые результаты позволяют поддерживать мотивацию различных участников. Серьезную роль играет и постоянное расширение круга участников. В процессе кластеризации не должно быть доминирования одной элитарной группы. Необходимо вовлекать в процесс как можно больше участников, что сделает возможным развитие новых взаимосвязей и совместную деятельность в кластере.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Адамский А. Модель сетевого взаимодействия [Электронный ресурс]. URL: <http://www.1september.ru/> (дата обращения: 10.10.2018)
2. Аршинов В.И., Данилов Ю.А., Тарасенко В.В. Методология сетевого мышления: феномен самоорганизации [Электронный ресурс]. URL: <http://www.iph.ras.ru/~mifs/rus/admet.htm> (дата обращения: 10.10.2018)
3. Батуева Т.Б. Развитие экономики региона на основе кластерного подхода [Электронный ресурс]. URL: <http://www.center-inno.ru/ru/materials/library/07-2> (дата обращения: 10.10.2018)
4. Бурмистрова И.В. Сетевое взаимодействие как одна из эффективных инновационных форм методической работы с педагогами ДОУ // Молодой ученый. 2016. № 12.6. С. 17-22. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/116/31997> (дата обращения: 10.10.2018)
5. Бичева И.Б. Развитие критичности как важного качества будущего педагога дошкольного образования // Перспективы науки и образования. 2017. 4 (28). С. 28-37.
6. Василевская Е.В. Сетевая организация методической работы на муниципальном уровне. М., 2005.
7. Вершинина Н.А., Овечкина Т.А. Участие педагогов в инновационной деятельности как необходимое условие введения ФГОС ДО // Детский сад будущего: «нестандартный» педагог в мире стандартов: Сборник научных статей по материалам научно-практической конференции с международным участием 23 марта 2015 года / Ред. кол.: М.Н. Андерсон, Н.А. Вершинина, Е.А. Криницина, И.В. Муштавинская, Т.А. Овечкина. СПб.: Изд-во СПб АППО. Выпуск № 3, 2015. 232 с.
8. Гнатышина Е.А. Проблема инноваций в профессиональном образовании в современных условиях общественного развития // Инновационное развитие профессионального образования. 2015. № 2(08). С. 10-14.
9. Даниляк А.А. Организационно-педагогические условия модернизации муниципальной системы дошкольного образования: На материале города Салехард: автореф. дис. ... канд. пед. наук, М., 2006. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.dissercat.com/content/organizatsionno-pedagogicheskie-usloviya-modernizatsii-munitsipalnoi-sistemy-doshkolnogo-obr#ixzz3RFrq3ef8> (дата обращения: 10.10.2018)
10. Корнели Д., Данофф Ч. Парагогика: синергия самостоятельной и организованной учебной деятельности [Электронный ресурс]. URL: <http://www.connected-learning.ru/ravnogogika/1st-paper> (дата обращения: 10.10.2018)
11. Патаракин Е.Д. Сетевые сообщества и обучение. М. : ПЭР СЭ, 2006. 112 с.
12. Пилипенко И.В. Проведение кластерной политики в России [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rsr-online.ru/doc/norm/222.pdf> (дата обращения: 10.10.2018)
13. Полякова В.А. Модель формирования готовности учителя к диалоговому взаимодействию в сетевых педагогических сообществах // Современные проблемы науки и образования. 2008. № 6. С. 100-106.
14. Смирнов Д.В. Система дополнительного профессионального туристско-краеведческого образования педагогов на основе кластерного подхода: дис. ... д-ра пед. наук. Шуя, 2012. 599 с.
15. Smith B.L., MacGregor J.T. What is Collaborative Learning, Senter of Postsecondary Teaching, Learning, and Assessment at Pennsylvania State University, 1992. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.evergreen.edu/washcenter/natl/pdf/collab.pdf> (дата обращения: 10.10.2018)
16. Спорышева Е.Н. Сетевая организация методической работы // Управление ДОУ, 2013. № 4. С. 33-40.
17. Stepanova N.A., Sannikova L.N., Levshina N.I., Yurevich S.N., Ilyina G.V. Methodological Performance Evaluation by Teachers in Preschool Educational Intitutions // International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE). Volume 6, Issue 2, August 2018. P.67-80.
18. Stepanova N.A., Sannikova L.N., Levshina N.I., Yurevich S.N., Chernobrovkin V.A. Parental Evaluation of Preschool Education Quality: Is It a Problem or an Opportunity? Man in India. 2017. Т. 97. № 5. С. 171-185.
19. Сундукова А.Х., Баландина Л.А., Бех Л.В. Научно-методическое, психолого-педагогическое, информационно-методическое сопровождение деятельности ресурсных центров // Управление ДОУ, 2013. №8. С. 26-39.
20. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф> (дата обращения: 10.10.2018)

