

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

Вопросы теории и методики профессионального образования

Материалы научно-практической конференции
Чтения Ушинского»
1-2 марта 2018 г.

Ярославль
2018

УДК 378.046.4; 377
ББК 74.5
В 77

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

В 77 **Вопросы теории и методики профессионального образования** : материалы научно-практической конференции «Чтения Ушинского» [1-2 марта 2018 г.] / под науч. ред. проф. М.В. Новикова – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2018. – 164 с.
ISBN 978-5-00089-264-0

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 и методики профессионального образования.

УДК 378.046.4; 377
ББК 74.5

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

ISBN 978-5-00089-264-0

© ФГБОУ ВО «Ярославский
государственный педагогический
университет им. К.Д. Ушинского», 2018
© Авторы материалов, 2018

Содержание

Секция 1. Содержательные, методические и воспитательные аспекты непрерывного образования	5
<i>Бугайчук Т.В.</i> О кризисе развития гражданской идентичности молодежи в условиях общественных трансформаций	5
<i>Буракова Г.Ю., Карпова Т.Н.</i> Приобретение опыта профессиональной деятельности будущими учителями математики через выполнение индивидуальных заданий производственной практики	11
<i>Доссэ Т.Г., Доссэ Э.Я.</i> Дебаты как технология совершенствования коммуникативной компетентности педагогических кадров	17
<i>Коряковцева О.А., Бекетова Н.Е.</i> Молодежь как социальная ценность: стратегия развития	24
<i>Красильникова Е.В.</i> Этапы работы над лексикой с использованием лингвострановедческого материала на занятиях по РКИ	29
<i>Куликов А.Ю., Давыдов А.В.</i> Социальное партнерство как ресурс эффективной подготовки специалистов сферы управления образованием в регионе	32
<i>Лермонтова Д.А.</i> Использование личного сайта педагога как средства организации процесса обучения	36
<i>Мазилов В.А.</i> Слово о словах: психология и ее термины	43
<i>Мазилов В.А., Стоюхина Н.Ю.</i> Иван Пименович Четвериков: эпохи жизни	51
<i>Моднов С.И., Савина С.А.</i> Формирование системы кадрового обеспечения в условиях сетевого взаимодействия образовательных учреждений	60
<i>Плуженская Л.В.</i> Управление инновациями в педагогическом вузе: проблемы и перспективы	64
<i>Рублёва О.С.</i> Языковая подготовка в вузе: национальные корпуса	71
<i>Свинар Е.В.</i> Особенности развития речи детей 3-4 лет в процессе применения логоритмики	75
<i>Таланов С.Л.</i> Взаимодействие ОНК и УФСИН по Ярославской области в сфере соблюдения прав человека в местах принудительного содержания	79
<i>Тарабарина Т.И.</i> Формирование навыков самообслуживания у дошкольников как педагогическая проблема	83
<i>Тарабарина Т.И., Великанова Е.А.</i> Формирование знаний о родном городе у детей старшего дошкольного возраста посредством проектной деятельности	85

<i>Тарханова И.Ю.</i> Обучение взрослых средствами неформального образования	89
<i>Упенице И.В.</i> Оценивание деятельности профессора европейского вуза: тенденции и вызовы.....	94
<i>Усанина Н.С.</i> Характеристика развивающей предметно-пространственной среды в системе организации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в рамках реализации ФГОС дошкольного образования	98
<i>Федорова П.С., Бугайчук Т.В.</i> Организация профессиональной реабилитации лиц с ограниченными умственными возможностями и психическими расстройствами в условиях психоневрологического интерната.....	103
<i>Фомичев М.А., Коряковцев С.П.</i> Специфика подготовки специалистов инженерного профиля в условиях модернизации образования	109
<i>Новиков М.В., Перфилова Т.Б.</i> Мотивы получения высшего образования в России в XVIII – первой половине XIX в.	116
Секция 2. Дидактические аспекты военного образования.....	127
<i>Гурьянчик В.Н.</i> Исследование готовности к непрерывному образованию у курсантов военно-технического вуза	127
<i>Гурьянчик В.Н., Макеева Т.В.</i> Социально-педагогическое сопровождение профессиональной подготовки иностранных военных специалистов в военном вузе	132
<i>Карчакин А.Н.</i> Социализация будущих офицеров в военном вузе.....	139
<i>Кротова М.Н.</i> О специфике индивидуально-психологических особенностей курсантов военного вуза на начальном этапе профессионализации	143
<i>Ляндаев А.А., Виноградов А.А.</i> Применение аудиовизуальных средств обучения при подготовке специалистов в военных вузах	147
<i>Насонов В.В., Ушакова А.П.</i> Использование видеоматериалов на занятиях по специальным дисциплинам с иностранными военными специалистами	150
<i>Оторочкина А.Е.</i> Психолого-педагогические особенности общения на учебных занятиях по дисциплинам гуманитарного и социально-экономического цикла с иностранными военными специалистами	155

Секция 1. Содержательные, методические и воспитательные аспекты непрерывного образования

УДК 37.017.4

Т.В. Бугайчук

О кризисе развития гражданской идентичности молодежи в условиях общественных трансформаций

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы становления гражданской идентичности молодежи как важнейшего условия эффективного развития постиндустриального общества. Автор осмысливает проблему «экзистенциального кризиса» и кризиса индивидуальных и коллективных идентичностей в условиях общественной трансформации. Доказательством актуальности проблемы, означенной в статье, служат результаты эмпирического исследования гражданской идентичности студенческой молодежи.

Ключевые слова: гражданская идентичность, кризис идентичности, общественная трансформация, молодежь.

Глобализация в социокультурной сфере, сопровождающаяся постиндустриальной трансформацией общества, отказом от многих традиционных ценностей и «экзистенциальным вакуумом», оказала негативное воздействие на такую характеристику представителей молодого поколения, как идентичность. Данная проблема обостряется международно-политическим кризисом, который вызвал волну эмиграции, захлестнувшую Европу. В этой связи перед наукой встает вопрос о выработке технологий и моделей формирования новой идентичности молодежи, что имеет стратегическое значение для успешного будущего мирового сообщества.

Безусловно, проблему «экзистенциального кризиса» и вызовы идентичности мы рассматриваем сквозь призму трансформационных процессов в России. Но подобная ситуация сегодня складывается во многих странах мира. Для России, как и для всего мирового сообщества, характерен кризис как индивидуальных, так и коллективных идентичностей, наблюдаются проявления полиидентичности и «размытой идентичности». Но особенность современного российского государства состоит в том, что все его основные системы находятся в стадии развития или трансформации.

Кризис и распад советской идеологии и культуры вновь обнажил и предельно обострил проблему цивилизационной идентичности России, актуализировав разнообразные потенции ее трансформации, каждая из которых имеет свой вектор возможных социокультурных изменений. Так, по мнению А.С. Панарина, главный кризис современной России – это кризис не социальный и не экономический, а кризис идентичности. Именно этот кризис препятствует «вызреванию» и в обществе, и в недрах политической элиты общенациональной идеи и образованию субъектов национальных интересов. Исторически идентификационное единство обеспечивалось в России не через построение нации-государства, а через всеобщее подданство царю, православие и феномен единого советского народа [8].

Проблема идентичности россиян наиболее часто поднимается в научных публикациях в связи с тем, что при анализе происходящих в современной России процессов констатируется кризис идентичности как важнейшее следствие распада прежней государственности и источник психологического дискомфорта значительной части населения. Существование этой проблемы признается как российскими, так и зарубежными исследователями, специализирующимися в различных областях знаний [2].

Например, И.С. Кон говорит об «остром чувстве потери идентичности в современной России» [3], А. Эткинд отмечает «внезапную утрату личной идентичности» [11]. Таким образом, важнейшим следствием распада СССР явился идентификационный кризис, переживаемый существенной частью населения России и особенно людьми, относящимися к старшим возрастным группам.

Кризис национальной идеи и фрагментация культурной идентичности являются следствием разрушения системообразующих основ советской идентичности. Идентификационный кризис обладает мощными деструктивными потенциями, и наиболее значимой опасностью является примитивизация нового объекта тождества, которая выразилась в разрушении единого образа Отечества. Мы понимаем, что кризис идентичности обусловлен с распадом СССР и разрушением советской ценностно-нормативной системы. Прервана историческая преемственность, идет формирование аномии, в молодежной среде усилились абсентеистские, сепаратистские и даже экстремистские тенденции. Становится ясно, что в условиях нестабильности и безверия все сложнее соотносить себя не только с

определенным социальным слоем или профессиональной группой, но и с такими социальными общностями, как государство и нация.

Как известно, на протяжении всего пока еще недолгого периода существования Российской Федерации как независимого государства политическое руководство страны предпринимало последовательные шаги по усилению общегражданского сознания. Например, только на уровне школы воспитание патриотизма и формирование гражданской идентичности школьников представляет одно из приоритетных направлений государственной образовательной политики. Можно отметить следующие документы, где на этом сделан акцент: Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г., Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы», Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования на 2013 – 2020 годы», Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ, Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования, Федеральные государственные образовательные стандарты. Но на данный момент эффект от практической реализации положений указанных документов пока отдалён во времени и судить о нем сложно.

Огромное значение имеет, в частности, и наличие общих предметов национальной гордости (в первую очередь в качестве предмета общей гордости россиянами называется совместное участие в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг. и общий вклад в дело освобождения человечества от фашизма). Многие россияне склонны судить о современности и оценивать тенденции развития страны с позиций советского жизненного опыта, при этом для большинства их них именно советский период определяет всемирно-историческую значимость достижений страны. Однако у российской общности есть и вполне ощутимая экономическая основа – это отношение к природным богатствам страны как к общему достоянию. Подавляющее большинство населения считает, что эти богатства должны принадлежать «всему народу» или государству.

Проведённые нами в течение ряда лет исследования результатов некоторых социальных практик подтверждают, что в стабильном обществе доминирует объективная составляющая, а в условиях радикальной трансформации социокультурных ценностей и норм (что и происходит сегодня в мировом сообществе) преобладает

субъективная составляющая гражданской идентичности, по мнению О.А. Коряковцевой, Т.В. Бугайчук [4, 5, 7]. Именно это преобладание определяет особую сложность процесса становления гражданской идентичности современной молодежи.

В структуре гражданской идентичности традиционно выделяют следующие компоненты: государственную идентичность; патриотизм; гражданственность. Целесообразно рассматривать гражданскую идентичность как осознанный процесс соотнесенности или тождественности человека с определенной государственной общностью в конкретном социально-политическом контексте. В настоящее время гражданская идентичность справедливо определяется в политической науке в первую очередь как фактор консолидации вокруг интересов страны, поэтому степень ее укорененности в сознании и поведении граждан выступает как залог политической и духовной консолидации, а также единства общества, что в условиях трансформаций особенно важно.

Особенностью современного познания социально-политической активности человека, как отмечает Н.А. Бердяев, является объединение таких сфер действительности, как природа и социум с внутренним (духовным) миром личности [1]. Отметим, что молодежи присуща не только активность действий, но и активность духа, который и определяет позитивный или негативный внутренний настрой. Отсюда следует, что и деятельность молодых может быть как созидательной, так и асоциальной.

Как направить активность действий молодежи на благо себя и общества? Ответ очевиден – путем формирования и развития гражданской идентичности. Этот процесс всегда был значимой проблемой в переходные исторические периоды любой страны. Современное поликультурное мировое сообщество повышает требования к коммуникационному взаимодействию и толерантности всех членов, ответственности и свободе личностного выбора. Следовательно, формирование гражданской идентичности населения призвано обеспечить интеграцию, единство и целостность самосознания личности как гражданина поликультурного общества на основе присвоения системы общечеловеческих нравственных ценностей, свободу самовыражения с учетом многообразия социальных установок, норм и традиций.

Итак, понимая, что важнейшим условием социально-экономического развития любой страны является формирование и развитие гражданской идентичности, необходимо учитывать, что этот

процесс требует эффективного взаимодействия сформированного гражданского общества и сильного демократического государства. Становление таких отношений – дело долгое и сложное.

В качестве примера, подтверждающего нашу обеспокоенность проблемой становления гражданской идентичности молодежи, приведем результаты исследования научной лаборатории «Изучение гражданской идентичности студенческой молодежи» Ярославского педагогического университета социально-психологических особенностей и гражданской идентичности участников проекта «Молодежная общественная палата», которые являются наиболее общественно активной частью молодежи регионов. В основе исследования лежит серия репрезентативных психологических исследований, анализ статистических данных [5].

В результате эмпирического исследования можно утверждать, что молодые активисты Ярославского региона высоко оценивают себя как идеального Гражданина, что, казалось бы, является одним из показателей сформированности гражданской идентичности. Но при ответе на вопросы, связанные с оценкой других людей, они, априори, проявляют индивидуалистическую позицию, считая других граждан далекими от идеала Гражданина и принижая тем самым их гражданское достоинство. Переоценка своих гражданских качеств и недооценивание других людей говорят о формировании «кастового» снобизма в среде молодежного актива. Члены Молодежной общественной палаты попали в психологическую ловушку, где завышенная самооценка и лидерские позиции в среде сверстников, к сожалению, не только не определяют перспектив их дальнейшего гражданского развития, но и тормозят это развитие, мешают адекватному взаимодействию с другими гражданами.

Обозначившаяся тенденция к снижению готовности участвовать в общественно-политической жизни страны через 10 лет позволяет сделать неутешительный вывод о стремлении молодых людей посредством демонстрации активной деятельности достичь необходимого карьерного роста, положения в обществе «здесь и сейчас». А через 10 лет они хотят «почивать на лаврах», хотя 30-40 лет – самый продуктивный социальный возраст, когда окончательно сформирована гражданская позиция личности.

Молодежная общественная палата – это один из важнейших институтов общества, который обязан направлять свои усилия на успешную социализацию молодого поколения, на формирование гражданской идентичности молодых, развитие их патриотизма, любви

к Родине. Но результаты исследования убеждают, что свою деятельность по воспитанию и развитию подрастающего поколения в духе гражданственности активисты молодежного движения считают бессмысленной, зато с удовольствием ею занимаются в целях достижения личного жизненного успеха и карьеры. Можно ли разрешить данный парадокс?

Как показывает анализ результатов исследования, современная молодежь, даже социально активная, к сожалению, далека от представлений об истинном гражданском долге. И это характерно не только для России. Доказательством планетарной значимости проблемы служат тысячи молодых добровольцев со всего мира, воюющие в рядах террористов ИГИЛ¹. Время ставит вопрос о настоятельной необходимости разработки технологий и моделей формирования идентичности молодых граждан в постиндустриальном обществе. А главное – о создании адекватной государственно-общественной системы социализации молодежи с опорой на научные изыскания.

В связи с вышеупомянутым перед исследователями встает вопрос о выработке технологий и моделей формирования новой идентичности, и в первую очередь – молодежи, что имеет стратегическое значение для будущего любой страны. Но поскольку современная общественная ситуация определяется неустойчивостью традиционно сложившейся системы ценностей, стереотипов мышления и поведения, утратой мировоззренческих ориентиров, то идеалом в обществе становится самостоятельная, активная и конкурентоспособная личность, которая вынуждена самоопределяться в условиях «кризиса идентификации». И, конечно, особенно сложным процесс самоопределения и социализации представляется для молодой, становящейся личности. Наука призвана в этом помочь, более подробно этот вопрос нами был освещен в монографии «Воспитание современной молодежи: формирование гражданской идентичности» [4].

Библиографический список

1. Бердяев Н.А. Мое философское мирозерцание [Текст] / Н.А. Бердяев о русской философии. – Свердловск, 1991. – Ч.1. – С. 21.
2. Иванова С.Ю., Аракелян Э.А. Становление гражданской идентичности в полиэтничном социуме [Текст] // Вектор

¹ Запрещенная организация на территории Российской Федерации.

идентичности на постсоветском пространстве. – Ростов/н/Д., 2007. – С. 76-95.

3. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание [Текст]. – М.: Прогресс, 1990. – 367 с.

4. Коряковцева О.А., Бугайчук Т.В. Воспитание современной молодежи: формирование гражданской идентичности [Текст]: монография. / Современные концепции профессионального образования студенческой молодежи. – Ульяновск, 2015. – С. 244-256.

5. Коряковцева, О.А., Бугайчук, Т.В. Гражданская идентичность современной молодежи Ярославской области [Текст] // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – № 4. – Т. I (Гуманитарные науки). – С.143-149.

6. Коряковцева О.А., Доссэ Т.Г. Феноменологический подход к формированию гражданской идентичности российской молодежи [Текст] / О.А. Коряковцева, Т.Г. Доссэ // Ярославский педагогический вестник – 2016. – № 6. – С. 29-35.

7. Молодежь России: феноменология гражданственности [Текст]: коллективная монография / под науч. ред. О.А. Коряковцевой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2014. – 162 с.

8. Панарин А.С. Стратегическая нестабильность в XXI веке [Текст]. – М.: Алгоритм, 2003. – 560 с.

9. Щюц А. Избранное: Мир, светящийся смыслом [Текст] / А. Щюц. – М.: РОССПЭН, 2004. – 1056 с.

10. Этциони, А. От империи к сообществу. Новый подход к международным отношениям [Текст]. – М.: Ладомир, 2004. – 384 с.

11. Etkind A.M. Psychological Culture. / Russian Culture at the Crossroad. / Ed. D. Shalin. Boulder: Westview Press, 1996.

12. Koryakovtseva O.A., Ermakova L.I., Bugaychuk T.V., Upeniece I. Formation of young people's civil identity: technological approach. // 3d the International Scientific-Practical Conference on the Humanities and the Natural Science 23-29 December 2015. – London. – P. 129-139.

УДК 378.02:378.8;51

Г.Ю. Буракова, Т.Н. Карпова

Приобретение опыта профессиональной деятельности будущими учителями математики через выполнение индивидуальных заданий производственной практики

***Аннотация.* Проблема приобретения профессионального опыта будущих учителей математики связана с совершенствованием путей**

и методов обучения. При прохождении производственной практики студентами осуществляется приобретение опыта профессионально-педагогической деятельности через выполнение индивидуальных заданий. Рассматриваются различные виды индивидуальных заданий, приводятся примеры их реализации.

Ключевые слова: производственная практика, индивидуальные задания, методическая подготовка студентов.

Перед современной школой стоит задача формирования социально активной личности, умеющей ставить перед собой жизненные цели, строить планы их достижения и находить рациональные пути реализации. Для успешного решения данной задачи в процессе обучения и воспитания педагог должен обладать необходимым уровнем профессиональной компетентности, быть готовым к успешному введению различных инноваций.

Формирование профессионализма будущих учителей математики осуществляется при изучении дисциплин психолого-педагогического цикла, а также в период прохождения производственных практик.

Целями производственной практики являются закрепление и углубление теоретической подготовки бакалавров; формирование и развитие практических навыков и компетенций в сфере профессиональной деятельности, опыта использования разнообразных приемов, методов и средства обучения, реализации образовательных программ в соответствии с требованиями ФГОС; приобщение студентов к социальной среде образовательного учреждения для приобретения социально-личностных компетенций, необходимых для работы в сфере образования.

Формирование профессиональных компетенций при подготовке будущих учителей математики во время производственной практики будет осуществляться более целенаправленно через выполнение системы общих и индивидуальных заданий.

При организации практики по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности и педагогической практики необходимо учитывать индивидуальные особенности студентов, которые могут проявиться через выполнение индивидуальных заданий. Качество выполнения индивидуальных творческих заданий зависит от способностей студента, желания и готовности непрерывно учиться и самосовершенствоваться.

Необходимо так составить задания, чтобы они позволяли максимально раскрыть внутренний потенциал студента, проявить его

творческую активность и, в случае необходимости, компенсировать имеющиеся слабые стороны профессиональной подготовки.

Задания должны носить комплексный непрерывный характер, учитывать уровень и характер подготовки каждого студента. Степень сформированности профессиональных умений и навыков может быть выявлена преподавателем в процессе выступлений студентов на практических занятиях по методике обучения и воспитания в области математики, выполнения индивидуальных и групповых заданий, защиты рефератов, конкурсных студенческих работ.

В соответствии с выбранной тематикой индивидуального задания студент на каждом этапе практики выполняет определенный вид деятельности, представленный в таблице 1:

Таблица 1

Тематика индивидуальных заданий студенту на каждом этапе практики

№	Этап практики	Задания, выполняемые студентом
1	Подготовительный	Изучение литературы по методической теме, по индивидуальному заданию. Изучение документов по аттестации обучающихся; нормативных и регламентирующих документов; учебно-методических материалов; программ учебных курсов, дисциплин; научно-методических разработок. Составление факультативного занятия (внеклассного мероприятия) по предмету для основной (средней) школы
2.	Начальный	Составление дидактических материалов по теме индивидуального задания. Знакомство с классом, с опытом учителей школы, с технологиями, применяемыми на уроках математики, с работой методического объединения
3.	Основной	Проектирование и проведение уроков с использованием инновационных образовательных технологий: – разработка мультимедийных презентаций по учебным дисциплинам; – конструирование дидактических материалов по отдельным темам учебных курсов; – разработка конспектов или сценариев проведения инновационных форм занятий. Разработка и проведение уроков и внеклассных занятий по математике с использованием ИКТ (в том числе и проектов) с последующим их анализом
4.	Заключительный	Оформление отчетной документации по индивидуальному заданию, конспекта, презентации. Подготовка выступления на заключительной конференции

Во время прохождения производственной практики при выполнении индивидуальных заданий у будущих учителей математики развиваются творческие способности, складывается индивидуальный стиль педагогической деятельности. Студент выполняет задание, выбранное в соответствии со своими интересами, с учетом направления работы образовательного учреждения, в котором проходит практику, индивидуальными особенностями учащихся, и представляет отчет на заключительной конференции по производственной практике.

Примерная тематика индивидуальных заданий может быть следующей:

1. Приемы активизации познавательной деятельности учащихся на уроках математики (из опыта работы учителя).
2. Организация повторения и систематизации знаний учащихся по теме.
3. Организация самостоятельной работы на уроках математики. Сочетание коллективной, групповой и индивидуальной работы с учащимися.
4. Роль творческих заданий для учащихся и приемы их составления по теме.
5. Формирование предметной мотивации школьников в процессе обучения математике (из опыта работы учителя).
6. Роль устной работы на уроках математики. Разработка дидактических материалов для организации устной работы по теме.
7. Контрольные разноуровневые задания для оценки результатов обучения.
8. Разработка практических (лабораторных) работ по математике.
9. Разработка заданий для решения кейс-задачи.
10. Составление системы задач с учетом межпредметных связей.
11. Составление системы задач, формирующих умение осуществлять переход от одного способа решения задачи к другому.
12. Разработка программы зачета по теме в условиях уровневой дифференциации.
13. Разработка варианта рабочей тетради или ее части по теме.
14. Разработка наглядного пособия для организации познавательной деятельности обучающихся (модели, таблицы, схемы, наборы карточек с текстом, чертежами и т.д.).
15. Задачи с практическим содержанием в курсе алгебры основной школы.

16. Внеклассная работа учителя математики средней школы (обобщение опыта работы конкретного учителя).

17. Организация школьных олимпиад по предмету.

18. Разработка сценария деловой игры по теме.

19. Моя методическая копилка по результатам практики.

При выполнении индивидуального задания предполагается изучение и анализ различных учебных и методических материалов, информационных источников, формулировка методических рекомендаций по теме, обобщение опыта работы учителя математики, под руководством которого студент проходит производственную практику.

Работа над отдельными темами включает в себя составление наборов разноуровневых задач, систем упражнений, подбор примеров задач, решаемых различными способами, прикладных задач, творческих заданий.

Студенты должны разработать конспект урока или его фрагмента, сценарий внеклассного мероприятия, дидактической игры, создать презентацию по теме.

На заключительной конференции по производственной практике они выступают с докладом о результатах выполнения индивидуального задания, сопровождая сообщение подготовленной презентацией. Приведем отдельные примеры выполнения индивидуальных заданий производственной практики по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности.

Студенты, проходившие практику в МОУ СОШ №59 г. Ярославля, выбрали тему «Особенности работы учителя математики в шестых классах». Проанализировав содержание Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования и примерную образовательную программу по математике, они выделили требования к уровню подготовки учащихся, характеризующие математическую компетентность школьников.

Исходя из этого, обобщив опыт работы учителя, студенты определили наиболее эффективные методы работы на уроке и во внеклассной деятельности. В частности, особая роль была отведена созданию проблемной поисковой ситуации, обучению системе активных умственных действий, использованию субъектного опыта учащихся, методу формирования критического мышления. Все это было продемонстрировано при изучении конкретных тем на уроках математики в шестом классе.

Студентка, проходившая практику в Борисоглебской средней школе, выполняла индивидуальное задание по выявлению особенностей работы учителя математики сельской школы. Ученики сельской местности по сравнению с городскими школьниками имеют гораздо меньше возможностей по получению дополнительного образования, реализации познавательных интересов, раскрытию творческого потенциала, в связи с чем работа учителя математики имеет ряд особенностей. Проанализировав методы работы учителя математики в восьмом классе, студентка особо выделила следующие приемы: работа по проверке знаний и умений учащихся в онлайн режиме на сайте, созданном учителем; проведение дистанционных олимпиад, использование разноуровневых заданий на уроке.

Во внеурочной работе учитель организует дополнительные занятия для учащихся, интересующихся математикой, проводит математические викторины, применяет метод проектов, формирует умение осуществлять учебно-исследовательскую деятельность. Студентка при прохождении практики активно включилась в организацию учебной и внеурочной деятельности учащихся под руководством учителя и приобрела первичный опыт профессиональной деятельности.

Одна из тем индивидуальных заданий была связана с внеклассной работой учителя математики, в частности, с подготовкой и проведением олимпиад. Студенты, проходившие практику в МОУ СОШ № 33 г. Ярославля, приобрели опыт организации и проведения городского турнира любителей математики памяти заслуженного учителя РФ И.В. Чуя. В турнире принимали участие школьники 8-10-х классов школ города Ярославля. Его программа была очень разнообразной и включала в себя работу различных творческих мастерских, связанных с конструкторской деятельностью, робототехникой, 3D-моделированием, построением различных кривых и др.

Через участие в подготовке турнира, проведении и анализе его результатов будущие учителя математики приобрели опыт творческого подхода к организации внеклассной работы.

Выполнение индивидуальных заданий производственной практики способствует формированию у студентов целостного представления об основных приемах и методах работы учителя математики, овладения ими технологиями и методиками обучения математике, приобретению опыта профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Теоретические основы обучения математике в средней школе [Текст]: учебное пособие / под ред. проф. Т.А. Ивановой. – Н. Новгород: НГПУ, 2003.

УДК 378.046.4

Т.Г. Доссэ, Э.Я. Доссэ

Дебаты как технология совершенствования коммуникативной компетентности педагогических кадров

***Аннотация.** Статья посвящена вопросам повышения квалификации в аспекте развития коммуникативной компетентности педагогических кадров. Авторы определяют роль педагога в реализации личностно-деятельностной парадигмы образования в процессе педагогического общения. Рассматриваются разные модели интерактивной технологии «Дебаты» и выявляется их значимость в повышении коммуникативной компетентности личности на основе андрагогических принципов.*

***Ключевые слова:** повышение квалификации педагогических кадров, коммуникативная компетентность, личностно-деятельностная концепция образования, принципы андрагогики.*

Повышение квалификации кадров – это один из основных способов обеспечения соответствия профессиональной компетентности педагогических работников современному уровню развития науки, техники, экономики и социума в целом в системе непрерывного образования.

Но, организуя процесс повышения уровня профессиональной компетентности, следует помнить о личностно-деятельностной концепции образования взрослых, на основе которой строится как система высшего образования, так и система ДПО. Педагог сегодня не источник информации, а консультант, организатор и координатор проблемно-ориентированной, исследовательской учебно-познавательной деятельности обучающихся, который направляет их самостоятельную деятельность и поддерживает инициативу. Только при таком условии студенты (слушатели) становятся субъектом процесса обучения, начинают понимать свою ответственность за реализацию и результаты данного процесса.

Субъект-субъектная организация образовательного процесса требует решения проблем, рождённых реальной жизнью, и включения задач из практических ситуаций и конкретных источников; предусматривает активное участие обучающихся в сборе подобных материалов путем наблюдения, поиска необходимой информации, проведения какого-либо эксперимента, анкетирования участников решения проблемы и обработки результатов. Самостоятельное решение таких «непридуманных» проблем и задач принципиально важно для формирования внутренней мотивации к изучению того или иного учебного материала, развития познавательного интереса и, конечно, совершенствования коммуникативной компетентности личности.

Современный педагог должен стимулировать творческую мыслительную деятельность обучающихся, используя в объявляемых целях обучения когнитивную терминологию: проанализировать, исследовать, доказать, аргументировать, обосновать, обобщить, классифицировать, оценить, смоделировать, спрогнозировать, выразить свою позицию и т.п. Такие формулировки мотивируют к осмыслению материала, к включению в содержательную дискуссию, отстаиванию собственных точек зрения, предположений и гипотез. Несомненно, что подобные задания способствуют успешной социализации молодых людей: учат их работать с разными источниками информации, находить нестандартные решения, разрешать сложные ситуации, отстаивать своё мнение, развивают критическое мышление, коммуникабельность и риторические умения, повышают речевую культуру.

Современная философия обучения предполагает создание условий для самостоятельного ведения обучающимися фрагментов занятий, формирования умения вести дискуссию, изменять её направление в рамках обсуждаемой проблемы и подводить итоги, предлагать эффективные методы и формы ведения занятий, то есть принять полноценное участие в конструировании нового знания. Всё это полностью согласуется с принципами андрагогики, в рамках которой образовательный процесс выстраивается как взаимная коммуникация не только обучающихся и педагога, но и обучающихся между собой.

Очевидно, что указанные возможности практического воплощения личностно-деятельностной концепции настоятельно требуют эффективной работы по совершенствованию коммуникативной компетентности педагога и в период обучения в

вузе, и в рамках системы повышения квалификации. На наш взгляд, одной из наиболее продуктивных личностно-ориентированных, динамичных и творческих, выводящих педагогическое общение на новый уровень, является интерактивная технология «Дебаты», тем более, что она способствует повышению профессиональной компетентности преподавателя в сфере научной полемики и дает возможность практического применения в процессе занятий со студентами.

«Дебаты» представляют собой «целенаправленный и упорядоченный (структурированный) обмен идеями, суждениями, мнениями, иными словами, дебаты – это форма дискуссии» [2, с.16]. Использование данной технологии в системе ДПО позволяет «спровоцировать» активное участие каждого обучающегося в поисковой, учебно-познавательной деятельности на основе внутренней мотивации; организовать совместную деятельность и развить партнёрские отношения участников дебатов; обеспечить результативное диалогическое общение.

Г.К. Селевко в книге «Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП» [2, с. 18] называет несколько моделей дебатов, которые можно использовать с целью реализации личностно-деятельностной концепции образования, повышения полемической культуры и коммуникационной компетентности.

«Классические дебаты» - это такой формат дебатов, где участвуют команды по 3 человека, а остальные являются либо пассивными слушателями, либо «рецензентами», либо судьями.

«Модифицированные дебаты», в которых допущены некоторые изменения правил. Например:

- сокращается регламент выступлений;
- увеличивается число игроков в командах;
- допускаются вопросы из аудитории;
- организуются «группы поддержки», к помощи которых команды могут обращаться во время тайм-аутов;
- дебаты проводятся в форме ролевой игры;
- создается «группа экспертов», которая может либо осуществлять функции судейства, либо подводить итог игры, демонстрируя столкновение позиций, либо вырабатывать компромиссное решение, что часто бывает необходимо для реализации учебных целей;

– изменяется (появляется) роль ведущего игры.

«Свободные дебаты» позволяют участникам (группа численностью до нескольких десятков человек) продемонстрировать свои знания, поделиться опытом, идеями (все участники имеют равное право голоса). Здесь необходимо строго следовать правилам полемики.

«Панельные дебаты» проводятся группой из трёх-пяти человек, ведущих дискуссию в стиле телевизионного ток-шоу на заранее выбранную тему в присутствии остальных участников. Зрители вступают в обсуждение позже: они или высказывают своё мнение, или задают вопросы участника беседы.

«Симпозиум» отличается тем, что два или три специалиста (или просто хорошо разбирающиеся в предмете люди) в краткой форме высказывают свою точку зрения на выдвинутую проблему. Максимальная продолжительность выступления каждого оратора не должна превышать 10 минут. Затем 20 минут отводится на вопросы и общее обсуждение. Действие происходит в стиле телевизионного ток-шоу.

«Экспресс-дебаты» предполагают, что фазы ориентации и подготовки сведены к минимуму. Подготовка осуществляется непосредственно на занятии по материалу учебника, сообщению обучающегося или педагога. Этот тип дебатов может рассматриваться как элемент «обратной связи», закрепления учебного материала либо как форма активизации познавательной деятельности. Проводятся они «один на один», и каждый из участников имеет право задать два вопроса своему оппоненту. Темой берется какая-то общая проблема, которая дробится на составляющие. По каждой мини-проблеме заслушивается пара конкурирующих спикеров (по 2 минуты – каждый), их вопросы друг другу и ответы. Выводы после выступления каждой пары записываются, а затем обсуждаются.

Различные виды «Литературных дебатов», безусловно, применяются обычно в работе с филологами, но как форма работы с первоисточниками могут использоваться и для организации образовательного процесса по другим дисциплинам, особенно гуманитарной направленности.

1) «Текстовые» дебаты. Данная форма рекомендуется в начале обучения, поскольку она представляет собой дискуссию с опорой на текст источника. Для проведения этого вида дебатов группа делится пополам. Каждая половина должна отстаивать правильность или

ложность сформулированного в теме утверждения, используя только цитаты выбранного заранее произведения.

2) Дебаты на основе литературоведческого анализа предполагают хорошую ориентацию в тексте, умение самостоятельно анализировать отдельные сцены, сопоставлять образы и знание контекста эпохи, в которую было создано произведение.

3) «Литературно-критические» дебаты проводятся на основе ранее изученных статей известных русских критиков: Белинского, Чернышевского, Добролюбова, Писарева, Дружинина, Анненкова. Слушатели защищают здесь точку зрения того или иного критика, их задача отстоять ее в борьбе с оппонентами, выявить сильные и слабые стороны обоих критиков.

4) «Проблемные» дебаты, возможно, являются самыми сложными, ибо предполагают хорошее владение достаточно большим количеством источников, требуют долговременной подготовки. В связи с этим для участников проводятся дополнительные консультации, иногда допускается досрочный выбор позиции «За» и «Против».

Предложенные модели дебатов могут быть использованы на занятиях по разным дисциплинам учебного плана. Данная технология «развивает индивидуальные способности, личностный потенциал, происходит очищение речи, обогащается лексический запас, развивается устная монологическая речь» [4, с. 14].

Все модели дебатов помогают развивать навыки публичного выступления, что крайне значимо не только для студентов, но и для преподавателей. Научись сам и научи других: формулировать вопросы, задания и собственную точку зрения, отстаивать её, мыслить критически, вести полемику, приобрести (расширить) опыт ведения поиска, подбора материалов и аргументов, находить способы эффективного общения и воздействия на аудиторию. Но при этом следует помнить, что успешность использования дебатов в обучении во многом зависит от осознания возможности и целесообразности их применения.

Совершенно очевидно, что результативность обучения в современных условиях во многом связана с осознанием необходимости замены малоэффективного вербального способа передачи знаний системно-деятельностным подходом, базирующимся на личностно-ориентированных, интерактивных технологиях обучения в отличие от объяснительно-иллюстративных. Одной из

таких развивающих технологий и является технология «Дебаты», которая, на наш взгляд:

- способствует повышению коммуникативной компетентности как нынешних, так и будущих педагогических кадров;
- формированию интереса к регулярному чтению научной, научно-популярной, художественной литературы;
- развитию критического мышления, умению устанавливать логические связи между явлениями;
- умению анализировать различные идеи и события, делать обоснованные выводы, выстраивать цепочку доказательств;
- умению различать факты и точки зрения, выявлять ошибки, фальсификации и стереотипы, анализировать полученную информацию;
- развитию способности концентрироваться на сути проблемы;
- сбору и анализу материалов из различных источников;
- обоснованию правильности выводов, оценок, пользуясь различными способами доказательства и достоверными фактами;
- умению по-новому взглянуть на проблему;
- способности ценить креативность у других людей;
- умению слушать и слышать собеседника;
- способности сопереживать другим людям и проявлять солидарность, понимать и сочувственно воспринимать исторический опыт;
- терпимости к различным взглядам, иным точкам зрения, толерантности;
- способности работать в команде;
- навыкам публичного выступления;
- уверенности в себе;
- умению четко выражать свои мысли в устной и письменной форме;
- способности привлечь слушателей интонацией, жестами, мимикой;
- способности формулировать и отстаивать собственную точку зрения;
- способности принимать другую точку зрения и оценивать идею, а не человека, ее декларирующего;
- стремлению использовать свои знания в практике общественной жизни, умению брать на себя решение каких-либо проблем.

Практика проведения дебатов убедительно доказывает, что «каждый, кто хотя бы раз испытал себя в ней, приобрел нечто новое – качество, редкое по своей природе – видеть у «медали две стороны». Такой человек учится смотреть на себя глазами других и эффективно общаться с ними, а это – уже начало пути к самосовершенствованию» [5, с.98], в том числе и к повышению коммуникативности.

