

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет
им. К. Д. Ушинского»

Вопросы теории и методики профессионального образования

Материалы научно-практической конференции
«Чтения Ушинского»
4 марта 2019 г.

Ярославль
2019

УДК 374.3
ББК 74.5; 65.240
В 68

Печатается по решению
редакционно-издательского
совета ЯГПУ
им. К. Д. Ушинского

В 68 **Вопросы теории и методики профессионального образования** : сборник статей научно-практической конференции «Чтения Ушинского» / под науч. ред. М. В. Новикова. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2019. – 91 с.

ISBN 978-5-00089-366-1

В сборнике опубликованы материалы докладов участников научно-практической конференции, посвященной памяти К.Д. Ушинского. Представлены результаты исследований ученых, аспирантов, соискателей, студентов магистратуры, а также педагогов-практиков по проблемам теории, методики и практики профессионального образования. Рассматриваются некоторые педагогические, психологические и здоровьесберегающие аспекты образовательного процесса.

УДК 374.3
ББК 74.5; 65.240

Редакционная коллегия: Т. В. Бугайчук, О. А. Коряковцева, М. В. Новиков (научный редактор), И. Ю. Тарханова

ISBN 978-5-00089-366-1

© ФГБОУ ВО «Ярославский
государственный педагогический
университет им. К. Д. Ушинского»,
2019
© Авторы материалов, 2019

Содержание

СЕКЦИЯ 1. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

- Коряковцева О. А., Доссэ Т. Г.* «Модернизация высшей школы. Обозревая концепции управления знаниями...» _____ 4
- Тарханова И. Ю.* Образование взрослых в условиях социокультурной динамики _____ 8
- Гурьянчик В. Н., Макеева Т. В.* Востребованность универсальных компетенций участниками образовательного процесса _____ 16
- Гурьянчик В. Н.* Социально-педагогическая парадигма феномена человека _____ 24
- Доссэ Т. Г., Красильникова Е. В.* Тренажер как средство активизации мыслительной деятельности в процессе обучения _____ 30
- Новиков М. В., Перфилова Т. Б.* Проблема отбора материала для школьного предмета «История» _____ 35

СЕКЦИЯ 2. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

- Мазилев В. А.* К проблеме предмета психологии _____ 42
- Мазилев В. А.* Педагогическая одаренность и теории способностей в современной психологии _____ 54
- Макеева Т. В.* Активизация познавательной деятельности обучающихся: психолого-педагогические аспекты _____ 64
- Федорова П. С., Бугайчук Т. В.* О подготовке тьюторов для психоневрологического интерната _____ 72

СЕКЦИЯ 3. ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

- Вдовина Л. Н., Соловьева С. В.* Учебная нагрузка как одна из возможных причин формирования синдрома хронической усталости у студентов ЯГПУ им. К.Д. Ушинского _____ 78
- Шошина Е. И.* Развитие оптико-пространственных представлений у детей с ОНР _____ 81
- Корчемкина А. Н., Свинар Е. В.* Развитие координационных способностей с использованием «полосы препятствий» на занятиях единоборствами _____ 85
- Сведения об авторах _____ 90

Секция 1. Педагогические аспекты образовательного процесса

УДК 378

О. А. Коряковцева, Т. Г. Доссэ

«Модернизация высшей школы. Обозревая концепции управления знаниями...»

В данной статье осмысливаются возможные пути решения проблемы управления организацией высшего образования (университетом) в условиях общественно-экономических трансформаций с целью становления инновационного экономического пространства. Актуальность темы не вызывает сомнений, поскольку российская высшая школа сегодня переживает модернизацию, связанную с переходом страны к экономике знаний. Авторами определяется значимость университетов в этом процессе как центров фундаментальной науки и подготовки кадров для инновационного развития России и справедливо подчеркивается необходимость системного подхода к организации инновационной деятельности на основе реализации современных концепций управления знаниями.

Ключевые слова: экономика знаний, концепции управления знаниями, инновационная деятельность университетов.

Становление России на путь освоения и внедрения инновационной экономики знаний посредством активного участия в этом процессе университетской научной мысли сегодня является смыслом государственной политики модернизации высшего образования.

Расширение зоны функционирования вузов предлагается осуществлять за счет динамичного внедрения результатов научных исследований как в практику собственной деятельности, так и в практику организаций-партнеров [2]. Использование концепций стратегического менеджмента (концепций закрытых и открытых инноваций, тройной спирали,

треугольника знаний, третьей миссии университета), на наш взгляд, может стать эффективным для решения данной задачи.

Необходимость понимания перспектив осуществления процесса управления знаниями заставила обратиться к рассмотрению указанного выше концептуального ряда с целью исследования его потенциала и возможных результатов инновационного развития университетов при условии выбора той или иной концепции менеджмента.

Так, используемый в XX веке многолетний опыт применения парадигмы закрытых инноваций, которая требует инициировать новые идеи, обеспечивать их реализацию внутри вуза и выводить готовую продукцию на рынок, давая тем самым основательный толчок развитию внутренних инноваций, в то же время демонстрирует крайне низкую результативность использования поступивших идей (всего 4 % от их общего числа). Это объясняется тем, что, с одной стороны, крупным образовательным организациям трудно рационально использовать свои многочисленные разработки, с другой стороны, защита от конкурентов требует достаточно больших финансовых вложений в новые исследования.

Очевидно, что XXI век являет собой эпоху технологического предпринимательства: возникает рыночный спрос на идеи, инновации рассматриваются как дополнительный источник доходов, становятся «общим достоянием». Так рождается концепция открытых инноваций, в ходе реализации которой, по свидетельству многих ученых, эффективность использования научных достижений в образовании возрастает до 60 % [1]. Общество потребления победило окончательно, поэтому требования к ассортименту и качеству продукции всё возрастают, конкурентную борьбу выигрывает тот, кто быстрее выпускает новый продукт на рынок [4], следовательно, большая часть инноваций продается с целью увеличения прибыльности [3].

Эффективность применения в управлении университетами концепции тройной спирали, детерминированной союзом власти, бизнеса и высшей школы в сфере кластеризации экономики, по мнению Г. Эцковица и М. Ранга [5], зависит от степени взаимосвязи и взаимодействия трех указанных ключевых компонентов инновационного развития.

Вступление России в Болонский процесс определило позицию системы высшего образования на пересечении науки, образования и инноваций, а вузы предстают как центры обучения, исследований, творчества и трансфера знаний [6]. Осмысливая концепцию треугольника знаний, связанную с процессом инвестиций сразу в три формы деятельности вуза (образование, исследования и инновации), согласимся, что в такой поддержке важнейших направлений работы вуза есть рациональное зерно. Но вместе с тем, и с точки зрения стратегии управления и системы стимулирования, и с позиции распределения зон ответственности между сотрудниками указанные функции университета обычно реализуются не согласованно, рассматриваются как отдельные процессы. Практика управления знаниями в ведущих вузах страны убеждает, что системообразующим элементом «треугольника знаний» в развитии интеграционных процессов в триаде «наука – образование – инновации» являются именно «инновации» [8]. К сожалению, механизм реализации рассматриваемой концепции не отлажен, хотя ответственность за ее внедрение возложена на университеты.

На основе глубокого анализа материалов о современных концепциях стратегического менеджмента, которые могут быть применимы в системе высшего образования для перехода к экономике знаний, наиболее жизнеспособной представляется концепция третьей миссии университета. Она строится на базе трех компонентов: социального, предпринимательского и инновационного, – и проявляется в конкретном участии вуза в процессах отраслевого и регионального экономического развития. Б. Янгблуд и К. Торн считают, что «третья миссия» представляет собой ««круг деятельности, включающий создание, использование, применение знаний и других университетских мощностей за пределами академического окружения» [7] и включает три аспекта деятельности университета: трансфер технологий и инноваций, продолженное обучение и социальное участие. Важность таких аспектов деятельности современного вуза подтверждается реальной работой в инновационном пространстве экономики и социума Центра трансфера фармацевтических технологий им.

М. В. Дорогова, Института развития кадрового потенциала как структур ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского» и широко развернутого будущими педагогами в Ярославском регионе студенческого волонтерского движения.

Безусловно, идеи использования современного опыта стратегического менеджмента в инновационном развитии высшего образования крайне актуальны и вызывают неподдельный научный и практический интерес, а рассмотренные в образовательном дискурсе вопросы экономики и инноваций обогащают нашу педагогическую практику новым представлением об особой роли университетов в экономической жизни России.

Библиографический список

1. Коряковцева, О. А. К вопросу о развитии российского педагогического образования в отдельно взятом вузе [Текст] // Каспийский регион: политика, экономика, культура. – 2014. – № 1 (38). – С. 190–198.

2. Плуженская, Л. В. Управление инновациями в педагогическом вузе: проблемы и перспективы [Текст] // Вопросы теории и методики профессионального образования: материалы научно-практической конференции «Чтения Ушинского» / под науч. ред. проф. М. В. Новикова – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2018. – С. 64–70.

3. Чезброу, Г. У. Логика «Открытых» инноваций: Новый подход к управлению интеллектуальной собственностью [Текст] // Российский журнал менеджмента – 2004. – № 4. – С. 73–81.

4. Chesbrough, H. W. Open Innovation: The New Imperative for Creating and Profiting from Technology. – Cambridge, MA: Harvard Business School Publishing, 2003.

5. Etkowitz, H., Ranga, M. A Triple Helix System for Knowledge-based Regional Development: From «Spheres» to «Spaces» // Triple Helix VIII International Conference. – Madrid, Spain, 2010.

6. Hagen, S. From Tech Transfer to knowledge exchange: European Universities in the Marketplace // WennerGren

International Series. Vol. 84. The University in the Market. – Portlan Press Lt, 2008.

7. Jongbloed, B. (2008). Seven Indicator for mapping university-regional interactions // ENID-PRIME Indicators Conference in Oslo, 26-28 May 2008.

8. Perez Vico, E., Schwaag Serger, S., Wise, E., Benner, M. Knowledge Triangle Configurations at Three Swedish Universities. Foresight and STI Governance, vol. 11, no 2, pp. 68-82. Drucker's Essential Writings on Management. HarperBusiness, 2008.

УДК 378.046.4

И. Ю. Тарханова

***Образование взрослых в условиях
социокультурной динамики***

В современных условиях решающим фактором социального прогресса становится способность отдельной личности к гибкости, осознанному и целенаправленному саморазвитию с учетом как собственных интересов, так и потребностей общества и государства. Динамизм социокультурной среды настолько усложнил задачу своевременной адаптации к переменам, которые происходят во всех сферах общественной жизни, что развитие личностного потенциала, способности человека должным образом отвечать на вызов со стороны внешнего окружения стало центром стратегии формирования социального поведения. В связи с этим повышается актуальность проектирования новой парадигмы социализации взрослых, ориентированной на выработку наиболее результативных жизненных стратегий и на реализацию личностного потенциала. Данная статья посвящена описанию авторской модели образования взрослого человека на основе формирования его готовности к самосоциализации.

Ключевые слова: социализация, образование взрослых, андрагогика, саморазвитие.

Сегодня понятие «профессия на всю жизнь» перестало быть ценностью, определяющей потребность личности в профессиональном образовании. Массовое высшее образование перестало быть гарантом не только карьерного роста, но и трудоустройства в целом, большая часть выпускников вузов вовсе не планирует работать по полученной специальности. Современная социокультурная ситуация предъявляет новые требования к взрослому, трудоспособному человеку: быть готовым к профессиональной мобильности, уметь делать образовательный выбор и отвечать за его последствия, быть способным к совершенствованию и обновлению самого себя, учиться новому и уметь отказываться от старого, непрерывно прилагать усилия к эффективной интеграции в общество. Вслед за данными требованиями изменяется мировоззрение взрослых, их сознание, мышление, мотивационно-потребностная сфера. Эти изменения приводят не только к появлению новых возможностей, но и к росту целого ряда десоциализирующих влияний: сдвиг ценностей в сторону индивидуализма, приоритет материального благополучия, снижение роли духовности в оценке качества жизни увеличивают риск возникновения стресса и социальной дезадаптации.

Перед современным человеком встает задача постоянной корректировки привычных траекторий достижения желаемого, поиска оптимальных средств социализации на всем протяжении жизненного пути. Особую актуальность приобретает суждение о том, что человек выходит в совершенно новое, принципиально другое время-пространство, не имея ориентиров и необходимой подготовки. В связи с этим повышается актуальность проектирования новой парадигмы социализации взрослого человека. Одной из сфер социализации взрослых может стать сфера образования, осуществляющая пролонгированную поддержку социальной и профессиональной активности человека, его интеграцию в новую социальную и профессиональную среду, повышение потенциала самореализации личности.

Стратегической целью предлагаемой нами модели образования взрослого человека является формирование его готовности к самосоциализации как осознаваемому,

целенаправленному, самоуправляемому и конструируемому самой личностью процессу обучения эффективным способом социального взаимодействия. При этом дополнительное профессиональное образование является пространством формирования продуктивного опыта социального взаимодействия, приучает и стимулирует человека привлекать для решения задач самосоциализации средства формального, неформального и информального образования.

Тактикой реализации данной цели является использование в образовательном процессе интерактивных технологий обучения. Кратко охарактеризуем некоторые из них.

Технология развития критического мышления через чтение и письмо является разработкой американских педагогов, сегодня она хорошо известна и широко применяется в школьной практике [3]. Целесообразно ли её использование при работе со взрослой аудиторией?

На наш взгляд, одной из проблем современного общества является информационное заражение, которое касается как молодежи, так и людей зрелого возраста, поэтому для успешной социализации необходимо развитие критического мышления у обучающихся всех возрастов, конечно ресурсы, которые при этом будут задействованы, отличаются у детей и взрослых. Так для ребенка источником развития критического мышления вполне могут быть различные тексты, как это предлагается американскими авторами, а для взрослого человека гораздо более актуальным источником будет свой жизненный опыт. Поэтому мы несколько модернизировали классический вариант технологии развития критического мышления, заменив вторую часть её названия (через чтение и письмо) на рефлексивную составляющую (через рефлексию социального опыта).

В России есть опыт применения данной технологии в работе с достаточно взрослыми обучающимися (например, студентами вузов). И этот опыт свидетельствует о важности развития умения работать с информацией не только для школьников. Умение дифференцировать главное и второстепенное, определять связи между информационными блоками, оценивать полезность информации, отбирать нужную и отвергать

неверную информацию – всё это является мощным фактором защиты от информационного заражения.

Критично-ориентированное обучение превращает преподавателя из транслятора информации в партнера по процессу приобретения знаний. В связи с этим, при всей своей алгоритмичности данная технология оставляет педагогу широкое поле деятельности для профессионального роста и, что немаловажно, для реализации своих личностных качеств.

В качестве эффективного способа социализирующего образовательного взаимодействия зарекомендовала себя и технология коллаборативного обучения (*collaborative learning*).

Collaborative – общий, объединенный, совместный. Коллаборативное обучение рассматривает знание как консенсус: это есть нечто, что люди конструируют в процессе коммуникации. Даная технология основана на концепции управления знанием.

Коллаборация акцентирует совместность работы. Технологии коллаборативного обучения могут рассматриваться в качестве некоей личной философии, а не только учебной техники. В основе коллаборативного обучения лежит консенсус, формируемый на основе кооперации членов группы в противоположность соревновательному принципу, столь характерному для традиционной педагогики.

Коллаборативное обучение имеет британские корни, в частности, основываясь на работе английских преподавателей, исследовавших пути помощи слушателям посредством повышения их активности в обучении [4].

Совместное обучение развивает и координирует разнообразные навыки и объединяет их в компетенции. Формирование компетенций связано с вовлечением в решение проблем и совместными обязательствами, компетенции нуждаются в выращивании, знания утрачиваются, если они не используются. Следовательно, знание как процесс приращения компетенций является технологическим активом.

Коллаборативное обучение – интегрирует знание и создает ситуации «естественности учения» (как оппозиция к натренированному результату из высокоструктурированной учебной ситуации). В обучении имеет место эффект

совместности, когда участники создают свою собственную учебную ситуацию и интегрируют знания и компетенции.

Технологии коллаборативного обучения включают в себя модели динамики процесса создания знаний. Человеческие знания расширяются посредством социального взаимодействия между скрытой и открытой формами знаний. Это взаимодействие – «конверсия знаний». Явная и скрытая формы знаний имеют не столь большие отличия. Они взаимодействуют и переходят из одной формы в другую в процессе творческой активности человека. В обучении стимулируется творческая активность.

В соответствии с теорией контекстного обучения, разработанной в научно-педагогической школе А.А. Вербицкого [1], можно говорить и о контекстных технологиях образования взрослых. С точки зрения автора данной теории контекстным является такое обучение, в котором на языке наук и с помощью всей системы методов, форм и средств обучения моделируется предметное и социальное содержание деятельности. Контекст – это система внутренних и внешних факторов деятельности человека в конкретной ситуации. При этом внутренний контекст составляет совокупность индивидуальных особенностей, отношений, знаний и опыта человека, а внешний – социокультурных, предметных, пространственно-временных и иных характеристик ситуации действия и поступка.

Особая роль в концепции контекстного обучения принадлежит понятию «профессионального контекста» – совокупности предметных задач, организационных, технологических форм и методов деятельности, ситуаций, характерных для определённой сферы профессионального труда, что особенно важно для дополнительного профессионального образования взрослых – профессиональной переподготовки и повышения квалификации.

В зарубежной практике высшего образования разработана схожая технология обучения с использованием кейс-метода (case study) или ситуационного обучения. Case study предполагает обучение с использованием моделей реальных ситуаций. Обучающиеся должны проанализировать ситуацию, разобраться в сути проблем, предложить возможные решения и

выбрать лучшее из них. Различают полевые ситуации, основанные на реальном фактическом материале, и кресельные (вымышленные) кейсы.

В отличие от перечисленных выше обучение с помощью кейсов изначально зародилось в андрагогической традиции, еще в начале XX века кейсы использовали для обучения взрослых в гарвардской бизнес-школе.

Наш опыт подтверждает эффективность использования кейсов не только для обучения, но и как средства социализации взрослых обучающихся. Важным условием при этом является приближенность содержания кейса к приоритетным для личности жизненным задачам.

К технологиям, ориентированным на развитие субъектности слушателей, можно отнести и традиционные для гуманистической парадигмы технологии фасилитации. Понятие «фасилитация» введено классиком гуманистической психологии Карлом Роджерсом [5]. Английское слово «facilitate» означает «облегчать, продвигать». Значит, главной задачей педагога-фасилитатора является облегчение и одновременно стимулирование процесса обучения, то есть умение создавать соответствующую интеллектуальную и эмоциональную обстановку, атмосферу психологической поддержки.

Обучение строится следующим образом: педагог помогает сформулировать цели и задачи, стоящие перед группой или перед каждым обучающимся в отдельности, а далее создает свободную и непринужденную атмосферу, которая будет стимулировать взрослых обучающихся к решению проблем. При этом педагогу важно: 1) быть самим собой, открыто выражать свои мысли и чувства; 2) демонстрировать слушателям доверие и уверенность в их возможностях и способностях; 3) проявлять эмпатию, то есть понимание чувств и переживаний каждого участника образовательного процесса.