## REFERENCES

1. Adamsky A. Model of network interaction [Electronic resource]. Available at: <http://www.1september.ru/> (accessed 10 October 2018) (in Russian)
2. Arshinov V.I., Danilov Yu.A., Tarasenko V.V. Methodology of network thinking: the phenomenon of self-organization [Electronic resource]. Available at: <http://www.iph.ras.ru/-mifs/eng/admtet.htm> (accessed 10 October 2018) (in Russian)
3. Batueva T.B. The development of the regional economy based on the cluster approach [Electronic resource]. Available at: <http://www.center-inno.ru/ru/materials/library/07-2> (accessed 10 October 2018) (in Russian)
4. Burmistrova I.V. Network interaction as one of the effective innovative forms of methodical work with teachers of pre-school educational institutions. *Young Scientist*. 2016. no. 12.6. pp. 17-22. [Electronic resource]. Available at: <https://moluch.ru/archive/116/31997> (accessed 10 October 2018) (in Russian)
5. Bicheva I.B. The development of criticality as an important quality of the future teacher of preschool education. *Perspectives of science and education*. 2017, no. 4 (28), pp. 28-37. (in Russian)
6. Vasilevskaya E.V. Network organization of methodological work at the municipal level. Moscow, 2005. (in Russian)
7. Vershinina N.A., Ovechkina T.A. The participation of teachers in innovation as a prerequisite for the introduction of the Federal State Educational Standards for preschool education // Kindergarten of the future: "non-standard" teacher in the world of standards: Collection of scientific articles based on the scientific and practical conference with international participation March 23, 2015 / Ed.: M.N. Anderson, N.A. Vershinina, E.A. Krinitsyna, I.V. Mushtavinskaya, T.A. Ovechkina. Saint Petersburg, SPB APPO Publ., Issue no. 3, 2015. 232 p. (in Russian)
8. Gnatyshina E.A. The problem of innovation in vocational education in the modern conditions of social development. *Innovative development of vocational education*. 2015. no. 2 (08). pp. 10-14. (in Russian)
9. Danilyak A.A. Organizational and pedagogical conditions for the modernization of the municipal system of preschool education: On the material of the city of Salekhard: abstract Diss. PhD Ped. Sci., Moscow, 2006. [Electronic resource]. Available at: <http://www.disscat.com/content/organizatsionno-pedagogicheskie-usloviya-modernizatsii-munitsipalnoi-sistemy-doshkolnogo-obr#ixzz3RFrq3ef8> (accessed 10 October 2018) (in Russian)
10. Corneli, D., Danoff, C. Paragogik: Synergy of Self-Organized and Organized Learning Activities [Electronic resource]. Available at: <http://www.connected-learning.ru/ravnogogika/1st-paper> (accessed 10 October 2018)
11. Patarakin E.D. Networking communities and learning. Moscow, PED SE Publ., 2006. 112 p. (in Russian)
12. Pilipenko I.V. Conducting cluster policy in Russia [Electronic resource]. Available at: <http://www.rsr-online.ru/doc/norm/222.pdf> (accessed 10 October 2018) (in Russian)
13. Polyakova V.A. Model of the formation of the teacher's readiness for dialogue interaction in the network of pedagogical communities. *Modern problems of science and education*. 2008. no. 6. pp. 100-106. (in Russian)
14. Smirnov D.V. The system of additional professional tourism and local history education of teachers based on the cluster approach: Diss. Dr. Ped. Sci., Shuya, 2012. 599 p. (in Russian)
15. Smith B.L., MacGregor J.T. What is Collaborative Learning, Senter of Postsecondary Teaching, Learning, and Assessment at Pennsylvania State University, 1992. [Electronic resource]. Available at: <http://www.evergreen.edu/washcenter/natlc/pdf/collab.pdf> (accessed 10 October 2018)
16. Sporysheva E.N. Network organization of methodical work. *Management of DOU*, 2013. no. 4. pp. 33-40. (in Russian)
17. Stepanova N.A., Sannikova L.N., Levshina N.I., Yurevich S.N., Ilyina G.V. Methodological Performance Evaluation by Teachers in Preschool Educational Intitutions. *International Journal of Cognitive Research in Engineering and Education (IJCRSEE)*. Volume 6, Issue 2, August 2018. P.67-80.
18. Stepanova N.A., Sannikova L.N., Levshina N.I., Yurevich S.N., Chernobrovkin V.A. Parental Evaluation of Preschool Education: Is It a Problem or An Opportunity? *Man in India*. 2017. V. 97. № 5. P. 171-185.
19. Sundukova A.Kh., Balandina L.A., Bekh L.V. Scientific and methodological, psychological and pedagogical, information and methodological support of the activity of resource centers. *Management of DOU*, 2013. no. 8. pp. 26-39. (in Russian)
20. Federal Law of December 29, 2012 No. 273-ФЗ "On Education in the Russian Federation" [Electronic resource]. Available at: <http://minobrnauki.rf> (accessed 10 October 2018) (in Russian)