Технология «Дебаты», как отмечалось в экспертной оценке федерального экспертного совета по общему образованию Минобразования России, «представляет собой... эффективное средство развития учащихся, формирования у них качеств, которые так необходимы каждому человеку в условиях становления рыночной экономики и демократического общества» [6]. Она также в полной мере позволяет реализовывать основные принципы повышения квалификации педагогических кадров, учитывающие особенности образования взрослых:

1. Всестороннее развитие личности слушателя по сферам человеческой деятельности (управленческая, экономическая, экологическая, научная, художественная, педагогическая, физкультурная и медицинская). Учебное заведение должно создать условия для развития личности человека в тех сферах, где он недостаточно подготовлен, и проявления его разносторонних способностей.
2. Целевая интенсивная подготовка на базе широкого набора учебных модулей. Наиболее эффективным является обучение с отрывом от производства в течение, примерно, двух недель по 8-12 часов в день.
3. Педагогическое общение субъект-субъектного характера, базирующееся на принципах андрагогики, в том числе, на широком использовании методов активного и интерактивного обучения с доведением их до 60-75% от общего фонда учебного времени.

Библиографический список

1. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи [Текст]. Изд. 5-е. – М.: Изд. ЛКИ, 2008. – 288 с.
2. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления [Текст]. – УВП. М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 288 с.
3. Кострицына З.М. Интерактивные формы обучения как средство развития личности. Современное образование: от идеи к практике [Текст]. – Норильск, 2009. – 24 с.
4. Курицина С.И. Методические рекомендации по использованию современной образовательной технологии «Дебаты» в

- образовательном процессе [Текст]: методическое пособие / сост. С.И. Курицина. – Углич: МОУ Гимназия №1 г. Углича, 2006. – 47 с.
5. Куприянова В.И., Назаров А.И. «Дебаты»: от теории к практике. Руководство [Текст]. – Хабаровск: Изд-во ДВАГОС, 2009. – 101 с.
6. Научный отчёт по теме «Анализ и оценка программы «Дебаты» и проектной деятельности участников программы экспертов проекта, членов Федерального экспертного совета Министерства образования России 1999 г.» [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.files.ugansk16.ru/sait/filipova/proqect/pbaal.html>
7. Светенко Т.В., Калинин Е.Г., Петренко О.Л. Дебаты [Текст]: учебно-методический комплект. – М.: Бонфи, 2001. – 296 с.

УДК 37.03

О.А. Коряковцева, Н.Е. Бекетова

Молодежь как социальная ценность: стратегия развития

***Аннотация.** Авторами статьи представлена стратегия развития молодежи с целью успешной ее социализации и эффективной самореализации, развития и эффективного использования потенциала молодежи в интересах страны. Авторы статьи доказывают, что молодежь не должна рассматриваться исключительно как ресурс, она представляет собой социальную ценность и общественное достояние.*

***Ключевые слова:** молодежь, стратегия развития, стратегия действий, молодежная политика, талантливая молодежь, молодая семья.*

Решение долгосрочных задач невозможно без конструктивного взаимодействия между поколениями. Именно молодежи предстоит завтра отстаивать позиции нашей страны в мире и именно от ее способностей, возможностей, убеждений будет зависеть достижимость целей, сформулированных в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. Современной молодежи предстоит жить и действовать в условиях усиления глобальной конкуренции, возрастания роли инноваций и значения человеческого капитала как основного фактора экономического развития. И хотя в настоящее время мы имеем дело с самым образованным поколением молодежи за все время российской истории, ни качество отечественного образования, ни состояние

здоровья, ни имеющиеся сегодня возможности для самореализации не обеспечивают российской молодежи достаточных преимуществ, гарантирующих ее глобальную конкурентоспособность и успешность в обретении Россией статуса ведущей мировой державы [2].

Дополнительная нагрузка ложится на молодежь и в связи со старением населения России, которое происходит на фоне быстрого роста населения в развивающихся странах, роста миграционных потоков, а также растущей конкуренцией с европейскими и азиатскими рынками за квалифицированные кадры.

Результативная молодежная политика должна обеспечить обществу и государству возможности инновационного развития за счет создания условий для успешной социализации и эффективной самореализации молодежи, развития и эффективного использования ее потенциала в интересах страны. При этом молодежь не должна рассматриваться исключительно как ресурс. Она представляет собой социальную ценность и общественное достояние, которое государство и общество должны охранять, заботясь о постоянном восполнении и продуктивной реализации ее потенциала.

В связи с этим мы считаем, что общий смысл стратегии – создание в обществе условий и стимулов для жизнедеятельности новых поколений, которые способствовали бы проявлению, развитию и реализации задатков, способностей и талантов молодых людей в целях социально-экономического развития.

Сегодня молодежь рассматривается в качестве полноправного субъекта молодежной политики, основного партнера властей всех уровней в ее выработке и реализации. Современная молодежная политика ориентирована на максимальное включение молодежи в социальную практику, на создание условий и возможностей для самостоятельного решения молодежным сообществом собственных проблем и полноценное участие молодежи в жизни общества. Особенно важным является общественное признание потребности широкого включения молодежи в социальные практики как необходимого условия формирования у нее российской идентичности [1, 4].

В настоящее время именно государству следует взять на себя инициативу по поддержке и развитию молодежных и детских общественных объединений всех уровней, созданию дополнительных форм и механизмов взаимодействия, стимулирующего общественную активность молодежи.

Важно, чтобы органы власти дали четкие сигналы обществу в целом и молодому поколению об острой необходимости консолидации усилий самой молодежи, семьи, институтов гражданского общества, бизнеса и церкви для повышения действенности стратегии экономического развития страны. Необходимо также модернизировать систему управления молодежной политикой, усилив возможности эффективного взаимодействия государства, молодежного сообщества и иных институтов гражданского общества, усилив межведомственную координацию, ликвидировав разрыв в полномочиях органов власти федерального, регионального и муниципального уровней; приступить к интенсивному развитию инфраструктуры учреждений по работе с молодежью; привести нормативную правовую базу в соответствие с обновляемой системой управления молодежной политикой; создать стимулы и условия для ускоренного развития молодежного общественного сектора, превращения молодежного сообщества в реального субъекта и полноправного партнера государства в выработке и реализации молодежной политики; воссоздать и развить научно-методическую и экспертную деятельность в сфере молодежной политики; обеспечить соответствующее масштабу стоящих перед страной задач ресурсное наполнение сферы молодежной политики, создав условия для привлечения в эту сферу ресурсов бизнеса, образовательных и научных структур, некоммерческого сектора, частных лиц [5, 6].

Связующими концептами могут быть:

- молодежь с ответственным отношением к своему здоровью;
- культурная молодежь;
- креативная молодежь;
- молодежь с ОВЗ;
- толерантная молодежь
- члены молодой семьи;
- работающая молодежь;
- молодые специалисты.

Рассмотрим более подробно стратегии действий в отношении двух групп – талантливая (креативная) молодежь и члены молодой семьи.

Стратегия действий в отношении первой группы. Сегодня талантливая молодежь стала первоочередной целевой группой государственной молодежной политики, для которой создается

система предпочтений и эффективно работающий «социальный лифт», приводимый в движение посредством реализации личных способностей молодого человека.

Необходимо «поставить на поток» технологию, которая обеспечила бы постоянный отбор претендентов на места в новой элите нашего общества. Эта система должна включать конкурсы, стимулирующие изобретательство, исследовательские поиски, предприимчивость, лидерство, продюсирование молодых талантов, закрепление их за мастерами-наставниками и предоставление возможностей для самореализации.

В кратко- и среднесрочной перспективе необходимо осуществление комплекса мероприятий, направленных на:

1. Формирование позитивного образа талантливого молодого человека, моды на инновационную деятельность.
2. Поиск и отбор талантливой молодежи.
3. Развитие инновационного потенциала молодых людей.
4. Продвижение и продюсирование талантливых представителей молодежи.
5. Достижение практического результата, коммерциализацию идей.

Стратегия действий в отношении второй группы. Сегодня поддержка молодой семьи – важный фактор решения демографических проблем России. Члены молодой семьи нуждаются сейчас в гарантированной поддержке во всех сферах жизнедеятельности, начиная с систематической эффективной личностно-ориентированной подготовки к осознанной семейной жизни, с формирования субъектной позиции определения и осуществления жизненной стратегии семьи, развития ответственности молодых за рождение детей, выполнения родительских обязанностей, заканчивая повышением социально-профессионального статуса молодых работников [3].

Особо отметим, что принимаемые сегодня меры стимулирования рождаемости и социальной поддержки семей направлены, прежде всего, на молодые семьи, поскольку в них рождается три четверти всех детей, но принятых мер уже недостаточно для решения назревших в стране демографических проблем.

Молодая семья, воспитывающая двух-трех детей, сегодня должна получить режим наибольшего благоприятствования со стороны государства как наиболее привлекательная в социальном и нравственном смысле. Эффективная социальная политика в отношении молодых семей, в том числе многодетных – это возвратные

расходы – инвестиции в человеческий капитал настоящих и будущих поколений. При сегодняшней незначительной доле многодетных семей совокупные затраты на реализацию даже очень серьезных мер поддержки не будут значительными. При этом идеологическое воздействие станет существенным. И напротив, современное бедственное положение многодетных семей является *«антирекламой»* для молодежи, желающей вступить в брачные узы. Молодые семьи, в том числе с высоким уровнем достатка, не хотят иметь более двух детей, а нередко и более одного ребенка, потому что многодетная семья не соответствует сложившейся в настоящее время системе ценностей. Одним из приоритетов молодежной политики должно быть формирование духовно-нравственных семейных ценностей, образа благополучной, крепкой и счастливой молодой семьи с тремя и более детьми.

Во всех нишах потребительского рынка следует пропагандировать семейные бренды, услуги и товары, которые привлекательны для молодой семьи: семейный автомобиль, семейный досуг, семейные соревнования, семейные праздники, семейные дисконтные программы, семейные тарифы и т.д. Важно побудить рынок работать на популяризацию молодой семьи.

Необходимо сформировать государственный заказ на производство семейных молодежных проектов сфер кино-, теле-, радиоиндустрии и средств массовой информации (включая интернет), поддерживать и стимулировать внедрение семейной молодежной тематики в существующие и новые теле- и радиопередачи, издания периодической печати и интернет-проекты.

Таким образом, наиболее эффективными формами развития молодежи являются поддержка конструктивных молодежных инициатив, молодежный парламентаризм и самоуправление, то есть реализация молодежью конкретных общественных проектов локального характера, которые становятся основой социально-политической субъективизации. При этом необходимо понимать, что осуществление процесса развития молодежи производится не только ресурсами молодежного самоуправления, но и требует государственной поддержки как в плане развития системы образования, так и в плане организации грамотного сопровождения данного процесса специалистами сферы молодежной политики.

Библиографический список

1. Давыдов А.В., Коряковцева О.А. Опыт формирования гражданской

и политической идентичности молодежи: современный взгляд [Текст] // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – Т.1. – № 2. – С. 97-100.

2. Инновационное развитие и кадровый потенциал молодежной и социальной сферы [Текст] / материалы Международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 21-23 ноября 2013 года. – СПб., 2013.

3. Коряковцева О.А. Технология социальной работы с семьей и детьми [Текст]: учебник и практикум. – М., 2017. Сер. 68. Профессиональное образование (2-е изд., испр. и доп).

4. Коряковцева О.А., Бугайчук Т.В. Молодое поколение России: формируем гражданское самосознание [Текст] / Профессиональная деятельность педагога: новые подходы и решения: коллективная монография. / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск, 2017. – С. 34-45.

5. Зайцева М.А., Коряковцева О.А., Соколова М.В. Менеджмент в молодежной политике [Текст]. – Ярославль, 2016.

6. Тарханова И.Ю., Коряковцева О.А. Социальное образование молодежи – пространство инноваций [Текст] // Вестник педагогических инноваций. – 2017. – № 3 (47). – С. 26-31.

УДК 378.14

Е.В. Красильникова

Этапы работы над лексикой с использованием лингвострановедческого материала на занятиях по РКИ

***Аннотация.** Успех обучения иностранных военнослужащих русскому языку зависит от ряда условий, одним из которых является включение в педагогический процесс лингвострановедческого материала. В статье раскрываются этапы работы над лексикой с использованием лингвострановедческого материала на занятиях по РКИ.*

***Ключевые слова:** лингвострановедение, лингвострановедческий материал, лексическая сторона речи, обучение лексическим речевым навыкам, обучающая презентация.*

Разработкой теоретических основ лингвострановедения занимались такие ученые как, Л.С. Бархударов, Е.М. Верещагин, Ж.Л. Витлин, П.Н. Донец, В.И. Кодухов, Г.В. Колшанский, А.Д. Мальцева, А.Д. Райхштейн, Г.Д. Томахин и др.

По мнению ученых, работа над лингвострановедческим материалом происходит последовательно. Прежде всего, выделяется наиболее важная безэквивалентная и фоновая лексика, раскрывается значение слова и фразеологического сочетания, показываются особенности их употребления.

В лингводидактике при работе над лексикой традиционно выделяют три основных этапа. На первом этапе происходит ознакомление с новым материалом (презентация), на втором происходит первичное закрепление (тренировка) и на третьем отрабатывается умение использовать навыки в различных видах речевой деятельности (применение).

Наиболее важным является первый этап. От его эффективности зависит вся последующая работа над лексикой. На занятиях презентация лексики осуществляется в серии неречевых упражнений.

Однако центральным звеном во всей работе над лексикой являются второй и третий этапы, т.е. этапы создания прочных и гибких лексических речевых навыков. Содержание обучения лексике на этих этапах строится на основе применения условно-речевых, подлинно речевых, лексически направленных ситуативных и контекстных упражнений.

Опираясь на данные положения, осуществляется работа по изучению иностранными военными специалистами (ИВС) лексико-грамматического материала, представленного в текстах, содержащих социокультурную проблематику. При отборе текстов учитывается интерес ИВС к определенным темам. На уроках русского языка они изучают государственное устройство России, экономику и политику, историю и географию, литературу и спорт, достижения науки и культуры, традиции и обычаи, структуру вооруженных сил. Каждая тема сопровождается обучающей презентацией. Использование презентаций при организации учебных занятий обеспечивает наглядность информации, способствует лучшему ее восприятию и оптимальному запоминанию и, соответственно, обеспечивает более глубокое усвоение материала. Содержание презентационного материала отличается большим разнообразием и включает слайды с текстами, различные визуальные изображения, сопровождаемые вербальными пояснениями или текстами. Использование мультимедийных средств позволяет ИВС лучше понять и усвоить изучаемый материал.

На первом этапе под руководством преподавателя происходит *изучение лексики* с использованием неречевых упражнений,

направленных на выделение слова в отдельных предложениях, в отдельных ситуациях, в процессе чтения текста, в процессе подготовки к высказыванию.

Следующий этап – *первичное закрепление лексики*. Тренировка осуществляется при помощи упражнений, упрочивающих семантику новых слов и словосочетаний, образованных на основе смысловой совместимости. В соответствии с этим Г.В. Рогова делит лексические упражнения на две категории, направленные, во-первых, на запоминание слова, его семантики в единстве с произносительной и грамматической формой; во-вторых, на формирование сочетаний слов смыслового характера [3].

На этапе *применения* от ИВС требуется использовать новые слова в высказываниях, в диалогической и монологической форме, понимать текст, понимать новые слова при чтении текста [1]. Для дальнейшего усвоения значения слов и словосочетаний вводятся грамматические тренировочные упражнения, в которых грамматическое и лексическое начала совмещены. Далее следуют упражнения, целью которых является отработка умений в применении новых лексических единиц и их сочетаний в речи. Основным видом упражнений являются разнообразные группировки слов, нацеленные на будущие высказывания. После этого предлагаются упражнения в неподготовленной речи, без внешних опор. Для этого создаются ситуации, мотивирующие высказывания.

И, наконец, ИВС *создают свой текст*, направленный на решение коммуникативных задач на основе усвоенного словаря. Здесь, как отмечает Г.В. Рогова, работа над словарем смыкается с развитием устной речи. На данном этапе осуществляются подготовка и презентация группового или индивидуального информационного проекта о своей родине. Например, «Достопримечательности моей страны», «Известный писатель моей страны», «Мой любимый город» и т.д. ИВС составляют свой текст о реалиях родной страны на основе текста о российском образе жизни, российской действительности. Задания творческого характера выполняются с использованием компьютерных программ и ресурсов интернета.

Введение элементов родной культуры для ИВС оживляет занятия, способствует росту мотивации, положительно влияет на процесс формирования речевых навыков и умений. Опираясь на прием сопоставления фактов двух культур, преподаватель апеллирует к уже имеющимся знаниям, опыту и ассоциациям обучающихся, а это ведет к оптимизации процесса обучения русскому языку [2].

Таким образом, страноведческая работа не только способствует обогащению и активизации словарного запаса ИВС, но и расширяет рамки речевых ситуаций и стимулирует их речевую деятельность.

Библиографический список

1. Красильникова Е.В. Лингводидактический аспект обучения лексике русского языка иностранных военных специалистов в вузах Министерства обороны Российской Федерации [Текст] // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. – 2014. – Т. 20 – № 4. – С. 135-137.
2. Красильникова Е.В. Обучение лексике русского языка как условие формирования лингво-профессиональной компетенции у иностранных военных специалистов [Текст] / Системогенез учебной и профессиональной деятельности: материалы VII Международной научно-практической конференции. – Ярославль: Изд-во ООО «Агентство Литера», 2015. – 328 с. – С.196-198.
3. Рогова Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе [Текст]. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.

УДК 378.1

А.Ю. Куликов, А.В. Давыдов

Социальное партнерство как ресурс эффективной подготовки специалистов сферы управления образованием в регионе

Аннотация. В статье представлен опыт Института развития кадрового потенциала по профессиональной переподготовке руководящих и педагогических работников Ярославской области по дополнительной профессиональной программе «Менеджмент организации».

Ключевые слова: социальное партнерство, слушатели, сфера управлением образования, дополнительное профессиональное образование.

Сегодня во всем мире мы наблюдаем «образовательный бум». Все понимают, что образование – это новые возможности для каждого человека. В обществе увеличилась потребность в образованных и профессионально компетентных людях, имеющих фундаментальную подготовку по своей специальности, готовых к освоению новых знаний и принятию решений в изменяющейся ситуации. Безусловно,

от уровня подготовленности руководителя и специалистов зависит деятельность организации в целом.

Ещё совсем недавно, в конце XX века, высшего образования для подготовки специалиста, призванного решать поставленные задачи в области управления образованием традиционными методами, было достаточно. В процессе обучения внимание обращалось, прежде всего, на усвоение отработанных методов и алгоритмов решения возникающих задач и проблем, в результате чего формировался специалист достаточно узкого профиля. Информационный век высоких технологий требует от руководителя современного образовательного учреждения профессиональной гибкости и многогранности.

В новой образовательной парадигме «развивающего образования» предполагается предоставлять услуги дополнительного профессионального образования взрослому клиенту на основе социального партнерства, которое проявляется в совместном выборе как содержания программ, так и методов организации образовательного процесса.

Имеющийся в Ярославском государственном университете им. К.Д. Ушинского совместный опыт организации профессиональной переподготовки руководящих и педагогических работников убеждает в необходимости выбора для каждого слушателя оптимального образовательного маршрута и наиболее эффективных обучающих технологий. Реализуя программы дополнительного профессионального образования управленческого профиля, важно привлекать к участию в них специалистов партнерских организаций, следует структурировать все дисциплины таким образом, чтобы слушатель воспринял целостность обучения, плавно переходя на более высокий уровень и осваивая такие важные для современного руководителя предметы, как инновационный менеджмент, управление персоналом, маркетинговые технологии образовательного учреждения, социальное партнерство и многие другие.

Организация обучения по программам профессиональной переподготовки руководителей образования имеет целый ряд особенностей, но, прежде всего, становится очевидным социальное партнерство: педагог – слушатель и слушатель – слушатель в образовательной сфере.

Изучение всех дисциплин максимально приближено к конкретной профессиональной деятельности слушателей. Например, изучая дисциплину регионального компонента образовательного

стандарта «Правовые основы управленческой деятельности», слушатели знакомятся со всеми основными нормативно-правовыми документами, регламентирующими их профессиональную деятельность. Они получают необходимую информацию по ключевым и спорным вопросам нормативно-правового обеспечения деятельности руководителя образовательной сферы. Все слушатели на электронном носителе обеспечиваются информацией о нормативно-правовых документах, сопровождающих процесс управления организацией, и текстами самих документов.

Каждый участник образовательного процесса имеет возможность вместе с научным консультантом определить тему своей выпускной квалификационной работы. Обычно рекомендуются те темы, которые позволят слушателю выйти на новый уровень саморазвития и получить новые возможности развития учреждения. Опыт показывает, что многие руководители образовательных учреждений заинтересованы в совместной разработке новых программ развития своих учреждений. Кому-то требуется помощь в организации грамотного и эффективного предоставления образовательной услуги. Каждый слушатель, работающий над темой квалификационной работы, получает возможность консультироваться у ученых и практиков, высококомпетентных в выбранной им области знаний.

Многие преподаватели при организации обучения используют деловые игры, которые моделируют конкретные ситуации и дают возможность практической отработки эффективного поведения в них.

Наблюдая за процессом обучения групп, выявляя запросы слушателей, мы пришли к выводу о необходимости усиления психологического компонента каждой программы профессиональной переподготовки. Это выражается в увеличении количества интерактивных семинаров и психологических тренингов. Основные направления данных психологических занятий: командообразование и имидж организации; эффективное общение в коллективе; стрессоустойчивость личности; эффективное поведение в конфликтной ситуации, профессиональное выгорание и др. Каждый из нас понимает, что от того, насколько мы внутренне чувствуем себя комфортно, зависит наше взаимодействие с обществом. В конце обучения в группах проводится тестирование с целью определения слабых мест в деятельности руководителя и нахождения новых точек роста. Обучение и контроль качества образования осуществляется совместно с нашими партнерами – руководством и ведущими специалистами заказчиков.

Анализ анкет слушателей показал: на вопрос: «Что вы приобрели в результате обучения?», большинство из них отвечают:

- умею ставить и решать задачи в жизни и в профессиональной деятельности;
- приобрел уверенность в себе; получил возможность занять более высокое положение в обществе;
- получил возможность реализовать свои способности;
- определился в своих жизненных планах;
- узнал свои потенциальные возможности;
- научился разрабатывать проекты, пользоваться технологиями самоуправления;
- приобрел новых друзей и узнал лучше коллег.

Подобные ответы позволяют говорить о взаимопроникновении личностного развития и социализации личности в период обучения взрослых в системе дополнительного профессионального образования.

Анкетирование выступает лишь одним из методов обратной связи с нашими слушателями. Очевидно, что роль эффективно организованного образовательного пространства стимулирует развитие человека и формирует значимость «личностного смысла» образования и его социальной составляющей.

Систематически обсуждая с коллегами программы профессиональной переподготовки руководителей, мы обращаем внимание на актуальные запросы для слушателей, с каждой новой группой стремимся ввести в образовательную программу новые аспекты содержания, передовые технологии и техники обучения с целью создания условий эффективного обучения и получения слушателями удовлетворения от своей учебной деятельности.

Системное партнерское взаимодействие со слушателями и заказчиками показывает, эффективен ли образовательный процесс и дает ли он свои ощутимые результаты в успешной работе по оказанию образовательных услуг. Актуальность и востребованность социального партнерства как эффективного ресурса развития организации несомненны.

В результате подобного социального партнерства в сфере дополнительного профессионального образования «рождается» такой кадровый ресурс, как подготовленный управленческий корпус, что, безусловно, становится конкурентным преимуществом и позволяет эффективно внедрять в деятельность учреждений образования современные методы и практики менеджмента.

Образование – это фактор социальной стабильности любой личности вне зависимости от занимаемой должности. Образование – это тот капитал, который может дать шанс для самореализации личности и повышения социального статуса. Дополнительное профессиональное образование как открытая система позволяет повышать квалификацию, добиваться авторитета и признания и пробовать свои силы в новых формах деятельности. Социальное партнерство с целью предоставления эффективной образовательной услуги – это путь к формированию компетентного специалиста.

Библиографический список

1. Гурьянчик В.Н., Макеева Т.В. Особенности экономической компетентности курсантов военных вузов в планировании бюджета молодой семьи [Текст] // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 5. – С. 131-138.
2. Давыдов А.В., Коряковцев С.П. Непрерывное образование как многоуровневая структура повышения профессиональной компетентности специалиста [Текст] / Вопросы теории и методики профессионального образования: материалы конференции. – Ярославль, 2017. – С. 31-36.
3. Куликов А.Ю., Давыдов А.В., Чистова Е.В. Особенности подготовки специалистов управления образованием региона [Текст] // Педагогические и психологические проблемы современного образования: материалы научно-практической конференции «Чтения Ушинского» / отв. ред. Е.О. Иванова. – Ярославль, 2015. – С. 387-391.
4. Тарханова И.Ю., Бугайчук Т.В., Коряковцева О.А., Куликов А.Ю. Концепция социализации взрослых средствами дополнительного профессионального образования [Текст] // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 1. – С. 131-135.

УДК 378

Д.А. Лермонтова

Использование личного сайта педагога как средства организации процесса обучения

Аннотация. В статье рассказывается о возможностях использования личного сайта педагога в процессе обучения.

Ключевые слова: персональный сайт, самостоятельная работа

ИКТ, электронный образовательный ресурс, контроль, информационная культура личности.

Мир XXI века – это мир «всемирной паутины». Процессы информатизации и компьютеризации затрагивают все сферы общественной жизни. Образование как один из основных социальных институтов также приспособляется к изменяющимся условиям существования общества.

Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования 2018-2025» определила совершенствование содержаний и технологий в образовании внедрением новых образовательных технологий и принципов организации учебного процесса, обеспечивающих эффективную реализацию новых моделей непрерывного образования, в том числе с использованием современных информационных и коммуникационных технологий.

Согласно Федеральным государственным образовательным стандартам, обучение должно опираться на талант, креативность и инициативность человека как на важнейший ресурс экономического и социального развития. Происходит существенное сокращение доли аудиторных занятий за счет увеличения самостоятельной работы студентов и письменных (практических) работ, а новый преподаватель – исследователь, воспитатель, консультант, руководитель проектов. В связи с этим современному педагогу приходится модернизировать и приспособлять свою педагогическую деятельность к новым условиям образовательной политики государства.

Информационные и коммуникационные технологии (ИКТ) – это обобщающее понятие, описывающее различные устройства, механизмы, способы, алгоритмы обработки информации. Важнейшим современным устройством ИКТ являются компьютер, снабженный соответствующим программным обеспечением, и средства телекоммуникаций вместе с размещенной на них информацией [4].

Поэтому одной из компетенций, которой должен обладать преподаватель, а также выпускник, – это ИКТ-компетентность. В профессиональную педагогическую ИКТ-компетентность входят: общепользовательская ИКТ-компетентность, общепедагогическая ИКТ-компетентность, предметно-педагогическая ИКТ-компетентность (отражающая профессиональную ИКТ-компетентность соответствующей области человеческой деятельности). В каждый из компонентов входит ИКТ-квалификация, которая состоит в соответствующем умении применять ресурсы ИКТ [7].

Как помочь студентам сформировать навыки ИКТ – компетентности в своей профессиональной деятельности? Самостоятельная работа студентов, организованная с применением ИКТ, поможет практическим путем освоить данные компетенции. Под данной учебной деятельностью понимается вид работы, связанный с выполнением ряда заданий без непосредственного контакта с преподавателем и индивидуальное усвоение материала. Самостоятельная работа – это основа формирования познавательной деятельности обучающихся. Только хорошо организованная самостоятельная работа может помочь студенту достичь тех целей, которые преследует преподаватель. Применение ИКТ позволяет разнообразить процесс самостоятельной подготовки. Персональный сайт педагога является средством достижения таких целей обучения, как [9]:

- индивидуализация и дифференциация процесса обучения;
- осуществление контроля, с обратной связью, с диагностикой ошибок и оценкой результатов учебной деятельности;
- осуществление самоконтроля и самокоррекции;
- организация тренировки в процессе усвоения учебного материала и самоподготовки обучающихся;
- компьютерная визуализация учебной информации;
- создание и использование информационных баз данных и знаний, необходимых в учебной деятельности;
- усиление мотивации обучения (например, за счет использования игровых ситуаций);
- вооружение обучаемого стратегией усвоения учебного материала;
- развитие определенного вида мышления (например, наглядно-образного, теоретического);
- формирование культуры учебной деятельности, информационной культуры.

Персональный сайт преподавателя может представлять собой упрощенную форму программной среды, в которой обычно создаются образовательные курсы. В то же время он имеет ряд плюсов: демонстрация педагогического опыта, собственных достижений и хранилище учебно-методического комплекта.

Самостоятельная работа может быть подробно описана в методических рекомендациях к дисциплине. В оценке самостоятельной деятельности студента целесообразно применить балльную систему, которая подразумевает получение определенного

количества баллов за каждый вид самостоятельной работы, тем самым возможно установить общее количество баллов за выполнение данной учебной деятельности по всему курсу. Здесь необходимо учитывать и аудиторную работу и посещаемость, тем самым подготовка к итоговой аттестации по дисциплине может включать в себя получение определенного количества баллов за весь курс.

Самостоятельная работа с помощью персонального сайта педагога может быть представлена в виде тестовых заданий с выбором одного или нескольких вариантов ответа, сопоставлений, дополнений и других видов использования программ для создания такого контента. Плюсом таких заданий является быстрая проверка, без каких-либо временных затрат, а также возможность в любой момент изменить или отредактировать уже имеющиеся наработки. Сроки сдачи заданий самостоятельной работы должны быть отражены в методических рекомендациях, в прямой зависимости от балльной системы оценивания.

Другие виды самостоятельной работы, например выполнение заданий в совместном доступе к документу, получение индивидуальных заданий, а также их контроль с помощью форм связи, представленных на сайте, значительно повышают продуктивность самостоятельной деятельности, т.к. не всегда педагог может во время аудиторной работы ответить на все интересующие студента вопросы. Назначение онлайн консультации также мотивирует обучающихся. Такая форма удобна как преподавателю, так и студенту. Свободный доступ к учебным материалам позволяет решить проблему учебно-методического обеспечения образовательного процесса в целом. Участие обучающихся в форуме, с постановкой проблемных вопросов, поможет приобрести навыки решения задач такого вида. Тем самым грамотно построенный форум, позволяет преподавателю раскрыть самые сложные темы, студентам решить поставленные задачи самостоятельно, а, следовательно, будет содержать качественные характеристики образовательного процесса в целом.

Также можно осуществлять мониторинг действий студентов по выполнению самостоятельных заданий. Все это значительно увеличивает мобильность студента в процессе обучения и облегчает подготовку к различным формам контроля. Реализация самостоятельной работы с помощью персонального сайта педагога является примером организации собственной профессиональной деятельности.

Персональный сайт педагога является также основным источником формирования информационной культуры обучающихся. Информационная культура личности – это способность человека использовать и отбирать нужную информацию. Критериями информационной культуры можно считать умение адекватно формулировать свою потребность в информации, эффективно осуществлять поиск нужной информации во всей совокупности информационных ресурсов, перерабатывать информацию и создавать качественно новую, вести индивидуальные информационно-поисковые системы, адекватно отбирать и оценивать информацию, а также способность к информационному общению и компьютерную грамотность [5, с. 3].

Персональный сайт преподавателя – это заранее отобранный материал по различным темам курса, как теоретический, так и практический. Он является показателем информационной культуры самого педагога. Тем самым, обучающимся гораздо проще получить уже «отфильтрованную» учителем информацию, чем искать на просторах сети, что способствует развитию информационной культуры обучающихся. Доступ к сайту возможен всегда и, следовательно, если приучить студентов работать в такой форме, то показатели эффективности могут возрасти. Для молодых людей это более интересное и привычное занятие. Также возможна отработка пропущенных занятий и, конечно же, общение со сверстниками через чаты и формы связи.

Для преподавателя персональный сайт – способ показать то, что невозможно отразить в классно-урочной системе образования, привлечь внимание обучающихся на те аспекты, на которые часто не хватает времени, возможность поделиться своими наработками и опытом с коллегами. Это также огромный помощник в реализации проектной деятельности. Виртуальная образовательная среда при ее грамотном использовании может сплотить обучающихся для работы над одной темой, настроить общение с родителями. Преподавателю необходимо помнить, что его личный «блог» – современный классный уголок XXI века.

В образовательной деятельности СПО персональный сайт преподавателя поможет сформировать у обучающихся общие компетенции, включающие в себя способность [10]:

ОК 2 – организовывать собственную деятельность, определять методы решения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество.

ОК 4 – осуществлять поиск, анализ и оценку информации, необходимой для постановки и решения профессиональных задач, профессионального и личностного развития.

ОК 5 – использовать информационно-коммуникационные технологии для совершенствования профессиональной деятельности.

ОК 9 – осуществлять профессиональную деятельность в условиях обновления ее целей, содержания, смены технологий.

Также персональный сайт можно применять и на аудиторных занятиях. Если занятие предполагает использование ИКТ, то необходимо [12]:

1. Составить временную структуру урока, в соответствии с целью.
2. Наметить задачи для её достижения и этапы применения ИКТ.
3. Отобрать наиболее эффективные электронные образовательные ресурсы (ЭОР) для решения задач урока (которые уже находятся на вашем сайте, что значительно уменьшит время для подготовки преподавателя).
4. Отобранные материалы оценить во времени.
5. Составить поминутный план урока.

Как было уже сказано, само наполнение сайта преподавателя может быть достаточно разнообразным, но большую часть займет мультимедийный контент, так как современная молодежь уже привыкла обращать свое внимание на наглядную информацию, изложенную коротко и ясно.

Виртуальные музеи и экскурсии, работа с картами и схемами, а также электронный учебник, энциклопедии, электронные библиотеки, методические разработки, задачки – и это еще не все возможности, которые поможет реализовать предметный сайт.

С целью выявления уровня обученности студентов с помощью личного сайта преподавателя планируется проведение педагогического эксперимента, в котором будут участвовать контрольная и экспериментальная группа. В экспериментальной группе обучение станет проводиться с использованием личного сайта педагога (на примере курса «История»), в контрольной группе – по традиционной методике. Результаты данного эксперимента должны подтвердить эффективность использования личного сайта педагога в образовательной деятельности.

Таким образом, применение ИКТ-технологии, а в данном случае работа с персональным сайтом преподавателя, поможет активизировать деятельность обучающихся, обеспечит доступ к различным материалам, сформирует навыки исследовательской и

проектной деятельности, а также поможет в формировании такого компонента, как информационная культура личности.

Библиографический список

1. Аникеева Ю.С. Использование информационных технологий в профессиональной педагогической деятельности. 18.09.2017 [Электронный ресурс] // URL: <http://www.informio.ru/publications/id3480/Ispolzovanie-informacionnyh-tehnologii-v-professionalnoi-pedagogicheskoi-deyatelnosti> (дата обращения: 15.02.2018).
2. Быковец О.А., Янченкова Е.В. Организация самостоятельной работы обучающихся при реализации ФГОС НПО и СПО: ГБОУ УМЦ ПО ДОГМ [Текст]. – М., 2014.
3. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования 2018-2025» (от 26.12.2017) [Текст].
4. Информационные технологии в образовании [Электронный ресурс] // URL: <http://physics.herzen.spb.ru/teaching/materials/gosexam/b25.htm>
5. Кальченко Ю.В., Коурова С.И. Развитие информационной культуры. // URL: <https://rae.ru/forum2012/pdf/2695.pdf>. (дата обращения: 10.01.2018).
6. Матвеев Т.Н. Персональный сайт преподавателя как средство организации самостоятельной работы студентов педагогического колледжа. 18.03.2016. [Электронный ресурс] // URL: <https://infourok.ru/statya-personalniy-sayt-prepodavatelya-kak-sredstvo-organizacii-samostoyatelnoy-raboti-studentov-962461.html> (дата обращения: 16.02.2018).
7. Мироненко О.В. Использование современных информационных технологий в образовательном процессе [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2015. - №13. – С. 664-668. // URL <https://moluch.ru/archive/93/20666/> (дата обращения: 21.03.2018).
8. Профессиональный стандарт педагога. Утвержден приказом Минтруда России от 18.10.2013г. № 544н. Вступил в действие с 01.01.2015г. [Электронный ресурс] // URL: <http://минобрнауки.рф/документы/3071> (дата обращения: 20.01.2018)
9. Рабаданова Р.С. Информационные и коммуникационные технологии в науке и образовании [Текст]: учебно-методический комплекс дисциплины. – М.: МГУТУ, 2012. – 124 с.
10. Тутаров Е.А. Организация самостоятельной работы студентов с использованием электронного обучающего курса (на примере

дисциплины ИДСОП) [Текст]: магистерская диссертация. СФУ, Институт педагогики, психологии и социологии. – Красноярск, 2016.

11. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности: 44.02.02 – Преподавание в начальных классах (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 27 октября 2014 г. № 1353) [Текст].

12. Черноталова К.Л., Гончаренко Е.Е. Дистанционное обучение в самостоятельной работе студентов очной формы обучения технических вузов [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2013. - № 11 (ноябрь). – С. 11-15. // URL: <http://e-koncept.ru/2013/13215.htm>.

13. Шмелева О.В. ИКТ-компетентность педагога – важнейший фактор реализации ФГОС [Текст] // Теория и практика образования в современном мире: материалы IX Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2016 г.). – СПб.: Свое издательство, 2016. – С. 80-85.

14. Шумская С.А. Организация самостоятельной работы студентов с помощью авторского электронного образовательного ресурса [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2017. - № 5 // URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=26847>

УДК 159.9

В.А. Мазиллов

Слово о словах: психология и ее термины²

***Аннотация.** Статья посвящена теоретическому обоснованию конструкта внутренний мир человека. Показано, что конструкт отвечает основным требованиям к «предмету психологии». Прослежены перспективы психологии в том случае, когда в качестве предмета выступает внутренний мир человека.*

***Ключевые слова:** психология, предмет науки, предмет, функции предмета, характеристики предмета.*

Нам уже приходилось писать о том, что психологи довольно легкомысленно относятся к терминам, используемым в их науке. В

² Исследование выполнено при финансовой поддержке государственного задания № 25.8407.2017/8.9.

