



ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

Научно-практический журнал
№ 1 (49) / 2020

Главный редактор
Александр Владимирович ГЛУЗМАН



Основатель

РЕСПУБЛИКАНСКОЕ ВЫСШЕЕ УЧЕБНОЕ
ЗАВЕДЕНИЕ
«КРЫМСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ»
(г. Ялта)

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ИНФОРМАЦИОННО-
ПРОИЗВОДСТВЕННОЕ ПРЕДПРИЯТИЕ
«ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРЕССА»

Основан в 2000 году

Учредитель

Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение высшего образования
«Крымский федеральный университет
имени В. И. Вернадского»
(295007, Республика Крым, г. Симферополь,
проспект Академика Вернадского, 4)

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по
надзору в сфере связи, информационных технологий
и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Журнал входит в наукометрическую систему РИНЦ
(лицензионный договор № 171-03/2014)

Свидетельство о регистрации средства массовой
информации

Серия ПИ № ФС77–61793 от 18.05.2015 г.

Международный стандартный номер серийного
издания ISSN 2409–5591

Подписной индекс 64995

НАД НОМЕРОМ РАБОТАЛИ:

Наталья Горбунова (ответственный за выпуск)
Анна Люликова (заместитель главного редактора)
Елена Насонова (технический редактор)
Геннадий Рогачев, Анна Цимбал (компьютерная
верстка)

Дизайн: Геннадий Рогачёв, Анна Цимбал,
Екатерина Бережнова,
Елена Катранжи, Анна Максименко

Адрес издательства:
298635, Республика Крым,
г. Ялта, ул. Севастопольская, 2
тел. (3654)32-30-13

Адрес редакции
журнала «Гуманитарные науки»:
298635, Республика Крым,
г. Ялта, ул. Севастопольская, 2
тел. (3654)32-30-13

Подписано к печати 12.05.2020 г.
Формат 70x100 1/16. Бумага офсетная.
Услов. печ. лист. 16,0. Уч.-изд. лист. 18,0.
Тираж 500 экз. Зак. №9. Бесплатно.

© Все права защищены. Каждая часть, элемент,
идея, композиционное решение этого издания
не могут копироваться или воспроизводиться
в любой форме и любыми способами – ни элек-
тронными, ни фотомеханическими, ни путём
ксерокопирования и записи или компьютерного
архивирования без письменного разрешения
издателя.

© «Гуманитарные науки», 2020 г.

Журнал входит в перечень рецензируемых науч-
ных изданий ВАК (Письмо о перечне рецензируе-
мых научных изданий от 01.12.2015 г. №13–6518)

Утверждено решением учёного совета Гуманитарно-
педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский
федеральный университет имени В. И. Вернадского»
в г. Ялте, протокол № 2 от 26 февраля 2020 г.

Редакционная коллегия

Глузман А. В. – доктор педагогических наук, профессор, директор Крымского регионального научного центра Российской академии образования, заведующий кафедрой музыкальной педагогики и исполнительства, Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте, *главный редактор*.

Горбунова Н. В. – доктор педагогических наук, профессор, директор Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте.

Редькина Л. И. – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и управления учебными заведениями Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте.

Глузман Ю. В. – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой социально-педагогических технологий и педагогики девиантного поведения Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте.

Шушара Т. В. – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и управления Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте.

Гордиенко Т. П. – доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной деятельности ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет».

Шерайзина Р. М. – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой профессионального педагогического образования и социального управления Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого.

Донина И. А. – доктор педагогических наук, профессор кафедры профессионального педагогического образования и социального управления Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого.

Овчинникова Т. С. – доктор педагогических наук, профессор кафедры коррекционной педагогики и коррекционной психологии Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина.

Штец А. А. – доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольного и начального образования Севастопольского государственного университета.

Петрушин В. И. – доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии Московского педагогического государственного университета.

Егорова Ю. Н. – доктор педагогических наук, профессор Самарского государственного университета.

Люликова А. В. – кандидат филологических наук, доцент кафедры русской и украинской филологии с методикой преподавания Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте, заместитель главного редактора.

Чёрный Е. В. – доктор психологических наук, профессор, декан психологического факультета, заведующий кафедрой социальной психологии Таврической академии ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского».

Калина Н. Ф. – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой глубинной психологии и психотерапии Таврической академии ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского».

Павленко В. В. – доктор психофизиологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии Таврической академии ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского».

Пономарёва Е. Ю. – кандидат психологических наук, профессор, заместитель директора по научной деятельности, заведующая кафедрой психологии Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте.

Бура Л. В. – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте.

Андреев А. С. – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет».

Савенков А. И. – доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, директор Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет».

Микляева А. В. – доктор психологических наук, профессор Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.

Василенко И. В. – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии Севастопольского государственного университета.

Султанова И. В. – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Севастопольского государственного университета.

Волкова И. П. – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой основ коррекционной педагогики Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена.

Editorial Board

Gluzman A. V. – Doctor of Pedagogics, Professor, Director of the Crimean Regional Scientific Center of the Russian Academy of Education, Head of the Department of Musical Pedagogy and Artistic Performance, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta, editor-in-chief.

Gorbunova N. V. – Doctor of Pedagogics, Professor, Director of Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Redkina L. I. – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Department of Pedagogics and Management of Educational Institutions, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Gluzman J. V. – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Department of Social and Pedagogical Technology and Pedagogy of Deviant Behavior, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Shushara T. V. – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Pedagogics and Management of Educational Institutions, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Gordienko T. P. – Doctor of Pedagogics, Professor, Vice-Principal on Scientific Activity, Crimean Engineering and Pedagogical University.

Sheraizina R. M. – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Department of Professional Pedagogical Education and Social Management, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University.

Donina I. A. – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Professional Pedagogical Education and Social Management, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University.

Ovchinnikova T. S. – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Correctional Pedagogy and Correctional Psychology, A. S. Pushkin Leningrad State University.

Shtec A. A. – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Preschool and Primary Education, Sebastopol State University.

Petrushin V. I. – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Psychology, Moscow State Pedagogical University.

Egorova Y. N. – Doctor of Pedagogics, Professor of Samara State University.

Liulikova A. V. – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of

Russian and Ukrainian Philology and Teaching Methods, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta, deputy editor-in-chief.

Cherny E. V. – Doctor of Psychology, Professor, Dean of the Faculty of Psychology, Head of the Social Psychology Department, Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.

Kalina N. F. – Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Deep Psychology and Psychotherapy, Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.

Pavlenko V. V. – Doctor of Psychophysiology, Professor, Head of the Department of General Psychology Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.

Ponomareva E. Y. – Candidate of Psychology, Professor, Deputy Director on Scientific Activity, Head of the Psychology Department, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Bura L. V. – Candidate of Psychology, Associate Professor of the Psychology Department, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Andrejev A. S. – Doctor of Psychology, Professor of the Psychology Department, Crimean Engineering and Pedagogical University.

Savenkov A. I. – Doctor of Psychology, Doctor of Pedagogics, Professor, Corresponding Members of Russian Academy of Education, Director of Institute of Pedagogics and Psychology of Education, Moscow City Teacher Training University.

Miklyajeva A. V. – Doctor of Psychology, Professor of the Herzen State Pedagogical University of Russia.

Vasilenko I. V. – Candidate of Psychology, Associate Professor, Head of the Psychology Department, Sebastopol State University.

Sultanova I. V. – Candidate of Psychology, Associate Professor of the Psychology Department, Sebastopol State University.

Volkova I. P. – Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Correctional Pedagogics, the Herzen State Pedagogical University of Russia.



Содержание

СТРАНИЦА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА	
<i>ГЛУЗМАН А. В.</i>	8
ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
<i>ГЛУЗМАН А. В., ГЛУЗМАН А. А.</i>	
Трансформация высшего образования в Китайской Народной Республике: конец XX – начало XXI века	10
<i>ВИШНЕВСКИЙ С. А., ГУМЕНЮК А. Ю.</i>	
Функционирование Одесского университета в годы немецко-румынской оккупации Юга УССР (1941–1944 гг.)	20
<i>ШКАРЛАТ Л. П.</i>	
Участие благотворителей в Таврическом обществе взаимного вспомоществования учащим и учившим (1897–1903 гг.)	24
<i>МИРОНОВ А. В.</i>	
Товарищество как моральный тренд учащейся молодежи в России (XIX – начало XX века)	31
МОДЕРНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕНДЕНЦИИ И ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ	
<i>ПЕРЕВЕРЗЕВ М. В.</i>	
Подготовка кадров для гостиничного и туристического бизнеса в Российской Федерации: системный подход	39
<i>БОЧКАРЕВА Т. Н., ОСАДЧИЙ Э. А., СИБГАТУЛЛИНА И. Ф.</i>	
Активные методы обучения как новая форма предоставления теоретического материала в образовательном процессе колледжа	53
<i>МУРОВАННАЯ Н. Н.</i>	
Модель практико-ориентирован- ной подготовки будущих педаго-	
гов в области дошкольного и начального общего образования: концептуальные и технологические основы	60
<i>ШЕНДРИКОВА С. П., СКУЛКИН А. А.</i>	
Мировой и отечественный опыт использования информационных технологий в дополнительном образовании	64
<i>ШТЕЦ А. А., ШЕМИГОН Г. И.</i>	
Формирование речевого поведе- ния учителя начальных классов в соответствии с лингвистическими особенностями диалога как речевого явления	73
<i>ГОРБУНОВА Н. В., ГОРШКОВА М. А.</i>	
Формирование педагогического мировоззрения будущих учителей на основе антропологического подхода	78
<i>БОРЩЕВА О. В., МИРОНЦЕВА С. С.</i>	
Мобильные технологии в самостоятельной работе студентов при обучении иностранному языку в неязыковом вузе	83
<i>САМОХИН И. С., СЕРГЕЕВА М. Г., НИКАШИНА Н. В., БАТАЛОВ А. А.</i>	
Образовательный потенциал неучебных (развлекательных) компьютерных игр на занятиях по английскому языку	87
ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА: ТЕОРИЯ, ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ	
<i>ГЛУЗМАН Ю. В.</i>	
Подготовка педагогов к работе с дошкольниками с ограниченными возможностями здоровья: опыт зарубежных университетов...	94
<i>ИЛЬИНА Л. О.</i>	
Развитие инклюзивной компетентности преподавателей высшей школы в условиях повышения квалификации	98



COLUMN OF CHIEF EDITOR	
<i>GLUZMAN A. V.</i>	8
HISTORY, THEORY AND METHODOLOGY OF PEDAGOGICAL EDUCATION	
<i>GLUZMAN A. V., GLUZMAN A. A.</i> The Transformation of Higher Education in the People's Republic of China at the End of XX - Beginning of XXI Century.....	10
<i>VISHNEVSKIY S. A., GUMENJUK A. YU.</i> The Functioning of the Odessa University during the German- Romanian Occupation of the South of the Ukrainian SSR (1941–1944)...	20
<i>SHKARLAT L. P.</i> Participation of Philanthropists at the Tauride Society for Mutual Assistance to Students and Teachers (1897–1903).....	24
<i>MIRONOVA A. V.</i> Partnership as a Moral Trend of Students in Russia (XIX – beginning of XX century).....	31
MODERNIZATION OF PROFESSIONAL EDUCATION: TRENDS AND DEVELOPMENT VECTORS	
<i>PEREVERZEV M. V.</i> Training for the Hotel and Tourism Business in the Russian Federation: a Systematic Approach.....	39
<i>BOCHKAREVA T. N., OSADCHIY E. A., SIBGATULLINA I. F.</i> Active Teaching Methods as a New Form of Providing Theoretical Material in the Educational Process of College.....	53
<i>MUROVANAYA N. N.</i> A Model of Practice-Oriented Training of Future Teachers in the Field of Preschool and Primary General Education:	
Conceptual and Technological Foundations.....	60
<i>SHENDRIKOVA S. P., SKULKIN A. A.</i> World and Native Experience in Using Information Technology in Extended Education.....	64
<i>SHTETS A. A., SHEMIGON G. I.</i> The Formation of the Speech Behavior of a Primary School Teacher in Accordance with the Linguistic Features of Dialogue as a Speech Phenomenon	73
<i>GORBUNOVA N. V., GORSHKOVA M. A.</i> The Formation of the Pedagogical Worldview of Future Teachers Based on the Anthropological Approach.....	78
<i>BORSHCHEVA O. V., MIRONTSEVA S. S.</i> Mobile Technologies in Independent Work of Students in Learning a Foreign Language in a Non-Linguistic University.....	83
<i>SAMOKHIN I. S., SERGEEVA M. G., NIKASHINA N. V., BATALOV A. A.</i> Curricular Potential of Non-Educational (Entertainment- Oriented) Computer Games at English Lessons.....	87
INCLUSIVE EDUCATION OF THE XXI CENTURY: THEORY, EXPERIENCE, PROSPECTS	
<i>GLUZMAN YU. V.</i> Training Teachers to Work with Preschool Children with Disabilities: the Experience of Foreign Universities.....	94
<i>ILINA L. O.</i> The development of Inclusive Competence of Teachers of Higher Education in the Context of Professional Development.....	98
<i>MOROZOVA V. V.</i> Underdevelopment of Lexical and	



СТРАНИЦА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА



А. В. Глузман,
главный редактор журнала
«Гуманитарные науки»

УВАЖАЕМЫЕ ЧИТАТЕЛИ!

В текущем году исполняется 20 лет научно-педагогическому журналу «Гуманитарные науки». Журнал был основан в 2000 году Государственным информационно-производственным предприятием «Педагогическая пресса» (г. Киев) и стал первым научным изданием на Южном берегу Крыма, в котором освещались актуальные вопросы развития отечественного и зарубежного образования на пороге XXI столетия. За годы существования журнала в издательской деятельности принимали участие исследователи, ведущие ученые и педагоги Украины и зарубежья, академики и профессора – В. П. Андрущенко, Г. А. Балл, Н. Б. Евтух, Н. Я. Игнатенко, И. А. Зязюн, Г. Б. Корнетов, В. Г. Кремень, Н. Г. Ничкало, В. И. Петрушин, В. А. Семиченко, Том Джонстон и Джудит Фореман (Великобритания), Грейтчин Д. Нефф (США), Жан-Поль Гишар (Франция), Джоао Соуса Андраде и Филип Коелх (Португалия), Шрага Фишерман (Израиль) и другие специалисты в сфере высшего и среднего образования.

В 2015 году, после событий Крымской весны, журнал по результатам переаттестации вошел в перечень рецензируемых научных изданий Российской Федерации по двум отраслям – педагогические и психологические науки. В новом составе редакционной коллегии журнала работают признанные ученые России и Республики Крым в области педагогики и психологии. Они являются руководителями научных школ, членами специализированных советов по защите докторских и кандидатских диссертаций, ведут активную научно-исследовательскую работу, являются авторами монографий, учебных и учебно-методических трудов, квалифицированными специалистами в вопросах методологии, теории и практики психологии, профессионального и инклюзивного образования.



Благодаря эффективной работе редакционной коллегии и издательского отдела Гуманитарно-педагогической академии ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» журнал «Гуманитарные науки» известен не только в Республике Крым, но и далеко за ее пределами. География публикационной активности охватывает разные города России – Москву, Санкт-Петербург, Астрахань, Архангельск, Белгород, Брянск, Волгоград, Воронеж, Иркутск, Краснодар, Калугу, Новгород, Новосибирск, Ростов, Саратов, Ставрополь, Орел, Пермь, Тюмень, Челябинск, Читы, Хабаровск, Улан-Удэ, Якутск, Ярославль. С журналом активно сотрудничают исследователи Южного федерального университета, Северо-Кавказского федерального университета, Дальневосточного федерального университета, Северного (Арктического) федерального университета им. М. В. Ломоносова, Казанского (Приволжского) федерального университета, Сибирского федерального университета. Постоянными авторами журнала являются коллеги из Чеченского государственного педагогического университета, Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского, Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого, Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского. Журнал объединяет исследования ученых из университетов ближнего зарубежья – Белоруссии, Казахстана и Украины.

Редакционная коллегия журнала благодарит всех авторов, публикации которых в различные годы появлялись на страницах журнала и информировали педагогическую общественность о новых направлениях исследований в области философии образования, управления учебными заведениями, методики обучения, истории и современных тенденций развития педагогики и психологии. Редакция заинтересована в привлечении к сотрудничеству выдающихся ученых с многолетним опытом научной и педагогической деятельности, которые обеспечивают журналу статус авторитетного периодического из-

дания по аккредитованным направлениям, а также тех, кто только начинает свой научный путь в науке. Поддержка исследований молодых ученых – одно из направлений политики редакционной коллегии журнала. Мы уверены в том, что, опираясь на лучшие образовательные традиции нашей страны и развивая современную науку, отечественное образование сможет преодолеть трудности последних десятилетий и повысит конкурентоспособность в масштабах международного рынка образовательных услуг.

Научно-практический журнал «Гуманитарные науки» выходит 4 раза в год, и каждый его выпуск посвящен тенденциям развития мировых образовательных процессов. Выпуски содержат статьи по истории педагогики, теории и методологии профессионального образования, инклюзивному образованию, методологии психологического сопровождения. В настоящем выпуске – первом в юбилейном для журнала 2020 году – статьи объединены в традиционных для нашего журнала рубриках, которые на протяжении нескольких лет определяют политику издания.

Редакционная коллегия благодарит всех авторов, сотрудничающих с журналом «Гуманитарные науки», за широкий спектр психолого-педагогических оригинальных исследований. Мы приглашаем авторов предоставлять для публикации результаты своих научных изысканий, раскрывающих специфику реализации национальной образовательной политики.

Надеемся на плодотворное сотрудничество!

*С уважением,
главный редактор журнала «Гуманитарные науки», доктор педагогических наук, профессор, академик НАПН Украины, Заслуженный работник образования Украины и Республики Крым*

Александр Глузман



ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ



А. В. Глузман, А. А. Глузман

УДК 371.49

ТРАНСФОРМАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КИТАЙСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКЕ: КОНЕЦ XX – НАЧАЛО XXI ВЕКА

*Статья написана по результатам семинара
«Международное сотрудничество
российских и китайских вузов» в рамках
I Международной летней школы китайского
языка в Пекинском педагогическом научно-
исследовательском институте (Люйтун,
август-сентябрь 2019 года)*

Анализ системы высшего образования КНР стал предметом ряда исследований: накоплен достаточный объем информации о содержании, структуре и функциях подготовки специалистов, особенностях многоуровневой системы подготовки кадров, организации учебного процесса и последипломного повышения квалификации, а также выделены *тенденции* развития высшего образования в Китае. Вопросы становления и развития системы высшего образования получили детальное рассмотрение в работах зарубежных исследователей (Гу Минюань, Сюе Лиин, Чжун Цицюань, Ян Минцюань, Чан Хуа, Чжан Ли, Ян Иньфу, Чжу Сяомань, Е Юйхуа, Сюй Мин, Пань Гуанвэнь, Ли Цилун, Цзинь Шижун). Среди отечественных системных исследований, посвященных образовательным реформам в КНР, особое место занимает докторская диссертация Н. Е. Боревской «Формирование государственной стратегии образования периода реформ в КНР: 1980–90-е гг.». Эта фундаментальная работа явилась первым в отечественном китаеведении исследованием, в котором изучается «одна из острейших для ученых разных стран не только исторических, но и междисциплинарных проблем, – дихотомия «государство» и «рынок», а более конкретно, сокращение роли государства. Содержанием диссертации явилось исследова-



ние государственной стратегии КНР в сфере образования переходного этапа к рынку, ее разработка, специфика, обусловленная особенностями данной страны, анализ различных рычагов государственного управления системой образования, прежде всего, ее макрорегулирования, – политических, правовых, экономических» [1].

Вместе с этим последних системных исследований, посвященных вопросам становления высшей школы Китая, выполнено недостаточно. Именно высокий уровень состояния образования в КНР как результат его реформирования в соответствии с глобальными вызовами и с учетом национальной специфики обуславливают *актуальность* данной статьи.

Высокие темпы развития экономики КНР привлекают к себе мировое внимание. Технологический и финансовый рост Китая хорошо известен далеко за его пределами. Экономика Китая занимает второе место после США и сохраняет лидирующее положение по соотношению ВВП и покупательной способности. Высокие темпы развития КНР базируются на принципах добросовестности и труда.

Сегодня Поднебесная обгоняет США по количеству запусков в космос, самостоятельно выпускает оригинальную и качественную продукцию, а также является мировым центром передовых исследований и новаторских проектов. Практические результаты научно-исследовательской деятельности свидетельствуют о том, что образование в Китае уже достаточно хорошо отлажено по полному циклу обучения, от школ до НИИ и конструкторских бюро [2].

Без сомнения, можно считать, что в системе национальных ценностей и приоритетов Китая – высшее образование занимает ведущее место. В 1998 г. был подписан «Закон о высшем образовании КНР», определивший перспективы развития вузов до мировых стандартов. В начале 2000-х гг. в Китае началась реформа высшего образования, которая была вызвана потребностью в разрешении *противоречия* между требованиями, предъявляемыми обществом к специалистам и недостаточным уровнем их профессиональной под-

готовки, необходимостью предоставления возможностей для получения разносторонней подготовки людям в любом возрасте, обновления содержания высшего образования в связи с ростом объема информации и возникновением новых профессий, а главное – обеспечением демократических условий развития образовательной сферы [3]. Реформирование системы высшего образования предусматривало ориентацию образования на требования мирового образовательного пространства. Эффективность же реформ зависела в том числе и от учета национальных традиций, особенностей социально-экономического и политического устройства. Реформы способствовали модификации системы *организации подготовки кадров* в Китае. В связи с этим в Китае были разработаны национальные программы и стандарты профессионального обучения, критерии подготовки высококвалифицированных специалистов по 820 специальностям, введена модель непрерывного образования (см. таблицу 1.).

Чэнь Чжаоин отмечает, что «Китай как одна из бурно развивающихся стран мира активно реформирует свою систему образования. Определяя курс реформ, руководство Китая исходит из того, что образование следует рассматривать как фактор развития государства, и выдвигает ряд лозунгов: «наука и образование ведут государство к процветанию», «человеческий потенциал обеспечит могущество державы», «в развитии образования – лицом к модернизации, к внешнему миру и будущему». Реформы, проводимые в Китае, являются удачным вариантом преобразований в системе образования. Они несут последовательный характер и отражают позиции сочетания развития и стабильности, соединения современных тенденций, подходов теорий с собственной национальной традицией» [4; 5]. Государственная политика страны ориентирует систему образования и общество в целом на формирование качественного человеческого потенциала и подготовку кадров высокой квалификации, способных жить и эффективно трудиться в условиях «знаний экономики».



Таблица 1

Основные направления последних реформ в системе высшего образования Китая

<i>Основные периоды реформирования и документы</i>	<i>Основные направления реформ</i>
<p>Период с 1978 г. отмечен переломным для развития КНР 3-м пленумом ЦК КПК 11 созыва, а также период до конца 1990-х годов, ознаменованный завершением 9 пятилетки и началом реализации программы XV съезда КПК по вступлению Китая в информационное общество.</p> <p><i>«Закон о высшем образовании КНР», 1998 года:</i></p> <ul style="list-style-type: none">– законодательные акты и правительственные постановления;– нормативно-регламентирующие документы;– материалы международных организаций (ООН, ЮНЕСКО);– труды педагогов-исследователей Китая в области образования;– статистические сборники (2008–2018 гг.);– интернет-источники (сайт Министерства образования КНР);– материалы периодической печати Китая	<ul style="list-style-type: none">– реформа новых предметов, отражающая изменения в содержании образования, структуре учебных планов, стандартах;– ориентация образования на воспитание «качественных характеристик» обучаемых;– создание системы образования, реформируемой в соответствии с мировыми тенденциями и спецификой современных реформ в образовании, требованиями к качественным системам образования с учетом национальных традиций;– реализация новых задач и требований к высшим учебным заведениям как особым образовательным учреждениям, реализующим новые учебные планы и стандарты;– создание современной системы оценивания образовательных результатов студентов;– реализация субъект-субъектных отношений участников образовательного процесса, предусматривающих воспитание и развитие учащихся и особую роль преподавателя вуза;– внедрение результатов исследований по проблемам профессиональной деятельности преподавателей вузов КНР и сопоставление с результатами международных исследований по созданию качественных систем высшего образования;– обоснование и разработка материалов, отражающих специфику высшей школы Китая (организационная структура управления школой, перечень преподавательских должностей, планирование работы преподавателей, условия приема в вузы, оплата за обучение); материалы по оцениванию образовательных достижений студентов (система экзаменов, порядок оценивания и представление результатов оценивания)



Таким образом, процесс реформирования системы высшего образования в Китае определен основными мировыми тенденциями, в соответствии с которыми образование становится источником развития общества и государства, обеспечивая тем самым высокие темпы развития экономики страны. В контексте ориентации на мировое образовательное пространство в системе высшего образования Китая ключевой остается тенденция распространения нововведений при сохранении сложившихся национальных традиций и национальной идентичности.

Национальная специфика реформирования образования в Китае проявляется во внимании государства к образованию, особой политике в области образования, постепенном (поэтапном) реформировании системы образования с учетом трудностей и ошибочных решений и шагов, допускаемых в отдельные периоды реформ; «преемственности и эволюционности преобразований»; выделении ключевых направлений реформирования и концентрации ресурсов на этих направлениях; необходимости преодоления различий в социально-экономическом развитии регионов, традиционных ценностей в образовании [6]. Важную роль в формировании экономики страны сыграет государство, которое влияет на *регулирование и управление* процессами университетского образования.

Все уровни подготовки специалистов организует и финансирует централизованная система высшего образования: вице-председатель Государственного Совета и министр образования. В целом деятельность университета контролируется Комитетом Коммунистической партии Китая. Руководство университетом осуществляется президентом (ректором), секретарем партийного комитета и академическим советом, в состав которого входят вице-президенты (проректора), руководители структурных подразделений. Как правило, в каждом университете функционирует Педагогический Совет, Женский Совет, Коммунистическая молодежная лига, организующая работу студенческого совета.

Министерство образования КНР входит в состав Государственного Совета КНР. Ми-

нистерство образования (с июля 2016 года пост министра и секретаря парткома занимает Чэнь Баошэн) регулирует 16 основных направлений развития системы образования: осуществление общего планирования для всех уровней и форм образования, разработку соответствующих положений и контроль за их выполнением, разработку стандартов для школ всех типов, анализ и выпуск основной образовательной информации, утверждение учебных программ, учебников и учебных пособий, организацию экспертизы и утверждение единых учебных материалов, сертификацию учителей и преподавателей вузов, проведение мониторинга, ориентированного на качество образования, организацию и руководство инспекцией по контролю за образованием в масштабах всей страны.

Кроме этого, главными функциями Министерства образования Китая в сфере высшего образования являются организация вступительных экзаменов в вузы; планирование и руководство научными исследованиями высших учебных заведений в области естественных, философских и социальных наук; руководство деятельностью высших учебных заведений по участию в развитии национальной инновационной системы и осуществлению ключевых государственных проектов и программ развития науки и техники; контроль работы по присуждению ученых степеней; ответственность за работу по обеспечению международного признания в отношении научных степеней; руководство строительством и развитием научно-технических инноваций высших учебных заведений; управление информатизацией образования и содействие интеграции производства, преподавания и научных исследований; организация и руководство международными образовательными обменов и сотрудничеством; разработка программ для китайских студентов, обучающихся за рубежом, и иностранных студентов, обучающихся в Китае, совместных образовательных программ китайских и иностранных учебных заведений, управление школами для детей иностранных граждан; планирование и координирование работы по



продвижению китайского языка в мире; осуществление образовательного сотрудничества и обмена с Гонконгом, Макао и Тайванем; составление планов найма на работу в высшие учебные заведения, участие в разработке политики трудоустройства выпускников колледжей и университетов; руководство работой колледжей и университетов в целях содействия поиску работы выпускников и открытию ими собственного бизнеса. Министерство образования КНР осуществляет координацию между государственными департаментами и ЮНЕСКО в области сотрудничества (области образования, науки и техники, культуры и др.), а также обеспечивает связь с Секретариатом ЮНЕСКО и с международными учреждениями и организациями [8].

Реформы образования 2000-х гг. модифицировали организацию подготовки кадров в Китае. В ходе реформирования высшей школы в КНР проявилась тенденция к созданию многоуровневой системы высшего образования. Китай завоевал популярность уникальностью программ обучения, необычностью построения курсов, насыщенностью педагогического процесса. Ведущие вузы предлагают все типы дипломов: сертификаты, дипломы бакалавров, магистров, докторов наук. Система непрерывного образования, отраженная в таблице 2, представляет несколько относительно самостоятельных циклов обучения (каждый из них завершается получением соответствующего диплома и рассматривается как одна из ступеней высшего образования, дающая определенное право при устройстве на работу), является гибкой и эффективной в экономическом и производственном отношениях. Такая система позволяет регулировать подготовку специалистов, поскольку сами студенты, в соответствии со своими способностями и целями, определяют темп, характер, уровень обучения и при необходимости корректируют направление учебы. Достоинством многоуровневой системы является то, что она не ведет к единообразному уровню теоретического и практического обучения, а нацелена на оперативное удовлетворение потребностей системы обра-

зования и направленности личности самих студентов.

Высшее образование в КНР представлено такими учебными заведениями, как университеты, профессиональные высшие школы и колледжи.

Таблица 2

Многоуровневая система обучения в вузах КНР

<i>Тип высшего учебного заведения</i>	<i>Общая характеристика специалиста</i>
– колледжи; – колледжи при университетах; – высшие учебные заведения (университеты, институты, высшие школы); – специальные школы, курсы	– специалист среднего уровня (2 года); – бакалавр – 4–5 лет; – готовятся бакалавры (4 года) и магистры – (2–3 года) по 820 специальностям; – докторантура (3–4 года), готовят докторов наук с узкой специализацией; – постдипломные практики и стажировки, повышение квалификации

Основными уровнями подготовки специалистов в системе высшего образования являются:

– *первый уровень* – бакалавриат, срок обучения составляет 4 года, для медицинских специальностей – 6 лет. Для поступления на бакалавриат абитуриентам необходимо иметь документ о 12-летнем образовании. Студенты получают ассоциированную степень или степень бакалавра в зависимости от выбранной программы. Ассоциированную степень можно получить после 2–3 лет обучения, курс обучения включает написание курсовых работ и выполнение необходимых заданий. Курс обучения по программам бакалавриата длится от 4 до 6 лет. Студенты медицинских специальностей обучаются на год больше и еще один год проходят практику.



– *второй уровень* – магистратура, срок обучения – 2–3 года. На этом этапе предполагается углубленное изучение некоторых предметов. При поступлении в магистратуру студент выбирает направление обучения и тему будущей диссертации, которая должна соответствовать выбранной области знаний. Во время обучения магистрант готовит проекты и научные публикации. Каждый вид деятельности оценивается соответствующим количеством баллов, необходимым для получения права защитить диссертацию.

– *третий уровень* – докторантура, срок обучения составляет 2–4 года. Обучение в докторантуре может занимать полный рабочий день, а может проходить без отрыва от производства. В докторантуре готовят специалистов со степенью магистра и со степенью доктора наук. Подготовка специалистов первой категории длится до 3 лет. Как правило, возраст абитуриента не должен превышать сорока лет. Срок обучения специалиста со степенью доктора наук составляет 3 года, а возрастные ограничения обучающихся – до 45 лет. Подготовкой диссертации руководит куратор, однако вмешательство научного руководителя в работу подопечного, как правило, сводится к минимуму. Основное требование к готовой диссертации – это ее уникальность. Работы, содержащие более 15% плагиата, к защите не допускаются. Обучение в докторантуре платное, но студенты, занимающиеся актуальными исследованиями, могут рассчитывать на получение правительственных грантов.

Реформы высшего образования в Китае затронули все основные сферы университетского образования: *условия и подходы к приему студентов в вузы, модели подготовки специалистов, содержание педагогического процесса, формы и методы обучения, организацию учебно-воспитательного процесса, проведение научных исследований.*

Для поступления в высшие учебные заведения Китая абитуриенты сдают *единый экзамен*, результаты которого оцениваются по 100-балльной шкале. Но прежде, чем быть допущенным к сдаче вступительных экзаменов в вуз, относящийся к определенной ка-

тегории, абитуриент должен сдать единый экзамен. От результата единого экзамена выпускника старшей школы зависит, в какое заведение он может поступать – высшее или провинциального уровня. Поступление в вузы проходит в условиях высокой конкуренции. В престижных университетах конкуренция достигает 100 человек на место.

Абитуриенты должны представить *документы* об образовании, а иностранные абитуриенты – их эквиваленты, подтвержденные должным образом. В большинстве вузов Китая существуют возрастные ограничения: поступающие на бакалавриат должны быть моложе 25 лет, а будущие магистры – не старше 40 лет.

Обязательным условием для поступления в вузы является *знание китайского языка*. Академические требования к языкам всегда строже, чем в среднем по стране. Коренные китайцы, получившие образование в Китае, в среднем знают около 3000 иероглифов. Для них при поступлении в вуз требуется HSK-6, т. е. знание около 5000 иероглифов. Обычное требование большинства вузов для иностранцев – не менее HSK-3, т. е. чуть ниже среднего по шкале, где высшая отметка означает абсолютно свободное владение. В HSK-3 входит изучение всего 600 иероглифов. Их реально выучить за год, если заниматься настойчиво. Есть курсы HSK, которые помогают подготовиться к сдаче экзамена, делают тестовые проверки и практически гарантируют результат. Такое обучение можно пройти и за пределами Китая, но жизнь с полным погружением в языковую среду дает преимущество.

Знание других языков не является обязательным условием поступления для иностранных абитуриентов. Обучение в вузах ведется на китайском языке и редко – на английском. Полностью обучаться на английском и получить китайский диплом практически невозможно, разве что по программам частных колледжей по некоторым специальностям, и гораздо дороже, чем в среднем по стране.



Будущий студент должен отвечать *требованиям иммиграционной службы* Китая. Это означает, что у обучающегося должна быть медицинская страховка, справка об отсутствии судимостей, а также определенная сумма денег на банковском счету. Если специальность творческая, может понадобиться презентация или портфолио и рекомендации. Несмотря на общие правила для всех вузов Китая, в разных провинциях могут быть дополнительные требования.