Сегодня фасилитация всё чаще рассматривается как доминанта гуманистических технологий образования. Как отмечает Р. С. Димухаметов: «Движущей силой развития образовательного процесса в синергетической, андрагогической образовательной парадигмах, реализующих концепцию фасилитации, является ситуация озарения. В моменты

умственного напряжения у обучающихся создаются ситуации озарения, бифуркации, когда незначительные усилия фасилитатора, разрешая противоречия, скачкообразно переводят систему на другой, более высокий уровень развития» [2].

Опыт применения данных образовательных технологий для обучения взрослой аудитории показал, что они действительно позволяют эффективно решать задачи формирования продуктивного опыта социального взаимодействия, приучают и стимулируют взрослого человека привлекать для решения задач социализации средства не только формального, но и неформального и информального образования.

Интересным результатом является и то, что наиболее позитивные отзывы о применении совместного обучения и фасилитации в образовательном процессе высказывали слушатели, ориентированные на задачи адаптации, а наиболее высокие оценки технологиям контекстного обучения давали те, кто ориентирован на самоактуализацию и саморазвитие. Занятия с применением технологии развития критического мышления высоко оценивались большинством слушателей, принадлежащих как к одной, так и к другой группе.

Таким образом, интерактивность образовательного процесса, рефлексия в его ходе индивидуального и социального опыта обучающихся, учет жизненных приоритетов личности в образовательном процессе позволяют актуализировать ряд личностных ресурсов, таких как: жизненный и профессиональный опыт, мотивация к непрерывному образованию, позитивные образовательные установки и потребности, социальная и профессиональная компетентность личности. А выделение социализации в качестве надучебной цели дополнительного профессионального образования формирует смысловую обусловленность деятельности преподавателя и позволяет актуализировать ряд потенциальных педагогических ресурсов, а именно: индивидуальный образовательный маршрут, образовательный консалтинг, коучинг, электронное обучение (e-learning), тьюторское сопровождение учебных групп.

Рассмотрение дополнительного профессионального образования как открытого пространства социализации

взрослого человека, взаимодействие с работодателями и заказчиками дополнительных профессиональных программ, позволяет перевести на наличный уровень такие социальные ресурсы как: управленческие ресурсы всех субъектов образовательного процесса, позволяющие организовывать его на основе партисипативности, ресурсы работодателя как субъекта оценки образовательных результатов, помогающие ресурсы социально-профессионального сообщества, в том числе сообщества выпускников дополнительных профессиональных программ.

Библиографический список

1. Вербицкий, А. А. Педагогические технологии контекстного обучения [Текст] : научно-методическое пособие / А. А. Вербицкий. – М. : РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2010. – 55 с.

2. Димухаметов, Р. С. Фасилитационный подход в подготовке социальных педагогов [Текст] : монография / Р. С. Димухаметов, Н. А. Соколова, М. В. Слесарь, В. Ф. Жеребкина и др. – Челябинск-Костанай, 2016. – 275 с.

3. Мередит, К. С. Воспитание вдумчивых читателей [Текст] / К.С. Меридит, Дж. Л. Стил, Ч. Темпл // Подготовлено в рамках проекта «Чтение и письмо для развития критического мышления». – М. : Изд-во «ИОО», 1998. – 76 с.

4. Gilles, R.M., & Adrian F. Collaborative Learning: The social and intellectual Outcomes of Learning in Groups. – L. : Farmer Press, 2013.

5. Rogers, C. R. Freedom to learn for the 80's. – Columbus : Charles E. Merrill Publishing Company, 1983. – 313 p.

В. Н. Гурьянчик, Т. В. Макеева

***Востребованность универсальных компетенций
участниками образовательного процесса***

В статье приводятся результаты проведенного среди военнослужащих опроса о степени важности и уровне сформированности универсальных компетенций у обучающихся военного вуза. На основе полученных результатов авторы делают выводы о низком уровне сформированности универсальных компетенций у курсантов.

Ключевые слова: высшее образование, образовательный стандарт, универсальные компетенции, компетентность.

На протяжении нескольких десятилетий российская система высшего образования переживает период непрерывного реформирования, которое выражается в постоянном внедрении новых требований к подготовке выпускников вузов. Запущенный на рубеже тысячелетий Болонский процесс, с одной стороны, и приоритеты отечественного образования, с другой стороны, сформировали своеобразную национальную образовательную модель, определяющую дальнейшее направление развития.

Вступление России в Болонский процесс предопределило парадигмальную смену приоритетов подготовки выпускников вузов, в основу которой положен компетентностный подход, новое для российского (но не для европейского) образования понимание предназначения выпускника вуза, умеющего ориентироваться в непредсказуемости сложных ситуаций, способного нести ответственность за свои действия.

Модернизация структуры новых образовательных стандартов связана с появлением следующих компонентов:

– Универсальные компетенции – универсальные для всех уровней подготовки, которые определяют понимание различий между бакалавром, магистром, аспирантом. Инструментарий для

оценки сформированности универсальных компетенций разрабатывается сейчас.

- Профессиональный стандарт.
- Обобщенная трудовая функция.
- Примерная основная образовательная программа (ПООП).
- Основная профессиональная образовательная программа (ОПОП) [4, с. 144].

Актуализированный на основе профессиональных стандартов ФГОС ВО 3++ предусматривает нововведение в виде универсальных компетенций, единых для всех областей образования. Как указывают И. Ю. Тарханова и Е. И. Казакова, универсальные компетенции «отражают ожидания современного общества в части социально-личностного позиционирования в нем выпускника образовательной программы высшего образования соответствующего уровня и потенциальной готовности его к самореализации и саморазвитию» [5, с. 79].

Можно констатировать, что «компетентностный подход к определению результатов образования пришел на смену знаниевому и, в отличие от него, выдвигает на первый план не информированность обучающегося, а способности освоения им приемов решения практических и профессиональных задач. В качестве критерия отбора содержания образования компетентностный подход определяет те знания, усвоение которых дает возможность непосредственно, уже в процессе обучения, решать актуальные для студентов социальные и жизненные проблемы, овладевать интерактивными практиками» [2, с. 118].

Компетентностный подход при подготовке кадров, подборе и оценке персонала в отличие от других подходов акцентирует внимание на выделении некоторых характеристик (качеств) человека, которые обеспечивают умение что-то делать, успешно справляться с отдельными задачами и деятельностью в целом [1, с. 691]. По мнению И. А. Зимней «компетентность – это актуализированное, интегративное, базирующееся на знаниях, интеллектуально и социокультурно обусловленное качество, проявляющееся в деятельности, поведении человека, в его взаимодействии с другими людьми в процессе решения разнообразных задач» [7, с. 41].

Исходя из того, что универсальные компетенции имеют надпредметный характер, их формирование осуществляется в рамках различных форм организации образовательного процесса независимо от конкретной учебной дисциплины образовательной программы, на протяжении всего периода обучения. Учитывая, что природа универсальных компетенций деятельностная, а не знаниевая, на первое место в образовательном процессе высшей школы выходит не информирование обучающегося, а формирование умений разрешать проблемы, возникающие в ситуациях познания и объяснения явлений действительности, освоение современной техники и технологий, включение в ситуации профессионального и надпрофессионального взаимодействия [6, с. 129].

Таким образом, универсальные компетенции формируются не в виде «преподавания» на предметно-содержательном уровне, а за счет их систематического интегрирования в целостный образовательный процесс через содержание, технологии и средовые факторы [3].

Военное образование в нашей стране занимает особую нишу, во все времена обеспечивая высокий уровень боеспособности и боеготовности Вооруженных Сил, поскольку передовые достижения научно-технического прогресса, в первую очередь, использовались в создании новейших образцов вооружения и военной техники, развитии стратегии и тактики вооруженной борьбы, обеспечении безопасности государства. В этой связи вполне закономерно, что в настоящее время оптимизация системы военного образования является одним из приоритетных направлений проходящей реформы Вооруженных сил Российской Федерации.

В качестве примера авторы рассмотрели ФГОС высшего образования – специалитет по специальности 11.05.02 Специальные радиотехнические системы (утвержден 9 февраля 2018 г. № 95). В связи с тем, что на данный момент отсутствуют профстандарты по военным специальностям, ФГОС рекомендует использовать Профессиональный стандарт «Инженер-радиоэлектронщик» (Приказ Минтруда России от 19.05.2014 № 315н (ред. от 12.12.2016) «Об утверждении профессионального

стандарта «Инженер-радиоэлектронщик» (Зарегистрировано в Минюсте России 09.06.2014 № 32622). ФГОС ВО устанавливает восемь универсальных компетенций (табл. 1), одиннадцать общепрофессиональных компетенций, а «профессиональные компетенции могут быть установлены ПООП в качестве обязательных и (или) рекомендуемых...» [8, с. 11].

Таблица 1

Универсальные компетенции

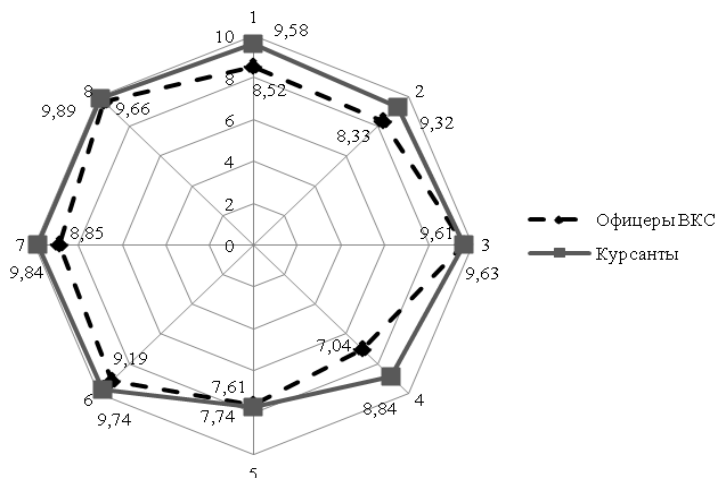
Категория универсальных компетенций	Код и наименование универсальной компетенции
Системное и критическое мышление	УК-1. Способен осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, выработать стратегию действий
Разработка и реализация проектов	УК-2. Способен управлять проектом на всех этапах его жизненного цикла
Командная работа и лидерство	УК-3. Способен организовать и руководить работой команды, выработывая командную стратегию для достижения поставленной цели
Коммуникация	УК-4. Способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия
Межкультурное взаимодействие	УК-5. Способен анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия
Самоорганизация и саморазвитие (в том числе здоровьесбережение)	УК-6. Способен определить и реализовать приоритеты собственной деятельности и способы ее совершенствования на основе самооценки и образования в течение всей жизни
	УК-7. Способен поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности
Безопасность жизнедеятельности	УК-8. Способен создавать и поддерживать безопасные условия жизнедеятельности, в том числе при возникновении чрезвычайных ситуаций

Исходя из специфики военно-профессиональной деятельности, авторы провели опрос действующих офицеров

Воздушно-космических сил и курсантов Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны (далее – ЯВВУ ПВО) на предмет оценки важности вышеизложенных компетенций в деятельности выпускника и их значимости для военного профессионала.

Изначально респондентам было предложено оценить важность универсальных компетенций для их военно-профессиональной деятельности. Следует отметить, что офицеры ВКС проводили оценку исходя из имеющегося опыта военной службы, а, следовательно, могут более профессионально проанализировать и проранжировать компетенции. Курсанты же лишь предполагают степень значимости в будущей профессиональной деятельности получаемых в ходе обучения навыков, способностей и знаний.

Исходя из полученных ответов (рис. 1), можно сделать вывод о том, что и те, и другие достаточно высоко оценивают важность универсальных компетенций, так как усредненные показатели выше 7 баллов. В то же время наблюдается более идеализированная оценка значимости компетенций со стороны курсантов, что еще раз доказывает вероятностный характер их оценки.



с. 1 Оценка значимости универсальных компетенций в профессиональной деятельности

Ри

На первое место и офицеры, и курсанты поставили УК-8, связанную с безопасностью жизнедеятельности. Такая оценка складывается из специфики военно-профессиональной деятельности, в которой имеется множество факторов, связанных с риском для здоровья и жизни. Не случайно, безопасность военной службы является одним из главных направлений в деятельности командира (начальника). Высокие оценки, более 9 баллов, респонденты поставили компетенциям, связанным с командной работой и лидерством (УК-3) и с самосовершенствованием и саморазвитием (УК-6). Расхождения в оценках офицеров и курсантов по этим трем компетенциям крайне малы, что говорит о сформировавшемся едином представлении о важности этих способностей у военнослужащих.

Следует указать, что единодушие военнослужащие проявили и в относительно низкой оценке необходимости владеть навыками межкультурного взаимодействия (УК-5), что говорит, видимо, об относительно однородном составе контингента военнослужащих как в военно-образовательной организации, так и в войсках. Поэтому, респонденты в меньшей степени оценили важность данной компетенции.

Относительно низкой оценки удостоилась и компетенция, связанная с коммуникациями, в том числе на иностранном языке (УК-4). Но в данном случае наблюдается существенная разница в ответах курсантов (балл 8,84) и офицеров (7,04). Такое расхождение опять-таки продиктовано опытом военно-профессиональной деятельности. И если курсанты еще идеалистически оценивают важность иностранного языка в межличностных и деловых коммуникациях, то офицеры, имея определенный опыт военной службы, более реалистичны в оценке значимости этой компетенции в военно-профессиональной деятельности.

Оценки остальных компетенций достаточно высоки, и разница между различными категориями военнослужащих относительно небольшая – около 1 балла.

Вторая сторона исследуемой проблемы – уровень сформированности универсальных компетенций у курсантов. Оценка уровня сформированности жизненно важных навыков

позволяет судить об успешности / неуспешности офицера в войсках, его готовности выполнять свои обязанности на высоком уровне и с большой эффективностью.

Поставленные офицерами и курсантами оценки сформированности универсальных компетенций представлены на рис. 2.

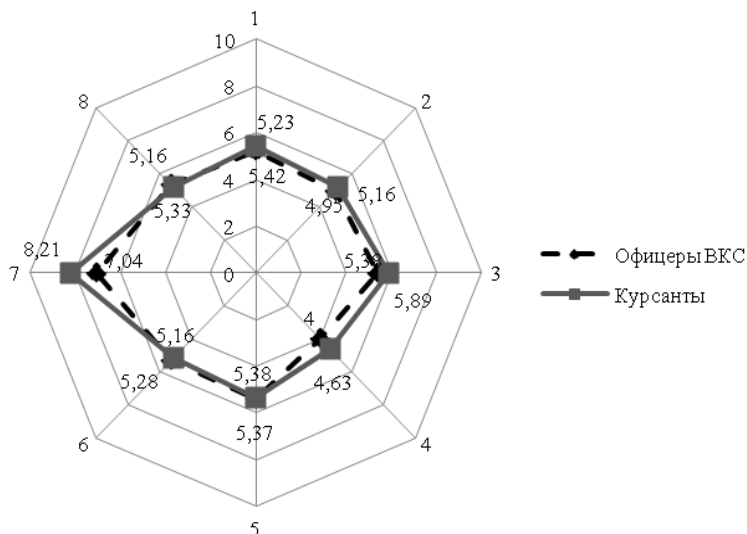


Рис. 2 Оценка уровня сформированности компетенций у обучающихся

Данные наглядно демонстрируют большую разницу в оценке степени важности компетенций и их сформированностью у обучающихся. В этом случае приходится говорить о практически единодушном мнении о низком уровне сформированности универсальных компетенций. Из всех оценок наиболее высокую респонденты поставили УК-7 (офицеры – 7,04; курсанты – 8,21), связанную с физической подготовленностью. Это продиктовано, прежде всего, высокими требованиями к физической подготовленности как курсантов, так и офицеров, которые периодически обязаны сдавать зачеты по физической подготовке.

Все остальные оценки варьируются в пределах 5 баллов. Самая низкая оценка по обоюдному мнению поставлена УК-4, которая предполагает наличие способности применять

современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия. Такая оценка в совокупности с относительно незначительной степенью важности этой компетенции по мнению респондентов говорит о слабой мотивации обучающихся к овладению навыками коммуникативной культуры для будущего профессионального взаимодействия.

Сравнивая результаты ответов респондентов о степени важности и уровне сформированности универсальных компетенций, можно сделать ряд выводов. Во-первых, в ходе опроса мы увидели относительное единодушие во мнениях разных категорий военнослужащих при оценке компетенций. Разница в ответах практически по всем показателям остается незначительной. Во-вторых, офицеры и курсанты достаточно реалистично оценили уровень сформированности универсальных компетенций, поставив относительно низкие оценки. В-третьих, вызывает опасение тот факт, что разница между необходимостью и наличием навыков очень существенная – до 4 баллов. Можно сказать, что по оценкам респондентов имеется средний уровень сформированности компетенций, а по УК-4 – ниже среднего.

Для того, чтобы дополнить картину оценок значимости и сформированности у обучающихся универсальных компетенций необходимо привлечь к опросу и самих педагогов, а также представителей подразделений управления военно-образовательной организации. В этом случае по полученным результатам возможно скорректировать методологическую составляющую деятельности, придав ей большую практическую направленность.

Библиографический список

1. Gruzdev, M. V., Kuznetsova, I. V., Tarkhanova, I. Yu., Kazakova, E. I. University graduates' soft skills: the employers' opinion // *European Journal of Contemporary Education*. – 2018. – № 7 (4). – P. 690–698.
2. Белкина, В. В., Макеева, Т. В. Концепт универсальных компетенций высшего образования [Текст] // *Ярославский педагогический вестник*. – 2018. – № 5. – С. 117–126.

3. Бугайчук, Т. В. Концепция социализации взрослых средствами дополнительного профессионального образования [Текст] / Т. В. Бугайчук, О. А. Коряковцева, А. Ю. Куликов, И. Ю. Тарханова // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 1. – С. 131–135.

4. Гурьянчик, В. Н., Макеева, Т. В. Особенности реализации образовательных стандартов в условиях модернизации высшей школы [Текст] // Вестник Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны: науч. журн. – Ярославль, 2019. – № 1. – С. 141–147.

5. Казакова, Е. И., Тарханова, И. Ю. Об измерении сформированности универсальных компетенций студентов вузов [Текст] // Педагогика. – 2018. – № 9. – С. 79–84.

6. Казакова, Е. И., Тарханова, И. Ю. Оценка универсальных компетенций студентов при освоении образовательных программ [Текст] // Ярославский педагогический вестник. – 2018 – № 5. – С. 127–135.

7. Кондратюк, Н. Г. Компетентностный подход в образовании. Интервью с И.А. Зимней [Текст] // Педагогика. – 2019. – № 2. – С. 38–45.

8. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 09.02.2018 № 95 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – специалитет по специальности 11.05.02 Специальные радиотехнические системы» <https://rg.ru/2018/03/07/minobr-prikaz-95-site-dok.html> (дата обращения 24.01.2019).

УДК 364

В. Н. Гурьянчик

Социально-педагогическая парадигма феномена человека

В статье рассматриваются современные социально-педагогические и психологические аспекты трудной жизненной ситуации в аспекте оказания социальной помощи.