© Мазиллов В.А., 2018

некоторых случаях это доставляет мелкие неудобства, затрудняя взаимопонимание, в других является серьезным препятствием на пути познания.

Обратимся к главному психологическому слову, это слово, вне сомнения, термин, обозначающий предмет науки.

В отечественной науке утвердилось понимание психологии как науки о психике. Конечно, это не отменяло других трактовок: в разное время предлагалось изучать и сознание, и личность, и деятельность. Конечно, были и другие варианты.

В советской психологии в соответствии с ленинской теорией отражения [5] психика трактовалась как свойство высокоорганизованной материи и как отражение действительности. Теория отражения разрабатывалась несколькими поколениями философов, причем коллектив разработчиков был интернациональным. Конечно, в рамках небольшой статьи невозможно осуществить анализ этой теории, которая на протяжении нескольких десятилетий считалась и всеильной, и верной.

Для темы нашей статьи важно лишь подчеркнуть, что вся психика рассматривалась как отражение, то есть результат взаимодействия двух материальных систем: окружающего мира и органов чувств, и мозга человека. Трактовка всей психики как отражения многократно критиковалась. Еще в советские времена отражение критиковалось, в первую очередь, за то, что при использовании категории отражение недостаточно подчеркивается активный характер психики. В постсоветское время критика многократно усилилась. Особенно последовательными критиками этой теории выступили представители конструктивизма, многократно подчеркивавшие то, что субъект не отражает, а создает мир. Базовая метафора отражения «исчерпала свой эвристический потенциал и стала во многом тормозом развития. Метафора отражения в самом базовом образе содержит элемент вторичности психической активности, ее реактивности» [13, с.120].

В.Ф. Петренко продолжает: относительно определения «сознания» можем прочесть: «Сознание – высший уровень психического отражения действительности, присущий только человеку как общественно – историческому существу». Я не знаю, кому конкретно принадлежит авторство словарной статьи, но это, так сказать, школьное определение, пришедшее из учебников по философии, и средний студент на экзамене по психологии норовит воспроизвести именно это определение. В последнем издании справочника 1998 года к этому определению добавилось еще и

следующее: «сознание – это высший уровень психического отражения и саморегуляции», что не меняет существо дела. Но что отражает сознание? – Действительность? Последнее предполагает нечто существующее само по себе (безотносительно к познающему субъекту), законы которого и изучает познающий субъект (так сказать отражает). Эти представления стали расхожей нормой. Они базируются на школьной, вульгарной трактовке диамата, которую насаждала официальная идеология». [13, с.121].

Подчеркнем, что приведенная цитата показательна в следующем отношении. На самом деле сознание и психика ничего не отражают, поскольку отражать не могут, ибо сами являются отражением. Пафос теории отражения как раз и состоял в том, что отражение появляется как продукт взаимодействия материальных систем. Стратегическая цель заключалась в том, чтобы показать первичность материального и вторичность психического, поэтому «отсутствие активности» было заложено, так сказать, конструктивно.

Впрочем, к анализу роли категории «отражение» в современной психологии мы еще вернемся в пределах настоящего текста. Здесь же отметим лишь два момента: первый – критика отражения как общей теории *всей психики* в значительной степени справедлива, с ней можно согласиться, роль отражения нуждается в пересмотре; второй – в последние годы наблюдается тенденция, вызывающая печальную улыбку, состоящая в попытке заменить термин «отражение» на «отображение». Понятно, что в этом случае можно, проявив наивность, «избавиться» от неудобного понятия (за которым все же стоит теория), но подчеркнем, что заменяется оно *голым* словом («Из голых слов, ярясь и споря, возводят здания теорий»).

Учитывая ограниченный объем настоящей публикации, обратимся к центральному моменту наших рассуждений.

Приведем две цитаты из труда замечательного русского философа, опубликованного ровно сто лет назад. «Современная так называемая психология есть вообще *не психология, а физиология*. Она есть не учение о душе как сфере некоей внутренней реальности, которая – как бы ее ни понимать – непосредственно, в самом опытном своем содержании, отделяется от чувственно-предметного мира природы и противостоит ему, а именно учение о природе, о внешних, чувственно-предметных условиях и закономерностях сосуществования и смены душевных явлений. Прекрасное обозначение «*психология*» – учение о душе – было просто незаконно похищено и использовано, как титул для совсем иной научной

области; оно похищено так основательно, что, когда теперь размышляешь о природе души, о мире внутренней реальности человеческой жизни как таковой, то занимаешься делом, которому суждено оставаться безымянным или для которого надо придумать какое-нибудь новое обозначение. И даже если примириться с новейшим, искаженным смыслом этого слова, нужно признать, что, по крайней мере, три четверти так называемой эмпирической психологии и еще большая часть так называемой «экспериментальной» психологии есть не чистая психология, а либо психофизика и психофизиология, либо же – что точнее уяснится ниже – исследование явлений хотя и не физических, но вместе с тем и не психических» [14, с. 423].

И «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, правильнее строить свои отношения к ним?» [14, с. 423].

Как понятно из второй цитаты, мы полагаем: то, что презрела психофизиология – *живой, целостный внутренний мир человека* – на самом деле является подлинным предметом психологической науки в том высоком смысле слова, о котором С.Л. Франк писал в первом приведенном фрагменте.

Нам уже приходилось писать, что, по нашему мнению, целесообразно рассматривать внутренний мир человека как предмет психологии [6-8], [15-17]. Была приведена аргументация, показано, что понятие *внутренний мир* выполняет те функции, который должен выполнять предмет в структуре психологического знания и в структуре психологического исследования [9, 11].

В ряде работ была показана архитектоника внутреннего мира человека [15, 11]. Поэтому в рамках настоящей статьи остановимся лишь на двух моментах. Проблемы отражения мы уже в настоящем тексте касались, сейчас продолжим ее обсуждение.

Ниже остановимся на психофизиологической проблеме в связи с трактовкой предмета психологии.

Итак, отражение и *внутренний мир*. Как уже неоднократно отмечалось, трактуется *внутренний мир человека* максимально

широко, в него включены и сознательные и бессознательные психические явления. Более того, такая широкая трактовка позволяет включить в архитектуру внутреннего мира такие разные механизмы (и показать их роль и значение), как отражение и конструирование. Мир, как мы уже отмечали, сложен, и вряд ли един, как впрочем, и внешний мир. Поэтому стоит быть готовым к тому, что в рамках внутреннего мира представлены разные механизмы. Вряд ли мы поймем ощущения без использования понятия отражение. По-видимому, это единственная концепция, которая удовлетворительно позволяет объяснить появление элементарного ощущения. Но это никоим образом не означает, что вся остальная психическая жизнь тоже отражение.

Вспомним, что уже Аристотель отмечал, что «мыслить – это во власти самого мыслящего, когда бы оно ни захотело помыслить; ощущение же не во власти ощущающего, ибо необходимо, чтобы было налицо ощущаемое» [1, с. 407]. Надо полагать, что и механизмы этих процессов различны. Вряд ли стоит распространять принцип отражения на все. Отражение, несомненно, имеет место в области чувственного познания, создавая чувственную ткань, но мы хорошо знаем, что уже на уровне восприятий сталкиваемся с заметным «обратным влиянием», когда внутренний мир фактически организует перцепцию.

И самое последнее. Внутренний мир сложен, поэтому естественно, что для его исследования требуются разные методы. В общем виде – несомненно, что необходимо сочетание различных методов.

И, наконец, последний момент, который связан с решением психофизиологической проблемы. Как уже упоминалось, внутренний мир человека представляет собой психическую реальность, имеющую внутреннюю архитектуру. Это естественный объект, представляющий собой систему. Исследование такого объекта представляет собой классический вариант системного подхода, точнее, содержательного системного подхода. Известно, что различные совокупные предметы имеют различный потенциал и перспективы в плане психологического исследования. Совокупный предмет определяет собой рамки и границы психологии. Следует специально подчеркнуть, что это важнейший для психологии вопрос. Дело в том, что предметное пространство психологии должно представлять собой целостность, позволяющую организовать конструктивную исследовательскую работу, и далеко не каждое широкое

психологическое понятие может претендовать на то, чтобы представить собой совокупный предмет.

Известный советский психолог П.Я. Гальперин видел истоки методологического кризиса психологии в том, что сама психология не смогла преодолеть дуализм: «Подлинным источником «открытого кризиса психологии» был и остается онтологический дуализм – признание материи и психики двумя мирами, абсолютно отличными друг от друга. Характерно, что ни одно из воинствующих направлений периода кризиса не подвергало сомнению этот дуализм. Для этих направлений материальный процесс и ощущение, материальное тело и субъект оставались абсолютно – *toto genere* – разными, несовместимыми, и никакая эволюция не может объяснить переход от одного к другому, хотя и демонстрирует его как факт. И в самом деле, если мыслить их как абсолютно противоположные виды бытия, то этот переход действительно понять нельзя» [4, с. 3].

П.Я. Гальперин полагал, что «с точки зрения диалектического материализма все обстоит иначе» [4, с. 3]. Диалектическому материализму, как сейчас понятно, тоже не удалось решить главные методологические вопросы психологии.

На наш взгляд, в решении психофизиологической проблемы допускаются ошибки, а их сочетание делает проблему фатально неразрешимой.

Первая. Предмет психологии понимается как простой. Удивительная традиция, которую можно проследить, по меньшей мере, начиная с XIII века с времен Фомы Аквинского: душа – простая сущность. Если психика или сознание понимаются как нечто простое (например, отражение), то часто вообще заменяются на единицу (которую, как почему-то представляется, изучать легче).

Вторая. Декартовский дуализм, предполагающий разделение на тело и душу. Душа сознает, тело выступает источником активности.

Третья. Почему-то используется причинно-следственное объяснение. Это простое объяснение. Е.П. Никитин характеризует специфику причинного объяснения следующим образом: «Причинное объяснение является относительно простым видом объяснения. Оно раскрывает сущность как нечто «пассивное», «страдательное», произведенное другим объектом. А такое исследование объекта всегда оказывается более простым, нежели анализ его собственного активного функционирования. Причинное объяснение часто исследует объект не имманентно, а «со стороны», посредством указания другого, внешнего объекта. Это происходит в тех случаях, когда объясняемый

объект произведен так называемой внешней причиной. Исследование же объекта «извне», через его внешние соотношения с другими объектами, как показывает история науки, является более простым, нежели имманентное познание внутренних связей и структуры. Все эти факторы обуславливают относительно большую простоту причинного и вообще генетического объяснения...» [12, с. 88-89].

Таким образом, «активное функционирование объекта» не раскрывается и «имманентное познание внутренних связей и структуры» не осуществляется (что, заметим, является важнейшей задачей, в частности, психологической науки). Отсюда становится понятным, что источник активности психики «обнаруживается» в физиологии, социологии, логике и проч. – в зависимости от склонности использовать тот или иной тип редукции. По нашему глубокому убеждению, продуктивен тот подход, который видит источник активности психики в ней самой.

Е.П. Никитин характеризует специфику причинного объяснения следующим образом: «Причинное объяснение является относительно простым видом объяснения. Оно раскрывает сущность как нечто «пассивное», «страдательное», произведенное другим объектом. А такое исследование объекта всегда оказывается более простым, нежели анализ его собственного активного функционирования. Причинное объяснение часто исследует объект не имманентно, а «со стороны», посредством указания другого, внешнего объекта. Это происходит в тех случаях, когда объясняемый объект произведен так называемой внешней причиной. Исследование же объекта «извне», через его внешние соотношения с другими объектами, как показывает история науки, является более простым, нежели имманентное познание внутренних связей и структуры. Все эти факторы обуславливают относительно большую простоту причинного и вообще генетического объяснения...» [12, с. 88-89].

Таким образом, «активное функционирование объекта» не раскрывается и «имманентное познание внутренних связей и структуры» не осуществляется (что, заметим, является важнейшей задачей, в частности, психологической науки). Отсюда становится понятным, что источник активности психики «обнаруживается» в физиологии, социологии, логике и проч. – в зависимости от склонности использовать тот или иной тип редукции. По нашему глубокому убеждению, продуктивен тот подход, который видит источник активности психики в ней самой.

Сочетание этих трех моментов делает психофизиологическую проблему неразрешимой.

Описываемый в статье подход, при котором мир психических явлений обретает надежную нейробиологическую основу [16], как представляется, позитивен, поскольку в этом случае, по крайней мере, удастся избежать редукционизма и физиологизма.

Библиографический список

1. Аристотель. Сочинения [Текст]: в 4 т. Т. 1. – М.: Мысль, 1976. – 550 с.
2. Журавлев А.Л., Мироненко И.А., Юревич А.В. Психологическая наука в глобальном мире: вызовы и перспективы [Текст] // Психологический журнал. – № 2. – 2018. – С. 57-70.
3. Зинченко В.П., Подорога В.А. О человеческой душе и плоти [Текст] // Знание. Понимание. Умение. – № 1. – 2005. – С. 34-43.
4. История психологии: период открытого кризиса: тексты [Текст] / под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан. – М.: МГУ, 1992. – 364 с.
5. Ленин В.И. Материализм и эмпириокритицизм [Текст]. ПСС. Т. 19. – М.: Изд-во политической литературы, 1968. – 628 с.
6. Мазилев В.А. Методология психологической науки: история и современность [Текст]. – Ярославль: ЯГПУ, 2017. – 419 с.
7. Мазилев В.А. Научная психология: проблема предмета [Текст] // Труды Ярославского методологического семинара. Т. 2: Предмет психологии / под ред. В.В. Новикова, И.Н. Карицкого, В.В. Козлова, В.А. Мазилова. – Ярославль: МАПН, 2004. – С. 207-225.
8. Мазилев В.А. Интеграция психологического знания [Текст]. – Ярославль: МАПН, 2008. – 112 с.
9. Мазилев В.А. Теория и метод в психологии [Текст]. – Ярославль: МАПН, 1998. – 356 с.
10. Мазилев В.А. Прогресс на фоне кризиса [Текст] // Психологический журнал. – Т.38. – №5. – 2017. – С. 97-102.
11. Мазилев В.А. Психология: взгляд в будущее [Текст] // Вопросы психологии. – №6. – 2017. – С. 107-116.
12. Никитин Е.П. Объяснение функция науки [Текст]. – М.: Наука, 1970. – 286 с.
13. Петренко В.Ф. Конструктивистская парадигма в психологической науке [Текст] / В.Ф. Петренко // Многомерное сознание: психосемантическая парадигма. 3-е изд. – М., 2013. – С. 117-139.
14. Франк С.Л. Душа человека: Опыт введения в философскую психологию [Текст] // С.Л. Франк / Предмет знания. Душа человека.

— СПб.: Наука, 1995. – С. 417-632.

15. Шадриков В.Д., Мазиллов В.А. Общая психология [Текст]: учебник для академического бакалавриата. – М.: Юрайт, 2015. – 411 с.

16. Шадриков В.Д. Внутренний мир человека [Текст]. – М., 2006. – 386 с.

17. Шадриков В.Д. О предмете психологии (Мир внутренней жизни человека) [Текст] // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2004. – № 1. – Т.1. – С. 5-19.

УДК 159.9

В.А. Мазиллов, Н.Ю. Стоюхина

Иван Пименович Четвериков: эпохи жизни

***Аннотация.** Статья посвящена описанию жизненного пути и работ русского ученого И.П. Четверикова, который в 1920-е годы работал профессором Ярославского педагогического института. В имеющейся литературе о нем мало упоминаний. Основное содержание статьи базируется на новых данных и сведениях, полученных авторами статьи в архивах. Эти данные впервые вводятся в научный оборот и позволяют интегрировать разрозненные данные в достаточно целостную картину.*

Обнаруженные авторами статьи тексты рукописей И.П. Четверикова, которые сейчас готовятся к публикации, позволяют утверждать, что в двадцатые годы XX столетия в Ярославле работал выдающийся методолог психологии, работы которого до сих пор не опубликованы и, следовательно, абсолютно неизвестны психологическому сообществу. Текст рукописи «Эмпиризм в психологии» (1927) свидетельствует, что автор продолжает традиции отечественной методологии.

***Ключевые слова:** психология, история психологии, И.П. Четвериков, репрессии, психологи русского зарубежья.*

Мировая история психологии, как уже неоднократно приходилось отмечать, страдает неполнотой и содержит очевидные лакуны, пропуски, «белые пятна». Втрое это справедливо, если речь идет об истории отечественной психологии в 1920-1940 гг. [4, 7, 6].

История отечественной психологии в сколь-нибудь полном объеме пока еще вообще не написана. Это банальное утверждение, к сожалению, верно в абсолютной степени. Как следствие, многие достойные люди, внесшие значительный вклад в развитие российской психологии (часто и мировой тоже), не представлены в истории психологической науки так, как они того, несомненно, заслуживают, особенно, если в их жизни возникли обстоятельства, осложняющие однозначность оценки или идентификации. Вероятно, в разделе истории отечественной психологии, посвященном психологам русского зарубежья, вряд ли найдутся «простые» судьбы, тем более что двадцатый век был на удивление суров к нашему отечеству и оказался настолько бурным, что покалеченными остались судьбы миллионов...

Заметим, что трудности в установлении точных данных, касающихся биографии Четверикова, будто специально были заданы самим Иваном Пименовичем. Так, будучи 1875 г. рождения, он с какого-то времени (до 1920 г.) начинает указывать другие даты, например, только в карточке-формуляре, хранящемся в архиве ГАХН, несколько расходящихся фактов. Так, указаны годы рождения – 1879 и 1880; годы поступления на службу в ГАХН – и 4 мая 1921, и «с 1922 г. состою на службе в данном учреждении» [2, 19]; на вопрос, какое учебное учреждение закончил, дважды пишет: «Киевскую академию», избегая слова «духовную», и диссертацию свою называет «Понятие о личности в новой философии» [там же, 5], хотя, в действительности, это известная диссертация «О Боге как личном существе» (1903).

И.П. Четвериков родился в 1875 году. Окончив Венёвское духовное училище, Тульскую духовную семинарию и Киевскую духовную академию, в 1899 г. Четвериков, кандидат богословия, приступил к педагогической и научной деятельности, тем самым определив свою жизнь на долгие годы вперед: он преподавал в Екатеринодарском епархиальном училище, Калужской духовной семинарии, на Высших женских курсах А.В. Жекулиной, во Фребелевском женском педагогическом институте, Музыкально-драматической школе М.К. Лесневич-Носовой, Киевской духовной академии и пр.; стажировался в Лейпцигском, Мюнхенском и Геттингенском университетах, стал членом Института экспериментальной психологии Вундта. Его диссертация «О Боге как личном существе. Богословско-философское исследование» заслужила высокие оценки коллег. В 1918 г. был выбран профессором психологии в новый Таврический университет, но после занятия

Крыма Красной Армией в ноябре 1920 г. группа профессоров была выслана из Крыма [1].

5 мая 1921 г. нарком просвещения А.В. Луначарский подписывает удостоверение на право выезда из Крыма профессора Четверикова с семьей – жена Аделаида Адольфовна (венчались 19 января 1920 г.), дочь Наташа, теща (Доротея Гольденберг), а также семьи неустановленных Зелениных и Польных, и просит «советские и железнодорожные власти как в Крыму, так и вдоль пути оказывать всяческое содействие в проезде этих лиц, приезд которых в Москву по разным причинам найден совершенно необходимым» [1].

Оказавшись в Москве, Четвериков начинает сразу в нескольких местах, о некоторых из них сохранились воспоминания других людей.

Еще об одном месте работы Ивана Пименовича мы должны сказать особо – Российская академия художественных наук (затем – Государственная академия художественных наук, ГАХН), куда он поступил на работу, как он пишет, 4 мая 1921 г. [2, 1, 35], где занимал должность заместителя заведующего Президиума физико-психологического отделения (1923-1924 гг.). За 1922-1923 гг. три четверти докладов, представленных на общих собраниях Академии, подготовлены физико-психологическим отделением, а Четвериков докладывал «Об экспериментальной лаборатории» [13, с. 416-417]. В задачи отделения входило «изучение материала, из которого формируются произведения искусства; изучение формы и законов ее реализации; изучение конструкции в творчестве, как принципа воплощения художественного замысла; изучение законов синтетического художественного выражения; изучение композиции в искусстве как принципа построения идеи произведения» [1].

«Результатом целого ряда докладов, – писал Четвериков, – в этом явилась моя работа «Эмпирическое в психологии». Здесь я ставлю своей задачей показать,

1. что психология не может быть оторвана от того или другого миросозерцания, как утверждает эмпирики,
2. что нельзя вслед за старой эмпирической психологией (под «старой» психологией я разумею психологию Вундта, Джемса, Эббингауза и т.д.) изучать человека вне пространства и времени, оторвано от среды,
3. и что статичность эмпирической психологии искажает динамичность живой человеческой личности. Отсюда я намечаю те

пути, по которым должно произвести коренную реформу современной психологии.

Думаю, что вскрытие и обоснование этих положений, неотчетливо намечавшихся в сборнике института экспериментальной психологии («Психология и марксизм»), отнюдь не противоречит марксизму. Правильность моих утверждений может быть проверена рассмотрением

1. всего сборника по истории художественного восприятия и моих статей в нем;
2. 2-й подготовленной к печати работой «Эмпиризм в психологии». Рукопись находится у заведующего лабораторией при ГАХН т. Р.А. Пельше, выразившего желание познакомиться с моим последним трудом;
3. и находящимися в канцелярии ГАХН протоколами наших комиссий, в которых дано подробное изложение моих докладов» [2, с. 35-36].

Для нас важно показать работу И.П. Четверикова в Ярославле, в Ярославском университете и педагогическом институте (1921-1930 гг.). Так, в 1924 г. он докладывает на Ярославском губернском медико-санитарном съезде о решении создать в городе центральную психологическую лабораторию, где были бы объединены усилия ГубОНО, ГубЗдравотдела и университета на почве борьбы с беспризорностью. Это дало бы возможность сблизить университет с жизнью, привлечь студенчество к общественной работе, придать кафедрам экспериментальной педагогики и экспериментальной психологии производственный характер, когда можно будет проводить практикумы по экспериментальной психологии и педагогике, детской неврологии и психопатологии, изучая беспризорных Ярославского края [9].

Подытоживая перечень мест работы профессора Четверикова в 1920-е гг., обратимся к написанному им документу из семейного архива, где перечислен ряд советских вузов (Ярославский университет и Ярославский педагогический институт, Медико-педологический институт Наркомздрава, Институт ритмического воспитания, Институт дефектологии, Высшая военно-патриотическая школа, Тверской педагогический институт); в Ярославском педагогическом институте организовал кабинет экспериментальной психологии и педологии, средства на который были получены от Ярославского ГубОНО и Здравотдела за несколько прочитанных докладов на заседаниях этих организаций и на врачебно-санитарном съезде; с 1922

по 1924 г. состоял заместителем председателя одной из подсекций ГУСа; был действительным членом Центрального Педологического Института, действительным членом ГАХН (до 1930 г.).

В домашнем архиве обнаружены две рукописные статьи. Его работа 1929 г. «Эмпиризм в психологии» так и осталась неопубликованной. Из статьи очевидно, что автор не только глубокий психолог – об этом можно судить по опубликованным в разное время работам и фрагментам, но также является методологом и историком психологии, причем высокого уровня. Поэтому для методологии психологической науки обнаружение этой рукописи означает открытие нового, неизвестного ранее имени в этой сложной области психологии.

Хотя двадцатые годы двадцатого столетия и были в известном смысле расцветом методологии психологии, собственно методологических, специальных сочинений было не так много. Текст рукописи свидетельствует, что автор продолжает традиции отечественной методологии (Н.Н. Ланге, В.Н. Ивановский, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн и др.). Машинописная рукопись довольно объемная – 80 листов. Работа посвящена истории и методологии психологии. Автор анализирует истоки и развитие направления в психологии, которое сформировалось во второй половине XIX-го столетия, и показывает превосходное знакомство с литературой, в том числе и не переводившейся в России. Сказываются годы пребывания в Германии, знание европейских языков.

Обратим внимание – это специальное психологическое исследование. «Эмпиризм – это линия направления в развитии психологии, которая определяла психологическую работу на протяжении целого полувека. Понять природу эмпиризма как направления, выявить его основные предпосылки и вытекающие отсюда характерные черты эмпирической психологии особенно важно в настоящее время, когда психология у нас и на Западе ставит свою задачу преодолеть эмпиризм и построить совершенно новые исходные предпосылки». Четвериков предпринимает именно методологическое исследование: «Наша задача заключается в опыте имманентной критики психологического эмпиризма, т.е. в указании, во-первых, его внутренних противоречий, во-вторых, невыявленных и часто бессознательно принятых метафизических предпосылок, в-третьих, методологической предвзятости и односторонности. Только такая имманентная критика может наметить те пути, по которым должна идти разработка новой психологии, не просто идущей на

смену старой, но органически вырастающей из нее, путем преодоления ее недостатков и усвоения всех ее ценных достижений».

Приведем еще одну цитату из рукописи: «...можно сказать, что эмпирическая психология была господствующим направлением в XIX и начале XX столетия. Причина этого лежит в самом характере пережитой нами эпохи и культуры. Неокантианство в философии и науке, импрессионизм в искусстве и жизни, все это – характерные явления тогдашней эпохи. Бытие растворялось в явлениях, предметы исчезали в игре красок, теней (Монэ, Ренуар и др.); явления распадались на элементарные и мимолетные впечатления (пуантизм); наука стремилась освободиться не только от бытия, которое еще до неокантианцев оказалось по ту сторону знания, но и от всякого конкретного содержания, приближаясь к чистой математике...»

Текст работы выдает прекрасное знакомство автора с философскими учениями эпохи, что делает анализ удивительно глубоким. Не имея возможности в рамках настоящего текста анализировать работу в целом, отметим лишь чувствительность автора и к веяниям, духу и стилю эпохи, а как считает автор, это была эпоха импрессионизма...

Отметим, что за прошедшие с момента написания без малого 90 лет глубокое методологическое сочинение не утратило своего значения и интереса для психологического сообщества.

В это же время – 1929-1930 гг. – Иван Пименович переживает большие неприятности: 1 февраля 1930 г. он был отчислен с должности действительного члена ГАХН «по сокращению штатов на основании Постановления Главнауки от 21-го января 1930 г.» [2. Л. 37]; по результатам обследования института комиссией Наркомпроса он был уволен «как ярый противник курса рефлексологии и настроенный антиобщественно» [5, с. 136]. К тому времени он читал курс «Основы педагогики», был известным специалистом-педологом.

Кстати, к пребыванию Четверикова в Ярославле относится пока не вполне понятный нам документ. Это запрос из Ярославского областного бюро врачебной экспертизы в ГАХН: просят сообщить, «как справлялся с работой гр. Четвериков И.П. 54 лет, какие имел замечания, пропуска, почему оставил работу» [2, с. 38, 40]. Ответ не дали, т.к. из-за реорганизации ГАХН отдел, где работал Четвериков, расформировался и работавшие с ним коллеги уволились. И в Институте автодорожной безопасности против него начинается кампания – Четверикова отказываются перерегистрировать в секции МОСНР (московское отделение секции научных работников), что ему

представляется как «несправедливое и необоснованное опорочивание человека, который свыше 20 лет был профессором в ряде вузов и является учителем не одной тысячи современных советских работников в области школьной педагогики, психологии и проч.». Ему стало известно, что он прошел перерегистрацию, но «затем, под чьим-то влиянием, эта перерегистрация была отменена, и начали поступать от МОСНР требования дополнительных сведений». Осенью 1930 г. было предложено представить работы за последние годы, а через месяц, как он пишет, «потребовали выявить в письменной форме мое отношение к марксизму. В ответе я указал, что темы моих работ и основные принципы их методологии вполне совпадают с основными положениями марксистской методологии. Наконец, от меня затребовали официальной справки о моей общественной работе за 1930 г. Таковая справка мною была предоставлена. Но, несмотря на все это, вторичное постановление по моему делу оказалось отрицательным» [1].

13 февраля 1933 г. И.П. Четвериков был арестован, во время следствия содержался в Бутырском изоляторе. Из протокола допроса читаем его «показания по существу дела»: «Приблизительно года два или три тому назад ко мне на квартиру явилась неизвестная женщина и отрекомендовалась, что она от епископа Варфоломея. Эта женщина просила меня взять на себя обязанности читать в духовной академии лекции по психологии. Так как для меня ясен был вопрос о том, что эта академия нелегальная, а также по причине своей занятости я от этого предложения категорически отказался. Больше по вопросу нелегальной духовной академии я ни с кем не говорил. Священника Н.П. Смирнова я знаю по Киевской духовной академии. Здесь в Москве я его встречал в церкви, где он служит (по ул. Воровского), он всегда при встрече со мной расспрашивал меня о наших общих киевских знакомых. Разговор со Смирновым происходил всегда в церкви» [1].

Обвинительное заключение по делу № 1497 (по обвинению 21 человека) гласило: «ОГПУ стало известно о существовании контрреволюционной организации церковников, возглавляемой архимандритом б. Петровского монастыря Полянским (осужденным в апреле мес. 1933 г. по делу «Союза христианской молодежи»). Данная организация ставила своей задачей активную борьбу с Советской властью и состояла в своем большинстве из бывших людей и выходцев из буржуазных семей. Практическая контр работа организации выражалась: в насаждении тайных монахов в советских

учреждениях, занимающихся пропагандой контр идей и обработкой в антисоветском духе служащих, главным образом, молодежи; в создании нелегальных монастырей, являющихся очагами развернутой антисоветской агитации среди населения; в создании специальной нелегальной духовной академии для подготовки кадров контр актива; в распространении монархической литературы (дореволюционного издания) и создания спецфонда помощи ссыльным за контр деятельность церковникам» [1].

На основании таких показаний, целиком выдуманных, был осужден 21 человек, среди них И.П. Четвериков – с 28 марта 1933 г. ссылка на три года в Казахстан, в г. Актюбинск. (15 декабря 1956 г. «Судебная коллегия по уголовным делам Верховного суда СССР не обнаружила каких-либо материалов, свидетельствующих о контрреволюционной деятельности кого-либо из привлеченных к ответственности в деле не имеется, в связи с чем Постановление особого совета в отношении всех осужденных подлежит отмене, а дело – прекращению производством за отсутствием состава преступления» [1].

В домашнем же архиве хранится «Выписка из протокола» заседания Президиума Актюбинского Городского Совета от 16 марта 1936 г., где после заслушанного заявления Четверикова о восстановлении его в избирательных правах «постановили: на основании ст. 43 инструкции о выборах в Советы Четверикова Ивана Пименовича из списка лишенных избирательных прав исключить, как окончившего срок ссылки» [1].

Только эти скудные факты сообщают нам о жизни Ивана Пименовича в ссылке в Казахстане. Потом он селится в Малоярославце Московской области (сейчас – Калужская обл.), т.к. крупные города были закрыты для него. Известно, что Малоярославец был оккупирован немецкой армией 18 октября 1941 г. и освобожден советскими войсками 2 января 1942 г. Подробностей жизни Ивана Пименовича нам неизвестно, кроме того, что он работал в учрежденной немецкими властями газете «Неделя» и выступал с речью на открытии ранее закрытого большевиками храма [3, с. 799]. Из города Иван Пименович ушел с немецкими войсками и оказался в Риге, где находилась типография издания «Православный христианин» – печатного органа «Православной Миссии в освобожденных областях России».

Иван Пименович стал ответственным редактором «Православного христианина» в 1944 г., уже проживая в Риге, куда он

приехал в октябре 1943 г. И так, в Риге Четвериков был прописан с 26 октября 1943 г. по 19 августа 1944 г., пока не получил документ, подтверждающий его право беженца и позволившее ему уехать 5 августа 1944 г. в Германию. Дальше следы его обнаруживаются уже за границей, где продолжают скитания русского ученого, начавшиеся арестом в 1933 г. Он умер в 1969 г. и похоронен на кладбище в г. Корнталь-Мюнхинген (Германия).

Впрочем, жизнь и творчество И.П. Четверикова в Европе в последний год войны и в послевоенную эпоху требуют отдельного описания и анализа.

Библиографический список

1. Домашний архив семьи Четвериковых [Текст].
2. РГАЛИ [Текст]. – Ф. 941. – оп. 10. – Д. 685
3. Мазиллов В.А. История психологии: проблема факта [Текст] / В.А. Мазиллов // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 3. – С.152-158.
4. Київська духовна академія в іменах: 1918-1924: енциклопедія [Текст]: в 2 т. / Упоряд. і наук. ред. М.Л. Ткачук; відп. ред. В.С. Брюховецький. – Т. 2: Л-Я. – К.: Вид. дім. «Києво-Могилянська академія», 2016. – С. 799.
5. Профессора ЯГПУ. 1918-2008: биографические очерки [Текст] / под ред. проф. М.В. Новикова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2008. – С. 136.
6. Стоюхина Н.Ю., Мазиллов В.А. Забытый съезд: первый всероссийский съезд по психоневрологии [Текст] // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – Т. 2. – № 4. – С. 251-260.
7. Стоюхина Н.Ю., Мазиллов В.А. Четвериков Иван Пименович: данные биографии [Текст] // История российской психологии в лицах: дайджест. – 2016. – № 4. – С. 34-50.
8. Физико-психологическое отделение [Текст] / Отчет Государственной академии художественных наук 1921-1925. – М.: ГАХН, 1926. – С. 8-12.
9. Четвериков И.К. организации центральной психологической лаборатории в Ярославле / И. Четвериков // Наш труд. – 1924. – № 7. – С. 44-45.

С.И. Моднов, С.А. Савина

**Формирование системы кадрового обеспечения в условиях
сетевого взаимодействия образовательных учреждений**

***Аннотация.** В статье определены основные направления сетевого взаимодействия ФГБОУ ЯО «Ярославский государственный технический университет» и ГПОУ ЯО «Ярославский автомеханический колледж» в рамках реализации регионального стандарта кадрового обеспечения промышленного роста Ярославской области.*

***Ключевые слова:** сетевое взаимодействие, кадровое обеспечение.*

Сегодня сетевое взаимодействие становится современной высокоэффективной технологией, которая обеспечивает совместную деятельность образовательных учреждений, направленную на повышение качества образовательной деятельности и заключающуюся в обмене опытом, совместной разработке и использовании инновационных, методических и кадровых ресурсов. Вот уже не один десяток лет продолжается сотрудничество Ярославского государственного технического университета (ЯГТУ) и Ярославского автомеханического колледжа (ЯАК).

На базе колледжа в рамках программы инновационного развития региона десять лет назад был создан ресурсный центр по одному из приоритетных для Ярославской области направленной подготовки – машиностроению, который готовит рабочие кадры по профессиям металлообработки. Центр оснащен современным лабораторным и промышленным оборудованием, имеет разветвленную информационную образовательную среду.

Дополнительный импульс сотрудничеству образовательных организаций придало появление перечня пятидесяти наиболее востребованных на рынке труда новых и перспективных профессий, требующих среднего профессионального образования, который включает ряд инженерных профессий и специализаций машиностроительного профиля.

Сотрудничество университета и колледжа базируется на модели сетевого взаимодействия «образовательная организация – ресурсная организация», которая основана на паритетной кооперации этих

учреждений и предполагает совместное использование имеющихся образовательных ресурсов. Нормативно-правовой основой этого вида сотрудничества явились партнерские отношения, закрепленные договором между участниками сети, а также их уставы и учредительные документы. Договор устанавливает условия и порядок осуществления образовательной деятельности, в том числе распределение обязанностей между учреждениями, порядок реализации образовательной программы, вид и объем ресурсов, выделяемых каждым из участников. В соответствии с договором, участники возложили на себя обязанности по организации сетевого взаимодействия, координации деятельности, обмену кадровыми, информационными, научно-техническими и учебно-методическими ресурсами [1].

Объединение учреждений одного типа деятельности, но реализующих различные стратегии и обеспечивающих разный уровень образования, позволило открыть доступ к новым программам, методикам и технологиям. Происходил активный информационный обмен, взаимная передача педагогических знаний и опыта, совершенствование ресурсного, кадрового и методического обеспечения обеих образовательных организаций [2].

Наиболее успешно сотрудничество проявляется при подготовке педагогов профессионального обучения, которые получают столь необходимые для их дальнейшей педагогической деятельности в качестве мастеров производственного обучения и преподавателей учреждений СПО машиностроительного профиля рабочих профессий станочника и оператора станков с ЧПУ. На получении рабочей профессии сотрудничество не заканчивается, поскольку студенты имеют возможность прохождения педагогической практики на базе автомеханического колледжа, чем активно и пользуются. При проведении занятий в группах колледжа они приобретают первый опыт педагогической деятельности, а некоторые из них приходят в колледж после окончания университета уже в качестве преподавателей. Еще одним аспектом данного сотрудничества является привлечение обучающихся университета к выполнению выпускных квалификационных работ по темам, заявленным автомеханическим колледжем. Данная работа является полезной как для колледжа (разработка методической документации), так и для обучающихся университета (приобретение опыта в разработке методических пособий и погружение в специальность).

Также необходимо отметить и участие обеих сторон сотрудничества в государственных экзаменационных комиссиях. Поскольку в Ярославском автомеханическом колледже осуществляется подготовка по различным специальностям, смежным с направлениями подготовки студентов технического университета, то практически во все государственные экзаменационные комиссии колледжа привлекаются преподаватели университета. В свою очередь, кафедра профессионального обучения Ярославского технического университета ежегодно приглашает преподавателей колледжа в качестве экспертов. Университету это дает возможность ознакомить потенциальных работодателей с уровнем подготовки своих выпускников, а для колледжа это возможность подобрать кадры, в которых нуждается учебное заведение.