Характерной особенностью высшего образования в Китае является несколько возможных вариантов приема студентов. *Конкурсный* прием проводят вузы, которые предлагают абитуриентам систему вступительных экзаменов или тестирования. Некоторые университеты требуют предоставления характеристики, выданной высшей средней школой или рекомендаций отдельных лиц. *Избирательный* прием абитуриентов применяется в университетах и школах искусств, где существует отбор абитуриентов, поступающих на обучение по программам повышенной подготовки (спорт, хореография) в ряде специализированных областей (театр, музыка, изобразительное искусство, дизайн). *Открытый* прием означает предъявление минимальных требований к абитуриентам. Основным требованием к поступающим является сдача необходимого и достаточного количества единых экзаменов и наличие документа о завершении высшего среднего образования. Открытый прием в вузы является проявлением демократических тенденций, происходящих в образовательной политике Китая: предоставление равных прав для всех граждан при поступлении в вузы, возможность выбирать учебное заведение в соответствии с интересами, потребностями, уровнем подготовленности абитуриента и *дистанционно* получать соответствующий уровень высшего образования.

Университеты, колледжи, институты и школы, ассимилируясь с другими образовательно-производственными подразделениями, создают условия для реализации различных моделей подготовки специалистов:

основной, дополнительной, параллельной и индивидуальной. Так, *основная модель*, являющаяся ведущей в КНР, предназначена для тех, кто учится по одной специальности и в дальнейшем продолжает по ней обучаться в магистратуре или аспирантуре. В стране реализуется *дополнительная модель* подготовки специалистов. Если обучающийся желает получить дополнительную квалификацию, то ему достаточно написать заявление, и после успешной сдачи квалификационных экзаменов он получает диплом по выбранной специальности. В системе высшего образования реализуется также *параллельная модель*. После трехлетнего изучения цикла дисциплин на одном из факультетов гуманитарных, естественных или социальных наук, обучающиеся выполняют учебный план, исследовательские и производственные задания по темам, связанные с будущей деятельностью в одной из стран мира. Набравшим необходимое число зачетных единиц и сдавшим квалификационный экзамен выдаются два диплома – в Китае и в стране, где параллельно обучался студент. В последние годы в Китае получила распространение *индивидуальная модель* обучения, которая позволяет студентам в начале учебы определить совокупность учебных курсов, изучение которых дает возможность набрать необходимое количество зачетных баллов и получить квалификацию.

Увеличение численности молодежи с высшим образованием в интересах не только государства, но также муниципалитетов и частных компаний Китая. Тенденция интеграции в высшем образовании, выражающаяся в административном и академическом объединении различных учебных заведений, проявилась в создании *учебно-производственных комплексов*. Это привело к учреждению большого количества грантов и стипендий на обучение в вузах. Эти автономные организации действуют по принципу кооперации под эгидой центральной администрации университета. Несколько лет назад в Китае функционировала особая программа, предполагающая сотрудничество вузов и крупных китайских предприятий. Это сотрудничество



способствовало тому, что студенты имели возможность устроиться на работу сразу после получения дипломов. На данный момент трудоустройством занимаются непосредственно выпускники, кроме тех, кто поступал в вуз по целевому направлению от предприятия.

Кроме интеграции на вузовском уровне происходят структурные изменения и внутри учебных заведений. Вместо традиционных специальных факультетов и кафедр в многофункциональных университетах создаются школы, которые предоставляют студентам уникальные возможности в приобретении новых интегративных знаний и проведении практической подготовки. Интегративные изменения, направленные на осуществление учебно-производственной подготовки специалистов, сближение традиционного общенаучного образования с практической направленностью, представляют одну из ведущих *тенденций* высшего образования Китая.

В последние годы произошли значительные изменения в *организации процесса обучения* будущих специалистов. Педагогический процесс в китайских университетах включает три этапа: лекционные занятия, самостоятельную подготовку и выполнение заданий, которые предлагают преподаватели.

В процессе *лекционных* занятий осуществляется внедрение технологии модульного обучения, которая позволяет студентам усвоить учебную информацию в определенной системе. Модульная организация овладения учебным материалом позволяет повысить ответственность студентов за качество и сроки выполнения индивидуального плана. Ведется строгий контроль посещения лекционных занятий. В случае отсутствия студента на занятии более, чем на четверть часа, данное занятие считается пропущенным без уважительной причины. Систематическое отсутствие однозначно приводит к неудовлетворительной оценке на экзамене. При трех и более несданных экзаменах студент остается на второй год или отчисляется из учебного заведения.

Поскольку в учебных планах лекционные занятия составляют небольшой объем, отражением индивидуализации и дифференци-

ции обучения явилось повышение роли *самостоятельной работы* студентов, которая занимает центральное место в структуре учебного процесса. В различных вариантах самостоятельная работа предусматривает деятельность студентов в лабораториях, учебно-научных центрах, библиотеке, а также в домашних условиях. Подчеркивая значимость самостоятельной работы для студентов, китайские ученые и педагоги акцентируют внимание на том, что важным является не столько передача студентам определенной суммы знаний, сколько обучение умению самостоятельно отбирать, усваивать и успешно использовать нужную информацию на основе развития потенциальных способностей студентов к будущей практической деятельности.

Наметилась *тенденция* к смещению роли преподавателя в руководстве самостоятельной работой студентов. Преподаватель становится не столько источником знаний, сколько наставником, заботящимся также о духовном, личностном развитии студента, участвующим в формировании не только научных интересов, но и мировоззрения. Если лекционный материал не до конца освоен, то можно обратиться к преподавателю во время выполнения практических заданий. Дистанционная работа с небольшими группами студентов (3–5 человек) создает оптимальные условия для повышения уровня подготовки специалистов, способных ориентироваться в возникающих проблемных ситуациях, принимать неординарные решения. Введение новых форм организации учебного процесса носит преимущественно прагматический характер и направлено на овладение конкретными практическими приемами.

Особенности организации учебного процесса в вузах КНР:

– организация процесса обучения по модульному принципу (от 5 до 12 модулей в семестр);

– в процессе профессионального обучения используются моделирование ситуаций, ролевые игры, контроль за самостоятельной работой, дистанционный контроль и консультирование;



– практикуется проведение дополнительных занятий с группой студентов (3–5 человек);

– применяется система зачетных единиц для контроля и оценки уровня знаний и умений, учета учебного времени, установления объема изучаемых курсов при составлении учебных планов и программ, выявления оснований для поощрения или наказания, определения требований при присуждении той или иной академической степени.

Система оценивания качества усвоения учебного материала студентами в Китае осуществляется с помощью пятибалльной системы оценивания от А до Е: А – экзамен сдан безупречно; В – экзамен сдан, есть небольшие недочеты; С – удовлетворительный результат; D – экзамен принят, недочеты серьезные; Е – экзамен не сдан.

В последние годы ведущие вузы Китая решают задачу сохранения и воспроизведения полученного студентами опыта обучения в течение всей их последующей жизни. Современное состояние университетской системы позволило китайским гражданам реализовывать разнообразные формы нетрадиционного университетского образования. К таким формам, прежде всего, относятся различные виды *дистанционного* обучения, основанного на использовании средств спутниковой связи и компьютерных коммуникаций, а также различные виды вечерне-заочного и летнего обучения взрослого населения. Такого рода форма университетского образования получила впоследствии признание в качестве одного из этапов системы непрерывного образования, предлагая как продвинутые уровни обучения и исследования, так и повышение общего культурного уровня китайского населения. В связи с этим для абитуриентов и специалистов практически всех стран мира доступны китайские онлайн программы по многим специальностям. В зависимости от уровня и сроков обучения, которые выбирает будущий специалист в качестве такой формы непрерывного образования, им определяется университет (школа) и программа для перспективной деятельности.

В Китае созданы все условия для обучения *студентов-иностранцев*, которые при ус-

ловии хорошей успеваемости пользуются льготами в виде государственной стипендии или субсидий от организаций. Как правило, в Китае обучаются студенты из России, Казахстана, США, Европы, Канады, Японии, Южной Кореи и других государств.

Во-первых, учебные заведения Китая предоставляют для иностранных студентов гранты. От количества иностранных студентов зависит рейтинг университета. По сравнению с европейским или американским китайское высшее образование является доступным по стоимости и условиям проживания обучающихся. Для большинства студентов учеба в Китае – это уникальная возможность узнать весь мир.

Во-вторых, Китай постоянно инвестирует в университеты. Благодаря инвестициям университеты имеют отличное техническое оснащение, преподавательский состав имеет возможность повышать квалификацию в соответствии с международными стандартами. Территория университетов хорошо благоустроена, функционируют лаборатории и центры с современным оборудованием. Иностранные студенты живут в более комфортных условиях. В кампусе любого крупного университета есть отдельные общежития для учащихся из других стран. Обычно они новые, оборудованы всей необходимой техникой, а комнаты в них рассчитаны на меньшее количество человек.

В-третьих, университеты КНР демонстрируют научную открытость, использование последних технологий, активное внедрение практических знаний и сотрудничество с лучшими вузами мира. Большинство вузов Китая имеют богатые библиотеки и все условия для научных открытий. Государство поощряет талантливых студентов и предоставляет им гранты. Каждый гражданин КНР понимает, что диплом о высшем образовании является для него возможностью самореализации: студенты университетов Поднебесной мотивированы на достижение высоких результатов.

В-четвертых, привлекательным в китайском высшем образовании является сам



Китай. Это огромная, очень интересная и красивая страна с древней историей. Владение китайским языком является преимуществом, которое пригодится в любой точке мира. Вместе с изучением китайского языка студент может посещать курсы каллиграфии, изучать искусство танца, живописи и китайскую кухню. Дипломы китайских вузов начали признаваться в разных странах мира. Качество китайского образования ценится на рынке труда: как правило, диплом китайского вуза говорит о прилежности, отличных знаниях по специализации, целеустремленности его обладателя. Многие страны мира торгуют с Китаем, и ценность специалиста, который может вести переговоры, заметно выше. Тем более что разница в менталитете гораздо важнее, чем знание языка. Поэтому переводчик не может заменить человека, который жил в Поднебесной, знаком с местными нормами поведения, умеет налаживать контакты с местным населением [10].

Перечисленные преимущества китайской системы высшего образования для иностранных студентов не означают послабление в процессе обучения. Строгие требования к дисциплине предъявляются как для студентов-китайцев, так и к студентам из других стран. В отличие от демократичного европейского подхода к посещаемости, зарубежной молодежи непривычно соблюдать жесткое расписание, проходить учебный курс в точности по официальным учебникам, без возможности выбрать интересные для себя модули. Для многих иностранных студентов неожиданным требованием является соблюдение правил внешнего вида – так называемый дресскод, а также ограничение свободного доступа к онлайн-ресурсам (например, Google, Facebook, Instagram, Viber и другим ресурсам).

Таким образом, высшее образование Китая представляет систему, которая реформируется в контексте мировых образовательных тенденций с учетом национальных традиций, особенностей, обусловленных историей и культурой. Реформы высшего образования в Китае осуществляются на основе современ-

ных изменений в практике ведущих университетов с перспективной целью вхождения национальной системы образования в мировое образовательное пространство.

Реформы, проводимые в Китае, являются удачным вариантом преобразований в сфере высшего образования. Они носят последовательный системный характер, сочетают развитие и стабильность, современные тенденции и подходы с собственной национальной традицией. Все это – результат государственной политики, ориентирующей систему образования и общество в целом на подготовку кадров высокой квалификации.

Реформы отражают изменение подходов к содержанию высшего образования, структурированию учебных планов и стандартов, воспитанию студентов, совершенствованию методов обучения и педагогических технологий, характеру взаимодействия участников образовательного процесса, особой роли преподавателя к осуществлению инновационных функций, реализации в образовательном процессе компетентного подхода.

АННОТАЦИЯ

На основе системного подхода рассматриваются трансформации высшего образования в Китайской Народной Республике в конце XX – начале XXI века. Раскрываются основные положения реформ, происходящие в системе высшего образования Китая.

Ключевые слова: трансформации высшего образования КНР, реформы системы высшего образования Китая.

SUMMARY

The transformations of higher education in the People's Republic of China in the late XX – early XXI century are considered on the basis of a systematic approach. The main provisions of the reform taking place in the higher education system of China are revealed.

Key words: transformation of higher education system in China, reforms of China's higher education system.

ЛИТЕРАТУРА

1. Боровская Н. Е. Формирование государственной стратегии образования периода реформ в КНР: 1980-90-е гг. / автореф.



дисс... д-ра истор. наук. – М.: МГУ, 2002. – 49 с.

2. Ма Ванькуа. Глобализация и смена парадигмы в высшем образовании: Опыт Китая // Вопросы образования. – 2007. – № 2. – С. 33–51.

3. Бэйбэй Чжан. Реформа образования в Китае и ее финансовое обеспечение // Социально-гуманитарные знания. – 2007. – № 2. – С. 242–250.

4. Бордонская Л. А., Чжаоин Чэнь. Высшая средняя школа современного Китая // Ученые записки ЗабГГПУ: Серия: Педагогические науки. – Чита, 2010. № 5 (34). – С. 10–22.

5. Чэнь Чжаоин. Высшая средняя школа Китая в условиях современных реформ образования: дисс... канд. пед. наук. – Чита: Забайкальский гос. гуманитарно-педагогический ун-т им. Н. Г. Чернышевского. – Чита, 2010. – 328 с.

6. Ежегодник статистических данных по образованию (2008). Аналитическое управление КНР. – Пекин, 2009. – 350 с.

7. Зеленая книга: Образование в Китае. – Пекин: Изд-во Пекинского ун-та, 2009. – 320 с.

8. Васильев Т. С. Культы, религии, традиции в Китае. – М.: Восточная литература РАН, 2001. – 488 с.



С. А. Вишневецкий, А. Ю. Гуменюк

УДК 378.4 (477) “194”

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ОДЕССКОГО УНИВЕРСИТЕТА В ГОДЫ НЕМЕЦКО- РУМЫНСКОЙ ОККУПАЦИИ ЮГА УССР (1941–1944 гг.)

Кардинальные и значимые изменения, происходящие на современном этапе развития российского общества, выдвигают новые требования как к системе педагогической, так и исторической наук. Одним из важных и приоритетных направлений ее развития становится освещение и научное понимание малоизученного ранее для простого гражданина материала и его критическое осмысление. Исследование педагогической, научной и пропагандистской деятельности Одесского университета в условиях немецко-румынской оккупации, и событий, с этим связанных, являются актуальными для истории отечественной педагогики советского периода. Не менее важными они представляются также в контексте истории СССР времен Великой Отечественной войны, 75-летний юбилей Победы в которой отмечает не только наша страна, но и все человечество.

Деятельность Одесского университета стала одним из символов коллаборационизма с немецко-румынскими властями на оккупированных ими территориях, с одной стороны, а с другой – спасла многих людей от физического уничтожения и отправки на принудительные работы в фашистскую Германию. Именно поэтому особое значение приобретает изучение и критический подход к освещению этих событий с широким привлечением архивных документов, а также румынской и немецкой оккупационной прессы, которая выпускалась большими тиражами для местного населения в рейхскомиссариате Украина, и на территории Транснистрии.



Целью статьи является освещение и критический анализ с привлечением широкого круга источников деятельности Одесского университета и его структурных подразделений в годы немецко-румынской оккупации юга СССР (1941–1944 гг.).

Проблема деятельности учебных заведений, которые функционировали в годы оккупации на территории СССР, широко освещена в отечественных и зарубежных научных кругах. Среди наиболее известных отечественных авторов, касающихся данной темы в своих работах, следует отметить И. Г. Ермолова, Б. В. Соколова, Ф. Л. Синицына, З. В. Бочкарева, В. А. Агеева, Т. К. Захарченко, Е. Ф. Кринко, Б. Ержабкова, А. А. Черкасова, С. А. Черника и др.

С приближением боевых действий Великой Отечественной войны к Одесской области летом 1941 года было принято решение НКО СССР о тотальной эвакуации Одесских высших учебных заведений сначала в г. Бердянск (Запорожская область, Украина), а оттуда – в Майкоп. Но после удара немецких войск по опорным пунктам Северного Кавказа в направлении нефтяных месторождений Баку и Грозного летом 1942 года Советское руководство было вынуждено снова эвакуировать учебные заведения. В августе 1942 года новым, на этот раз последним местом их эвакуации, стал Байрам-Али – районный центр Марыйской области Туркменской ССР. В этом городе Одесский университет находился до полного освобождения территории СССР от фашистских захватчиков.

Освобождение Одессы в апреле 1944 года стало основой для эвакуации, и возобновления научной и образовательной деятельности Одесского университета в родном городе [5, с. 143].

Однако мало кому, кроме специалистов по данному вопросу, известно, что Одесский университет практически не приостанавливал свою деятельность и работал в Одессе в годы немецко-румынской оккупации. Уникальность ситуации заключается в том, что на базе одного высшего учебного заведения

одновременно функционировали две кардинально разные системы образования.

Деятельность высшего учебного заведения в столице губернаторства Транснистрия, которой стала Одесса, согласно Декрету № 1, подписанному И. Антонеску в августе 1941 года, имела огромное агитационное и пропагандистское значение для немецко-румынских органов и оккупационной власти в годы Великой Отечественной войны.

В начале декабря 1941 года румынские оккупационные власти объявили об открытии в Одессе университета – единственного на всю Транснистрию высшего учебного заведения. Костяком преподавательского состава стали те ученые и преподаватели, которые в силу преклонного возраста и по состоянию своего здоровья, а также здоровья своих близких, не смогли физически покинуть родной город. Работа в университете стала для них практически единственной возможностью получать средства к существованию.

Ректором вновь открытого Одесского университета оккупационные власти назначили человека с трагической судьбой – профессора медицины, заслуженного врача-хирурга РСФСР, Павла Часовникова, который одновременно совмещал эту должность с должностью декана медицинского факультета. Параллельно с открытием университета румынские оккупационные власти возобновили работу одесской обсерватории под руководством член-корреспондента АН СССР К. Д. Покровского.

Занятия в Одесском университете начались в феврале 1942 года. Сначала на медицинском, теологическом, а впоследствии и на политехническом и агрокультурном факультетах. Согласно статистическим данным, на конец 1942 г. агрокультурный факультет насчитывал 99 студентов, из которых было 54 украинца, 30 россиян, 15 румын и молдаван. Агрокультурный факультет находился под пристальным наблюдением аграрного корпуса Румынии, о чем свидетельствуют постоянные посещения его профессором Корнищану, который должен был вести постоянный конт-



роль качества обучения, проведения практики и регулярных занятий со студентами румынским языком [4, с. 4]. Данные факты, в свою очередь, красноречиво свидетельствуют о планах оккупационных властей в будущем использовать выпускников в сельском хозяйстве Румынского королевства.

Всего на момент начала 1942–1943 учебного года в Одесском университете обучалось 819 студентов.

Университет постоянно расширял спектр специальностей, по которым велась подготовка: к примеру, осенью 1942 года были дополнительно открыты еще три факультета: точных наук, юридический и историко-филологический (в феврале 1943 года при нем были открыты новые специальности филологического профиля: переводчик и учитель итальянского, французского, немецкого и английского языка и литературы (с румынским отделением исключительно для представителей румынской и молдавской национальности) [7, с. 4].

В планах было и далее развивать учебное заведение, поэтому в 1943 году в Одесском университете началась работа над созданием геодезического факультета, но из-за приближения советских войск она так и не была завершена.

В начале 1943 года из румынского отделения историко-филологического факультета был выделен как самостоятельный молдавский факультет, главной функцией которого являлась подготовка кадров для администрации Транснистрии, в первую очередь, из представителей молдавской и румынской национальности.

В мае 1943 года при Одесском университете открыли Институт антикоммунистических исследований и пропаганды, переименованный позже в Институт социальных наук, выпускников которого планировалось использовать как агитаторов «всех благ, которые несли на оккупированную территорию СССР немецкие и румынские захватчики». Выпускники этого направления должны работать в школах, на предприятиях, в селах, в административных учреждениях.

Количество студентов учебного заведения увеличивалось, и в конце 1942–1943 учебного года в университете насчитывалось уже 1 758 студентов.

На филологических специальностях активно применялась практика приглашения иностранных профессоров для ведения лекций. В рассматриваемый период в университете преподавали профессор румынского языка и литературы И. Барбулеску, профессор французского языка Джионат из Румынии, из Римского университета – профессор Логатто, который читал курс русской литературы, профессор Галло из Италии читал курсы итальянского языка и антично-итальянской культуры [3, с. 3].

Несмотря на все тяготы военного времени, в университете активно развивалась и академическая наука. В частности, на его базе проводились защиты кандидатских и докторских диссертаций, прежде всего, на медико-фармацевтические темы. Например, 3 января 1943 года на медицинском факультете состоялась защита докторской диссертации магистра медицины В. И. Савко на тему «Меланофорный гормон в биологии и патологии женского организма» [2, с. 4], 10 января 1943 года состоялась еще одна защита докторской диссертации, на этот раз – доцента хирургии В. П. Снежкова на тему «Клиника слюннокаменной болезни» [1, с. 4]; эта диссертация до 1960-х годов сохраняла свою актуальность в СССР в распознавании и лечении этой болезни операционным путем.

Все преподаватели университета, независимо от ученой степени и занимаемой должности, периодически проводили публичные лекции для студентов и жителей города по своей специальности, а также радиолекции продолжительностью 20 минут.

Администрация учебного заведения по возможности заботилась о своих сотрудниках, и осенью 1942 года при университете был организован кооператив для обслуживания научных сотрудников и служащих. Председателем кооператива стал профессор Потапенко. В распоряжении организации был магазин, складские помещения и автомобили



для доставки продуктов из сел Транснистрии. В 1943 году губернатор Одессы Г. Пинтя позволил выделить правлению кооператива 20 000 марок в качестве оборотного фонда и 25 000 марок на организацию подсобного хозяйства, которое состояло из 7 га земли [8, с. 4].

Значительная часть из тех преподавателей и сотрудников, которые работали в Одесском Университете Транснистрии, остались патриотами своей Родины. Они как могли боролись с оккупантами. Активную антифашистскую работу проводила группа университетских физиков во главе с доцентами А. К. Черноком и В. В. Кондагури, которая возникла в декабре 1942 года. Преподаватели вели агитационную работу среди студентов и работников университета, населения города и окрестных сел, словацких и румынских солдат, которые в дальнейшем перешли на сторону советских партизан, распространяли листовки, тексты сообщений Совинформбюро. В подпольном антифашистском движении принимала участие значительная часть преподавателей и студентов, среди которых были В. Литовченко, Е. Кузьменко, И. Швец, В. Товкач и др.

Таким образом, с помощью Одесского университета немецко-румынские оккупационные власти старались показать местному населению незыблемость и просвещенность своей власти. Их просчет состоял в том, что преподаватели не занимались распространением оккупационной идеологии. Кроме этого, значительная часть преподавателей и студентов сотрудничала с одесскими подпольщиками и партизанами.

К сожалению, еще не все люди из числа преподавателей и студентов посмертно реабилитированы, еще много людей ждет, чтобы с них было стерто клеймо предателя, как это произошло 27 июля 1993 года с К. Д. Покровским [6, с. 182]. В качестве признания его заслуг в науке и в борьбе с оккупантами в Пермском государственном университете с 1992 года для лучших обучающихся учреждена именная стипендия Константина Доримедонтовича Покровского.

АННОТАЦИЯ

Статья содержит описание работы Одесского университета в годы немецко-румынс-

кой оккупации (1941–1944 гг.), а также подпольного движения, в котором принимали участие преподаватели и студенты университета. В статье проанализированы основные события в истории главного высшего учебного заведения губернаторства Транснистрии.

Ключевые слова: Транснистрия, Одесский университет, периодика, оккупация, комиссия, наука.

SUMMARY

The article describes the work of Odessa University during the years of German-Romanian occupation (1941–1944), as well as an underground movement in which university teachers and students took part. The article analyzes the events in the history of the main higher educational institution of the Transnistria governorate.

Key words: Transnistria, The Odessa University, periodicals, the occupation, the commission, science.

ЛИТЕРАТУРА

1. Докторская диссертация // Одесская газета. – № 12 (291). – 16 января 1943.
2. Защита докторской диссертации // Одесская газета. – № 8 (287). – 12 января 1943.
3. Лекции итальянских профессоров в Одесском университете // Молва. – № 87. – 18 марта 1943.
4. На агрономическом факультете // Молва. — № 16. – 18 декабря 1942.
5. Онуфрієв Л. О. Історія Одеського університету (1865–2000). – Одеса: Астро-Принт, 2000. – 225 с.
6. Смирнов В. А. Астрономия в Одессе в 30–40-е годы XX века (по материалам архивно-следственных дел и другим документам) // Ист.-астрон. исслед. – М.: Наука, 2001. – Вып. 26. – 190 с.
7. Университетские новости // Молва. – № 45. – 27 января 1943.
8. Университетский кооператив // Молва. – № 83. – 13 апреля 1943.
9. Черкасов А. А. Оккупация Одессы. Год 1942. – Одесса: OPTIMUM. – 202 с.



Л. П. Шкарлат

УДК: [177.72:37] (477.75) «189/191» (091)

УЧАСТИЕ БЛАГОТВОРИТЕЛЕЙ В ТАВРИЧЕСКОМ ОБЩЕСТВЕ ВЗАИМНОГО ВСПОМОЩЕСТВОВАНИЯ УЧАЩИМ И УЧИВШИМ (1897–1903 гг.)

Общества взаимопомощи в Российской империи XIX – начала XX веков долгое время оставались совершенно незаслуженно забытой темой. Между тем они оказывали помощь в столь различных направлениях, являясь первыми легальными профессиональными объединениями, что деятельность их не может остаться без внимания.

Основной направленностью обществ взаимопомощи являлось социальное обеспечение членов своего общества. Государственной системы такового направления в стране в рассматриваемый период не существовало. Как прогрессивные организации своего времени, активно отстаивавшие права своих граждан, общества взаимопомощи сотрудничали с организациями чисто благотворительными.

Вопросу о благотворительном участии в сфере образования как неправительственных организаций, так и частных лиц с целью улучшения условий труда, материального положения учителей и учащихся посвящены работы В. Н. Корниенко, Е. И. Звягинцева, П. И. Чижевский, Н. А. Сайко, И. С. Гребцовой, И. М. Соловьевой, Д. И. Абибуллаева, Н. А. Савочкина, С. А. Зегжда, Г. А. Фальборка, В. Н. Чернолусского, И. П. Белокопского, А. С. Верховского.

В то же время в указанных исследованиях не рассматривался или недостаточно полно рассматривался вопрос об участии благотворителей в обществе взаимного вспомоществования учащихся и учителей в конце XIX – начале XX веков, в частности, в Таврической губернии, что представляет особый интерес, и его осмысление является неопределимой по-

мощью государству в сфере оказания образовательных услуг.

Теоретический анализ благотворительной деятельности как неправительственных организаций, в том числе земств и органов местного самоуправления во всех уездах, так и частных лиц в 1897–1903 гг. с целью использования его опыта в реформировании современной системы образования в Крыму с учетом интересов его населения. Таким образом, выбранная для исследования тема имеет научное, культурно-образовательное значение, что и обуславливает ее актуальность.

Таврическое общество взаимного вспомоществования учащим и учившим в начальных народных училищах губернии было основано в 1897 году при участии видных педагогов Таврической губернии и его основными полномочиями было поощрение учителей путем выплаты премий, возмещения расходов, связанных с почтовыми отправлениями, типографскими затратами, а также оформление бесплатных путевок в санатории.

Необходимо отметить, что земские учреждения, а также частные благотворители оказывали материальную поддержку обществу с целью улучшения материального положения, проявляя живой интерес к народному образованию [3]. Тем не менее деятельность Таврического учительского общества взаимного вспомоществования учащим и учившим в начальный период своего существования претерпевала большие трудности.

Так, из доклада члена правления почтенного П. А. Селиванова, помещенного в отчете общества за четвертый год его существования, мы узнаем, что с момента открытия Общества взаимопомощи учащихся и учащихся и поддержки его частными лицами, а также учреждениями, проявляющими живой интерес к народному просвещению, численный состав его снизился. И действительно, если на первое общее собрание 8 сентября 1897 года явилось 100 человек и общее количество членов правления составило 350 человек, из которых 250 человек были иногородними учителями [9, с. 44], то в 1900 году его численный состав значительно сократился. Ос-



новой причиной тому явилась несвоевременная оплата действительными членами членских взносов, а согласно параграфу 14 устава общества те члены, которые в течение двух лет не осуществляли денежные взносы, считались отказавшимися от участия в обществе и исключались из списка его членов самим правлением. В связи с этим его количественный состав значительно снизился.

Процентное сокращение взносов по годам за четырехлетний период существования общества и соответствующее увеличение количества членов, подлежащих исключению за неуплату членского взноса, представлено в таблице 1, составленной на основе анализа научной литературы [9, с. 46].

Как видно из таблицы, к концу четвертого года количество действительных членов Общества значительно сократилось, число подлежащих исключению за неуплату членского взноса в течение двух лет увеличилось более, чем в 4 раза.

Деятельность общества, по мнению почетного члена правления Александра Петровича Селиванова, не оправдывала возложенные на него надежды, и его точку зрения в большей или меньшей степени разделяли и некоторые члены правления Таврического общества, которые считали, что идея создания общества взаимного вспомоществования не может существовать самостоятельно без помощи извне. Так, один из самых активных членов правления А. П. Казапаклы на последнем общем собрании отмечал, что Таврическое общество, как и другие подобные общества в России в то время, с каждым годом все более и более удаляется от своей первоначальной цели – быть обществом именно взаимопомощи, а не благотворительным. И действительно, многие общественные учреждения, а также частные лица оказывали материальную помощь обществу взаимного вспомоществования, размеры которой ежегодно возрастали, в то время как денежные средства членов общества взаимопомощи, как указывалось выше, напротив, заметно ослабевали. Таким образом, Таврическое общество в указанный период носило явно благотворитель-

Таблица 1

Членские взносы действительных членов Общества и его количественный состав за четыре года его существования

Годы Члены Общества	К концу 1897 г.	К концу 1898 г.	К концу 1899 г.	К концу 1900 г.
Уплатившие членские взносы	86 %	81 %	58 %	52 %
Подлежащие исключению за неуплату членского взноса в течение двух лет		5 %	14 %	23 %!

ный характер и существовало, главным образом, на пожертвования. Однако единогласия среди членов общества с таким положением дел не было, и остро стоял вопрос: благотворительность, или взаимопомощь, либо и то, и другое должно входить в задачи учительских обществ, в том числе и Таврического общества. Тот же почетный член правления А. П. Селиванов считал, что поскольку Таврическое общество называется обществом взаимного вспомоществования, то членов общества должна объединить идея взаимной помощи. Он говорил: «Мы, члены нашего общества, не имеем права рассчитывать слишком на постороннюю помощь, не должны негодовать или падать духом, если этой помощи почему-либо и не окажется. Мы, члены нашего общества, должны так поставить дела общества, чтобы оно могло развиваться и непрерывно действовать, пользуясь лишь тем, что в состоянии ему давать сами же члены» [9, с. 47]. Его точку зрения не разделял А. П. Казапаклы, почтенный член правления, который настаивал на благотворительном характере учительских обществ.

Сторонники благотворительности считали, что, помощь извне необходима, во-первых, потому что учителя находились в крайней нужде, и, во-вторых, потому что учителя, оказывавшие неоценимую помощь в образова-



нии государству и обществу и получавшие сравнительно грошовое вознаграждение, имели полное право требовать различных видов вспомоществования, а также и право негодовать, если в такой помощи отказывали.

Однако основания для негодования, конечно же, не было, поскольку и учебное начальство, и общая администрация края, и все слои местного общества так или иначе содействовали развитию Таврического общества взаимного вспомоществования учащихся и учивших в начальных народных училищах Таврической губернии. Они не только оказывали материальную поддержку, но и лично принимали участие в делах общества. Но самое близкое участие приняли городские и земские учреждения, особо заинтересованные в развитии народного образования, и соответственно, в положении народного учителя. Не имея до 1908 года финансовой поддержки государства в деле народного образования, Земство делало все возможное для оказания помощи народным училищам [1, с. 57]. Необходимо сказать, что очень многие видные городские и земские деятели состояли председателями и членами правлений обществ взаимного вспомоществования [9, с. 49].

Заслуживает внимания тот факт, что ежегодно, начиная с 1901 года, Таврическая губернская земская управа выделяла 10 000 рублей на стипендии учащимся. Более того, в каждую школу выписывались 1-2 педагогических журнала, а учителям выплачивались дополнительные 5 рублей в год на подписку периодических изданий [5, с. 8].

За отчетный 1902 год Таврическое учительское общество взаимного вспомоществования учащим и учившим в начальных народных училищах Таврической губернии получило от одних городских и земских учреждений губернии солидную субсидию, о размере которой можно судить из приведенной таблицы №2, составленной на базе изученных материалов [9, с. 50].

Как видно из таблицы, земскими и городскими органами самоуправления обществу взаимного вспомоществования была оказана помощь в размере 1 345 рублей.

Таблица 2

**Материальная поддержка
Таврического учительского общества
взаимного вспомоществования учащим
и учившим городскими и земскими
учреждениями губернии**

№	Городские и земские учреждения	Сумма пожертвований
1.	Таврическое губернское земское собрание	500 руб.
2.	Бердянское уездное земское собрание	300 руб.
3.	Мелитопольское уездное земское собрание	125 руб.
4.	Днепровское уездное земское собрание	100 руб.
5.	Евпаторийское уездное земское собрание	50 руб.
6.	Перекопское уездное земское собрание	50 руб.
7.	Ялтинское уездное земское собрание	100 руб.
8.	Бердянская городская дума ассигновало	30 руб.
9.	Симферопольская городская дума	30 руб.
10.	Керченская городская дума	30 руб.
11.	Бахчисарайская городская дума	15 руб.
ИТОГО		1345 руб.

Что касается уездных земств Таврической губернии, многие из них взяли на себя уплату ежемесячных членских взносов в обществах за всех учащихся в их школах. Большинство же земств оказывали помощь обществам ежегодными довольно крупными денежными пособиями, предоставляя своим учителям возможность самостоятельно платить членские взносы. Кроме того, помещения общественных учреждений всегда были к услугам заседаний как правлений, так и общих собраний. Уездные земства также выделяли материальную помощь на стипендии, учащимся. Правда, затраты отдельных уездных органов были неравномерны по губер-



нии. Так, например, Феодосийская управа третила 6 000 рублей в год [6, с. 67], а Симферопольская – почти в шесть меньше: лишь 200 рублей на поощрение учителей и 930 рублей на стипендии учащимся [7, с. 58].

Важным источником денежных поступлений в его фонд были концерты, спектакли, лекции и другие мероприятия, организация которых принадлежала общественным организациям и частным благотворителям, что видно из представленной ниже таблицы, составленной на базе изученных источников [8; 9, с. 51].

Как видно из таблицы, за четыре года существования Таврического учительского общества взаимного вспомоществования учащим и учившим в начальных народных училищах Таврической губернии было проведено 14 благотворительных мероприятий, в результате которых денежные поступления в фонд общества в 1897 году составили 445 руб. 77 коп.; в 1898 году – 126 руб. 50 коп.; в 1899 году – 689 руб. 93 коп.; в 1900 году – 640 руб. 78 коп.; в 1901 году – 1 456 руб. 16 коп.