Ключевые слова: социальная педагогика, социальная работа, виктимология, социализация.

Специфика понимания человека в социальной педагогике и социальной работе представляет особый научно-практический интерес. Для данных областей познания характерно понимание человека в дихотомическом противопоставлении: «человек, уязвимый для угроз» – «человек – «продукт» социальных угроз». Данное противопоставление осуществляется на основе общеметодологического принципа «личности в ситуации».

По мнению М. В. Фирсова, «человек в социально-педагогическом познании осмысляется с позиций реальных и потенциальных угроз, которые могут осложнить или сделать невозможным процесс личностного развития. При этом человек рассматривается в контексте условий и ситуаций, которые необходимы и достаточны для его включения в процесс личностного развития и самопознания. Человек в социальной работе осмысляется как «продукт» социальных угроз, вызовов и обстоятельств. В контексте ситуации человек в социальной работе осмыляется как субъект, имеющий мотивы и потребности к сопротивлению, изменению, конструированию социальных отношений, либо не имеющий таких потребностей и возможностей. Человек в социальной работе предстает как сформировавшийся субъект своего развития и самопознания» [5, с. 16].

М. В. Фирсов рассматривает парадигмы социальной работы и социальной педагогики с позиций трансверсального подхода и отмечает, что «особенность познания социальной работы и социальной педагогики связана с такими свойствами отражения, которые применительно к данным парадигмам определяются как «отражение после отражения»... «Дуальность в этой связи выступает как единица анализа и способ отражения реальности, позволяющая выйти на атрибутивные свойства социальной работы и социальной педагогики как познающих парадигм. Таким образом, дихотомические противопоставления социальной педагогики и социальной работы возможны не только на основе познавательных и практических парадигм. Дихотомическое противопоставление возможно на уровне

атрибутивных категорий, которые могут выступать единицами анализа. В частности, такими единицами анализа, применительно к нашей проблеме выступают [5, с. 16]:

– конвергенция и дивергенция познавательных и практических матриц социальной работы и социальной педагогики;

– субординация и субституция в социальной работе и социальной педагогике...».

Следует иметь в виду, что люди, нуждающиеся в социальной помощи, довольно часто воспринимают себя в качестве жертв социальной ситуации. А. В. Мудрик выделил целое направление в социальной педагогике – социально-педагогическую виктимологию, определив её как отрасль знания, входящую составной частью в социальную педагогику, изучающую различные категории людей – реальных и потенциальных жертв неблагоприятных условий социализации. Он определил два основных направления развития данной отрасли: изучение особенностей социального развития людей с некоторыми физическими, психическими, социальными и личностными отклонениями; разработка общих и специальных принципов, целей, содержания, форм и методов профилактики, компенсации и коррекции тех обстоятельств, благодаря которым человек становится жертвой социализации [4, с. 21].

Генезис становления социальной работы как теории и практики имеет иную логику становления процесса по сравнению с социальной педагогикой. Исторически социальная работа как область познания и практики формировалась в направлении расширения групп клиентов. При этом клиенты независимо от их существенных отличительных характеристик осмыслялись в тот или иной исторический отрезок времени как социально уязвимые индивиды. Механизмы социальной интеграции данных объектов в общество в историческом процессе развивались через следующие фазы развития: от институционализации (помещение в институты помощи) к деинституционализации (помощь вне институтов). Причем этот процесс характерен практически для любого клиента в исторической практике социальной работы, будь то пожилой человек, вдова, профессиональный нищий, человек с особыми

нуждами и т.д. На каждом историческом этапе происходило осмысление «человека нуждающегося» и «человека страдающего» и его осмысление зависело от доминирующей идеологемы помощи в общественном познании [1].

Социальная работа использует философские, социальные, психологические модели видения человека, что позволяет выстраивать технологию деятельности по решению конкретной проблемы. Специфика философского понимания человека страдающего с позиций социальной работы раскрывается в контексте двух моделей – «человек-нуждающийся» и «человек-помогающий».

С одной стороны, человек выступает как субъект, который не может самостоятельно решить жизненные проблемы, осуществить поступок, найти способ изменения ситуации. Такого человека в социальной работе мы определяем как человека страдающего – клиента социальной работы. С другой, имеет место наличие другого субъекта – «человека-помогающего», чьи действия и поступки направлены на разрешение трудной жизненной ситуации клиента.

Для социальной работы характерны следующие структурные сценарии, где в полной мере раскрывается «человек-нуждающийся»: конфессиональный, социальный, медицинский, социально-психологический. В данных структурных сценариях нашли отражения традиционные, радикальные, марксистские, интеракционные подходы к «человеку-нуждающемуся» [3].

Для каждого сценария характерна определенная система осмысления «человека-нуждающегося», феноменология процессов, базовые понятия, система описания и формы предметного языка.

Для конфессионального структурного сценария доминирующими являются следующие базовые понятия: спасение, милосердие, призрение; социальный сценарий – справедливость, страхование, бедность, пауперизм (явление массовой бедности); медицинский сценарий – дезадаптация, девиация, лечение, диагноз, помощь, вмешательство; социально-психологический сценарий – субъект-социетальный, полиструктурный субъект, отношения, интервенция, субъект в ситуации, процесс, оценка.

Специалистам, которым в силу специфики профессиональной деятельности приходится иметь дело с людскими страданиями и проблемами, важно не «выгореть» в профессии, не стать черствым и безразличным к чужому горю, что нередко встречается в практике специалистов помогающих сфер.

Для социальной работы стало традицией рассматривать проблематику клиента на фоне общественных и социально-экономических проблем. В указанных же случаях проблемы, стоящие перед клиентом, выходят за рамки его существования в общности, будучи связаны с вопросами его существования как социобиологической формы жизни. В этом отношении как проблематика, так и формы помощи носят не локальный социо-экономический или социо-психологический, а макроэкологический характер, где предметная рефлексия строится применительно к жизненному сценарию личности. Вот почему жизненный сценарий становится базовым понятием социальной работы при таких подходах к теории и практике помощи и изменяет модус предметной рефлексии.

В философской парадигме более уместно употребление понятия «человек страдающий» [1], а с точки зрения социальной работы – «человек-нуждающийся».

Важнейшей специфической ценностью профессиональной социальной работы является ее гуманистический смысл. Социальная работа, даже если рассматривать ее исключительно с точки зрения наиболее очевидного содержания как помощь человеку, оказавшемуся в трудной жизненной ситуации, которую он не в состоянии преодолеть самостоятельно, предстает как деятельность, исполненная гуманистического смысла. Однако очевидно, что помощь человека человеку может иметь и иные смыслы. Например, можно оказывать помощь, рассчитывая что-либо получить взамен; в целях рекламы; в расчете на положительное общественное (или групповое) мнение; с целью быть принятым в определенную социальную группу; желая «замолить грехи»; с целью почувствовать зависимость от себя и своих действий; удовлетворить властные амбиции; реализовать самого себя посредством оказания помощи другому; обеспечить свое карьерное благополучие и продвижение и т. д. Видно, что в этих перечисленных случаях

помощь человеку, да и сам человек, нуждающийся в помощи, являются лишь средством, с помощью которого помогающий добывается определенной, важной для него цели и реализации иного смысла, лишь случайно приобретающего форму заботы о человеке. В итоге деятельности, предпринимаемой с подобными целями, одним из результатов будет человек, получивший помощь, но этот результат будет не главным, в то время как социальная работа рассматривает преодоление человеком трудной жизненной ситуации, его возвращение к нормальному социальному функционированию как важнейшую цель деятельности. Таким образом, при внешней схожести смысл деятельности будет различным: в одном случае – корыстным, в другом – гуманистическим.

Таким образом, феномен человека в социальной педагогике и социальной работе осмысливается с точки зрения жизненных трудностей и способов оказания помощи в решении проблем.

Библиографический список

1. Макеева, Т. В. Концепт «человека страдающего» в социальной работе [Текст] // NovaInfo.Ru. – 2016. – Т. 1. – № 40. – С. 226–229.

2. Макеева, Т. В. Понимание сущности человека с позиции социологии страданий [Текст] // Православная русская школа: традиции, опыт, возможности, перспективы: Материалы всероссийской научно-практической образовательной конференции / под ред. Н. Ф. Злобиной, Н. И. Лукьяненко. – Ярославль : Литера Свято-Алексеевская Пустынь, 2018. – С. 454–462.

3. Реан, А. А., Бордовская, Н. В., Розум, С. И. Психология и педагогика [Текст]. – СПб. : Питер. – 2001. – 432 с.

4. Теория социальной работы [Текст] : учеб. пособие / М. В. Ромм, Е. В. Андриенко, Л. А. Осьмук, И. А. Скалабан и др.; под ред. М. В. Ромма. – Ч. II. – Новосибирск : Изд-во НГТУ, 2000. – 112 с.

5. Фирсов, М. В. Трансверсальный подход в отечественной социальной педагогике и социальной работе [Текст] // Педагогическое образование и наука. – 2011. – № 1. – С. 15–22.

Т. Г. Доссэ, Е. В. Красильникова

Тренажер как средство активизации мыслительной деятельности в процессе обучения

Авторы статьи актуализируют задачу организации самостоятельной работы с помощью тренажеров для развития мотивации к изучению русского языка, которая проявляется в желании овладеть знаниями и умениями в процессе активной познавательной деятельности. Рассматриваются психолого-педагогические и организационно-методические условия, способствующие повышению эффективности использования указанных средств обучения. Выдвигаются требования к конструированию тренажеров, определяется их значимость в активизации мыслительной деятельности личности в процессе образования.

Ключевые слова: тренажер, формы и средства обучения, организация самостоятельной работы, активизация мыслительной деятельности, повышение языковой и речевой культуры.

Современная концепция непрерывного образования актуализирует проблему организации активной познавательной деятельности обучающихся и относит ее к числу наиболее значимых в современной педагогической науке и практике. По мнению В. В. Давыдова, Ю. К. Бабанского и др., без способности к самостоятельному мышлению вряд ли возможно интеллектуальное развитие личности. Потребность в поиске необычного, нового, незнакомого, интерес, вызванный не только содержанием, но и формами, средствами изучения предмета, – это условия, которые способствуют возникновению стремления к знаниям, открытиям, к активному умственному труду.

Решение проблемы повышения интереса к изучению языков, в том числе и русского, на всех уровнях обучения связывается с нестандартностью подхода к содержанию и организации

образовательного процесса. Нестандартность работы помогает возбуждению эмоций у выполняющих ее – удивление перед необычным, заинтересованность в процессе деятельности, удовольствие от полученного результата [3].

Уровень языковой подготовки прямо пропорционально зависит от интенсивности языковых тренировок, от системы практических упражнений, от степени самостоятельности каждого в процессе познавательной деятельности. Использование тренажеров на уроках русского и других языков в педагогической науке рассматривают как одно из средств активизации мыслительной деятельности учащихся, поскольку они позволяют разнообразить формы работы, развивают самостоятельность и творческие способности личности, а в итоге – повышают мотивацию к осмыслению изучаемого материала.

В трактовке С. И. Ожегова: «Тренажер – устройство для тренажа. Тренаж – система тренировочных упражнений». Цель работы с тренажером – отработка языковых умений и навыков обучающихся, самостоятельное знакомство с новым материалом, систематизация и обобщение изученного, развитие речи; комплексная (или тематическая) проверка знаний и умений; самостоятельная работа как над собственными, так и над типичными ошибками. Кроме развития предметных компетенций, тренажеры позволяют реализовать основные дидактические принципы: научности, системности и доступности знаний; преемственности и перспективности обучения; взаимосвязи теории и практики; развивающего обучения и взаимообучения; индивидуализации; наглядности.

Практика показывает, что эффективность использования тренажеров с целью активизации мыслительной деятельности изучающих русский язык возрастает при соблюдении следующих психолого-педагогических и организационно-методических условий: целенаправленное и систематическое использование тренажеров для повышения языковой, речевой и читательской культуры личности; консультация педагога до самостоятельной работы с тренажером и итоговый анализ ее результатов; учет возрастных особенностей, уровня подготовки обучающихся в целом, их индивидуальных возможностей,

интересов и жизненного опыта; соблюдение необходимого и достаточного соотношения творческой, поисково-исследовательской и репродуктивной деятельности в процессе работы с тренажерами; вариативное использование комплексных и тематических тренировочных упражнений; продуманная система стимулирования и оценивания самостоятельной работы обучающихся с тренажерами.

Работа с тренажерами позволяет решать одновременно несколько задач. Во-первых, тренажер развивает логическое мышление учащихся. Тренажер является примером четкого алгоритма не только мышления, но и высказывания при решении тех или иных заданий, дает возможность поэтапно знакомиться с теорией вопроса, а затем осваивать материал практически по принципу возрастания сложности. Тренажер «учит» осмысленно задавать вопросы и точно отвечать на них, так как алгоритм задается учителем [1], то есть он «учит» рефлексии – качеству личности, без которого не может осуществляться самостоятельная мыслительная деятельность.

Во-вторых, тренажер формирует умение пользоваться материалами справочного характера. Педагог «предугадывает» вопросы, которые могут возникнуть у обучающихся при решении каких-либо заданий, и ответы на них помещаются в специальных «окошках» тренажера. Например, при анализе художественного текста на уроке русского языка задается вопрос: «Докажите, что текст наполнен «лиризмом», – и рядом раскрывается данное понятие, что, безусловно, способствует как доказательности ответа, так и пониманию значимости использования справочной литературы в процессе самостоятельной работы.

В-третьих, использование тренажера повышает интерес к предмету. Обучающиеся, имея в руках яркий, необычный, привлекательный печатный или электронный, а не тетрадный «лист», проявляют познавательный интерес и с удовольствием выполняют все задания тренажера.

И, наконец, применение тренажеров при изучении любой дисциплины позволяет экономить время. Прорабатывается большой объем теоретического и практического материала,

который очень легко структурируется и, как правило, быстрее усваивается.

Тренажер может быть как в печатном, так и электронном виде. В нем представлен практический и теоретический материал по определенной теме (темам) или ее части с заданиями познавательного, исследовательского и контрольного характера в форме тренировочных упражнений, тестовых, систематизирующих и обобщающих, творческих и занимательных заданий, заданий на сопоставление языковых явлений.

Чтобы все вышеперечисленные в статье задачи решались, необходимо соблюдать ряд требований к конструированию тренажера. Структура занятия должна служить реализации целей и задач использования того или иного тренажера, в соответствии с этим выстраивается и система заданий.

Кроме того, для лучшего осмысления вопросов их следует разделить на основные и дополнительные (вспомогательные), обозначая разными шрифтами или условными значками. Формулировки вопросов и заданий должны способствовать поддержанию постоянного диалога с обучающимся, давать ему правильную установку и позитивный настрой на выполнение заданий; для «оживления» диалога часто используются афоризмы («Бери быка за рога!» «Мы мысленно с тобой!» «Дорогу осилит идущий!»). Для ответов необходимо оставить свободное место (пустые строчки, квадратики-окошечки, кармашки и т.п.), в том числе – для интересных мыслей, собственных умозаключений, выводов и примеров обучающегося.

В каждом тренажере важно предоставлять дополнительную информацию по изучаемой теме, связанную с лексическим или грамматическим значением слов и выражений, их этимологией, произношением, использованием в разные культурно-исторические эпохи.

Не следует забывать и о наглядности представления материала в тренажере, о красочности страницы: использование картинок, фотографий, рисунков вызывает интерес и желание выполнить задание. И, конечно, при создании тренажера необходимо помнить об эстетической стороне его оформления [2, 4].

Тренажеры можно использовать при любой организации учебного процесса. Они целесообразны не только при отработке практических языковых и речевых навыков и умений, но и при проверке теоретических знаний, при работе над ошибками, на зачетных занятиях. Особенно значимым является то, что работа с тренажером изменяет содержание деятельности обучающегося: он становится «добытчиком» новых знаний и новых умений, что, несомненно, мотивирует его, развивает самостоятельность и творческие способности, а главное, – активизирует мыслительную деятельность. Еще Конфуций говорил: «Учение без размышления бесполезно, но и размышление без ученья опасно». Научить мыслить, работать с интересом и максимальной эффективностью, с перспективой на будущее – это одна из сложнейших задач современного педагога, которая сегодня актуализируется концепцией непрерывного образования.

Библиографический список

1. Архипова, Е. В. Лингвистический тренажер по русскому языку: правила, алгоритмы, тесты [Текст] / Е. В. Архипова. – Изд. 2-е. – М. : Просвещение, 2010. – 160 с.

2. Громова, С. В., Алексеева, Н. С., Бутыгина, Н. В. Активизация мыслительной деятельности учащихся на уроках русского языка и литературы [Текст] / С. В. Громова, Н. С. Алексеева, Н. В. Булыгина. – Ярославль : МОУ СОШ №26, 2004. – 56 с.

3. Красильникова, Е. В., Павельева, А. С. Реализация метода проектов на уроках английского языка [Текст] // Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном образовании: материалы международной заочной научно-практической конференции, Ярославль-Минск. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2017. – С. 83–86.

4. Николенко, Е. Ю. Интерактивный тренажер как средство автоматизации и активизации навыков употребления падежей (на примере интерактивного курса «Веселые падежи») [Текст] // Международное образование: итоги и перспективы: материалы международной конференции. – М. : ЦМО МГУ им. М.В. Ломоносова, 2004. – С. 276–277.

М. В. Новиков, Т. Б. Перфилова

***Проблема отбора материала для школьного предмета
«История»***

(Работа выполнена по государственному заданию Министерства науки и высшего образования РФ, проект 33.7591. 2017/8.9)

Рассматриваются некоторые подходы к решению проблемы отбора материала для школьного предмета «история». Отмечается постоянный и неуклонный рост объема исторического знания, связанный со сменой научных парадигм и приращением его за счет интерпретации современных событий, становящихся историей. Рассматриваются некоторые варианты определения критериев отбора материала для школьных программ по истории.

Ключевые слова: научная история, школьная программа по истории, увеличение объема научного знания, необходимость отбора материала, критерии отбора.

Заявленная проблема является отнюдь не новой, что не исключает возможности говорить о ее новом качестве в условиях мировоззренческих вызовов XXI века [7]. История как школьная учебная дисциплина всегда старалась следовать за новейшими достижениями научной историографии, которая находится в процессе постоянного развития, смены научных и политических парадигм, перманентного количественного прироста исторического знания.

Серьезное увеличение объема исторического знания связано не в последнюю очередь с попытками историков сделать предмет своего исследования не только традиционные политические, дипломатические, экономические и культурные аспекты исторического аспекта, но и историю повседневности, которая постепенно завоевывает свое место в школьной программе по истории, и без того перегруженной фактическим материалом.

Кроме того, история относится к числу таких дисциплин, в которых постоянное приращение научного знания связано не столько с очередными научными открытиями, сколько с закономерным следствием неумолимого течения нашей жизни и превращения ее из переживаемого настоящего в саму историю. Необходимость отражения в научных трудах, а затем и в учебной литературе событий современной истории, таким образом, неизбежно ведет к увеличению объема материала в школьных программах по истории.