Следующая форма сотрудничества – проведение олимпиад и конкурсов профессионального мастерства. Ежегодно при составлении заданий и проведении регионального этапа всероссийской олимпиады по технологии машиностроения и областной олимпиады по материаловедению на базе ЯАК привлекаются преподаватели из ЯГТУ, которые принимают активное участие в разработке теоретической части олимпиады и проводят консультации с преподавателями-составителями олимпиады по проведению практической части. Благодаря этому олимпиады всегда проходят на высоком уровне и привлекают участников многих учебных заведений области. Также преподаватели обеих сторон выступают членами жюри на различных конкурсах, конференциях и других учебно-методических мероприятиях, проводимых сторонами, находящимися в сотрудничестве.

Заслуженно высокое место в современном образовательном процессе занимают конкурсы профессионального мастерства, которые являются одним из самых объективных критериев качества подготовки кадров. В связи с этим приобретает все большее значение и набирает обороты чемпионат профессионального мастерства WorldSkills Russia. ЯАК и ЯГТУ принимают активное участие в организации и проведении отдельных этапов чемпионата. Благодаря сотрудничеству обучающиеся обоих учебных заведений имеют возможность посетить площадки чемпионата, в которых участвуют наши образовательные учреждения.

Благодаря такому тесному сотрудничеству у технического университета появляется возможность заинтересовать возможных абитуриентов в поступлении именно в этот вуз. Знакомство с

университетом проходит на днях открытых дверей, участие в которых ежегодно принимают студенты колледжа. Это является очень важным аспектом сотрудничества, т.к. после колледжа обучающиеся нацелены на получение высшего образования именно в области, в которой они обладают определенным запасом знаний и навыков и которую они целенаправленно и осознанно выбирают.

Длительные, разнообразные и плодотворные формы сотрудничества послужили основой для одного из новых направлений взаимодействия, а именно в совместном участии университета и колледжа в проекте по внедрению регионального стандарта кадрового обеспечения промышленного роста Ярославской области [3].

В рамках реализации Соглашения о сотрудничестве между автономной некоммерческой организацией «Агентство стратегических инициатив по продвижению новых проектов», Союзом «Агентство развития профессиональных сообществ и рабочих кадров «Молодые профессионалы (ВорлдСкиллс Россия)» и Правительством Ярославской области от 21 июля 2016 года в Ярославской области выполняется проект по внедрению регионального стандарта кадрового обеспечения промышленного роста. Дополнительным соглашением от 27 июля 2017 года была утверждена «Дорожная карта по внедрению Регионального стандарта кадрового обеспечения промышленного роста в Ярославской области» с перечнем основных направлений реализации проекта и мероприятий. Ключевым элементом реализации стандарта является практико-ориентированная подготовка кадров на основе государственно-частного партнерства органов власти, работодателей, профессиональных образовательных организаций, организаций высшего образования.

Библиографический список

1. Дуканич Л.В. Сетевое взаимодействие вузов в новой модели российского высшего профессионального образования [Текст] // Инновационное развитие экономики России: роль университетов: третья международная конференция; МГУ им. М.В. Ломоносова: сборник статей. – Т. 3 / под ред. В.П. Колесова, Л.А. Тутова. – М.: ТЭИС, 2010. – С.401-405.
2. Моднов С.И., Маланов А.Г. Кооперация образовательных учреждений на базе регионального ресурсного центра [Текст] // Сетевое взаимодействие как форма реализации государственной политики в образовании: сборник статей Всерос. науч.-практ. конф. с

межд. участием, 18-19 февраля 2015, Екатеринбург-Челябинск. – Челябинск: СИМАРС, 2015. – С. 258-261.

3. <http://www.resurs-yar.ru>

УДК:378.111

Л.В. Плуженская

Управление инновациями в педагогическом вузе: проблемы и перспективы

***Аннотация.** Статья посвящена проблематике формирования стратегии развития университета, актуальной для процесса реструктуризации системы российского высшего образования. Как показывает проектная практика, основные проблемы разработки инновационной стратегии связаны с выявлением особенностей самоидентификации вуза и выбором соответствующего вида инновационной политики вуза.*

***Ключевые слова:** стратегия развития вуза, инновационная стратегия, типы стратегий приращения знаний, инновационная политика.*

Встав на путь достижения и поддержания высокого уровня национальной конкурентоспособности, Россия видит кардинальное преобразование экономики через формирование национальной инновационной системы (НИС). «НИС – это совокупность национальных государственных, частных и общественных организаций и механизмов их взаимодействия, в рамках которых осуществляется деятельность по созданию, хранению и распространению новых знаний и технологий» [1, с.7].

Началом, активизирующим этот процесс, Президент России видит образовательные структуры. В статье «О наших экономических задачах» В.В. Путин говорит о том, что «восстановление инновационного характера нашей экономики надо начинать с университетов – и как центров фундаментальной науки, и как кадровой основы инновационного развития», далее отмечая, что планируется «проводить продуманную и согласованную с экспертным сообществом и общественностью реструктуризацию всей отрасли профессионального образования» [2].

Целью реструктуризации образования является формирование новой, более компактной и структурированной системы высшего

образования, которая должна появиться как результат активно протекающих процессов слияния и ликвидации неэффективных вузов с одновременным опережающим развитием лидирующих университетов. Это предопределило для классических университетов два пути развития: признание его федеральным университетом или исследовательским университетом. Сегодня ассоциацию ведущих университетов РФ составляют федеральные университеты (9 вузов), национальные исследовательские университеты (29 вузов) и национальные университеты Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова и Санкт-Петербургский государственный университет. Однако исследование рейтингов вузов России 2013-2016г.г., проведенное аналитиками рейтингового агентства «Эксперт РА», показало, что укрупнение вузов как стратегия развития не является эффективным способом развития системы высшего образования. По мнению экспертов, рейтинг не выявил явной связи между укрупнением вуза и повышением его конкурентоспособности: из 20 крупнейших вузов России лидерами рейтинга были признаны только 7 вузов.

Для университетов, не вошедших в ассоциацию ведущих вузов страны, участие в рейтинге является необходимым условием для функционирования в экономике знаний, поскольку целенаправленное формирование новых знаний происходит в конкурентной среде и, как следствие, на основе конкурентного финансирования НИОКР со стороны государства.

По мнению исследователей, вопрос о необходимости формализации аутентичной стратегии управления развитием каждого вуза не имеет однозначного решения. Целый ряд исследователей (например, Р. Дарендорф) высказывается против идеи стратегического планирования работы университета, называя его инструментом, который может быть использован только в чрезвычайных ситуациях. В качестве аргумента они называют отсутствие контроля вуза за развитием внешней ситуации и отсутствием прав регулирования ситуации. В условиях отсутствия возможности ситуационного контроля и воздействия на ситуацию образовательное учреждение должно ориентироваться лишь на оперативное управление, что, собственно, оно и делает, составляя ежегодный бюджет или готовясь к очередной аккредитации. Другая категория исследователей (Д. Дау, Д. Дудерштадт, П. Лоранж) считает, что вуз нуждается в стратегическом планировании. Приводятся различные обоснования, но все доводы в целом можно свести к следующему: структурирование творческой

активности в образовательном учреждении необходимо во избежание конфликта между академической бюрократией и творческим потенциалом персонала вуза.

Теория менеджмента ориентирует нас на то, что горизонт перспективы развития организации и пути обеспечения долгосрочных конкурентных преимуществ на соответствующих товарных рынках в целом определяет корпоративная стратегия развития организации. Отметим, что общепринятого понятия «стратегия развития» не существует. Традиционно понятие «стратегия» толкуется либо как программа, либо как план, либо как набор правил для достижения целей. Корпоративная стратегия развития детерминирована миссией организации и целями развития организации. На корпоративном уровне стратегия охватывает такие важнейшие вопросы, как выбор видов хозяйственной деятельности, различные формы конгломератной реорганизации (слияния и поглощения), принципы распределения всех основных видов ресурсов между отдельными стратегическими зонами хозяйствования и стратегическими хозяйственными единицами. Реализацию корпоративной стратегии призваны обеспечить ресурсные политики, декларирующие условия достижения цели на определенный период и стратегии управления различными видами ресурсов.

Обеспечить переход вуза из режима ритмичного функционирования в режим развития позволяет разработка принципиально новой стратегии, которая позволяет вузу гибко вписываться и успешно адаптироваться к быстро меняющимся – как внешним, так и внутренним – условиям. Сущность такой корпоративной стратегии развития университета может составлять одна из четырех концепций:

- концепция тройной спирали;
- концепция треугольника знаний;
- концепция третьей миссии университета;
- концепция открытых инноваций.

Концепция тройной спирали Г. Ицковица и Л. Лейдесдорфа «University-Industry-Government» является наиболее значимой с точки зрения мирового инновационного сообщества. Сущность концепции детерминирована союзом власти, бизнеса и высшей школы, которые представляют собой ключевые компоненты НИС. Функционирование «тройной спирали» обеспечивают эволюционизм; аналогия с живыми системами; открытость, приоритет горизонтальных связей перед вертикальными; первичность знаниевых, - нематериальных –

ценностей и вторичность ресурсных. По результатам проведенных исследований, в настоящее время в России развиваются не «тройные», а «двойные спирали» отношений, представляющие следующие четыре вида парных связей:

- (1) Государство – фундаментальная наука.
- (2) Наука – бизнес.
- (3) Государство – сырьевые отрасли промышленности.
- (4) Государство – остальной бизнес.

Интеграция приоритетов РФ и интересов частного бизнеса как частно-государственного партнерства способствуют возникновению идеальной ситуации для высшей школы – возникает возможность реализации потенциала университетов, что и оставляет ключевую компетенцию вуза в развивающейся инновационной системе России.

Сущность **концепции «треугольника знаний»** состоит в интеграции элементов «треугольника знаний»: образовании, исследовании и инновациях, что способствует появлению синергетического эффекта. По мнению специалистов, в практике объединения всех трех ключевых элементов НИС в ведущих вузах России один из элементов, а именно «инновации», является системообразующим компонентом «треугольника знаний» в развитии интеграционных процессов в сфере науки, образования и инноваций.

Концепция **третьей миссии университета** основывается на том, что в условиях экономики знаний университеты помимо выполнения основных двух функций вуза: подготовки кадров и проведения научных исследований – становятся участниками процессов отраслевого и регионального экономического развития. В реалиях сегодняшних дней миссия университета не ограничивается только требованием подготовки кадров, адекватных запросам рынка труда, а расширяется до развития способности активно влиять на региональный рынок труда и умения создавать рабочие места в приоритетных отраслях развития экономики области. Достижение этого возможно только при условии взаимодействия образования, науки и инноваций.

Одним из механизмов **реализации концепции открытых инноваций** являются «инновационные региональные кластеры» и «технологические платформы», в которых университеты принимают самое активное участие.

Механизмом реализации каждой из концепций является **инновационный процесс**. Область функционирования инновационного процесса составляет совокупность результатов –

результаты интеллектуальной деятельности (РИД). Механизмом, обеспечивающим правовое регулирование инновационного процесса, является государственная политика в области интеллектуальной собственности. Эффективность процесса внедрения инноваций в организации определяется наличием четкой отлаженной системы планирования и контроля процедур кредитования, инвестирования и налогообложения НИОКР.

Существует несколько концептуальных моделей, позволяющих идентифицировать определенный набор действий в качестве стратегии.

Исследователи выделяют четыре типа стратегии приращения знания: копирование, заимствование, имитация, генерация.

Стратегии приращения знаний, распространенные на предприятии, и горизонт планирования изменений взаимообусловлены:

- для генерации знаний необходим «длинный» горизонт планирования;
- для использования стратегии заимствования знаний достаточно изменения информационных ресурсов;
- две стратегии: копирования и имитации предприятия склонны реализовать при изменении организационно-структурных ресурсов предприятия.

Стратегия генерации знаний используется для изменения основных фондов предприятия и состояния финансовых активов.

Второй проблемой при разработке инновационной стратегии является выбор принципов передачи знаний с целью их коммерциализации. Практика позволила выделить следующие механизмы передачи знаний [3]:

- диффузия знаний в овеществленной и не овеществленной формах;
- диффузия современных технологий, готовых к применению;
- процессы передачи интеллектуальной собственности;
- выращивание технологических предприятий;
- активная роль образования.

Диффузия знаний – распределение знаний в пределах организации и обеспечение доступа к ним в приемлемой для сотрудников организации форме [4].

Третьей серьезной проблемой является выбор политики внедрения инноваций в коллективе. В теории известны следующие типы политики нововведений:

- директивная;
- политика переговоров;
- политика достижения общих целей;
- аналитическая политика;
- политика проб и ошибок.

Особенность **директивной политики** составляет то, что нововведения проводятся топ-менеджментом без привлечения членов коллектива. Целью такой политики являются быстрые изменения в условиях кризисной ситуации, и члены коллектива вынуждены смиряться с изменениями в силу их неизбежности. Необходимым условием является сильная личность менеджера, наличие необходимой информации и возможности подавить сопротивление коллектива; менеджер при этом должен обладать значительными полномочиями, полнотой власти и необходимой стойкостью, чтобы довести начатые изменения до конца. Как правило, политика директивных изменений эффективна в случае невозможности применения других политик.

Сущностью **политики переговоров** является то, что менеджер становится инициатором нововведения, однако проводит переговоры с коллективом, и возможен вариант частичных уступок и взаимных соглашений. Члены коллектива могут высказать свое мнение и понимание сути нововведений.

Суть **политики достижения общих целей** состоит в том, что менеджеры, привлекая консультантов – специалистов в области менеджмента, не только получают согласие коллектива на внедрение нововведений, но и ставят перед каждым членом организации цели внедрения нововведения, определяя их ответственность за достижение целей, как личных, так и всей организации.

При реализации **аналитической политики** менеджер привлекает специалистов – экспертов, которые изучают проблему, собирают информацию, анализируют ее и разрабатывают оптимальные решения, не привлекая коллектив работников и не учитывая их личные проблемы.

Если менеджер не может сформулировать проблему достаточно четко, то используется **политика проб и ошибок**. К внедрению нововведений привлекаются группы работников, которые пробуют подходы к решению проблемы и учатся на своих ошибках.

На выбор политики изменений оказывают влияние следующие факторы:

- темп осуществления изменений;
- степень и вид сопротивления коллектива;
- наличие полномочий у инициатора изменений;
- наличие необходимой информации;
- наличие кризисной ситуации в организации.

Наибольшее влияние оказывает **фактор времени** как показатель темпа осуществления изменений. При необходимости быстрых изменений требуется четко спланированное нововведение, незначительное привлечение коллектива и жесткое преодоление любых сопротивлений членов коллектива.

При наличии запаса времени возможен нечеткий план действий, вовлечение членов коллектива в процесс внедрения нововведений и «мягкое» стремление погасить сопротивление сотрудников коллектива путем увещаний и обещаний, что позволяет увеличивать публицитный капитал топ-менеджеров.

Таким образом, к определенным организационным условиям, к самоидентификации корпорации своего развития, к определенному ресурсному обеспечению менеджмента в каждый период времени вузом должна быть выработана соответствующая инновационная политика, а совокупность политик является проекцией стратегии вуза на данном этапе его развития. Исходя из принципов, заявленных в политике, устанавливаются взаимосвязанные краткосрочные цели и определяется система процессов для их достижения по разработанным сценариям развития вуза.

Библиографический список

1. НТР и мировая политика [Текст]: учеб. пособие / под ред. А.В. Бирюкова, А.В. Крутских. – М.: МГИМО – Университет, 2010. – С. 7.
2. Путин В.В. О наших экономических задачах [Электронный ресурс] // Ведомости. – 2013, 30 января // URL: <http://www.1tvnet.ru/content/show/statya-vladimira-putina-o-nashih-ekonomicheskikh-zadachah-polnii-tekst.html>
3. Логунов В.Н., Корчагин Ю.А. Инвестиционная и инновационная политика государства [Текст]. – М, 2008.
4. Решение Совета глав правительств СНГ «О Межгосударственной программе инновационного сотрудничества государств-участников СНГ на период до 2020 года» [Текст]. – Принято в г. Санкт-Петербурге 18.10.2011.

О.С. Рублёва

Языковая подготовка в вузе: национальные корпуса

***Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы использования лингвистических компьютеризированных корпусов в процессе языковой подготовки в вузе, приводится пример корпусного исследования фразеологизмов с компонентом «музыкальный инструмент» и обсуждаются его результаты.*

***Ключевые слова:** лингвистический компьютеризированный корпус, языковая подготовка, студенты, фразеологизм с компонентом «музыкальный инструмент».*

В настоящее время очень популярны лингвистические компьютеризированные корпуса (далее – ЛКК), данные которых привлекаются для решения широкого круга лингвистических задач. Достоинствами ЛКК являются их репрезентативность и сбалансированность. Некоторые исследователи обращают внимание на неоднородность ЛКК разных языков, вследствие чего информация, найденная в корпусе, также неоднородна.

Рассмотрим возможности ЛКК на примере изучения фразеологизмов, освоение которых, по мнению Т.А. Потапенко, «требует от учащегося и преподавателя дополнительных усилий по сравнению с освоением лексики» [6]. По мере продвижения в изучении языка число оригинальных текстов, и устных и письменных, возрастает, и учащийся неизбежно сталкивается с нарастающим количеством фразеологизмов, которые он должен понимать и, желательно, запоминать. Учащиеся осознают, что для полноценного владения языком необходимо знание фразеологизмов, особенно употребительных в настоящее время, и проявляют к ним большой интерес.

Возникающие сложности определяется многословностью фразеологических оборотов, частой метафоричностью значений, эмоциональной и стилистической окраской и в целом многоцветным ореолом коннотаций с социокультурным фоном, которым обычно окружен фразеологизм в сознании носителя языка. Использование ресурсов ЛКК позволяет преодолеть эти трудности.

Исследование возможностей ЛКК было построено на материале, извлеченном из British National Corpus (BYU-BNC) [2], Corpus of Contemporary American English (COCA) [3].

Целью работы является сравнение фразеологических единиц (далее – ФЕ) с компонентом «музыкальный инструмент» в современных английском и русском языках. Для поиска фразеологизмов с исследуемым компонентом использовались словари фразеологизмов и справочные пособия [1, 5, 8, 9, 10], методом сплошной выборки из словарей было выбрано 55 английских ФЕ с компонентом «музыкальный инструмент».

Благодаря статистическим возможностям Национального корпуса русского языка (далее – НКРЯ) было установлено число вхождений ФЕ, начало вхождения ФЕ в корпус, частота употребления ФЕ в определенный период времени. Также была установлена актуальность вхождения каждой ФЕ. К сожалению, многие ФЕ, закрепленные во фразеологическом словаре [5], не нашли своего отражения в РНК.

Согласно данным исследования, наибольшей актуальностью обладают фразеологизмы «по барабану», «первая скрипка», «плясать под чью-то дудку», «тянуть/заводить волынку». Это свидетельствует о частом вхождении в корпус данных ФЕ в последние годы. По количеству вхождений в РНК из исследуемых ФЕ лидирует фразеологизм «бить в набат» (202 вхождения). За ним следуют актуальные сейчас ФЕ «первая скрипка» (143 вхождения) и «по барабану» (142 вхождения).

Наиболее «старым» является фразеологизм «бить во все колокола», упоминание о нем в корпусе датируется 1750 годом. Самой «молодой» корпус определяет фразеологическую единицу «флаг в руки и барабан на шею» (1993 год). Каждая изучаемая ФЕ имеет свой пик актуальности. Однако в среднем актуальность ФЕ с компонентом «музыкальный инструмент» приходится либо на конец XIX века, либо на конец XX века.

Так, фразеологизм «эолова арфа» широко использовался в конце XIX века, 1940 и 1960 годах, на данный момент редко употребляем. ФЕ «бесструнная балалайка» был употреблен в романе «Белая гвардия» в 1923 г. После этого он стал воспроизводимым в устной речи народа, но в корпусе его употребление больше не отражено. ФЕ «по барабану» стал часто употребляемым с 2000-х годов и сейчас является очень распространенным фразеологизмом. Редкий фразеологизм «отставной козы барабанщик» употреблялся в 1900, 1980 годах и в наши дни (в 2009 году). ФЕ «первая скрипка/играть первую скрипку» является

устоявшимся фразеологизмом, который не теряет свою актуальность и по сей день. Фразеологизм «вторая скрипка/играть вторую скрипку» появился по аналогии с предыдущим фразеологизмом и был актуален в конце XX века. «В одну дудку дудеть» – хорошо известный фразеологизм, часто встречавшийся в произведениях писателей середины XX века, как и более распространенная версия этого фразеологизма – «в одну дуду дудеть». ФЕ «хвост дудкой» является менее распространенной версией фразеологизма «хвост пистолетом». Фразеологизм «это дудки!» был широко употребим в XIX веке, после частота употребления все снижалась, пока не сошла на нет. Достаточно грубым фразеологизмом является словосочетание «зачем козе баян», получивший распространение в конце XX века. ФЕ «плясать под чью-то дудку» широко употребим в разговорной речи, в отличие от её менее актуального варианта – «петь под чью-то дудку». Фразеологизм «звонить в колокола» активно употреблялся в начале XIX века. В настоящий момент корпус не зафиксировал его употребления. Также как и предыдущая ФЕ, фразеологизм «тянуть/заводить волюнку» активно употреблялся с 1925 по 1975 годы, но сейчас активность его употребления угасает. В актуальности фразеологизма «бить/звонить во все колокола» тоже наблюдается спад. С 1800 года он находился в активном речевом пользовании. Фразеологизм «по ком звонит колокол» то и дело всплывает в публицистических текстах.

Британский национальный корпус включает 100 миллионов слов, образцов письменной и устной речи, полученных из широкого круга источников [2]. Корпус существует с 1980 года, последнее обновление состоялось в 2007 году. Письменная часть BNC составляет 90% и включает в себя выдержки из региональных и национальных газет, специализированных периодических изданий и журналов для всех возрастов и интересов, академических книг и популярной литературы, опубликованные и неопубликованные письма и записки, школьные и университетские эссе и другие виды текста. Устная часть корпуса (10%) состоит из орфографических транскрипций и примеров разговорного языка, собранных в различных контекстах, начиная от деловых или правительственных заседаний до радио-шоу. Однако BNC предоставляет для исследования лишь количество вхождений искомой ФЕ, что делает исследование узконаправленным. Более того, многие ФЕ, закрепленные в словаре А.В. Кунина [4], не нашли отражения в BNC.

По результатам исследования наиболее употребимым является фразеологизм “to ring the bell” (52 вхождения). Также прочно закреплены в языке ФЕ “pipe dream”, “fit as a fiddle”, “to play the second fiddle” и “He who pays the piper, calls the tune”.

Корпус современного американского английского языка (СОСА) составляют более 450 миллионов слов из 189,431 текстов [3]. Данный корпус существует с 1990 года и включает в себя данные с 1990 по 2012 года. Все тексты корпуса разделены на пять групп по стилю текста.

Корпус показывает количество вхождений искомой ФЕ в целом и количество вхождений по каждому стилю текста. Также указывается год каждого вхождения, что позволяет проследить начало вхождения ФЕ в корпус, актуальность на сегодняшний момент и проследить пик актуальности искомой ФЕ. В отличие от РНК эта информация не представлена в виде графика, что осложняет работу с корпусом. К сожалению, многие ФЕ, закрепленные в исследуемом фразеологическом словаре [5], не нашли своего отражения в СОСА. По результатам исследования ФЕ с компонентом «музыкальный инструмент» по данным СОСА можно выделить два фразеологизма, обладающих явным преимуществом в активности употребления: “to ring the bell” (163 вхождения) и “pipe dream” (197 вхождений). Данные фразеологизмы также являются наиболее актуальными на сегодняшний день. Так как актуальность как таковая не указывается в СОСА, то нам пришлось высчитать её самостоятельно.

Что касается стиля употребления исследуемых ФЕ, то они нашли применение в текстах публицистического стиля и художественной литературы, отчасти в текстах разговорного стиля и разговорной речи. Научный стиль не содержит исследуемых ФЕ.

Таким образом, ЛКК представляют собой богатый источник сведений об английских и русских фразеологизмах с исследуемым компонентом и позволяют представить особенности их функционирования. Привлечение данных ЛКК в процесс обучения иностранному языку в вузе, безусловно, эффективно.

Библиографический список

1. A to Z of Musical Instrument [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.imit.org.uk/pages/a-to-z-of-musical-instrument.html> (дата обращения 12.06.2015).
2. British National Corpus [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.natcorp.ox.ac.uk/> (дата обращения 30.01.2016).

3. The Corpus of Contemporary American English [Электронный ресурс]. – URL: <http://corpus.byu.edu/coca>
4. Захаров В.П. Корпусная лингвистика [Текст]: учебно-методическое пособие. – СПб., 2005. – 48 с.
5. Кунин А.В. Англо-русский фразеологический словарь [Текст] / А.В. Кунин. – М.: Рус. яз., 1984. – 942 с.
6. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.ruscorpora.ru> (дата обращения 30.01.16)
7. Рыков В.В. Прагматически ориентированный корпус текстов [Электронный ресурс]. – URL: <http://rykov-cl.narod.ru/t.html> (дата обращения 12.06.2015)
8. Словарь употребления английских пословиц [Текст] / М.В. Буковская, С.И. Вьяльцева, З.И. Дубянская и др. – М.: Русский язык, 1988. – 378 с.
9. Федоров А.И. Фразеологический словарь русского литературного языка. / Сост. А.И. Федоров. – М.: АСТ, Астрель, 2008. – 880 с.
10. Энциклопедия музыкальных инструментов [Электронный ресурс]. – URL: <http://eomi.ru/list/> (дата обращения 12.06.2015)

УДК 372.32

Е.В. Свинар

Особенности развития речи детей 3-4 лет в процессе применения логоритмики

***Аннотация.** Автор статьи рассматривает возможность применения логоритмики в детских дошкольных образовательных учреждениях и показывает её эффективность на примере использования у детей 3-4 лет, занимающихся в студии музыкально-эстетического развития.*

***Ключевые слова:** детский возраст, логоритмика, развитие речи.*

Развитие речи детей, начиная с раннего возраста, является одним из ведущих разделов общеобразовательной работы в детском саду.

Программа дошкольного учреждения предусматривает всестороннее развитие личности ребенка через постоянное общение его со взрослыми и сверстниками. Но именно воспитатели должны научить детей выражать свои мысли чистым литературным языком, свободно пользоваться разговорной (диалогической) и монологической речью, воспитывать звуковую культуру речи [2].

Речь маленьких детей в период ее формирования всегда отличается недостатками звукопроизношения. Причиной может являться недостаточная сформированность речевого аппарата и фонематического слуха [1]. Вместе с тем в течение последних нескольких лет снизилась доля здоровых новорожденных с 43% до 37%. Сегодня около 70% новорожденных имеют диагностированное перинатальное поражение центральной нервной системы, что является одним из основополагающих факторов возникновения сложнейших нарушений речи. Своевременное развитие речи перестраивает всю психику малыша, позволяет ему более осознанно воспринимать явления окружающего мира. Любое нарушение речи в той или иной степени может отразиться на деятельности и поведении ребенка. Дети, плохо говорящие, начиная осознавать свой недостаток, становятся молчаливыми, застенчивыми, нерешительными [3].

Таким образом, выбранная нами для изучения тема является весьма актуальной как среди педагогов, психологов, физиологов, так и логопедов. Однако, несмотря на то, что в литературе рассматривается большое количество методик, направленных на коррекцию нарушений речи у детей, все они, в основном, используются для детей, имеющих ограниченные возможности здоровья, тогда как здоровые дети, имеющие незначительные логопедические проблемы и не посещающие логопункты, остаются без внимания со стороны специалистов и, как следствие, в будущем имеют «школьные трудности».

С целью изучения влияния логоритмики на развитие речи детей 3-4 лет были выбраны 2 группы детей по 9 человек в каждой. Первую группу (контрольную) составили дети из второй младшей группы одного из дошкольных образовательных учреждений г. Кирова. Вторую группу (экспериментальную) – дети, посещающие студию музыкально-эстетического развития. Контрольная группа посещала традиционные занятия по музыке, проводимые музыкальным руководителем и с учетом требований образовательной программы. В экспериментальной группе занятия проводились по разработанной нами программе с применением логоритмики. Обе группы регулярно (1 раз в неделю) посещали занятия на протяжении одного учебного года, после чего с ними были проведены повторные контрольные испытания (12 показателей).

Нами показано, что исходно дети двух исследуемых групп не отличались по развитию психомоторной функции и артикуляционного аппарата, что позволило нам использовать в экспериментальной

группе разработанный комплекс упражнений с использованием логоритмики и оценить его эффективность. Комплекс включал в себя следующие виды деятельности:

1. Распевки.
2. Песенки с движениями и словами.
3. Пальчиковую гимнастику.
4. Ходьбу и бег в разных направлениях.
5. Ритмические движения.
6. Упражнение, активизирующее внимание.
7. Упражнения, регулирующие мышечный тонус.
8. Речевые упражнения без музыкального сопровождения.
9. Упражнения, формирующие чувство темпа.
10. Песни с микрофоном и с движениями.

В результате проведенного нами эксперимента были получены следующие результаты: 4 показателя из 12 исследуемых, такие как двигательная память и переключаемость движений, произвольное торможение движений, распределение внимания и пространственная организация движений, в обеих исследуемых группах имели высокий уровень развития, т.е. обе исследуемые нами методики оказывают одинаковое положительное влияние на развитие данных показателей.

Оставшиеся 8 показателей в исследуемых группах значительно отличались. Так, в экспериментальной группе 100% детей имеют высокий уровень развития слухового внимания, тогда как в контрольной группе он составил только 89%. Таким образом, применение логоритмики положительно влияет на развитие слухового внимания.

Показатель статическая координация движений в экспериментальной группе имел следующее распределение: у 55% - высокий уровень, у 45% - средний, а низкого уровня не диагностировали, тогда как в контрольной группе эти значения составили 33,3%, 44,4% и 22,3 % соответственно. Показатель динамическая координация движений в экспериментальной группе имел следующее распределение: у 33,3% детей – высокий уровень, у 44,4% - средний уровень и у 22,2% - низкий уровень, тогда как в контрольной группе эти значения составили соответственно 0%, 55% и 45%. Таким образом, использование логоритмики позволило улучшить статическую и динамическую координацию движений детей, что свидетельствует об эффективности разработанного комплекса с использованием логоритмики.

Показатель координация движений в экспериментальной группе имел следующее распределение: у 55% детей – высокий уровень, у 45% - средний уровень, тогда как в контрольной группе эти значения составили соответственно 22% и 78%. Следовательно, дети экспериментальной группы имеют лучшее развитие координации движений.

Показатель объема и качества движений губ и щек в экспериментальной группе имел следующее распределение: у 56% детей – высокий уровень, у 44% - средний уровень, тогда как в контрольной группе эти значения составили соответственно 12%, 66% и 22% - низкий уровень развития данного показателя. Таким образом, общее развитие артикуляционного аппарата у детей экспериментальной группы значительно выше, чем контрольной.

Показатель объема и качества движений лба в экспериментальной группе имел следующее распределение: у 89% детей – высокий уровень, у 11% - средний уровень, тогда как в контрольной группе эти значения составили соответственно 55% и 45%. Полученные данные указывают на то, что мимика у детей экспериментальной группы развита лучше.

Исследование чувства ритма в экспериментальной группе показало, что у 67% детей он имеет высокий уровень развития, у 33% - средний уровень, тогда как в контрольной группе эти значения составили соответственно 0%, 33% и 67% - низкий уровень. Таким образом, показано значительное преимущество в развитии чувства ритма у детей экспериментальной группы.

Музыкальный слух в экспериментальной группе у 78% детей имел высокий уровень развития, у 22% - средний уровень, тогда как в контрольной группе эти значения составили соответственно 22%, 33% и 45% - низкий уровень. Следовательно, использование логоритмики положительно сказалось на развитии музыкального слуха.

Таким образом, мы показали эффективность применения логоритмики для развития речи детей 3-4 лет, поэтому можем рекомендовать применение логоритмики в детских дошкольных образовательных учреждениях с целью развития речи и её коррекции у детей.

Библиографический список

1. Дьякова Е.А. Логопедический массаж [Текст]. – М.: Академия, 2003. – 96 с.

2. Свинар Е.В., Манина Ю.Г. Влияние комплекса артикуляционной, пальчиковой и кинезиологической гимнастик на развитие речи у детей 6-7 лет [Текст] // Научный поиск. – 2014. - №4.1. – С. 56-58.
3. Цветкова Л.С. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста [Текст] / учеб. пособие / под ред. Л.С. Цветковой. – М.: сер. «Библиотека психолога». Рос. акад. образования, 2004. – 450 с.

УДК 316

С.Л. Таланов

Взаимодействие ОНК и УФСИН по Ярославской области в сфере соблюдения прав человека в местах принудительного содержания

***Аннотация.** Анализируются формы взаимодействия членов общественной наблюдательной комиссии (ОНК) с сотрудниками УФСИН по Ярославской области по осуществлению общественного контроля над обеспечением прав человека в местах принудительного содержания и содействия лицам, находящимся в местах принудительного содержания.*

***Ключевые слова:** ОНК, УФСИН, осужденные, подозреваемые, обвиняемые, колонии, СИЗО, ИВС, ЛИУ, ПКТ, ШИЗО.*

Ограничение свободы по решению суда не должно ограничивать права и возможности для личностной самореализации и развития гражданина и человека. Система пенитенциарных учреждений призвана способствовать ресоциализации осужденных. Но, к сожалению, в силу ряда причин, таких как препятствия со стороны некоторых сотрудников колонии, низкий уровень правовой грамотности ряда сотрудников УФСИН и низкий уровень образования осужденных, она не способствует в полной мере реализации прав лиц, находящихся в МЛС. По данным Генеральной прокуратуры РФ, в 2016 году в Ярославской области было привлечено к уголовной ответственности [1]:

- с начальным и основным общим образованием – 325 (31,86 %) женщин и 2029 (32,92 %) мужчин;
- средним (полным) образованием – 248 (22,90 %) женщин и 1571 (25,49 %) мужчин;
- средним профессиональным – 324 (31,76 %) женщин и 2138 (34,69 %) мужчин;

– с высшим образованием – 146 (13,48 %) женщин и 426 (6,91 %) мужчин.

Из выше приведенных данных мы видим, что многие осужденные не умеют правильно воспринимать сложные юридические понятия и категории, так как образование ниже 9 классов не способствует усвоению правовой культуры. Социологические опросы показывают, что многие осужденные не знают о своих правах и не умеют их защищать. Такие данные в частности были получены в рамках проведенного исследования в 2014 году в Можайской воспитательной колонии.

При анализе данных опроса мы опирались на теорию рационального выбора «постматериалистических ценностей» (Р. Иглхарт) [2], «антисоциальную» теорию (Ж. Бодрийяр) [3], а также труды отечественных авторов, активно занимающихся данной проблемой [4, 5].

Проведенный нами анализ показал, что в 2008 году в целях защиты прав граждан, находящихся в МЛС, были созданы общественные наблюдательные комиссии.

Согласно ст. 7 Федерального закона 76-ФЗ от 10.06.2008 раз в три года Совет Общественной палаты Российской Федерации устанавливает для каждого субъекта РФ численность общественной наблюдательной комиссии (ОНК), в составе которой не может быть менее пяти и более сорока членов [6].

По итогам процедуры выдвижения кандидатов в Ярославскую ОНК подали заявки 12 человек, все они были утверждены Советом Общественной палаты РФ. В комиссию вошли представители духовенства, ученые, преподаватели, бывшие сотрудники УФСИН, ФСБ, представители бизнеса: имам Ярославской соборной мечети – Низамеев Рафаэль Мансурович; член религиозной организации мусульман г. Рыбинска – Абдуллаев Жаллат Кафарович; настоятель Казанского храма г. Углич Ярославской области – игумен Николай (Шишкин); настоятель храма св. блгв. кн. Александра Невского, д. Макарово Рыбинского района – иерей Михаил Панченко; проректор ГАУ ДПО ЯО «Институт развития образования» – Корнев Алексей Владимирович; бывший сотрудник правоохранительных органов – Радеев Евгений Анатольевич; старший преподаватель ГАУ ДПО ЯО «Институт развития образования» – Соловьева Марина Анатольевна; пенсионер ФСБ, председатель ЯРО ООО «Ассоциация ветеранов и сотрудников служб безопасности президента» – Высоцкий Виктор Сергеевич; сотрудник аппарата уполномоченного по правам человека,

экс-помощник начальника УФСИН по Ярославской области – Костенко Андрей Игоревич; председатель Общественной организации лиц, пострадавших от радиационных катастроф «Союз-Чернобыль» г. Рыбинска Ярославской области – Мышкарев Александр Владимирович; кандидат социологических наук, доцент кафедры политологии и социологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского – Таланов Сергей Львович; частный предприниматель – Кудрявцев Олег Леонидович.

Состав 4 созыва ОНК приступил к исполнению своих обязанностей с 27 сентября 2017 года. В первую очередь члены ОНК взаимодействуют с помощником начальника управления по соблюдению прав человека в УИС подполковником внутренней службы Николаем Храмковым.

Основными формами взаимодействия членов ОНК с сотрудниками УФСИН являются:

- приглашение на заседания общественной наблюдательной комиссии сотрудников УФСИН;
- посещение мест принудительного содержания для осуществления общественного контроля;
- участие в работе расширенных совещаний по вопросам организации общественного контроля над деятельностью учреждений уголовно-исполнительной системы области;
- участие в проведении мероприятий по пропаганде законопослушного поведения, здорового образа жизни, поддержанию и укреплению социально полезных связей осужденных к лишению свободы, несовершеннолетних правонарушителей.