Анализируя активность благотворителей, можно сделать вывод, что наиболее успешным годом был четвертый – 1901 год, принесший в кассу общества около полутора тысяч рублей.

Немалую помощь обществу по организации экскурсии воспитанников Мелитопольского общежития в Крым оказали благотворители, среди которых был земский врач Андрей Васильевич Корвацкий, пожертвовавший 105 рублей.

На втором году существования правление Таврического общества явилось инициатором сбора материальных средств, оказав тем самым неоценимую помощь голодающим учащимся и их учителям в народных училищах Поволжья, которые в 1898 году пострадали от неурожая. В кратчайший срок от действительных членов общества поступила сумма пожертвований, о размере которой можно судить по таблице 4, составленной на основании изученных материалов Григория Шаргородского [9, с. 52].

Как видно из таблицы, помощь была оказана 7 губерниям и составила значительную сумму – 1 850 рублей.

Таблица 3

**Денежные поступления в фонд
Таврического общества взаимного
вспомоществования учащим
и учившим в 1897–1901 гг.**

№	Год	Мероприятия	Сумма
1.	1897	Вечер (22 октября)	445 руб. 77 коп.
2.	1898	Спектакль (30 марта)	126 руб. 50 коп.
3.	1899	Лекции Н. К. Гутковского	466 руб. 50 коп.
4.		Лекция Б. С. Грейденберга	82 руб. 90 коп.
5.		Мелитопольский спектакль	137 руб. 53 коп.
6.	1900	Спектакль в Симферопольском городском клубе (16 февраля)	501 руб. 22 коп.,
7.		Мелитопольский спектакль (февраль)	139 руб. 56 коп.
8.	1901	Лекция профессора Эварницкого (февраль)	63 руб. 85 коп.
9.		Концерт г.г. Шора, Крейна и Эрлиха	76 руб. 93 коп.
10.		Лекция С. А. Зернова	94 руб. 81 коп.
11.		Спектакль в городском клубе	215 руб. 29 коп.
12.	1901	Лекции Н. К. Гутковского, читанные в Мелитополе, Феодосии, Керчи, Бердянске и Ялте	755 руб. 95 коп.
13.		Лекции профессора Эварницкого в Мелитополе	69 руб. 92 коп.
14.		Мелитопольский спектакль	179 руб. 41 коп.
Итого:			3 335 руб. 14 коп.



Таблица 4

Помощь Таврического общества взаимного вспомоществования учащим и учившим, пострадавшим от неурожая губерниям в 1898 году

№	Губернии	Сумма (в рублях)
1.	Вятская губерния	450
2.	Уфимская губерния	350
3.	Симбирская губерния	350
4.	Казанская губерния	200
5.	Нижегородская губерния	200
6.	Самарская губерния	200
7.	Саратовская губерния	100
Итого:		1 850

Однако к 1903 году Таврическое общество насчитывало 17 пожизненных членов, каждый из которых пожертвовал в пользу общества не менее 50 рублей. К сожалению, число членов-соревнователей к концу шестого года сократилось в 1,5 раза и составило лишь 94 человека. Следует уточнить, что члены-соревнователи являлись лишь жертвователями и не были полноправными, т.е. действительными членами общества. Как правило, они принимали участие в его деятельности, платили членские взносы и обладали лишь правом совещательного голоса [8]. Почти все они являлись жителями г. Симферополя, а между тем в Таврической губернии было немало других крупных городских центров с многотысячным населением, таких как Севастополь, Керчь, Бердянск, Мелитополь, Феодосия и другие.

В других же обществах активность членов-соревнователей была значительно выше. Так, Вятское насчитывало 205 членов-соревнователей при 680 действительных членах (33,2 %), Пензенское – 163 при 285 действительных членах (57,1 %), Симбирское – 156 при 212 действительных членах (73,6 %), Тверское – 155 при 363 действительных членах (44,7 %), Смоленское – 214 при 526 действительных членах (40,7 %), Петербургское – 124 при 69 действительных членах (179,7 %), Таврическое – всего лишь 94 при 679 действительных членах (13,8 %).

Как мы видим, самая высокая активность членов-соревнователей в указанный период была в Петербургском обществе – 179,8 % и самая низкая в Таврическом – 13,8 %. Причина такой существенной разницы в активности членов-соревнователей была связана с отношением правлений вышеуказанных обществ к участию благотворителей в деятельности общества учителей взаимного вспомоществования. Совершенно очевидно, что правление нашего Таврического общества отличалось консервативным взглядом на благотворительный элемент и не стремилось привлекать членов-соревнователей к своей деятельности. Остальные же общества, особенно Петербургское и Тамбовское, находили участие членов-соревнователей как общественных представителей весьма желательным как в материальном, так еще более в нравственном отношении [9, с. 50].

Но без посторонней помощи Таврическому обществу обойтись было невозможно, поскольку собственных членских взносов не хватало для оказания существенной помощи своим членам [9, с. 48] и правлению приходилось прибегать к материальной помощи как общественных организации, так и частных лиц.

Для увеличения материальных средств фонда правление считало необходимым, во-первых, увеличить число членов как действительных, так и прочих категорий, без увеличения членского взноса, которое могло бы повлечь за собой сокращение количества членов общества, и без того имеющее место; во-вторых, увеличением доходов благотворительного характера, и к этому последнему источнику не следовало относиться отрицательно [9, с. 35].

Следует сказать, что далеко не все учителя в Таврической губернии были членами общества, а из записавшихся большинство неаккуратно уплачивало членские взносы, очевидно не осознавая, что небрежное выполнение своих обязанностей ограничивает права и остальных членов общества, лишая их возможности пользоваться той мощью, на которую они при аккуратном и точном выполнении своих обязанностей имеют полное право рассчитывать [9, с. 37].



Обращаясь к опыту деятельности других учительских обществ, мы узнаем, что на неаккуратность взносов жаловалось даже такое благоустроенное и богатое общество, как нижегородское. Это было связано, во-первых, с нежеланием некоторых членов общества оставаться в его составе; во-вторых, с несвоевременной уплатой членских взносов по забывчивости; в-третьих, по причине отсутствия центров, где представлялось бы возможным своевременно оплатить членские взносы. Отсюда надежда уплатить «потом», «еще успеется». То же самое было характерно и для Таврического общества взаимопомощи учащихся и учащих. Таким образом, для более успешного и аккуратного поступления членских взносов были необходимы: во-первых, соответствующие формы напоминания и, во-вторых, определенные центры, или уполномоченные для приема членских взносов. И тогда из поименного списка членов не было бы исключений тех, кто не сделал членского взноса два года подряд. Уменьшение членов-соревнователей со 140 в первом 1897 году до 94 в последнем отчетном – 1903 году в значительной степени было связано с перечисленными выше недочетами.

Любопытен опыт правлений петербургского, вятского и тверского обществ, которые для сохранения своих членов и привлечения новых посылал провинциальным членам, не сделавшим взносов за последние два года, повестки. Кроме того, петербургское общество к живущим в Петербурге отправляло для сбора членских взносов рассыльного. Результатом этих действий явилось более успешное поступление членских взносов [9, с. 38]. Петербургское общество использовало также такой инновационный для того времени метод, как предоставляемая рассрочка для уплаты членского взноса, и уже в первый же год своего существования ввело оплату в размере 25 копеек в месяц в счет трехрублевого членского взноса. Директор народных училищ Псковской губернии И. А. Красов на третий год существования общества внес предложение о льготной уплате членских взносов с рассрочкой помесечно или по третьей части. Об-

щее собрание поддержало его предложение и 20 учителей выразило желание вступить в члены общества, а правление постановило обратиться к остальным уездным земским управам губернии с предложением принять такую же систему уплаты членских взносов и пригласить учителей вступить в общества на новых условиях [9, с. 39].

Значительную помощь могли бы оказать в этом отношении также и уполномоченные лица-посредники между правлением и их членами. Такие уполномоченные имелись также в Таврическом обществе, но в довольно малом количестве – около 20 человек, в то время как вятское общество в течение лишь одного года разослало и выдало 79 квитанционных книжек уполномоченным своей губернии.

Особого внимания заслуживает анкета для учителей, составленная правлением псковского общества. На основании полученных мнений о работе общества и высказанных пожеланий, правление пришло к выводу о том, что работу нужно вести по следующим направлениям: во-первых, оказывать, в первую очередь, помощь наиболее нуждающимся его членам, и во-вторых, принимать меры общего характера, способствовавшие улучшению быта всех учителей ходатайствами различного характера. Половина всех опрошенных отводит обществу основную роль в оказании им помощи. С их мнением были согласны представители общества взаимопомощи Порховского уезда. Так, по определению одного из учителей, общество должно было быть «первым ходатаем во всех нуждах и просьбах учителей перед всеми учреждениями и властями» [9, с. 42, 43].

К сожалению, эта важная сторона деятельности общества в указанный период не нашла отражения в Таврическом обществе, но принимая во внимание опыт работы обществ в различных губерниях Российской империи, Таврическое общество осознало необходимость включить в свою программу такие мероприятия, как: а) организация бюро, занимающихся поиском мест проживания или временных занятий; б) устройство квартир для приезжающих в города учащихся из уездов; в) льготы по



проезду, по выписке газет и журналов, по пользованию медицинской помощью и приобретению лекарств; г) помощь по подготовке учительских детей к экзаменам в различные учебные заведения; д) организация для учащихся образовательных, экскурсий и прогулок, укрепляющих здоровья.

Кроме того, для успешного развития Таврического общества ему надлежало, во-первых, принимать помощь общественных организаций и частных лиц, что повлекло бы за собой увеличение средств общества и дало бы ему возможность осуществлять свою главную задачу, а именно – оказание учителям помощи различного характера; во-вторых, позаботиться об эффективных мерах, направленных на сохранение имеющихся членов и привлечение новых членов, заинтересованных в активном содействии успехам общества; в-третьих, составить расширенную программу деятельности общества, включающую все виды помощи учителям и учительницам – членам общества [9, с. 42].

Согласно проекту устава Общества взаимного вспомоществования учащим и учившим, принятого на съезде в Москве общим собранием учителей в 1903 году, денежные средства общество следовало зарабатывать путем устройства концертов, вечеров, лекций и других культурно-просветительских мероприятий. Членские взносы, пожертвования и субсидии должны были направляться на помощь членам общества для удовлетворения их материальных и духовных нужд [4].

Благодаря новой политике Правления, принявшего во внимания имевшиеся ранее недочеты, на 1 января 1910 г. средства Таврического учительского общества взаимного вспомоществования учащим и учившим в начальных народных училищах губернии составили 8 846 руб., в том числе библиотечный капитал – 871 рубль. [2, с. 35].

Таким образом, участие в деятельности Таврического учительского общества взаимного вспомоществования учащим и учившим в начальных народных училищах Таврической губернии как со стороны неправительственных организаций, включая городские и зем-

ские учреждения, так и частных благотворителей было в исследуемый период крайне полезным, поскольку правление Таврического общества, из-за недостаточного количества средств, не могло оказать соответственной помощи своим нуждающимся членам. Учитывая опыт обществ учителей в других губерниях Российской империи, правление Таврического общества вспомоществования учащим и учившим смогло увидеть причины, мешающие успешному его развитию и принять нужные меры для успешного функционирования, что представляет интерес для нашего государства в настоящее время, когда ощущается недостаток средств, выделяемых на образовательные услуги, а также недостаточно крепкая связь между населением и учебными заведениями. В этой связи творческое использование опыта прошлого приобретает в современных условиях характер пандемических процессов, обусловленных социально-экономическим и политическим развитием общества.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается деятельность Таврического общества взаимного вспомоществования учащим и учившим в 1897–1903 годах. С помощью историко-педагогического, историко-ретроспективного методов на основе анализа научной литературы и периодических изданий исследуется деятельность Таврического общества и участие в нем благотворителей; выявлены причины слабой деятельности общества; рассмотрены пути улучшения его функционирования, что может стать предметом внимания педагогов и позволит объединить на практике положительные достижения прошлого и передовые тенденции современной научной и педагогической мысли.

Ключевые слова: Таврическое общество взаимного вспомоществования, благотворители, правление, земские и городские органами самоуправления, членские взносы.

SUMMARY

Taurida Mutual Assistance Society for Learners and Teachers is discussed in the article. Due to historical and pedagogical, historical and retrospective methods based on the analysis of the scientific literature, documents, periodicals based



on the analysis of scientific literature and periodicals, the activity of the Taurida Society and benefactors participation in it are studied; the causes of weak activity in Taurida Society are identified; ways of improving its functioning are considered. It can be the subject of attention of educators and will allow uniting in practice the positive achievements of the past and the advanced tendencies of modern scientific and pedagogical thought.

Key words: Taurida Mutual Assistance Society, benefactors, a board, Zemstvo and city self-government bodies, membership fee.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андриевский Ф. Н. Статистический справочник Таврической губернии. [Статистический очерк Таврической губернии со списком населенных пунктов по уездам] / сост. Ф. Н. Андриевский; под ред. М. Е. Бененсона. – Симферополь: Типография Таврич. губ. Земства. – 1915. – 695 с.

2. Ведомственные библиотеки Симферополя XIX – начала XX веков // Культура народов Причерноморья. – 2007 – № 98. – Т. 2. – С. 30–35.

3. Звягинцев Е. А. Полвека земской деятельности по народному образованию. – М.: Задруга, 1915. – 96 с.

4. Некоторые итоги по статистике народного образования // Вестник Таврического земства: еженедельная газета / ред. Я. Т. Харченко. – Симферополь: Таврическая губерния. – 1903. – № 2. – С. 44–49.

5. О выписке педагогических журналов // Таврический народный учитель. – 1907. – № 6. – С. 7–8.

6. Очередное XXXVIII собрание Феодосийской земской управы // Вестник Таврического земства. – 1903. – № 9. – С. 65–71.

7. Очередное XXXVIII собрание Симферопольской земской управы // Вестник Таврического земства. – 1903. – № 11. – С. 53–64.

8. Член-соревнователь: [Электронный ресурс] // Материал из Википедии – свободной энциклопедии. – URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki> (дата обращения: 01.11 2019).

9. Шаргородский Г. Взаимопомощь и благотворительность. К вопросу о жизнедея-

тельности Таврического общества взаимного вспомоществования учащим и учившим // Вестник Таврического земства. – 1903. – № 3 (июль). – С. 43–52.

10. Шаргородский Г. Взаимопомощь и благотворительность. К вопросу о жизнедеятельности Таврического общества взаимного вспомоществования учащим и учившим // Вестник Таврического земства. – 1903. – № 3 (август). – С. 43.



А. В. Миронов

УДК 37.03 + 177.7

ТОВАРИЩЕСТВО КАК МОРАЛЬНЫЙ ТРЕНД УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ В РОССИИ (XIX – НАЧАЛО XX ВЕКА)

Характер коммуникационных связей, установившихся в социуме, определяет эффективность сотрудничества между гражданами в решении общезначимых задач, стоящих перед государством. Особенно актуальна эта проблема в молодежной среде, когда в процессе формирования отношений со сверстниками, другими возрастными группами и с обществом в целом конструируются мировоззренческие модели, включающие ценностные ориентиры межличностного взаимодействия. В дальнейшем они переходят в профессиональную среду в виде корпоративных принципов, которые становятся стимулом воспитания позитивных качеств, задают цели личностного роста, корректируют гражданскую позицию.



В условиях нарастания социальных проблем, внешних вызовов исследование коммуникационных трендов приобретает особое значение, так как в них представлен потенциал социальной взаимопомощи, содействующий общественной консолидации. Анализ исторических особенностей становления феномена товарищества как формы моральных связей в среде учащихся прошлого века позволяет получить результаты, которые могут быть использованы в процессе становления нравственной парадигмы современной молодежи, опирающейся на опыт предыдущих поколений.

Целью данного исследования является: определение специфики товарищеских отношений и выделение социальных, культурных, профессиональных особенностей товарищеских связей в учебном сообществе.

В работе используется метод историко-сравнительного анализа, с помощью которого устанавливается взаимосвязь моральных положений, входящих в понятие товарищества, и социальных условий, инициирующих его возникновение и развитие. В качестве материалов исследования привлекаются произведения художественной литературы, посвященные данной тематике, и биографические воспоминания соответствующего периода. Временной период исследования выбран с учетом переломных событий XIX и начала XX века в Российской империи.

Среди форм межличностных общественных отношений: дружбы, приятельства, партнерства, сотрудничества выделяется феномен товарищества. Он обусловлен следующими обстоятельствами: а) общими условиями жизнедеятельности; б) общностью взглядов, мотивированной совокупностью ценностных установок, определяющих контакты как внутри конкретной группы, так и с социальным окружением; в) совместными целевыми устремлениями; г) потребностью индивида в образцах адаптации с коллективной средой через признание конкретной поведенческой модели. Ракурсы реализации чувства товарищества определяются основополагающими для индивида критериями оценивания собственной личности. На определенных этапах

жизни это чувство испытывает влияние следующих факторов: место, ситуация, временной отрезок, возрастные параметры, которые формируют особенности его проявления (фронтное товарищество, профессиональное, политическое товарищество, товарищество по интересам и увлечениям и другие).

Данную коммуникационную форму можно рассматривать как один из модусов социализации человека, содержащих набор нравственных положений, отвечающих требованиям корпоративного объединения. В ней представлены обязательства, права, способы разрешения проблемных ситуаций, абсолютные запреты, средства контроля, виды группового порицания и одобрения. Солидарность, существующая в данном союзе в статусе приоритета, является условием включенности индивида в круг «своих». Товарищество как устойчивая взаимосвязь между представителями одного коллектива принимает апробированную предшествующими поколениями модель ценностных ориентиров, способствующую возникновению атмосферы доверия и согласия. Основной категорией данных моральных взаимоотношений является поступок, направленный к благу всех членов сообщества, разделяющих коллективную ответственность. Традиции, ритуалы, сформировавшиеся в товарищеской среде, изменялись в соответствии с историческими обстоятельствами, оставляя в качестве константы чувства сопереживания, верности, дружества.

Отличительной чертой учебного процесса в России в первой половине XIX века являлся жесткий контроль государства в образовательной сфере, противостояние с которым способствовало развитию личностных взаимоотношений между учащимися [1]. В товарищеских связях концентрировались эмоциональные порывы, альтернативные по содержанию с официальными предписаниями. Возрастные рамки военного и статского обучения (кадетские корпуса – казенные гимназии, юнкерские училища – университеты) совпадали, но в силу представленных возможностей коммуникационного поля имели свои особенности, что отражалось на пони-



мании товарищеского долга и принятых на себя обязательств по его выполнению. Система кадетских корпусов объединяла образовательную и воспитательную функции с целью подготовки будущих защитников престола, обладающих следующими качествами: дисциплинированностью, верностью присяге, представлениями о чести мундира. Референтом этих требований являлось формирование моральных принципов – выдержки, групповой взаимопомощи, способности к ограничению эгоистических проявлений, стойкости в испытаниях, которые приобретались в результате взаимодействия со сверстниками, под их жестким контролем.

Переход в детском и подростковом возрасте от семейного воспитания к жесткой регламентации казенного учреждения изменял сложившиеся стандарты поведения, ценностные приоритеты, восприятие других. Так как свидания с родными были ограничены каникулярным временем (даже в тех случаях, когда они проживали в том же городе, где находился кадетский корпус), то кадетская среда выступала заменой семьи, а чувство родственных привязанностей переносилось на товарищей. Эта система взаимоотношений являлась опорой подростка, обладая широким диапазоном форм воздействия на внутренний мир личности, находящейся в процессе становления.

Серьезной проблемой адаптации подростков к новым условиям представлялось изначальное неравенство кадетов, поступающих в корпус (материальное, титульное, в некоторых случаях и сословное). Чувство товарищества в такой ситуации служило общепризнанным основанием коммуникационных связей и препятствовало проявлению социальных конфликтов. Позиционирование богатства, знатности, придворных связей воспринималось большинством как нарушение установленных традиций, подразумевающих неформальное равенство. Привилегии, даруемые социальным статусом, нивелировались общественным мнением, рассматривающим личность через ее действия, которые отражались на других воспитанниках. Проявление

чувства зависти купировалось обязательным для всех правилом, имевшим место в военно-учебных заведениях: располагать личными средствами было запрещено. Такая ситуация инициировала поиск кадетами вариаций личностного предъявления в иных сферах: учеба, игры, проказы, но при этом основной акцент восприятия другого оставался неизменным – выполнение товарищеских обязательств. Они не ограничивали индивидуальные способности, но в них было заложено жесткое требование – соблюдение коллективной солидарности, выраженное в постоянной готовности оказать помощь и поддержку каждому члену сообщества нуждающемуся в ней.

Открытость личностного пространства кадета, обусловленная постоянным совместным времяпрепровождением, мотивировала окружающих к оцениванию индивида, используя в качестве критерия соответствие поступков товарищескому кодексу поведения. Иерархия морального осуждения выстраивалась с учетом потенциального ущерба, наносимого коллективу [9, с. 48]. Презрения заслуживали «доносчики, ябеды, наушники», их действия оборачивались телесными наказаниями (в первой половине XIX применяемые в кадетских корпусах независимо от возраста и социального положения) и иными дисциплинарными взысканиями. Выдать товарища означало совершить предательство не только по отношению к конкретному воспитаннику, а продемонстрировать сознательное отступничество от корпоративного духа: «...таких кадет все чуждались, и никто не говорил с ними как в роте, так и в классе. И такое отчуждение продолжалось не недели и месяцы, а годы; провинившейся получал прощение только по принесении публичного раскаяния и сознания в совершенной им вине» [3, с. 54–55; 4, с. 147]. Подобные поступки рассматривались с точки зрения будущей военной службы и получали интерпретацию в понятиях измены принятой присяге.

Подобострастие и угодливость перед начальством (прозванные кадетами «искательство»), направленные на получение незаслу-



женных предпочтений, считались нарушением принципа справедливости в распределении наград и поощрений, что трактовалось как излишнее себялюбие [7; 8, с. 232]. Официальное мнение относительно успехов и индивидуальных качеств того или иного кадета часто не совпадало с вердиктами, вынесенными средой сверстников. Данное расхождение объясняется тем, что котировка личности производилась исходя из различных критериев. Кадетская среда абсолютизировала товарищеские проявления: бескорыстную помощь, милосердие к пострадавшим, отзывчивость, готовность прийти на выручку, что формировало нравственную требовательность подростка к себе, ориентированную на признание коллективом в качестве «своего». Несходство в интересах, взглядах, увлечениях между кадетами и юнкерами не могли служить препятствием к оказанию товарищеской поддержки. Каждый, кто не был замечен в постыдных поступках в отношении товарищей, имел право на коллективное содействие и защиту.

Показателен случай предоставления помощи нуждающимся в ней: во время восстания декабристов воспитанники 1-го кадетского корпуса приняли спасающихся солдат, оказавшихся на территории их расположения, перевязывали раны, предоставили кров, поделились едой, чем заслужили гнев и немилость императора Николая I. Отказаться в подобном (даже бежавшим бунтовщикам) значило нарушить товарищеский кодекс: слабые и беспомощные переставали быть врагами.

Важно отметить, что социальный состав воспитанников кадетского корпуса в подавляющем большинстве (первая половина XIX века) был представлен выходцами из дворянского сословия. Принципы дворянской чести, полученные в результате семейного воспитания, автоматически переносились в среду учащихся военных заведений и во многом определяли характер взаимоотношений. К межличностной солидарности добавлялась сословная солидарность, что упрощало оценку поступков, исходящую из фундаментальных понятий дворянской самоидентификации. Совершенство моральных положений, составляю-

щих феномен товарищества в такой ситуации: щедрость, мужество, благородство, верность данному слову, готовность оказать поддержку человеку своего круга совпадали с представлениями о товарищеском долге, утвердившимися в кадетской среде. Подростковые и юношеские проказы не должны были переходить границы дворянского кодекса чести.

Товарищеские взаимоотношения в молодежной среде военных училищ выступали приоритетным началом в коммуникационном поле, так как их влияние на учащихся было эффективнее официального контроля по диапазону форм воздействия и эмоциональной насыщенности. Они включали весь спектр переживаний, свойственный данному возрастному периоду: чувства привязанности, юношеские порывы, отражали идеалы и представления о должном, формировали стандарты благородства, достоинства, жертвенности среди воспитанников с учетом дальнейшего поприща – защиты Отечества. В нравственном становлении подросток ориентировался на самосовершенствование с учетом заинтересованности в коллективных результатах деятельности (совместные испытания, достижения, переживания поражений). Кадетская общность с ее устойчивыми моральными взаимосвязями корректировала понимание индивидом личной ответственности за другого члена коллектива. Неформальная воспитательная модель корпорации (таковой можно считать кадетский корпус) становилась определяющей доминантой, в которой интеллектуальные, спортивные и иные успехи напрямую увязывались с индивидуальными проявлениями товарищеских чувств и поступков. Выделенные окружением ценностные акценты во взаимоотношениях со сверстниками определяли нравственное развитие будущего офицера в соответствии с полученным в период обучения стандартом «хорошего товарища».

В первой половине XIX века в России статус офицера в общественном мнении имел исключительный характер: героика наполеоновских войн, опека императорской фамилией военных заведений, угроза потенциальных конфликтов, что отождествляло военное сосло-



вие с понятиями мужества и благородства. Для всех слоев общества военная служба являлась «социальным лифтом» (даже в тех случаях, когда ее продолжительность была крайне незначительной: оставались устойчивые связи, знакомства, обеспечивающие решение неформальных вопросов социальной актуализации). В пореформенное время изменяются правила приема в военно-учебные заведения (к дворянскому сословию относилось меньше половины воспитанников [10, с. 36]). В таких условиях товарищество становится универсальной формой ценностной ориентации, обусловленной только личностными качествами человека, так как устраняются разделяющие общественные барьеры.

После Великих реформ быстрый рост промышленности, развитие финансового сектора, технологические новации стимулировали интерес молодежи к получению образования в гражданских учебных заведениях (гимназии, реальные училища, университеты) [13, с. 67–77]. Специфика гражданского образования, в отличие от военного, определялась большей свободой самореализации (домашнее проживание, право выбора учебного заведения, сдача экзаменов экстерном, возможности индивидуального досуга), которая обуславливала самостоятельность и независимость личности. Процесс обучения предполагал тесные контакты учащихся при освоении наиболее трудных предметов. Жесткая требовательность преподавателей к получаемым знаниям стимулировала необходимость в обсуждении возникающих интеллектуальных проблем. Данное обстоятельство мотивировало юношей к открытой коммуникации со сверстниками, переходящей в личностный диалог, не ограниченный учебными потребностями [11, с. 230]. Стремление к самообразованию, популярному в юношеской среде, присущее периодам технических и социальных преобразований, предполагало разносторонние интеллектуальные запросы. Обсуждение прочитанных книг, совместное времяпрепровождение, коллективное переживание значимых событий закладывали основы товарищеских взаимоотношений, регулируемых моральными правилами, принятыми в данном круге.

Идея студенческого братства сложилась в России во второй половине XIX века в результате резкого увеличения студенческого контингента, автономии университетов, снятия сословных ограничений на поступление в высшие учебные заведения. Разночинный состав данной социальной группы нуждался в устойчивой поведенческой модели, отвечающей веяниям времени и объединяющей молодое поколение на основе общности ценностных установок (социальных, политических и моральных). Скрепляющим сообщество фактором являлся мифологизированный концепт о неразделимости «бывших» и нынешних студентов, опирающийся на абсолютизацию принципов товарищества [2, с. 418–423]. Доминанта традиций определяла поведенческие эталоны взаимоотношений, побуждая каждое новое поколение осваивать не только сферы их приложения, но и формировать новые. Эти принципы переносились в последиplomную жизнь выпускников университета, оставаясь для них нравственной парадигмой личностного развития, и воздействовали на моральные нормы образованного сообщества.

Социальные и материальные возможности учащегося гимназии или студента университета были представлены в более наглядной форме, чем у воспитанников кадетских корпусов или юнкерских училищ, что становилось основанием для пересмотра ценностных приоритетов в межличностной коммуникации. Существовавшие в обществе статусные паттерны трансформировались молодым поколением в контакты, основанные на демократических принципах интеллигентской среды. Стремление к преодолению национальных, религиозных, материальных барьеров в восприятии другого (что являлось одним из принципов гражданского общества) стимулировало использование нравственных критериев в оценивании индивида: отзывчивость, готовность к взаимопомощи, верность данному слову, стойкость перед начальством. Студенты университетов были вынуждены совместно выживать в трудных условиях безденежья, объединяясь в своеобразные коммуны с общим имуществом, обязанностями, правилами



общежития. Поиск заработков, общий кров, взаимное использование вещей, учебников, студенческой формы, совместные траты и развлечения сближали сверстников, формируя новый тип отношений, характеризующийся готовностью прийти на помощь в случае необходимости и разделить возникшие трудности. В этом контексте товарищество становилось формой выживания студенческой молодежи, раздвигая границы переживаемых эмоциональных спектров коммуникации: чувства благодарности, открытости, признательности [6, с. 278]. Столь тесное взаимодействие способствовало раскрытию сущностных качеств человека. Демонстрируемое тщеславие, снобизм подвергались обструкции со стороны товарищеского окружения, принцип морального равенства доминировал во взаимоотношениях учащейся молодежи как следствие демократических взглядов, утвердившихся в интеллигентской среде.

Склонность этой возрастной группы к сплоченности, потребность в выражении общих позиций, мотивировали гимназистов и студентов к поиску коллективных форм самореализации. Если в средних учебных заведениях, как правило, ограничивались созданием кружков самообразования, то в студенческой среде данная тенденция охватывала широкий диапазон приложений: учреждение касс взаимопомощи, бесплатных столовых для нуждающихся, просветительских обществ, культурных проектов, в которых принимали участие многие учащиеся. Земляческие объединения, возникающие в крупных университетских городах, выполняли адаптивную функцию для бывших гимназистов, формируя принцип товарищеской преемственности, которая заключалась в передаче необходимых ценностных установок (от житейских до мировоззренческих) для ориентации в новом пространстве. Игнорирование коллективных проблем, дистанцирование от них являлось знакомым обозначением сознательного индивидуализма и влекло за собой разрыв отношений со студенческой общностью. Такой тип позиционирования личности воспринимался как неуважение к товариществу как связующей основе корпоративного существования.

Протестные настроения в российском обществе во второй половине XIX века – начале XX века усиливались, и студенчество принимало самое активное участие в революционной деятельности. Она варьировалась от борьбы за собственное достоинство с произволом гимназического и университетского начальства до поддержки политических платформ нелегальных партий [12]. В политизированном социуме чувство товарищества предполагало принципиальное совпадение взглядов, основным посылом которых являлся критический настрой к властным структурам. Культивирование товарищеских отношений оборачивалось ригоризмом к иной идейной позиции. Помощь преследуемому государством за революционную деятельность студенту входила в число основных требований товарищеского кодекса, как и непосредственное участие в массовых студенческих выступлениях. Отказ от содействия протестным действиям трактовался как предательство, трусость, карьеризм; личные убеждения при этом не принимались в расчет. Наполненность учебных заведений выходцами из мещанской и крестьянской среды обуславливала перенос общинных ценностей, прежде всего, коллективной солидарности, приумноженной атмосферой противостояния образованного круга с государством. Демаркационная граница, разделяющая сообщество на «своих» и «чужих», выстраивалась исходя из политической парадигмы: моральные качества индивида рассматривались только в контексте критического отношения к самодержавию [5, с. 143]. Товарищество противопоставлялось идейному отступничеству, ассоциирующемуся с мещанским эгоизмом. Борьба за освобождение обездоленных совпадала с нравственным ценностным каркасом, принятым в студенческой среде – стремлением помочь, содействовать, принять на себя часть проблем, сопереживать тому, кто в этом нуждался. Поиск учащейся молодежью коллективной структуры, объединяющей подвижнические идеалы и цели, оборачивался уходом в нелегальную деятельность, связанную с переустройством социума на основе новых мораль-



ных принципов, что можно интерпретировать как стремление придать человеческой коммуникации моральные черты взаимопонимания, поддержки, взаимопомощи, с которыми соприкоснулись в кругу товарищей по гимназии или университету.

Процесс апробации коммуникационных связей (дружба, товарищество, привязанности, причастность к сообществу), реализуемый в период становления личности, стимулировал выбор моральных ориентиров, которые, в свою очередь, определяли мировоззренческую позицию учащихся. Товарищество рассматривалось как открытое взаимодействие сверстников, включающее интеллектуальное, эстетическое, нравственное, политическое общение, соответствующее социальной ценностной парадигме. Взаимопомощь, жертвенность, чувство ответственности за сообщество выстраивали коллективную модель восприятия социального мира, что отразилось в политических конфликтах XX века.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются особенности становления и генезис феномена товарищества, представленного в учебных заведениях России в XIX – начале XX века. Анализируются исторические причины, повлиявшие на развитие данного коммуникационного тренда. Акцент исследования сделан на понимание товарищества как модуса социализации в период нравственного самоопределения личности. Данная проблема раскрывается через сравнительное сопоставление форм реализации товарищества в военных и гражданских учебных заведениях, что позволяет проследить его влияние на формирование ценностной профессиональной парадигмы.

Ключевые слова: товарищество, коммуникационный тренд, солидарность, взаимопомощь, модус социализации, самоидентификация.

SUMMARY

The article discusses the features of the formation and Genesis of the phenomenon of partnership, presented in educational institutions of Russia in the XIX-early XX century. The historical reasons that influenced the develop-

ment of this communication trend are analyzed. The focus of the study is on the understanding of camaraderie as a mode of socialization in the period of moral self-determination of the individual. This problem is revealed through a comparative comparison of forms of realization of partnership in military and civil educational institutions, which allows us to trace its influence on the formation of the value professional paradigm.