К этому же результату приводит и повсеместное распространение в преподавании истории так называемого критического подхода к историческим фактам и документам, подразумевающего следующие [8, с. 10, 11]:

- понимание того, что историки, авторы учебников по истории, журналисты, освещающие события недавнего прошлого, не просто сообщают о чем-то, но стараются интерпретировать имеющуюся информацию и сопоставлять разнородные факты, чтобы по-новому понять и по-своему объяснить события и тенденции;

- понимание того, что таким образом историк, автор, журналист превращают отобранные ими факты в свидетельства, используемые для подтверждения какой-либо аргументации или интерпретации прошлого;

- понимание того, что таким образом одни и те же исторические факты могут использоваться разными людьми для достижения разных целей, а одни и те же события могут иметь разные смысловые коннотации;

- признание того факта, что любое историческое событие, как правило, оценивается с разных точек зрения, что отражает как многообразие реальной жизни, так и множественность мировоззрений и убеждений;

- признание того, что близость к историческому событию необязательно гарантирует меньшую беспристрастность созданных кем-то документов и свидетельств очевидцев;

- признание того факта, что любое историческое свидетельство является предварительным и подлежит перепроверке в свете либо новых документов, либо новых толкований уже существующих данных.

Внедрение в практику преподавания истории критического подхода ведет к отходу от традиционных лаконичных текстов к сборникам различных источников и материалов (карты, фотографии, статистические данные, отрывки из документов, свидетельства очевидцев). В конечном счете, все это неизбежно приводит к увеличению объема изучаемого в школе исторического материала.

Перегруженность школьных программ по истории в первую очередь относится к истории XX и XXI веков, и самая главная проблема заключается не в том, что необходимо включить в программы по истории, а в том, что исключить из них. Отбор материала неизбежен. Критерии отбора должны ответить не только на вопрос, чему следует учить, но и почему и как необходимо изучать именно этот материал. Для принятия подобных решений должны быть задействованы несколько критериев. На практике же применяется один единственный критерий, суть которого заключается в сообщении школьникам некоей суммы знаний о ключевых событиях и явлениях XX и XXI веков [8, с. 20].

При разработке содержания учебного предмета «История» российские авторы в соответствии с научно-педагогической традицией обычно стремятся к отражению в нем общественно значимого, исключительно научного знания в наиболее современном и систематизированном виде [6, с. 58, 59]. При таком подходе критерии отбора содержания исторического образования определяются, как правило, с позиции структуры самого научного знания, а не с точки зрения возможностей освоения его школьниками, не с позиции его востребованности в дальнейшей деятельности выпускника школы [1, с. 17; 4, с. 78].

Совершенно очевидно, что любой отбор материала по современной истории будет только частично основываться на образовательных критериях, так как историческое образование в школе – это и общественное достояние, и во многом – государственный заказ. Преподавание истории в школе ставит перед собой не только образовательные, но и политические, а также общественно значимые цели. Они включают в себя помимо передачи суммы знаний об общем культурном наследии, развитие у школьников чувства патриотизма и национальной идентичности, подготовку школьников к жизни в условиях демократического гражданского общества, а также

воспитание у школьников уважения, терпимости к различиям между людьми разных культур и религий. Программы по истории ставят перед учителями задачи мировоззренческого и методологического характера: развитие исторического сознания; ознакомление с методологией исторического исследования; помощь школьникам в интерпретации событий новейшего времени; пробуждение у школьников интереса к прошлому.

По мнению Роберта Страдлинга, старшего научного сотрудника Университета Северной Шотландии, в дополнение к вышеназванным базовым принципам, на которых строятся учебные планы по истории, при рассмотрении вопроса о включении материала в преподавание истории необходимо учитывать еще три программных принципа.

Первый из этих принципов связан с необходимостью установления баланса между тем, что важно с исторической точки зрения, и тем, что пригодно для включения в программу по истории при обучении школьников. Под исторически важными в данном случае подразумеваются те события и явления, которые оказали решающее влияние на мировую историю и имели масштабные последствия. Они могут рассматриваться как поворотные пункты мировой истории. В отличие от исторической важности пригодность материалов связана с проблемами отсутствия подходящих учебных материалов и материальных ресурсов, нехватки учебных часов для рассмотрения материалов в рамках изучения темы.

Второй принцип связан с необходимостью установления баланса между общим и особенным в преподавании истории. Стремительное развитие во второй половине XX века таких научных дисциплин, как социальная история, экономическая история, история культуры, история философской и научной мысли означает, что все больше историков и преподавателей истории используют в своей работе концептуальные построения этих общественных наук. Однако такое единение истории и общественных наук вовсе не означает, что историк больше не должен заниматься детальным описанием конкретных исторических событий. Это также не значит, что историк больше не интересуется выявлением исторического смысла особенного, уникального, своеобразного и случайного для понимания какой-либо конкретной ситуации.

Третий принцип построения школьной программы связан с необходимостью создания равновесия между вертикальным и горизонтальным аспектами в преподавании истории. Под вертикальным аспектом понимается изучение событий и явлений в их единстве и многообразии во времени. Под горизонтальным аспектом понимается определенное распределение событий, явлений и тенденций в масштабах общемирового контекста. В контексте всеобщей истории горизонтальный аспект изучения явлений и событий подразумевает привлечение школьника к участию в следующих учебных действиях [8, с. 27–30]:

- сравнение событий и явлений в истории своей страны с подобными фактами в мировой истории;
- сопоставление образов жизни в своей стране и в других странах в разное время;
- рассмотрение того, как некоторые события и явления в истории своей страны оказывают влияние и сами находятся под влиянием того, что происходит в других частях мира;
- демонстрация того, как соседние культуры воздействуют друг на друга, а также находятся под влиянием культурных явлений;
- анализ того, как в определенный момент времени в России и в мире воспринимались и оценивались события и явления национального и мирового масштаба;
- изучение того, как разного рода соперничество, конфликты и разногласия в мире повлияли на новейшую российскую историю.

В соответствии с общественно-государственными программными установками и федеральными государственными образовательными стандартами [2; 3] основной целью школьного исторического образования является воспитание гражданина и патриота своей страны, но там нет ответа на важный вопрос: какие знания и умения, полученные на уроках истории, должны сохраниться у выпускников школы через 5–10 лет после окончания учебы [8, с. 20]?

Результаты проведенных исследований, а также наш личный опыт убеждают нас в том, что в памяти у большей части бывших школьников остается малая толика того, что было изучено на уроках истории в школе. Возможно, ситуация изменится, если

учителя истории прислушаются к нашим рекомендациям. Им необходимо [8, с. 20, 21]:

- дать общее представление о событиях XX и XXI веков частично в хронологическом плане, частично в тематическом контексте. Отдельные сюжеты исторического знания могут служить своего рода кирпичиками в создании общей событийной картины данного периода, и не так уж важно, что со временем эти факты будут забыты, так как выпускники всегда смогут самостоятельно найти подзабытую, но необходимую в нужный момент информацию;

- обеспечить понимание тех сил, которые сформировали историю XX и XXI столетий, движущие «пружины» различных перемен, связь между тем, что происходит в одном месте и синхронно разворачивается в другом; научить применять такие ключевые исторические понятия, как хронология, причина и следствие, изменчивость и непрерывность, исторический факт, значимые события, главные и вспомогательные источники информации, множественность точек зрения;

- научить анализировать одни и те же исторические события и явления в сравнительном плане, используя разнообразные точки зрения и подходы;

- способствовать пониманию тех факторов, которые оказали влияние и сформировали личность учащегося, что связано с рассмотрением перемен, происходивших в жизни обычных людей;

- развивать гибкие критические навыки и умения, необходимые для понимания того, как в целом интерпретируют недавнее прошлое различные историки, писатели, политики, журналисты и средства массовой информации;

- выработать позитивное отношение к ценностям, которые включают в себя терпимость, уважение чужих традиций и вкусов, беспристрастность, восприимчивость нового, а также убежденность в том, что любые суждения, мнения и умозаключения должны подкрепляться доказательствами.

По мнению известного британского методиста Джона Никола, при планировании исторического образования необходимо иметь три главных цели: какие знания, то есть сеть связанных фактов, идей, основных понятий и терминов, должны сформироваться у школьников в процессе обучения; какие

приемы исторического мышления, то есть отрефлексированные навыки, мыслительные процессы, связанные с пониманием природы истории, должны быть развиты у школьников; что из вышеназванного школьники смогут использовать в своей дальнейшей жизни [5, с. 58].

В конечном счете, реальная проблема отбора материала для школьных программ по истории заключается в выяснении, во-первых, чему, по мнению историков, учителей, методистов, общественности необходимо обучать школьников, во-вторых, что они способны изучить, и, в-третьих, насколько велико расхождение между этими двумя ожиданиями.

Библиографический список

1. Актуальные проблемы преподавания истории в образовательных организациях различных типов [Текст]: коллективная монография / под общ. ред. Л. В. Алексеевой. – Ч. 1. – Нижневартовск: изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2014. – 107 с.
2. Историко-культурный стандарт. Федеральный портал «История России» [Электронный ресурс]. – URL: <http://histrf.ru/biblioteka/book/istoriko-kul-turnyi-standart>.
3. Концепция нового учебно-методического комплекса по отечественной истории [Электронный ресурс]. – URL: <http://rushistory.org/proekty/kontseptsiya-novogo-uchebno-metodicheskogo-kompleksa-po-otechestvennoj-istorii.html>
4. Лоу-Беер, Э. Совет Европы и история в школе [Текст] / Э. Лоу-Беер. – Страсбург : издание Совета Европы, 1997. – 95 с.
5. Никол, Дж. Ремесло учителя истории [Текст] : учебное пособие / Дж. Никол. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2001. – 268 с.
6. Новиков, А. М. Основания педагогики [Текст] : пособие для авторов учебников и преподавателей / А. М. Новиков. – М. : Эгвес, 2010. – 208 с.
7. Новиков, М. В., Куй, Хао. Субъективная репрезентация китайской истории в российской учебной литературе [Текст] // Актуальные вопросы непрерывного профессионального образования: сборник материалов / под науч. ред. М. В. Новикова. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2018. – 216 с.
8. Страдлинг, Р. Преподавание истории Европы XX века [Текст] / Р. Страдлинг. – Страсбург : издание Совета Европы, 2000. – 289 с.

Секция 2. Психологические аспекты образовательного процесса

УДК 159.9

В. А. Мазилев

К проблеме предмета психологии

(Работа выполнена при поддержке РФФИ грант 18-013-00137)

Статья посвящена проблеме предмета в современной психологии. Утверждается, что проблема предмета психологии по-прежнему актуальна, это центральная методологическая проблема. В статье утверждается, что проблема предмета остается важнейшим нерешенным вопросом методологии психологической науки. В статье обсуждается проблема понимания психического, обсуждаются границы нашего понимания, рассматривается процесс понимания психического, вскрывается роль моделирующих представлений.

Ключевые слова: предмет психологии, границы познания, понимание психического, моделирующие представления, теоретический анализ предмета психологии, требования к предмету, объяснение.

К написанию текста с таким названием автора могут побудить ныне только очень серьезные причины. Дело в том, что писать о предмете психологии сегодня очень многим представляется немыслимой архаикой. Рассуждения о предмете многие считают делом абсолютно бесполезным, лишним. При этом используют аргументацию, в соответствии с которой предмет исследования конструируется актуально в процессе самого исследования, поэтому обсуждение вопроса о предмете науки в целом ничего не дает, это просто дань традиции. Фактически обсуждение предмета это так же старомодно, как обсуждать кризис психологии. Вот одно из недавних высказываний: «Пока методологи дискутируют о кризисе психологии в терминах прошлого века, разразился настоящий,

очевидный кризис, рискующий подорвать доверие к основным открытиям психологической науки. Примеры множатся день ото дня» [12].

Здесь все ясно, комментарии излишни. Существует много важных вопросов, достойных обсуждения, а они с упорством, достойным лучшего применения, все о кризисе, предмете и прочих вещах достаточно отвлеченных и неактуальных... Вместе с тем, автору не раз и не два приходилось высказываться на этот счет. И если сегодня вновь обращаться к проблеме предмета психологической науки, то надо иметь веские причины.

Убежден, что сегодня проблема предмета остается важнейшим нерешенным вопросом методологии психологической науки.

Нам уже приходилось писать о проблеме предмета, не будем повторяться. Прежде всего хочется отметить отношение к проблеме самих психологов. На наш взгляд, его можно определить как легкомысленно-безразличное. К сожалению, несмотря на все старания А. В. Юревича, социологии психологии у нас пока не появилось. Поэтому нет возможности привести точные данные о том, какой процент психологов относится к той или иной проблеме так, а не иначе. Как можно думать, многие полагают, что проблема предмета имеет чисто академическое значение, реальной роли в процессе исследования не играет. Реально важно определение предмета конкретного исследования. В данном случае, опять же, распространена точка зрения, согласно которой предмет исследования конструируется актуально в ходе самого исследования. Предмет психологии как науки может быть изменен путем декларации. Как нам представляется, это роковое заблуждение. Этот вопрос будет обсужден ниже в рамках настоящей статьи.

Хотя, строго говоря, традиция выделения предмета психологии существует лишь с середины XIX столетия, на отношение к этой проблеме оказывают влияние многовековые традиции. Эти традиции сложились в тот период, когда философия трактовала душу. Впрочем, не станем здесь анализировать этот самый сложный вопрос.

Обратимся к проблеме предмета психологии. Она совсем не проста.

Сначала вспомним, что психология буквально означает «наука (учение) о душе». Прежде попытаемся понять, что мы достоверно знаем о душе? Конечно, что она включает познание, чувства и волю... Что в душе существует духовный компонент... А в чем ее сущность? Ответить сложно... Скорее всего, мы этого пока еще не поняли...

Сейчас мы не часто говорим про душу, все чаще рассуждаем о психике. Вспомним, что не влияние идеологии, а собственное стремление психологов к обновлению заставило отказаться от души и заменить древний термин другим словом. Попробуем представить себе, что такое душа. В лучшем случае возникнет некое размытое представление о двойнике человека (или двойнике некоей надчеловеческой сущности, что в принципе то же, только еще более неопределенно).

Немного отвлечемся и обратимся к истории психологии. Иногда исторические размышления бывают полезны. Они наводят на определенные выводы, которые могут показаться иногда и весьма странными. Сама идея истории науки неразрывно связана с понятием прогресса: только продвижение человеческого познания и его углубление придает смысл научным изысканиям. История любой науки это наглядно подтверждает, ибо прогресс там совершенно очевиден. Даже сомнение в его наличии выглядит слегка неуместным и заставляет усомниться в умственном здоровье сомневающегося субъекта. Как ни парадоксально, даже изыскания философов науки XX столетия (К. Поппер, И. Лакатос, Т. Кун и др.), опровергающие кумулятивную модель развития науки, не смогли поколебать общее представление о прогрессивном поступательном развитии науки.

Однако не будем забывать, что психология – наука особая, там многое не так, как в других дисциплинах, в психологии все по-другому. В психологии и сам прогресс немного иной. Ставшее стереотипом сознания современного человека представление о постепенном (пусть даже противоречивом и скачкообразном) развитии вступает в явный конфликт с картиной, открывающейся взору непредубежденного историка

психологической мысли. Возникает впечатление, что в области психологической науки идеи «прогресса» оказываются «недействительными»: последующие теории вовсе не обязательно оказываются лучше предшествующих. Более того, сам прогресс оказывается очень неравномерным. Размышления же приводят к парадоксальному выводу: если психология действительно является наукой о «душе», то приходится признать, что в понимании собственно этого предмета мы продвинулись со времен Платона и Аристотеля не так уж далеко. Можно представить себе разгневанного психолога – сциентиста, приводящего убедительный перечень примеров того, что Аристотель и помыслить не мог, скажем, о нейропсихологии, ибо наивно полагал, будто мозг является «железой для охлаждения разгоряченной крови», а также и о множестве иных вещей (к примеру, об авиационной и космической психологии). Нельзя отрицать очевидное, разгневанный оппонент, безусловно, прав. Но хочется обратить внимание на одну деталь – довольно существенную, на наш взгляд. Во всех этих примерах (их перечень может быть практически бесконечным, достаточно заглянуть в психологический справочник – достижения психологии велики и значимы) речь идет преимущественно именно о «вещах» (то есть не о собственно «психе»). Действительно, нам немало известно о закономерностях поведения, разнообразных «деятельностях», но по-прежнему очень мало о «психе». Наше пристрастие к термину «психологический» не должно вводить в заблуждение: очень часто «психологическое» оказывается «проекцией» на неопределенный, «размытый» предмет психологической науки реальных, действительных наработок и расчленений в других научных дисциплинах – от анатомии и физиологии мозга, через социологию и лингвистику до информатики и вычислительной техники. «Расчленения», реально произведенные в других научных дисциплинах, «спроецированные» в психологию и «облеченные» в психологическую терминологию могут создать иллюзию благополучия. Но это всего лишь иллюзия... Таким образом, психологическая теория неизбежно приобретает характер

метафоры: теории, именуемые психологическими, но реальный предмет исследования в этом случае отличен от декларируемого.

Уместно заметить, что подобную перспективу предвидел уже сам Аристотель – первый абзац его знаменитого сочинения «Peri psyches» (De anima) заканчивается следующими словами: «Ведь душа есть как бы начало живых существ. Так вот, мы хотим исследовать и познать ее природу и сущность, затем ее проявления, из которых одни, надо полагать, составляют ее собственные состояния, другие же присущи – через посредство души – и живым существам» [2, с. 371]. То есть речь здесь идет о наличии собственно психологических, психофизиологических и биологических проявлений деятельности души (как поясняет автор комментариев к тексту Аристотеля А. В. Сагадеев) [2, с. 499].

Теперь более понятно становится, что такое прогресс в психологии: «отсутствие» его относится к «собственно психологическому» аспекту. Если в области «несобственно» психологической (психобиологической и психофизиологической) «прогресс» очевиден, то «природа и сущность» психики по-прежнему полны тайны... Будем различать, согласно мудрому Аристотелю, эти аспекты. В понимании того, что такое психика, какова ее природа и сущность, мы продвинулись пока мало.

Впрочем, нам пора вспомнить, что живем мы в XXI столетии. И нам привычнее объясняться на языке науки, то есть используя термины научно-психологической методологии.

Рассуждая о предмете психологии, мы очень хорошо понимаем: все, что может выступать в качестве такового, неизбежно является абстракцией высокого уровня. Человеческому уму очень трудно ее просто представить (и еще труднее ею оперировать). Поэтому на помощь приходит функция понимания, которая связана с тем, что мы пытаемся преобразовать непонятную абстракцию, замкнув ее на образ представимого (желательно материального) объекта. Иными словами, происходит то, что было в свое время описано замечательным методологом Н. Г. Алексеевым как моделирующие представления [1]. Или, если угодно, как говорил один из персонажей произведений братьев Стругацких, понимание есть упрощение.

Как показывают наши исследования, в процессе упрощающего понимания психологических явлений происходит следующее. Этот феномен был обнаружен, когда исследовались процессы, происходящие у психолога в процессе планирования научного исследования, представляющие собой формирование «предтеории» [9]. Позднее оказалось, что эти феномены являются универсальными и имеют место практически всегда, когда необходимо иметь дело с пониманием психических явлений.