Члены общественной наблюдательной комиссии вправе посещать камеры, карцеры, стационарные отделения, прогулочные дворники, библиотеки, столовые, штрафные и дисциплинарные изоляторы, одиночные камеры, помещения для обеспечения личной безопасности лиц, беседовать с подозреваемыми и (или) обвиняемыми, содержащимися под стражей, по вопросам обеспечения их прав в местах принудительного содержания в условиях, позволяющих представителю администрации соответствующего места принудительного содержания видеть их и слышать

Администрация места принудительного содержания обеспечивает безопасность членов общественной наблюдательной

комиссии и организует их сопровождение при посещении ими мест принудительного содержания.

26 декабря 2017 года в рамках расширенного совещания по вопросам организации общественного контроля над деятельностью учреждений уголовно-исполнительной системы области было принято решение о проведении систематических и целенаправленных социологических исследований в колониях, СИЗО Ярославской области.

Членам ОНК, как и сотрудникам УФСИН, важна объективная и своевременная информация. Пилотажный опрос показал, что осужденных интересуют проблемы, связанные с медицинским, вещевым, санитарно-бытовым обеспечением, с оформлением документов и т. п.

Члены ОНК за столь короткий срок своего функционирования (с сентября 2017 по март 2018) уже неоднократно посетили с рабочими визитами колонии № 8, 1, 2, 12, 14, 3, 9, а также СИЗО 1, 2 и другие места принудительного содержания граждан. Необходимо отметить, что ОНК активно взаимодействует с уполномоченным по правам человека в Ярославской области С.А. Бабуркиным. В результате активного взаимодействия омбудсмена, его аппарата, членов ОНК и сотрудников УФСИН удастся быстро и эффективно реагировать на все проблемы, возникающие у осуждённых, подозреваемых, обвиняемых и других категорий граждан на территории Ярославской области.

Проведенный нами анализ документов (внутренний и внешний) уже позволяет сделать предварительные выводы, а именно, что конструктивное взаимодействие, сложившееся между ОНК и УФСИН, способствует успешной ресоциализации и социальной адаптации осужденных.

Библиографический список

1. Данные Генеральной прокуратуры РФ [Электронный ресурс]. – URL: http://crimestat.ru/regions_chart_total (дата обращения: 01.02.2018).
2. Inglehart R. Culture Shift in Advanced Industrial Society. – Princeton, 1990.
3. Baudrillard J. For a Critique of the Political Economy of the Sign. – US: Telos Press, 1981.
4. Коряковцева О.А. Роль дополнительного образования в системе государственной молодежной политики [Текст] / О.А. Коряковцева, О.А. Климов. // Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации: материалы пятой всерос. науч.-практ.

интернет-конф. (с междунар. участием) / редкол.: М.В. Новиков (науч. ред.) и др.] – Ярославль, 2013. – С. 171-174.

5. Таланов С.Л., Коряковцева О.А. Патриотическое воспитание как фактор общественно-политической социализации российской студенческой молодежи [Текст] // Alma Mater. Вестник высшей школы. – 2017. – № 4. – С. 28-33.

6. Федеральный закон «Об общественном контроле за обеспечением прав человека в местах принудительного содержания и содействии лицам, находящимся в местах принудительного содержания». 76-ФЗ от 10.06.2008.

УДК 374.7

Т.И. Тарабарина

Формирование навыков самообслуживания у дошкольников как педагогическая проблема

Аннотация. В статье представлены основные проблемы формирования навыков самообслуживания у дошкольников. Автор статьи выделяет особую роль взрослых в формировании детской самостоятельности.

Ключевые слова: самообслуживание, самостоятельность, трудовые навыки, уверенность.

Известно, что первые трудовые действия малыша связаны с самообслуживанием. Начинать процесс формирования навыков самообслуживания следует с показа действий, советует В.Н. Нечаева, затем перейти к словесным объяснениям, а в дальнейшем лишь напоминать ребенку последовательность того или иного действия. Соблюдение такой последовательности, отмечает автор, помогает формировать у ребенка уверенность в своих возможностях, самостоятельность, трудолюбие. Ежедневное выполнение элементарных трудовых заданий приучает детей к систематическому труду.

Систематичности включения дошкольников в трудовую деятельность можно достичь разными путями. По мнению Л.Ф. Островской, этому способствует выработка навыков самообслуживания и поддержание детской самостоятельности. Необходимость такого подхода автор объясняет особенностями

детской психики – стремлением к независимости от опекающих его взрослых.

Г.Н. Година придает большое значение методам формирования навыков самообслуживания. Автор считает, что повседневность этого труда создает возможность для активного усвоения нужных навыков и систематического включения в труд, причем, необходимым условием, позволяющим решать задачу воспитания, является постановка цели, имеющей значимость для детей. В этом случае трудовое задание становится средством ее достижения, что и побуждает даже младших дошкольников к овладению необходимыми действиями. Для решения воспитательных задач (формирования у детей самостоятельности, опрятности, бережного отношения к вещам) используются различные приемы: положительная оценка поступков детей, их стремления следовать правилам; напоминание о последовательности действий и постоянный контроль над выполнением детьми всех действий. Следует помнить, подчеркивает Г.Н. Година, что трудовые навыки формируются в процессе многократного упражнения.

Интересные положения о возможностях самообслуживания для формирования детской самостоятельности приводят Й. Раншбург и П. Поппер. По их мнению, самостоятельность – одно из ведущих качеств личности, выражающееся в умении ставить перед собой определенные цели и добиваться их достижения собственными силами [1].

Авторы выделяют две альтернативные позиции взрослых к проявлению детской самостоятельности: подбадривающая или запрещающая. Они показывают, что у ребенка, научившегося ходить и манипулировать окружающими его предметами, проявляется очень сильная потребность в чувстве «собственной компетенции» (Й. Раншбург, П. Поппер). Эта потребность проявляется и в таком всем известном явлении, когда ребенку хочется участвовать в деятельности и, в частности, в самообслуживании. И здесь очень важно, замечают исследователи, какая позиция выбрана взрослыми: подбадривающая или запрещающая. В первом случае у ребенка постепенно будет крепнуть чувство уверенности в своих силах, тогда как во втором случае под влиянием запрета у ребенка теряется или вообще не вырабатывается уверенность в себе.

Более того, по утверждению авторов, ребенок в очень большой степени зависит от окружения и не является самостоятельным, независимым, поэтому для него очень важно, как он выглядит в глазах окружающих, что о нем думают взрослые. Если взрослые многократно

высказывают свое мнение о ребёнке, со временем он и сам начинает считать себя таким, каким его видят окружающие.

На наш взгляд, это положение Й. Раншбурга и П. Поппера крайне необходимо учитывать всем взрослым, работающим с детьми, так как от их позиции зависит, будут ли дети уверенными в себе, самостоятельными, или же неуверенными, требующими постоянной помощи, несамостоятельными. Поддержка детей взрослыми, их положительная оценка возможностей детей позволит формировать у дошкольников необходимые качества личности и, в том числе, самостоятельность, ответственность, уверенность в себе.

Библиографический список

1. Раншбург И., Поппер П. Секреты личности [Текст]. – М.: Педагогика, 1983. – 157 с.
2. Тарабарина Т.И. Формирование положительного отношения к труду у детей дошкольного возраста [Текст] // Ярославский педагогический вестник. – 2009. - № 2.– С. 134-138.

УДК 374.7

Т.И. Тарабарина, Е.А. Великанова

Формирование знаний о родном городе у детей старшего дошкольного возраста посредством проектной деятельности

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования знаний о малой Родине у старших дошкольников. Авторы раскрывают пути решения данной проблемы посредством проектной деятельности.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, дошкольная образовательная организация, проектная деятельность, деятельностный подход.

На современном этапе задача патриотического воспитания приобретает особую остроту и актуальность. Одна из важнейших характеристик патриотизма – его социальное содержание. Любовь к Родине включает уважение к историческому прошлому и унаследованным от него традициям; гордость за социальные и культурные достижения своей страны; верность Родине; привязанность к месту жительства (городу, деревне, области, стране в целом).

Системе образования принадлежит ведущая роль в гражданском становлении подрастающего поколения, воспитании у молодёжи любви к Родине, преданности своему отечеству.

Учреждения дошкольного образования, являясь начальным звеном системы образования в нашей стране, призваны формировать у детей первичные представления об окружающем мире, отношении к действительности, дать возможность им почувствовать себя с самых ранних лет гражданами своего отечества.

В последние годы повысился интерес исследователей к разработке вопросов, связанных с ознакомлением дошкольников с различными сторонами окружающей действительности и воспитанием у них на этой основе любви к родному краю, стране. Доказана важность отбора доступных детям сведений об окружающем мире, их систематизации, необходимость формирования у детей положительного отношения к получаемым знаниям, организации деятельности по их закреплению. Однако высказанные авторами полезные идеи, касающиеся проблемы патриотического воспитания детей дошкольного возраста, носят, к сожалению, разрозненный характер. Недостаточная научная разработанность основ патриотического воспитания дошкольников не могла не сказаться на практике работы учреждений дошкольного образования, результатах деятельности воспитателей [2].

Важной частью нравственного воспитания является приобщение ребенка к культуре своего народа. Приобщение детей к отеческому наследию воспитывает уважение, гордость за землю, на которой живешь. Для маленького ребенка Родина начинается с родного дома, улицы, на которой живет он и его семья, в семье начинается «расти» будущий гражданин своей страны. Семья способствует развитию эмоционального, бережного отношения к традициям и культуре своего народа.

Нравственно-патриотическое воспитание детей – одна из основных задач дошкольного образовательного учреждения, важным условием которой является тесная взаимосвязь с семьей как ячейкой общества и хранительницей национальных традиций.

Различные аспекты патриотического воспитания исследовались философами, педагогами, психологами (К.Д. Ушинский, А.Н. Радищев, В.Г. Белинский, Н.К. Крупская, В.А. Сухомлинский, Р.И. Жуковская, Н.Ф. Виноградова, С.А. Козлова, Е.И. Радина и др.)

[1]. Все они отмечают, что дошкольное детство – благоприятный период для приобщения ребёнка к национальной культуре. Поэтому очень важно начинать воспитывать настоящего патриота своей Родины именно в этом возрасте, когда ребенок начинает интенсивно развиваться в социальном плане. Этот период по своим психологическим особенностям наиболее благоприятен для формирования патриотизма, так как для детей дошкольного возраста характерны высокая восприимчивость, легкая обучаемость, безграничное доверие взрослым, стремление подражать им, эмоциональная отзывчивость и интерес ко всему окружающему.

Важнейшей задачей патриотического воспитания является систематическая, целенаправленная деятельность педагога по ознакомлению дошкольников с родной страной, родным краем, так как основополагающим компонентом патриотического воспитания дошкольников, по мнению ученых, являются знания (Н.Г. Комратова, Л.Ф. Грибова, С.М. Григорьев и др.). Кроме того, в исследованиях С.А. Козловой, Н.Н. Поддякова, Н.А. Балахоновой, В.И. Кручинкиной, М.П. Дворяниновой отмечается, что в процессе формирования у детей старшего дошкольного возраста знаний о родной стране, родном крае, родном городе необходимо использовать системный метод, каковым и является проект.

В настоящее время не существует однозначного толкования сущностных характеристик проекта. Он рассматривается как новая педагогическая технология (В.В. Гузеев, Е.С. Полат, Г.К. Селевко), как самостоятельная система обучения и метод познания учащимися социума (Дж. Питт, М.Б. Павлова, М.И. Гуревич, В.Д. Симоненко, И.А. Сасова и др.).

Для нашего исследования интерес представляет утверждение В.Д. Симоненко, который предлагает связать основные положения метода проектов с деятельностным подходом. Лозунг деятельностного подхода: «Все из жизни». Поэтому «проектный метод» предлагает «использование окружающей среды как лаборатории, в которой происходит процесс познания». Главная идея, на его взгляд, состоит в следующем: ребенок делает с удовольствием только то, что сам выбирает.

Эта позиция близка и Е.С. Евдокимовой, которая утверждает, что в сфере дошкольного образования это комплексная деятельность детей, которые без специально провозглашаемой дидактической задачи со стороны взрослых осваивают новые понятия и

представления о различных сферах жизни: производственной, личной, социально-политической.

За основу в нашем исследовании взято определение, данное И.В. Штанько. По мнению автора, проект – самостоятельная и коллективная творческая завершённая работа, имеющая социально значимый результат. В основе проекта лежит проблема, для ее решения необходим исследовательский поиск в различных направлениях, результаты которого обобщаются и объединяются в одно целое.

Исследование проводилось на базе детского сада «Светлячок» г. Переславля-Залесского. На первом этапе была проведена диагностика знаний детей о родном городе. Им были предложено 15 вопросов, направленных на выявление знаний о России и о своем городе. Например: Назови страну, в которой ты живёшь. (Россия). Назови город, в котором ты живёшь. (Переславль-Залесский). Назови столицу нашей страны. (Москва). Как называют жителей нашего города? (Переславцы). Кто основал наш город? (Юрий Долгорукий) и др.

В результате диагностики было выявлено, что у детей преобладает средний уровень знаний о родном городе. У подавляющего количества детей были пробелы в различении понятий страна и город, основатель и президент. Лишь несколько детей смогли назвать основные достопримечательности города.

Полученные данные послужили основой для разработки тематического плана, который является базовым компонентом проектной деятельности. В него включены все виды деятельности: занятия, экскурсии, игры, праздники, работа с родителями.

Реализация проекта началась с занятия на тему: «Основатель нашего города – Юрий Долгорукий» с использованием презентации. Детям понравилось занятие, был положительный эмоциональный отклик, на занятии они были активны, внимательно слушали и задавали вопросы.

В содержание проекта было включено изготовление символики Переславля; организация экскурсий по улицам города; рассказы об интересных исторических фактах, например, о конструкторе М.И. Кошкине, создавшем танк «Т-34», и др.

Следует отметить, что большой интерес вызвала карта города, которая была составлена специально для исследования. Дети познакомились с ней в начале проекта и в дальнейшем «двигались по карте», отмечая места, о которых узнавали. Работа еще не завершена,

но становится очевидным, что определённый результат уже есть, так как дети стали больше интересоваться данной темой, задавать вопросы, воплощать увиденное в продуктах деятельности.

Из вышеизложенного следует, что включение в педагогический процесс проектной деятельности позволяет эффективно решать проблему формирования знаний о родном городе у детей старшего дошкольного возраста.

Библиографический список

1. Балахонова Н.А., Кручинкина В.И. Воспитание начал патриотизма и гражданственности детей дошкольного возраста [Текст] // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VI Междунар. науч. конф. – Уфа: Лето, 2015. – С. 46-48.
2. Тарабарина Т.И., Балагурова С.В. Методическое сопровождение как условие формирования культуры патриотизма у педагогов дошкольной образовательной организации [Текст] / Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации: материалы седьмой всероссийской научно-практической интернет-конференции (с международным участием) / под науч. ред. М.В. Новикова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2015. – 307 с. – С. 239-251.

УДК 378.046.4

И.Ю. Тарханова

Обучение взрослых средствами неформального образования

Аннотация. Целью данной статьи является раскрытие сути и задач неформального образования взрослых в современной России; в ней раскрывается роль неформальных образовательных практик для взрослого населения, акцент сделан на интерактивности процесса; рассматриваются возможности реализации принципов непрерывного образования в неформальных практиках обучения взрослых.

Ключевые слова: обучение взрослых, неформальное образование, интерактивные технологии, непрерывное образование.

Образование взрослых сегодня характеризуется возникновением широких возможностей неформального образования, поскольку гибкость обучения, возможность строить личностно-ориентированную траекторию учебы позволяют взрослому человеку чувствовать себя полноценным и активным субъектом образовательного процесса и

свободно получать знания и умения, необходимые ему в условиях постоянного обновления социальной и профессиональной сферы.

Неформальное образование становится важнейшей составляющей реализации принципов непрерывного образования, декларированных в Меморандуме Европейского союза [2]:

– *Новые базовые знания и навыки для всех.* Реализация данного принципа призвана гарантировать всеобщий непрерывный доступ к образованию с целью получения и обновления навыков, необходимых для включенности в информационное общество. Итоговые документы Лиссабонского саммита относят к таким навыкам компьютерную грамотность, иностранные языки, технологическую культуру, предпринимательство и социальные навыки.

– *Увеличение инвестиций в человеческие ресурсы.* Реализация данного принципа позволит значительно увеличить инвестиции в человеческие ресурсы, поскольку во всех последних документах ЕС отмечается, что нынешний уровень капиталовложений в человеческие ресурсы крайне низок.

– *Инновационные методики преподавания и учения.* По мере нашего продвижения к информационному обществу – обществу, основанному на знании – меняется и наше понимание того, что такое образование и учение. Образовательные технологии становятся все более ориентированными на пользователя. Учащийся перестает быть пассивным реципиентом информации. Это естественные процессы, которые, однако, могут быть значительно ускорены целенаправленной работой профессионалов в области методологии.

– *Новая система оценки полученного образования.* Данный принцип позволит коренным образом изменить подходы к пониманию и признанию учебной деятельности и ее результатов, особенно в сфере неформального и информального образования. Признание этих видов образования помогло бы полнее отразить индивидуальный учебный опыт личности и повысить мотивацию к непрерывному учению. Необходимо разработать высококачественную систему «Аккредитации предыдущего и неформального образования» (Accreditation of Prior and Experiential Learning – APEL), которая отражала бы все знания, умения, навыки и весь полученный опыт человека и была бы общепризнанна в

европейском контексте. Естественно, такая система оценки знаний подразумевает активное участие самого человека.

– *Развитие наставничества и консультирования.* Реализация данного принципа предполагает, что на протяжении всей жизни каждому человеку будет обеспечен свободный доступ к информации об образовательных возможностях и к необходимым консультациям и рекомендациям.

– *Приближение образования к дому.* Этот принцип позволит приблизить образовательные возможности к месту проживания обучающихся с помощью сети учебных и консультационных пунктов, а также использования информационных технологий дистанционного доступа к образовательным услугам. Приближение образования к дому также подразумевает создание культурно-просветительских центров в непосредственной близости от нашего жилища – не только в школах и вузах, но и в торговых центрах, клубах, музеях, библиотеках, религиозных центрах, парках, центрах отдыха и на рабочих местах.

Данные принципы отражают основные ценности образования взрослых в Европе и, на наш взгляд, вполне применимы для определения приоритетов развития неформальных образовательных практик для взрослого населения России.

Неформальное образование, как и непрерывное образование в целом, направлено на решение задачи развития человеческих ресурсов с учётом тенденций, наблюдаемых на рынке труда, на удовлетворение возрастающей потребности в высококвалифицированных кадрах, обладающих инновационностью мышления и высокой социально-профессиональной мобильностью. При этом если формальная система образования создает условия для его непрерывности посредством реализации преемственных основных и дополнительных образовательных программ, то в неформальном образовании у человека есть возможность одновременного освоения нескольких программ с учетом имеющегося образования при получении образования последующих уровней [1].

В отличие от формального, неформальное образование взрослых способно оказать более действенную помощь индивидууму в продолжении личностной и профессиональной самореализации. Анализ различных моделей неформального образования взрослых показывает, что акцент в них сделан на создании условий для выбора обучающимися индивидуально приемлемого материала, реальную

индивидуализацию образовательного маршрута. В неформальных образовательных практиках для взрослых всё чаще создаются возможности для перехода от адаптивных схем освоения предлагаемого материала к практике формирования социальной уверенности на основе рефлексии собственного опыта и интеграции различных установок и запросов. Поэтому традиционные стратегии знаниево-ориентированного подхода в неформальном образовании взрослых представляются неэффективными, на смену им должны прийти интерактивные образовательные технологии, продуцирующие готовность к диалогу, взаимному обучению и росту компетентности на основе рефлексии социального и профессионального опыта.

Однако в современной дидактике нет единого мнения о сущности и содержании интерактивного обучения. Отмечается, что сама идея интерактивности в обучении возникла в середине 1990-х годов с появлением первого веб-браузера, и сегодня ряд специалистов трактует это понятие как обучение с использованием компьютерных сетей и ресурсов сети Интернет. Есть также и более широкое толкование: интерактивный от английского «interact» («inter» – «взаимный», «act» – «действовать»), т.е. способность взаимодействовать или находиться в режиме диалога с чем-либо (например, компьютером) или кем-либо (человеком).

Вместе с тем, интерактивное обучение подразумевает вполне конкретные и прогнозируемые цели, например, создание комфортных условий обучения, при которых слушатель чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения. Поэтому можно говорить об интерактивной стратегии организации образовательного процесса. При этом стратегия обучения, в отличие от технологии, определяет лишь конвенциональные рамки, на которых будет выстроен процесс обучения. Мы согласны с мнением авторов пособия «Образовательные стратегии и технологии обучения при реализации компетентностного подхода в педагогическом образовании» [3] в том, что понятие «стратегия обучения» значительно шире понятия «образовательная технология». На смысловое наполнение этого понятия существенным образом воздействовала новая педагогическая философия, которая не рассматривает преподавание как единственный приемлемый механизм обучения.

Использование интерактивной стратегии обучения предусматривает моделирование профессиональных ситуаций, совместное решение поставленных проблем. Исключается

доминирование какого-либо участника учебного процесса (в том числе преподавателя) или какой-либо идеи (в том числе транслируемой автором программы). В такой ситуации слушатель становится субъектом взаимодействия, активно участвует в процессе обучения, следуя своим индивидуальным маршрутом, разрешая свои образовательные запросы.

Анализ неформальных образовательных практик для взрослых позволяет отметить выигрышность интерактивных стратегий организации занятий для данной категории обучающихся. Практики, построенные на основе реализации стратегии интерактивности, традиционно более популярны у взрослого населения, а освоенный таким образом материал чаще становится основой для итоговой квалификационной работы и выбора направления самообразования.

Несмотря на различие форм реализации интерактивных стратегий обучения, в своей работе мы придерживаемся определенного алгоритма организации занятий:

1. Вводная часть, как правило, апеллирует к наличному опыту слушателей, актуализирует затруднения, возникающие у них в ходе организации учебных занятий.
2. Основная часть предполагает выяснение позиций участников, сегментацию аудитории и формирование целевых групп по общности позиций, с последующей организацией коммуникации между сегментами. Задача куратора взаимодействия (модератора) при этом – организация интерактивного позиционирования (смыслообразование и создание участниками нового набора позиций).
3. Рефлексия и обратная связь.

В неформальном образовании структура и интерактивных образовательных стратегий – это конкретное воплощение обобщенных принципов парадигмы неформальности образования, суть которой заключается в том, что главный агент в образовании – обучающийся. Задача неформальных образовательных практик для взрослых обучающихся – формирование навыков открытия собственного знания и формирования собственных компетенций, а для того чтобы решать такие задачи, преподаватели должны сами освоить роль интерактора [4].

В заключение отметим, что наиболее перспективным направлением стратегического управления неформальным образованием взрослых нам представляется интеграция его с формальным, например, с целью оценки и сертификации образовательных результатов, полученных взрослым человеком

самостоятельно или в неформальном образовательном взаимодействии.

Библиографический список

1. Бабаева Э.С. Психолого-педагогические особенности неформального образования взрослого населения [Текст] / Э.С. Бабаева // В мире научных открытий. – 2011. – № 9.1 – С. 195-208.
2. Рекомендации о развитии образования взрослых [Электронный ресурс] // Генеральная конференция Организации Объединенных Наций по образованию, науке и культуре, собравшаяся в Найроби с 26 октября по 30 ноября 1976 года. – URL: <http://portal.unesco.org/en/ev.php> (дата обращения: 21.07.2017)
3. Образовательные стратегии и технологии обучения при реализации компетентностного подхода в педагогическом образовании с учетом гуманитарных технологий [Текст]: методические рекомендации. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008.
4. Тарханова, И.Ю. Концепция социализации взрослых средствами дополнительного профессионального образования [Текст] // Ярославский педагогический вестник: научный журнал. – 2016. – №1. – С.131-135.

УДК 378.124

И.В. Успенице

Оценивание деятельности профессора европейского вуза: тенденции и вызовы

***Аннотация.** В статье рассматривается проблема разработки сопоставимых критериев и методологии оценки преподавательской и научной деятельности преподавателей и профессоров европейских университетов. Отмечается новое академическое содержание работы преподавателей и профессоров в современных условиях – студентоориентированный подход в процессе обучения, компетентностный подход, эффективное использование современных образовательных технологий, владение иностранными языками, высокий уровень компетенции в межкультурном и межнациональном общении, постоянный учет результатов научных исследований.*

***Ключевые слова:** глобализация, интеграция, европейские вузы, качество высшего образования, преподаватель, студент.*

Происходящие в государственной и общественной жизни стран Европы процессы интеграции и глобализации, которые затронули и сферу образования, создают реальные предпосылки для разработки сопоставимых критериев и методологий оценки деятельности профессорско-преподавательского состава вузов.

Концепция модернизации образования не оставляет сомнений в том, что качество высшего профессионального образования, качество подготовки современных специалистов в любой отрасли экономики, науки и культуры в первую очередь зависят от уровня профессионализма преподавательского состава вуза. Переход от знаниевой парадигмы к личностно-ориентированной деятельностной системе образования меняет суть, цель и мотивы образования; степень ответственности участников образовательного процесса и позицию педагога; формы, методы и средства обучения, систему контроля и оценки ЗУН (знания, умения, навыки) и, значит, порождает настоятельную необходимость в повышении именно преподавательской инновативной компетентности научно-педагогических кадров [3].

В Программном документе ЮНЕСКО записано: «Новые условия в сфере труда оказывают непосредственное воздействие на цели преподавания и подготовки в области высшего образования. Простое расширение содержания учебных программ и увеличение рабочей нагрузки на студентов вряд ли могут быть реалистичным решением» [4]. Для развития интеллектуальных и творческих способностей студентов, которые позволят им более уверенно работать в современной производственной среде, для устранения противоречия между ожиданиями бизнеса и образовательным результатом крайне важен компетентностный подход. Он рассматривается в рамках Болонского процесса как концептуальная основа организации высшего профессионального образования, «своего рода инструмент усиления социального диалога высшей школы с миром труда, средством углубления их сотрудничества и восстановления в новых условиях взаимного доверия» [1].

Роль педагога сегодня меняется. В центре внимания не только рабочие нагрузки и зарплаты и с этим связанные проблемы и решения, а также все необходимые условия для успешного труда академического персонала, его престиж в обществе и качество жизни.

Из преподавателя – носителя знаний и урокодателя педагог должен превратиться в консультанта, организатора и координатора проблемно-ориентированной, исследовательской, учебно-

познавательной деятельности обучаемых, то есть в преподавателя – менеджера. Он создает условия для самостоятельной образовательной деятельности студента и всячески поддерживает его инициативу. Студенты – полноценные участники процесса образования, разделяющие с учителем ответственность за процесс и результаты обучения вплоть до ведения фрагментов занятий. Образно говоря, проблема должна пройти «через руки студентов». Этот момент принципиально важен с точки зрения формирования внутренней мотивации к изучению той или иной проблемы и связанного с ней учебного материала [2].

Сегодня мы видим новое академическое содержание деятельности преподавателя в следующем:

- студентоориентированный подход в процессе обучения;
- компетентностный подход в деятельности;
- эффективное использование современных технологий;
- владение иностранными языками;
- высокий уровень компетенций в межкультурном / межнациональном общении;
- системный учет результатов научных исследований.

Помимо этого, в процедурах аттестации и аккредитации европейских университетов большое значение придается оценке квалификации профессорско-преподавательского состава, рассматриваемой как один из важнейших признаков эффективности университета. Изучаются политика и практика вуза по организации повышения квалификации преподавателей, причем в основе лежит определение характера первоначального образования, профессиональной переподготовки (включая и педагогическую), а также механизма отбора и расстановки кадров.

Современное общество постоянно повышает требования к уровню подготовки специалистов в вузе. Значит, сегодня важно:

1. Определение измеримых критериев и оценка деятельности высшего учебного заведения в целом.
2. Оценка квалификации преподавателей с учетом публикаций в рецензируемых и цитируемых изданиях, индекса цитируемости, сотрудничества в проектах с другими вузами.
3. Участие в образовательном процессе вуза зарубежных преподавателей (4-20%).
4. Организация в вузе обучения на английском языке (бакалавры – 20%, магистры – 30%).

5. Участие в аттестации и аккредитации внешних оценщиков и учет их мнения – это и работодатели, и Министерство образования, и независимые эксперты.

Таким образом, мы видим, что на сегодняшний день не существует единого подхода к академической нагрузке и оценке работы преподавателя. Так что же оценивается? Что берется во внимание?

Обычно это степень реализации целей развития и приоритетов вуза; количество обучающихся; статус вуза (государственный или частный); стратегическая специализация; тип (университет, колледж, академия, научное учреждение); академическое направление, уровень обучения (бакалавр, магистр, докторант); «мощность» проектов; доступные ресурсы, включая платежеспособность студентов; поддержка муниципалитетов; уровень государственного финансирования; роль профсоюзов в вузе и многие другие факторы и т.д.

Но при таких высоких требованиях важно понимать, что «университеты должны предлагать педагогам соответствующую и гарантированную заработную плату наряду с возможностью продолжения своей полной карьеры с соответствующими долгосрочными гарантиями занятости. Без этих обстоятельств ни одно академическое учреждение или система не сможет добиться успеха – не говоря уже о статусе мирового класса» [5].

В связи с этим мы предлагаем ряд рекомендаций:

- дифференциация зарплат (ориентированная на хорошие результаты обучения, объединение различных показателей профессионального роста);
- новые значения параметров профессионального роста академического персонала и новые формы поощрения;
- необходимость стратегического управления и использования его возможностей;
- отбор академического персонала;
- автономия по набору сотрудников;
- долгосрочный подход к планированию, «проективный» подход;
- новые подходы к финансированию научных исследований, потому что заявки на гранты и показатели их успеха снижаются.

Итак, анализ проблемы эффективности профессиональной деятельности научно-педагогических работников позволил выявить недостатки в системе ее оценки, заключающиеся, главным образом, в

противоречиях между высокими требованиями к педагогической деятельности и существующим уровнем организационно-методического и информационного обеспечения, ее оценки и совершенствования. Современные общественно-социальные требования к системе высшего образования, ее модернизация, а также сложные социально-экономические условия определяют актуальность и необходимость разработки новых методологий и критериев оценки эффективности труда преподавателей вузов, построения целостной системы оценки их профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Болонский процесс: середина пути [Текст] / под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005.
2. Коряковцева О.А. Проблема инноваций в современном образовательном дискурсе [Текст] / О.А. Коряковцева, И.Ю. Тарханова // Ярославский педагогический вестник: научный журнал. – 2012. – Т.2. – № 3. – С.7-9.
3. Новиков М.В., Коряковцева О.А., Мищенко Т.В., Доссэ Т.Г. «Круглый стол» на тему «Роль повышения квалификации научно-педагогических работников в системе непрерывного образования» [Текст] // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – Т. 2. - № 1. – С. 285-286.
4. Разработка стандартов в профессиональном образовании и обучении – описание, опыт, примеры [Текст]: пособие // Европейский фонд образования. – Т. 2. – М., 1999.
5. Rumbley, Pacheco and Altbach (2008; quoted in Kwiek and Antonowicz 2013, p. 49

УДК 373.24

Н.С. Усанина

Характеристика развивающей предметно-пространственной среды в системе организации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в рамках реализации ФГОС дошкольного образования

Аннотация. Автором статьи рассмотрены основные особенности и принципы организации развивающей предметно-пространственной среды детского сада, при этом сделан акцент на систему организации

инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в рамках реализации ФГОС дошкольного образования.

Ключевые слова: *развивающая предметно-пространственная среда, инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, ФГОС дошкольного образования*

Активизация социальной политики в направлении демократизации и гуманизации общества, развитие национальной системы образования обуславливают поиски путей совершенствования организации, содержания и методик обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Мы предлагаем систему организации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в рамках реализации ФГОС дошкольного образования, которая включает в себя пять основных блоков: «Целевые ориентиры», «Развивающая предметно-пространственная среда», «Модель формирования профессиональной компетентности управленческого и педагогического состава», «Содержательно-технологический блок внедрения инклюзивного образования», «Мониторинг готовности образовательной организации к внедрению инклюзивного образования» [2, 3].

Рассмотрим блок «Развивающая предметно-пространственная среда» более подробно.

При создании развивающей предметно-пространственной среды в инклюзивном образовании с одной стороны необходимо сохранение общепедагогических требований, а с другой важно учитывать особенности детей с проблемами в развитии: структуру первичного дефекта, степень его выраженности, характер и особенности психофизического развития (сенсомоторного, зрительного, осязательного, слухового, двигательного-моторного, зрительно-пространственного).

Среда, окружающая детей в детском саду, должна обеспечивать безопасность их жизни, способствовать укреплению здоровья и закаливанию организма каждого из них. Непременным условием построения развивающей среды в детском саду является опора на личностно-ориентированную модель взаимодействия между детьми и взрослыми. Её основные черты таковы: взрослый в общении с детьми придерживается положения: «Не рядом, не над, а вместе!»

Также мы считаем необходимым отметить, что, проектируя развивающую среду как основу реализации индивидуального подхода

к ребенку с ОВЗ, важно учитывать его потребности в общении, в движении, в познании.

Одна из задач состоит в том, чтобы у детей была возможность организовывать свои интересы в совместной деятельности и игре, создавая тем самым предпосылки развития социальных способностей – умения договариваться, находить компромисс, распределять активность, выполнять разные социальные роли, оказывать взаимопомощь и поддержку, брать на себя ответственность и лидерскую роль, уметь выполнять поручения.

Поэтому мы используем в своей работе разнообразное оборудование, которое позволяет не только активизировать двигательную и творческую активность ребёнка, но и обеспечивает постоянную физическую нагрузку, поддерживающую психофизический тонус, способствует снятию мышечного и эмоционального напряжения, а также оказывает развивающее действие на мелкую моторику пальцев и рук.

Для этого нами созданы следующие центры: развитие потребности в общении – сюжетно-ролевые игры (с учетом гендерного воспитания), книжный центр, центр краеведения, театрализованный центр; развитие потребности в движении – музыкальный центр (в т.ч. музыкальные произведения для прослушивания), физкультурно-оздоровительный центр, центр релаксации, развитие потребности в познании – центр конструирования, центр изобразительности, центр развития речи, центр экспериментальной деятельности, центр дидактических игр (познавательной деятельности) (материал по сенсорике и математике).

Обратимся к общим положениям, на которых основывается проектирование развивающей предметно-пространственной среды ДОО при организации инклюзивного образования детей [1].

Во-первых, необходимо учитывать требования, которые были разработаны и представлены в концепции развивающей среды, где особую значимость приобретают следующие принципы: принцип полифункциональности среды; принцип комфортности и стабильности; принцип учета особенностей развития каждого ребенка; принцип рациональности и доступности.

Во-вторых, в зависимости от контингента детей, включенного в инклюзивное пространство, развивающая предметно-пространственная среда будет иметь свою специфику и обеспечит условия для полноценного развития всех видов детской деятельности. В групповой комнате выделяются следующие секторы: сенсорного

развития, развития предметно-практической деятельности, ознакомления с окружающим миром и социально-бытовой ориентировки, общения и эмоционального развития, развития мобильности, ориентировки в пространстве.

Работа в секторах будет успешной, если педагог будет поддерживать детскую инициативу, моделировать и разграничивать ситуации взаимодействия.

В-третьих, проектирование целостной модели построения предметно-пространственной среды должно включать три компонента: предметное содержание: игры, предметы и игровые материалы, учебно-методические пособия, учебно-игровое оборудование; пространственная организация предметного содержания (продуманное расположение центров в группе детского сада); изменение во времени предметного содержания: обновление пособий, обогащение центров новыми материалами и изменение организации пространства в течение года.

В-четвертых, большое внимание в образовательной программе должно быть уделено самостоятельной деятельности детей, но среда должна быть безопасной, комфортной и уютной, организована в каждой группе на основе представлений о возрастных закономерностях развития детей в соответствии с их интересами таким образом, чтобы у детей были оптимальные возможности проявлять активность, работать как в сотрудничестве с взрослым, с другими детьми, так и самостоятельно, вариативной, чтобы у каждого ребенка в соответствии с его интересами и возможностями был выбор и возможность реализовать свою инициативу (выбор игрушек, материалов, видов деятельности); информативной, изменчивой вслед за изменением интересов и образовательных потребностей детей.

Развивающая предметно-пространственная среда ДОО должна стремиться быть содержательно-насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной и безопасной. Для выявления уровня соответствия развивающей предметно-пространственной среды (РППС) требованиям ФГОС собираются аналитические данные о состоянии РППС в группах детского сада. Пространственная среда анализируется на наличие либо отсутствие составляющих принципов организации РППС

Одним из важных условий проектирования РППС для детей с ОВЗ является создание безбарьерной среды. Поскольку такие дети склонны к переутомлению и возбудимы, то мир вокруг них должен

быть не только разнообразен, манящ и ярок, но и комфортен, реалистичен, безопасен и рационально организован.

Построение безбарьерной среды дает ребенку чувство психологической защищенности, помогает развитию личности. Для создания данной среды ДОО необходимо следующее:

- выявление потребностей, особенностей развития ребенка с ЗПР;
- знание физических и психических особенностей детей с интеллектуальной недостаточностью;
- совместное планирование организации среды всеми специалистами и педагогами ДОО.

Таким образом, представленная система организации инклюзивного образования детей с ОВЗ в рамках реализации ФГОС в образовательных организациях позволяет предоставить детям с ОВЗ равные права на воспитание и образование по типу «включения» их в условиях ДОО.