Key words: partnership, communication trend, solidarity, mutual assistance, mode of socialization, self-identification.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бороздин И. Н. Университеты в России в первой половине XIX века // История России в XIX веке. Дореформенная Россия (1800–1840) / изд. А. Н. Гранат, И. Н. Гранат. Собр. соч. в 9 т. – СПб., 1907–1908. – Т. 2. – С. 349–379.
2. Бокова В. М. Повседневная жизнь Москвы в XIX веке. – М.: Молодая гвардия, 2009. – 540 с.
3. Волков С. В. Русский офицерский корпус. – М.: Воениздат, 2003. – 399 с.
4. Гарин-Михайловский Н. Г. Гимназисты. – М.: Советская Россия, 1988. – 288 с.
5. Гарин-Михайловский Н. Г. Студенты. – Ленинград: Художественная литература, 1988. – 480 с.
6. Краснов П. Н. Воспоминания о русской императорской армии. – М.: Айрис-пресс, 2006. – 608 с.
7. Куприн А. И. На переломе. – Собр. соч. в 9 т. – М.: Художественная литература, 1971. – Т. 3. – С. 7–73.
8. Куприн А. И. Юнкера. – Собр. соч. в 9 т. – М.: Художественная литература, 1973. – Т. 8. – С. 202–427.
9. Лесков Н. С. Кадетский монастырь // А. И. Куприн. Собр. соч. в 12 т. – М.: Правда, 1989. – Т. 2. – С. 46–79.
10. Ольшевский М. Я. Из воспоминаний // Воспоминания выпускников военных училищ / сост. В. Богданова. – М.: Родина, 2018. – С. 48–65.
11. Толстой Л. Н. Отрочество // Избранные произведения. – М.: Детская литература, 1977. – С. 155–229.



12. Туманова А. С. Общественные организации и русская публика в начале XX века. – М.: Новый хронограф, 2008. – 320 с.

13. Экштут С. А. Повседневная жизнь русской интеллигенции от эпохи Великих реформ до Серебряного века. – М.: Молодая гвардия, 2012. – С. 67–77.



**МОДЕРНИЗАЦИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕНДЕНЦИИ
И ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ**





М. В. Переверзев

УДК 378

ПОДГОТОВКА КАДРОВ ДЛЯ ГОСТИНИЧНОГО И ТУРИСТИЧЕСКОГО БИЗНЕСА В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ: СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД

Гостиничный и туристический бизнес во всем мире является одними из самых древних исторических феноменов. Первые таверны и хостпитеумы появились в Древней Греции и в Древнем Риме примерно две тысячи лет назад. Они представляли бродячим артистам, менестрелям, купцам, свободным художникам и философам приют, питание и ночлег. В римском законодательстве предусматривался особый учет проживающих и ответственность таких заведений за вещи гостей. Изменения условий жизни при рабовладельческом строе обусловили сокращение мобильности людей, активности в передвижении из одной страны в другую. И только в раннем средневековье количество путешественников-пилигримов, подмастерьев и их учеников начало расти, и это способствовало развитию разнообразных форм бесплатного жилища при монастырях и церквях, которые давали возможность паломникам отдохнуть и отправиться в дальнейший путь. Значительное изменение гостиничного дела в Европе происходило с VIII–IX веков, после того, как Карл Великий издал эдикт, которым обязал монастыри и церкви содержать «госпиции» – дома, которые представляли путникам и паломникам ночлег, питание, отдых, а иногда и лечебные процедуры. Такие учреждения приобрели распространение в Швейцарии, которые впоследствии формировали будущие мировые традиции гостеприимства.

В XIII–XVI веках в связи с развитием торговли и ремесел, оживлением экономических

связей стран Европы появились частные гостиницы, которые представляли постояльцам отдельные комнаты, благоустроенное жилище, пищу, определенный комфорт и дружелюбную атмосферу. В этот период была осуществлена первая попытка классификации гостиниц. Так, например, в Берлине с населением 130 тыс. человек функционировало 9 постоянных дворов I класса, из которых два назывались отелями, 10 заезжих дворов II класса и 13 постоялых дворов III класса.

С середины XIX века гостиничный бизнес начал развиваться в США и Европе (Швейцария, Германия, Франция) на основе старинных гостиничных домов, специально построенных отелей, государственных особняков. В этот же период стремительно начинает развитие и туризм как отрасль экономики. Это было связано с появлением железных дорог, парохозяйства и автомобильной отрасли, которые были направлены на создание спальных вагонов, вагонов-ресторанов, благоустроенных стоянок для транспорта в гостиницах. Создавалась сеть отелей с высоким уровнем обслуживания в номерах-люксах, ресторанах и предлагающих проживающим туристические услуги. Так, например, в 1861 году гостиница «Морис» в Париже имела 700 номеров с водой, лифт, ресторан на 1 500 мест. Наряду с созданием высококлассных отелей с роскошными ресторанами начинает действовать система ночных развлечений: ночные клубы, кабаре, казино. С этого периода в европейских странах и США гостиничный и туристический бизнес приобретает важнейшую составляющую экономического роста и благополучия граждан.

На Руси в конце XI – начале XII веков появились постоялые дворы – «ямы», в которых отдыхали гонимые и меняли лошадей. Они располагались один от другого на расстоянии конного перехода. Позже, в XV веке, создаются почтовые станции, которыми ведал Ямский приказ. В этот период строятся многочисленные гостиницы и постоялые дворы, в которых путешественникам можно было отдохнуть, поменять лошадей, совершить коммерческие операции. Только с XIX века



гостиничный бизнес в России начал развиваться параллельно с европейской традицией. В этот период строительство гостиниц осуществлялось по национальному признаку: в Москве – «аглицкий», «свейский», «греческий», «армянский»; в Нижнем Новгороде – «немецкий», «голландский», являющиеся по сути центрами торговли и коммерции. В связи с увеличением населения в больших городах и расширением торговых связей открывались новые гостиницы. Так, в 1818 году в Москве предлагали услуги 7 гостиниц, а в 1900 году в Петербурге функционировало 325 гостиниц. В 1910 году в России уже насчитывалось 4685 гостиниц, не считая постоянных дворов и трактиров. Наиболее известным гостиничным предприятием России являлся «Слоновый двор», возникший в 1851 году как увеселительное заведение с казино и маскарадами по заказу графа Якова Эссен-Стенбок-Фермора. Впоследствии «Слоновый двор» был реорганизован в гостиницу «Знаменская», затем «Северная» («Большая Северная»), а в послереволюционные годы – «Октябрьская», функционирующая до настоящего времени. Одной из первых отечественных каменных гостиниц является «Европейская», построенная в 1873–1875 гг. на основе старых петербургских домов по проекту архитектора Фонтана.

Говоря о становлении туристической отрасли в России, необходимо подчеркнуть, что этот процесс происходил достаточно сложно и неоднозначно. Только с 80–90 гг. XX столетия на основе сложившейся ранее экскурсионной системы появились крупные туристические государственные организации («Интурист», «Спутник»), занимающиеся туризмом по стране, а позднее – выездным туризмом. Тогда в России начала развиваться система подготовки кадров для сферы туризма. Основной базой обучения будущих специалистов туристической и ресторанной сферы явились средние специальные учебные заведения – профессионально-технические училища, а позднее колледжи. Единственным специальным высшим учебным заведением в области туризма в тот период являлась Высшая

школа профсоюзного движения при ВЦСПС. Специалисты, получившие иное образование и успешно работающие в туристических предприятиях, повышали квалификацию при «Интуристе», «Спутнике», а также в институтах ВЦСПС, организующих кратковременные курсы переподготовки кадров туристической сферы.

Гостиничная и туристическая сферы являются стремительно развивающейся отраслью экономики и представляют собой системный процесс, в основе которого лежат наука, образование, культура и искусство. Развитие этой сферы невозможно без подготовки соответствующих кадров. В 1996 году был принят Федеральный закон «Об основах туристической деятельности в Российской Федерации и Федеральная целевая программа «Развитие туризма в Российской Федерации». В соответствии с этими документами возникла необходимость формирования общегосударственной системы подготовки специалистов, главной функцией которой стало государственное регулирование и реализация политики в сфере туризма. Стремительное развитие системы туристической сферы обусловило возникновение и увеличение среднеспециальных и высших учебных заведений, занимающихся подготовкой специалистов в сфере туристической деятельности. Так, если в 1996 году в справочнике «Образование в туризме» [1] была информация о 43 вузах, колледжах, техникумах и лицеях, в которых осуществлялась обучение будущих профессионалов в области туризма, то в 2019 году в стране функционирует более 220 учебных заведений: университетов, институтов, колледжей экономического или гуманитарного направления, студенты которых в основном обучаются на коммерческой основе. В средних профессиональных и высших учебных заведениях готовятся младшие специалисты, бакалавры и магистры по широкому спектру специальностей. В средних профессиональных учебных заведениях в настоящее время ведется подготовка специалистов узкого профиля для туристических фирм, гостиничного и ресторанного бизнеса – горничных, официантов, орга-



низаторов социально-культурной работы. Выпускники университетов и институтов готовятся к широкому спектру видов профессиональной работе – проектной, производственно-технологической, организационно-управленческой, сервисной и научно-исследовательской деятельности. Бакалавры и магистры готовятся к управленческой деятельности: операторско-агентской, гостиничной, ресторанной и экскурсионной, связанной с решением всех вопросов размещения, транспортного обслуживания, общественного питания и развлечения, познавательного, делового, оздоровительного, спортивного и другого назначения [2].

Несколько высших учебных заведений Российской Федерации претендуют на звание первого и самого значительного вуза в деле подготовки специалистов гостиничного и туристического бизнеса.

Одним из ведущих вузов, предлагающих широкий спектр специализаций в сфере гостиничного и туристического бизнеса, является *Российская международная академия туризма* (РМАТ), основанная в 1969 году, – ведущий образовательный и научный центр в сфере профессионального гостиничного и туристского образования. В структуру вуза входят:

– Институт менеджмента туризма, реализующий бакалаврские и магистерские программы по специальностям: менеджмент организации, юриспруденция, туризм, управление персоналом, маркетинг, прикладная информатика, дизайн архитектурной среды, технология продуктов общественного питания, технология и практика межкультурных коммуникаций, педагогика и психология;

– Институт довузовского образования, предлагающий для поступающих в вуз программы специального профессионального образования;

– Институт дополнительного профессионального образования, представляющий программы для работающих специалистов в гостиничной и туристической сферах;

– аспирантура – послевузовское профессиональное образование для тех, кто решил посвятить себя исследовательской и научно-педагогической деятельности.

Факультеты менеджмента туризма, магистерской подготовки и аспирантуры представляют возможность обучающимся получить дипломы от бакалаврского уровня до докторской степени. Программы вуза сертифицированы в соответствии со стандартами качества ISO 9001:2008. Вуз является членом Ассоциации ведущих гостиничных школ Европы (EURHODIP), участником сети UNITWIN ЮНЕСКО и Всемирной туристской организации ООН (ЮНВТО). Учебные программы для студентов включают обязательные стажировки и производственные практики от шести месяцев до одного года в Турции, Испании, Греции. Вуз включает систему непрерывного образования в сфере туризма и гостеприимства – подготовительные курсы, международные программы совместно с итальянскими, французскими и финскими университетами, второе высшее образование и курсы повышения квалификации в туристской сфере, профессиональную переподготовку сотрудников и дистанционное обучение, а также обучение в аспирантуре.

Известным вузом является основанный в 1993 году *Международный институт гостиничного менеджмента и туризма* (МИГМТ), учрежденный Московским государственным университетом экономики, статистики и информатики. Ученые и специалисты-практики гостиничной и туристической индустрии являются авторами современной модели подготовки кадров в области туризма и гостиничного хозяйства. Студенты вуза, обучающиеся на дневной и заочной форме, осваивают программы менеджмента в гостиничном хозяйстве и информационные технологии в туризме и гостиничной сфере. С целью практической подготовки специалистов в вузе организованы учебно-тренировочные фирмы – «Турагентство» и «Гостиница». Программа “Master in Tourism and Hotel Management” сертифицирована Всемирной Туристической Организацией (UNWTO). МИГМТ активно сотрудничает с зарубежными организациями, ведущими турфирмами и гостиницами, являясь членом Делового Совета Всемирной Туристской Организации, Российского Союза



туриндустрии и Ассоциации «Университет гостиничного, туристского и ресторанного бизнеса».

Ведущим высшим учебным заведением страны является основанный в 1995 году *Институт туризма и развития рынка Государственного университета управления (ГУУ)*. Институт определен базовым вузом по разработке стратегии и стандартов подготовки кадров в сфере гостиничного и туристического бизнеса. В 1997 году университет принял первых студентов дневного и заочного обучения по специальности «Менеджмент» (специализация «Гостиничный и туристический бизнес»). На протяжении последних лет вуз успешно реализует сетевую Международную учебную программу, позволяющую выпускникам-менеджерам получать три диплома – ГУУ, Кипрского института менеджмента туризма и гостеприимства в Никосии и Борнмутского университета (Великобритания).

Московская международная высшая школа бизнеса (Институт) (МИРБИС), основанная в 1988 году, представляет собой многофункциональный научно-образовательный и производственный комплекс, программы которого базируются на принципах интеграции науки, образования и бизнеса. В состав вуза входит центр трудоустройства и развития карьеры. Институт разрабатывает и реализует современные программы бизнес-образования: MBA, EMBA, DBA, Школа молодых предпринимателей, краткосрочные корпоративные бизнес-курсы. В вузе осуществляется подготовка специалистов по двум программам «Менеджмент туризма и гостеприимства» и «Гостиничный, ресторанный и туристический бизнес» совместно со школой Университета Нортгембрия (Великобритания). Выпускники, освоившие последнюю программу, получают три диплома: государственный диплом специалиста, диплом магистра Northumbria University и британского Института коммерческого менеджмента (ICM) – ведущего международного экзаменационного центра.

Институт туризма и гостеприимства (г. Москва) (филиал) Московского государственного университета сервиса и туризма

(ФГОУ ВПО «РГУТиС») основан в 1996 году. Вуз является одним из образовательно-методических центров подготовки бакалавров дневной, очно-заочной и заочной форм обучения по направлениям: «Туризм», «Менеджмент», «Гостиничное дело», «Экономика». В структуру Института входят кафедры организации и технологии в гостиничном бизнесе, менеджмента на предприятиях туризма и гостиничного хозяйства, экономики на предприятиях туризма и гостиничного хозяйства, лингвистического обеспечения туристической деятельности. На базе Института успешно функционирует аналитический центр сферы туризма и гостеприимства, который разрабатывает научные проекты, методическое обеспечение и новые технологии организации обслуживания в гостиницах, санаториях, домах отдыха, пансионатах; формируют компетенции, связанные со спецификой отечественного и зарубежного туризма для слушателей повышения квалификации сотрудников гостиничного и туристического бизнеса.

Известным в стране является *Институт гостиничного бизнеса и туризма* Российского университета дружбы народов (ИГБиТ РУДН), созданный в 1997 году и являющийся структурным подразделением (факультетом), в котором обучается более 500 студентов из них 15 % из 20 зарубежных стран. Институт – член Международной ассоциации по подготовке кадров гостиничного бизнеса и туризма (AMFORHT, Франция), Ассоциации школ гостиничного бизнеса и общественного питания в Европе (EURHODIP, Бельгия), Европейской ассоциации школ гостиничного бизнеса и туризма (АЕНТ, Люксембург), а также сотрудничает с Ассоциацией медицинского туризма России (Russian Healthcare Travel Council (RHTC)). Вуз является членом Всемирной туристической организации (UNWTO, Испания), членом Евразийского содружества специалистов туриндустрии (ЕСОТ, Россия). В Институте студентам предлагаются бакалаврские и магистерские программы: гостиничный сервис, менеджмент предприятий туриндустрии, разработка туристических



проектов. В Институте создана полифункциональная среда: за годы обучения студенты могут освоить несколько языков, среди которых английский, испанский, немецкий итальянский, китайский, арабский. В этом помогают студенты из других стран, которые обучаются вместе с российскими студентами. Во время обучения студенты проходят стажировку в США, Новой Зеландии, Турции, Китае. Среди международных партнеров по реализации образовательных и научных программ – Колледж туризма и гостиничного менеджмента (Кипр), Институт Votel (Франция), Институт Cesar Ritz (США). В Институте реализуются программы двойных дипломов с вузами зарубежных стран, среди которых Казахский национальный университет им. Аль-Фараби, Евразийский национальный университет, Ереванский государственный университет, Севильский университет, Валенсийский технологический университет, Бизнес-школа Пекинского университета. Освоившие сетевые учебные программы получают двойные дипломы – ИГБиТ РУДН и вуза-партнера.

Институт гостеприимства (г. Сочи), созданный в 1989 году, – ведущее структурное подразделение (факультет) в структуре Сочинского государственного университета. На факультете обучается более 700 студентов по очной и заочной формам обучения. На сегодняшний день факультет на очной, заочной и очно-заочной формах обучения осуществляет подготовку бакалавров по следующим направлениям: «Туризм» (профиль «Технология и организация туристского обслуживания»), «Гостиничное дело» (профили «Гостиничная деятельность», «Ресторанная деятельность», «Санаторно-курортная деятельность», «Международные гостиничные технологии», «Технология продукции и организация общественного питания» (профиль «Технология и организация продукции общественного питания»). В институте также реализуется подготовка *магистров* по направлениям: «Сервис» (программа «Технология и организация инженерного сервиса»), «Туризм» (программы «Внутренний и въездной

туризм», «Организация и технологии деятельности предприятий туризма и гостеприимства»), «Гостиничное дело» (программа «Стратегическое развитие предприятий гостиничной индустрии»). В 2018 году в вузе введены новые программы обучения: сетевая программа совместно с Южным федеральным университетом, где студенты обучаются по единым учебным планам, и программа двойных дипломов по гостиничному делу совместно с французским бизнес-институтом Vatel – единственная программа двойных дипломов на юге России. Особенности программы являются дуальная система обучения, включающая теоретические занятия, чередующие с практической недельной работой в лучших отелях Сочи и Красной Поляны, обязательные летние стажировки за границей, а также углубленное изучение иностранных языков на протяжении всего периода обучения в вузе. Сетевая программа «Марко Поло» позволяет лучшим студентам в течение одного года пройти стажировку за границей в любом из 50 кампусов Vatel и в дальнейшем продолжить обучение в аспирантуре по направлению «Рекреация и туризм».

Академия туризма и гостиничного менеджмента «Московская академия образования Натальи Нестеровой» (НЧОУ ВПО «Академия Натальи Нестеровой») основана в 1994 году и представляет собой негосударственное образовательное учреждение высшего профессионального образования. В структуру вуза входят частная школа, хореографическое училище, институт благородных девиц, академия иностранных языков и академия Натальи Нестеровой, 20 факультетов, в том числе факультет туризма и гостиничного хозяйства. Среди направлений подготовки специалистов одним из главных является сфера обслуживания (менеджмент, туризм, гостиничное дело). В Академии реализуются 13 магистерских программ, программы второго высшего образования, программы по 14 научным специальностям в аспирантуре, а также профессиональные курсы.

Как отмечалось, в Российской Федерации система высшего образования в сфере



туристической и гостиничной деятельности включает более 220 организаций среднего профессионального и высшего образования. Система высшего образования страны в области гостиничного и туристического бизнеса представлена несколькими типами вузов:

- *столичные*, находящиеся под патронажем Президента РФ;
- *федеральные*, находящиеся во ведении Правительства Российской Федерации;
- *федеральные*, которые находятся во ведении Министерства высшего образования и науки РФ

Кроме десяти федеральных университетов существуют ведущие университеты Российской Федерации, в которых ведется подготовка специалистов в сфере гостиничного и туристического бизнеса, сгруппированные по географическому принципу – в крупных городах страны. Эти университеты представлены в таблице 3.

Кроме представленного перечня университетов РФ, реализующих программы подготовки специалистов в области гостиничного и туристического бизнеса, существует классификация, включающая следующие вузы:

– *университеты международных мегаполисов (Москва, Санкт-Петербург, Казань, Уфа, Екатеринбург, Новосибирск, Воронеж, Пермь)*, представляющих политические, экономические и культурные центры с населением свыше одного миллиона человек. В этих городах функционируют современные многопрофильные университеты, где можно получить практически любую специальность;

– *университеты южных городов* (университеты Сочи, Краснодар, Ялты), которые расположены в курортных городах, предлагающие прекрасные условия для учебы, туризма и отдыха. Так, Сочи, Краснодар и Ялта привлекают студентов прекрасным климатом, морем, горами и растительностью;

– *университеты в северных городах и Поволжья (Якутск, Красноярск, Омск, Новосибирск, Тюмень, Саратов)*. Уровень жизни в этих городах гораздо выше, чем в целом по стране, а большое количество студентов имеют возможность практической подготовки в городах проживания;

– *университеты исторических городов* (Нижний Новгород, Волгоград, Севастополь), которые представляют бывшие политические, экономические и культурные центры России. Здесь студенты знакомятся с тысячелетней историей и погружаются в культурную атмосферу страны;

– *университеты прибрежных городов* (Архангельск, Владивосток), которые находятся прямо на побережье, имеют хорошую экологию и удобное транспортное сообщение с другими городами страны.

И, наконец, вузы в России имеют еще одну классификацию и делятся на *технические и гуманитарные*. В *технических и технологических* высших учебных заведениях представлены факультеты технических и естественных наук. Например, к таким можно отнести Уфимский государственный нефтяной технический университет (УГНТУ), Московский государственный университет путей сообщения Императора Николая II (МИИТ), Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения (ГУАП), Ставропольский государственный аграрный университет (СтГАУ), Государственный университет морского и речного флота имени адмирала С. О. Макарова (ГУМФР) и др. К *гуманитарным* заведениям относятся такие вузы, как Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна (СПбГУПТД), Санкт-Петербургский государственный экономический университет (СПбГЭУ), Российский государственный социальный университет (РГСУ), Челябинский государственный институт культуры (ЧГИК). Чтобы не было проблем с нехваткой квалифицированных кадров для гостиничного и туристического бизнеса, в сфере высшего образования в Российской Федерации делается акцент на специальностях, связанных с финансами, новыми технологиями, легкой и аграрной промышленностью. На данный момент в таких вузах открываются востребованные специальности, к каким и относится гостиничный и туристический бизнес.



Таблица 1

Столичные университеты, находящиеся во введении Президента Российской Федерации

Вуз, год создания, количество студентов	Структурные подразделения	Направления подготовки, специальности	Уровень подготовки, форма обучения	Стоимость обучения (в рублях)
Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова (МГУ им. М. В. Ломоносова), 1755 г., более 30 000 студентов	Географический факультет	43.03.02 – Туризм	бакалавр, очная, 4 года	350 000
Санкт-Петербургский государственный университет (СПбГУ), 1724 г., около 22 000 студентов	Институт наук о Земле, Институт истории	43.03.02 – Туризм	бакалавр, очная, 4 года	200 100

Таблица 2

Федеральные университеты, находящимися во введении Правительства Российской Федерации

Вуз, год создания, количество студентов	Структурные подразделения	Направления подготовки, программы	Уровень подготовки, форма обучения	Стоимость обучения
Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта (БФУ), 1947 г. (2010 г.), более 7 500 студентов, из них более 650 иностранных студентов	Институт рекреации, туризма и физической культуры	43.03.03 – Гостиничное дело: гостиничная деятельность	бакалавр, очная, 4 года магистр, 2 года, очная	От 124 000 до 133 000
		43.03.02 – Туризм: технологии и организация внутреннего и международного туризма	магистр, заочная 2 года	70 000
Дальневосточный федеральный университет, 1899 г. (2010 г.), 23 000 студентов	Институт экономики и менеджмента	43.03.03 – Гостиничное дело: административно-референтский и имиджмейкерский сервис, технология и организация гостиничной деятельности	бакалавр, 4 года, очная	155 000
Казанский (Приволжский) федеральный университет, 1804 г., (2010 г.), около 30 000 студентов	Институт управления, экономики и финансов, кафедры сервиса культурного наследия и туризма, кафедра сервиса и туризма, кафедра физической и экономической географии	43.03.02 – Туризм, направления: «Туризм», «Международный туризм», и «Гостиничное дело» (профиль «Технологии и организация туроператорских и турагентских услуг»)	бакалавр, 4 года	от 57 600 до 102 390



Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского, 1918 г. (2014 г.), около 33 000 студентов	Таврическая академия, факультет географии, геоэкологии и туризма	43.03.02, 43.03.03 – Туризм, направление «Организация туристической деятельности», специализации: «Международный туризм, туроператорская и турагентская деятельность», «Технология и организация туристско-экскурсионных	бакалавр, 4 года, специалист, 1 год магистр, 2 года	очное, 110 000 заочное, 47 880
	Институт экономики и управления, кафедра менеджмента и муниципального управления	43.03.03. – Гостиничное дело (профили: «Гостиничное дело», «Ресторанная деятельность»)	бакалавр, 4 года	очное, 97 800
	Гуманитарно-педагогическая академия в г. Ялте, Институт экономики и управления, кафедра менеджмента и туристического бизнеса	43.03.02. – Туризм (профиль «Технология и организация гостиничных услуг»)	бакалавр, 4 года	очное, 110 000 заочное, 47 800
		38.03.02 – Менеджмент (профиль «Менеджмент гостиничной, курортной и туристической деятельности»)	бакалавр, 4 года магистр, 2 года	очное, 140 000
Северный (Арктический) федеральный университет им. М. В. Ломоносова (САФУ), 2010, более 14 000 студентов, из них 1 000 иностранцев из 50 стран	Высшая школа экономики, управления и права в г. Архангельске	43.03.02 – Туризм (профиль «Экономика и маркетинговое управление в туризме»)	бакалавр, 5 лет	очно-заочное, 85 240
Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова (СВФУ), 1956 г. (2010 г.), около 19 000 студентов	Филологический факультет в Якутске	43.03.02 – Сервис и туризм (профиль «Технология и организация туроператорских и туристических услуг»)	бакалавр, 4 года	очное, очно-заочное, 215 000
Северо-Кавказский федеральный университет (СКФУ), (г. Ставрополь), 1930 г., (2012 г.), более 25 000 студентов	Институт математики и естественных наук в Ставрополе	43.03.02 – Туризм (профили: «Внутренний и международный туризм», «Управление туристическим бизнесом»)	бакалавр, 4 года	очное, очно-заочное, 70 000



Сибирский федеральный университет (г. Красноярск), 2006 г., более 31 000 студентов	Институт физической культуры, спорта и туризма, кафедры менеджмента физической культуры и туризма Торгово-экономический институт	43.03.02 – Туризм (профиль «Туризм») 49.03.03 – Рекреация и спортивно-оздоровительный туризм	бакалавр, 4 года	очное, 141 018
Южный федеральный университет (ЮФУ), г. Ростов-на-Дону, 1915 г. (2006 г.), около 30 000 студентов	Высшая школа бизнеса; кафедры бизнеса в сфере гостеприимства, технологии управления и индустрии туризма, туризма	43.03.03 – Гостиничное дело (профиль «Ресторанная деятельность») 43.03.02 – Туризм 43.03.03 – Гостиничное дело 43.03.03. – Туризм (профиль «Организация и технологии деятельности предприятий гостеприимства»); 43.04.03 – Гостинично-туристический бизнес	бакалавр, 4 года магистр, 1-2 года	Очное, 88 000 заочное, 37 000
Уральский федеральный университет имени Первого Президента России Б. Н. Ельцина (УрФУ), (г. Екатеринбург), 1931 г. (2010 г.), 57 000 студентов	Институт гуманитарных наук и искусств Уральский гуманитарный институт; Институт физической культуры и молодежной политики	43.03.02 – Туризм (профиль «Социально-культурный сервис и туризм») 43.03.03 – Гостиничное дело	бакалавр, 4 года	очное, 138 700 заочное, 63 600 очное, 159 000

Таблица 3

Университеты, систематизированные по крупным городам

Города РФ	Университеты
Москва (20 вузов)	Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова (МГУ) 43.03.03 – Гостиничное дело
	Российский университет дружбы народов (РУДН). Институт гостиничного бизнеса и туризма. 43.03.03 – Гостиничное дело
	Московский государственный лингвистический университет (МГЛУ) 43.03.03 – Гостиничное дело
	Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова; Факультет гостинично-ресторанной, туристической и спортивной индустрии; кафедра индустрии гостеприимства, туризма и спорта 43.03.03 – Гостиничное дело (профиль «Гостиничная деятельность»)



Московский государственный университет путей сообщения Императора Николая II (МИИТ) 43.03.03 – Гостиничное дело
РГГУ – Российский государственный гуманитарный университет; Историко-архивный институт; факультет истории, политологии и права; кафедра современного туризма и гостеприимства 43.03.03 – Гостиничное дело (профиль «Гостиничная деятельность»)
Российский государственный социальный университет РГСУ 43.03.03 – Гостиничное дело
Российский новый университет (РосНОУ); факультет бизнес-технологий 43.03.03 – Гостиничное дело
Государственный университет управления (ГУУ); Институт управления персоналом, социальных и бизнес-коммуникаций; кафедра управления в международном бизнесе и индустрии туризма 43.03.03 – Гостиничное дело
Академия социального управления 43.03.03 – Гостиничное дело
Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма (ГЦОЛИФК) 43.03.03 – Гостиничное дело
Московский гуманитарный университет (МосГУ); факультет. Международных отношений и туризма; кафедра туризма и гостиничного дела 43.03.03 – Гостиничное дело (профиль «Гостиничный сервис»)
Московский государственный институт индустрии туризма им. Ю. А. Сенкевича (МГИИТ) 43.03.03 – Гостиничное дело
Московская гуманитарно-техническая академия (МГТА) 43.03.03 – Гостиничное дело
Московский информационно-технологический университет (Московский архитектурно-строительный институт) (МИГУ МАСИ); гуманитарный факультет 43.03.03 – Гостиничное дело
Академия труда и социальных отношений (АТиСО) 43.03.03 – Гостиничное дело
Московский гуманитарный институт им. Е. Р. Дашковой (МГИ им. Е. Р. Дашковой) 43.03.03 – Гостиничное дело
Российский государственный торгово-экономический университет (РГТЭУ) 43.03.03 – Гостиничное дело



	<p>Институт туризма и гостеприимства (филиал РГУТиС – Российского государственного университета туризма и сервиса) (ИТиГ) 43.03.03 – Гостиничное дело</p>
	<p>Московская государственная академия коммунального хозяйства и строительства (МГАКХиС) 43.03.03 – Гостиничное дело</p>
Санкт-Петербург (5 вузов)	<p>Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (СПбПУ) 43.03.03 – Гостиничное дело</p>
	<p>Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения (ГУАП) Гуманитарный факультет, кафедра рекламы и современных коммуникаций 43.03.03 – Гостиничное дело (профиль «Организация гостиничных услуг»)</p>
	<p>Санкт-Петербургский государственный экономический университет (СПбГЭУ) 43.03.03 – Гостиничное дело</p>
	<p>Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики (СПбУТУиЭ) 43.03.03 – Гостиничное дело</p>
	<p>Балтийская академия туризма и предпринимательства (БАТиП) 43.03.03 – Гостиничное дело</p>
Казань (8 вузов)	<p>Казанский (Приволжский) федеральный университет 43.03.02 – Туризм (профиль «Технологии и организация туроператорских и турагентских услуг») 43.93.03 – Гостиничное дело (профиль «Гостиничная деятельность»)</p>
	<p>Казанский национальный исследовательский технологический университет (КНИТУ) 43.03.02 – Туризм (профиль «Технология и организация туроператорских и турагентских услуг»); 43.03.03 – Гостиничное дело</p>
	<p>Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма (ПГАФКСиТ); факультет сервиса и туризма; кафедра сервиса и туризма; 43.03.02 – Туризм; 43.03.03 – Гостиничное дело (профиль «Гостиничная деятельность»)</p>
	<p>Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязева (КИУ) (ИЭУП) 43.03.02 – Туризм; 43.93.03 – Гостиничное дело</p>
	<p>Казанский государственный институт культуры (КазГИК) 43.03.02 – Туризм (профиль «Технология и организация туроператорских и турагентских услуг»)</p>
	<p>Казанский кооперативный институт – филиал Российского университета кооперации (ККИ РУК) 43.03.02 – Туризм, бакалавр;</p>



	43.03.03 – Гостиничное дело
	Университет управления «ТИСБИ» (г. Казань) 43.03.03 – Гостиничное дело
	Российский университет кооперации (филиал в г. Казань) 43.03.03 – Гостиничное дело (профиль «Гостиничный бизнес и сервис»)
Екатеринбург (8 вузов)	Уральский федеральный университет им. Б. Н. Ельцина (УрФУ) 43.03.02 – Туризм (профиль «Социально-культурный сервис и туризм»); 43.03.03 – Гостиничное дело.
	Уральский государственный университет путей сообщения (УрГУПС) 43.03.02 – Туризм
	Уральский государственный экономический университет (УрГЭУ-СИНХ) 43.03.02 – Туризм; 43.03.03 – Гостиничное дело
	Уральский государственный лесотехнический университет (УГЛТУ) 43.03.02 – Туризм
	Уральский государственный аграрный университет (УГАУ) 43.03.02 – Туризм
	Гуманитарный университет (ГУ) 43.03.02 – Туризм; 43.03.03 – Гостиничное дело
	Академия туризма и международных отношений (АТиМО) 43.03.02 – Туризм; 43.03.03 – Гостиничное дело
	Уральский институт экономики (филиал СПбУУиЭ – Санкт-Петербургского университета управления и экономики) 43.03.02 – Туризм
	Уфимский государственный нефтяной (УГНТУ) технический университет Институт экономики и сервис 43.03.03 – Гостиничное дело (профили «Гостиничная деятельность»; «Ресторанная деятельность»)
Уфа (3 вуза)	Уфимский государственный университет (УГУЭС) экономики и сервиса 43.03.03 – Гостиничное дело
	Башкирский институт социальных технологий (БИСТ) филиал АТиСО (Академии труда и социальных отношений) 43.03.03 – Гостиничное дело
	Южный федеральный университет (ЮФУ) 43.03.03 – Гостиничное дело
Ростов-на-Дону (3 вуза)	Донской государственный технический университет (ДГТУ) 43.03.03 – Гостиничное дело
	Ростовский государственный университет путей сообщения (РГУПС) 43.03.03 – Гостиничное дело



В РФ существует деление университетов на *однопрофильные* и *многопрофильные*. В учебных заведениях *однопрофильного* типа обучают гуманитарным и естественным наукам. Выпускники этих учебных заведений – дипломированные специалисты в различных отраслях. В *однопрофильных* университетах, как правило, студенты обучаются по нескольким направлениям, актуальным для данного региона. К таким вузам относятся Владивостокский государственный университет экономики и сервиса (ВГУЭС), Российский государственный университет туризма и сервиса (РГУТиС), Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма (КГУФКСТ), Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма (ГЦОЛИФК). *Многопрофильные* отечественные вузы представляют собой высокотехнологичные многофункциональные *образовательно-производственные и научные комплексы* с библиотеками, музеями и современными лабораториями, в которых обучается достаточно большое количество студентов. Такие университеты объединяют *учебные* (институты, школы, колледжи, факультеты, кафедры) и *производственные базы* (центры, проблемные лаборатории). К таким вузам относятся Белгородский государственный национальный исследовательский университет (НИУ БелГУ), Казанский национальный исследовательский технологический университет (КНИТУ), Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, Пермский государственный национальный исследовательский университет (ПГНИУ). Для чтения лекций в ведущие многопрофильные университеты часто приглашают лучших профессоров со всего мира. В вузах работают коллективы преподавателей-исследователей в области государственного строительства, науки, образования, культуры и здравоохранения, которые представляют интеллектуальную элиту общества. Вне зависимости от общего количества направлений обучения студентов во многих перечисленных вузах осуществляется подготовка специалистов по специальностям: 43.03.02 – «Туризм» и 43.03.03 – «Гостиничное дело».