**Информация об авторах****Юревич Светлана Николаевна,**

(Россия, г. Магнитогорск)

Доцент, кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры дошкольного и специального  
образованияМагнитогорский государственный технический  
университет им. Г.И. Носова

E-mail: yurevich\_sn@mail.ru

**Левшина Наталия Ивановна**

(Россия, г. Магнитогорск),

Доцент, кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры дошкольного и специального  
образованияМагнитогорский государственный технический  
университет им. Г.И. Носова

E-mail: levni60@mail.ru

**Information about the authors****Svetlana N. Yurevich**

(Russia, Magnitogorsk)

Assistant professor,

PhD in Pedagogical Sciences,

Associate Professor of the Department Preschool and  
Vocational Education

Nosov Magnitogorsk State Technical University

E-mail: yurevich\_sn@mail.ru

**Nataliya I. Levshina**

(Russia, Magnitogorsk)

Assistant professor,

PhD in Pedagogical Sciences,

Associate Professor of the Department Preschool and  
Vocational Education

Nosov Magnitogorsk State Technical University

E-mail: levni60@mail.ru

**Санникова Лилия Наилевна**

(Россия, г. Магнитогорск)

Доцент, кандидат педагогических наук,  
заведующий кафедрой дошкольного и специального  
образования

Магнитогорский государственный технический  
университет им. Г.И. Носова

E-mail: sannikov\_kb@mail.ru

**Степанова Наталья Анатольевна**

(Россия, г. Магнитогорск)

Доцент, кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры дошкольного и специального  
образования

Магнитогорский государственный технический  
университет им. Г.И. Носова

E-mail: natstep77@mail.ru

**Liliya N. Sannikova**

(Russia, Magnitogorsk)

Assistant professor,  
PhD in Pedagogical Sciences,  
Head of the Department of Preschool and Vocational  
Education

Nosov Magnitogorsk State Technical University

E-mail: sannikov\_kb@mail.ru

**Natalia A. Stepanova**

(Russia, Magnitogorsk)

Assistant professor,  
PhD in Pedagogical Sciences,  
Head of the Department of Preschool and Vocational  
Education

Nosov Magnitogorsk State Technical University

E-mail: natstep77@mail.ru

Ссылка для цитирования<sup>ГОСТ</sup>

Юревич С. Н., Левшина Н. И., Санникова Л. Н.,  
Степанова Н. А. Научно-методическое обеспечение  
процесса управления ресурсным центром на базе  
дошкольных образовательных организаций //  
Перспективы науки и образования. 2018. № 6 (36). С.  
254-264. doi: 10.32744/pse.2018.6.28

For Reference<sup>APA</sup>

Yurevich, S. N., Levshina, N. I., Sannikova, L. N., &  
Stepanova, N. A. (2018). Scientific and methodological  
provisions of resource center administration process  
on the basis of pre-school educational organizations.  
*Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of  
Science and Education*, 36 (6), 254-264. doi: 10.32744/  
pse.2018.6.28. (In Russ., abstr. in Engl.)