Библиографический список

1. Ребенок в инклюзивном дошкольном учреждении [Текст]: методическое пособие. / под ред. Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой. – М.: РУДН, 2010.
2. Усанина Н.С., Бугайчук Т.В. Путь к успеху каждого ребенка: инклюзивное образование в детском саду [Текст] // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2017. – №2 (38). – С. 149-153.
3. Усанина Н.С., Бугайчук Т.В. Внедрение инклюзивной практики в ДОО: система сопровождения [Текст] / Н.С. Усанина, Т.В. Бугайчук // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика: материалы II Всероссийской научно-практической конференции «Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика», 19-21 мая 2016 года. – Ялта: РИО ГПА, 2016. – С. 299-303.
4. Усанина Н.С., Бугайчук Т.В. Развитие кадрового потенциала дошкольной образовательной организации в контексте инклюзивного образования [Текст] / Инклюзивное образование: преимущество инклюзивной культуры и практики: сборник материалов IV Международной научно-практической конференции. – М.: МГППУ – 2017. – С. 348-353.

П.С. Фёдорова, Т.В. Бугайчук

Организация профессиональной реабилитации лиц с ограниченными умственными возможностями и психическими расстройствами в условиях психоневрологического интерната

***Аннотация.** Авторами статьи представлен опыт организации профессиональной реабилитации лиц с ограниченными умственными возможностями и психическими расстройствами в условиях психоневрологического интерната через создание системы профессиональной реабилитации.*

***Ключевые слова:** профессиональная реабилитация, лица с ограниченными умственными возможностями и психическими расстройствами, психоневрологический интернат.*

Проблема реабилитации инвалидов, в том числе и профессиональной, непосредственно касается вопроса соблюдения прав данной категории населения. Начиная с конца 60-х годов прошлого столетия, новые подходы Организации Объединенных Наций к вопросу прав человека постепенно распространились и на лиц с ограниченными возможностями. В 1971 году была принята Декларация Организации Объединенных Наций о правах умственно отсталых лиц. Декларация провозглашала, что умственно отсталые лица должны пользоваться теми же правами, что и остальные граждане, в том числе правом на образование, подготовку и переподготовку, а также правом на занятие производительным трудом или иной значимой деятельностью, насколько позволяют их возможности.

Конвенция МОТ 1975 года о развитии людских ресурсов (№ 142) призывает все государства-члены разрабатывать комплексную и скоординированную политику и программы профессиональной ориентации и профессионального образования и подготовки, тесно связанные с обеспечением занятости для всех; обеспечивать доступность профессиональной ориентации для всех детей, молодежи и взрослых; а также соответствующих программ для всех инвалидов и лиц с ограниченными возможностями [1].

В Рекомендации МОТ № 150 есть специальная статья, посвященная инвалидам и лицам с ограниченными возможностями

(статья 53), которая призывает к обеспечению их доступа к общим программам профессиональной ориентации и подготовки и оговаривает, что лишь в тех случаях, когда характер и степень инвалидности не позволяют это сделать, необходимо предоставить им специально скорректированные программы. Эти меры призваны обеспечить, насколько возможно, интеграцию таких лиц в продуктивную жизнь и нормальную производственную среду.

Основным документом МОТ, содействующим занятости лиц с ограниченными возможностями, является Конвенция 1983 года о профессиональной реабилитации и занятости инвалидов (№ 159) в сопровождении соответствующей Рекомендации № 168. В соответствии со статьей 7 Конвенции 1983 года о профессиональной реабилитации и занятости инвалидов (№ 159) компетентные органы принимают меры с целью организации и оценки служб профессиональной ориентации, профессионального обучения, трудоустройства, занятости, а также других связанных с ними служб, чтобы инвалиды имели возможность получать, сохранять работу и продвигаться по службе.

Рекомендация МОТ 1995 года о переквалификации инвалидов (№ 99) рассматривает термин профессиональная реабилитация как процесс, позволяющий лицу с ограниченными возможностями получить и сохранить подходящую работу, и требует, чтобы услуги в области профессиональной реабилитации предоставлялись всем лицам с ограниченными возможностями, независимо от причины и характера их инвалидности.

Целью профессиональной реабилитации является улучшение условий жизни лиц с ограниченными возможностями и их социальная интеграция. Профессиональная реабилитация включает в себя оценку трудоспособности ищущего работу лица, разработку индивидуальной программы реабилитации, профессиональную ориентацию и профессиональное консультирование, а также услуги по обучению и трудоустройству (в соответствии с частью 2 статьи 9 Федерального закона от 24.11.1995 №181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации»).

Важно отметить, что профессиональная реабилитация всегда направлена на развитие и максимизацию профессионального потенциала инвалида, каким бы ни был уровень ограниченности или степень расстройств.

Изученные нами результаты психологических и клинических исследований позволили сделать вывод о том, что для повышения

эффективности социальной адаптации лиц с ограниченными умственными возможностями и психическими расстройствами, успешности овладения ими трудовых умений и профессиональных навыков требуется создание эффективной системы профессиональной реабилитации, позволяющей инвалидам быть конкурентоспособными на рынке труда в современных социально-экономических условиях [3].

Инвалиды являются в большинстве своем ресурсозависимыми. Становясь объектами внимания органов социальной защиты, эта категория населения не отказывается от компенсаций и услуг, предоставляемых государством, и становится зависимой от данной системы. Технологии социальной работы, используемые в настоящее время, в большинстве своем не направлены на повышение степени индивидуальной ответственности людей с ограниченными возможностями здоровья за свое социально-экономическое обеспечение и самозащиту на условиях учета личного ресурсного потенциала. Нами предлагается в системе организации социальной работы с инвалидами применять ресурсно-потенциальный подход с целью активизации их ресурсных потенциалов, повышения степени ответственности за свое благосостояние, степени независимости. Необходимо разрабатывать ресурсосберегающие, ресурсоактивизирующие, ресурсоразвивающие технологии социальной работы и реабилитации, применять их в зависимости от оценки уровня ресурсного потенциала человека.

Таким образом, разработка и реализация системы профессиональной реабилитации лиц с ограниченными умственными возможностями и психическими расстройствами является актуальной и целесообразной.

Профессиональная реабилитация сама по себе требует комплексного подхода и включает в себя следующие основные элементы:

- определение потенциальных профессиональных возможностей инвалидов;
- проведение их профессиональной ориентации;
- осуществление профессиональной подготовки или переподготовки инвалидов;
- организационно-профессиональная адаптация и рациональное трудоустройство.

Получение профессионального образования инвалидами крайне важно, но оно теряет смысл, если не предполагает дальнейшее трудоустройство. Необходимо оценивать также и профессиональные потенциальные возможности инвалида с учетом имеющихся у него функциональных нарушений и реабилитационного прогноза. Опыт социальной работы с лицами, имеющими ограниченные возможности, показывает, что «трудовые рекомендации», указанные в индивидуальных программах реабилитации, выдаваемых инвалидам, не только не способствуют, но зачастую препятствуют их последующему трудоустройству, а индивидуальная программа предоставления социальных услуг не отражает ни конкретных потребностей получателя социальных услуг, ни его потенциала.

Таким образом, разработанная система профессиональной реабилитации лиц с ограниченными умственными возможностями и психическими расстройствами направлена на решение следующих проблем:

- низкий уровень трудовой и социальной активности лиц с ограниченными интеллектуальными возможностями, доля которых среди людей трудоспособного возраста постоянно увеличивается;
- высокая социальная зависимость лиц с ограниченными интеллектуальными возможностями и психическими расстройствами;
- доминирующая иждивенческая позиция инвалидов, отсутствие или недостаточная выраженность у них трудовой мотивации и установок, ориентации на продуктивный труд и общественно-полезную деятельность;
- недостаточный уровень доступности и качества реабилитационных услуг, безусловно влияющих на качество жизни данной категории граждан;
- информационно-методическое и кадровое обеспечение системы реабилитации и трудового обучения инвалидов в Ярославской области как основы повышения уровня профессиональной компетентности специалистов, работающих с данной категорией граждан;
- социальная разобщенность в обществе и необходимость формирования позитивного отношения к проблеме обеспечения доступной среды жизнедеятельности для инвалидов.

Отметим, что система профессиональной реабилитации лиц с ограниченными умственными возможностями и психическими

расстройствами будет эффективна лишь в случае комплексного подхода к ее разработке и реализации, выстраивании «индивидуальной траектории карьеры» и «индивидуального образовательного маршрута» данного контингента, межведомственного взаимодействия и социального партнерства.

Трудовая реабилитация в психоневрологических интернатах, клиентами которых являются лица с ограниченными умственными возможностями и психическими расстройствами, носит специфический характер. Она не ставит целью овладение профессиональными навыками, хотя в отдельных случаях это не исключено. Главная задача трудовой реабилитации людей с ограниченными возможностями состоит в организации их трудовой занятости и общественно полезной деятельности.

Принципы профессиональной реабилитации: адресность, непрерывность, этапность, доступность, комплексность, дифференцированность, последовательность, добровольность, преемственность.

Можно выделить следующих субъектов профессиональной реабилитации лиц с ограниченными умственными возможностями и психическими расстройствами (рис. 1).

Для осуществления профессиональной реабилитации в психоневрологических интернатах имеется сложившаяся материально-техническая база. Она представлена лечебно-трудовыми мастерскими (ЛТМ), подсобным сельским хозяйством.

Основными составляющими процесса профессиональной реабилитации являются:

- учет пожеланий и интересов самих клиентов;
- требования к профессии;
- возможности клиентов: медицинские показания к труду, самоорганизация и внутренние ресурсы;
- мотивация инвалидов к труду: заинтересованность и направленность на трудовой процесс;
- материально-техническое обеспечение: координация основных и вспомогательных трудовых процессов;
- поощрение или вознаграждение за труд;
- рабочая обстановка (нормализация, улучшение условий труда);
- межличностные отношения клиентов;
- результаты труда: время выполнения работы, количественные и качественные единицы измерения труда.

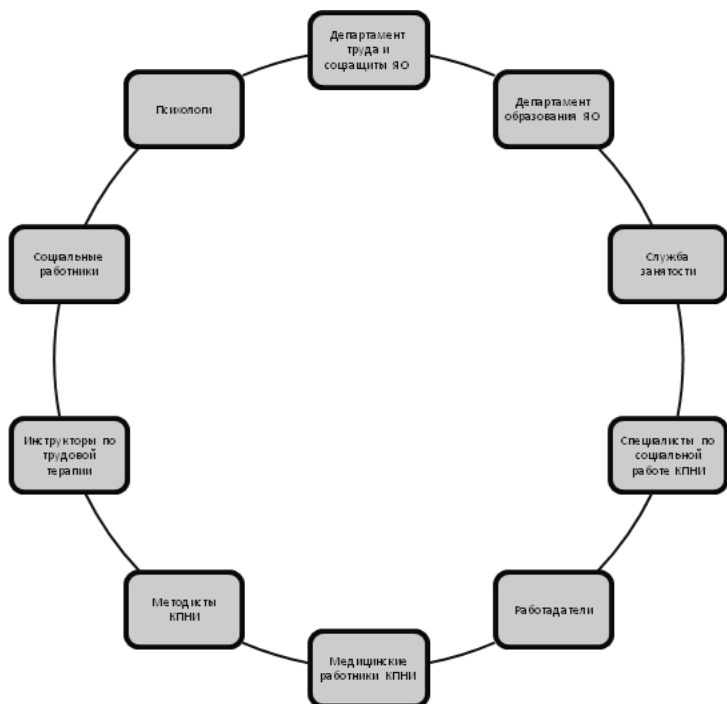


Рис. 1. Участники процесса сопровождения профессионального обучения лиц с ограниченными интеллектуальными возможностями

Отметим, что эффективность профессиональной реабилитации зависит от согласованного взаимодействия различных учреждений и организаций, работающих в области образования, здравоохранения, социальной защиты и службы занятости с организациями работодателей и трудящихся, организациями лиц с ограниченными возможностями и другими НКО.

Библиографический список

1. Антипьева Н.В. Социальная защита инвалидов в Российской Федерации: правовое регулирование [Текст]: учебное пособие для студентов – М.: Владос-пресс, 2004.
2. Бугайчук Т.В., Федорова П.С. Теоретико-методологические основы профессиональной реабилитации лиц с ограниченными умственными возможностями и психическими расстройствами [Текст] // Вопросы теории и методики профессионального образования: материалы конференции. – Ярославль, 2017. – С. 110-118.

3. Бугайчук Т.В., Федорова П.С. Профессиональная реабилитация лиц с ограниченными умственными возможностями и психическими расстройствами в условиях психоневрологического интерната: стратегии и технологии [Текст] // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика. Материалы международной научно-практической конференции / под научной редакцией Ю.В. Богинской. – Ялта. – 2017. – С. 16-20.
4. Федорова П.С., Филиппова М.В., Бугайчук Т.В. Профессиональная реабилитация лиц с ограниченными умственными возможностями и психическими расстройствами: постановка проблемы [Текст] / Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации: сборник статей девятой международной научно-практической интернет-конференции. – Ярославль, 2017. – С. 208-213.
5. Федорова П.С., Бугайчук Т.В. Особенности профориентационной работы с лицами с ограниченными умственными возможностями и психическими расстройствами в условиях психоневрологического интерната. // Личностное и профессиональное развитие детей, молодежи, взрослых: проблемы и решения: сборник статей XIII международной научно-практической конференции / под ред. Л.М. Митиной. – М., – 2017. – С. 236-241.

УДК 378.095

М.А. Фомичёв, С.П. Коряковцев

Специфика подготовки специалистов инженерного профиля в условиях модернизации образования

***Аннотация.** Рассмотрены специфические особенности подготовки специалистов инженерного профиля в вузе, сделан акцент на применение информационно-коммуникационных технологий в формировании фонда оценочных средств кафедры профессионального цикла. Описаны средства, обеспечивающие подготовку специалиста, способного решать задачи профессиональной деятельности.*

***Ключевые слова:** инженерное образование, информационно-коммуникационные технологии, средства оценивания, профессиональные компетенции студентов.*

Провозглашённый в России переход на инновационный путь развития обусловил постановку перед инженерными вузами новой

задачи – стать центрами инновационной активности в регионах и промышленных секторах реального бизнеса и военной сферы, для чего потребовалось осуществление системных корректив в образовательной и инновационной политике государства, способствующих развитию инженерного образования, в том числе с использованием интеграции вузов с научной сферой, промышленностью и армией [1].

При этом мы понимаем, что стремительное развитие информационно-коммуникационных технологий предъявляет все более высокие требования к современным техническим профессиям. Необходимо отметить и системный характер инженерной деятельности, который, безусловно, определяет и стиль мышления личности, включающий целый комплекс знаний, таких как проблемы безопасности, экономики, дизайна, а также требует формирования научного и бытового мышления. Осознание значимости формирования нового инженерного мышления требует существенной корректировки системы подготовки специалистов инженерного профиля. Сегодня развитие современной науки и техники, новые квалификационные требования, которые предъявляются к выпускникам высших учебных заведений, являются определяющими факторами в решении образовательных задач [2, 3].

Необходимо особо отметить, что современная система высшего профессионального образования сталкивается с рядом серьезных вызовов, обуславливающих содержание образования, стиль педагогического взаимодействия и многих других факторов и составляющих учебного процесса, в частности:

- как составить учебную программу фундаментального курса, чтобы будущий специалист, еще незнакомый со всеми особенностями своей будущей профессиональной деятельности, заинтересованно и всесторонне вникал в учебный материал, стремился осмыслить и осознать его, надолго оставляя в своей памяти;
- необходимость подготовки специалистов, обладающих глубокими узкоспециализированными знаниями, требующими методологической подготовки широкого профиля, основанной на междисциплинарном принципе обучения;
- ограниченные возможности преподавателя в предоставлении, а обучающегося по усвоению огромного объема научной информации в короткие сроки [5];

– формирование преподавателем фонда оценочных средств по дисциплине, необходимого для эффективной оценки уровня профессиональных компетенций обучающихся.

Перечисленные проблемы во всей своей полноте предстают перед разработчиками технологий и методик вузовского обучения. Их качественное решение является актуальной и трудоемкой задачей.

Требования к структуре и условиям реализации основных образовательных программ подготовки специалиста определены федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования [6].

Интенсификация учебного процесса, повышение уровня подготовки обучающихся, улучшение качественных показателей образовательного процесса при изучении дисциплин профессионального цикла в настоящее время обеспечивается внедрением инновационных педагогических технологий, использованием современных технических средств обучения.

Для подготовки специалиста, способного решать возникающие перед ним задачи в соответствии с видами профессиональной деятельности, достаточно эффективным является метод сквозного инженерного образования, сущность которого состоит в том, что, продвигаясь по образовательной траектории, обучающийся проходит несколько взаимосвязанных этапов формирования необходимых профессиональных компетенций (рис.1).



Рис.1. Структурно-временная связь этапов образовательной траектории

На первом, теоретическом этапе обучающийся получает системные знания в области методов математического описания радиоэлектронных устройств и систем.

На втором этапе он изучает элементную базу и схемотехнику радиоэлектронных устройств.

В результате обучающиеся получают базовую подготовку, необходимую для успешного освоения специальных радиотехнических систем и последующего решения профессиональных задач, связанных с рациональным выбором электронных приборов и режимов их работы в радиотехнической аппаратуре [8].

Кроме того, на заключительном этапе обучения, при выполнении индивидуальных заданий и курсового проектирования, ими осваиваются инструменты моделирования, конструирования и технологии производства радиоэлектронных устройств. Финалом третьего этапа является учебная практика, на которой каждым обучающимся изготавливается разработанный образец радиоэлектронного устройства и проводится его экспериментальное исследование.

На кафедре в учебном процессе активно применяется аппаратура программно-измерительного комплекса NI ELVIS-II, реализованного на специализированной аппаратной платформе с соответствующим программным обеспечением, используемая для привития практических навыков и умений при проведении лабораторных работ и в области научно-исследовательской деятельности.

Достоинством использования программно-измерительного комплекса NI ELVIS-II является:

- применение современных электронных измерительных приборов;
- обеспечение надежности работы (уменьшение количества вышедших из строя по причине несоблюдения предельных параметров и режимов работы) электронных приборов;
- использование специальных модулей расширило комплексные возможности в исследованиях путем введения дополнительных регулировок пассивных элементов;
- использование сетевых технологий для быстрого сбора и обобщения результатов экспериментов и оценки навыков обучающихся позволяет оперативно выдавать индивидуальные измерительные задания на каждое рабочее место и контролировать качество их выполнения в реальном масштабе времени;
- внедрение электронных отчетов о проведенных исследованиях при выполнении лабораторных работ.

Вариативная часть изучения общеинженерных дисциплин осуществляется внедрением индивидуальных заданий, требующих не просто воспроизведения, а творческого самостоятельного мышления, принятия решения с целью достижения результата IV уровня (трансформации).

Выполненные индивидуальные задания учитываются при оценке профессиональных компетенций обучающихся в ходе промежуточной аттестации. Предусмотрена возможность дальнейшей работы над выполнением индивидуальных заданий в ходе изучения последующей взаимосвязанной дисциплины.

Оценка эффективности результата обучения осуществляется в соответствии со следующими уровнями [7]:

I уровень (узнавание) – обучающийся только отличает данный объект или действие от их аналогов, показывая формальное знакомство с объектом или процессом изучения, с их внешними, поверхностными характеристиками;

II уровень (репродуцирование) – обучающийся может не только выбрать на основе ряда признаков тот или иной объект или явление, но и дать определение понятия, пересказать учебный материал;

III уровень (продуктивной деятельности) – обучающийся не только показывает понимание функциональных зависимостей между изучаемыми явлениями и умение описывать объект, но и решает задачи, вскрывая причинно-следственные связи, умеет связать изучаемый материал с изучаемым материалом по другим дисциплинам, с практикой, с жизнью;

IV уровень (трансформации) – обучающийся способен путем целенаправленного избирательного применения соответствующих знаний в ходе решения творческих задач вырабатывать новые приемы и способы их решения.

С целью повышения объективности в оценке качества освоения основной образовательной программы используются критерии оценки профессиональных компетенций.

Общая оценка Q выставляется как взвешенная сумма оценок по четырем составляющим, по следующей формуле:

$$Q = (a_1 Q_0 + a_2 Q_{\text{тз}} + a_3 Q_{\text{ф}} + a_4 Q_3),$$

где a_1 и Q_0 – весовой коэффициент и оценка за письменный опрос (тестирование);

a_2 и $Q_{\text{тз}}$ – весовой коэффициент и оценка за решение практической задачи или выполнение задания лабораторной работы;

a_3 и $Q_{\text{Фр}}$ – весовой коэффициент и оценка за качество формирования отчета или устный ответ по теоретической части практического занятия;

a_4 и Q_5 – весовой коэффициент и оценка за формулировку выводов и защиту лабораторной работы (по результатам решения практической задачи).

Для примера, проведение лабораторных работ по дисциплинам «Электроника» и «Схемотехника аналоговых электронных устройств» продемонстрировало следующие результаты:

- уменьшилось время на выполнение отдельных пунктов задания, а значит и работы в целом;
- расширился диапазон проводимых исследований;
- появилась возможность проведения контроля знаний студентов с помощью практического использования исследуемого устройства;
- появилась возможность индивидуализации заданий на проводимые исследования на каждом рабочем месте;
- использование графических характеристик для оценки параметров устройства и сигналов повысило наглядность и достоверность полученных результатов исследований;
- усовершенствована методика контроля преподавателем проводимых исследований.

Внедрение электронных отчетов о проведенных исследованиях при выполнении лабораторных работ, использование сетевых технологий для быстрого сбора и обобщения результатов экспериментов и оценки навыков обучающихся позволяют оперативно выдавать индивидуальные измерительные задания на каждое рабочее место и контролировать качество их выполнения в реальном масштабе времени.

Наличие индивидуальных вычислительных средств позволит использовать весь потенциал программных и аппаратных средств не только на занятиях, но и в часы самостоятельной работы.

Обучаемые в результате рубежного контроля и проведения промежуточной аттестации по общеинженерным дисциплинам показали более высокий уровень подготовки и знание конкретных типов электронных приборов, аналоговых устройств их параметров и характеристик.

Таким образом, метод сквозного инженерного образования в совокупности с соответствующим техническим обеспечением каждой учебной дисциплины позволяет сформировать требуемые профессиональные компетенции у обучающихся и обеспечить

реализацию основной образовательной программы подготовки специалиста.

Процесс обучения в высшей школе, безусловно, должен стремиться к совершенствованию навыков профессионального осмысления полученных знаний и их применения. Это способствует формированию и развитию желания исследовать, искать новые инженерные решения и экспериментировать. Но при этом нужно понимать, что важным фактором развития инженерного образования при быстрой реконструкции специализированного программного обеспечения является системное обновление содержания дисциплин, связанных с информационно-коммуникационными технологиями.

Библиографический список

1. Жураковский В.М. Современные тенденции развития инженерного образования на основе интеграции образования, науки и инноваций [Текст] / Модернизация инженерного образования: российские традиции и современные инновации: сборник материалов Международной научно-практической конференции. – Якутск: Издательский дом СВФУ, 2017. – 312 с.
2. Коряковцев С.П. Новое в деятельности преподавателя технического вуза: реализация электронных модулей [Текст] / Педагогические и психологические проблемы современного образования: материалы научно-практической конференции «Чтения Ушинского». – Ярославль, 2015. – С. 360-364.
3. Коряковцев С.П., Давыдов А.В. Дистанционные технологии в современной системе профессионального образования: индивидуальный образовательный маршрут [Текст] // Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации: материалы восьмой всероссийской научно-практической интернет-конференции (с международным участием) / под науч. ред. М.В. Новикова. – Ярославль, 2016. – С. 150-154.
4. Коряковцев С.П., Давыдов А.В. К вопросу об активизации самостоятельной работы студентов технического вуза [Текст] / Карьерный успех: законы развития: материалы V Международной молодежной научно-практической конференции. – 2016. – С. 54-59.
5. Попков В.А., Коржув А.В. Теория и практика высшего профессионального образования [Текст]: учеб. пособие для системы дополнительного педагогического образования. – М.: Академический проект, 2004. – 432 с.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 11.05.02. - «Специальные радиотехнические системы». – М., 2016. – 31 с.
7. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе [Текст]: учебное пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.
8. Шишкин, Г.Г. Электроника [Текст]: учеб. для вузов / Г.Г. Шишкин, А.Г. Шишкин. – М.: Дрофа, 2009. – 703 с.

УДК 930.85; 130.2

М.В. Новиков, Т.Б. Перфилова

Мотивы получения высшего образования в России в XVIII – первой половине XIX в.³

***Аннотация.** Рассматривается проблема мотивации получения студентами университетского образования в период становления системы высшего образования в России. Отмечаются черты преемственности с высшим образованием в Германии, а также российская специфика. Подчеркивается сословный характер государственной политики в области университетского образования. Отмечается низкий уровень мотивации к серьезным занятиям наукой, прагматический подход студентов, целью которого был университетский аттестат и связанные с ним чины, оклады и награды.*

***Ключевые слова:** высшее образование, университет, студент, дворяне, разночинцы.*

Средневековые университеты в Европе были продуктом христианизированной античной традиции. Став центрами интеллектуальной жизни ряда европейских стран, они оказались в авангарде их общественного и культурного прогресса, превратились в ведущие показатели уровня цивилизованности тех народов, которые осознали значение образования для своего дальнейшего культурно-исторического развития. Главным стимулом их создания было желание образованных европейцев постигать новое, узнавать неизвестное. В каждом конкретном случае университеты спонтанно и естественно удовлетворяли возникавшие запросы общества, в

³ Работа выполнена по государственному заданию Минобрнауки России, проект 33.7591.2017/8.9

© Новиков М.В., Перфилова Т.Б., 2018

основном его наиболее образованной части – тех, кто хотел и умел учиться, и тех, кто владел способностью учить, – сообщества студентов и профессоров, стремившегося к обладанию некоторой автономией внутри городской социальной организации. Государи и городские магистраты соревновались друг с другом за честь открытия и поддержки университетов, которые при этом им ничем не были обязаны [8, с. 19-21, 77].

В России, в первой половине XVIII в. заявившей о своём желании открыть университеты наподобие западноевропейских, генезис высшего образования зависел не только от естественного и объективного развития культуры, науки и хозяйственной жизни – личные качества августейших особ и их приближённых играли едва ли не первенствующую роль в истории российского народного образования. Так, анализируя европейский опыт, Пётр I «учинил Академию и университет», но они не стали вольными сообществами учёных, как в европейских странах, хотя именно их образцы вдохновили преклонявшегося перед зарубежной учёностью самодержца к учреждению на русской земле этих «рассадников наук». Пётр I приспособил имевшиеся у него сведения о передовых европейских университетах к государственным потребностям и состоянию образованности в России начала XVIII в. Академия наук и университет были созданы в 1724 году в Санкт-Петербурге исключительно на благо государства: ради будущей славы Российской империи, проистекавшей от сохранения и приумножения наук. Эти главные российские научные центры стали инструментом для решения государственных проблем и ликвидации отставания России от западных стран [12, § 1].

Начиная с Петра I, в России распространился взгляд на университетское образование как на государственное дело, осуществлявшееся за счёт казённых средств, в интересах процветания государства, ради удовлетворения государственных потребностей. Не случайно университетские уставы и регламенты исходили от первого лица российской монархии, университеты подчинялись представителям императорской администрации и Сенату, проводили в жизнь официальную идеологию, коррелировали свою образовательную деятельность с главными направлениями внутренней и внешней политики Российской империи [8, с. 97].

Словный дух, пронизывавший всё общественное устройство России, привычка ценить образование за его практическую пользу наложили отпечаток на всю систему народного просвещения,

возникшую при Елизавете Петровне, в том числе и на Московский университет, открытый в 1755 году [9, с. 8].

Устав Московского университета был составлен по образцу тогдашних немецких университетов, которые в большей степени, чем французские и английские, сохранили преемственность со своими антично-средневековыми первообразами, поэтому нам небезынтересно познакомиться с их организационными и образовательными устоями [4, с. 327, 332].

К середине XVIII в. немецкие университеты превратились в государственные учреждения: государство их основывало, содержало, контролировало их деятельность. Однако, получив в наследие черты прежнего корпоративного строя, университеты сами избирали своё правление: ректора, сенат, деканов; им принадлежало право осуществлять процесс замещения вакантных должностей, проводя испытания на соискание докторской степени и включая в штатное расписание помощников профессоров в преподавательской деятельности – приват-доцентов.

В немецком университете студенты имели возможность получить разностороннее и основательное «профессионально-научное образование», направленное на подготовку «учёных специалистов»: священников, судей, высших чиновников, администраторов, врачей, учителей гимназий. Вместе с тем университет одновременно служил и «лабораторией научного исследования» – это был центр научной деятельности, поэтому каждый работавший там профессор совмещал научную и учебную деятельность. Главное место в работе университета занимала не подготовка студентов к выполнению профессиональных обязанностей, а научные исследования преподавателей и студентов (этим немецкие университеты отличались от французских и английских высших учебных заведений).

В немецком университете не существовало учебных программ. Здесь «наука была свободна, методы обучения свободны, выбор предмета свободен, профессор свободен и даже студент свободен». Студент самостоятельно выбирал себе науку, преподавателя, план занятий, лекции, которые он желал бы слушать, и работы, которые хотел и считал необходимым выполнить ради повышения своего научно-образовательного уровня. Основная цель преподавания заключалась в том, чтобы научить учащегося думать, осуществлять научные исследования, проверять правильность полученных результатов [4, с. 329].

Студенты зачислялись в университет без экзаменов на основании аттестата зрелости, полученного в гимназии. Срок обучения в университете составлял от трёх до четырёх с половиной лет. Методика обучения заключалась в соединении лекционных занятий, преобладавших в первых семестрах, с семинариями – практическими занятиями, на которых преподаватели знакомили студентов с важнейшими достижениями в выбранной ими сфере научной деятельности и активно приобщали к научным исследованиям. Результаты процесса обучения демонстрировали ежегодные академические и итоговые государственные экзамены.

Таким образом, немецкий университет как учебно-научное учреждение с юридической точки зрения был включён в общую систему управления народным образованием Германии, но занимал в ней особое, практически исключительное положение. Он пользовался «такой независимостью и самостоятельностью, какими не обладали никакие государственные учреждения» [4, с. 328]. Государственный надзор за преподавателями почти отсутствовал, сохранились свобода выбора академического начальства и самоуправление.

Уставы университетов Германии обладали большой притягательной силой для тех отечественных учёных, которым посчастливилось воочию познакомиться с их корпоративным устройством и организацией учебного процесса. Среди таких учёных был и М.В. Ломоносов, для которого примером университетской жизни служил Лейденский университет, устав которого и был взят им за основу при разработке проекта устава Московского университета, а графу И.И. Шувалову удалось убедить императрицу Елизавету Петровну в своевременности открытия ещё одного университетского центра в Москве.

Действительному камергеру и кавалеру И.И. Шувалову, который официально считается автором устава Московского университета, принадлежит честь воплотить в жизнь мечты и планы М.В. Ломоносова – «фактического инициатора и вдохновителя» идеи появления университета именно в Москве, создателя детальной программы его деятельности, истинного организатора его «внутренней структуры и постановки дела преподавания» [5, с. 17].

Из первых параграфов устава Московского университета, включавшего сорок пять позиций [11, с. 18-22], следует, что это учебное заведение получило от императрицы многочисленные привилегии и такие широкие полномочия, которые должны были позволить ему занять совершенно особое положение в системе

отечественного просвещения и превратить его в подлинный центр национальной науки и культуры.

Московский университет был объявлен независимым от всех «присутствующих мест» и властей, кроме «Правительствующего Сената», которому он подчинялся непосредственно.

Студенчеству Московского университета был присущ весьма демократический состав: большая часть учащихся принадлежала к малоимущему населению России. Это вызывало раздражение российского правительства, стремившегося превратить Московский университет в элитарное учебное заведение.

Для изменения социального состава студентов был издан ряд указов, предоставлявших дворянской молодёжи, обучавшейся в Московском университете или в его гимназии, право на производство в чины наравне с дворянами, состоявшими на действительной военной службе. Приобретя возможность числиться в полках или коллегиях и получать чины за «выслугу лет», дворяне бойко стали записываться в университетскую гимназию, но в университет по-прежнему зачислялись неохотно, причём делали это незадолго до того срока, когда им нужно было приступить к несению службы. В результате, по мнению профессоров, они оставались глубокими невеждами и только позорили *alma mater* своим пренебрежительным отношением к учёбе [5, с. 38].

Приходится констатировать факт непрестижности обучения в Московском университете в середине XVIII в. для выходцев из дворянского сословия. Сохранившиеся ведомости Московского университета красноречиво свидетельствуют о том, что в середине 60-х гг. XVIII в. преобладающее большинство студентов принадлежало к разночинцам: детям мелкого чиновничества и духовенства, учителей, солдат. В 1764 г. из сорока восьми студентов только восемь имели дворянское происхождение [5, с. 38].

По «совету» Екатерины II при Московском университете в 1779 г. был открыт «Университетский благородный пансион», программа обучения в котором, сосредоточенная на овладении иностранными языками, привитии светских манер и дворянской выправки, вскоре стала пользоваться популярностью у отпрысков высшего российского сословия. Забота императрицы об уменьшении студентов-разночинцев в университете проявилась и в издании указа, запрещавшего приём в Московский университет семинаристов и предусматривавшего заполнение половины казённых мест детьми дворян. Но эти «казённые» студенты-дворяне, как это явствует из архивных

документов, нередко не имели средств на покупку учебников, испытывали нужду в одежде и обуви, а также недостаток в продуктах питания [5, с. 38].

Поэтому говорить о кардинальных изменениях социального состава контингента студентов университета и в конце XVIII в. не приходится, хотя недостатка в мерах, направленных на установление преград к проникновению «недостойных» учащихся в университет и университетскую гимназию, не было.

Наличие гимназии в структуре университета имело для его существования огромное значение. С 1759 г. она обеспечивала университет необходимым количеством слушателей, в то время как незадолго до этого, в 1755 г., первыми студентами оказались всего тридцать семинаристов, прибывших, по требованию Синода, из девяти духовных училищ [5, с. 24]. Пятилетний юбилей Московского университета отмечали тридцать студентов и сто учеников гимназии [3, с. 60], пятнадцатилетний – уже триста студентов и около тысячи гимназистов [3, с. 61]. Гимназисты, с отличием завершавшие процесс обучения, зачислялись в университет без вступительных испытаний – по результатам выпускных экзаменов [13, с. 15].

Увеличение числа универсантов и потенциальных студентов – гимназистов можно объяснить многочисленными привилегиями, щедро раздававшимися в качестве «приманок» императорской властью, учредившей Московский университет: обещанием покровительства при поступлении на службу всем юношам, окончившим курс обучения, присоединением времени, затраченного на обучение в университете, к сроку действительной военной службы, присвоением выпускникам ранга обер-офицера армии, содержанием на государственные средства известного числа студентов, снимавших «вольные квартиры», учреждением разряда казённокоштных студентов, проживавших в самом университете в специально предназначенных для этого комнатах.

Все студенты, успешно окончившие «курс», получали при вступлении на гражданскую службу чин XII класса, а на военной службе – право производства в офицеры через шесть месяцев. Выпускники университета, продемонстрировавшие отличную успеваемость, «прямо» удостоивались степени «кандидата», получая чин X класса по «Табели о рангах». «Прочие их товарищи... получившие одобрительные аттестаты и право на классные чины», допускались к испытаниям, то есть кандидатским экзаменам, для присуждения учёной степени кандидата наук. Лицам с

университетским образованием очередные чины присваивали в полтора раза быстрее, чем не имевшим его. Отличникам, удостоенным «степени кандидата», предоставлялось право уже через год добиваться высшей учёной степени – доктора, который при поступлении на службу имел чин VIII класса. К концу службы многие профессора достигали чина действительного статского советника (равного генеральскому званию), некоторым удавалось дослужиться до чина III класса – тайного советника. Учёная деятельность открывала путь к дворянству и связанным с ним привилегиям. Согласно законодательству царской России, чин IX класса давал право на личное дворянство, IV класса (действительный статский советник) – на потомственное. Слушатели университетских курсов из податных сословий (к примеру, мещан, купцов) с приобретением званий «действительного студента» и «кандидата... получали увольнение из податного сословия» [2, с. 100].

Важной задачей дворянского сословия, руководящей силы Российской империи, было искусственное регулирование численности и социального состава студенческой аудитории. Ещё в начале 1840-х гг. министр народного просвещения С.С. Уваров рядом своих циркуляров преградил доступ в университеты лицам, вызывавшим серьёзные сомнения в уровне имеющихся у них знаний, явно недостаточных для обучения в высшей школе. «Невыгодным обременением» для университетов стали считаться подростки, не достигшие шестнадцати лет, а также выпускники гимназий, имевшие неудовлетворительную успеваемость. С 1844 г. доступ в университеты для них был воспрещён. После осуществления этих мер, сочувственно встреченных в обществе, Министерство народного просвещения приступило к осуществлению проектов, направленных на недопущение в университетские аудитории лиц низкого социального статуса, «чрезмерное» возрастание численности которых, по мнению С.С. Уварова, высказанному в докладе государю, может поколебать «соразмерность с гражданским бытом разнородных сословий». Полагая, что представителям «низших состояний» высшее образование «бесполезно», так как, выводя их «из круга первобытного состояния», оно превращается для них в «лишнюю роскошь», не сулящую дальнейших практических успехов и к тому же не приносящую никакой выгоды государству, он добился от Николая I разрешения на увеличение платы за обучение в университете. Согласно Высочайшему повелению, вступившему в силу 31 декабря 1848 г., плата за обучение в столичных университетах стала составлять

пятьдесят рублей в год, в Харьковском, Киевском, Казанском – сорок рублей [1, с. 19; 9, с. 256, 263], хотя, по мнению современников, опасение того, что университеты создают «интеллигентный пролетариат», было явно преждевременным.