Специалисты гостиничного и туристического бизнеса [3; 4; 5] отмечают несколько принципиальных различий между отечественной и зарубежной системами образования в этой сфере. Так, если в РФ подготовка кадров для туризма и гостиниц обычно не разделена, то в Европе персонал для туристических предприятий и персонал для гостиниц и предприятий общественного питания готовят по различным программам и зачастую разные учебные заведения. При этом по данным Всемирной туристической организации сегодня 90 % вакансий приходит именно из гостиничной индустрии и только 10 % – от туристических компаний.

В России практически все учебное время отводится на изучение теории, в то время как в европейской традиции примерно 60 % учебных часов отводится теории и 40 % – практике. Соответственно, продолжительность стажировки российских студентов незначительна, а их европейские коллеги на каждом году обучения проводят 4–5 месяцев на производственной практике. Первые годы обучения в европейских гостиничных школах посвящены практическому знакомству с индустрией гостеприимства, к изучению менеджмента студенты приступают только на старших курсах, когда уже знают работу гостиниц изнутри. В России же центральное место в учебных программах занимают общеобразовательные предметы, а специализация начинается только на последних двух курсах обучения.

Таким образом, основными *проблемами*, связанными с подготовкой специалистов в сфере гостиничного и туристического бизнеса, являются:

- отсутствие мониторинга потребностей гостиничных и туристических предприятий в регионах и в РФ: в стране не функционирует рынок образовательных услуг в гостиничной и туристической сфере;

- разработка, обоснование, практическая апробация и принятие образовательных стандартов, отвечающих потребностям гостиничной и туристической отраслей;

- существующие учебные программы не в полной мере отвечают запросам гостинич-



ных и туристических предприятий ввиду их теоретической составляющей и отсутствия содержательно-практической направленности на производственную деятельность;

– учебные программы имеют узконаправленные специализации, не отвечающие требованиям интегративной полифункциональной деятельности специалистов. Выпускники вузов гостинично-туристической направленности должны приступить к выполнению полифункциональных обязанностей сразу после окончания обучения в связи с потребностями предприятий;

– профессорско-преподавательский состав отечественных вузов не имеет достаточной квалификации ввиду отсутствия опыта практической работы в гостиничной и туристической сфере;

– недостаточно функционирует система повышения квалификации работников туристического и гостиничного бизнеса высшего и среднего звена, в процессе которого совершенствуются их профессиональные компетенции. Повышение квалификации должно предусматривать непрерывное обучение персонала без отрыва от производства, включающее тренинг с учетом условий производства и рынка труда;

– отсутствует возможность зарубежной стажировки специалистов гостинично-туристической сферы как во время учебы, так и после завершения обучения в вузе.

АННОТАЦИЯ

В статье раскрываются особенности подготовки кадров для отечественного гостиничного и туристического бизнеса. На основе системного подхода рассматриваются классификации вузов, ведущих подготовку специалистов в гостиничной и туристической сфере. Исследуются проблемы высшего образования в данном направлении.

Ключевые слова: гостиничный и туристический бизнес, ведущие университеты, подготовка кадров, классификации вузов.

SUMMARY

The article reveals the features of personnel training for the domestic hotel and tourism business. The classification of universities that train specialists in the hotel and tourism sector is considered on the basis of a systematic approach.

The problems of higher education in this direction are investigated.

Key words: hotel and tourism business, leading universities, training, University classifications.

ЛИТЕРАТУРА

1. Левина М. А. Подготовка кадров для туристического бизнеса // Современные проблемы науки и образования. – М., 2006. – № 1. – С. 63–64.

2. Полевая М. В. Модернизация системы подготовки кадров для индустрии туризма: автореф. дисс. ... д-ра эконом. наук. – М., 2011. – 47 с.

3. Байбурова О. Р. Кооперация бизнеса и образования в подготовке кадров для индустрии гостеприимства // Человеческий капитал и профессиональное образование. – № 3 (30). – 2012. – С. 56–62.

4. Кроленко Л. А. Анализ проблем в сфере подготовки кадров для индустрии туризма // Человек и образование. Академический вестник Института образования взрослых Российской академии образования. – М., 2011. – № 2 (27). – С. 158–162.

5. Тимохина Т. Л. Технологическая подготовка студентов туристического вуза в области гостиничного сервиса: дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2009. – 212 с.





**Т. Н. Бочкарева, Э. А. Осадчий,
И. Ф. Сибгатуллина**

УДК 371.3:378.094

АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ КАК НОВАЯ ФОРМА ПРЕДОСТАВЛЕНИЯ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ КОЛЛЕДЖА

Активное обучение представляет собой организацию и ведение учебного процесса, направленную на всемерную активизацию учебно-познавательной деятельности обучающихся посредством широкого, желательного комплексного, использования как педагогических (дидактических), так и организационно-управленческих средств.

Значительный вклад в развитие активных методов обучения внесли А. М. Матюшкин, Т. В. Кудрявцев, М. И. Махмутов, А. А. Вербицкий. В связи с тем, что исследования по активным методам проводились в основном на материале школьного обучения, это затруднило их внедрение на профессиональном уровне обучения, так как требовалась определенная адаптация для теории активных методов к дидактическому процессу профессиональных образовательных организаций.

При этом А. М. Матюшкин в своих работах не только обосновал необходимость использования активных методов во всех видах учебной работы студентов, но и ввел понятие диалогического проблемного обучения как наиболее полно передающего сущность процессов совместной деятельности преподавателей и студентов, а также их взаимной активности в рамках «субъект-субъективных» отношений. Вместе с тем в основе исходных положений теории активных методов обучения находится концепция «предметного содержания деятельности», разработанная академиком А. Н. Леонтьевым, именно с тем

познание определяется как деятельность, направленная на освоение предметного мира. Поэтому, вступая в контакт с предметами внешнего мира, человек познает их и обогащается практическим опытом как познания мира (обучения и самообучения), так и воздействия на него.

Целью нашего исследования является анализ применения активных методов обучения на примере Инженерно-экономического колледжа Набережночелнинского института КФУ.

Растущие материально-технические потребности опережают сегодня процессы социальной и психологической зрелости людей, их способность к ведению диалога, культуре коммуникаций, активному самопознанию и самовыражению. В связи с этим сегодня изменяются характер и функции профессионального образования: оно должно не только передать знания, сформировать умения, но и развить способности к самоопределению, подготовить будущих специалистов к самостоятельным действиям, научить нести ответственность за себя и свои поступки. Качественно меняется и характер взаимодействия преподавателя и студентов.

Студент становится не столько объектом обучения, сколько субъектом этого процесса, а педагог – его организатором. Происходит переход от обучения фактическим знаниям к осмыслению событий, обретению навыков и применению в жизни того, что накоплено при обучении. Ставятся задачи по осуществлению поворота от массового обучения к индивидуальному подходу, развитию творческих способностей будущих специалистов, совершенствованию навыков самостоятельной работы, которые опираются, прежде всего, на активные формы и методы обучения. Это подводит к необходимости рассмотрения содержательных процессов взаимодействия, осуществляемых в системе образования. В основе таких процессов лежат формирование высокой психологической культуры преподавателя, развитие его способности к ведению диалога с учащимися, создание открытого образовательного пространства, способного обеспе-



чить творческий рост каждого ученика [2]. Способность педагога раскрыть внутренние резервы студента, используя в обучении активные методы, может обеспечить конструктивные изменения в образовательном процессе, помочь молодому человеку оценить свои способности и возможности, правильно определить свое место в жизни и открыть ему пути для осуществления полноценной профессиональной карьеры.

Особую роль в становлении активных методов обучения сыграло развитие игротехнического движения, которое возникло после зарождения деловых игр. Первая в истории деловая игра была разработана и проведена в СССР в 1932 году в Академии народного хозяйства и предназначалась для переподготовки хозяйственников-практиков. Метод сразу получил признание, однако в 1938 году деловые игры у нас в стране были запрещены [1, с. 56]. Их второе рождение произошло только в 60-х гг., после того как появились первые деловые игры в США (1956 г., Ч. Абт, К. Гринблат, Ф. Грей, Г. Грэм, Г. Дюпюи, Р. Дьюк, и другие). Заметный толчок к расширению дидактического использования методов положили исследования и разработки деловых и имитационных игр таких специалистов в области активного обучения, как И. Г. Абрамова, М. М. Бирштейн, А. А. Вербицкий, С. С. Егоров, В. М. Ефимов, Р. Ф. Жуков, Л. А. Петровская, В. Н. Рыбальский, В. В. Столин, Т. П. Тимофеевский, Г. П. Щедровицкий и другие [4, с. 122]. Большую роль в распространении методов сыграла их практическая деятельность по пропаганде игровых методов как основы активного обучения. «Школы МАО», проводимые в рамках этого движения, позволили ознакомить многих преподавателей с игровыми технологиями активного обучения, дать им первичные навыки разработки и проведения новых образовательных технологий. В 1980-х гг. активное обучение переживало подъем своей популярности.

Практическая значимость использования в организации учебной деятельности позитивных сторон и возможностей игры и других продуктивных видов активности человека приняла форму активных методов со-

циально-психологического обучения как особой группы образовательных технологий, направленных на выход из сложившейся кризисной ситуации, повышение эффективности и качества образования [3].

Термин «активные методы обучения» или «методы активного обучения» появился в литературе в начале 60-х годов XX века. Ю. Н. Емельянов использует его для характеристики особой группы методов, используемых в системе социально-психологического обучения и построенных на использовании ряда социально-психологических эффектов и феноменов (эффекта группы, эффекта присутствия и ряда других) [5, с. 206]. Вместе с тем активными являются не методы, активным является именно обучение. Оно перестает носить репродуктивный характер и превращается в произвольную внутренне детерминированную деятельность учащихся по наработке и преобразованию собственного опыта и компетентности.

Активное обучение представляет собой такую организацию и ведение учебного процесса, которая направлена на всемерную активизацию учебно-познавательной деятельности обучающихся посредством широкого, желательного комплексного, использования как педагогических (дидактических), так и организационно-управленческих средств [6, с. 8].

Появление методов активного обучения в первую очередь связано со стремлением преподавателей активизировать познавательную деятельность обучающихся.

Активные методы обучения могут быть использованы на разных этапах учебного процесса. В зависимости от направленности активные методы обучения делятся на:

- неимитационные;
- имитационные, которые предполагают, как правило, обучение профессиональным умениям и навыкам и связаны с моделированием профессиональной деятельности, иначе говоря, имитируются как ситуация, так и сама профессиональная деятельность;
- неигровые, предполагающие анализ конкретных ситуаций; решение ситуационных задач; упражнения, выполнение индивидуальных задач (практика);



– игровые, имитирующие деятельность на тренажере; разыгрывание ролей (ролевая, деловая игра).

К преимуществам активных методов обучения необходимо отнести возможность практического овладения учебной информацией, применение при нулевой подготовке, самостоятельность в изучении, меньшую зависимость от квалификации преподавателя, возможность применять в игровых ситуациях, сочетаемость с традиционными методами обучения и обеспечение высоких результатов при сравнительно небольшом времени обучения.

К проблемам, возникающим при применении активных методов обучения, на наш взгляд, можно отнести сложность подбора педагогом индивидуальной методики, которая при удачном применении помогает раскрыть творческий потенциал студентов, найти такие дидактические средства, которые пробуждали бы мыслительную активность студентов и интерес к изучаемой дисциплине. В первую очередь это касается сложных в изучении дисциплин экономического характера.

Для того чтобы выяснить, какие активные методы обучения применяются в Инженерно-экономическом колледже Набережно-челнинского института федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет», а также определить, насколько данные методы являются эффективными, необходимо рассмотреть каждый метод по отдельности. После этого требуется проанализировать, используются или не используются данные методы на занятиях в образовательной организации – Инженерно-экономическом колледже.

Из следующих методов: проведение деловых игр; анализ обсуждения конкретных ситуаций; решение ситуационных задач; разыгрывание ролей; анализ обсуждения конкретных ситуаций наиболее применяемым оказался метод анализа обсуждения конкретных задач. Данный тип занятия проводится чаще, чем остальные, так как на сегодняшний день этот метод является наиболее

широко распространенным во многих образовательных организациях. На втором месте по использованию активных методов оказалось проведение деловых игр. Однако в Инженерно-экономическом колледже данный метод применяется не в полной мере, потому что при проведении игр используются традиционные методы, такие как деление на подгруппы, предоставление вопросов, обсуждение и подведение итогов. Такой метод проведения деловой игры является наиболее привычным для обучающихся, что приводит к снижению их мотивации к активному участию. Остальным методам активного обучения уделяется меньше всего внимания. Такому снижению уровню применения данных методов сопутствует несколько причин, а именно: низкая мотивация преподавателей, которые не стремятся проводить занятия с применением наиболее актуальных методов активного обучения; нежелание интегрировать и совершенствовать некоторые методы обучения, недостаточная материально-техническая база образовательной организации. Это, в свою очередь, приводит к снижению мотивации к учебному процессу у обучающихся.

В опросе на предмет использования в учебном процессе активных методов обучения приняли участие 40 респондентов – студенты групп № 7151426, №7151427, обучающиеся по специальности 38.02.04 Коммерция (в сфере обслуживания). Опрашиваемые ответили на вопрос: «Используются ли активные методы на ваших учебных занятиях в Инженерно-экономическом колледже Набережно-челнинского института КФУ?». Результаты представлены на рисунке 1.

На рисунке 1 видно, что в Инженерно-экономическом колледже активные методы обучения используются редко, об этом говорят 62 % обучающихся. Однако 26 % респондентов ответили положительно, это свидетельствует о том, что на других дисциплинах или направлениях обучения активные методы все же используются. Отрицательный ответ дали те обучающиеся, которые имеют низкую успеваемость или не заинтересованы в изучении активных методов.



Рис. 1. Ответы респондентов

Для того чтобы определить причины, по которым в данной образовательной организации редко используются активные методы в процессе обучения, обучающимся было предложено выбрать причины, по которым можно выявить проблемы (Таблица 1).

Таблица 1.

Причины редкого использования активных методов обучения

Причины	Да (%)	Нет (%)
1. Недостаточная материально-техническая база	68	32
2. Низкая профессиональная компетентность преподавателей	28	72
3. Недостаточное количество учебных часов	74	26

Анализируя таблицу 1, видим, что в Инженерно-экономическом колледже основными причинами редкого использования активных методов обучения является недостаточное количество учебных часов: так ответили 74 % респондентов. Многие обучающиеся отметили, что преподаватели, стараясь изучить со студентами как можно больше учебного материала и пройти весь курс, используют ак-

тивные методы очень редко, объясняя это тем, что необходимо затрачивать больше времени на прохождение одной темы. Не менее важной причиной также является недостаточная материально-техническая база – так отметили 68% обучающихся. Обучающиеся при неформальной беседе признались, что им хотелось бы больше занятий с применением интерактивной доски, с использованием новых компьютерных программ, необходимых им для дальнейшего развития. Что касается компетентности, то тут результаты являются положительными. Преподаватели достаточно ознакомлены с практикой проведения занятий с применением активных методов, то есть они не являются основной причиной выявленной проблемы.

Далее респонденты ответили на следующий вопрос «Как вы считаете, влияет ли использование активных методов обучения на уровень профессиональной подготовки учащихся Инженерно-экономического колледжа?» Результаты представлены на рисунке 2.

Согласно рисунку 2, большинство студентов (80 %) считают, что в Инженерно-экономическом колледже активные методы обучения влияют на уровень профессиональной подготовки учащихся, 12 % говорят, что не влияют, 8 % затрудняются ответить. Анализируя данные ответы, стоит отметить, что для



Влияет ли использование активных методов обучения на уровень профессиональной подготовки учащихся?

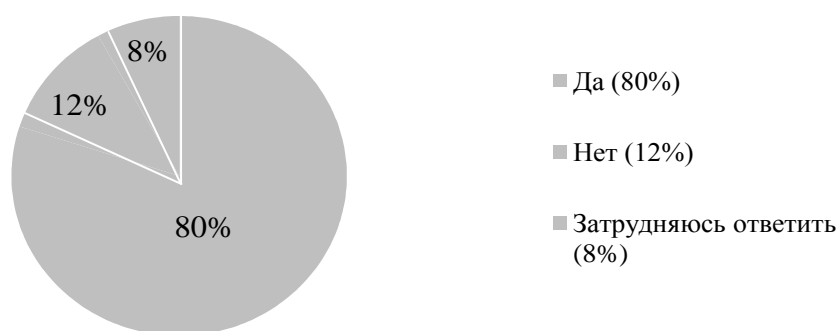


Рис. 2. Ответы респондентов

обучающихся является важным применение активных методов, так как большая часть ответили, что применение данных методов влияет на уровень подготовки.

Для того чтобы определить, в чем конкретно проявляется эффективность применения активных методов обучения в Инженерно-экономическом колледже Набережночелнинского института (филиала) КФУ, был задан вопрос: «Как вы считаете, по каким критериям можно определить эффективность активного обучения?» Ответы представлены на рисунке 3.

Согласно данным из рисунка 3, большинство студентов (52 %) считают, что в Инженерно-экономическом колледже активные методы обучения делают занятия увлекательными, интересными, 23 % посчитали, что данные методы способствуют проявлению индивидуальности обучающихся, 17 % – учат обучающихся активности в познании, 14 % – способствуют организации самостоятельной деятельности. Можно сделать вывод о том, что главная цель активного обучения – это сделать теоретический материал более доступным, понятным, интересным обучающимся. Так как именно заинтересованность обучающегося влияет на его успеваемость.

Исходя из проведенного исследования, можно сделать следующие выводы. На се-

годняшний день в Инженерно-экономическом колледже используются не все методы активного обучения. Это происходит по нескольким причинам, а именно:

- недостаток учебных часов, в следствие чего преподаватели отдают предпочтение традиционным методам обучения;

- неполная или недостаточная материально-техническая база, которая необходима обучающимся для усвоения нового программного обеспечения, которое будет использоваться в дальнейшей трудовой деятельности.

При проведении опроса было выяснено, что обучающиеся заинтересованы в том, чтобы на учебных занятиях использовались усовершенствованные методы активного обучения. Это говорит о целесообразности создания таких методов, которые бы в полной мере удовлетворяли потребности обучающихся в понимании учебного материала, а также в проявлении самостоятельной и групповой деятельности обучающихся.

Стоит отметить, что каждый из активных методов является универсальным и его взаимодействие с другими методами дает положительный результат.

Применение активных методов обучения способствует наиболее быстрому и эффективному усвоению учебного материала, развивает теоретическое мышление, формирует познавательный интерес у обучающихся к содержанию учебного процесса и профессион-



Рис. 3. Ответы респондентов, участвующих

профессиональную мотивацию будущих специалистов. В инженерно-экономическом колледже Набережночелнинского института (филиала) КФУ занятия с применением активных методов обучения проходят в основном традиционно. Это значит, что данные методы не изменялись много лет, в то время как информация и информационные технологии активно развиваются. Это требует новых разработок и видоизменений активных методов обучения.

Для решения выявленных проблем в Инженерно-экономическом колледже Набережночелнинского института (филиала) КФУ были разработаны следующие рекомендации:

1. В первую очередь, необходимо решить такую проблему, как снижение мотивации у обучающихся Инженерно-экономического колледжа. Для того чтобы эффективно настроить обучающихся на образовательный процесс, необходимо применять на занятиях активные методы обучения. Активные методы, как было выяснено в ходе исследования, применяются в Инженерно-экономическом колледже редко, а при проведении таких занятий используются неактуальные методики. Речь идет о таких методах активного обучения, которые являются для обучающихся привычными, то есть устаревшими. Для повышения уровня мотивации у обучающихся необходимы такие

активные занятия, которые бы раскрывали индивидуальные качества каждого студента, были бы как можно более познавательными и направленными на повышение усвоения теоретического материала.

2. Активные методы обучения должны быть систематическими, то есть использоваться постоянно для непрерывного образовательного процесса. Существует некоторые методики активного обучения, которые являются наиболее эффективными в учебном процессе, а также являются актуальными, согласно современным требованиям образовательного стандарта. Рекомендуется обратить внимание на такие методики обучения, как «сторителлинг», суть которого заключается в представлении теоретического материала посредством пересказа истории, а также «лидер-невидимка» (присоединение к более опытному обучающемуся с высокими показателями результативности, «разбор завалов» (деление на группы и представление ситуации из реальной жизни, с большим объемом работ, например, квартальный отчет). Применение данных методов позволит обучающимся столкнуться с реальными проблемами, которые могут произойти в ходе их профессиональной деятельности, а также разработать ряд решений, которые понадобятся для их устранения.



3. Рекомендация по увеличению учебных часов или выделению дополнительного времени для проведения данных занятий. Это означает, что для обучающихся необходимо создать дополнительные занятия или учебный кружок, который будет проходить после основных учебных занятий. Такой способ организации учебного процесса позволит обучающимся освоить многие методы активного обучения самостоятельно, без помощи преподавателя. Также позволит каждому из обучающихся принять на себя роль организатора, педагога, который будет заниматься организацией данного кружка. В процессе реализации данной идеи обучающийся повысит свои профессиональные навыки, компетентность.

4. Рекомендация по улучшению материально-технической базы Инженерно-экономического колледжа. Данная рекомендация связана с тем, что обучающиеся воспринимают информацию на 90 % лучше с использованием аудиовизуальных средств. В таком улучшенном восприятии обучающимся помогут интерактивные доски, информационными стенды и другие мультимедийные средства. Также необходимы компьютеры, оснащенные современными программами-тренажерами, которые помогали бы обучающимся локально решать поставленные задачи. Проведение занятий с активными методами обучения, которые будут проводиться при помощи мультимедийных средств, повысят результативность обучающихся, повысят их заинтересованность.

5. Заключительной рекомендацией будет повышение заинтересованности преподавателей. Данная рекомендация состоит в том, чтобы преподаватели были как можно более заинтересованы в проведении занятий с применением активных методов в Инженерно-экономическом колледже Набережночелнинского института (филиала) КФУ. Эффективность таких занятий состоит в том, что обучающийся постепенно учится решать проблемы, оценивать ситуации, выносить рекомендации, то есть рефлексировать, работать самостоятельно и в группах. Преподаватели, в

свою очередь, будут находиться в непрерывном образовательном процессе, а это – одна из основных целей профессионально-педагогической деятельности. При успешном внедрении усовершенствованных методик активного обучения преподаватель значительно облегчает себе работу при передаче теоретического материала, так как воспринимаемость при проведении активных методов обучения значительно выше, нежели у традиционных методик обучения.

Учитывая все предложенные рекомендации в Инженерно-экономическом колледже Набережночелнинского института (филиала) КФУ повысится уровень успеваемости обучающихся, так как успешное внедрение усовершенствованных методик – это значительное повышение результативности, усвоение материала обучающимися, возможность образовательной организации подготовить высококвалифицированного специалиста, востребованного на рынке труда.

Применение активных методов в стенах Инженерно-экономического колледжа Набережночелнинского института КФУ играет важную роль в развитии студента как индивидуальной личности, будущего специалиста, способного решить поставленные перед ним задачи. Поэтому дальнейшая работа с активными методами будет положительно отражаться на образовательном уровне обучающихся института, а в особенности студентов специальности «Коммерция», так как экономическая сфера постоянно находится в движении, и специалисту в данной отрасли всегда необходимо соответствовать представленному уровню подготовки, работать с актуальной информацией, адаптироваться в сложившейся ситуации, находить решение важных проблем, постоянно пополнять свои знания, опираться на уже полученный опыт, применять в работе различные методики и технологии совершенствования своих навыков.

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрены теоретические основы организации активных методов обучения в профессиональной образовательной организации, их классификация, преимущества



и проблемы применения. Авторы приводят результаты анкетирования среди студентов Инженерно-экономического колледжа Набережночелнинского института КФУ, обучающихся по специальности «Коммерция». Разработаны рекомендации по устранению проблем применения активных методов обучения и пути совершенствования применения активных методов. Отмечено, что любой из активных методов является универсальным и его взаимодействие с другими методами дает положительный результат.

Ключевые слова: активное обучение, активные методы обучения, профессиональная образовательная организация, колледж, субъект обучения, деловая игра.

SUMMARY

The article deals with the theoretical foundations of the organization of active teaching methods in a professional educational organization, their classification, advantages and problems of application. The authors give the results of a survey among students of the College of Engineering and Economics of Naberezhnye Chelny Institute of KFU, studying in the specialty «Commerce». Recommendations on elimination of problems of application of active methods of training and ways of improvement of application of active methods are developed. It is noted that any of the active methods is universal and its interaction with other methods gives a positive result.

Key words: active learning, active learning methods, professional educational organization, college, subject of learning, business game.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борисова Н. В. Образовательные технологии как объект педагогического выбора. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2011. – 170 с.
2. Бочкарева Т. Н. Нетрадиционные формы контроля знаний и анализ их применения в средней профессиональной организации / Т. Н. Бочкарева, А. А. Матвеева, П. В. Артемова // Ученые записки орловского государственного университета. Серия: гуманитарные и социальные науки. – 2018. – № 1. – С. 194–197.

3. Бочкарева Т. Н. Оценка формирования профессиональной мотивации студентов среднего профессионального образования / Т. Н. Бочкарева, С. В. Литвиненко, Л. В. Гусева, А. П. Тонких // Мир науки. – 2018. – № 6. – С. 8.

4. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 2009. – 188 с.

5. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение. – М.: Статут, 2006. – 328 с.

6. Красина И. Б. Обучение с использованием активных форм проведения занятий // Научный журнал Кубанского государственного аграрного института. – 2014. – № 11. – С. 8.



Н. Н. Мурованая

УДК 378.2

МОДЕЛЬ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ОБЛАСТИ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ И ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ

Образовательная политика российского общества направлена на повышение качества подготовки педагогических кадров, способных и готовых работать в новых условиях современного общества. Модернизация обра-



зования предусматривает тенденции мирового развития и отражает общенациональные интересы в сфере образования. Это, прежде всего, поиск и обоснование эффективных путей повышения качества профессиональной подготовки педагогических кадров, что широко представлено в документах по реформированию высшего образования стран мирового сообщества (Болонская декларация; План администрации президента США по реформированию педагогического образования «Наше будущее – наши учителя»; законодательные акты по модернизации педагогического образования в разных провинциях Канады; закон «Об учителях» в Китае).

На современном этапе в Российской Федерации в области образования сформирован и реализуется комплекс мероприятий, отраженных в нормативно-правовых документах страны (Закон «Об образовании в РФ», Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2013–2020 гг. и др.). Это предусматривает решение проблем, связанных с отсутствием мотивации и удержанием в профессии, а также несоответствием профессиональной компетентности выпускников современному уровню развития образования.

Решение данных проблем возможно при условиях повышения качества профессиональной подготовки студентов в педагогическом вузе (А. Г. Бермус, А. В. Глузман, Н. А. Глузман, Н. В. Горбунова, И. И. Легостаев, Е. И. Сахарчук, С. Н. Силина, А. В. Шумакова), предусматривающего осуществление практико-ориентированной профессиональной подготовки будущих учителей (В. А. Гуружапов, А. А. Марголис, А. М. Сидоркин), а также пересмотра основных подходов к организации, отбору содержания, обоснования структуры их профессиональной подготовки (Н. В. Ипполитова, Н. И. Зырянова, В. А. Козырев, А. Курбанов, А. А. Макареня, А. А. Орлов, И. А. Юрловская).

Принятие нового Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование с уче-

том разработанных профессиональных стандартов педагога [4] остро ставит вопрос об обосновании новых форм подготовки будущих педагогов, в том числе в области дошкольного и начального общего образования. Это дает возможность утверждать о необходимости проектирования модели практико-ориентированного обучения педагогических кадров.

Соответственно, целью нашей статьи является обоснование концептуальной и технологической основ модели практико-ориентированной подготовки будущих специалистов в области дошкольного и начального общего образования.

Необходимо отметить, что предпосылкой создания модели практико-ориентированной подготовки будущих специалистов в области дошкольного и начального общего образования в ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет» (далее – университет) стал анализ исследований по проблемам моделирования педагогических процессов и объектов.

Моделирование рассматривается как построение и изучение реальных явлений, связанных с определенными способами действий: схематизация, систематизация, структурирование (В. Г. Афанасьев, В. И. Бондарь, Б. А. Глинский, Л. И. Даниленко, Ю. А. Захаров, Н. Э. Касаткина, Н. В. Кузьмина, И. Б. Новик, В. Ф. Паламарчук, В. А. Штофф). В рамках нашего исследования моделирование будет рассматриваться как метод исследования процесса практико-ориентированной подготовки студентов, что позволяет оценить значимость свойств его целостности и привести в определенное состояние, обусловленное собственной структурой.

Основой модели практико-ориентированной подготовки будущих специалистов в области дошкольного и начального общего образования, характеризующейся совокупностью взаимосвязанных и взаимообусловленных организационных, научных, научно-методических подходов и процедур, являются такие составляющие, как концептуальная и технологическая.

Для осмысления концептуальной составляющей рассматриваемой модели остано-



вимся на рассмотрении методологии как инструмента познания.

Как известно, такое научное понятие, как методология (методология – от греч. Methodos, путь исследования или познания, теория, учение и logos – слово понятие, т. е. «учение о методе», «теория метода») имеет множество толкований [2, с. 54].

С учетом специфики нашего исследования за основу мы взяли утверждение о том, что методология – это учение об организации деятельности, предметом которой выступает организация деятельности. Это дает возможность рассмотреть методологию достаточно широко с позиций организации индивидуальной и коллективной деятельности личности в процессе практической и профессиональной деятельности.

Решению теоретических и практических проблем в фундаментальных и прикладных исследованиях способствует методологический подход как категория научной методологии, который с философской точки зрения рассматривается как «совокупность (система) принципов, которые определяют общую цель и стратегию соответствующей деятельности» [5, с. 27].

Мы считаем, что обоснованию концептуальной основы модели практико-ориентированной подготовки будущих специалистов в области дошкольного и начального общего образования способствовало осмысление следующих методологических подходов: акмеологический, синергетический, аксиологический, личностно ориентированный, деятельностный, культурологический.

Универсальным научным ориентиром, способствующим постоянному развитию и саморазвитию личности выступает акмеологический подход (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, О. С. Анисимов, А. А. Бодалев, В. П. Бранский, А. А. Дергач, Н. В. Гузий, В. Г. Зазыкин, Е. А. Климов, Н. В. Кузьмина, Н. В. Кухарев, С. С. Пальчевский). При этом фундаментом процессов развития и саморазвития личности в условиях инновационных изменений и социальных превращений в обществе выступает синергетический подход

(Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов, И. Р. Пригожин, Г. Хакен). Также основой гуманистического развития личности в контексте гуманистической педагогики и психологии выступает аксиологический подход (В. А. Сластёнин, Н. Д. Никандров, В. А. Кан-Калик, Е. Н. Шиянов). Признание уникальности личности, ее интеллектуальной и нравственной свободы как главного ориентира гуманистической парадигмы составляет основу личностно ориентированного подхода (О. В. Бондаревская, В. В. Сериков, К. К. Платонов, И. С. Якиманская).

Основой усвоения образцов социально ориентированного мышления в соответствии с требованиями современного общества, овладения личности инновационными знаниями, общечеловеческой и профессиональной культурой, развития познавательных сил и творческого потенциала выступает деятельностный подход (К. А. Абульханова-Славская, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, И. Ф. Тальзина, В. В. Никитаев, Г. П. Щедровицкий).

При этом культурологический подход (Е. В. Бондаревская, Л. П. Буева, Б. С. Ерасов, И. Ф. Исаев, В. М. Розин) является основой признания личности высшей ценностью посредством усвоения культуры в процессе личностного открытия, создания мира культуры в себе, трансляции общекультурных ценностей.

Обоснование технологической составляющей невозможно без рассмотрения структуры модели практико-ориентированной подготовки будущих специалистов в области дошкольного и начального общего образования, которая включает в себя три этапа, объединенных в два блока: базовый (1–2 курс) и технологический (3–4 курс).

Мы считаем, что базовый блок подготовки бакалавров должен включать в себя:

– мотивационно-ориентационный этап (общая ориентировка в профессии, начальная форма вхождения в профессию);

– операционный этап (вхождение в профессию, отработка способностей к профессиональной деятельности, формирование профессиональных трудовых действий).



Реализация данного блока предусматривает поиск форм организации учебного процесса и проведения по окончании 2 курса промежуточной независимой оценки уровня сформированности универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций у бакалавров.

В Севастопольском государственном университете такой формой промежуточной независимой оценки уровня сформированности профессиональных трудовых действий у будущих специалистов в области дошкольного и начального общего образования по окончании 2 курса был выбран демонстрационный экзамен по стандартам WorldSkills Russia (компетенции «Дошкольное воспитание» («R4 Preschool Education»), «Преподавание в младших классах» («R21 Primary School Teaching»).

В 2018 году университет на заседании комиссии Союза «Молодые профессионалы (WorldSkills Russia)» получил возможность участвовать в пилотной апробации демонстрационного экзамена по программам бакалавриата, в числе которых дошкольное и начальное общее образование [3].

Демонстрационный экзамен проводится с целью определения у студентов уровня сформированных компетенций, позволяющих вести профессиональную деятельность в определенной сфере и (или) выполнять работу по конкретным профессии или специальности в соответствии со стандартами WorldSkills Russia. Студенты, прошедшие демонстрационный экзамен, получают паспорт компетенций (Skills-паспорт), подтверждающий их квалификацию в соответствии с требованиями международных стандартов, в дальнейшем они смогут обучаться в университете по индивидуальному графику, осуществляя профессиональную деятельность по специальности [1]. Это дает возможность объективно оценить содержание и качество образовательных программ, уровень квалификации преподавательского состава, возможность определения точек роста и дальнейшего развития в соответствии с актуальными требованиями рынка труда.

Таким образом, осознавая актуальность рассматриваемой проблемы, нами были обоснованы методологические и технологические

подходы к проектированию модели практико-ориентированной подготовки будущих педагогов в области дошкольного и начального общего образования в Севастопольском государственном университете. Это позволило представить целостность ее структурных составляющих, предусматривающую проведение промежуточной независимой оценки уровня сформированности профессиональных трудовых действий у студентов после 2 курса в рамках демонстрационного экзамена по стандартам WorldSkills Russia и усиление технологической составляющей подготовки студентов к проектированию практической деятельности.