В целом происходит трансформация первоначальной абстракции по трем направлениям [1, с. 324]:

1. Известно, что психическое явление может проявляться либо в самосознании, либо в поведении. В процессе уточнения выбирается один из трех возможных вариантов, определяющих «идею» предмета и метода – либо субъективный вариант, от самосознания, предполагающий ориентацию на субъективный метод, либо объективный – от поведения, предполагающий объективный метод, либо комплексный: моделирующие представления таковы, что предполагают использование сочетания этих возможностей.

2. Выбирается базовая категория, задающая общую стратегию понимания рассматриваемого явления. Основные базовые категории: структура, функция, процесс, уровень, генезис или их сочетание.

3. Собственно моделирующие представления. Моделирующие представления всегда являются искусственной конструкцией, привлекаемой для понимания и объяснения. Согласно Н. Г. Алексееву, моделирующие представления «обеспечивают целостность последовательности процедур и могут содержать некоторые обоснования на этот счет. Подобные схемы, как правило, замыкаются на некоторый образ материальных предметов и связей между ними, задают объект исследования».

Здесь лишь хочется обратить внимание на то, что роль моделирующих представлений в понимании теории чрезвычайно велика. Если сильно упростить, можно сказать, что моделирующие представления – это та модель изучаемого явления, которую принимает исследователь и на которой

верифицируются (получают подтверждения) сведения об изучаемом объекте.

Итак, будем помнить, что разговор о психике предполагает замену исходной абстракции в силу ее труднодостижимости и сложности для понимания: происходит замена недоступного объекта другим, более доступным для понимания.

Поэтому, когда мы говорим о психике, в действительности рано или поздно в нашем рассуждении появляются такие понятия как отражение, деятельность, поведение, адаптация, личность, ориентировка и пр. Таким образом, понятно, что предмет психологии имеет достаточно сложную структуру, включающую в себя различные компоненты.

Можно говорить о декларируемом предмете. В настоящее время под декларируемым предметом обычно имеется в виду «психика», поскольку именно она заявляется в качестве предмета психологической науки. О сложностях исследования психики как таковой уже упоминалось. Поэтому в действительности используется «заместитель» декларируемого предмета – отражение, деятельность, поведение и т.д., который уместно именовать рационализированным предметом. И, наконец, тот конструкт, который порождается при участии моделирующих представлений, вполне заслуживает наименование реального предмета [7], [6], [5].

Душа есть единственный и неизменный подлинный предмет психологии с древних времен и до наших дней. И, по-видимому, таковой она и должна оставаться, особенно учитывая, что предмет имеет, как мы видели, сложную структуру. Как можно полагать, душа должна оставаться «недостижимым» (по крайней мере, в настоящее время) идеалом психологии, ибо это предмет психологии во всей его сложности и полноте. Для души отсутствуют в настоящее время адекватные моделирующие представления (во всяком случае, такие, которые выдерживали бы критику). И правы те, кто настаивают на том, что есть дух, наличие которого в структуре души несомненно.

Не развивая эту мысль далее, скажем лишь, что понятие души для отечественной психологии важно, потому что в нем содержится огромный потенциал. Приведем цитату: «одно лишь несомненно: живой, целостный внутренний мир человека,

человеческая личность, то, что мы вне всяких теорий называем нашей «душой», нашим «духовным миром», в них совершенно отсутствует. Они заняты чем-то другим, а никак не им. Кто когда-либо лучше понял себя самого, свой характер, тревоги и страсти, мечты и страдания своей жизни из учебников современной психологии, из трудов психологических лабораторий? Кто научился из них понимать своих ближних, правильное строить свои отношения к ним?» [8, с. 423]. Как понятно из приведенной цитаты, мы полагаем, что то, что презрела психофизиология – живой, целостный внутренний мир человека – на самом деле, возможно, и является настоящим предметом психологической науки в том высоком смысле слова, о котором писал С.Л. Франк в цитате, которая была приведена в начале статьи. Такой – идеальной – позиции противостоит доминирующая в западной науке (главным образом, американской, задающей мейнстрим в мировой психологии) сциентистская, корнями уходящая в позитивизм: изучать надо то, что доступно изучению. В качестве идеала (куда же без него!) там используется «идол»: стандарт современной американской психологической науки. Не будем здесь развивать эту тему, оставим ее для специального случая. Скажем только себе, зададим вопрос: «Что мы должны делать сегодня, когда поставленные высокие идеалы пока недостижимы?».

Попробуем ответить, хотя прежде стоит понять, что именно мы не знаем или не понимаем? Конечно, это тоже специальная тема. Поэтому здесь в качестве предварительного ответа лишь сошлемся на высказывания авторитетов. Карл Юнг, один из величайших психологов, прямо говорил о том, что психика является «неизвестным фактором» и «мы еще очень далеки от того, чтобы даже приблизительно понять его сущность» [11, S. 418]. Это очень важный момент. Если мы далеки от понимания сущности психического, то важно не принимать неоправданных ограничений. Можно привести высказывания великого У. Джемса: «мы должны сознавать, какой мрак облекает область душевных явлений, и никогда не забывать, что принятые нами на веру положения, на которые опирается все естественно-историческое исследование психических явлений, имеют временное, условное значение и требуют критической

проверки» [3, с. 408]. В другом месте Джемс возвращается к этому вопросу и с присущим ему блеском пишет: «Итак, толкуя все время о психологии как естественной науке, мы не должны думать, что речь идет о науке, установленной на прочном, незыблемом основании. Наоборот, называя психологию естественной наукой, мы хотим сказать, что она в настоящее время представляет простую совокупность отрывочных эмпирических данных; что в ее пределы отовсюду неудержимо вторгается философский критицизм и что коренные основы этой психологии, ее первичные данные должны быть обследованы с более широкой точки зрения и представлены в совершенно новом свете. Короче говоря, название естественной науки указывает на то, что психология обладает всеми несовершенствами чисто эмпирической науки, и не должно вызывать в психологах наивной уверенности в цветущем состоянии изучаемой ими научной области» [3, с. 363]. Обратим внимание на то, что Джемс, рассуждая о будущем психологии, мечтал о появлении Галилея от психологии: «Когда в психологии явится свой Галилей или Лавуазье, то это, наверно, будет величайший гений; можно надеяться, что настанет время, когда такой гений явится и в психологии, если только на основании прошлого науки можно делать догадки о ее будущем. Такой гений по необходимости будет «метафизиком» [3, с. 408].

Что мы должны делать, пока «пси»фактор остается неизвестным, а гений-метафизик пока не прибыл? На наш взгляд, движение в правильном направлении задает теоретическая разработка проблемы предмета. Как представляется, положение в психологии не является исключением. Можно полагать, что физикам тоже не вполне ясно, в чем состоит сущность силы, но это по-видимому не мешает вполне успешно двигаться и разрабатывать дальше эту в высшей степени респектабельную научную дисциплину.

Большое заблуждение считать, что любое широкое понятие может претендовать на то, чтобы быть предметом психологии.

Пока мы не знаем в чем «природа и сущность» психики, мы должны иметь дело с совокупным предметом как целым. Не понимая природы и сущности трудно надеяться на выделение релевантной единицы, которой можно было бы заменить

целостный предмет. Зато располагая информацией об архитектонике целостного предмета можно выстраивать объяснения, которые не приводят к редукции психического к непсихическому, а действительно обогащают наше понимание психики.

Теоретический анализ предмета предполагает в первую очередь выявление функций, которые должен выполнять предмет психологической науки, а также его основные характеристики. Представляется, что речь может идти о следующих функциях [6], [7].

Основные функции предмета:

а) Конституирование науки.

б) Обеспечение работы «машины предмета». Это одна из основных функций. Имеется в виду то, что за счет внутрипредметных отношений в рамках предмета возможно построение моделей, увеличивающих объем психологического знания. Поскольку в состав внутреннего мира человека входят психические образования, имеющие разное происхождение и различную обусловленность, возникает перспектива разрабатывать психологию, руководствуясь известным положением Э. Шпрангера объяснять психическое через психическое.

в) Определение предмета исследования (главная роль в конституировании предмета исследования). Эта функция позволяет конструировать предмет конкретного научного психологического исследования.

г) Роль предметного стола. Предметный (операционный) стол (М. Фуко) — необходимый атрибут как предметной дисциплины, так и научного исследования. Сопоставление понятий, их сравнение возможно только в том случае, если они находятся в одной плоскости психологического исследования.

д) Предмет должен определять границы науки, то есть охватывать все пространство дисциплины. Как уже отмечалось, трактуется внутренний мир человека максимально широко, в него включены и сознательные и бессознательные психические явления. Более того, такая широкая трактовка позволяет включить в архитектонику внутреннего мира такие разные

механизмы (и показать их роль и значение) как отражение и конструирование.

е) Дидактическая функция.

Основные характеристики предмета

а) Предмет должен существовать реально, должен не быть «искусственно» сконструированным (для того, чтобы быть предметом науки в подлинном смысле слова), т.е. он должен быть не свойством каких-то других предметов, а исследоваться должна психическая реальность (иными словами, предмет должен иметь онтологический статус).

б) Предмет должен быть внутренне достаточно сложным, чтобы содержать в себе сущностное, позволяющее выявлять собственные законы существования и развития, а не сводить внутренне простое психическое к чему-то внешнеположному, обеспечивая тем самым редукцию психического.

в) Понимание предмета должно быть таково, чтобы позволить разрабатывать науку психологию по собственной логике, не сводя развертывание психологических содержаний к чуждой психологии логике естественного или герменевтического знания.

г) Понимание предмета должно быть таким, чтобы обеспечить возможность психологического объяснения (нередуктивного).

д) Понимание предмета должно быть целостным и не допускать замены целостного предмета на его «замену»: в качестве «подмены» обычно используют единицу, замещающую реальный предмет (почему-то считается, что единицу легче изучить).

е) Понимание предмета должно быть экологичным, он должен органично вписываться в окружающий мир, гармонизировать с биосферой и ноосферой.

Проверку на право быть предметом психологии успешно прошел конструкт «внутренний мир человека» [9], [10], а также конструкт «психическая реальность» (К. Юнг). Это в качестве примера, подтверждающего жизнеспособность такого подхода.

И уже самое последнее. Наивно было бы полагать, что психология близка к своему финальному состоянию. В этой статье мы уже приводили слова Юнга, что мы пока далеки,

чтобы приблизительно понять сущность психологического фактора: «мы еще очень далеки от того, чтобы даже приблизительно понять его сущность» [11, С. 418]. Представляется, что мы медленно движемся в нужном направлении.

Библиографический список

1. Алексеев, Н. Г. О психологических методах изучения творчества [Текст] // Проблемы научного творчества в современной психологии / под ред. М. Г. Ярошевского. – М. : Наука, 1971. – С. 151–203.
2. Аристотель. Сочинения : в 4 т. – Т. 1. [Текст] / Аристотель. – М. : Мысль, 1975. – 550 с.
3. Джемс, У. Психология. Изд. 5-е. [Текст] / У. Джемс. – СПб. : Изд. К. Л. Риккера, 1905. – 425 с.
4. Мазиллов, В. А. Психология: взгляд в будущее [Текст] // Психологический журнал. – 2017. – Т. 38. – С. 97–102.
5. Мазиллов, В. А. Прогресс на фоне кризиса [Текст] / В. А. Мазиллов // Вопросы психологии. – 2017. – №6. – С. 107–116.
6. Мазиллов, В. А. Методология психологической науки: история и современность [Текст] / В. А. Мазиллов. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2017. – 435 с.
7. Мазиллов, В. А. Психология в XXI столетии: проблема предмета науки [Текст] // Методология и история психологии. Вып. 1. – 2018. – С. 108–123.
8. Франк, С. Л. Предмет знания: Обосновал в пределах отвлеченного знания; Душа человека: Опыт введения в философскую психологию. Душа человека [Текст] / С. Л. Франк. – СПб. : Наука, 1995. – С. 417–632.
9. Шадриков, В. Д., Мазиллов, В. А. Общая психология [Текст] : учебник для академического бакалавриата / В. Д. Шадриков, В. А. Мазиллов. – М. : Юрайт, 2015. – 411 с.
10. Шадриков, В. Д. Внутренний мир человека [Текст] / В. Д. Шадриков. – М., 2006. – 386 с.
11. Jung, K.G. Die Bedeutung von Konstitution und Vererbung fur die Psychologie // Ges.Werke.Bd.8. – 1967. – P. 418–423.
12. Сергей Степанов [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.facebook.com/groups/505367082848886/permalink/2256186647766912/> Дата доступа 12.01.2019.

В. А. Мазилев

***Педагогическая одаренность и теории способностей
в современной психологии***

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда
(проект № 18-18-00157)

В статье утверждается, что решение проблемы педагогической одаренности может существенно повысить эффективность педагогического образования. Вместе с тем анализ литературы показал, что в отечественной психологии, хотя способности и одаренность находятся в поле внимания исследователей, общепринятая концепция способностей отсутствует. Наиболее предпочтительным для решения поставленных задач представляется подход, развиваемый в работах В. Д. Шадрикова. В статье дается анализ последней работы указанного автора, прослеживаются перспективы этого подхода к пониманию и исследованию способностей и одаренности.

Ключевые слова: способности, одаренность, психология, теория способностей, теория способностей и одаренности В. Д. Шадрикова.

К числу идей, реализация которых может существенно повысить эффективность педагогического образования в современных условиях, относится обращение к категории «педагогическая одаренность». Представляется, что ее использование и разработка соответствующих теоретических представлений могут позволить добиться существенного прогресса в повышении эффективности педагогического образования. Речь идет о необходимости разработки концепции, предполагающей решение как фундаментальной проблемы психологии способностей и одаренности, так и более частных проблем, связанных с пониманием механизмов развития и направленного формирования педагогической одаренности.

Вряд ли надо специально пояснять, насколько велика роль учителя и его личности в образовательном процессе в современной школе. Если учитель, педагог, воспитатель обладает необходимыми знаниями, умениями и навыками, нужными компетенциями, умеет грамотно решать профессиональные задачи, имеет опыт творческой педагогической деятельности, то эффективность образовательного процесса обещает быть достаточно высокой. Чем профессиональнее учитель, тем лучше – при прочих равных условиях – реализуются задачи обучения, воспитания и развития учащихся. Не будем забывать, что по-прежнему велика роль личности учителя как примера для учащихся. Сегодня становится понятно, что классическая организация профессиональной подготовки задачу эту в полной мере решить не может, так как важно наличие у обучаемых кроме прочего профессиональных способностей.

Проблема качества педагогического образования имеет важную научную составляющую, причем относящуюся именно к фундаментальной науке. Дело в том, что учитель – массовая профессия. Пойти по традиционному пути – организовать отбор субъектов с необходимыми качествами, в данном случае с высоким исходным уровнем педагогических способностей, как это решается в случае так называемых творческих профессий (литературное творчество, кинематограф, театр, музыка и т.д.), не представляется возможным. Более того, в нынешних условиях это представляется весьма затруднительным: про массовость профессии уже было сказано. Кроме того, престиж профессии совсем не так высок, как бы того хотелось, про низкий уровень зарплат в сфере образования известно. Таким образом, мы видим, что традиционный подход к решению такого рода проблем сталкивается с трудностями, которые представляются непреодолимыми.

Проблема фундаментальна, как уже было сказано. Она имеет методологические и теоретические основания. Дело в том, что традиционная терминология и понятийный аппарат теории способностей формировались достаточно давно. Согласно этой модели, способности это качества, обеспечивающие высокую результативность в соответствующей профилю деятельности. Эта модель предполагала определенную научно обоснованную

стратегию решения проблем. В нынешних условиях требуется другая модель и, соответственно, иная научно обоснованная стратегия. Изменить стратегию можно, если изменить точку зрения на главное понятие для данного проблемного поля – способности.

Проблеме способностей в отечественной психологии традиционно уделялось значительное внимание. В начале XX столетия проблема способностей изучалась в работах А. Ф. Лазурского. Глубокий анализ проблемы был дан Л. С. Выготским в рамках исследования развития высших психологических функций. Не будем здесь анализировать в значительной степени драматическую историю изучения проблемы способностей в нашей стране.

Классическим для советской психологии явилось исследование Б. М. Теплова, в котором оформились представления о способностях как индивидуальных особенностях, определяющих успешность выполнения той или иной деятельности. В рамках настоящей статьи не время и не место предпринимать исторический анализ психологических концепций способностей в отечественной психологии, хотя, заметим, это и представляется вполне перспективным сюжетом, причем весьма полезным в практическом отношении. Поэтому отметим лишь наиболее существенные для темы нашей статьи моменты.

В советской психологии проблеме способностей были посвящены работы классиков отечественной психологической науки Б. М. Теплова, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, К. К. Платонова и др. Эти работы составили этап в изучении способностей, но решить эту сложную проблему в целом даже не пытались, поскольку в то время не было еще соответствующих условий. С. Л. Рубинштейн, как бы подводя итог состоянию проблемы содержательного определения способностей, писал, что термин «способности» в определениях, представленных в литературе, указывает только на то, что это нечто (способность) обуславливает успех в деятельности, но ничего не говорит нам о том, что есть это нечто. Создание теории способностей предполагает, прежде всего, содержательное раскрытие понятия «способности» [5, с. 12]. Отметим также, что если мы рассматриваем одаренность как

системное проявление способностей, то без определения способностей нельзя понять и одаренности.

Классик отечественной психологии, ведущий специалист по проблеме способностей и одаренности в советской психологии Б.М. Теплов писал: «Я не предлагаю дать общую теорию одаренности, не предлагаю даже разработать какую-либо гипотезу, о том, какова должна быть такая теория. В настоящее время это ещё не исполнимо. Общая теория должна создаваться в результате большой работы по изучению конкретных фактов и частных закономерностей» [6, с. 15].

Представляется, что наиболее подходящей для современных условий является теория способностей, разрабатываемая на протяжении последних десятилетий В. Д. Шадриковым [7,8]. На основе развития идей теории способностей может быть поставлена новая задача разработки концепции одаренности и на ее основе подходов к развитию и формированию педагогической одаренности, что может представлять собой новый способ решения фундаментальной проблемы [8].

Разработка концепции педагогической одаренности предполагает решение совокупности проблем и вопросов, связанных с соответствием концепции требованиям, предъявляемым к ней в науке. Прежде всего, речь идет о разработке и формулировке базовых понятий, требуемых для объяснения педагогической одаренности как феномена психологического знания. Такими понятиями выступают собственно одаренность, задатки и способности (общие и специальные), интеллект, талант и ряд других. Соотнесение указанных понятий друг с другом даст возможность разработать модель интеллекта, в которой будут учитываться как природные факторы интеллекта, так и его детерминация внутренним миром человека [8]. В интеллекте проявляется вся внутренняя жизнь человека, весь его внутренний мир. При этом сам интеллект входит в состав внутреннего мира. В той мере, в какой невозможно установить предел развития внутреннего мира человека, невозможно установить и пределы развития интеллекта личности. И в той мере, в какой качественно разнообразен мир внутренней жизни человека, будут качественно различны и проявления его интеллекта. Понятие одаренность, рассматриваемое в контексте теории интеллекта,

получает новые характеристики, которые используются при организации формирования и развития педагогической одаренности.