В середине XIX в. количество студентов в университетах быстро росло. Самым многолюдным оставался Московский университет, где в 1858 г. обучалось 1760 студентов (против 975 человек в 1853 г.). За ним следовал Киевский, численность студентов которого увеличилась за пять лет (по сравнению с 1853 г.) на пятьдесят процентов, а с 1859 г. – Санкт-Петербургский, где стало обучаться 1026 человек. Наибольшее количество студентов получало образование на медицинских факультетах, сюда поступали все желавшие обучаться в университетах, даже не имея для этого ни соответствующего уровня знаний, ни призвания. Затем численное первенство перешло к юридическим факультетам, что объясняется потребностью в квалифицированных юристах при проведении в жизнь земской и судебной реформ. Самыми малочисленными оставались историко-филологические факультеты, где бывали выпуски, не превышавшие одного-трёх человек [14, с. 240].

Политика руководства Российской империи, направленная на увеличение численности студентов дворянского происхождения, принесла свои плоды к середине XIX века, когда численное преимущество в университетах оказалось за студентами из дворянских семей. В Санкт-Петербургском университете к началу 1861 г. сыновья дворян и чиновников составляли 80%, в Киевском – более 75%, в Московском – свыше 65%. Наиболее высокий процент разночинцев и выходцев из податных сословий был в Казанском и Харьковском университетах [14, с. 242, 243]. Однако если учесть, что многие студенты из дворян не принадлежали к помещичьей среде или были выходцами из мелкопоместных семей, то не возникает сомнений в том, что они испытывали материальные лишения наравне с теми, кто стоял ниже их по сословной принадлежности. К примеру, П.А. Капнист, поступивший в Московский университет в 1860 г., вспоминал, что в полтавском землячестве, членом которого являлся и он, только пятеро студентов из тридцати были обеспеченными, остальные считались «нуждавшимися» [6, с. 199]. С. Ашевский также подтверждает информацию о наличии в университетах большого количества юношей, терпевших настоящую нужду: «Несмотря на то, что в университеты поступали большей частью сыновья дворян, среди студентов было много бедноты... Ни широкое освобождение от

платы, ни раздача казённых стипендий не могли удовлетворить» нужду тех, кто принадлежал к так называемому «студенческому пролетариату» [1, с. 31]. Плохо одетые, «без калош и тёплого платья», а иногда и просто в лохмотьях, не имевшие своего угла, жившие впроголодь студенты, которых особенно много было на младших курсах, своей «вопиющей нищетой» вызывали сочувствие и сокурсников и преподавателей, некоторые из которых, к примеру профессор Московского университета М.Н. Капустин [7, с. 453], сами стали инициаторами создания общих студенческих касс для оказания помощи «недостаточным» [6, с. 195-197].

По свидетельствам современников, «алчущие» знаний составляли ничтожно малый процент студенчества. Д.И. Писарев, характеризуя студентов своего курса, отмечал: «Вместе со мной поступили в университет личности всякого разбора: были совершенные олухи, оставшиеся верными своей природе вплоть до выхода из университета; были молодые фаты, уже испорченные великосветским элементом; были юноши себе на уме; были юноши тупо-серьёзные; были добрые ребята; были просто терпеливые ослы; были, наконец, очень умные...» [10, с. 137]. Заметим, что «очень умные» поставлены в самый конец списка, и, следовательно, они действительно составляли меньшинство по сравнению со всеми остальными перечисленными автором группами студенческой молодёжи.

Гораздо более значительное число студентов (по сравнению с «самыми умными») составлял разряд тех, кто за все четыре года обучения не определился «ни с наклонностями своего ума», ни с выбором будущей специальности, плохо ориентировался в своих потребностях и возможностях, способностях и интересах и приносил в университет одну «только неопределённую любознательность» [10, с. 216-217].

Кроме них, как и сейчас, можно было встретить тех, кто при поступлении в университет руководствовался сугубо житейскими расчетами: им нужен был университетский аттестат, суливший в дальнейшем «вознаграждение чинами», «служебные преимущества», «знаки отличия», «большой оклад» [10, с. 216-217].

Созданная в XVIII – начале XIX в. в России по германским образцам система высшего образования была слабо востребована обществом в силу неразвитости объективных предпосылок культурного характера. Планируемое прежде всего для правящего дворянского сословия, высшее образование в течение долгого времени было малопривлекательным для дворянских детей, предпочитавших

военное образование и военную карьеру. Как явствует из свидетельства очевидцев, бескорыстное и сознательное стремление к образованию, к получению знаний как мотив обучения в университетах был характерен для ничтожно малого количества студентов, основная их масса обучалась в университетах, имея «неопределенную любознательность» и руководствуясь сугубо прагматическими расчетами получения университетского аттестата и связанной с этим возможности получения чинов, окладов и наград.

Библиографический список

1. Ашевский С. Русское студенчество в эпоху шестидесятых годов (1855-1863) [Текст] // Современный мир: ежемесячный литературный, научный и политический журнал. – СПб., 1907. – Август.
2. Буслаев Ф.И. Мои воспоминания [Текст] // Московский университет в воспоминаниях современников / сост. Ю.Н. Емельянов. – М., 1989.
3. Высшее образование в России: Очерк истории до 1917 года [Текст] / под ред. В.Г. Кинелёва. – М., 1995.
4. Глинский Б.Б. Университетские уставы (1755-1884 гг.) [Текст] // Исторический вестник: Историко-литературный журнал. – Т. LXXIX. – СПб., 1900. – № 1.
5. История Московского университета [Текст]: в 2 т. / отв. ред. М.Н. Тихомиров. – Т.1. – М., 1955.
6. Капнист П. (граф). Университетские вопросы [Текст] // Вестник Европы: журнал истории, политики и литературы. – СПб., 1903. – Т. VI (224). – С. 167-218.
7. Кареев Н.И. Анекдота (Кое-что из «неизданного») о профессорах А.Ф. Кони [Текст] // Московский университет в воспоминаниях современников / сост. Ю.Н. Емельянов. – М., 1989.
8. Ляхович Е.С., Рёвушкин А.С. Университеты в истории и культуре дореволюционной России [Текст]. – Томск, 1998.
9. Рождественский С.В. Сословный вопрос в русских университетах первой четверти XIX века [Текст] // ЖМНП. Новая серия. – Ч. IX. – СПб., 1907. – Май. – С. 83-108.
10. Писарев Д.И. Наша университетская наука [Текст] / Д.И. Писарев. Сочинения: в 4 т. – Т.2. Статьи. 1862-1864 / подг. текста и прим. Ю.С. Сорокина. – М., 1955. – С. 127-227.
11. 1755, января 12. Высочайше утверждённый проэкт об учреждении Московского университета: проэкт [Текст] // Соловьёв И.М. Русские университеты в их уставах и воспоминаниях современников. – Вып.

первый: Университеты до эпохи шестидесятых годов. – СПб., 1914. – С. 18-22.

12. Указ (Именной), объявленный из Сената, 1724, января 28. Об учреждении Академии и о назначении для содержания оной доходов таможенных и лицензных, собираемых с городов Нарвы, Дерпта, Пернова и Аренсбурга. – С приложением прозкта об учреждении Академии [Текст] // Полное собрание законов Российской империи. – СПб., 1830. – Т. VII. Царствование Государя императора Петра Первого. 1723-1727. - №44-43. – С. 220-224.

13. Шевырёв С. История Императорского Московского университета, написанная к столетнему его юбилею орденарным профессором русской словесности и педагогики С. Шевырёвым. 1755-1855 [Текст]. – М., 1855.

14. Эймонтова Р.Г. Русские университеты на грани двух эпох. От России крепостной к России крепостнической [Текст]. – М., 1985.

Секция 2. Дидактические аспекты военного образования

УДК 378.048.2

В.Н. Гурьянчик

Исследование готовности к непрерывному образованию у курсантов военно-технического вуза

***Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы, связанные с мотивационными аспектами готовности продолжения обучения военных специалистов в системе непрерывного образования. Особое внимание уделяется отношению курсантов к образованию как жизненной ценности.*

***Ключевые слова:** непрерывное образование, готовность к непрерывному образованию, курсанты, военно-технический вуз, военно-профессиональная деятельность.*

Специфика современного общества заключается в непрерывном развитии, в движении. Процессы глобализации и интеграции затронули все сферы общественной жизни: от экономики до образования. Сегодняшний специалист – это уже не узко подготовленный высококвалифицированный сотрудник, а работник, способный идти в ногу со временем, постоянно совершенствующий и преумножающий свои знания, накапливающий свой «образовательный ресурс» [2, с. 79].

Только в постоянном стремлении к самосовершенствованию, саморазвитию возможно достичь определенной степени социальной мобильности, конкурентоспособности на рынке труда, что, в свою очередь, как отмечает Т.В. Макеева, поможет избежать попадания в «трудную жизненную ситуацию» [1].

Возможности быть востребованным на рынке труда в современных условиях можно реализовать только посредством системы непрерывного образования. Непрерывное образование – «процесс личностного и профессионального становления человека в течение всей жизни, обеспечивающий соответствие его опыта запросам меняющегося производства и социальных отношений» [3].

Именно в рамках образования через всю жизнь происходит накопление знаний, их практическое применение в профессиональной деятельности, адаптация человека к изменяющимся общественным

условиям. Прежде всего, это относится к молодому поколению, которое только вырабатывает свою социально-профессиональную стратегию поведения в обществе, поколению, которое в отличие от своих родителей будет более мобильным в общественной жизни.

Однако вопрос о самосовершенствовании личности как специалиста в определенной профессиональной сфере относится не только и не столько к образовательным организациям, сколько к самому работнику, к его желанию, мотивам обучаться на протяжении всей жизни. В этой связи актуальным становится вопрос о готовности личности к непрерывному образованию. Под готовностью к непрерывному образованию мы понимаем интегративную характеристику личности, включающую в себя осознание значимости учебно-познавательной деятельности, требований, предъявляемых этой деятельностью по отношению к личности; владение способами достижения этих требований; умение преодолевать возникающие затруднения, а также умение осуществлять рефлекссию и самооценку осуществляемой деятельности.

В этой связи на базе Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны (далее – ЯВВУ ПВО) был проведен опрос курсантов первого и выпускного курсов для изучения их готовности к непрерывному образованию. В опросе принял участие 163 курсанта мужского пола. В данной статье представлены результаты опроса, касающиеся их мнения о будущем образовании.

Проводимый опрос осуществлялся с целью получения информации о степени готовности курсантов военно-технического вуза к непрерывному образованию. При этом было важно узнать уровень востребованности самой идеи непрерывного образования среди военнослужащих, т.е. определить, насколько оно необходимо обучающимся.

Прежде всего, следовало узнать готовность выпускников продолжать свою военную службу после окончания военного вуза. В этой связи курсантам был задан вопрос: «Собираетесь ли вы продолжить службу после окончания военного училища?». Ответы распределились следующим образом (табл. 1).

Таблица 1

Готовность курсантов продолжить службу после окончания военного училища

№	Варианты ответов	1 курс	5 курс	Всего, %
1	Да, до достижения предельного возраста пребывания на военной службе	80	64	72

2	Да, только из-за возможности приобрести жильё	1	7	4
3	Да, только 5 лет	3	8	5,5
4	Нет	1	0	0,5
5	Как получится	8	13	10,5
6	Затрудняюсь ответить	7	8	7,5
Итого		100	100	100

Как показывают результаты ответов, две трети обучающихся готовы служить в Вооруженных Силах до достижения предельного возраста пребывания на военной службе. Еще 4% опрошенных продолжают службу только ради улучшения жилищных условий, а 5,5% - только последующие 5 лет, с целью избежать возмещения государству затрат на предоставленные образовательные услуги. При этом только один из опрошенных выразил желание завершить военную карьеру после окончания училища. В то же время достаточно высока доля (18%) тех, кто еще не определился с дальнейшим выбором либо уповает на случай, конкретную военно-служебную ситуацию, в которой окажется молодой офицер и которая продиктует его дальнейший выбор.

Так как большая часть курсантов положительно рассматривает вопрос о дальнейшей военной службе, нас интересовало их отношение к непрерывному образованию в военно-профессиональной среде. Однако опрос показал, что менее половины военнослужащих (49%) не только слышали, но и знают, что означает «непрерывное образование». К сожалению, 29% вообще не имеют представления об этом, а 17% лишь слышали, но не знают, что означает это понятие.

Как уже отмечалось выше, непрерывное образование создает условия для повышения мобильности, конкурентоспособности, ведь оно обеспечивает «человека инструментами для самообразования в соответствии с его интенциями, устремлениями, направленными на достижение своей уникальности в социуме» [8, с. 12]. Но это возможно лишь при условии, что человек расценивает образование как жизненную ценность. К сожалению, 28% курсантов не осознают важности непрерывного образования. Только 12% утвердительно ответили на вопрос «Считаете ли вы непрерывное образование своей жизненной ценностью?», еще 32% курсанта в целом полагают, что образование в той или иной степени является ценностью в жизни.

Нам интересно было выяснить что, по мнению курсантов, позволит дать им непрерывное образование. Варианты ответов на вопрос «Что, по вашему мнению, позволит вам дать дополнительное

образование?» представлены в таблице 2. При этом курсанты могли выбрать несколько вариантов ответа.

Таблица 2

Основные жизненные перспективы непрерывного образования

№	Варианты ответов	1 курс	5 курс	Всего, %
1	Повышение по службе	26	23	24,5
2	Повышение моего интеллектуального уровня	37	36	36,5
3	Удовлетворение потребностей в саморазвитии	18	21	19,5
4	Повышение материального благополучия	13	7	10
5	Ничего не даст, только зря потратишь время и деньги	-	5	2,5
6	Затрудняюсь ответить	6	8	7

Результаты ответов демонстрируют осознанное понимание необходимости непрерывного образования, его влияния на будущую военно-профессиональную деятельность, на формирование всесторонне развитой личности. Более половины (56%) опрошенных курсантов видят в непрерывном образовании фактор своего личностного развития (повышение интеллектуального уровня, удовлетворение потребности в саморазвитии), 24,5% обучающихся отдают предпочтение возможности военно-профессионального карьерного роста. Лишь незначительная часть пятикурсников (5%) считает, что непрерывное образование – это пустая трата денег и времени.

Военнослужащие в рамках непрерывного образования имеют возможность совершенствовать свою образовательную подготовку как в системе военного образования, так и в гражданских вузах. Мы выяснили предпочтения курсантов относительно выбора места последующего обучения. Большинство обучающихся отдают предпочтение военной академии – 39% опрошенных; обучение в адъюнктуре и профессиональную переподготовку выбрали по 11%; обучение в магистратуре гражданского вуза – 5%; не планируют продолжить обучение 9% курсантов. К сожалению, на момент опроса, то есть за семь месяцев до выпуска из военного училища, 25% выпускников не определились с будущим образованием.

Что касается первокурсников, то их предпочтения выглядят следующим образом: да, в адъюнктуре – 9%; да, в магистратуре гражданского вуза – 1%; да, в военной академии – 25%; да, пройти профессиональную переподготовку – 9%; нет, не планирую – 14%; затруднились ответить – 42%.

Военная служба всегда сопряжена с определенными трудностями и ограничениями, в том числе и с возможностью получения дополнительного образования. Чтобы выяснить, как курсанты расценивают будущие возможности продолжения обучения после окончания вуза, им был задан вопрос «Как вы считаете, возможно ли в полной мере в Вооруженных Силах реализовать непрерывное образование»? Результаты ответов обучающихся представлены в таблице 3.

Таблица 3

Оценка возможностей реализации непрерывного образования в Вооруженных Силах

Варианты ответов	Курс обучения			
	1	5	5	5
да, в полной мере	12	17	20	22
да, с некоторыми затруднениями	39	54	34	37
нет, практически невозможно	5	7	16	18
нет, абсолютно невозможно	1	1	5	5
затрудняюсь ответить	15	21	16	18
Всего	72	100	91	100

Большинство респондентов оптимистично как на первом, так и на выпускном курсе оценивает возможность продолжения обучения во время прохождения военной службы. В то же время, приобретая определённый военно-профессиональный опыт, старшекурсники более скептически относятся к возможности дальнейшего обучения. К этому следует добавить не сформировавшееся мнение выпускников (18%), свидетельствующее о еще не сложившейся, в определенной степени, системе представлений о своей будущей военно-профессиональной деятельности.

Опрос первокурсников и выпускников военного училища по проблеме их отношения к непрерывному образованию продемонстрировал противоречивость взглядов будущих офицеров к вопросу постоянного получения новых знаний. С одной стороны, мы увидели их стремление продолжить военную карьеру в Вооруженных Силах, готовность продолжать обучение в различных учебных заведениях, а, с другой стороны, значительная часть как первокурсников, так и пятикурсников не имеет представления о непрерывном образовании как таковом и не видит для себя его ценности.

Полученные результаты говорят о необходимости проведения информационно-разъяснительной работы не только среди

выпускников, но и курсантов всех курсов с целью формирования у них осознанного понимания роли и места знаний в их военно-профессиональной деятельности и в жизни в целом.

Библиографический список

1. Макеева Т.В. Подготовка специалистов социальной сферы к работе с клиентами, находящимися в трудной жизненной ситуации [Текст] // Социокультурный менеджмент: содержание, проблемы, перспективы: материалы III Международной научно-практической конференции / отв. ред. Н.А. Ильина. – Ульяновск: Изд-во Ульяновского государственного педагогического университета им. И.Н. Ульянова, 2014. – С. 223-225.
2. Музыкантский А.И. Образование как стратегический ресурс общества [Текст] // Социально-гуманитарные знания. – 2015. – № 6. – С. 74-87.
3. Титова Л.Г., Юдин В.В. Концептуальные положения организации непрерывного образования [Текст]. – Ярославль, 2017. – 26 с.

УДК 37.013

В.Н. Гурьянчик, Т.В. Макеева

Социально-педагогическое сопровождение профессиональной подготовки иностранных военных специалистов в военном вузе

***Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы, связанные с актуализацией социально-педагогической составляющей в процессе подготовки иностранных военных специалистов в условиях современной российской системы высшего профессионального образования. Особое внимание уделяется социально-педагогическим проблемам, возникающим в процессе профессиональной подготовки иностранных курсантов.*

***Ключевые слова:** иностранные военные специалисты, иностранные образовательные мигранты, социально-педагогическое сопровождение, социокультурная адаптация, коммуникативные барьеры.*

Современное реформирование российского военного образования направлено на обеспечение его доступности и открытости для иностранных граждан (иностранцев образовательных мигрантов) и повышение престижа и авторитета России на мировой политической

арене в условиях глобализации мирового образовательного пространства.

Решение данной задачи обусловлено значением военно-технического сотрудничества России с другими странами, одним из проявлений которого является «обучение разработке, модернизации, обслуживанию вооружения и военной техники. Наряду с финансово-экономической и геополитической выгодой, связанной с распространением и продвижением его культуры, ценностных установок и технологий, наше государство получает и политический эффект, поскольку обучающиеся в российских военных вузах иностранные военнослужащие чаще всего входят в элиту своих стран» [2].

Главной задачей современного высшего военного образования становится подготовка такого специалиста, который имеет целостную картину мира и мировоззрение, позволяющее ему эффективно ориентироваться в огромном потоке информации и использовать ее в своей профессиональной деятельности.

«Профессиональная деятельность современного военного специалиста многофункциональна, полисодержательна и интернациональна по своей сущности, является ареной взаимодействия множества факторов, взаимодействия людей различных национальностей, народов, утверждения всестороннего сотрудничества. Условием оптимального функционирования военного специалиста в системе профессиональных социокультурных условий является достижение высокого уровня социокультурной компетентности, рассматриваемой как атрибут профессионализма» [5].

Анализ массовой практики современных высших военно-учебных заведений (военных вузов) свидетельствует о том, что существующая модель профессиональной подготовки военного специалиста не соответствует в полной мере вызовам современной социально-экономической и социокультурной ситуации. Недооценивается роль социокультурной составляющей в процессе подготовки будущих военных специалистов, основной акцент делается на приобретение профессиональных знаний и компетенций.

Решение данной проблемы видится не только в формировании социально-культурных компетенций в рамках преподавания дисциплин гуманитарного цикла, но и в актуализации внимания преподавателей и командирского состава на социально-педагогической составляющей в образовательной и воспитательной

деятельности. На этом авторы акцентировали внимание в своих научных публикациях по проблемам социокультурной адаптации иностранных образовательных мигрантов в условиях современного военного образования в России [3; 8].

Социально-педагогический аспект формирования личности позволяет лучше осознать особенности социального становления личности, специфику социокультурных реалий, причины возникновения социальных отклонений личности, возможности их предупреждения и преодоления.

Социально-педагогическая деятельность – это разновидность профессиональной деятельности, направленной на оказание помощи человеку в процессе его социализации, освоение им социокультурного опыта и на создание условий для его самореализации в обществе.

Целью социально-педагогической деятельности в военном вузе является профессиональная социализация курсанта (будущего военного специалиста). Источником является противоречие между актуальным уровнем социального опыта и недостаточностью его для решения возникающей социальной проблемы. Такой недостаток как раз и может быть компенсирован в процессе взаимодействия курсанта с субъектом социально-педагогического сопровождения. Это взаимодействие и является движущей силой данного процесса.

М.И. Рожков и Т.В. Макеева выделяют три компонента социально-педагогического сопровождения: пропедевтический, актуальный, рефлексивный [9].

Применительно к военной сфере данные компоненты будут иметь свою специфику:

Пропедевтический компонент предполагает формирование социальной компетентности иностранных курсантов в процессе проводимых с ними специальных занятий.

Актуальный компонент предполагает конкретную деятельность педагога и офицеров в период возникновения реальной ситуации, требующей помощи и поддержки компетентных специалистов вуза.

Рефлексивный компонент (или компонент последствий) предполагает осмысление происходящего и проектирование определенных действий в будущем.

Средства социально-педагогического сопровождения [9]:

1. Информирование. Расширение, изменение информированности курсанта, повышение социальной грамотности в области тех проблем, которые в настоящий момент являются для него актуальными.
2. Создание аналогий. Косвенное влияние на установки, стереотипы

позволяет взглянуть на ситуацию со стороны.

3. Установление логических взаимосвязей.
4. Совместное логическое обоснование решения.
5. Конкретное пожелание.
6. Эмоциональное «заражение». Умение педагога «заразить» обучающихся своим эмоциональным состоянием.
7. Релаксация.
8. Ролевое проигрывание.
9. Анализ ситуации.
10. Социальные пробы ит.д.

Формы социально-педагогического сопровождения:

- диалог (дискуссия)
- проектирование
- совместная деятельность.

Не стоит забывать и тот факт, что процесс обучения в военном вузе совпадает с этапом взросления молодого человека и необходимостью решать ряд жизненных задач, характерных для данного возраста. Особого внимания заслуживает изучение социально-педагогических проблем иностранных курсантов, что обусловлено решением естественных возрастных задач, спецификой воинской среды и трудностями обучения в чужой стране, тем более что социализация подрастающего поколения в разных социокультурных условиях имеет свои особенности. Влияние макрофакторов (страна, этнос, общество, государство) на процесс социализации имеет вполне научное обоснование.

Наиболее характерные социально-педагогические проблемы [1]:

- языковой барьер (культурно-языковой шок), препятствующий усвоению учебной информации и общению, ощущение беспомощности от того, что никто не понимает и нет возможности объяснить суть своей проблемы;
- приспособление к новой социокультурной среде, недостаток знаний у иностранных граждан о стране пребывания, что нередко вызывает реакции отторжения на незнакомые реалии;
- психофизиологические трудности (смена климата, питания, режима и т.д.);
- адаптация иностранных курсантов к образовательной среде военного вуза (в том числе адаптация к исполнению служебных обязанностей, к служебной деятельности);

- низкий уровень информированности о политической, экономической и социально-культурной жизни России, о нормах, обычаях, традициях и культуре народа. Нередко встречается негативное отношение к России, которое сформировалось из иностранных средств массовой информации;
- отсутствие этнической толерантности между представителями различных национальных групп (критические отзывы одних национальных групп в отношении других) и др.

Наличие данных социально-педагогических проблем подтверждается и результатами опроса, проведенного среди вьетнамских военнослужащих, обучающихся в ЯВВУ ПВО. Иностранному военнослужащему было предложено ответить на вопрос: «С какими трудностями вы столкнулись в первый период после приезда в Ярославль?». При этом курсанты могли выбрать несколько вариантов ответов. 79% опрошенных в качестве основной проблемы назвали незнание русского языка; 53% - суровые климатические условия; 26% - проблемы со здоровьем; 24% - проблемы, связанные с трудностями быта; 21% - отношение окружающих людей. Лишь 5% вьетнамцев считают, что никаких трудностей не возникло [4].

Выделим основные задачи социально-педагогической деятельности применительно к иностранным военным курсантам:

Первая задача – **формирование социальной грамотности курсанта**, которая осуществляется через его социальное обучение.

Функциями, которые обеспечивают решение данной задачи, будут следующие:

Функция актуализации социальных проблем, которая предполагает комплекс педагогических действий, направленных на формирование потребности в понимании смысла возникающих проблем на основе анализа противоречий в отношениях между людьми и поиска решения этих проблем.

Когнитивная функция, которая предполагает усвоение молодыми людьми достаточной информации для принятия решений в процессе своих отношений с людьми (знакомство с обычаями и культурой страны пребывания).

Проективная функция, которая предполагает разработку проектов решения той или иной социальной проблемы в зависимости от ценностных ориентаций и экзистенциального выбора каждого человека.

Вторая задача – **создание условий для социального самоопределения курсанта**, то есть для выбора личностью своей

социальной роли и социальной позиции в системе социальных отношений на основе осмысления своих целей в жизни (в том числе и профессиональных).

Функция проживания имитируемой жизненной ситуации предполагает создание условий для проживания человеком имитируемых субъектом социально-педагогической деятельности типичных жизненных ситуаций.

Рефлексивная функция, которая предполагает стимулирование самооценки решения человеком социальной проблемы и своего проживания в реальной или имитируемой ситуации.

Функция нравственной экспертизы, которая предполагает формирование готовности к оценке социальной действительности на основе интериоризированных нравственных норм.

Третья задача – **задача содействия в преодолении трудностей социализации**, возникающих проблем отношений с окружающей социальной средой.

Основными направлениями решения данной задачи являются [9]:

- *адаптация* человека к новым для него жизненным ситуациям (переезд в другую страну на время учебы);
- *коррекция ценностей* курсантов, существенно влияющих на их поступки и поведение (прежде всего, речь идет о курсантах, имеющих склонность к девиантному и делинквентному поведению, а также испытывающих недостаток знаний о российских социокультурных реалиях, законах и правилах поведения в стране пребывания);
- *преодоление личностных кризисов* в жизни курсанта, связанных с неадекватной оценкой возникающих ситуаций, с важными для его жизни событиями и отношениями между людьми, центрация на полезной стороне жизни.

Таким образом, социально-педагогический аспект профессиональной подготовки военных специалистов ориентирован на решение социокультурных, адаптационных, поведенческих и социальных проблем курсантов. От того, как происходит решение жизненных проблем в рамках воинского социума, во многом зависит успешность овладения будущей профессией.

Особая роль в процессе социальной адаптации иностранных курсантов в военном вузе принадлежит преподавателю, который должен быть компетентен в предмете, владеть языком общения, корректно использовать русский язык в процессе преподавания,

обладать определенными личностными качествами (толерантность, профессиональная этика и пр.), так как именно он является носителем профессиональных ценностей, представителем культуры, в том числе и языковой. По мнению вьетнамских курсантов, на процесс успешной социокультурной адаптации в военном вузе оказывают влияние, в большей степени, преподаватели, 13 человек выбрали данную группу, товарищи-земляки со старших курсов – 12 человек; офицеры специального факультета – 9 человек [4]. Поэтому педагогу необходимо овладеть умением работать с многонациональным составом коллектива, для чего, как минимум, нужно изучить этнопедагогические особенности (этнографию, этнопсихологию) и потенциал той этнической группы, с которой он работает.

Библиографический список

1. Воскресенко О.А., Бучнева О.А. Адаптация иностранных курсантов к образовательному процессу военного вуза [Текст] // Высшее образование в России. – 2013. – № 7. – С. 136-140.
2. Гаврилова С.Г. Формирование комплексной готовности будущих военных специалистов к профессиональной деятельности / дис. ... канд. пед. наук. – СПб, 2011. – 199 с. [Электронный ресурс]. – URL: <http://yandex.ru/clck/jsreidir?from> (дата обращения 15.11.2015).
3. Гурьянчик В.Н., Макеева Т.В. Формирование ценностно-мировоззренческих установок у иностранных образовательных мигрантов в военном вузе [Текст] // Человек в информационном пространстве: сборник научных трудов / под общ. ред. Т.П. Курановой. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. – С. 113-119.
4. Гурьянчик В.Н., Макеева Т.В. Проблемы адаптации иностранных военных специалистов, обучающихся в военном вузе [Текст] // Человек в информационном пространстве: понимание в коммуникации: сборник научных трудов / под общ. ред. Н.В. Аниськиной, Л.В. Уховой. – В 2 т. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2017. – Т. 1. – С. 335-342.
5. Жежера Е.А. Формирование социокультурной компетентности курсантов высших военно-учебных заведений в процессе изучения гуманитарных дисциплин / автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2008. – 25 с. [Электронный ресурс]. – URL: <http://yandex.ru/clck/jsreidir?from=yandex.ru> (дата обращения 17.11.2015).
6. Кильберг-Шахзадова Н.В. Основы социальной педагогики [Текст]: учебное пособие. – Нальчик: Каб.-Балк. ун-т, 2003. – 58 с.

7. Мещеряков Д.В. Педагогическое обеспечение личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров в военном вузе / дис. ... канд. пед. наук. – Воронеж, 2014. – 210 с. [Электронный ресурс]. – URL: <http://dissertations.tversu.ru> (дата обращения 15.11.2015).

8. Оторочкина А.Е., Макеева Т.В., Гурьянчик В.Н. Языковые и культурные барьеры в процессе межкультурной коммуникации [Текст] // Приоритеты современного образования: монография / под общ. ред. Г.Ю. Гуляева – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». – 2017. – 132 с.

9. Рожков М.И., Макеева Т.В. Социальная педагогика: учебник для академического бакалавриата [Текст] / М.И. Рожков, Т.В. Макеева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Изд-во Юрайт, 2017. – 287 с.

УДК 378

А.Н.Карчакин

Социализация будущих офицеров в военном вузе

***Аннотация.** Автором определена одна из сфер социализации будущих офицеров – это военно-профессиональное образование. В статье предложено рассмотреть особенности социализации курсантов в военном вузе.*

***Ключевые слова:** социализация, курсант, военный вуз, военно-профессиональное образование.*

Смена парадигмы общественного развития России, кардинальные изменения в ее социальной сфере, возрастающая социальная дифференциация и социокультурная деформация общества создали принципиально новые условия социализации российского кадрового военнослужащего.

К сожалению, сегодня существует явный разрыв между образовательными практиками военного вуза и социальным опытом, с которым приходят выпускники общеобразовательных школ. Эта проблема особенно актуальна для современного военного образования, поскольку обучающемуся здесь изначально задается роль познающего субъекта, то есть высокомотивированного на получение профессии и достижение образовательных результатов, но явно недостаточно внимания уделяется условиям, необходимым не только

для формирования познавательного интереса курсантов, но и для их успешной социализации.

Обзор науковедческих и философских работ по проблеме социализации свидетельствует о том, что в настоящее время отмечается выраженная тенденция к интегративному подходу в военно-профессиональной подготовке [1]. Поэтому социализация – самое широкое понятие среди процессов, характеризующих образование личности. Она предполагает не только сознательное усвоение индивидом готовых форм и способов социальной жизни, способов взаимодействия с материальной и духовной культурой, адаптацию к социуму, но и выработку (совместно) собственного социального опыта, ценностных ориентаций, своего стиля жизни.

Вуз как институт социализации представляет собой определенную сферу деятельности человека, качество которой определяется рядом параметров конкретного вуза, так, социально-культурный зависит от образовательного, воспитательного уровня, от качества преподавания и т.д. Социально-экономический параметр определяется имущественными характеристиками – обеспеченностью учебниками, учебными пособиями, программами, методиками, инновационными технологиями и т.д. Техничко-гигиенический параметр зависит от условий обучения, технических средств оснащения учебного процесса и других параметров. От уровня этих характеристик зависит результат деятельности вуза, а, следовательно, и эффективность процесса социализации [3].

Важно понимать, что специфика социализации курсантов определяется спецификой военного вуза, особенностями социального взаимодействия с субъектами образовательной среды, особенностями курсантов как социально-профессиональной группы.

По мнению военных психологов и педагогов, к основным характеристикам социально-профессиональной группы курсантов можно отнести [2]:

- основной вид деятельности – учеба. Однако, в отличие от студентов, курсанты, помимо учебы, несут службу в нарядах, караулах, выполняют различные виды хозяйственных работ. Все это обуславливает более высокий уровень физического и морально-психологического напряжения;
- курсанты – будущие офицеры, что детерминирует их подготовку как главной, решающей силы армии;
- курсанты – лица, состоящие на действительной военной службе;

- практически вся жизнедеятельность представителей данной социально-профессиональной группы регламентирована нормативными документами и жестко контролируется;
- курсант находится в данной профессиональной группе строго определенное время (5 лет);
- курсанты проживают в казармах, что, несомненно, накладывает отпечаток на формирование личности;
- в отличие от ряда других социально-профессиональных групп, курсантские подразделения российских вузов состоят преимущественно из лиц одного пола;
- эта социально-профессиональная группа комплектуется из физически здоровых людей, способных в случае необходимости стойко переносить все трудности и лишения воинской службы, а также быть в состоянии с оружием в руках бороться и побеждать противника;
- это люди примерно одинакового возраста (в основном – от 17 до 24 лет) и семейного положения (в среднем только 2% женаты).

Несомненно, эти особенности оказывают существенное влияние на процесс социализации курсантов в период обучения в военном вузе.

Специфика же военного вуза заключается в том, что военный вуз является разновидностью военной организации и может быть рассмотрен как тотальная организация. В подобных вузах становятся практически неразрывными три места жизнедеятельности личности – места, «где спят, работают-учатся, развлекаются». И если в обычной ситуации в гражданских вузах из-за разделения этих мест социальный контроль ослабевает, то их объединение создает такие возможности для контроля над личностью, предписания ей строгих норм, границ и алгоритмов деятельности, что ее регуляция приобретает всеохватывающий, всепроникающий характер. Курсанты объединены подчиненным статусом и необходимостью действовать по строгим правилам, в соответствии с заданными нормами, обычно с минимальными возможностями выбора, с существенным ограничением самостоятельности в выборе и принятии решений.

Отсюда, вслед за С.Н. Дигиным, мы видим одно из основных противоречий процесса социализации курсантов военных вузов – между нормативностью деятельности и природной потребностью в самостоятельности курсантов, что так свойственно юношескому возрасту [2].

Поэтому выделяются объективные факторы, влияющие на процесс социализации курсантов: престиж профессии в обществе; система военного образования; экономические факторы (состояние военной экономики); морально-психологический климат в вузе; довузовская военно-патриотическая подготовка и воспитание; качество профессионального отбора, СМИ, семья. А также внутренние факторы: система ценностей, мотивы выбора офицерской профессии; личные способности курсантов.

Наибольший интерес в рамках данного исследования представляет стратегия обучения на социокультурном опыте, предполагающая тесную связь обучения с практикой, как производственной, так и военно-уставной. В социализации будущих офицеров содержание образования следует рассматривать через призму деятельности и уставного взаимодействия. Данная стратегия позволяет решать проблемы мотивации к обучению и изменению себя путем использования практических, эвристических и коммуникативных средств [3, 4].

На наш взгляд, осмысление наличного социокультурного опыта будущим офицером способно привести его к осознанию необходимости перемен в собственной жизни и к формированию мотивации общественного участия.

Таким образом, современная педагогика, не отказываясь от адаптационных функций образования, ориентируется и на постоянное развитие обучающихся, наращивание и усиление самообразовательных процессов, что находит отражение в стратегии непрерывного образования, которая предусматривает более рациональное распределение периодов обучения и трудовой деятельности человека на протяжении всей его жизни.

Приоритет интеграции формальных, неформальных и информальных форм образования, а также выявленная и описанная нами специфика социализации будущих офицеров ориентируют практику военного образования на развитие стратегий самообразования курсантов. В образовании будущих офицеров самообразование имеет полную возможность превалировать над обучением под руководством педагога. Современная педагогика считает самообразование высшим этапом обучения, достижение которого является подтверждением ценности образования для личности.

Библиографический список

1. Дигин С.Н. Профессиональная социализация курсантов в военном вузе в современных условиях: социологический анализ [Текст] / автореф. дис. ... канд. социол. наук. – Екатеринбург, 2009.
2. Копылов В.А. Социализация курсантов высшего военного учебного заведения в образовательной, военно-профессиональной деятельности [Текст] / дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Казань, 2005. – 180 с.
3. Мудрик А.В. Социализация и воспитание [Текст] / А.В. Мудрик. – М., 1997. – 56 с.
4. Тарханова И.Ю., Бугайчук Т.В., Коряковцева О.А., Куликов А.Ю. Концепция социализации взрослых средствами дополнительного профессионального образования [Текст] // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 1. – С. 131-135.
5. Тарханова И.Ю., Коряковцева О.А. Социальное образование молодежи – пространство инноваций [Текст] // Вестник педагогических инноваций. – 2017. – № 3 (47). – С. 26-31.

УДК 159.9

М.Н. Кротова

О специфике индивидуально-психологических особенностей курсантов военного вуза на начальном этапе профессионализации

Аннотация. В статье представлен анализ эмпирического исследования социально-психологической адаптации курсантов военного вуза на начальном этапе профессионализации, акцент сделан на результатах диагностики индивидуально-психологических особенностей личности вновь поступивших курсантов.