Именно это способствует подготовке конкурентноспособного специалиста в области дошкольного и начального общего образования, готового осуществлять профессиональную деятельность с учетом вызовов современности.

АННОТАЦИЯ

В статье обосновывается актуальность проблемы практико-ориентированной подготовки будущих педагогов в области дошкольного и начального общего образования и рассматриваются концептуальные и технологические основы данной модели.

Ключевые слова: модернизация образования, практико-ориентированная подготовка, моделирование, модель, методология, методологические подходы, демонстрационный экзамен, стандарты WorldSkills Russia.

SUMMARY

The article substantiates the relevance of the problem of practice-oriented training of future teachers in the field of preschool and primary general education and considers the conceptual and technological foundations of this model.

Key words: modernization of education, practice-oriented preparation, modeling, model, methodology, methodological approaches, demonstration exam, WorldSkills Russia standards.

ЛИТЕРАТУРА

1. Академия WorldSkills. Демонстрационный экзамен. Общая информация [Электронный ресурс]. – URL: <https://worldskills.ru/nashi-proektyi/demonstracziornyj-ekzamen/obshhaya-informacziya.html> (дата обращения: 21.11.2019).



2. Безрукова В. С. Словарь нового педагогического мышления. – Екатеринбург, 1992. – 89 с.

3. Демонстрационный экзамен WorldSkills [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.sevsu.ru/aktivnost/worldskills/demws> (дата обращения: 21.11.2019)

4. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование: приказ от 22 февраля 2018 г. № 121 [Электронный ресурс]. – URL: <https://минобрнауки.рф/документы/12496> (дата обращения: 21.11.2019)

5. Стефанов Н. Мультипликационный подход и эффективность: пер. с болг. – М.: Прогресс, 1976. – 251 с.



С. П. Шендрикова, А. А. Скулкин

УДК:378

МИРОВОЙ И ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Адаптация технологических инноваций и их возможностей в свете дополнительного образования позволяет рассматривать данную тематику как весьма актуальный фрагмент в общей системе современного образовательного процесса. Целью данной научной

публикации является анализ отечественного и зарубежного опыта использования инновационных технологий в контексте дополнительного образования.

Последние десятилетия в нашей стране постоянно наблюдается реформирование отечественной системы образования. Стремление сделать ее более конкурентоспособной на международном рынке абсолютно обосновано. Предлагаемый материал несет инновационные идеи в рамках освещения вопроса организации дополнительного образования.

Анализируя современное состояние изученности заявленной темы, следует сказать, что, безусловный интерес к ней со стороны отечественных и зарубежных исследователей обеспечивает нас материалом, который ложится в основу дальнейших разработок. Так, например, О. В. Воронкова рассматривает проблемы дополнительного образования через аспекты инновационного развития [4]. О. Ю. Ерёмин и М. А. Скворцова предлагают интеллектуальную систему дистанционного образования для повышения качества усвоения учебного материала [8]. Л. В. Мазур и В. И. Ильминская в своих работах предлагают механизмы финансового обеспечения деятельности государственных учреждений, занимающихся дополнительным образованием [9]. Зарубежные коллеги, например, Х. Хоффовер и другие в своих работах в приоритетах дистанционного образования рассматривают возможности экономии средств [12; 13; 14]. Безусловно, упомянутые выше исследования важны и носят фундаментальный характер, но проблем дистанционного образования они касаются довольно косвенно, не глобально. Это подчеркивает актуальность заявленной тематики и диктует необходимость более детальной ее разработки.

Достаточно часто бездумно переносят зарубежный опыт развития образования на отечественную почву, забывая наши прошлые достижения в этой сфере, абсолютно не принимая в расчет, что советская система образования была одной из лучших в мире. Вместе с тем на современном этапе в отечественном образовании наблюдается активное



внедрение информационных технологий на разных уровнях обучения [1]. Примером тому может служить Образовательный центр «Сириус» в городе Сочи, созданный Образовательным Фондом «Талант и успех» на базе олимпийской инфраструктуры по инициативе Президента Российской Федерации В. В. Путина [3]. Фонд учрежден 24 декабря 2014 г. российскими деятелями науки, спорта и искусства. Свою деятельность центр ведет на основании устава Фонда и лицензии на осуществление образовательной деятельности при поддержке и координации Министерства образования и науки Российской Федерации, Министерства спорта Российской Федерации и Министерства культуры Российской Федерации. Следует отметить, что в приоритете данного «Центра развития» возможности для дополнительного дистанционного образования [2].

На сегодняшний день лучшая система образования в Европе – финская. Финны искренне и открыто говорят о том, что многое позаимствовали у системы образования советской России и Германской Демократической Республики. Даже результаты последнего международного исследования образовательных успехов учащихся показали, что финские школьники на сегодняшний день являются самыми продвинутыми среди сверстников из других стран. Далее равняются на них по результатам обучения дети из таких развитых стран, как Япония, Канада, Гонконг, Новая Зеландия, Макао, Бельгия.

Анализируя статистику среди школьников Российской Федерации, нельзя не огорчиться. Так, согласно данным тестирования PISA (Programme for International Student Assessment), которое проводится в мире с 2000 г. (цель исследования – выяснить, насколько эффективно старшеклассники применяют на практике полученные в школе знания. В тесте три основные группы вопросов: по математике, чтению и естественно-научным дисциплинам) в 2015 г. по математике было занято 29-е место, по естественным наукам – 24-е, по грамотности чтения – 32-е из 72. Необходимо помнить, что школьное образо-

вание – это база для эффективного обучения в дальнейшем. От уровня образования детей сейчас полностью зависит будущее нашей страны [10].

Фундаментальные основы финской системы образования: персональный подход к каждому ученику, высокий уровень образованности, статуса и оплаты труда педагогов, доверие и демократические отношения между участниками процесса обучения. Образование всех уровней в Финляндии бесплатное. Даже учебные материалы, питание, медицинский сервис и транспортные услуги для обучающихся предоставляются бесплатно. [15]. Одним из новейших способов повышения эффективности и качества образовательных услуг на всех уровнях образования является дистанционное (онлайн) образование. Первый университет дистанционного образования – «Открытый Университет Великобритании» (Open University) – был учрежден в 1969 г. в Великобритании английской королевой и формировался под пристальным контролем премьер-министра страны Харольда Уилсона. Ректором этого университета был спикер палаты общин Великобритании [16].

Фундаментом образования в вузе стала советская модель заочного обучения. Изначально образовательное учреждение было рассчитано только на обучение англичан, но так как с течением времени оно становилось достаточно популярным, постепенно увеличилось количество обучающихся и территорию функционирования. На данный момент – это учебное заведение располагает региональными представительствами в 13 территориях Великобритании и реализует свои программы обучения с помощью партнерских организаций более чем в 50 странах мира. Технологической отличительной чертой обучения в вузе Великобритании в период его формирования было использование приема телерадиотрансляции в обучении в сочетании с почтовой коммуникацией.

На основе известной нам информации можно сделать вывод, что дистанционное образование имеет устойчивую тенденцию раз-



вития и постепенно увеличивает количество пользователей: в большем объеме, чем классическое образование. При этом данная модель обучения позволила решить ряд проблем, характерных как для классической системы образования, так и для корреспондентской или заочной формы обучения, а именно [5, с. 98]:

1. Снижение себестоимости обучения, и соответственно, стоимости платного образования с помощью:

- отсутствия необходимости эксплуатации зданий и сооружений для обеспечения учебного процесса;
- увеличения количества студентов на одного преподавателя.

2. Повышение качества обучения за счет:

- увеличения использования обучения в активной и интерактивной формах;
- использования разнообразных технологий передачи информации (аудио, видео-материалы);
- использования электронных информационных ресурсов: электронных библиотек, электронных изданий всего мира;
- автоматизации тестирования;
- онлайн-диалог обучающегося с преподавателем;

– неограниченного количества просмотра лекций (вебинаров) в формате видеозаписи.

3. Повышение качества управления образованием за счет:

- прозрачности;
- автоматизации отдельных процессов, обеспечивающих обучение и контроль над процессом обучения;
- создание электронных корпоративных баз данных.

Следующим этапом, который позволяет наиболее систематизировано применять преимущества дистанционного обучения, является внедрение формата гибкого образования. Суть гибкого образования состоит в индивидуальном подходе к выявлению четких сроков обучения, вариативности изучаемых курсов, свободного расписания занятий, самостоятельном выборе студентами методов и сроков контроля полученных знаний и сфор-

мированных компетенций, непосредственное участие в разработке программы обучения.

Достоинствами такой модели являются [5, с. 99]:

- право применения системы индивидуальных образовательных траекторий;
- внедрение концепции непрерывного обучения, в частности, сквозь систему прикладного профессионального образования и профессиональной переподготовки кадров;
- максимальное соответствие учебного процесса потребительским предпочтениям.

По мнению экспертов, причинами роста широкого пользования дистанционным образованием являются:

- возможность обучения без изменения основного места жительства, временного отрыва от семьи и работы;
- экономичность (включая отсутствие транспортных расходов, затрат на проживание для иногородних, иностранных обучающихся);
- возможность получения высококачественного высшего образования при проживании в отдаленных друг от друга территориях;
- приспособляемость процесса обучения и возможность онлайн общения с преподавателем в удобное время;
- гибкость организации образовательного процесса, в том числе большая скорость внедрения новшеств и образовательных программ по вновь формирующимся востребованным направлениям человеческой деятельности.

В России в настоящий момент также можно наблюдать тенденцию развития дистанционного образования и распространение средств электронного обучения в учебном процессе. Развитие образования с эксплуатацией современных электронных устройств и информационных систем в России объясняется институциональными факторами, которые классифицируются следующим образом [6, с. 63]:

- а) политические факторы:
 - глобализация, отражающаяся в изменении социально-экономических потребностей, запросов и представлений общества (потребителей образовательных услуг);



– интеграция отечественной системы образования в мировое образовательное пространство;

– формирование социально-политических объединений (Союзное государство Российской Федерации и Республики Беларусь, Союз независимых государств, Евразийское экономическое сообщество) на территории бывшего СССР.

б) экономические и технологические факторы:

– улучшение средств связи (НТР и создание V технологического уклада, согласно концепциям В. Е. Лепского, И. А. Прохорова, С. Ю. Глазьева и др.);

– прогресс новейших информационных технологий, используемых в реальном секторе экономики;

– научно-технический прогресс с переходом производства на новые технологии (нано-технологии);

– кластеризация экономики и создание совокупности образовательных кластеров, в том числе международных образовательных систем.

в) социальные факторы:

– прогрессивное увеличение количества новой информации, в том числе технической, технологической и научной;

– профессиональная, научная и образовательная дифференциация;

– рост потребностей общества, в том числе касающихся применения современных способов взаимодействия и коммуникации в производстве и повседневной жизни.

Изначально применение Интернет-технологий в процессе изучения нового материала базировалось на сервисах всеобщего назначения (электронная почта, сайты, электронные доски объявлений, телеконференции, видеоконференцсвязь). Позже стали возникать отдельные сервисы, которые интегрируют деятельность электронного обучения (например, виртуальный класс), эволюция которых способствовала возникновению идеи разработки виртуальных учебных сред. Эту концепцию реализуют системы управления обучением (Learning Management Systems – LMS).

LMS отслеживают содержание курсов, процесс выполнения заданий, результаты обучения. Смешанное обучение также входит в круг обязанностей данной системы. Смешанное обучение возникает с помощью онлайн-контента, мероприятий, проводимых в учебных классах, встреч на виртуальных учебных площадках и различных других источников. Развитие LMS осуществляется с помощью процесса интеграции в единую автоматизированную систему главных функций образовательного учреждения, включая вопрос расчета за образовательные услуги, функции электронного деканата, различные дидактические процедуры непосредственно самого процесса обучения.

К основным критериям выбора LMS можно отнести следующие [7, с. 16]:

1. Функциональность.

Данный аспект представляет собой присутствие в системе набора различных функций, таких как форумы, чаты, анализ активности обучаемых, организационные вопросы процесса обучения.

2. Надежность.

Данный параметр характеризует удобство организации и простоту обновления контента на базе уже существующих шаблонов. Защита от внешних воздействий и практичность использования системы оказывают огромное влияние на отношение пользователей к структуре системы и эффективности ее использования.

3. Стабильность.

Стабильность – один из самых важных критериев для человека, который хочет воспользоваться той или иной платформой для получения знаний. Этот термин говорит о степени устойчивости работы системы по отношению к различным режимам работы, степени активности пользователей и надежности хранения информации.

4. Стоимость.

В целом стоимость складывается из достаточно большого количества различных деталей: стоимости самой системы, затрат на ее внедрение, создание программы обучения, сопровождение ученика педагогом или куратором.



ром, наличия или отсутствия ограничительных черт по количеству лицензий на слушателей.

5. Существование средств разработки контента.

Встроенный редактор учебного контента облегчает разработку курсов и позволяет интегрировать в едином представлении образовательные сведения различного назначения. Это является очень важным, так как ученик может фокусироваться на том, что ему действительно нужно и важно.

6. Поддержание SCORM (Сборник спецификаций и стандартов, разработанный для систем дистанционного обучения).

Стандарт SCORM является международной основой обмена электронными курсами. Важно, что отсутствие в системе его поддержки снижает мобильность и не позволяет создавать переносимые курсы.

7. Система оценивания знаний.

Она дает доступ в режиме онлайн оценить знания, которые были приобретены в процессе самообразования студентами. Как правило, такая система включает в себя тесты, задания и контроль активности обучаемых на форумах;

8. Удобство использования.

Важным является то, что необходимо при выборе новой системы обеспечить практическую ее использования как для студента, так и для преподавателя. Это существенный параметр, поскольку потенциальные студенты никогда не станут использовать технологию, которая кажется неудобной или создает трудности при навигации. Технология обучения должна быть интуитивно понятной. В учебном курсе не должны возникать проблемы с поиском меню помощи, переходом от одного раздела к другому и коммуникацией с инструктором.

9. Модульность.

На данном этапе развития электронного обучения курс должен обладать определенным набором модулей или блоками учебных материалов, которые ученик может также использовать и на других курсах.

10. Обеспечение доступа.

Обучаемые не должны сталкиваться с препятствиями для доступа к учебной програм-

ме, связанными с их расположением во времени и пространстве. Большое внимание уделяется людям с ограниченными возможностями. Люди, которые по причинам физического состояния не обладают возможностью заниматься оффлайн, не должны сталкиваться с проблемой доступа к информации. На данный момент стоит вопрос о том, как можно улучшить процесс получения знаний для людей-инвалидов. Отметим, что использование технологий будущего, которые поддерживаются ограниченным кругом программного обеспечения, существенно снижает круг потенциальных пользователей.

11. Мультимедийность.

В качестве контента могут использоваться как текстовые, гипертекстовые и графические файлы, так и аудио, видео, gif- и flash-анимации, 3D-графики различных файловых форматов.

12. Масштабируемость и расширяемость.

Здесь говорится о расширении круга слушателей по системе дистанционного обучения (СДО). Становится ясно, что с течением времени просто необходимо постоянное внедрение новых программ и курсов обучения.

13. Перспективы развития платформы.

СДО должна быть развивающейся средой, на которой необходимы постоянные обновления: выход новых и улучшение старых версий системы с поддержкой новых технологий и стандартов.

14. Кросс-платформенность СДО.

Система дистанционного обучения не должна быть привязана к какой-либо определенной операционной системе или среде, и на серверном уровне, и на уровне клиентских машин. Ученики должны иметь возможность пользоваться стандартными средствами без загрузки дополнительных модулей и программ.

15. Качество технической поддержки.

Качество технической поддержки должно быть очень высоким. Поддержка работоспособности, стабильности СДО, устранения неполадок и уязвимостей должна производиться с участием специалистов компании разработчика СДО и специалистов собственной службы поддержки организации.



16. Наличие (отсутствие) русской локализации продукта.

Локализованная версия продукта, более адаптированная как для администрирования и разработки курсов, так и для каждого потребителя образовательных услуг.

Самый распространенный способ приобретения СДО – это приобретение готового решения с документированными возможностями, на базе которого организация-заказчик решает задачу развертывания дистанционного образования. В стоимость программного обеспечения, как правило, входит подробная документация, методическая и техническая поддержка. При этом организация-заказчик собственноручно вводит систему в эксплуатацию [11]. Введение СДО в эксплуатацию силами разработчика возникает в рамках проекта по внедрению. Это значительно дороже и, следовательно, менее распространено в среде российских организаций. Несмотря на это, по завершению проекта компания-заказчик приобретает уникальную систему, которая способна решать практически все необходимые задачи. Наименее рискованная с точки зрения финансовых затрат схема – использование ASP-сервиса (провайдер услуг доступа к приложениям). Основная идея услуги сводится к тому, что пользователь получает доступ к существующей функциональной СДО, которая была создана на базе определенного продукта.

Четвертый путь – открытие свободно распространяемой СДО силами организации. Этот конкретный путь позволяет снизить затраты на воплощение проекта развертывания СДО, модернизировать систему под индивидуальные требования и потребности. Но в данном случае вся тяжесть внедрения системы ложится на ИТ-службу организации. В связи с тем, что в последнее время интенсивно происходит развитие и широкое внедрение технологий электронного обучения, распространение получили десятки зарубежных и российских LMS как промышленной разработки, предназначенной для коммерческого тиражирования, так и «доморощенные», в главной степени – для собственных нужд.

Среди них можно отметить Moodle, Web Tutor, A Tutor, Learn Press, eFront, «Прометей», «Доцент», Learning Server, Sakai. До сих пор не стерся стереотип о том, что для старта дистанционного обучения достаточно добавить к сайту организации выбранную LMS, и процесс начнется незамедлительно. В сущности, выбор конкретной LMS и ее настройка является одним из «винтиков» огромного механизма организации и управления процессом электронного обучения. Без гармоничного взаимодействия LMS с различными организационно-техническими подсистемами образовательной организации возникает множество трудно решаемых проблем, связанных с созданием электронных учебно-методических комплексов, мотивацией персонала и создателей ЭУМК, защитой прав. Также трудности касаются учета учебной и учебно-методической нагрузки преподавателей, трудящихся в среде СДО.

В действительности LMS не должен быть единственным базовым элементом электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС) организации. Как правило, под ЭИОС подразумевается объединение электронных информационных ресурсов, электронных образовательных ресурсов, информационных технологий, телекоммуникационных технологий, идентичных технологических средств. Они предоставляют возможность освоения студентами учебных программ, а также кооперации обучающихся с педагогами, репетиторами, кураторами. В качестве главного требования к ЭИОС стоит отметить автоматизацию учебного процесса с целью формирования процесса получения знаний, основанного на индивидуальном обучении. ЭИОС должна производить роль компьютерного интеллектуального помощника, принимать во внимание индивидуальные параметры пользователей, задавать темп обучения, который подходит конкретному ученику, формировать индивидуальные образовательные траектории и методики освоения материала, обеспечивать самодиагностику и самодисциплину обучающихся, интерактивное взаимодействие между студентами и элементами



учебных материалов, осуществлять регулярный мониторинг всех составляющих ЭО.

Базовым компонентом ЭИОС является система управления обучением LMS, которая обеспечивает реализацию учебного процесса. Как показывает многочисленная практика, с позиций системного подхода целесообразно рассматривать ЭИОС образовательного учреждения как организационно-техническую систему. В ее структуру в качестве основных подсистем входят организационная подсистема, комплекс технических средств, подсистема маркетинга и средства обеспечения (рис. 1). Институциональная структура складывается из создателей ЭУМК (авторов программ, методистов, инженеров-технологов), педагогов, лекторов, управляющего персонала (менеджеров СДО), учебно-вспомогательного состава (диспетчеров образовательного процесса, профессионалов технического программного средств обеспечения). Организационная подсистема является важным элементом в системе СДО.

Структура технических элементов СДО охватывает в качестве фундаментальных элементов телекоммуникационное оснащение (среды которых серверное), рабочие места студентов и персонала (компьютеры, наушники, микрофоны, необходимые предметы для записи информации: тетради, ручки), снабжение дистанционных лабораторий.

Пункт комплектации и подготовки процесса работы компьютерного и телекоммуникационного оборудования может осуществляться на основе типовых подходов. Но в формировании и эксплуатации дистанционных лабораторий не стоит полагаться на стандартные решения. На протяжении долгого времени оснащение компьютерами в учебном заведении и доступ к сети Интернет являлись важнейшими факторами, которые конкретизировали его возможности в использовании технологий дистанционного обучения. В информационном веке учебные возможности домашних и офисных электронных средств во многом выше потенциала компьютерных классов школ, университетов и т. д. Для школ, университетов, колледжей, академий важно

иметь все необходимое оборудование только для классических аудиторных занятий и академической работы с эксклюзивными дорогостоящими пакетами прикладных программ. В индивидуальной же работе учащихся с электронными академическими материалами разумно нацеливаться на домашние технические системы.

Структура обеспечения включает необходимые элементы.

Нормативно-правовой блок разделяется на:

– применение официальных устанавливающих стандарты актов (правовая база): указы, законы, распоряжения, постановления.

– локальная документация, определяющая коммуникацию с создателями курсов и материальные нормативы деятельности СДО, положение о СДО, план работы, служебные инструкции, координирующая документация – назначения, приказы, отчеты, свидетельства.

Программное обеспечение ЭИОС должно включать официальный сайт образовательной организации и программный инструментарий как средство управления дистанционным учебным процессом – LMS. Электронный ресурс, касающийся сферы образования (банк ЭУМК, онлайн-библиотеки) – важнейший компонент ресурсов оснащения и СДО в целом. Это тот продукт, который предложен СДО на рынке образовательных услуг. Применение маркетинговых средств в СДО (SWOT-анализа, анкетирования) дает возможность отойти от ошибочной практики. Ошибочной практикой можно назвать погоню людей за материальной выгодой.

Поддержка последних тенденций развития образования, основанных на цифровых технологиях, необходима для повышения уровня образования молодежи и пожилых людей и обеспечения его непрерывности в течение всей жизни. Быстрые изменения в обществе требуют модернизации системы образования и внедрения технологии непрерывного образования. Все ступени образования (общеобразовательная школа, общеобразовательная и профессиональная подготовка, высшее образование и образование для взрослых) предоставляют возможности для повышения квали-

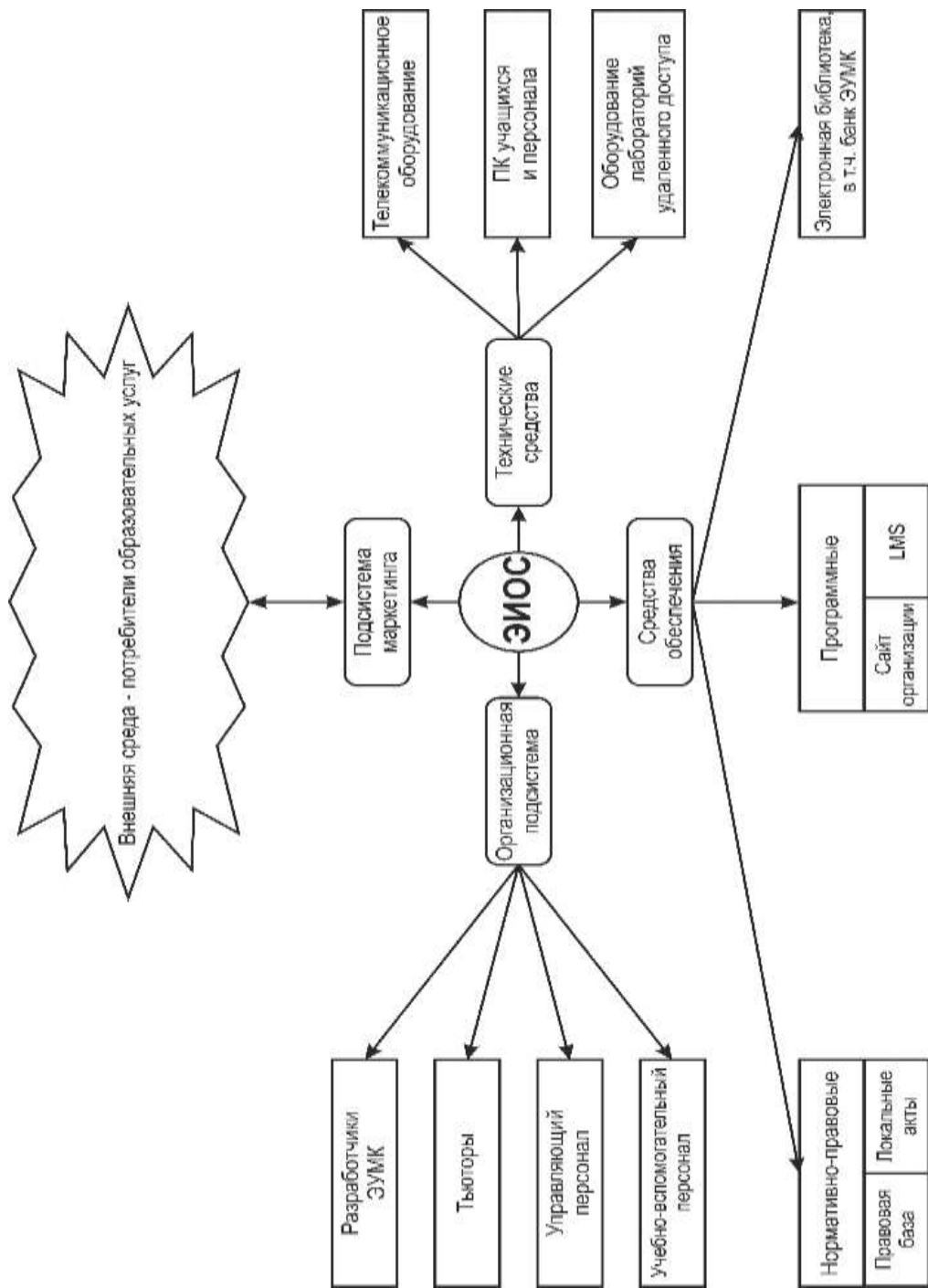


Рис. 1. Структура ЭИОС на базе СДО



фикации, профессиональной переподготовки и, как следствие, способствуют успешному трудоустройству на новой работе, в новой социальной роли, что снижает риск социальной изоляции.

Принципиально новый подход к решению вопросов развития образования для всех, непрерывного образования, образования как фундамента устойчивого развития общества лежит в русле использования информационно-коммуникационных технологий для реализации формата дистанционного обучения.

АННОТАЦИЯ

Данная статья посвящена вопросу эффективного применения информационных технологий в сфере дополнительного образования в Российской Федерации и преемственности международного опыта и разработок по данному вопросу.

Ключевые слова: образование, система образования, дистанционное образование, информационные технологии, дополнительное образование.

SUMMARY

This article is devoted to the issue of the effective use of information technology in the field of continuing education in the Russian Federation and the continuity of international experience and developments on this issue.

Key words: education, education system, distance education, information technology, additional education.

ЛИТЕРАТУРА

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ; ред. от 01.05.2019.
2. О внесении изменений в Федеральный закон Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 03.07.2016 № 313-ФЗ.
3. Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ: приказ Минобрнауки России от 23.08.2017 № 816; зарегистрирован в Минюсте России 18.09.2017 № 48226).

4. Воронкова О. В. Глобальный аспект инновационного развития // Глобальный научный потенциал. – СПб.: ТМБпринт. – 2014. – № 9 (42). – С. 88.

5. Дмитриев В. Я., Пилявский В. П., Рожков И. И. Профессиональное признание как инструмент оценки качества образовательных услуг // Вестник Национальной академии туризма. – 2011. – № 4 (20). – С. 96–100.

6. Пилявский В. П., Дмитриев В. Я., Жолдасов В. В., Васильева Е. В. Трансформация образовательных услуг в экономике знаний // Вестник Национальной академии туризма. – 2015. – № 2 (32). – С. 63–64.

7. Пилявский В. П., Дмитриев В. Я., Климин А. И. Роль образовательных услуг в формировании интеллектуального капитала // Петербургский экономический журнал. – 2016. – № 2. – С. 15–22.

8. Ерёмин О. Ю., Скворцова М. А. Интеллектуальная система дистанционного образования для повышения качества усвоения учебного материала [Электронный ресурс] // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2016. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/intellektualnaya-sistema-distantsionnogo-obrazovaniya-dlya-povysheniya-kachestva-usvoeniya-uchebnogo-materiala>.

9. Мазур Л. В., Ильминская В. И. Механизм финансового обеспечения деятельности государственных учреждений [Электронный ресурс] // Территория науки. – 2015. – № 2. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/mehanizm-finansovogo-obespecheniya-deyatelnosti-gosudarstvennyh-uchrezhdeniy>.

10. Российская школа хуже средней в мире: почему так и что делать. [Электронный ресурс]. – URL: https://mel.fm/rejting/9754061-low_rating.

11. «Старческие болезни» программно-обеспечения и пути модернизации. [Электронный ресурс]. – URL: <http://hawkhousе.ru/blog/starcheskie-bolezni-programmnogo-obespecheniya-i-puti-modernizatsii/>

12. Хоффвер Х. Колледж стоит дороже, чем когда-либо [Электронный ресурс] // Business Insider. – 8 июля 2018. – URL: <http://www.businessinsider.com/college-and-health-cost-versus-income-2011-3>.



13. Brand Analytics 2017. [Электронный ресурс]. – URL: <http://blog.br-analytics.ru/sotsialnye-seti-v-rossii-letno-2017-tsify-i-trendy/>

14. Eurostat: *articpation_rate_in_education_and_training*. [Электронный ресурс]. – URL: (<http://ec.europa.eu/eurostat/statistics>).

15. New Research Shows Free Online Courses Didn't Grow As Expected. nprEd. April 11, 2015 [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.npr.org/sections/ed/2015/04/11/397295495/the-future-of-free-online-courses-new-research-from-mit-and-harvard>.

16. Observatory for Borderless Higher Education. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.university-directory.eu/United-Kingdom/Observatory-on-Borderless-Higher-Education-OBHE.html>.



А. А. Штец, Г. И. Шемизон

УДК: 371.13

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В СООТВЕТСТВИИ С ЛИНГВИСТИЧЕСКИМИ ОСОБЕННОСТЯМИ ДИАЛОГА КАК РЕЧЕВОГО ЯВЛЕНИЯ

Речевое поведение обучающихся начальной школы и, в первую очередь, учителя определяет характер их взаимодействия в рамках образовательного процесса. Правильным оно может быть только если основой его является диалог. Речевым поведением, по мнению И. А. Зимней, является «специфическая

и неотъемлемая часть человеческого поведения в целом как сложной системы поступков, действий, движений» [6, с. 52]. Наличие в речевом поведении системы поступков позволяет выделять ее две части: «означающее – характер воздействия на партнера и означающее – внешняя исполнительная часть речевой деятельности или речевого действия» [6, с. 52]. За «означающее», по нашему мнению, принимается реализация смыслов, поиск ответа на вопрос «Зачем?», который можно получить только в процессе учебного диалога. «Означающее» подразумевает под собой действие или процесс получения искомого смысла, происходящий в результате осуществления речевых поступков. С точки зрения Т. В. Матвеевой, речевым поступком является «конкретное проявление речевой деятельности», аналогичным является понятие «речевой акт». Акцент ученый ставит на участнике речевого общения ([чей?] поступок) [10, с. 393]. А. Н. Щукин отождествляет понятия «речевой поступок» и «речевое действие», включая его в структуру «речевого поведения» [1, с. 258]. З. И. Курцева под речевым поступком подразумевает «намеренно созданное высказывание, отражающее нравственную позицию коммуниканта, цель которого – воздействовать на адресата в кризисной ситуации общения (повлиять на мнение, на его отношение к чему-либо или кому-либо, на принятие им решения и т. п.)» [7]. С нравственной точки зрения, на наш взгляд, правильное воздействие на адресат подразумевает невозможность осуществления учебного диалога вне речевого поступка. Задачей учителя в обучении является применение полноценного обмена речевыми поступками между учителем и учеником, между учителем и классом, между учеником и классом или между двумя учениками. Во время такого обмена речевыми поступками педагог обязан следить за своим правильным речевым поведением и за речевым поведением учеников, точнее, за культурой речевого поведения. Если ситуация в обучении приводит к необходимости корректировки речевого поведения, это необходимо осуществить, ведь учебный диалог может быть осуществлен только в рамках правильного речевого поведения.



Целью статьи является представить и охарактеризовать лингвистические особенности диалога как речевого явления, а также продемонстрировать анализ учебного диалога и речевого поступка, который даст возможность построить модель речевого поведения.

Для реализации учителем учебного диалога необходимо учитывать целый спектр лингвистических особенностей диалога как речевого явления. Диалог исследовался достаточно подробно целой группой ученых-лингвистов (Т. В. Жеребило, Т. Ф. Плехановой, Н. Ю. Шведовой, Л. В. Щербой и др.). Без анализа этих исследований мы не можем получить полной картины об учебном диалоге. Первой особенностью является количество собеседников в диалоге. Рассматривая эту особенность, следует обратиться непосредственно к определению, которое в лингвистике раскрывается с разных сторон. Чаще всего ученые-лингвисты опираются на этимологию слова, которое связывается по происхождению с греческим “dialogos” и состоит из двух частей: приставки “dia” – «совершенно, полностью, друг против друга, сквозь, через, между» и корня “logos” – «слово, мысль, смысл, понятие, число». По мнению Т. Ф. Плехановой, первую часть термина можно понимать как «сплошное движение, проникновение, разделение» и, значит, «диалог – разделенное слово, взаимная речь», т. е. разговор, который ведут два или более человек [11]. Говорил об этом и В. И. Лагутин, выделяя в дифференциальных признаках диалога такой, как «наличие не менее двух собеседников» [8, с. 8]. Следовательно, собеседник в диалоге может быть олицетворен коллективом или коллективным лицом, как это и происходит в учебном процессе. На последнем этапе урока при формулировке выводов исследования ученики, направляемые педагогом, приходят к единому мнению.

Второй лингвистической особенностью является условие обмена высказываниями в диалоге. Н. Ю. Шведова в своих исследованиях фиксировала, что диалог «представляет собой обмен высказываниями, порождаемыми одно другим в процессе разговора» [16,

с. 68]. Н. Ю. Шведова делала акцент на том, что взаимосвязанность высказываний всегда должна быть смысловая, а в определенных случаях еще и структурно-смысловая. Как мы видим, в исследованиях данного лингвиста количество участников диалога также не является определяющим положением. На первый план выносятся принцип обмена мнениями. Структурно-смысловой взаимосвязью с точки зрения дидактики выступает этапность учебного диалога, т. е. взаимосвязь его типологии с разными этапами урока.