Принципиальная новизна заявляемого нами проекта состоит в том, что понятие одаренность используется в том контексте, в каком ранее использовалось редко – в контексте профессиональном. Одаренность не использовалась для решения задач профессионального развития.

Авторами было дано целостное описание мира внутренней жизни человека – описано зарождение внутреннего мира, репрезентация внешнего мира во внутреннем, охарактеризовано единство и независимость внешнего и внутреннего миров; описаны основные механизмы и закономерности развития внутреннего мира, дана его структура и функции. Было дано целостное представление о ментальном развитии человека – определена структура способностей, описана взаимосвязь способностей и познавательных процессов, дана классификация интеллектуальных операций и описана их возрастная периодизация; на этой основе дано понимание связи одаренности и интеллекта, предложена модель структуры интеллекта. Развернутое понимание внутреннего мира человека дает возможность конструктивно подойти к определению феномена педагогической одаренности, определить ее структуру, охарактеризовать ее связь с педагогическими способностями, психическими функциями, определить механизмы и закономерности развития на разных этапах профессионализации человека [9].

Обратим внимание на то, что в самое последнее время ситуация существенно изменилась. В этом году опубликована новая книга В. Д. Шадрикова, в которой разработка проблемы способностей существенно продвинулась [7].

Процитируем упомянутую книгу: «В настоящей монографии сделана попытка представить систему теоретических взглядов на то, что есть способности, и на этой основе подойти к определению одарённости... В настоящей работе сделана попытка на основе проведённых автором и его учениками эмпирических исследований и их обобщений представить теорию способностей и одарённости. В монографии дается ответ на фундаментальные проблемы теории способности» [7].

Проблема способностей явно принадлежит к числу «вечных». Это означает, что человечество уже не одно тысячелетие пытается осмыслить проблему и найти подходы к ее решению... Понятно, что в итоге мало кому удастся в сколь-нибудь существенной степени продвинуться в ее постижении и разработке. На то и вечная проблема, поскольку лучшие умы разных поколений пытались ее решить без особенно значимого успеха. Поэтому, по блестящему выражению классика отечественной психологии В. П. Зинченко, обращение к вечной проблеме обычно заканчивается тем, что проблема остается проблемой, тайна, окружающая ее, таковой и остается, разве что «со следами авторских прикосновений». В случае новой книги В. Д. Шадрикова ситуация существенно иная – это не только «следы прикосновений», это значимое продвижение: автор сформулировал теорию способностей, а это мало кому удавалось. По очень простой причине – за создание теории не многие спешат браться, так как это очень сложно...

Сегодня мы можем смело констатировать, что в данных направлениях исследований благодаря публикуемой монографии В. Д. Шадрикова психология способностей и одаренности существенно продвигается вперед, поскольку поставленные в работах классиков задачи в значительной степени решены.

Это стало возможным благодаря тому, что на протяжении последних без малого сорока лет автор и его ученики занимались разработкой, в том числе и экспериментальной, проблемы способностей и одаренности. В результате мы можем констатировать, что в отечественной психологии появилась полноценная теория способностей и одаренности В. Д. Шадрикова. Несомненно, это событие в психологии.

В. Д. Шадриков в своих исследованиях реализует оригинальный подход, сформировавшийся на лучших традициях отечественной науки, заложенных в трудах Б. Г. Ананьева, С. Л. Рубинштейна, Б. Ф. Ломова, П. К. Анохина и др. Как говорят в таких случаях, «зарубежные аналоги отсутствуют, конкурентов не имеется» поскольку это целиком «национальный» продукт: книга В. Д. Шадрикова продолжает череду исследований, составивших гордость отечественной психологической науки советской эпохи.

Отметим, что развиваемая автором теория разработана в русле системогенетического подхода. Системогенетический подход первоначально был создан в работах П. К. Анохина, был обоснован на материале эмбриологии и физиологии. П. К. Анохин пришел к выводу, что системогенез является одной из общих закономерностей эволюционного процесса. Учение о системогенезе было разработано Анохиным и послужило основой для общей теории функциональных систем.

Системогенетический подход широко используется в психологии. Честь и слава распространения идей системогенеза на сферу психологии принадлежит В. Д. Шадрикову. Им первоначально на материале производственного обучения, а затем в масштабах психологии труда рассмотрен и проанализирован процесс формирования систем. В ходе данного процесса определяется компонентный состав системы, устанавливаются функциональные взаимосвязи между компонентами и происходит развитие отдельных компонентов в плане обеспечения достижения цели. В психологии труда и инженерной психологии вопросы системогенеза профессиональной деятельности наиболее детально проработаны В. Д. Шадриковым.

За практически сорок лет реализации идеи системогенеза в психологии получили широчайшее распространение. Учебная и трудовая деятельность, общение, развитие способностей давно и успешно исследуются в рамках системогенетического подхода.

В новой работе В. Д. Шадрикова идеи системогенетического подхода распространены на сферу способностей и одаренности человека [7].

Предложенная автором трактовка способностей позволяет получить ответ на принципиальный вопрос: являются ли способности обусловленными природными факторами или они благоприобретены в процессе жизни человека? Согласно теории В. Д. Шадрикова, способности предопределены в той мере, в которой она определяет функциональные физиологические системы, свойством которых являются способности, и они являются благоприобретёнными, когда мы их рассматриваем с позиции интеллектуальных операций и мотивационных качеств субъекта деятельности и личности. Автор подчеркивает, что в процессе жизнедеятельности обе составляющие способностей

выступают в единстве, развиваясь гетерохронно и неравномерно. Способности, по В. Д. Шадрикову, имеют двойную детерминацию: и природную, и личностно-деятельностную [7].

Отсюда, кстати, следуют важнейшие выводы из теории В.Д. Шадрикова, которые следует использовать в педагогическом процессе, так как они раскрывают теоретическую основу процесса развития способностей, открывают перспективный взгляд на проблему одарённости и её развития.

Изложенные в книге теории имеют огромное прикладное значение, так как находят непосредственное применение в педагогике. Авторское понимание способностей диктует основной путь развития способностей и интеллекта – это освоение интеллектуальных операций. Данное положение должно составлять теоретическую основу развития способностей [7].

В работе убедительно показано, что любая способность адекватно теоретически описывается психологической функциональной системой, изоморфной психологической функциональной системе деятельности. Это позволяет ответить на ряд принципиальных вопросов психологии одарённости.

Автор подчеркивает: «...дальнейшее понимание одарённости зависит от ответов на три вопроса: что понимать под способностями, что стоит за понятием «сочетание», иными словами, как способности интегрируются в одарённость, как происходит эта интеграция, что является системообразующим фактором. Дать ответы на поставленные вопросы можно только с позицией системогенеза одарённости. Этот процесс и рассматривается в настоящей монографии» [7].

Подчеркнем, что автор не ограничивается рассмотрением способностей, хотя это само по себе представляется замечательным результатом исследования, но переходит к теоретическому рассмотрению понятия «одарённость».

Автор приходит к выводу, что одарённость можно рассматривать как системное взаимодействие отдельных способностей, направленное на получение желательного результата. Результат деятельности выступает системообразующим фактором, обеспечивающим

взаимосодействие способностей и интеграцию их в качественное новообразование – одарённость: «Одаренность есть системное взаимодействие способностей, направленное на получение желательного результата, выступающее как качественное новообразование субъекта деятельности, имеющее индивидуальную меру выраженности и развивающееся в деятельности и в жизнедеятельности».

Автор совершенно по-новому раскрывает теорию проблемы одарённости. Будучи производной от способностей, одарённость, согласно автору, также будет иметь три измерения: природное, генетически обусловленное, субъектно-деятельностное и личностное. Таким образом, по В. Д. Шадрикову, разрешается психофизиологическая проблема и на уровне одарённости. Каждый человек в разной мере одарён по отношению к конкретным видам деятельности. Но природная одарённость является предпосылкой, природной основой развития субъектно-деятельностной и личностной одарённости.

Обращаем внимание читателя, что такое понимание одарённости имеет огромное методологическое и педагогическое значение, оно обосновывает пути развития одарённости и пути её диагностики. Перед педагогикой, вооруженной психологической теорией В. Д. Шадрикова, открываются новые перспективы, связанные с формированием одаренности.

Можно согласиться с автором монографии [7]:

– изложенные представления о структуре способностей и одарённости вносят существенный вклад в понимание их сущности,

– открывают перспективы дальнейшего изучения и развития способностей и формирования одарённости,

– показывают ограниченность современных процедур тестирования и намечают пути их развития.

Сформулированные В. Д. Шадриковым психологические теории способностей и одаренности представляются удобной методологической платформой для решения важного вопроса о формировании педагогической одаренности, который в последние годы представляется чрезвычайно актуальным [1–4].

Библиографический список

1. Мазиллов, В. А., Слепко, Ю. Н. Формирование педагогической одаренности как ключевое условие повышения эффективности современной образовательной системы [Текст] // Интеграция образования. – 2019. – Т. 23. – №1. – С. 37–49.
2. Мазиллов, В. А., Слепко Ю. Н. Проблема формирования педагогической одаренности как условие устойчивого развития ребенка [Текст] // Экопсихологические исследования – 5: сборник научных статей / редакторы-составители: С. Ю. Жданова, М. О. Мдивани, В. И. Панов. – Пермь : ОТ и ДО, 2018. – С. 227–233.
3. Мазиллов, В. А., Слепко, Ю. Н. Педагогическая одаренность как психологическая проблема [Текст] // Вестник интегративной психологии. – 2018. – Вып. 18. – С. 90–95.
4. Мазиллов, В. А., Слепко Ю. Н. Психологическая диагностика одаренности: проблема соотношения теории и метода исследования [Текст] // Страховские чтения / Р. М. Шапионов (гл. ред) [и др.]. – Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2018. – С. 188–193.
5. Рубинштейн, С. Л. Проблемы способностей и вопросы психологической теории // Вопросы психологии. – 1960. – № 3. – С. 3–15.
6. Теплов, Б. М. Избранные труды. В двух томах [Текст] / Б. М. Теплов. – М. : Педагогика, 1985. – Т. 1. – С. 15.
7. Шадриков, В. Д. Психология способностей и одаренности [Текст] / В. Д. Шадриков. – М. : Изд-во ИП РАН, 2019. – 256 с.
8. Шадриков, В. Д. Профессиональные способности [Текст] / В. Д. Шадриков. – М. : Университетская книга, 2010. – 320 с.
9. Шадриков, В. Д., Мазиллов, В. А. Общая психология [Текст]: учебник для академического бакалавриата / В. Д. Шадриков, В. А. Мазиллов. – М. : Юрайт, 2015. – 411 с.

Т. В. Макеева

***Активизация познавательной деятельности обучающихся:
психолого-педагогические аспекты***

В статье рассматриваются психолого-педагогические приемы, позволяющие педагогу завоевать и удержать внимание обучающихся в ходе проведения занятия. Показаны основные приемы восстановления и усиления внимания в рамках педагогического взаимодействия.

Ключевые слова: педагогическое взаимодействие, познавательная деятельность, внимание, методы обучения, педагогическое и ораторское мастерство, логика изложения.

Познавательная деятельность – это сознательная деятельность, направленная на познание окружающей действительности с помощью таких психических процессов, как восприятие, мышление, память, внимание, речь.

Внимание – сосредоточенность деятельности субъекта в данный момент времени на некоем реальном или идеальном объекте-предмете, событии, образе, рассуждении и пр.

Задача сосредоточения внимания решается, прежде всего, вступительной частью речи, но овладеть им еще мало, надо удержать его на протяжении всего выступления. Конечно, главное условие внимания – это соответствие содержания речи интересам и установкам аудитории. В то же время устойчивость внимания зависит во многом от качеств речи и мастерства оратора.

1. Речь должна быть, прежде всего, хорошо организована в соответствии с законами логики изложения, когда оратор как бы ведет слушателей за собой. В. О. Ключевский так писал об этом: «Развивая мысль в речи, надо сперва схему ее вложить в ум слушателя, потом в наглядном сравнении предьявить ее воображению и, наконец, на мягкой лирической подкладке осторожно положить ее на слушающее сердце, и тогда

слушатель – ваш военнопленный и сам не убежит от вас, даже когда вы отпустите его на волю, останется вечно послушным вашим клиентом» [1, с. 356].

2. Речь, в которой содержится что-то новое, любопытное, возбуждает и удерживает внимание сильнее, чем та, в которой нет этих элементов. В подтверждение этого можно привести высказывание Л. Н. Толстого: «Хочешь наукой воспитать ученика, люби свою науку и знай ее, и ученики полюбят и тебя, и науку, и ты воспитаешь их» [2, с. 40–41].

3. Поддержанию внимания способствует наличие конфликтной ситуации в речи, подача фактов или идей в противопоставлении. Не надо бояться сообщать слушателям свои сомнения, чтобы приучить их к критическому мышлению. Э. Рязанов вспоминал слова своего учителя, режиссера Г. М. Казанцева: «Режиссуре научить невозможно. поэтому я попытаюсь научить вас думать. а если вам удастся освоить этот процесс, то до всего остального вы доберетесь сами, своим собственным умом» [3, с. 569].

4. Аудитория сосредотачивает свое особое внимание на тех моментах речи, которые подчеркивает оратор.

5. Этой же цели служит повторение наиболее важных мыслей. При этом для повторения всякий раз следует искать новую, оригинальную форму, избегая однообразия.

6. Чем динамичнее речь, тем лучше удерживается внимание аудитории. Динамичный оратор всегда больше привлекает внимание, чем оратор-флегматик. Здесь имеет значение все – движение, мимика, жест, подвижность голоса, и, прежде всего – движение мысли, в самой речи от одних аргументов к другим, от фактов – к обобщениям и т.д. А. С. Макаренко признавался: «Педагогическое мастерство заключается и в постановке голоса, и в управлении своим лицом. Я сделался настоящим мастером только тогда, когда научился говорить «иди сюда» с 15–20 оттенками» [4, с. 269].

7. Чем ярче и убедительнее мысль, чем разнообразнее и интереснее аргументация, тем легче удержать внимание. В.О. Ключевский: «Преподавателям слово дано не для того, чтобы усыплять свою мысль, а чтобы будить чужую» [5, с. 278].

8. Всем известно, что внимание резко снижается в случае

неоправданного затягивания выступления. Должно быть правилом: лучше что-то недосказать или сказать в другой раз, чем заканчивать позже, чем предполагалось.

9. Важно уметь по малейшим изменениям в облике и поведении аудитории распознать ее действительное состояние, поставить себя на место слушателей, воссоздавая их состояние и реакцию.

10. Наличие зрительного контакта отнюдь не означает, что оратор в каждый данный момент видит всех и каждого. Однако впечатление контакта с каждым создается, если он во время выступления медленно переводит взор от одной части аудитории к другой, от передних рядов к задним, не оставляя без внимания всех присутствующих.

11. Тщательно обрабатывая тексты выступлений, оратор должен в то же время овладевать навыком свободного произнесения речи с опорой на конспект, тезисы или план.

12. Наблюдая за аудиторией, следует время от времени как бы со стороны взглянуть и на себя, вслушаться в свои слова: не слишком ли громко, не отошел ли от темпа. Если сорвалось неудачное слово, лучше остановиться и исправить ошибку. У А. П. Чехова в «Скучной истории» старый учитель говорит: «Я стараюсь, чтобы речь моя была литературна, определения кратки и точны, фраза возможно проста и красива» [6, с. 277].

В ходе учебного занятия постепенно внимание аудитории снижается, как правило, это происходит через 20-25 минут от начала занятия. Для того, чтобы обучающиеся постоянно находились в канве занятия мало привлечь их внимание, следует постоянно применять приемы восстановления или усиления внимания

Голосовые приемы. Для того чтобы активизировать внимание аудитории, достаточно усилить громкость речи или усилить тон. При этом – после восстановления внимания – возвратиться к нормальному тону, так как резкое и длительное повышение громкости или тона может быть расценено как свидетельство нервозности говорящего. Иногда используется обратный прием: понижение громкости вплоть до шепота или понижение тона голоса. Восстановить внимание можно изменением темпа речи, особенно замедлением, а также «укрупнением» речи, то есть

увеличением значительности слов или фраз путем произношения «вразрядку» – медленнее, удлинняя гласные, сохраняя при этом логическую стройность фразы.

Пауза. Рассчитанная и умело выдержанная пауза в середине речи способна оказать «гипнотизирующее» воздействие, сосредоточивая внимание аудитории на нужном месте.

Жест и движение. Эмоциональный или указующий жест помогает сосредоточить внимание, особенно в сочетании с другими приемами. Поднятая в нужный момент рука, сжатая в кулак, и другие жесты, как правило, приковывают внимание слушателей, их взгляды. Усиливает внимание движение оратора вперед по направлению к слушателям, тогда как шаг назад дает определенную разрядку.

Вопросы. Вопросы, которыми прерывается речь, также вносят разрядку, активизируют восприятие, заставляют думать вместе с оратором.

Обращения. Обращения – «ДРУЗЬЯ», «ТОВАРИЩИ» и т.д. – повторяемые время от времени, помогают переключению и удержанию внимания.

Неожиданное прерывание начатой мысли. Внимание слушателей получает толчок, а затем, когда, поговорив о другом, оратор возвращается к недоговоренному – новый толчок. Подобный прием может быть использован и для того, чтобы возвратиться к тому месту, которое было случайно пропущено «Да, чуть не забыл».

Наглядные средства, обладая собственной пропагандистской значимостью, являются также прекрасным средством переключения или восстановления внимания, так как смена слухового восприятия зрительным обязательно возбуждает произвольное внимание. Хороший эффект дает чтение небольшой выдержки из какого-либо документа, который оратор вынимает из кармана или разворачивает на глазах у публики.

Юмор – одно из наиболее эффективных средств разрядки.

Диалог. Если позволяет время, опытный оратор может перейти к диалогу со слушателями, ставя перед ними вопрос, и вовлекая их в обсуждение тех или иных проблем.

Существует достаточное количество методов изложения материала учебного материала.

1. *Дедуктивный метод* – это движение мысли от общего к частному, позволяет убедить слушателей в необходимости по-новому взглянуть на конкретные факты из жизни, основываясь на известных общих представлениях, которые до того казались им общими, отвлеченными.

2. *Индуктивный метод* – движение мысли от частного к общему, от знания единичных или части фактов к общему правилу, к обобщению. Он приучает слушателей уважать факты, реалистично, по-научному оценивать определенные явления общественной жизни, воспитывает пытливость, самостоятельность суждений. Умелое обращение к факту, примеру в речи – уже, в сущности, представляет собой способ индуктивного изложения. Умелое оперирование конкретным материалом не следует путать с излишней приверженностью к фактам и примерам. Порой 1–2 случайных факта способны заслонить от слушателей действительную картину событий, привести к распространенной логической ошибке «ложного обобщения», обывательскому подходу к оценке действительности.