Ключевые слова: адаптация, курсант, начальный этап обучения в вузе, профессионализация, индивидуально-психологические особенности курсанта.

С учетом ситуации объективного возрастания научного интереса к процессу профессионализации в условиях военного вуза возникает неизбежность исследования феномена социально-психологической адаптации употребительно к курсантской среде.

Следовательно, поиск современных и действенных систем диагностики, отбора и сопровождения обучения курсантов на основе учета множества социально-психологических факторов и

индивидуально-психологических особенностей, которые определяют благополучие их профессиональной адаптации, актуален.

Перейдем к результатам нашего исследования. В начале обучения в военном вузе с вновь поступившими курсантами была проведена диагностика индивидуально-психологических особенностей личности с использованием сокращенного варианта стандартизованного 16-факторного личностного опросника Р. Кеттелла (16 ФЛО-105-С)

Форма С была выбрана потому, что она, по сравнению с другими формами, обладает двумя важными преимуществами. Во-первых, она проводится за более короткое время (30-40 мин), что делает ее удобной для группового эксперимента. Во-вторых, сами вопросы в этой форме сформулированы таким образом, чтобы придать методике промежуточный вид между самооценочным и проективным, обеспечивая тем самым и более адекватные ответы испытуемых.

В результате проведения методики нами были получены сырые баллы, которые были переведены в стены и уже по ним вычислялись средние значения по каждому фактору на всей выборке.

На рис. 1 приведен график, построенный по средним значениям факторов на выборке вновь поступивших курсантов, который можно назвать «обобщенным личностным профилем курса» в начале обучения.

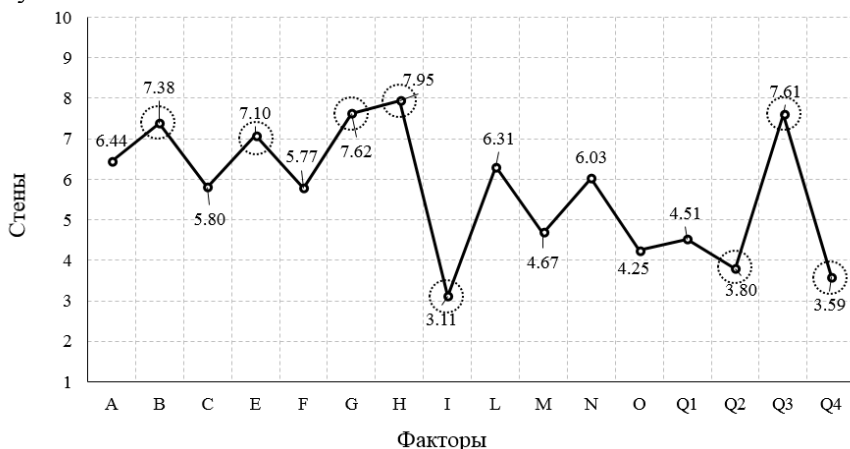


Рис. 1. Средние значения факторов личностного опросника Р. Кеттелла на выборке курсантов в начале обучения.

Как видно на рис. 1, обобщенный личностный профиль курсантов в начале обучения можно записать как В+Е+G+H+I-Q2-Q3+Q4-.

Характеризуя обобщенный портрет курсанта в начале обучения, особо следует выделить такие личностные особенности, как смелость, высокая нормативность поведения, жесткость и высокий самоконтроль.

Более детальные характеристики профиля по отдельным факторам, значения которых выходят за границы среднего уровня (менее 4 и более 7 стенов), приведены ниже:

Фактор В+: интеллект – 7,38 балла – курсанты более интеллектуально развиты, обладают абстрактным мышлением, имеют высокую способность к обучению.

Фактор Е+: «подчиненность – доминантность» – 7,10 балла – склонны к самоутверждению, независимы, агрессивны, доминантны.

Фактор G+: «низкая нормативность поведения – высокая нормативность поведения» – 7,62 балла – требовательны к себе, руководствуются чувством долга, настойчивы, берут на себя ответственность, добросовестны, склонны к морализированию, остроумны.

Фактор Н+: «робость – смелость» – 7,95 балла – общительны, смелы, проявляют спонтанность и живость в эмоциональной сфере. Их «толстокожесть» позволяет им переносить жалобы и слезы, трудности в общении с людьми в эмоционально напряженных ситуациях. Могут небрежно относиться к деталям, не реагировать на сигналы об опасности.

Фактор I-: «жесткость – чувствительность» – 3,11 балла – практичны, реалистичны, мужественны, независимы, имеют чувство ответственности, но скептически относятся к субъективным и культурным аспектам жизни. Иногда могут быть безжалостны, жестоки, самодовольны.

Фактор Q2-: «конформизм – нонконформизм» – 3,80 балла – зависят от группы, присоединяются к ней, идут на зов.

Фактор Q3+: «низкий самоконтроль – высокий самоконтроль» – 7,61 балла – имеют тенденцию к сильному контролю своих эмоций и общего поведения. Социально внимательны и тщательны; проявляют то, что обычно называют «самоуважением», и заботу о социальной репутации.

Фактор Q4-: «расслабленность – напряженность» – 3,59 балла – не напряжены, не фрустрированы.

Для изучения вопроса, какие личностные особенности курсантов в наибольшей степени влияют на адаптацию в начале обучения, был проведен множественный регрессионный анализ, в котором в качестве

зависимой (результатирующей) переменной выступал показатель уровня адаптации, а в качестве независимых (прогностических) – факторы методики Р. Кеттелла, который показал, что курсанты, характеризующиеся сочетанием конформизма, высокого самоконтроля и при этом способные к нарушению устоявшихся привычек и традиций, с развитым аналитическим мышлением легче и быстрее адаптируются к обучению в военном вузе. Как известно, условия обучения в военном учебном заведении довольно специфичны и для многих достаточно трудны (жесткий режим дня, строгая дисциплина, проживание в казармах, необходимость подчинения и высокая иерархичность всей системы и т. п.). По всей вероятности, конформизм обеспечивает им необходимую долю коллективизма и социабельности для полноценной интеграции в новый коллектив. Радикализм может способствовать более адекватному анализу новых, специфичных требований и готовности отказаться от своих старых привычек и предпочтений. Высокий самоконтроль, соответственно, помогает удерживать свое поведение и эмоции в необходимых пределах. Здесь можно предположить то, что выраженная ориентация на группу, социабельность, стремление к групповой работе и групповым решениям способствует формированию у курсанта более положительного отношения к новому коллективу. Вероятно, специфика военного коллектива в существенной степени способна удовлетворить потребности личности в коллективизме.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в начале обучения для успешной адаптации необходимы такие личностные качества, как конформизм и высокий самоконтроль, а также аналитическое мышление. При этом немаловажным остается влияние детерминант среды военного вуза на феномен социально-психологической адаптации на начальном этапе профессионализации курсантов.

Библиографический список

1. Кротова М.Н. Специфика социально-психологической адаптации на начальном этапе профессионализации курсантов военного вуза [Текст] / дис. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2017. – 274 с.
2. Карпов А.В. Психология профессиональной адаптации [Текст]: монография. / А.В. Карпов, В.Е. Орел, В.Я. Тернопол. – Ярославль: Институт «Открытое общество», РПО, 2003. – 161 с.

А.А. Ляндаев, А.А. Виноградов

Применение аудиовизуальных средств обучения при подготовке специалистов в военных вузах

***Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы методики применения аудиовизуальных средств обучения при подготовке специалистов в военных вузах.*

***Ключевые слова:** процесс обучения, формы и методы обучения, обучающие компьютерные программы и тренажерные системы, управление состоянием обучаемого, дистанционное обучение.*

Как известно, процесс обучения – поэтапное восхождение обучаемого по уровням усвоения учебного материала. Задача преподавателей и вуза в целом – обеспечить оптимальные условия для достижения этой цели, что предполагает разнообразие форм и методов обучения, предлагаемых преподавателем. При использовании только традиционных форм и методов обучения (информационно-развивающих, проблемно-поисковых, репродуктивных, с использованием мела, доски, плакатов и т. п.) уровень воспроизведения усвоенного материала достигается на этапе репродукции, что обусловлено, в основном, активной работой преподавателя и пассивным восприятием информации курсантами на занятиях. На практике это означает, что только после конспектирования материала обучаемый готов к каким-либо практическим действиям, т. е. к освоению уровня применения.

Современный уровень развития техники позволяет подключить к процессу образования различные формы дистанционного обучения, например – формы, основанные на применении аудиовизуальных средств, обучающих компьютерных программ и тренажерных систем, что повышает информативность учебного материала. Например, для курсантов младших курсов показ видеofilьмов с обзором техники, ее роли в решении боевых задач частей и подразделений, разъяснением основных физических принципов ее работы позволяет выйти сразу на уровень узнавания, пропустив этап готовности, что дает экономию учебного времени.

Использование аудиовизуальных средств особенно эффективно:

– при проведении занятий по учебным дисциплинам, материал которых невозможно увидеть реально (кадры исторической

хроники, процесс применения ядерного оружия и последствия его применения, отдельные физические процессы и т. д.);

– при проведении практических занятий на технике, ограниченные внутренние размеры которой затрудняют отработку эксплуатационных вопросов с полным составом учебных групп. Например, при изучении назначения органов регулировки и настройки, других вопросов, не связанных с отработкой навыков и умений, не требуется разделение учебной группы на подгруппы, что позволяет более глубоко проработать учебный материал с этим же бюджетом времени;

– перед проведением всех видов практик, предусмотренных учебными программами. Например, показ инструктивно-методических видеофильмов накануне проведения практических занятий на технике позволяет более четко уяснить основные моменты предстоящего занятия.

Просмотр видеофильмов помогает самостоятельно изучить учебный материал, в удобное для обучаемого время, при подготовке к практическим занятиям, зачетам, экзаменам, а также при освоении смежных специальностей.

Применение форм дистанционного обучения позволяет гораздо раньше подняться на уровни воспроизведения и применения благодаря мобилизации всех видов памяти и активизации мыслительных процессов, в том числе и при конспектировании.

На этапах учебной деятельности: информационной стимуляции и репродукции – хорошо зарекомендовало себя применение компьютерных обучающих программ как в процессе занятий, так и опосредованно.

После освоения уровней воспроизведения и применения обучаемыми преподавателю целесообразно переходить к игровым методам обучения. Применение аудиовизуальных средств, обучающих компьютерных программ и тренажерных систем в сочетании с игровыми методами обучения позволяет раньше перейти к уровню творчества, что, в конечном итоге, является высшей целью обучения.

Конечно, процесс применения дистанционного обучения требует создания информационных обучающих технологий. В училище разработаны технологии создания и применения видеофильмов в различных видах занятий, при подготовке к ним, самостоятельном изучении учебного материала, в том числе и с использованием системы кабельного телевидения, а также технологии создания обучающих компьютерных программ, отвечающих требованиям

адекватности. Эти технологии предполагают не механическое перечисление операций, действий и т.п., которые должен выполнять специалист, а выявление взаимосвязей между действиями и последствиями этих действий. В настоящее время ведется активная разработка таких тренажерных систем по различным специальностям.

Положительным эффектом применения форм дистанционного обучения, кроме привития более твердых практических навыков и умений, является повышение качества обучения через управление состоянием обучаемого. Например, показ видеофильмов вырабатывает у курсантов чувство ответственности за выполнение обязанностей по предназначению, настраивает на качественное изучение общеобразовательных и общепрофессиональных дисциплин. Работа с обучающими компьютерными программами и тренажерными системами дает психологическую разгрузку (выполнение этапа работы сопровождается качественной оценкой или предложением повторить действия в случае неудачи), также вырабатывает уверенность в своих силах, выводит курсантов к состоянию «генерации идей».

Дистанционное обучение в сочетании с традиционными позволяет обеспечить:

- принудительную (вынужденную) активность, суть которой в том, что обучаемый вынужден быть активным независимо от того, желает он этого или нет;
- постоянный, а не кратковременный характер активности, она продолжается в течение всей деятельности обучаемого;
- постоянное опосредованное взаимодействие обучаемых с преподавателем с помощью прямых и обратных связей;
- широкое использование самостоятельной творческой деятельности обучаемых при повышенной степени мотивации.

Видеофильмы по эксплуатации техники и другим вопросам подготовки войск следует использовать для проведения командирской подготовки офицерского состава вуза. Видеоматериал проведения пробных, открытых, инструкторско-методических и показательных занятий должен активно использоваться в целях ускорения процесса профессионального становления начинающих преподавателей, а также повышения методического уровня более опытных преподавателей и повышения их квалификации.

Таким образом, применение различных форм аудиовизуальных средств обучения позволяет быстрее достичь учебных целей занятий при экономии учебного времени, ресурса техники, поднять на уровень

творчества большее количество обучаемых, решать задачу повышения квалификации преподавательского состава вузов.

Библиографический список

1. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии [Текст]: учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
2. Военная дидактика [Текст]: учебник / под общ. ред. С.М. Карабутова. – М.: Академ. Проект, 2001. – 806 с.

УДК 355.237

В.В. Насонов, А.П. Ушакова

Использование видеоматериалов на занятиях по специальным дисциплинам с иностранными военными специалистами

***Аннотация.** Рассматриваются особенности работы с видеоматериалами в процессе изучения дисциплин инженерного профиля иностранными военными специалистами в высших учебных заведениях Министерства обороны Российской Федерации. Указаны основные требования к видеофрагментам и занятиям, частью которых является анализ видеоматериалов. Также приведён пример работы с видеофрагментом при освоении материала учебной дисциплины «Устройство и эксплуатация радиотехнических средств ПВО».*

***Ключевые слова:** иностранный военный специалист, групповое занятие, видеоматериалы, дисциплина специализации, обучение.*

Современный облик Вооружённых Сил Российской Федерации значительно отличается от такого облика в 90-х и 2000-х годах. Сегодня на вооружении армии России находится новейшая техника и вооружение, постоянно создаются разработки принципиально нового вооружения, а также принимаются решения по их максимальному развитию. В настоящее время Российская Федерация занимает второе место в мире по экспорту вооружения, продавая его в десятки стран, включая Индию, Китай, Вьетнам, Алжир, Судан, Йемен и др. В связи с этим одним из направлений военного сотрудничества Министерства обороны Российской Федерации с министерствами обороны уже названных и ряда других стран является профессиональная подготовка иностранных военных специалистов (ИВС).

Профессиональная подготовка ИВС в вузах Министерства обороны Российской Федерации ведется в соответствии с приказом Министра обороны Российской Федерации от 10.12.2000 № 575 (ред. от 26.08.2009) «О подготовке национальных военных кадров и технического персонала иностранных государств в воинских частях и организациях Вооруженных Сил Российской Федерации» (Зарегистрировано в Минюсте РФ 05.03.2001 № 2592) [3] и постановлением Правительства РФ от 29.10.2015 № 1164 «Об оказании Министерством обороны Российской Федерации услуг по подготовке и обучению военных и военно-технических кадров иностранных государств» (вместе с «Положением о порядке оказания Министерством обороны Российской Федерации услуг по подготовке и обучению военных и военно-технических кадров иностранных государств») [2] и др.

Количество обучающихся ИВС увеличивается из года в год, в связи с чем научно-педагогические работники военных учебных заведений должны постоянно совершенствовать методы и формы работы с ними с целью эффективного их обучения.

Перед научно-педагогическими сотрудниками специальных кафедр встаёт важная задача – обучить ИВС эксплуатации техники на неродном обучающимся языке и в неродной среде. Преподавателям необходимо достаточно чётко и доступно донести до обучающихся необходимые сведения и адаптированный материал дисциплины в соответствии с программными требованиями по учебной дисциплине и уровнем сформированности речевых умений и навыков обучающихся. Это выдвигает основные требования к изучаемой информации – ясность, чёткость, систематизированность, соответствие плану и др. Кроме того, ИВС должны быть заинтересованы в обучении, один из способов мотивации – разнообразные формы работы с предлагаемой информацией, обязательно сопровождающиеся объяснением преподавателя.

В высших военных учебных заведениях ИВС обучаются в небольших группах с учётом национальной принадлежности, уровня подготовки и т. д. «Групповые занятия проводятся в целях изучения вооружения и военной техники (объектов) и составляют основу обучения по организации их применения, эксплуатации и ремонта. Групповые занятия проводятся в специализированных классах, с максимальным использованием тренажёрной, полевой учебной базы и базы для общевойсковой подготовки» [4].

В связи с тем, что не всегда в учебных заведениях есть возможность работы на тренажно-имитационных комплексах (много учебных групп), одной из форм работы с представленным на занятии материалом является работа с видеофрагментами. Ещё в Советском Союзе для учебного процесса специально было создано более тысячи кинофильмов по разным учебным дисциплинам, в которых освещались различные вопросы: начиная от строевых приемов, заканчивая настройкой сложной аппаратуры.

Работа с видеофрагментами на занятии должна быть максимально полезна для ИВС, поэтому нецелесообразно ограничиваться лишь их просмотром, следует сопровождать просмотр дополнительными заданиями, направленными на понимание изучаемого материала.

Как показывает практика, письменный контрольный опрос, выполнение тестов с целью проверки знаний обучающихся не всегда дают положительные результаты, одной из форм повторения и закрепления усвоенных знаний может являться работа с видеофрагментами.

Чтобы предлагаемая работа была эффективной, необходимо соблюдение некоторых требований. Во-первых, нужно точно выстроить план занятия, предварительно решив, с какой целью, на каком этапе занятия будет показан видеофрагмент (повторение, изучение нового материала). Во-вторых, видеофрагмент должен быть грамотно отобран, соответствовать изучаемой теме, быть простым для понимания и восприятия, оптимальным по длительности (если видеофрагмент продолжителен по времени, целесообразно разделить его на несколько частей и работать с каждой частью отдельно). В-третьих, преподаватель должен правильно настроить обучающихся на работу с видеофрагментом, сформулировать её цель и определить место ИВС в процессе данной деятельности. Наконец, к каждому видеофрагменту обязательно должна быть разработана система заданий (не только система вопросов!), направленная как на понимание лексики (технической терминологии, устойчивых оборотов), так и на понимание содержания видеоматериала.

Приведем конкретный пример работы с видеофрагментом на занятии по одной из дисциплин специализации в военном вузе. После заявления темы занятия, его целей (занятие направлено на изучение того, как технически реализованы способы защиты от пассивных помех в комплексах специального назначения) преподаватель организует беседу, направленную на повторение уже изученного ранее материала. В рамках изучения учебной дисциплины

«Радиотехнические цепи и сигналы» в разделе «Сигналы и их спектры» обучающиеся изучали случайные сигналы, которые приходят на антенну РЛС. Помехи являются случайными сигналами. На учебной дисциплине «Радиотехнические системы обнаружения и сопровождения целей» изучались методы и алгоритмы обработки радиолокационных сигналов при обнаружении их на фоне помех с временной корреляцией. Зондирующие сигналы, отражаясь от поверхности Земли и находящихся на ней местных предметов, образуют на входе приемного устройства РЛС нежелательный фон, мешающий наблюдению таких целей. Кроме того, нежелательный, мешающий фон может создаваться искусственно, при помощи специальных способов, основанных на явлении вторичного излучения.

После повторения преподаватель включает первый фрагмент видеофильма, представляющий собой запись лекции преподавателя одного из ведущих вузов России, посвящённой тем же учебным вопросам, что и рассматриваемое занятие.

Так как преподаватель должен проконтролировать понимание услышанного и увиденного, он организует работу с новой лексикой, тестом, отражающим основную информацию, на которую следует обратить внимание военнослужащих, работу с подготовленными преподавателем утверждениями (истинными и ложными), направленную на понимание услышанного; соотнесение информации с помощью стрелок; заполнение пропусков в готовом тексте. Только после этого преподаватель организует беседу и просит высказаться каждого ИВС об услышанной информации.

При обсуждении возникают противоречия, например, в употреблении некоторой терминологии. Преподаватель комментирует материал, при необходимости видеофрагмент просматривается еще раз. После обсуждения фрагмента предоставляется время, для того чтобы ИВС сделали необходимые записи в своем конспекте. В зависимости от уровня владения группой русским языком преподавателю следует делать записи основной информации на доске. После этого включается следующий фрагмент видеофильма.

Задания, разработанные преподавателем для работы с информацией видеофрагмента, направлены на повторение лексики и расширение терминологии, с которой обучающиеся будут сталкиваться на последующих занятиях и других учебных дисциплинах: определение наиболее информативных частей видеофрагмента; членение их на смысловые блоки; удерживание в памяти фактического материала; понимание информации в целом.

Также в процессе такой работы у обучающихся совершенствуются навыки говорения как на уровне одного-двух предложений, так и на уровне развернутого высказывания (до 10 фраз), навыки анализа услышанной и увиденной информации, аргументирования своей точки зрения. Сопоставление информации видеофрагмента и информации лекции преподавателя учит ИВС формировать высказывание на основе разных источников информации, высказываться на основе новой темы в форме рассуждения.

Грамотно организованная работа с видеоматериалами на занятии по дисциплинам специализации с ИВС способствует повышению интереса к изучаемому предмету, мотивирует на дальнейшую осознанную работу, так как обучающийся смотрит и анализирует видео, изначально предназначенное для носителей языка, предоставляет преподавателю возможность выявить наиболее сильных обучающихся, скорректировать деятельность слабо успевающих ИВС. Также у каждого иностранного специалиста есть возможность продемонстрировать уровень своих знаний и умений, узнать другой способ изложения материала, возможность развивать и совершенствовать умения, наблюдать, анализировать, обобщать, выражать своё мнение, домысливать увиденное и услышанное. Просмотр видеофрагментов оказывает эмоциональное воздействие, развивает внимание и объем долговременной памяти.

Применение в учебном процессе видеофрагментов имеет целью не только усвоение необходимого теоретического материала, но и совершенствование речевой деятельности обучающихся ИВС, развитие их речевой активности. Работа с видеофрагментом должна быть направлена на повышение уровня обученности ИВС. Только в этом случае видеофильмы или видеофрагменты будут эффективными средствами обучения.

Особенностью применения на групповых занятиях по дисциплинам специализации видеофильмов является динамичная подача информации, что усиливает результативный аспект обучения, повышает эффективность всей обучающей деятельности ИВС. Динамичность и эмоциональность введения материала способствуют запоминанию информации, увеличивая вероятность воспроизведения данного содержания на последующих занятиях по специальным дисциплинам.

Библиографический список

1. Договор о коллективной безопасности [Электронный ресурс] // РИА Новости. – URL: <https://ria.ru/spravka/20170515/1494095535.html> (дата обращения: 05.01.2017).
2. Постановление Правительства РФ от 29.10.2015 № 1164 «Об оказании Министерством обороны Российской Федерации услуг по подготовке и обучению военных и военно-технических кадров иностранных государств» (вместе с «Положением о порядке оказания Министерством обороны Российской Федерации услуг по подготовке и обучению военных и военно-технических кадров иностранных государств») [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_188314/ff3920db7a2d38db9812c612daea200107a78ab1/ (дата обращения: 05.01.2017).
3. Приказ Министра обороны Российской Федерации от 10.12.2000 № 575 (ред. от 26.08.2009) «О подготовке национальных военных кадров и технического персонала иностранных государств в воинских частях и организациях Вооруженных Сил Российской Федерации» (Зарегистрировано в Минюсте РФ 05.03.2001 № 2592) [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_30688/ (дата обращения: 05.01.20).
4. Приказ Министра обороны РФ от 15.09.2014 № 670 «О мерах по реализации отдельных положений статьи 81 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (вместе с «Порядком организации и осуществления образовательной деятельности по основным профессиональным образовательным программам, реализуемым в интересах обороны государства в федеральных государственных военных профессиональных образовательных организациях и военных образовательных организациях высшего образования»).

УДК 159.3:37

А.Е. Оторочкина

Психолого-педагогические особенности общения на учебных занятиях по дисциплинам гуманитарного и социально-экономического цикла с иностранными военными специалистами

Аннотация. В статье рассмотрены психолого-педагогические особенности организации процесса общения с иностранным

военными специалистами на занятиях по дисциплинам гуманитарного и социально-экономического цикла.

Ключевые слова: *общение, иностранный военный специалист, высшее военное образование, адаптация.*

Общение – одна из ключевых категорий в педагогике и психологии, в профессионально-педагогической деятельности. Можно согласиться с существующей в исследовательской литературе точкой зрения, что общение – это сложный процесс формирования и расширения контактов между людьми, направленный на обмен познавательной или эмоциональной информацией, опытом, знаниями, умениями и навыками. Общение – это условие нормального развития человека как личности.

Организация процесса общения становится актуальной проблемой в процессе работы с иностранными специалистами, проходящими обучение в российских высших военных учебных заведениях. Традиция работы с иностранными военнослужащими в нашей стране сложилась еще в советский период. В СССР проходили подготовку курсанты и слушатели из союзных республик, выходцы из стран СЭВ и Варшавского договора, представители государств, ориентированных на построение социализма (Вьетнама, Йемена, Ливии, Анголы и др.) В 2000-х годах необходимость обновления кадров, технического обслуживания российского вооружения заставила государств-союзников России обратиться к опыту прошлых лет. В 2016 г. в РФ обучалось 5500 иностранных военнослужащих из 43 стран [3, с. 4].

Образовательная система российской высшей военной школы ориентирована по подготовке офицера, способного решать служебно-боевые, инженерные и педагогические задачи в войсках, обладающего сформированным комплексом профессионально значимых качеств, позволяющих сочетать патриотизм с глубокой компетентностью, широким кругозором, дисциплинированность с инициативой и творческим подходом к делу.

Иностранные образовательные мигранты, попадающие в российские вузы, – молодые люди в возрасте от 17 до 30 лет. Перед членами этой сложной по своему полиэтническому составу группы возникает задача научиться жить и обучаться в течение 5-6 лет в новой социокультурной ситуации (в том числе в новых военно-культурных условиях). В стенах вуза МО РФ иностранцы сталкиваются со строгим распорядком дня, жесткой регламентацией организации учебного

процесса и отдыха, с ограничением свободы передвижения, использования телекоммуникационных средств связи. Но основным барьером, мешающим организации процесса общения иностранных военных специалистов из разных стран друг с другом, с офицерами и преподавателями и, соответственно, их успешной адаптации, становится языковой. Процесс обучения в российских высших военных учебных заведениях проходит на «государственном языке Российской Федерации». Данные проведенных социологических исследований показывают, что 75% иностранных военных специалистов считают «основной трудностью, влияющей на их повседневную деятельность», обучение на русском языке, 12% - общение с преподавателями, 6% - общение с другими людьми. Только 7% опрошенных указали, что не испытывают таких затруднений [1, с. 128]. Именно слабое знание русского языка становится одним из важнейших факторов, влияющих на возникновение у молодых людей, прошедших военную службу и, в большинстве случаев, имеющих опыт обучения в высшей школе, компонента неуверенности в собственных силах, формирования у них психоэмоциональной неустойчивости.

Ярославское высшее военное училище ПВО – один из вузов Министерства обороны РФ, имеющий многолетний опыт работы с иностранными военными специалистами. На сегодняшний день ярославская высшая военная школа выработала систему принципов и механизмов организации подготовки образовательных мигрантов, позволяющую преодолеть им трудности языковой, социокультурной и педагогической адаптации.

Для иностранных военнослужащих организуется подготовительный курс по изучению русского языка продолжительностью 6-10 месяцев, после окончания которого они сдают экзамен. Эта деятельность осуществляется специально сформированной кафедрой русского языка. (Курсанты из стран дальнего зарубежья начинают изучать русский язык на так называемом нулевом курсе (из стран СНГ и ОДКБ – на 1 курсе)). На занятиях русского языка иностранные военнослужащие получают первичную информацию о России, знакомятся с новыми социально-бытовыми и культурными условиями обучения и жизни. Учебные группы формируются с учетом уровня языковой и общеобразовательной подготовки обучающихся. На первом курсе иностранные курсанты начинают работать с преподавателями в рамках лекционных, семинарских, практических занятий, изучают на

русском языке дисциплины гуманитарного, социально-экономического, математического, естественнонаучного и общепрофессионального циклов.

В процессе организации учебно-воспитательного взаимодействия преподавателю необходимо учитывать такие функции общения, как формирование совместной деятельности педагога и учащегося, развитие процесса познания обучающимися окружающей действительности, межличностных отношений внутри учебной группы, между преподавателем и курсантами. Большой практический опыт в этом плане получен преподавателями кафедры дисциплин гуманитарного и социально-экономического цикла («Культурология», «Философия», «История», «Политология и социология», «Экономика», «Психология и педагогика», «Правоведение» и др.). Эти дисциплины имеют большой потенциал в объяснении традиций и норм страны пребывания иностранным образовательным мигрантам, психологических, культурных и социальных закономерностей процесса адаптации в иностранном военном образовательном учреждении. Иностранные курсанты с большим вниманием относятся к занятиям, посвященным изучению истории и культуры России, ее политической, экономической, социальной и правовой системы. Дисциплина «Философия» позволяет выявлять особенности «языковой» и «культурной» картины мира русского человека, изучать принципы формирования личности, особенности ее социализации и социокультурной адаптации, подводит к проблеме культурной и религиозной толерантности, учит базовым механизмам организации процесса работы с личным составом.

Психологи обращают внимание на несколько важных правил общения, реализация которых позволяет сделать его более конструктивным. Первое правило требует учитывать образовательные и социокультурные особенности партнера по общению («Язык сообщения должен быть понятен всем субъектам общения».) В условиях работы с иностранными военнослужащими преподаватель должен тщательно прорабатывать учебный материал на лексическом, фонетическом и содержательном уровнях, оценивать степень лингвистической и образовательной подготовленности учащихся. Например, он должен стремиться для текста лекции подбирать простые предложения, понятные слушателям, примеры, доступные им, уметь выявлять базовые научные категории и термины, которые могут вызвать затруднения у курсантов. (В случае преподавания дисциплины «Культурология» это могут быть такие слова, как

культура, традиции, нормы, этикет, этика, при работе над дисциплиной «Философия» - мировоззрение, человек, общество и т.д. Эти категории начинают прорабатываться преподавателями русского языка на нулевом курсе и продолжают осваиваться на первом курсе.).

Второе правило эффективного общения – уважение личности партнера по общению, умение подчеркивать его значимость, проявлять уважение к нему. Преподаватель должен знать культурные и религиозные особенности обучающихся, чтобы приводимые им на занятиях примеры были восприняты и усвоены, а не вызвали отторжения. Также он должен осознавать разницу господствующих в России и на родине иностранцев педагогических систем обучения. Реализация этого правила должна осуществляться на вербальном и на невербальном уровнях. Иностранным курсантам часто приходится объяснять, как нам кажется, элементарные вещи. Чтобы предотвратить связанные с этим лишние обиды и конфликты, необходимо не жалеть времени на объяснение своих требований и рекомендаций.

Традиции обучения вуза МО РФ предполагают, что активное взаимодействие преподавателя и обучающегося также проходит в часы самостоятельной работы. Консультации и дополнительные занятия, личные беседы позволяют окончательно преодолеть языковые, социокультурные и образовательные барьеры, мешающие результативному взаимодействию педагога и иностранного военного специалиста [3, с. 42].

Таким образом, личностно-ориентированная учебно-образовательная и воспитательная деятельность преподавателя, учитывающая базовые психолого-педагогические механизмы организации процесса общения в высшей военной школе, проводимая планомерно и системно, позволяет оптимизировать и успешно развивать обучение иностранных военных специалистов в российских высших военных учебных заведениях.

Библиографический список

1. Оторочкина А.Е., Макеева Т.В., Гурьянчик В.Н. Языковые и культурные барьеры в процессе межкультурной коммуникации [Текст] // Приоритеты современного образования: монография / под общ. ред. Г.Ю. Гуляева. – Пенза, 2017. – С. 123-129.
2. Ромашев В.М. Оптимизация обучения иностранных военнослужащих основам самостоятельной работы в военных вузах России [Текст] // Вестник Военного университета. – 2010. – №1 (21). – С. 42-45.

3. Ткачев В.А. Интенсификация военно-специальной подготовки иностранных военнослужащих на краткосрочных курсах в вузах МО РФ [Текст]: дис. ... канд. пед наук. / ВУ МО РФ. – М., 2016. – 268 с.

Сведения об авторах

Секция 1. Содержательные, методические и воспитательные аспекты непрерывного образования

- 1. Бугайчук Татьяна Владимировна**, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», к.псх.н., доцент кафедры теории и методики профессионального образования.
- 2. Буракова Галина Юрьевна**, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», к.п.н., доцент, зам. декана ФМФ.
- 3. Карпова Татьяна Николаевна**, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», к.п.н., доцент кафедры математического анализа, теории и методики обучения математике.
- 4. Доссэ Татьяна Григорьевна**, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», к.фил.н., доцент кафедры теории и методики профессионального образования.
- 5. Доссэ Элла Яновна**, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», магистрант
- 6. Коряковцева Ольга Алексеевна**, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», д.п.н., профессор кафедры теории и методики профессионального образования, директор Института развития кадрового потенциала.
- 7. Бекетова Наталья Евстафьевна**, Ярославский филиал РЭУ им. Г.В. Плеханова, к.п.н., доцент кафедры менеджмента и маркетинга.
- 8. Красильникова Евгения Владимировна**, ФГКОУ ВО «Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны», к.фил.н., доцент кафедры иностранных и русского языков.
- 9. Куликов Александр Юрьевич**, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», к.псх.н., доцент кафедры теории и методики профессионального образования.
- 10. Давыдов Алексей Валерьевич**, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», к.п.н., доцент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью.
- 11. Лермонтова Дарья Александровна**, ГПОАУ ЯО ЯрПК, преподаватель общественных дисциплин.

12. **Мазилев Владимир Александрович**, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», д.псх.н., профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии.
13. **Стоюхина Наталья Юрьевна**, ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского», к.псх.н., доцент кафедры психологии управления.
14. **Моднов Сергей Иванович**, Ярославский государственный технический университет, к.т.н., помощник ректора.
15. **Савина Светлана Анатольевна**, Ярославский автомеханический колледж, заместитель директора.
16. **Плуженская Любовь Витальевна**, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», к.п.н., начальник патентно-информационного отдела.
17. **Рублёва Ольга Сергеевна**, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», к.фил.н., доцент.
18. **Свинар Елена Владимировна**, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», к.б.н., доцент кафедры медико-биологических дисциплин.
19. **Таланов Сергей Львович**, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», к.соц.н., доцент кафедры политологии и социологии.
20. **Тарабарина Татьяна Ивановна**, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», к.п.н., доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии.
21. **Великанова Е.А.**, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», студент бакалавриата.
22. **Тарханова Ирина Юрьевна**, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», д.п.н., заведующий кафедрой социальной педагогики и организации работы с молодежью.
23. **Упенице Ирэна Владимировна**, Рижский университет им. П. Страдина, г. Рига, Латвия, д.п.н., асоц. профессор.
24. **Усанина Наталья Сергеевна**, МДОУ «Детский сад №109», г. Ярославль, к.п.н., заведующая.
25. **Федорова Полина Сергеевна**, ГБУ СО ЯО Красноперекопский психоневрологический интернат, г. Ярославль, к.псх.н., заместитель директора.

26. **Фомичев Михаил Анатольевич**, ФГКВОУ ВО «Ярославское высшее военное училище ПВО», к.п.н., доцент.
27. **Коряковцев Сергей Павлович**, ФГКВОУ ВО «Ярославское высшее военное училище ПВО», к.т.н., доцент.
28. **Новиков Михаил Васильевич**, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», д.и.н., профессор, заслуженный деятель науки РФ, зав. кафедрой теории и методики профессионального образования.
29. **Перфилова Татьяна Борисовна**, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», д.и.н., профессор, ведущий научный сотрудник.

Секция 2. Дидактические аспекты военного образования

30. **Гурьянчик Виталий Николаевич**, ФГКВОУ ВО «Ярославское высшее военное училище ПВО», к.и.н., профессор кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин.
31. **Макеева Татьяна Витальевна**, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», к.п.н., доцент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью.
32. **Карчакин Александр Николаевич**, ФГБОУ ВО «Костромской государственный университет», аспирант.
33. **Кротова Мария Николаевна**, ФГКВОУ ВО «Ярославское высшее военное училище ПВО», к.пех.н., преподаватель.
34. **Ляндаев Анатолий Александрович**, ФГКВОУ ВО «Ярославское высшее военное училище ПВО», доцент, старший научный сотрудник.
35. **Виноградов Алексей Алексеевич**, ФГКВОУ ВО «Ярославское высшее военное училище ПВО», преподаватель.
36. **Насонов Василий Васильевич**, ФГКВОУ ВО «Ярославское высшее военное училище ПВО», к.т.н., доцент кафедры радиотехнического вооружения.
37. **Ушакова Алина Павловна**, ФГКВОУ ВО «Ярославское высшее военное училище ПВО», преподаватель кафедры иностранных и русского языков.
38. **Оторочкина Александра Евгеньевна**, ФГКВОУ ВО «Ярославское высшее военное училище ПВО», к.и.н., доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин.

Научное издание

**Вопросы теории и методики
профессионального образования**

Материалы научно-практической конференции «Чтения Ушинского»
1-2 марта 2018 г.

Научный редактор:
доктор исторических наук, профессор Михаил Васильевич Новиков

Редактор Л.К. Шереметьева
Компьютерная верстка – А.В. Давыдов

Подписано в печать 06.07.2018. Формат 60х90/16.
Объем 10,25 п.л. Тираж 50 экз. Заказ № 106

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

Отпечатано в типографии ФГБОУ ВО
«Ярославский государственный педагогический
университет им. К.Д. Ушинского»
150000, Ярославль, Которосльская наб., 44
Тел.: +7(4852)32-98-69