Следующей особенностью является то, что диалог рассматривается в лингвистике как форма речи и тип коммуникации. Например, в энциклопедии «Русский язык» под редакцией Ю. Н. Караулова диалог трактуется как «форма речи, состоящая из регулярного обмена высказываниями-репликами, на языковой состав которых взаимно влияет непосредственное восприятие речевой деятельности говорящих» [13, с. 119]. В «Словаре лингвистических терминов» О. С. Ахмановой под диалогом понимается «одна из форм речи, при которой каждое высказывание прямо адресуется собеседнику и оказывается ограниченным непосредственной тематикой разговора» [2, с. 127]. В. И. Лагутин в своей монографии говорит об узком значении диалога как «функциональной разновидности речи, виде речи, типе коммуникации, принципе организации коммуникации, реализации которого создает особый тип текста» [8, с. 8].

Важнейшей особенностью является внутренний диалог, однако по данному вопросу нет однозначной точки зрения. Например, В. И. Лагутин перечисляет дифференциальные признаки диалога, такие как обязательная смена говорящих (на этом основании разговор сам с собой исключается из рассмотрения); участники диалога понимают язык, на котором ведется диалог; участники диалога видят, по меньшей мере, слышат друг друга [8, с. 8]. Однако некоторым признакам явно противоречит мнение таких исследователей, как М. М. Бахтин, М. Р. Львов и др. В своих работах М. М. Бахтин указывал на «пересечение, созвучие или перебой реплик откры-



того диалога с репликами внутреннего диалога героев» [3, с. 196], что может рассматриваться как процесс осмысления происходящего субъектом путем непрерывного внутреннего общения с самим собой. Такой же точки зрения придерживался М. Р. Львов, говоря в своих исследованиях о возможности диалога с самим собой: «В диалоге, т. е. речи двоих или нескольких, роли «говорящий» – «слушающий» все время меняются; в монологе такой смены нет, но адресат речи всегда подразумевается, иногда это сам говорящий (диалог с самим собой)» [9, с. 273]. Также в работах М. Р. Львова есть необходимость диалога с автором произведения: «В классе на уроке чтения все усилия учителя должны быть направлены на то, чтобы состоялся диалог между автором читаемого художественного произведения и учащимися» [9, с. 101]. Как мы видим, в таких ситуациях возможность видеть или слышать друг друга у участников диалога не всегда имеется, а вот разговор с самим собой имеет место быть.

Наличие внутреннего диалога позволяет его участникам понимать друг друга на основе осознаний высказываний, которые обеспечивают во внутреннем плане речевой деятельности процесс смыслообразования. При поиске смысла в учебном диалоге в первую очередь следует обратить внимание на постановку проблемы, так как именно принятие говорящим проблемы означает проникновение в смысл диалога. Данный процесс неизбежно влечет за собой предположение – построение гипотезы, в котором ученики осознают конечный результат, спрогнозированный в начале диалога. В структуре учебного диалога кроме постановки проблемы и гипотезы должны выделяться как отдельные этапы открытие, осуществляемое в подборе правильной гипотезы, проверка сделанного открытия и рефлексия, позволяющая сделать выводы [18].

Как было показано выше, диалог отличается не только определенной формой речи (внешний и внутренний диалог), но и типом коммуникации. В Энциклопедическом словаре под общей редакцией А. В. Петровского от-

мечено, что термин «коммуникация» произошел от лат. *communicatio* – связь, сообщение, а коммуникативная деятельность характеризуется как «деятельность, предметом которой является другой человек – партнер по общению» [12]. Опираясь на данное определение, можно сказать, что в коммуникативной деятельности у каждого человека реализуется потребность к познанию, оценке других людей и др., так как через эти процессы осуществляется самопознание и самооценка с помощью других субъектов. В различных видах деятельности, в том числе учебно-исследовательской и игровой, учитель дает возможность узнать о себе и окружающих. Коммуникативная деятельность особенно важна в данный момент, так как ее предметом становится другой человек (будь то учитель или ученик), а из-за того, что она является взаимодействием, познающий сам невольно превращается в объект познания. Перечисленные особенности коммуникативной деятельности позволяют прийти к выводу, что коммуникативная деятельность – это, с лингвистической точки зрения, общая система организации содержания учебного диалога.

Немаловажная особенность диалога была выделена Л. В. Щербой, который понимал его как «цепь реплик» [19, с. 115]. А из этого следует, что в поле лингвистики реплики образуют диалогическое единство. В Словаре лингвистических терминов Т. В. Жеребило под диалогическим единством трактуется структурно-смысловая общность, текст двух или более участников речи [15]. Собственно, реплики трактуются лингвистами по-разному. Например, реплике, которая открывает диалогическое единство, дается название «инициативная» (Т. Г. Винокур [4, с. 85]), «относительно самостоятельная реплика» (И. П. Святотор [14]), «стимул» (В. Г. Гак [5, с. 219]). Ответная реплика носит название «реплика-реакция» (В. Г. Гак [5, с. 219]), «реактивная реплика» (Т. Г. Винокур [4, с. 85]). Суть этих реплик заключается в том, что реплика, открывающая диалогическое единство, несет смысловую нагрузку вопроса, а следующая реплика – дает ответ.



Связь указанных реплик выражается в возникновении диалогического единства. Т. В. Жеребило обращает внимание на последовательность взаимосвязанных реплик в диалогическом единстве, которые объединяются накоплением информации по данной теме; мотивированностью форм; сцеплением, опорой на предыдущую или последующую реплики [15]. Все перечисленные признаки диалогического единства актуальны и для диалога в обучении, так как перекликаются с системообразующими особенностями учебного диалога: наличие определенной структуры, получение познавательного результата, организация коллективной деятельности и осознанное целеполагание [17, с. 70].

Как было указано выше, второй частью в речевом поведении выступает система речевых поступков («означающее»). Речевой поступок как действие должен осуществляться в несколько этапов. На первом этапе субъект, опираясь на замысел, определяет намерения как элементы будущих действий. При этом участникам диалога необходимо ответить на вопрос: что нужно сделать, чтобы достичь необходимое решение проблемы. На втором этапе осуществляется программирование деятельности: субъектом определяется стратегия будущей деятельности, результат, которого он хотел бы достичь, а также происходит внутреннее программирование своей речи. Однако замысел может остаться на уровне внутренней речи. На следующем этапе выполняется непосредственно речевой поступок в форме конкретного речевого жанра. Четвертый этап предполагает контроль речевого поступка в плане его сопоставления со вторым этапом (желаемым результатом). И на пятом (заключительном) этапе осуществляется оценка речевого поступка на уровне самооценки и оценки окружающих.

При соотношении данных этапов с этапами учебного диалога четко прослеживается, что этап намерения аналогичен этапу постановки проблемы в учебном диалоге; этап программирования деятельности по своим характеристикам отвечает этапу построения гипотезы; этап реализации речевого поступка

в форме речевого жанра соотносится с этапом открытия; этап контроля соотносится с этапом проверки сделанных открытий, а этап оценки равен этапу рефлексии. На основании сделанных выводов можно построить модель речевого поведения (см. рис. 1).

Представленная модель речевого поведения показывает связь учебного диалога и речевого поступка, без чего невозможна организация учебно-исследовательской деятельности. Правильное речевое поведение возможно только на основе диалога как средства его формирования. Полноценная реализация учителем начальных классов учебного диалога требует учета целого спектра лингвистических особенностей диалога как речевого явления. Разработанная модель речевого поведения наглядно демонстрирует аналогию этапности учебного диалога и речевого поступка.

Для организации правильного речевого поведения важно обратить внимание на правила речевых поступков:

- во время учебного диалога говорить только по обсуждаемой теме;
- любое высказывание должно быть обоснованным;
- мысли нужно излагать внятно, четко, без лишней многословности;
- в репликах следует использовать группы формул речевого этикета.

Соблюдение перечисленных правил речевого поведения и корректировка учителем начальных классов речевого поведения в рамках учебного диалога существенно повысит эффективность реализации важнейшего требования Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования второго поколения, требующего применение учебно-исследовательской деятельности в обучении младших школьников

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются лингвистические особенности диалога как речевого явления. Авторами дается содержательная характеристика каждой лингвистической особенности диалога на основе работ ученых-лингвистов. Кроме этого, в статье демонстри-



Рис. 1. Модель речевого поведения

руется модель речевого поведения, построенная на основе анализа этапов учебного диалога и речевого поступка. Данная модель наглядно показывает связь учебного диалога и речевого поступка, без чего невозможна организация учебно-исследовательской деятельности. В заключение акцент делается на перечислении правил речевых поступков, необходимых для правильного речевого поведения.

Ключевые слова: речевое поведение, речевой поступок, учебный диалог, учебно-исследовательская деятельность.

SUMMARY

The article is consider the linguistic features of the dialogue as a speech phenomenon. The authors give a substantive description of each linguistic peculiarities of the dialogue based on the works of linguistic scholars. In addition, the article demonstrates the model of speech behavior, based on the analysis of the stages of educational dialogue and speech act. This model clearly shows the relationship of educational

dialogue and speech act, without which the organization of teaching and research activities is impossible. In conclusion, the emphasis is on enumerating the rules of speech acts, necessary for proper speech behavior. At the end of the article, a conclusion is madding about the connection of correct speech behavior with an educational dialogue, and attention is focused on the enumeration of the rules of speech acts necessary for correct speech behavior.

Key words: speech behavior, speech act, educational dialogue, educational-research activity.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый Словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. – М.: «Советская энциклопедия», 1966. – 608 с.
3. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / сост. С. Г. Бочаров. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.



4. Винокур Т. Г. Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения. – М.: Наука, 1993. – 172 с.
5. Гак В. Г. Русский язык в сопоставлении с французским: учеб. пособие. – М.: Ком Книга, 2006. – 264 с.
6. Зимняя И. А. Лингвopsихология речевой деятельности. – М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.
7. Курцева З. И. Коммуникативно-нравственный аспект риторического образования: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.dissercat.com/content/kommunikativno-nravstvennyi-aspekt-ritoricheskogo-obrazovaniya> (дата обращения: 16.03.2019).
8. Лагутин В. И. Проблемы анализа художественного диалога. – Кишинев: Штиинца, 1991. – 98 с.
9. Львов М. Р. Горецкий В. Г., Сосновская О. В. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 464 с.
10. Матвеева Т. В. Полный словарь лингвистических терминов. – Ростов н/Д: Феникс, 2010. – 562 с.
11. Плеханова Т. Ф. Текст как диалог: монография [Электронный ресурс]. – Мн.: МГЛУ, 2003. – 251 с. – URL: <http://disus.ru/knigi/239285-1-plehanova-tekst-kak-dialog-monografiya-tfplehanova-mn-mglu-2003-251-plehanova-tatyana-fedorovna-tekst-kak-dialog.php> (дата обращения: 06.01.2019).
12. Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах [Электронный ресурс]. / ред.-сост. Л. А. Карпенко; под общ. ред. А. В. Петровского. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 176 с. – URL: <http://vocabulary.ru/termin/deyatelnost-kommunikativnaja.html> (дата обращения: 11.03.2019).
13. Русский язык. Энциклопедия / гл. ред. Ю. Н. Караулов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1997. – 703 с.
14. Святогор И. П. Типы диалогических реплик в современном русском языке: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. – М., 1967. – 20 с.
15. Словарь лингвистических терминов [Электронный ресурс] / гл. ред. Т. В. Жеребило. – Назрань: Пилигрим, 2010. – 486 с. – URL: https://lingvistics_dictionary.academic.ru (дата обращения: 12.03.2019).
16. Шведова Н. Ю. К изучению русской диалогической речи. Реплики-повторы // Вопросы языкознания. – 1956. – № 2. – С. 67–83.
17. Шемигон Г. И. Диалоговое обучение в профессиональной подготовке современного педагога // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2016. – Т. 2. – № 4. – С. 67–73.
18. Штец А. А., Шемигон Г. И. Исследовательский урок диалогового обучения младших школьников первоначальному чтению // Образование и воспитание. – 2016. – № 1. – С. 43–48.
19. Щерба Л. В. Избранные работы по русскому языку. – М.: Учпедгиз, 1957. – 188 с.



Н. В. Горбунова, М. А. Горшкова

УДК 371.13:37.013.73

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НА ОСНОВЕ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

В своем обращении к Федеральному Собранию Президент Российской Федерации В. В. Путин подчеркнул ценность человеческого капитала, указав на приоритет глубоко-мыслящих, творческих, готовых саморазвитию, обучению, и профессиональному росту специалистов. «Сегодня в нашем обществе четко обозначился запрос на перемены. Люди хотят



развития и сами стремятся двигаться вперед в профессии, знаниях, в достижении благополучия, готовы брать на себя ответственность за конкретные дела. Зачастую они лучше знают, что, почему и как надо менять там, где они живут, работают, – в городах, районах, селах, по всей стране», – отметил Глава государства.

Глобальные изменения, происходящие в современном обществе, обусловили поиск новых мировоззренческих ориентиров. Освободившаяся «идеологическая» ниша прошлого, к сожалению, все еще не наполнена новым содержанием, и это, в свою очередь, негативно сказалось на личностном становлении подрастающего поколения. В современном обществе происходит смена жизненно важных приоритетов, продолжается переоценка понятий и представлений, изменение общечеловеческих идеалов и духовных ценностей. В обществе наблюдается тройной кризис: нравственный кризис, психологический кризис и мировоззренческий кризис, который задает ориентир на будущее. Государственные институты озабочены поиском эффективных путей выхода из кризисных ситуаций. По этой причине не случаен повышенный интерес ученых разных отраслей знаний к антропологическому подходу и возможности его реализации в образовательном процессе.

Реализация антропологического подхода в сфере образования предусматривает построение образовательного процесса в соответствии с потенциальными возможностями обучающихся, а также выбор таких условий, которые необходимы для профессионального становления человека и сохранения его индивидуальности. В рамках антропологического подхода сохраняется принцип природосообразности.

Антропологический вектор в образовании предполагает формирование ценностной ориентации личности обучающегося, что возможно при условии активной роли педагога в образовательном процессе. В последние десятилетия приобретает особую актуальность вопрос о социальной роли учителя, функции которого не ограничиваются лишь решением

методических задач. Сегодня перед учителем стоит конкретная задача выбора такой позиции, которая по социальными и педагогическим параметрам соответствовала бы требованиям современного образовательного процесса. Для этого учителю необходимо иметь не просто психолого-педагогические знания, но и располагать сведениями в области методологии образования, во многом проясняющей тенденции развития педагогического процесса и позволяющей правильно организовать свою профессиональную деятельность.

В соответствии с традицией отечественного образования учитель является тем, кто оказывает существенное влияние на формирование взглядов и убеждений школьников, помогает им найти свои жизненные цели и ориентиры. Центральным для современной педагогики остается вопрос о том, какими же ценностями и профессиональными качествами должен обладать учитель? Для правильной организации профессиональной деятельности учителя важно уважать свободу учащегося, предоставляя ему право быть самим собой; относиться к интересам обучающихся как к главному стимулу в обучении; осознавать, что в современном обществе ученик будет успешным только в том случае, если будут сформированы и развиты необходимые компетенции.

Современный учитель – это личность со сложившимся позитивным мировоззрением, нацеленная на постоянное саморазвитие и профессиональный рост, толерантная, обладающая высоким нравственным авторитетом. Ключевой в современном образовательном процессе является категория педагогического мировоззрения.

Под мировоззрением, как правило, понимают знания и представления о мире, которые определяют отношение человека к происходящему вокруг него и во многом структурируют его взгляды, интересы и поведение в целом. Мировоззрение формируется на основании трех компонентов: мироощущения – эмоционально-психологической стороны мировоззрения, реализуемой через чувства и настроения, мировосприятия, существующего



как образ мира в представлениях, и миропонимания, связанного с когнитивной и эмоциональной сферой деятельности человека.

Мировоззрение педагога определяет главные ориентиры его профессиональной деятельности и на основе ценностных предпочтений акцентирует внимание на истинных ценностях.

Проблема формирования педагогического мировоззрения представляется особенно актуальной для современного педагогического знания. Однако в работах отечественных исследователей данная проблема все еще не достаточно освещена. Одна из причин, объясняющая неизученность вопроса, связана с самой природой мировоззрения как философского понятия. Возможность применения данного термина в теории и методике образования появилась в результате выделения частного мировоззрения в качестве отдельной дефиниции.

В современной философии феномен частного мировоззрения понимают как результат проявления жизненного мира человека в процессе организации конкретной профессиональной деятельности. Педагогическое мировоззрение включает систему взглядов субъекта педагогического процесса и его отношение к событиям педагогического мира, своей роли в этом мире.

С понятием педагогического мировоззрения коррелируют такие понятия, как профессиональное мировоззрение, профессиональное самосознание, педагогическое сознание и мышление, философия образования, педагогическая культура учителя.

О мировоззрении как знаковой категории педагогической культуры писал в свое время К. Д. Ушинский. По мнению отечественного педагога, «учитель обязан воспитать у своих воспитанников определенные взгляды, а это возможно лишь в том случае, если он имеет свое мировоззрение. Главнейшая дорога человеческого воспитания есть убеждение, а на убеждение можно только действовать убеждением» [4, с. 22].

Как уже отмечалось выше, проблема формирования педагогического мировоззре-

ния представляется особенно актуальной на современном этапе развития образования. Об этом свидетельствуют диссертационные исследования, выполненные в последние годы.

Так, И. Ю. Ибрагимов в своей работе «Формирование педагогического мировоззрения будущего учителя в вузе» выделяет условия и методику изучения педагогического мировоззрения. Автор диссертации называет такие содержательные характеристики педагогического мировоззрения, как гуманистическая ценностная ориентация, личностно-профессиональная мотивация, научность, самостоятельность, активность и действенность, которые способствуют развитию системного видения педагогического процесса. Понятие педагогического мировоззрения рассматривается как «система убеждений, ценностей, взглядов на педагогический процесс, самостоятельную, личностную позицию, которая помогает организации и осмыслению своей профессиональной деятельности на основе современных научных исследований и придает ей продуктивный, эффективный характер» [2].

Новизна результатов диссертационного исследования Е. В. Дмитриевой «Формирование профессионального педагогического мировоззрения будущего учителя» заключается в конкретизации научной дефиниции «профессиональное педагогическое мировоззрение», уточнении его сущности и структуры, а также в определении этапов становления педагогического мировоззрения у будущих учителей [1].

Педагогическое мировоззрение представляет собой динамически развивающуюся систему взглядов и убеждений учителя, которые зависят от его профессиональной подготовки и координируют его профессиональную деятельность и идентификацию. Носителями педагогического мировоззрения являются работники не только сферы образования, но и сферы культуры и искусства. Носителем педагогического мировоззрения, безусловно, выступает и государство. И с этой точки зрения педагогическое мировоззрение можно рассматривать как составляющую обыденного мировоззрения.



Педагогическое мировоззрение как феномен образовательного процесса должно быть осмыслено в диахроническом аспекте, поскольку формирование педагогического мировоззрения происходит в тесной связи с оформлением и утверждением педагогической культуры, педагогического сознания и педагогического мышления. Учитель выступает не просто носителем педагогического мировоззрения, но и реализует его в школьную среду через свою профессиональную деятельность.

Педагогическое мировоззрение многоаспектно: в нем находит отражение мир педагогических явлений. Педагогическое мировоззрение детерминировано принадлежностью к психолого-педагогическому знанию, к природе педагогического процесса и связанной с ним мотивационно-ценностной направленности субъекта.

Антропологический вектор образовательного процесса актуализирует основные характеристики педагогического мировоззрения: способность оценить педагогическое явление; стремление отойти от существующих штампов, сохранив при этом необходимую степень научной обоснованности принятых решений; наличие собственных педагогических принципов, осмысленного педагогического кредо; желание реализовать собственные профессиональные замыслы, действуя в соответствии со своими убеждениями; умение связать теоретические знания с практическими явлениями при построении педагогического процесса, анализировать и давать оценку своим действиям; умение делать осознанный выбор, нести за него ответственность и отстаивать правоту.

В силу своей профессиональной специфики педагогическое мировоззрение несет следующую функциональную нагрузку – онтологическую, социальную, аксиологическую, прогностическую, культурологическую, организационную.

Для формирования педагогического мировоззрения необходимы время, усилия, осознанность. Успех этого процесса зависит от определенных условий. Однако реальность такова, что практическая подготовка будуще-

го учителя недостаточно ориентирована на развитие гуманистического педагогического мировоззрения. Этим объясняется стихийный, бессистемный характер подготовки, в результате которой молодой специалист оказывается не готов к решению сложных педагогических проблем, стоящих перед ним: профессиональная позиция в этот момент часто неустойчива, меняется на противоположную ввиду социальных условий, возможной авторитарной позиции, отсутствия диалогичности, часто наблюдаемого стремления осуществить профессиональную деятельность на уровне подражания и копирования, а отсюда – догматизма в поведении. Выпускники педагогических вузов часто испытывают затруднение в выборе образовательной системы, учебника, программы, могут иметь психологические барьеры невосприимчивости по отношению к новому, нетрадиционному, а также устаревшее понимание роли учителя как контролера и «урокодателя».

В результате анализа психолого-педагогической литературы последних лет были выявлены основные факторы, препятствующие развитию педагогического образования. Прежде всего, следует упразднить массово-репродуктивный и так называемый рецептурный подход в подготовке педагогических кадров, который часто сводится к передаче определенных видов деятельности, трансляции готовых знаний в виде неизменных и абсолютных образцов, стандартов и шаблонов. Это приводит к тому, что молодой специалист привыкает к восприятию чужого мнения как готового знания, не считая нужным формировать свои самостоятельные педагогические убеждения.

Эмоциональный отклик обучающихся на явления жизни, их осмысление и осознание способствуют формированию жизненной и профессиональной позиции, являются основой для постепенного формирования мировоззрения педагога. Оно формируется в двух направлениях: путем осознания общей картины объективной реальности и за счет самосознания и самопознания личности, ее места в мире.



Рассмотрим пути формирования педагогического мировоззрения будущих педагогов в Крымском федеральном университете им. В. И. Вернадского.

На протяжении двух лет осуществляется деятельность исторического клуба, объединяющего преподавателей кафедры истории, учителей истории общеобразовательных школ города Ялта, студентов, учащихся школ. Тематика заседаний исторического клуба очень разнообразна. Так, участники исторического клуба принимали непосредственное участие в проведении и работе Международной конференции «Ялта 1945: уроки истории». Специальное заседание № 58 «Ялтинская (Крымская) конференция 1945 года» было приурочено к 75-летию проведения данной конференции и Великой Победы. В ходе заседания присутствующих познакомили с историческими подробностями проведения конференции в Ялте «Великой Тройки», с новой экспозицией рассекреченных документов.

Немаловажно значение педагогического мировоззрения в эпоху современности: 2020 год объявлен указом Президента страны Годом памяти и славы 75-летия Победы в Великой Отечественной войне. Сегодня в мире происходит искажение исторических фактов. Французским институтом общественного мнения в разное время проводился опрос жителей разных стран мира, которым предлагали ответить на вопрос: кто же является победителем в Великой отечественной войне: армия Советского Союза, армия Великобритании, армия Соединенных Штатов, и какая страна внесла наибольший вклад в победу над Германией. И если в 1945 году большинство опрошенных дали ответ – армия Советского Союза. То уже с 90-х годов возросла доля ответов в пользу армии Великобритании. Опрос жителей США, Великобритании, Франции также показывает «возрастающую» роль союзников в решении исхода Великой Отечественной войны.

Немаловажны в формировании педагогического мировоззрения и такие Всероссийские акции, как «Вахта Памяти», «Бессмертный полк», «История моей семьи», «Волонтеры победы».

Таким образом, ввиду того, что педагогическое мировоззрение трактуется как совокупность взглядов, оценок, принципов, определяющих общее видение, понимание мира, места в нем человека, его жизненной позиции, его формирование является насущной проблемой современности, поскольку именно педагогу отводится ключевая роль в становлении шкалы общечеловеческих ценностей.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена педагогическому мировоззрению как основной категории педагогической культуры. Подчеркивается, что реализация антропологического подхода в процессе обучения создает предпосылки для формирования мировоззрения педагога, которое призвано определить главные ориентиры в его будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: мировоззрение, педагог, антропологический подход, обучение, профессиональная деятельность.

SUMMARY

The article is devoted to the pedagogical worldview as the main category of pedagogical culture. The implementation of the anthropological approach in the learning process creates the prerequisites for the formation of the teacher's worldview, which is designed to determine the main guidelines in his future professional activity.

Keywords: worldview, teacher, anthropological approach, training, professional activity.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дмитриева Е. В. Формирование профессионального педагогического мировоззрения будущего учителя: дисс. ... канд. пед. наук. – Астрахань, 2003. – 173 с.
2. Ибрагимов И. Ю. Формирование педагогического мировоззрения будущего учителя в вузе: дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2002. – 163 с.
3. Послание Президента Федеральному собранию (15 января 2020 года) [Электронный ресурс]. – URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/62582> (дата обращения: 10.02.2020).
4. Ушинский К. Д. Избранные труды: в 4 кн. Кн. 1: Проблемы педагогики / сост., вступ. ст., примеч. и коммент. Э. Д. Днепров. – М., 2005. – 638 с.



О. В. Борщева, С. С. Миронцева

УДК 378.02.37.016

МОБИЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Информатизация всех сфер жизни современного общества внесла свои изменения и в сферу образования. В данный момент невозможно представить занятие по иностранному языку без использования средств Интернета, которые значительно обогащают учебный процесс. В недавнем времени произошел переход на новую парадигму образования от «обучения на всю жизнь» к «обучению на протяжении всей жизни», самыми востребованным навыками стали навыки самостоятельной учебной деятельности, вследствие чего педагоги стали по-другому смотреть на процесс обучения [7].

Цель данной статьи – рассмотреть мобильное обучение как инновационную форму обучения, выделить его основные характеристики, осветить наиболее популярные мобильные приложения, которые преподаватель может использовать в процессе обучения иностранному языку.

Сегодня мобильные устройства играют важную роль в жизни молодого поколения. В связи с этим любое использование мобильных технологий в учебном процессе, в частности, при обучении в вузе всегда воспринимается студентами положительно. В последние пять лет вопрос интеграции мобильных приложений исследовался Н. В. Новосельцевой [6], М. В. Клименко [4], Ю. А. Гузь [2] и др.

Под мобильным обучением (mobile-learning, m-learning) мы понимаем использование мобильных устройств и их дидактических возможностей в процессе обучения. В настоящее время количество учащихся, вла-

деющих мобильными телефонами, приближается к 100 %, поэтому преподавателю иностранного языка следует использовать мобильные устройства для оптимизации процесса обучения иностранным языкам. Основная задача, стоящая перед педагогом в настоящий момент, заключается в разработке и применении методик систематического применения мобильных приложений в процессе обучения. При этом важно мотивировать учащихся использовать привычные для них мобильные устройства в учебных целях, дать им четкий алгоритм работы с приложением, объяснить цель такого типа обучения.

Рассматривая мобильное обучение, отметим его основные характеристики:

- мобильное обучение – это личностно ориентированный, ситуативный процесс, протекающий в удобное время и в удобном месте;
- мобильное обучение – это инновационный процесс в системе образования;
- мобильное обучение требует сознательных усилий;
- отличительной чертой мобильного обучения является его ориентация на активную самостоятельную работу.

Использование мобильных технологий в процессе обучения должно опираться на системный подход, обеспечивать реализацию конкретных дидактических задач [3]. Как подчеркивают исследователи, одной из важных характеристик мобильных технологий является то, что они помогают преподавателю создать среду сотрудничества, которая впоследствии ведет учащихся к самостоятельному обучению. Этот подход несет собой фундаментальное изменение философии преподавания и изучения, где мобильные устройства особенно важны, так как предоставляют возможность мгновенной обратной связи и оценивания, переводят учебное взаимодействие на другой уровень качества [8].

Рассматривая другие преимущества мобильного обучения, отметим геймификацию, которая стала уже трендом современного иноязычного образования. Геймификация – это использование игровых техник в



неигровом контексте с целью повышения интереса и мотивации учащихся к обучению. Данный термин впервые был использован британским экспертом в области информационных технологий Ником Пеллингом. Несомненно, использование игр в процессе обучения способствует повышению мотивации и не является сложной задачей для педагога. Мобильные приложения предоставляют большие возможности для интеграции игр в процесс обучения.

Мобильные технологии могут быть также использованы для администрирования процесса обучения иностранному языку. Например, преподаватель может использовать группы в социальных сетях, блоги, электронные доски объявлений, где можно размещать расписание занятий, задания, ссылки на полезные источники для самостоятельного изучения.

Каким образом происходит контроль обучения со стороны преподавателя? Преподавателю не стоит давать просто задание студентам найти мобильное приложение и пользоваться им. Педагогу важно проводить контроль качества учебного материала, используемого в приложении, так как в настоящий момент существует огромное количество мобильных приложений, их рынок растет с каждым месяцем. Часто контент мобильных приложений никто не проверяет или же их содержание проходит минимальный контроль. Важно, чтобы преподаватель рекомендовал студентам пользоваться только качественными приложениями, созданными всемирно известными организациями, например, такими как British Council, Cambridge University Press, BBC и так далее. Если какое-либо приложение неизвестно преподавателю, ему сначала самому необходимо ознакомиться с ним: загрузить его, попробовать его использовать [1]. Ознакомление с приложением дает возможность преподавателю дать четкие инструкции по работе с мобильным приложением.

К сожалению, приходится отмечать тот факт, что, несмотря на все видимые преимущества использования мобильных технологий в обучении иностранным языкам, они

еще в недостаточной мере используются на занятиях. Связано это, в первую очередь, с невысоким уровнем информационно-коммуникационной компетенции преподавателя. Методики работы с мобильными приложениями также еще недостаточно разработаны и интегрированы в процесс обучения иностранным языкам.

Рассмотрим основные, наиболее популярные мобильные приложения, которые преподаватель может использовать в практике обучения иностранным языкам.

Одним из популярных приложений для изучения английского языка, предназначенных для обучающихся с начальным уровнем подготовки, является Duolingo. Занятия структурированы в соответствии с выбранной тематикой, организована оценка качества выполнения заданий. Упражнения помогают обучающимся эффективно пополнять словарный запас. Уроки Duolingo адаптируются к индивидуальным возможностям пользователей, позволяют организовать обратную связь. Более двухсот миллионов человек по всему миру используют Duolingo. Веселые, похожие на игру, уроки мотивируют повышенный интерес студентов к изучению иностранного языка.

Duolingo – вполне приемлемое приложение для изучения английского языка, которое позволяет охватить обширный материал для изучающих английский язык всех уровней, однако здесь не имеется достаточного диапазона грамматического материала, поэтому обучающимся необходимо будет использовать некоторые другие источники, чтобы повысить результативность занятий.

Многими специалистами настоятельно рекомендуется для изучения английского языка на начальном уровне также и одно из лучших приложений на английском языке – Busuu. Уроки охватывают чтение, письмо, речь, правописание и генерацию языка. Благодаря более чем 90-миллионному сообществу учащихся Busuu по всему миру обучающиеся могут общаться с коллегами, носителями английского языка, а также получать отзывы от более продвинутых участников.



The Oxford Dictionary of English – мобильное приложение, широко признанное в качестве одного из самых авторитетных продуктов в этой области. Приложение считается одним из флагманских в большом каталоге словарей MobiSystems. Оно содержит расширенные поисковые и языковые инструменты, предложенные разработчиком, имеющим большой опыт в создании словарей и инструментов обучения. Приложение предназначено для профессионалов, студентов и преподавателей, а также для всех, кому нужен полный и авторитетный словарь современного английского языка на работе или дома.

Полностью бесплатное приложение Awa-be дает возможность выучить более 4 000 слов и разговорных фраз. Оно работает полностью в автономном режиме, предлагает переводы, аудио и видео уроки, а также различные игры для изучения языка. Расширенная система тестов для выявления уровня сформированности устной речи, аудирование и запоминание направлено на совершенствование навыков владения языком.

В качестве примера знакомства и первых шагов работы с мобильными приложениями с целью совершенствования навыков работы в компьютерных сетях по поиску и обмену информацией на иностранном языке, повышения уровня сформированности иноязычной профессионально ориентированной компетенции бакалавров направления подготовки 38.03.02 «Менеджмент» рассмотрим одно из занятий, которое было организовано кафедрой «Иностранные языки» Института общественных наук и международных отношений Севастопольского государственного университета в ходе педагогического эксперимента в рамках исследовательской работы по проблеме формирования иноязычной профессионально ориентированной компетенции будущих менеджеров с применением электронных образовательных ресурсов [5].

Обучающимся были продемонстрированы мобильные приложения разных платформ, которые предоставляют широкие возможности для получения и обработки материалов профессиональной направленности на иностранном языке.

После демонстрации и освоения устройств следовал этап закрепления с помощью специально разработанных заданий, а в завершение состоялась дискуссия с обсуждением восприятия материала и формированием выводов.

Мобильное приложение Coursera (<https://ru.coursera.org/about/mobile>), предлагающее курсы с видео лекциями, заданиями с автоматическим оцениванием и дискуссионные форумы. По мнению обучающихся, наиболее интересным в разделе «Специализация» выбран курс Successful Negotiation, состоящий из 4 блоков:

- Welcome to Successful Negotiation!
- Plan Your Negotiation Strategy,
- Use Key Tactics for Success,
- Create a Contract.

На платформе edx.org курс «Использование электронной почты для работы в сети на английском языке» (<https://www.edx.org/course/using-e-mail-for-networking-in-english>) включает стратегии написания эффективных электронных писем с акцентом на выбор темы, сообщений для разных аудиторий, форм приветствий, формата изложения материала, а также практику в написании электронных писем.

Мобильное приложение Stepik позволяет устанавливать бесплатные курсы и открывает доступ к аудио:

Ted.com <https://play.google.com/store/apps/details?id=org.stepic.droid&hl>, <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.ted.android.conference&hl>, <https://itunes.apple.com/ru/app/stepik-luchshie-onlain-kursy/id1064581926?mt=8>

Наиболее интересным приложением данной платформы был выбран тренажер для аудирования на английском языке, который содержит:

- профессиональный контент: озвучивание, упражнения и картинки;
- синхронизацию с тренажером по изучению слов

(<https://itunes.apple.com/ru/app/listening>).

Мобильное приложение Udemy (<https://www.udemy.com/mobile/>) заинтересовало новыми курсами:

- SEO,



- продвижение в Instagram,
- продвижение на Facebook,
- Google Реклама,
- маркетинг в социальных сетях,
- цифровой маркетинг,
- маркетинговая стратегия.

На платформе Udemu.com имеется программа для обеспечения долгосрочного запоминания, которая позволяет многократно ускорить изучение иностранного языка (<https://www.udemy.com/understandenglishrightnow/>).