3. *Проблемное изложение* – активизация мыслительной деятельности слушателей путем постановки и разрешения проблемных вопросов.

4. *Метод аналогии* – в изложении восходит к логической операции умозаключения по аналогии, которое можно сформулировать следующим образом: «Если два явления сходны в одном или более отношениях, то они, вероятно, сходны и в других отношениях». Изложение по методу аналогии не следует смешивать с простым сравнением, хотя цель у них общая – наглядно представить то или иное явление, положение в речи. Если сравнение строится на сходстве каких-то предметов, то аналогия выступает как своеобразная модель какого-то явления, как правило, не имея непосредственной связи с ним. Например, «Экономическая система не есть что-то застывшее. Тут как на велосипеде, чем сильнее крутишь, тем быстрее едешь. Остановился – упал». Важно уметь распознать и опровергнуть ложную аналогию, к которой нередко прибегают.

5. *Метод контраста* – служит для показа принципиальных, качественных различий тех или иных явлений.

6. *Концентрический метод* – сущность метода состоит в том, что изложение строится вокруг единого центра, которым является поставленная проблема. В ходе изложения оратор все время удерживает в поле зрения эту проблему, возвращается к ней, углубляя и развивая ее.

7. *Ступенчатый метод* рассчитан на последовательное изложение проблематики, когда преподаватель как бы шаг за шагом переходит от одной ступени темы к другой.

8. *Исторический (хронологический) метод* изложения наиболее удобен и естественен в выступлениях на историческую или биографическую тематику.

9. *Пространственный метод* помогает передать факты и события наглядно, зримо, в их динамике и взаимодействии. Характеризуя положение в той или иной стране, целесообразно предложить аудитории совершить мысленную поездку по этой стране и т.п.

10. *Метод альтернативы* – преподаватель как бы приглашает аудиторию вместе с ним рассмотреть несколько способов решения проблемы и выбрать наиболее или единственно приемлемый.

11. *Метод анализа* – ведущий логический механизм мышления и убеждения. Сущность аналитического подхода в устном выступлении заключается в том, чтобы не стремиться сказать «все обо всем», а сосредоточиться на главном, нерешенном. Не перечень успехов, недочетов, мероприятий, звонких цифр, то есть статистический поход, а вдумчивый анализ: почему, как, каким образом, зачем!

Во время изложения учебного материала необходимо придерживаться определенных логических законов публичного выступления.

1. *Определенность*, то есть ясность и точность рассуждения, а также изложения мыслей в речи (Закон тождества). Формальная (или традиционная) логика требует, чтобы предмет нашего рассуждения не менялся произвольно в ходе рассуждения, чтобы одно понятие не подменялось и не смешивалось с другим. При этом закон тождества ни в коей мере не входит в противоречие с известным положением диалектики, согласно которому явления и предметы следует рассматривать в

их развитии и изменении. Закон тождества традиционной логики является обобщением практики правильного мышления, поэтому он и не рассчитан на то, чтобы отразить всю сложную диалектику развития реальных объектов.

2. Непротиворечивость, как важный признак логически правильной речи определяется требованиями двух законов нормальной логики – закона противоречия и закона исключенного третьего. Требуя непротиворечивости в мышлении и речи, закон противоречий запрещает отвечать на один и тот же вопрос в одно и то же время и в одном и том же смысле «да» и «нет». Противоречие в неправильных рассуждениях не следует смешивать с диалектическим противоречием, которое объективно существует в природе, являясь внутренней движущей силой развития материального мира. Противоречие в суждениях – явление субъективное. Оно может быть следствием недомыслия, недостаточных или неустойчивых знаний о предмете. Встречаются люди, которые могут, не задумываясь, высказать одно суждение о предмете, и немного погодя – другое, прямо противоположное. Выступление преподавателя должно быть свободно от противоречий, он обязан последовательно отстаивать высказанную точку зрения. Рассуждение в соответствии с законом исключенного третьего ведется по формуле: «или-или».

3. Последовательность и принципиальность мышления и речи (Закон противоречия и Закон исключенного третьего).

4. Обоснованность речи (Закон достаточного основания) – любое рассуждение или высказывание должно быть обоснованным, т.е. связанным с действительными актами, явлениями реальной жизни, а также с научно обоснованными теоретическими положениями. Закон достаточного основания предостерегает против необоснованных суждений, волевых решений в политике и пропагандистской деятельности, слепого преклонения перед авторитетами.

5. «Психологичность» изложения – особенность логики изложения. Если, исходя из закона тождества, истина, повторенная дважды и более, будет равна самой себе и ничего нового не даст, то в логике изложения умелое повторение мыслей, представлений, суждений стимулирует запоминание и

осмысление информации, повышает эффективность высказывания. Механизм повторения как «усилителя» воздействия можно объяснить следующим образом: если какая-нибудь информация приводится один раз, то ее осмысление и запоминание происходит синхронно со звучанием. При повторении этой же информации процесс осмысления уже позади, и вся работа слушателя теперь в запоминании, эффективность которого, естественно, повышается. Но повторение не должно быть механическим. При однообразном и многократном повторении одной и той же информации возникает парадоксальное явление «отторжения» этой информации. Одна и та же мысль, выражение, идея может повторяться в речи только после ее творческой переработки. Если одно и то же высказывание поместить в разные контексты, произнести с другой интонацией, в другом темпе, оно будет восприниматься по-разному. В этом случае мы имеем дело с таким свойством эмоционального воспитания, как подвижность образа, когда варьирование подачи информации вызывает действие психики.

Педагог в ходе проведения любого вида занятия должен иметь в багаже целый набор различных приемов воспитательного воздействия. Учебное занятие включает в себя различные аспекты: содержательный, организационный и методический [7, с. 29].

В качестве заключения можно привести слова писателя Александра Крона, сказанные им в отношении своих учителей: «Это были умные и интеллигентные люди, педагоги по призванию, а не по стечению обстоятельств, я ощущал их влияние, но никогда не ощущал их власти...Я никогда не чувствовал себя мокрым комком глины, из которого что-то лепят чужие руки, наоборот, я всегда пребывал в уверенности, что все, что я делаю, я делаю сам. И поэтому мне никогда не бывало скучно» [8].

Библиографический список

1. Ключевский, В. О. Неопубликованные произведения [Текст] / В. О. Ключевский. – М. : Наука, 1983. – 415 с.
2. Климина, А. В. Проблемы педагогического профессионализма в трудах Л. Н. Толстого [Текст] // Теория и

практика образования в современном мире: материалы III междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, май 2013 г.). – СПб. : Реноме, 2013. – 176 с.

3. Практическая психология образования [Текст] : учебное пособие / под редакцией И. В. Дубровиной. 4-е изд., перераб. и дополн. – СПб. : Питер, 2004. – 592 с.

4. Подласый, И. П. Педагогика. Новый курс [Текст] : учебник для студентов пед. вузов: В 2 кн. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.

5. Ключевский, В. О. Тетрадь с афоризмами. Афоризмы и мысли об истории [Текст] / В. О. Ключевский. – М. : Эксмо-пресс, 2001. – 429 с.

6. Чехов, А. П. Скучная история [Текст] // Собр. соч.: В 12 т. – М. : Гослитиздат, 1954. – Т. 6.

7. Гурьянчик, В. Н. Воспитательный потенциал педагога на учебных занятиях с курсантами военных вузов [Текст] // Вопросы теории и методики профессионального образования: материалы конференции «Чтения Ушинского» / под ред. д-ра ист. наук, профессора М. В. Новикова. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2017. – С. 26–31.

8. Крон, А. А. Вечная проблема [Текст] / А. А. Крон. – М. : «Советский писатель», 1976. – 263 с.

УДК 364.01

П. С. Федорова, Т. В. Бугайчук

О подготовке тьюторов для психоневрологического интерната

Авторами статьи сделан акцент на подготовку тьюторов по работе с лицами с ограниченными умственными возможностями, особенности их деятельности в учреждениях интернатного типа, прописана система подготовки тьюторов. В статье представлен учебный план подготовки тьюторов в рамках программы курсов повышения квалификации.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, тьютор, лица с ограниченными умственными возможностями, психоневрологический интернат, программа подготовки тьюторов.

Подготовка специалистов, обладающих набором необходимых профессиональных компетенций по сопровождению лиц, имеющих ограниченные умственные возможности, является актуальной проблемой в связи с реформированием психоневрологических интернатов (ПНИ), в частности, организации на их базе сопровождаемого проживания. По этой причине программа подготовки тьюторов в условиях данного типа учреждений социального обслуживания оказалась востребована как социальными работниками и специалистами по социальной работе, так и педагогическими работниками интернатов [2, 3]. В связи с актуальностью подготовки таких специалистов нами была разработана программа повышения квалификации, ориентированная на специалистов учреждений социального обслуживания. Общая трудоемкость программы – 72 часа (программа модульная). Форма обучения – очно-заочная с применением электронных модулей.

Целью реализации программы подготовки тьюторов для лиц, имеющих ограниченные умственные возможности, является формирование новых трудовых функций работников социальной сферы по оказанию технической помощи инвалидам и лицам с ограниченными возможностями здоровья для осуществления возможности вести независимый образ жизни и активно участвовать во всех аспектах жизнедеятельности.

В процессе обучения слушатели программы получают подготовку, обеспечивающую способность и готовность специалиста к выполнению на всех уровнях образования профессиональных обязанностей по должности «тьютор».

В результате обучения по программе слушатель научится осуществлять: оказание технической помощи инвалидам и лицам с ограниченными возможностями здоровья; сопровождение клиентов интерната в процессе социализации и профессионализации; организационное обеспечение реализации

клиентами интерната индивидуальных образовательных маршрутов, социально-трудовой реабилитации.

В основе освоения специалистами учреждений социального обслуживания содержания программы лежит системно-деятельностный подход через их включение в деятельность по реализации программы, чередование познавательной и учебно-профессиональной частей программы.

Программа подготовки тьюторов для лиц, имеющих ограниченные умственные возможности, состоит из следующих модулей:

Модуль 1. Тьютор в структуре интерната.

Модуль 2. Методическое обеспечение тьютора.

Итоговая аттестация.

Таблица 1

Учебный план

№ п/п	Наименование разделов	Всего часов	В том числе	
			Практические занятия	Самост. работа
Модуль 1. Тьютор в структуре интерната				
1	Тьютор – новая специальность в системе социального обслуживания	6	1	5
2	Цель и задачи в работе тьютора	6	1	5
3	Направления сотрудничества, формы, технологии и методики совместной работы с педагогическими работниками	6	1	5
4	Направления сотрудничества, формы, технологии и методики совместной работы с медицинскими работниками	6	1	5
5	Тьютор в организации социальной жизни клиента	10	2	8
6	Оказание технической помощи клиентам для осуществления возможности вести независимый образ жизни и активно участвовать во всех аспектах жизнедеятельности	6	1	5

Модуль 2. Методическое обеспечение тьютора				
7	Особенности сопровождения клиента с умственной отсталостью	12	2	10
8	Рекомендации по составлению индивидуального плана работы с клиентом	6	1	5
9	Составление программы сопровождения клиентов с ограниченными умственными возможностями	6	1	5
10	Дневник наблюдений	6	1	5
	Всего:	70	12	58
11	Итоговая аттестация	2	Программа работы	
	Итого	72		

Организационно-педагогические условия реализации программы ориентированы на удовлетворение познавательных интересов и профессионального запроса слушателей.

Организация учебной деятельности предполагает диалог слушателей с преподавателем и между членами учебной группы, в том числе в системе дистанционного обучения, знакомство с лучшими практиками передового опыта в сфере тьюторства в соответствии с профессиональным стандартом [1].

В процессе реализации программы планируется использование следующих методов обучения:

- традиционные методы проблемного и практико-ориентированного характера, основанные на взаимодействии преподавателя со слушателями на занятии;

- методы активизации образовательного процесса, позволяющие слушателям овладеть типовыми схемами деятельности по решению профессиональных задач;

- метод ситуационного анализа, направленный на решение узконаправленных проблем организации, возникающих в практике слушателей, с помощью обыгрывания;

- метод ситуаций-оценок, представляющих описание чужого профессионального опыта и оценку его эффективности.

Для слушателей предусматривается включение в образовательный процесс активных и интерактивных технологий, технологий проблемного обучения, предусматривающий учет индивидуальных запросов слушателей, особенностей их профессионального развития.

Слушателям предлагаются нормативно-методические материалы по тьюторскому сопровождению клиентов в условиях ПНИ. В ходе освоения программы слушатели используют авторские учебные пособия, презентации, методические разработки для выполнения практических работ, промежуточной и итоговой аттестации.

Промежуточная аттестация обучающихся осуществляется по результатам выполнения практических работ.

Итоговая аттестация проводится в виде представления слушателями в форме защиты Программы индивидуального сопровождения клиента ПНИ, включающей разработку индивидуального образовательного маршрута, индивидуального перечня социальных услуг и мероприятий, в которых нуждается конкретный человек с учетом его индивидуальных возможностей и потребностей.

В результате реализации программы и с учетом всех особенностей обучения специалистов учреждений социального обслуживания, мы отмечаем результаты обучения по программе, которые соответствуют профессиональному стандарту тьютора.

Библиографический список

1. Коряковцева, О. А., Куликов, А. Ю., Тарханова, И. Ю., Бугайчук, Т. В. Концепция социализации взрослых средствами дополнительного профессионального образования [Текст] // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 1. – С. 131–135.

2. Федорова, П. С., Филиппова, М. В., Бугайчук, Т. В. Система постинтернатного сопровождения молодых инвалидов с ограниченными интеллектуальными возможностями: опыт работы Краснопереконского психоневрологического интерната (г. Ярославль) [Текст] // Социальная интеграция психически больных (психиатрические, психотерапевтические, психологические аспекты). Арт-терапия в психиатрической практике: материалы научно-практической конференции в рамках Четвертого Московского фестиваля творчества людей с

особенностями психического развития «Нить Ариадны» (г. Москва, ноябрь 2016 г.) / под ред. А. Л. Шмиловича, Е. А. Загряжской, А. А. Иванова. – М. : Форте принт, 2016. – С. 56–62.

3. Филиппова, М. В., Бугайчук, Т. В., Федорова, П. С. Проблема формирования инклюзивной компетентности специалистов, реализующих социально-трудовую реабилитацию молодых инвалидов в учреждениях интернатного типа [Текст] // Карьерный успех: формирование кадрового потенциала: Материалы IV Международной молодежной научно-практической конференции. – (23–25 октября 2015 г., г. Ярославль) / отв. ред. Е. А. Ободкова, П. С. Федорова. – Ярославль : Изд-во Академии Пастухова, 2015. – С. 70–75.

Секция 3. Здоровьесберегающие аспекты образовательного процесса

УДК 372.8

Л. Н. Вдовина, С. В. Соловьева

Учебная нагрузка как одна из возможных причин формирования синдрома хронической усталости у студентов ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

В статье рассматривается вопрос о влиянии учебной нагрузки на развитие синдрома хронической усталости у студентов ЯГПУ им. К.Д. Ушинского. Рассматривается симптоматика и причины, возникновения синдрома хронической усталости. Авторы описывают проведенное в условиях санатория – профилактория ЯГПУ исследование состояния здоровья студентов и представляют его результаты. Особое место в исследовании занимают вопросы предупреждения и профилактики данного синдрома в студенческом обществе.

Ключевые слова: синдром хронической усталости, этиология, экзаменационный стресс, профилактика.

На данном этапе развития цивилизации большой ценностью становится образование, особенно высшее. Но получая образование, молодой человек не задумывается о своем здоровье. Многие студенты ведут не здоровый образ жизни – не соблюдают режим сна и бодрствования, неправильно питаются и сталкиваются с большим числом учебных стрессов. Все это накапливаясь, может привести к развитию синдрома хронической усталости, который влияет на весь организм в целом и ухудшает работу многих органов и систем. К сожалению, столь серьезное заболевание, влияющие на весь организм человека, не изучено в достаточной степени. Исследования по данной теме не могут отразить всей проблематики данного вопроса. В полной мере не разработаны

методы профилактики – помогающие предотвратить развитие данного синдрома. Именно этим обусловлена актуальность данной работы.

Синдром хронической усталости (СХУ) – это заболевание, характеризующееся чрезмерной физической и умственной усталостью, длительностью минимум от 6 месяцев, не проходящее после отдыха или сна, сопровождающееся многочисленными суставными, мышечными, инфекционными и нейропсихологическими симптомами [2].

В настоящее время многие ученые склоняются к теории, что существует фактор, влияющий на развитие синдрома хронической усталости – длительный стресс [4]. Самым распространенным стрессом, с которым сталкиваются студенты, является экзаменационный. Исследования многих ученых показали, что страх перед экзаменами затрагивает все системы организма человека: нервную, сердечно-сосудистую, иммунную и др. [6].

Цель работы: оценить влияние учебной нагрузки на развитие синдрома хронической усталости у студентов ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Результаты исследования. В нашем исследовании, после получения согласия, приняли участие студенты-добровольцы, проходящие лечение и оздоровление в санатории-профилактории ЯГПУ им. К.Д. Ушинского. Нами были обследованы студенты, проходящие профилактическое лечение в 5 сменах, начиная с апреля 2018 года и заканчивая октябрём 2018 года. Общее количество испытуемых составило 200 человек в возрасте от 17 до 24 лет. Были использованы различные методики, с помощью которых определялось наличие или отсутствие у обследуемых синдрома хронической усталости: анкетирование, измерение гемодинамических показателей, антропометрия.

С помощью метода анкетирования мы убедились, что симптомы хронической усталости усиливаются именно во время экзаменационного стресса. В этот период большее число студентов, относительно обследуемых в других сменах, жаловались на головные боли, наличие простудных

заболеваний, дискомфорт в области желудка, нарушение осанки и слишком быстрая усталость.

Измерение гемодинамических показателей показало, что в период экзаменационной сессии у студентов с СХУ возрастают средние значения артериального давления и частота сердечных сокращений в сравнении с другими сменами.

Полученные антропометрические показатели обучающихся были использованы для вычисления индекса массы тела. По мнению специалистов в данном вопросе и по нашим наблюдениям, студенты во время сессии игнорируют полноценное здоровое питание, большинство студентов отмечает, что из-за чрезмерного волнения у них пропадает аппетит и как результат – отмечается снижение массы тела.

На основании всех полученных данных можно распределить студентов с диагнозом синдром хронической усталости по сменам. Наибольшее количество студентов с этой нозологией зафиксировано в смене №6 – 24 случая. Это можно объяснить проведением в данный период времени экзаменационной сессии и как следствие увеличением учебной нагрузки.

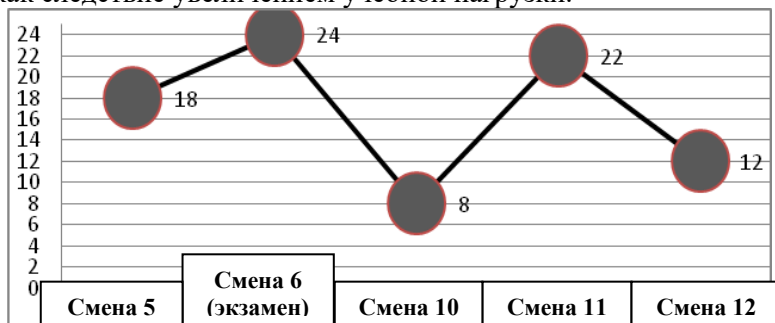


Рис.1 Распределение студентов с синдромом хронической усталости по сменам в санатории-профилактории ЯГПУ им К.Д. Ушинского

Выводы. На основании полученных данных мы приступили к разработке профилактических мер, позволяющих своевременно предотвратить развитие синдрома хронической усталости.

Исследование показало, что при лечении синдрома хронической усталости у студентов комплексный подход является наиболее оптимальным, так как данное заболевание

затрагивает многие органы и системы органов человека [2]. Мы предлагаем следующие профилактические меры:

- строгое соблюдение режима дня – четкое чередование учебы и отдыха, ежедневные прогулки на свежем воздухе, полноценный сон.
- отказ от вредных привычек и регулярные занятия спортом.
- прием витаминно-минеральных комплексов, чая из фитосборов, кислородных коктейлей.
- физиопроцедуры: светолечение, электролечение (магнитотерапия, УВЧ – терапия, дарсонвализация), ультразвуковая терапия.
- комплекс ЛФК.
- музыкотерапия.

Библиографический список

1. Вдовина, Л. Н., Квасовец, Е. Н., Оздоровительные аспекты синдрома хронической усталости у студентов в условиях санатория профилактория ЯГПУ им. К.Д. Ушинского: Концепции фундаментальных и прикладных научных исследований [Текст] // Сборник статей Международной научно-практической конференции 26 сентября 2018 г. МЦИИ омега сайнс. – Екатеринбург, 2018. – С. 242–244.
2. Стюарт, А. Лечение хронической усталости [Текст] / А. Стюарт. – М. : «РИПОЛ КЛАССИК», «Вече», 1997. – 160 с.
3. Щербатых, Ю. В. Психология стресса [Текст] / Ю. В. Щербатых. – М. : Эксмо, 2008. – 304 с.

УДК 376.36

Е. И. Шошина

Развитие оптико-пространственных представлений у детей с ОНР

В статье автор раскрывает особенности оптико-пространственных представлений у детей с общим недоразвитием речи; представлена авторская разработка

дидактического материала для работы с детьми дошкольного возраста.

Ключевые слова: дети с общим недоразвитием речи (ОНР), оптико-пространственные представления.

Восприятие пространственных отношений и ориентация в пространстве являются одной из самых важных по своему составу форм отражения внешнего мира [2]. Формирование у детей пространственных отношений, как часть данной сферы, представляет собой многогранный процесс, состоящий из понимания представлений о размерах и формах предметов, а также способности различать их расположение в пространстве. Все эти сложные компоненты оказываются недоразвитыми у детей с общим недоразвитием речи того или иного уровня, что в дальнейшем повлечёт за собой нарушения на лексико-грамматическом уровне. В виду того, что именно дошкольный возраст является сензитивным периодом развития оптико-пространственных отношений, представляется важным в данном возрасте начинать работу в этом направлении. Зачастую логопедам, начинающим работу с ребенком с ОНР, приходится формировать пространственные представления с самого «нуля».

Ряд исследователей (П. К. Анохин, Н. А. Бернштейн, А. Р. Лурия, Г. Л. Тойбер и др.) рассматривают восприятие как функциональную систему и особенно это касается пространственного восприятия, в котором задействована целая система мозговых зон [1]. Пространственное восприятие осуществляется третичными зонами задних отделов мозга, располагающихся на границе между затылочными, височными и постцентральными (теменными) областями левого полушария мозга, и составляют зону перекрытия зрительного, слухового, вестибулярного и кожно-кинестетического анализаторов. Их центром являются 39-е и 40-е поля (по К. Бродману). Эти зоны формируются только у человека и вступают в работу не раньше 7 лет. Пространственная ориентировка связана с выделением в пространстве правого и левого, сзади-спереди, и все это вместе связано и с речью. Нарушения оптико-пространственных представлений у детей оказывают отрицательное влияние на речевую и познавательную деятельность, негативно в

дальнейшем сказывается на обучении ребёнка, особенно на овладении им навыками орфографически-правильного письма. Очень велика роль пространственного представления в развитии речи детей, пространственный гнозис – один из главных психических процессов, создающих первичную базу для формирования речи детей. Взаимосвязь развития речи и других психических процессов рассматривалась многими учеными, в частности, Л. С. Выготским, А. Р. Лурия, А. А. Люблинской и др. [1]. В их работах показано, что основой для развития речи является выяснение реальных связей, отношений между ними с помощью слов и их связей, дети овладевают языком не только как средством общения, но и как средством мышления.

В работе по развитию оптико-пространственных представлений важно использовать различные игровые приемы, так как все мыслительные процессы у детей формируются через игру. Детям с нарушениями в речевом развитии в первую очередь важно создать положительный эмоциональный фон, настроить на коммуникативное взаимодействие, потому как зачастую у них отсутствует положительная мотивация на обучение, что в дальнейшем также повлечет за собой проблемы при освоении школьной программы.

В своей практической деятельности по развитию оптико-пространственных представлений у детей с ОНР мы используем различные дидактические игры и приемы, с помощью которых дошкольники быстрее осваивают тот или иной материал. Для работы нами было разработано дидактическое пособие по обучению грамоте «Буквоцветик». Целью данного методического материала является привитие детям позитивного отношения к изучению русского алфавита, а также развитие творческого мышления и расширение кругозора.

На первом занятии детям рассказывается о том, как гусеницы превратились в волшебных бабочек и решили посадить сказочный буквоцветик. Постепенно начинается знакомство с буквами и звуками:

«На клумбу с красными цветами бабочка с красными крылышками приносит гласные буквы. Она называется «Клумба гласные». На цветок с красной сердцевинкой – простые гласные, а на цветок с зелёной – добрые гласные (когда они встают после

согласных, то делают их мягкими). На альпийскую горку «Согласные» бабочка с синими или зелёными (зависит от того, какой звук изучаем на занятии – мягкий или твёрдый) крылышками приносит согласные буквы. В середине цветут парные. А по краям цветут согласные, у которых нет пары. Также на этой клумбе есть звуки, которые обозначают только твёрдые звуки. Есть цветник «Беззвучные», на который жук приносит буквы, не обозначающие никакого звука. Птица глухарь обозначает глухость звука, а колокольчик – звонкость».

Опыт работы по развитию оптико-пространственных представлений у детей с ОНР с использованием разработанного нами дидактического пособия по обучению грамоте «Буквоцветик» показал его эффективность и необходимость дальнейшего внедрения в практику коррекционно-развивающей работы с дошкольниками, имеющими нарушения речи.

Библиографический список

1. Столяренко, Л. Д., Самыгин, С. И., Столяренко, В. Е. Психология и педагогика [Текст]. – М. : Феникс, 2009. – 636 с.

2. Шайдулина, Ю. М. Развитие оптико-пространственных представлений у детей с ОНР. Игры и упражнения [Текст] // Образовательные проекты «Совенок» для дошкольников. – 2017. – № 51.

3. Морозова, Н. Наш помощник – «Буквоград» [Электронный ресурс] // МААМ. RU международный образовательный портал. – URL: <https://www.maam.ru/detskijasad/-bukvograd.html>

4. Сундучок логопеда Наш помощник – «Буквоград» [Электронный ресурс]. – URL: <http://sunduk-logopeda.ucoz.ru/publ>

А. Н. Корчемкина, Е. В. Свинар

Развитие координационных способностей с использованием «полосы препятствий» на занятиях единоборствами

В статье описывается и обосновывается возможность использования полосы препятствий или упражнений «нижней акробатики» для развития координационных способностей (ловкости) спортсменов-единоборцев. В исследовании представлена разработка полосы препятствий для развития координационных способностей человека.

Ключевые слова: боевые искусства, физическая подготовка, развитие координационных способностей.

Занятия любым видом спорта, тем более единоборствами, формирует как физические качества, так и навыки, которые могут принести успех не только в рукопашном бою, но и развивают умение ориентироваться в сложной обстановке и мгновенно принимать решения [6, с. 3].

Одной из приоритетных задач подготовки спортсменов, занимающихся различными видами единоборств, является обеспечение всесторонней физической подготовки занимающихся и овладение основами техники выполнения обширного комплекса физических упражнений. Эффективность решения этой задачи во многом зависит от оптимального выбора средств и методов тренировки, а также от целесообразного соотношения объемов общей и специальной подготовки с учетом особенностей вида спорта [1, с. 18].

Систематические занятия единоборствами оказывают положительное влияние на человека: способствуют повышению работоспособности, развитию психологической устойчивости, умственных способностей, самосовершенствованию в других областях знаний, воспитанию уверенности, независимости и т.д.

Мир боевых искусств сложен и разнообразен. Существует множество определений, классификаций и видов боевых

искусств. Например, одно из определений гласит, что боевое искусство – это систематизированные приёмы самозащиты и нападения, методы тренировок и обучения ведению поединка с оружием и без оружия. Они подразделяются на три группы: первая – системы единоборств, вторая – системы самообороны и третья – национальные боевые искусства.

Рассмотрим более подробно русский рукопашный бой, который является разновидностью ближнего боя с применением противоборствующими сторонами приемов единоборств различными видами оружия, предметами снаряжения, подручными средствами, а также без них на дистанциях непосредственного соприкосновения с задачей поражения друг друга [3, с. 7].

Рукопашный бой различают по составу участников, технической оснащенности, дистанции, разновидности действий и другим признакам. Существуют различные стили и школы мастеров рукопашного боя: русский стиль (школы Ивана Лебедева и Алексея Кадочникова); советский стиль (школа Виктора Спиридонова, школы Ивана Солоневича, Николая Ознобишина, Анатолия Харлампиева)» [4, с. 296].

На занятиях по рукопашному бою решаются следующие задачи:

- обучение принципам рукопашного боя, тренировка и совершенствование тактических действий;
- развитие силы, выносливости, ловкости, быстроты, смелости, решительности, инициативы и находчивости;
- воспитание уверенности в своих силах, стремление сблизиться с противником и обезвредить его;
- применение и использование подручных средств в рукопашной схватке.

Базовые элементы в рукопашном бою включают стойку, перемещения в ней, «нижнюю акробатику»: различные падения, перекаты, кувырки, скольжения, переползания, переноску раненого и другие [3, с. 64].

«Нижняя акробатика» в рукопашном бою – это комплекс действий, применяемых для ухода с линии атаки противника, сокращения дистанции до него, совершения маневра, обмана, скрытого подхода к противнику, нанесения ударов, подбора

оружия и подручных средств и их метания, а также с целью обезопасить себя от возможных травм при различных падениях.

«Нижняя акробатика» включает в себя множество различных действий. К основным из них относятся:

1) безопасные падения (на грудь, на бок, на спину из базовой стойки), которые используются, как способ смягчить удар об землю; совместно с перекатами как способ перемещения тела; как способ ухода от удара, захвата, броска; совместно с подкатами для усиления удара по ногам противника массой своего тела;

2) перекаты с ударами ногами вверх и вниз, перекаты на коленях, перекаты лежа, перекат из базовой стойки отличается только наличием фазы приседания;

3) кувырки (вперед, назад) совершаются из базовой стойки или с колена;

4) перемещения на нижнем уровне с совершением движения «звезда».

5) переползания, скольжения и другие.

Приведенные упражнения тренируются без оружия и с оружием, с открытыми и завязанными глазами, как на гладкой поверхности, так и с преодолением препятствий.

Для эффективного развития координационных способностей возможно использование упражнений на полосе препятствий. Тренировка на полосе препятствий – это форма практической подготовки, которая представляет собой процесс решения определенных профессиональных задач. Она обеспечивает совершенствование физической подготовленности спортсменов [5, с. 43]. Использование полосы препятствий способствует совершенствованию таких физических качеств, как координационные способности, скорость, скоростно-силовые качества и выносливость.

В результате теоретического анализа проблемы исследования был составлен комплекс упражнений с использованием статистической схемы преодоления полосы препятствий (рис. 1).

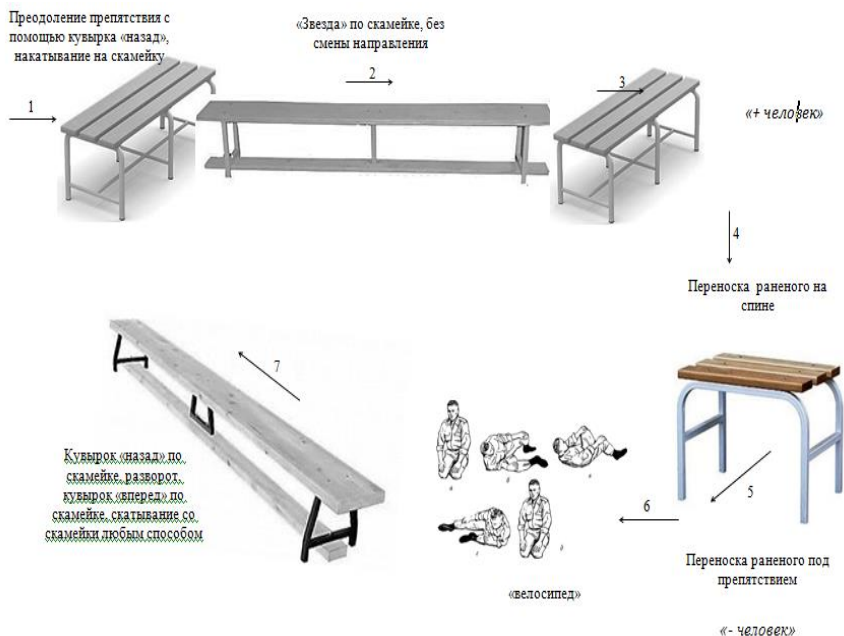


Рис. 1. Полоса препятствий

«Полоса препятствий» включает в себя следующие упражнения из «нижней акробатики»:

- «звезда»;
- «перетаскивание раненого на спине»;
- перекаты через скамейки разной высоты;
- «велосипед» (наносятся удары ногами (нижний и верхний удар));
- кувырок по скамейке назад и вперед.

Таким образом, комплекс упражнений «нижней акробатики» включает в себя множество различных элементов: безопасные падения, перекаты, кувырки, переползания, скольжения и другие способы преодоления препятствий. Элементы «нижней акробатики» способствуют развитию быстроты, силы, ловкости, гибкости и выносливости. Элементы «нижней акробатики» могут отрабатываться как в реальных условиях, так и в залах, лестничных клетках, в стесненных условиях.

Несмотря на имеющиеся исследования в области применения «нижней акробатики» в военных структурах и в системе самообороны, недостаточно информации о практическом применении элементов «нижней (боевой) акробатики» в спортивных секциях, с целью развития различных физических качеств, а именно координационных способностей, ловкости.

Акробатические упражнения, в зависимости от задач, стоящих перед конкретным занятием, применяются: в подготовительной части (для разминки); в основной (с целью совершенствования физических качеств); в заключительной (как средство восстановления работоспособности) [2, с. 248]. Включение базовых элементов нижней акробатики в учебно-тренировочный процесс спортсменов-единоборцев, значительно расширяет функциональные возможности спортсмена. Благодаря этому, спортсмены быстрее осваивают сложно-координационные технические действия.

Библиографический список

1. Гололобов, М. Ю. Проблемные вопросы в методике начальной физической подготовки юных ушуистов 7–9 лет [Текст] / М. Ю. Гололобов, Б. И. Тараканов, В. А. Воробьев // Научно-теоретический журнал «Ученые записки». – 2007. – № 5 (27). – С. 18–23.
2. Завьялов, Д. А. Акробатическая подготовка в тренировочном процессе борцов самбо [Текст] / Д. А. Завьялов, А. Н. Заремба // КГПУ им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2016. – С. 246–252.
3. Кадочников, А. А. Школа армейского рукопашного боя [Текст] / А. А. Кадочников. – Ростов-на-Дону, Краснодар : Феникс, Неоглори, 2008. – 220 с.
4. Рыжов, К. С. Антитравматическая подготовка в военном образовании будущих офицеров внутренних войск МВД РФ [Текст] / К. С. Рыжов, С. А. Днепров // Казанский педагогический журнал. – 2016. – Том 2. – № 2. – С. 295–300.
5. Троян, Е. И. Использование полосы препятствий для совершенствования координационных способностей [Текст] // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2013. – № 1 (52). – С. 43–45.
6. Шабето, М. Ф. Выжить любой ценой. Самозащита без оружия [Текст] / М. Ф. Шабето. – Минск : Современное слово, 2014. – 448 с.

Сведения об авторах

Бугайчук Татьяна Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры теории и методики профессионального образования ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль.

Вдовина Людмила Николаевна – кандидат биологических наук, доцент кафедры медицины, биологии, теории и методики преподавания биологии, главный врач санатория – профилактория ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль.

Гурьянчик Виталий Николаевич – кандидат исторических наук, профессор кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин ФГКОУ ВО «Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны», г. Ярославль.

Доссэ Татьяна Григорьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и методики профессионального образования ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль.

Корчемкина Анна Николаевна – магистрант кафедры спортивных дисциплин и методики обучения ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров.

Коряковцева Ольга Алексеевна – доктор политических наук, профессор кафедры теории и методики профессионального образования, директор Института развития кадрового потенциала ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», Ярославль.

Красильникова Евгения Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных и русского языков ФГКОУ ВО «Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны», г. Ярославль

Мазилев Владимир Александрович – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль.

Макеева Татьяна Витальевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль

Новиков Михаил Васильевич – доктор исторических наук, профессор, зав. кафедрой теории и методики профессионального образования ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль.

Перфилова Татьяна Борисовна – доктор исторических наук, профессор, ведущий научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории «История» ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль.

Свинар Елена Владимировна – кандидат биологических наук, доцент кафедры медико-биологических дисциплин ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров.

Соловьева Софья Владимировна – магистрант 2 курса ЕГФ ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль.

Тарханова Ирина Юрьевна – доктор педагогических наук, доцент кафедры теории и методики профессионального образования ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль.

Федорова Полина Сергеевна – кандидат психологических наук, заместитель директора ГБУ СО ЯО Краснопереконский психоневрологический интернат, г. Ярославль.

Шошина Елена Игоревна – учитель-логопед Муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад №232», г. Ярославль.

Научное издание

Вопросы теории и методики профессионального образования

Материалы научно-практической конференции
«Чтения Ушинского»
4 марта 2019 г.

Редактор Т. В. Шаркова

Подписано в печать 13.08.2019. Формат 60х90/16.
Объем 5,75 п. л., 4,09 уч.-изд. л. Тираж 500 экз. Заказ № 251.

Редакционно-издательский отдел
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный
педагогический университет им. К. Д. Ушинского» (РИО ЯГПУ)
150000, Ярославль, Республиканская ул., 108/1

Отпечатано в типографии ФГБОУ ВО
«Ярославский государственный педагогический
университет им. К. Д. Ушинского»

Типография ЯГПУ
150000, Ярославль, Которосльская наб., 44
Тел.: (4852)32–98–69