Курс «Upper-Intermediate English: Business» включает:

- Successful businesses,
- Risk management,
- Industrial design,
- Radio broadcasting.

Таким образом, учитывая объективные трудности, которые необходимо преодолевать при организации обучения иностранным языкам в неязыковом вузе – зачастую низкий уровень владения поступившими в вуз иностранным языком; низкая мотивация у студентов при изучении иностранного языка; недостаточное количество часов, предусмотренных учебным планом для изучения иностранного языка на уровне, требуемом действующими стандартами; отсутствие в достаточном количестве необходимого технического обеспечения аудиторий и учебно-методического материала – при правильном подходе использование мобильных технологий в самостоятельной работе студентов имеет больше преимуществ, чем недостатков.

АННОТАЦИЯ

Модернизация современного российского образования привела к переосмыслению технологий обучения и переходу к использованию информационных технологий в процессе обучения. Мобильные технологии развиваются с каждым годом и преподавателю иностранного языка необходимо интегрировать их в процесс обучения иностранному языку в связи с их доступностью и многофункциональностью. В данной статье рассматривается мобильное обучение как инновационный процесс обучения. Освещаются наиболее популярные мобильные приложения для изучения иностранного языка, описываются их характеристики и преимущества.

SUMMARY

Modernization of modern Russian education has led to a rethinking of teaching technologies and the transition to the use of information technology in the learning process. Mobile technologies are developing every year and a teacher of a foreign language needs to integrate them into the process of teaching a foreign language in connection with their availability and multifunctionality. This article considers mobile learning as an innovative learning process. The most popular mobile applications for learning a foreign language are covered, their characteristics and advantages are described.

Ключевые слова: информатизация образования, мобильные технологии, мобильное обучение, обучение иностранному языку, геймификация.

Key words: informatization of education, mobile technologies, mobile training, foreign language teaching, gamification.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борщева В. В. Мобильное обучение в преподавании иностранных языков // Вопросы лингводидактики и межкультурной коммуникации в контексте современных исследований: сборник научных статей XI Международной научно-практической конференции / отв. ред. Н. В. Кормилина, Н. Ю. Шугаева. – Чебоксары, 2019. – С. 149–154.
2. Гузь Ю. А. Эффективное использование мобильных приложений и планшетов в обучении иностранному языку // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – Т. 6. – № 4 (21). – 2017. – С. 59–62.
3. Еремин Ю. В., Крылова Е. А. Использование мобильных технологий в самостоятельной работе студентов по иностранному языку в неязыковом вузе // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. – 2014. – № 167. – С. 158–166.
4. Клименко М. В., Слепцова Л. А. Мобильное обучение в практике преподавания иностранного языка в вузе // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2016. – № 4 (92). – С. 118–126.



5. Миронцева С. С. Педагогический эксперимент при исследовании процесса обучения будущих менеджеров иностранному языку с использованием электронных образовательных ресурсов // Мир науки, культуры, образования. – Горно-Алтайск, 2018. – № 5 (72). – С. 126–128.

6. Новосельцева Н. В. Мобильные технологии в организации самостоятельной работы по иностранному языку в неязыковом вузе // Вестник Бурятского государственного университета. Педагогика. Филология. Философия. – 2017. – Вып. 1. – С. 172–179.

7. Сысоев П. В. Направления информатизации лингвистического образования на современном этапе // Язык и культура. – 2015. – С. 156–168.

8. Титова С. В. Контроль и оценивание в языковом классе с помощью мобильных приложений // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2017. – № 1. – С. 24–35.



**И. С. Самохин, М. Г. Сергеева,
Н. В. Никашина, А. А. Баталов**

УДК 371.68; 372.881.111.1

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ НЕУЧЕБНЫХ (РАЗВЛЕКАТЕЛЬНЫХ) КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В предыдущих статьях [9; 10] мы рассмотрели педагогический потенциал музыкальных и кинематографических произведений. В данной работе внимание будет уделено еще одному виду поликодовых текстов – компьютерным играм, исследование которых представляется не менее актуальным в связи с их высокой популярностью среди школьников и студентов, а также с активным использованием игровых методов и приемов в современной педагогической практике. Под поликодовым (креолизованным) текстом понимается связанная и полная последовательность символов, состоящая из двух частей: вербальной (языковой) и невербальной, то есть принадлежащей к любой знаковой системе, кроме одного из естественных языков [1; 11].

Наряду с фильмами и песнями, компьютерные игры образуют содержание методического комплекса «Поликод», разработанного нашим первым автором И. С. Самохиным для применения на занятиях по английскому языку. В работах, посвященных двум первым видам креолизованных текстов, нами были описаны и проанализированы собственные блоки заданий на восприятие и понимание художественных произведений. Применительно к видеоиграм на данном этапе было решено сосредоточиться на рассмотрении чужих методических разработок. Новизна исследования заключается в классифицировании игровых программ и высказывании идей,



связанных с их использованием для расширения словарного запаса и развития навыков аудирования. Следует отметить, что комплекс «Поликод» может применяться на разных уровнях образовательной вертикали: от начальной школы до средних и высших учебных заведений, предоставляющих профессиональное образование.

Во многих работах говорится о значительном воздействии компьютерных игр на мотивационную сферу, о том удовольствии, которое получают школьники и студенты от подобных методов [2; 4; 5; 7; 13]. Е. Е. Борякова и О. В. Штаюра даже делают экскурс в физиологию, рассказывая об эндорфинах («гормонах счастья»), выделяемых мозгом в процессе игровой деятельности [2]. Создается впечатление, что вояж по виртуальной реальности может приносить гораздо больше радости, чем прослушивание песен и просмотр видеофрагментов. Это, вероятно, объясняется активным характером любой игровой деятельности, непрерывным ощущением сотворчества, личного вклада [7; 15]. Человек может по-разному интерпретировать содержание фильма, но не в силах изменить его сюжет, а в видеоигре судьба персонажа и возложенной на него миссии находится в нашей власти (которая ограничена лишь диапазоном возможностей, предусмотренных разработчиками).

Увлечательность компьютерных игр важна для нашей методики, поскольку «гедонистическая» функция поликодовых текстов рассматривается в ней как основная. Они предназначены не столько для обучения и проверки знаний, сколько для поощрения учащихся в конце успешного занятия (четверти, семестра), а также для методологического разнообразия. Поэтому мы не придаем особого значения фактору состязательности, о котором говорится в некоторых работах, связанных с темой нашего исследования [3; 18]. В наши дни индустрия компьютерных развлечений не просто допускает соперничество, а фактически провоцирует его: выпущено множество массовых онлайн-игр, созданных по мотивам популярных игровых серий (таких, как «Ultima Online», «World of Warcraft»

и пр.). К тому же свое мастерство можно продемонстрировать на континентальных и мировых первенствах, сулящих профессиональное признание и довольно внушительные призовые. А в некоторых странах, – например, в России и США, – «киберспорт» официально признан одним из видов спорта, наряду с футболом, плаванием, боксом и т. д. [8] Тем не менее, мы полагаем, что видеоигры не должны приводить к соперничеству среди учащихся; для этого следует использовать традиционные задания, занимающие более важное место в обучении иностранному языку и не обладающие столь значительным развлекательным потенциалом.

Широко распространено мнение о непопулярности компьютерных игр в женской аудитории. Вероятно, оно удерживает многих педагогов от использования данных поликодовых текстов на занятии. Однако реальность не дает поводов для скепсиса. Девушки почти не увлекались видеоиграми в начале 80-х годов [16], но затем их интерес к подобному времяпрепровождению неуклонно возрастал [14]. В наши дни «слабый пол» составляет около половины геймеров – людей, вовлеченных в регулярное активное потребление игровой видеопродукции. Возможно, это обусловлено развитием жанров и поджанров, не связанных с насилием и уделяющих повышенное внимание сюжету, отношениям между персонажами, исследованию окружающего пространства [17; 19].

Всем этим критериям вполне соответствуют многие квесты, симуляторы, RPG (role-playing games) и даже некоторые стратегии. Кроме того, в данных играх, как правило, довольно много англоязычного текста. Е. Г. Сульгина и А. Х. Вьюхина отмечают, что в RPG используется большое количество слов, обозначающих личные качества («strength», «willpower», «dexterity» и т. д.), а в стратегиях часто употребляются лексические единицы «diplomacy», «resources» и «unit» [12]. В некоторых квестах можно увидеть или услышать название предмета или явления, просто «щелкнув» на нем курсором, что позволяет закрепить в памяти самые разные существи-



тельные – от “a table” и “a lamp” до “a nebula” и “a constellation”. В симуляторах же английская лексика обычно привязана к определенной тематике: строительной, медицинской, спортивной, кулинарной и так далее. Таким образом, упомянутые жанры можно считать наиболее перспективными при обучении английскому языку. При этом педагог должен отказаться от игр с большим количеством жестокости и/или слабой интеллектуально-лингвистической составляющей: «шутеров» (от *to shoot* – стрелять), «файтингов» (от *to fight* – драться), «слэшеров» (от *to slash* – глубоко ранить, рубить) и прочих. Уже из названий понятно, что использование такой продукции на уроке противоречит не только перечисленным выше критериям, но и всей педагогической этике (а возможно, и уголовному законодательству).

Все видеоигры, применяемые в образовательном процессе, можно разделить на две большие группы: учебные и неучебные. К первым следует отнести продукцию, изначально предназначенную для использования в школах и вузах с целью формирования, развития и закрепления различных учебных навыков и умений. Другую группу составляют «обычные» видеоигры, то есть разработанные по коммерческим или творческим соображениям в рамках индустрии компьютерных развлечений. Данная классификация применима и к другим поликодовым текстам.

Учебные видеоигры почти не востребованы нашей методикой в связи с их недостаточно выраженным развлекательным потенциалом, слишком очевидной «учебностью». Как уже говорилось, в комплексе «Поликод» виртуальная реальность служит скорее поощрением, чем средством совершенствования тех или иных компетенций. Однако подобные программы могут оказаться весьма актуальными при более традиционном подходе.

Существует большое количество англо- и русскоязычных сайтов для игры в режиме онлайн: funbrain.com, digitaldialects.com, wekenglish.ru, english-grammar.biz, learnenglish.britishcouncil.org и многие другие. Большин-

ство программ предлагают выполнить задания на лексику или грамматику. Например, в игре “Knowword” (playknowword.com) нужно угадать слово по его определению, а в “Word Confusion” (funbrain.com) обучающемуся дают предложение с одним пропущенным словом и два варианта ответа – похожие лексические единицы, которые часто путают (“their” и “there”, “accept” и “except”, “advice” и “advise” и др.). На сайте engmaster.ru размещена игра, вдохновленная «Тетрисом» – признанным шедевром советского программиста Алексея Леонидовича Пажитнова. Пользователи составляют английские слова из фигурок с буквами, движущимися снизу вверх (в оригинале – сверху вниз). На портале grammargames.ru представлена игра “AmIsAre”, в которой нужно сбивать местоимения-астероиды правильными патронами – подходящими формами глагола “to be”. Во второй части задача усложняется: необходимо расстреливать не только местоимения, но и существительные. Еще один пример грамматической игры – “Grammar Gorillas” с сайта funbrain.com, помогающая разобраться с частями речи. При Вашем правильном ответе изображенная на экране горилла получает вожделенный банан, а при неправильном остается голодной (данная игра может принести много пользы в начальной школе, способствуя развитию таких качеств, как альтруизм и ответственность). Есть и программы иного типа, более продвинутые, связанные с конкретными видами речевой деятельности. Например, учебное приложение “FluentU” (fluentu.com) предлагает широкий выбор аутентичных видеоматериалов, для которых предусмотрены игровые задания на аудирование.

Неучебные («обычные») видеоигры составляют основу разрабатываемой нами методики, входящей в методический комплекс «Поликод». Большинство этих программ лучше всего использовать для закрепления лексики, связанной с изучаемыми темами. Прежде всего это касается экономических симуляторов – игр, имитирующих строительство и управление. Направленность игры обычно можно определить по ее названию. К самым



увлекательным и подходящим для использования на уроке английского языка стоит отнести такие известные симуляторы, как “Sim City”, “SimFarm”, “Theme Park”, “Theme Hospital”, “Restaurant Empire”, “Academia: School Simulator” и некоторые др.

Е. Г. Сульгина и А. К. Вьюхина обратили внимание на педагогический потенциал видеоигры “Minecraft”, где игрок не только занимается строительством, но и пытается выжить на незнакомой, враждебной к человеку территории [12]. Если выбрать низкий уровень сложности, то враждебность сменится безразличием: можно будет лишь строить и добывать ресурсы, не отвлекаясь на атаки монстров. Педагог демонстрирует своим подопечным базовые принципы игры и учит их создавать инструменты, необходимые для выживания в предлагаемых разработчиками условиях. Обучающиеся записывают озвученные инструкции и употребляют лексику, соответствующую использованным материалам: “leather”, “wool” и т. д. Затем один из школьников играет до наступления виртуальной ночи (день длится около 10 минут), а его одноклассники комментируют процесс или фиксируют свои мысли в тетради. После этого всем предлагается рассказать об увиденном и поделиться впечатлениями (игравший должен сделать это от лица героя). Домашнее задание включает в себя заучивание инструкций и названий материалов.

Другим подходящим жанром являются квесты (приключения). В статье А. А. Евтюгиной и А. Н. Хусаиновой описываются преимущества современного квеста “Firewatch”, действие которого разворачивается в лесу [4]. Наличие большого количества надписей (писем, памяток, схем и пр.) помогает запомнить правописание английских слов, связанных с лесной местностью и природой в целом. Владение соответствующей лексикой позволяет учащемуся наносить на игровую карту собственные записи. Также программа содержит богатый аудиоматериал: персонажи употребляют множество разговорных выражений и простых грамматических конструкций.

Иногда у педагога есть желание и возможность уделить особое внимание какой-нибудь нестандартной теме: астрономии, мультипликации, оружию, насекомым, драгоценным камням и так далее. Когда наш первый автор И. С. Самохин учился в школе, такой темой для его группы стали сказочные существа: гномы, эльфы, феи и различная нечисть. В связи с болезнью двенадцатилетний Иван Сергеевич не посещал занятия в течение недели, при этом позволяя себе не выполнять домашние задания. Тем не менее, диктант по свежей лексике он написал на «отлично»: помогло увлечение пошаговой стратегией “Heroes of Might and Magic II: The Succession Wars”... Эту старую игру вполне можно использовать на уроке, но мы бы рекомендовали отдать предпочтение более поздним частям – третьей или четвертой. Они не всегда ставятся выше второй, но объективно превосходят ее по графике и разнообразию существ (а значит, и количеству новых существительных). При составлении комплекса заданий можно воспользоваться идеями Е. Г. Сульгиной и А. К. Вьюхиной, примененными к симулятору “Minecraft” (см. выше).

Следует отметить, что большинство компьютерных игр, – и учебных, и неучебных, – не способствуют развитию навыков говорения. Отрядным исключением являются программы, оснащенные собственным голосовым чатом или допускающие использование общих сервисов: “Discord”, “TeamSpeak”, “Ventrilo” и других. Учащиеся смогут обсуждать ход игры, шутить, общаться на отвлеченные темы, тренируя свой разговорный английский. Трудно переоценить и преимущества, связанные с аудированием: школьники привыкли воспринимать быструю и медленную речь, различные акценты. Для использования на занятии можно рекомендовать ролевые программы “League of Legends” и “VRChat”, особенно последнюю. А вот от шутеров серии “Call of Duty” лучше воздержаться: они снабжены удобным голосовым чатом, но построены на насилии.

Таким образом, разделение видеоигр на учебные и неучебные подчеркивает не только



их функциональную направленность, но и некоторые содержательные особенности. Для неучебных игровых программ характерны следующие признаки, отличающие их от продукции первого типа: а) доминирование развлекательной составляющей над образовательной; б) предполагаемо низкий уровень эффективности при обучении грамматике, в том числе самой простой (в связи с возможными нарушениями морфологической и синтаксической нормы, частым отсутствием визуализации произносимых фраз, обилием нестандартной лексики (терминов, профессионализмов, сленгизмов и т. д.), использование которой считается нежелательным при закреплении грамматических правил); в) наличие в некоторых играх элементов насилия, порнографии, «туалетного» юмора и прочих факторов, несовместимых с требованиями педагогической этики.

Подчеркнем, что компьютерные развлечения не занимают ведущего места в структуре нашего методического комплекса. К песням мы советуем обращаться раз в неделю, к фильмам – раз в месяц, а к играм – не чаще, чем раз в полгода (хотя данному типу поликодовых текстов можно посвятить весь урок, а не последние 10–15 минут). Это связано не только с объективной спецификой данных программ, но и с особенностями их восприятия представителями старшего поколения – родителями, а также бабушками и дедушками сегодняшних школьников и студентов. Частое использование «каких-то там игрушек» способно настроить многих взрослых против учителя. Вероятно, в подобной ситуации правда будет не на стороне педагога, но чтобы сохранить лицо, он может привести цитату из статьи С. К. Карауылбаева: «Казалось бы, что интенсификация умственной деятельности достигается путем напряжения волевых усилий и вместе с ними других сфер психической деятельности (внимания, восприятия, памяти, мышления и даже высших творческих функций). Однако и опытным путем, и экспериментально установлено, что именно при обратном явлении, при релаксации (расслаблении физическом и

психическом), происходит *неизмеримо большее освобождение резервов*» [6, с. 159; курсив наш].

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается учебно-развлекательный потенциал компьютерных игр (видеоигр) – одного из компонентов методического комплекса «Поликод», разработанного И. С. Самохиным для использования на занятиях по английскому языку на разных уровнях образовательной вертикали. Отмечается, что в педагогическом контексте все видеоигры можно разделить на две большие группы: учебные и неучебные. Авторы статьи проводят обзор игровых программ в рамках обеих групп и фиксируют обнаруженные различия.

Ключевые слова: компьютерная игра, видеоигра, поликодовый текст, креолизованный текст, английский язык.

SUMMARY

The article discusses the educational and entertainment potential of computer games (video games), which are among the components of the “Polycode” methodological complex. The latter was developed by I. S. Samokhin for use in English classes at different educational levels. It is noted that in the pedagogical context all video games can be divided into two large groups: educational and non-educational. The authors of the article review game programmes within both groups and register the observed differences.

Key words: computer game, video game, polycode text, creolized text, the English language.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анисимова Е. Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на примере креолизованных текстов): учеб. пособие. – М.: Тезаурус, 2013. – 122 с.
2. Борякова Е. Е., Штаюра О. В. Геймификация в образовательном процессе и ее использование при обучении английскому языку // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – № 10-3. – С. 6–10.
3. Галкин Д. В. Компьютерные игры как феномен современной культуры: опыт междисциплинарного исследования // Гуманитарная информатика. – 2007. – Вып. 3. – С. 54–72.



4. Евтюгина А. А., Хусаинова А. Н. Компьютерные игры в обучении иностранному языку [Электронный ресурс] // Наука. Информатизация. Технологии. Образование: материалы XI Междунар. науч.-практ. конф. (Екатеринбург, 26 февр.–2 марта 2018 г.) / Рос. гос. проф.-пед. ун-т, Ин-т инж.-пед. образования и др. – Екатеринбург, 2018. – С. 194–201. – URL: http://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/25453/1/nito_2018_026.pdf (дата обращения: 03.11.2019).
5. Зайдуллина С. Г., Коптوخ А. Г. Использование игровых приложений в обучении как средство повышения мотивации учащихся [Электронный ресурс] // EDCRUNCH Ural: новые образовательные технологии в вузе : материалы международной научно-методической конференции (НОТВ-2017). – Екатеринбург: УрФУ, 2017. – С. 193–197. – URL: <http://hdl.handle.net/10995/54273> (дата обращения: 02.11.2019)
6. Карауылбаев С. К. Компьютерные учебно-деловые игры как метод подготовки будущих специалистов [Электронный ресурс] // IV Международная научно-практическая конференция «Инновационные процессы и корпоративное управление». 15 – 30 марта 2012 г. – URL: http://www.sbmt.bsu.by/Data_RUS/ContentBlocks/01116/Karauylbaev.pdf
7. Карева Г. В. Компьютерные игры как средство развития гностических способностей студентов в вузе // Вестник Брянского государственного университета. – 2010. – № 1. – С. 71–75.
8. Киберспорт [Электронный ресурс] // Википедия. – URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%B8%D0%B1%D0%B5%D1%80%D1%81%D0%BF%D0%BE%D1%80%D1%82> (дата обращения: 12.11.2019)
9. Самохин И. С., Соколова Н. Л., Сергеева М. Г. Музыкальные произведения на занятиях по английскому языку: специфика и функции использования // Казанский педагогический журнал. – 2018. – № 3. – С. 99–105.
10. Самохин И. С., Караванова Л. Ж., Мыльцева М. В. Использование художественных фильмов на занятиях по английскому языку в школе и вузе [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2019. – № 8. – С. 40–49. – URL: <http://e-koncept.ru/2019/191055.htm> (дата обращения: 24.10.2019).
11. Сорокин Ю. А., Тарасов Е. Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция // Оптимизация речевого воздействия. – М.: Институт языкознания РАН, 1990. – С. 180–186.
12. Сульгина Е. Г., Вьюхина А. К. Компьютерные игры как инструмент обучения, их роль в саморазвитии учащегося [Электронный ресурс] // Вестник науки и образования. – 2016. – № 6 (18). – С. 102–105. – URL: <http://scientificjournal.ru/images/PDF/2016/VNO-18/kompyuternye-igry-kak-instrument.pdf> (дата обращения: 10.11.2019).
13. Franciosi S. J. A Comparison of Computer Game and Language-Learning Task Design Using Flow Theory [Электронный ресурс] // CALL-EJ. – 2011. – 12 (1). – Pp. 11–25. – URL: http://callej.org/journal/12-1/Franciosi_2011.pdf (дата обращения: 3.11.2019).
14. Grundberg S., Hansegard J. Women Now Make Up Almost Half of Gamers [Электронный ресурс] // The Wall Street Journal. – August 20th, 2014. – URL: <https://www.wsj.com/articles/gaming-no-longer-a-mans-world-1408464249> (дата обращения: 4.11.2019).
15. Juul J. Half-Real Video Games Between Real Rules and Fictional Worlds. – Cambridge, MA: MIT Press, 2005. – 255 pp.
16. Kaplan S. J. The Image of Amusement Arcades and Differences in Male and Female Video Game Playing // The Journal of Popular Culture. – 1983. – Vol. 17. – Pp. 93–98.
17. Kelly K. SXSW: Getting Girls Into The Game: Designing and Marketing Games for Female Players [Электронный ресурс] // Engadget. – March 21st, 2007. – URL: <https://www.engadget.com/2007/03/21/sxsw-getting-girls-into-the-game-designing-and-marketing-games> (дата обращения: 4.11.2019).
18. Vorderer P., Hartmann T., Klimmt C. Explaining the enjoyment of playing video games: The role of competition [Электронный ресурс] // Proceedings of the Second International Conference on Entertainment Computing,



Pittsburgh, Pennsylvania, USA, May 8–10. – 2003. – URL: https://www.researchgate.net/publication/220851167_Explaining_the_enjoyment_of_playing_video_games_The_role_of_competition (дата обращения: 3.11.2019).

19. Yee N. 7 Things We Learned About Primary Gaming Motivations From Over 250,000 Gamers [Электронный ресурс] // Quantic Foundry. – December 15, 2016. – URL: <https://quanticfoundry.com/2016/12/15/primary-motivations> (дата обращения: 4.11.2019).



ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА: ТЕОРИЯ, ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ





Ю. В. Глузман

УДК 316.64

**ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ
К РАБОТЕ
С ДОШКОЛЬНИКАМИ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ
ЗДОРОВЬЯ:
ОПЫТ ЗАРУБЕЖНЫХ
УНИВЕРСИТЕТОВ**

Статья написана при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-513-00019 (РФФИ) «Подготовка будущих педагогов к проектированию коррекционно-развивающей среды инклюзивного образования»

Первоочередной задачей развития системы высшего образования в России и за рубежом является качество профессиональной подготовки будущих педагогов. Большое внимание уделяется формированию профессиональных компетенций будущих педагогов для дошкольных и общеобразовательных учреждений, так как от их усилий зависит будущее наших детей и наше будущее.

Нормативно необходимость подготовки педагогов к работе с детьми с инвалидностью закреплена во многих государствах. Так, в США отправной точкой подготовки специалистов к инклюзивному образованию стал «Закон об образовании для всех детей-инвалидов» (1997 г.) и «Закон об обучении лиц с ограниченными возможностями (IDEA)». В соответствии с законодательством IDEA, все штаты, получающие федеральное финансирование, должны предоставить учащимся с ограниченными возможностями в возрасте от трех лет доступ к соответствующему бесплатному государственному образованию, а учителя должны иметь соответствующую квалификацию и сертификацию для предоставления специального образования.

В Испании в Королевском указе 1594/2011 от 4 ноября 2011 г. есть отдельные пункты о подготовке учителей младенческого и начального образования, т. е. педагогов для дошкольных учреждений. Степень магистра в области дошкольного образования с ее новой нормативно-правовой базой определена в министерском приказе ЕС1 / 3854/2007 от 27 декабря и является единственной, позволяющей давать уроки для детей дошкольного возраста.

Важно отметить, что в учебные планы и образовательные программы подготовки бакалавров и магистров в зарубежных университетах вносятся изменения с учетом разнообразия нозологий дошкольников и требований доступной инклюзивной образовательной среды. Поэтому зарубежный опыт подготовки педагогов к работе с дошкольниками с ограниченными возможностями здоровья интересен и значим для анализа и дальнейшей трансляции в вузах России.

Цель статьи – на основе анализа инклюзивных практик раскрыть содержание бакалаврских и магистерских программ университетов США и Испании, ориентированных на подготовку педагогов к работе с дошкольниками с особыми потребностями.

Обеспечение прав детей и молодежи в сфере образования, создание условий для получения качественного доступного образования вызывает необходимость подготовки педагогов к работе с разными категориями обучающихся, в том числе и имеющими инвалидность. Важно отметить, что сегодня в большей мере внимание уделяется именно школьникам с ограниченными возможностями здоровья, забывая при этом о необходимости ранней инклюзии детей дошкольного возраста. Системных исследований по подготовке педагогов к работе с детьми дошкольного возраста, имеющими инвалидность, выполнено немного. Все вышесказанное обуславливает актуальность данной статьи.

В последнее время все больше появляется отечественных и зарубежных исследований, направленных на подготовку дошкольных воспитателей/учителей к использованию эффективных стратегий в работе с детьми



дошкольного возраста в инклюзивных классах (Н. А. Абрамова [1], Ю. В. Богинская [2], Н. В. Горбунова [3], Т. Е. Крыстопчук [4], S. Akalin, Ş. Demir, B. Sucuoğlu, H. Bakkaloğlu [5], S. Rakar [12], Ch.-H. Yang, R. Enniati [14]), изучение потребности и готовности инклюзивных дошкольных учителей к инклюзивным практикам (С. Boyle [7], M. R. Chadwell, A. M. Roberts, A. M. Daro [8]), реализацию программ дошкольного образования с дошкольным специальным образованием с предоставлением высоко востребованной двойной сертификации (S. Rakar, C. Oguzcan, A. Rakar [13]) и т. п. Анализ вышеуказанных научных трудов показал, что ученые разных стран акцентируют внимание на необходимости подготовки педагогов для системы дошкольного воспитания, поддержке учителей специального дошкольного образования, а также в дополнительных материалах, инструментах для инклюзивных групп и классов.

Как утверждают практики (I. Baranauskienė, D. Saveikienė [6], O. Gilor, M. Katz [9]), основная потребность специалистов, работающих с дошкольниками, имеющими особые потребности, – это научиться адаптировать программу дошкольного обучения в соответствии с требованиями инклюзии, вовлекать детей с инвалидностью в повседневную жизнь. Кроме того, учителя дошкольных учреждений отмечают, что их основные потребности связаны с подготовкой индивидуальных образовательных программ, учебной адаптацией, умением использовать поведенческие и коммуникативные стратегии и обеспечением доступной среды для детей с различными нарушениями здоровья [5; 7].

Важно отметить, что в зарубежной инклюзивной практике стало уделяться внимание соответствующему обучению педагогов на рабочем месте без отрыва от производства. Хотя реальность такова, что многие дошкольные учителя получают знания и опыт только методом проб и ошибок после взаимодействия с детьми с особыми потребностями.

Университетами США для того, чтобы увеличить количество подготовленных педагогов к работе с дошкольниками, имеющими

ограниченные возможности здоровья, предлагаются разные образовательные программы. Так, программы специального образования для детей раннего возраста, предлагаемые в Университете Канзаса, включают в себя объединенную программу подготовки магистров для детей раннего возраста и программу специального образования докторантуры. Эти программы уникальны, потому что основаны на междисциплинарном подходе, который интегрирует соответствующие развитию стратегии раннего образования и специального образования детей дошкольного возраста в целостную и функциональную деятельность для маленьких детей и их семей в естественной образовательной среде [8].

Программы подготовки педагогов для детей раннего возраста, предлагаемые в Университете штата Техас в Остине, являются бакалаврскими и магистерскими. Их содержание сконцентрировано на аутизме и нарушениях развития, специальном образовании детей раннего возраста, поведенческих расстройствах, многокультурном специальном образовании и реабилитации. В рамках этой подготовки основное внимание уделяется оказанию услуг семьям с детьми до восьми лет. В магистратуре студенты могут рассчитывать на динамичное и индивидуальное обучение с широким спектром клинических и исследовательских возможностей научно-исследовательских центров университета.

Анализ образовательных программ и учебных планов американских университетов показал уникальное сочетание программ дошкольного образования со специальным образованием, что дает выпускникам востребованную двойную сертификацию. К общеобязательным учебным дисциплинам можно отнести следующие: «Здоровье, питание и безопасность», «Основы специального образования», «Социально-эмоциональное развитие ребенка младшего возраста», «Маленькие дети с особыми потребностями», «Семейные, общинные и профессиональные системы поддержки», «Образование детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья: методы и материалы».



В некоторых университетах (например, Миннесотский университет, университет Флориды) программа подготовки студентов ориентирована на работу с маленькими детьми от дошкольного возраста до третьего класса и предполагает изучение программ Монтессори, которые аккредитованы Американским обществом Монтессори [11].

Итак, возможности обучения, клинический опыт и стажировки позволяют студентам – будущим педагогам дошкольных учреждений – в полной мере взаимодействовать со сценариями «реальной жизни» и получать наставничество от коллег.

Испания имеет один из самых низких показателей в области образования в Европе. Одной из причин является отсутствие должной профессиональной подготовки педагогов. Особо остро данная проблема стоит в сфере подготовки специалистов дошкольного специального образования и инклюзивной педагогики.

Учителя первого цикла образования должны иметь диплом *Maestro*, подтверждающий специальность в сфере дошкольного образования. Некоторые учителя завершают двухгодичный курс. Однако, независимо от обстоятельств, за организацию и контроль образовательной программы отвечают квалифицированные учителя или преподаватели со степенью бакалавра. Учителя второго цикла начального образования должны иметь диплом *Maestro*, подтверждающий специальность в сфере дошкольного образования или степень бакалавра в той же сфере [4].

Кроме того, практикующие педагоги могут получить высшее образование лиценциата (*Licenciado*). Минимальный срок начальной подготовки дошкольных учителей составляет четыре с половиной года. Учитель также должен пройти курс педагогической подготовки не менее 300 часов. Количество часов профессиональной подготовки по новой программе, которая была введена лишь в нескольких университетах, составляет 600-750 часов. Высшее образование получают в течение 4-6 лет.

В Испании в системе дошкольного воспитания детей с особыми потребностями ра-

ботают выпускники таких программ, как «Учитель специального образования дошкольного уровня», «Учитель специального образования», «Учитель специального образования для раннего детства», «Учитель ресурсов». Данные специалисты преподают предметы дошкольного уровня учащимся с инвалидностью и специализируются на работе с детьми, имеющими нарушения слуха или зрения, проблемы в умственном развитии.

Кроме того, есть *Magisterio en Educación Infantil* – репетитор, занимающийся познавательным и социальным развитием своих воспитанников, однако редко имеющий специализированную подготовку к работе с детьми с инвалидностью.

Анализ учебных планов дошкольного профиля позволил выделить следующие обязательные дисциплины: «Дидактика детского образования», «Личная автономия и здоровье ребенка», «Детская игра и ее методология», «Трудности в обучении и нарушения развития», «Социальные навыки и групповая динамика». Кроме того, новым и обязательным в свете развития идей инклюзии является введение таких профильных дисциплин, как «Внимание к разнообразию в инклюзивных контекстах», «Культура, политика и инклюзивные практики в дошкольном образовании», «Дидактические и организационные аспекты внимания к разнообразию в дошкольном образовании», «Инклюзивное образование и информационно-коммуникационные технологии».

Выпускники дошкольного профиля активно используют различные стратегии, образовательные методы во время обучения, улучшающие развитие перцептивно-двигательных и сенсорных навыков, речи, памяти и т. п. Например, используют ассистивные технологии и специализированное оборудование, фотографии и онлайн-игры, адаптируют среду обучения, обеспечивают персонализированную поддержку [10].

Еще одна функция учителей раннего детства заключается в обучении детей с нарушениями зрения шрифту Брайля или языка жестов для учащихся с нарушениями слуха.

Важно отметить, что испанская система подготовки педагогов для детей дошкольного



возраста продолжает изменяться и развиваться с учетом современных требований инклюзии, в том числе и в части доступности образования для каждого ребенка.

Итак, как показал анализ содержания бакалаврских и магистерских программ университетов США и Испании, подготовка педагогов к работе с дошкольниками с особыми потребностями ориентирована на объединение программ дошкольного воспитания и специального образования, а также обучение специалистов на рабочем месте с учетом потребностей каждого ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

АННОТАЦИЯ

В статье представлен анализ бакалаврских и магистерских программ университетов США и Испании, ориентированных на подготовку педагогов к работе с дошкольниками в инклюзивной образовательной среде. Раскрыто содержание образовательных программ, учитывающих разные нозологии детей с инвалидностью дошкольного возраста.

Ключевые слова: педагог, инклюзивное образование, дошкольный возраст, ограниченные возможности здоровья, образовательная программа, университет.

SUMMARY

The article analyzes bachelor's and master's programs of universities in the USA and Spain, focused on preparing teachers for working with preschool children in an inclusive educational environment. The content of educational programs that take into account the different nosologies of children with disabilities of preschool age is presented.

Key words: teacher, inclusive education, preschool age, special needs, educational program, university.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова Н. А. Подготовка педагогов к работе с дошкольниками с ОВЗ в условиях инклюзивного образования // «Качество дошкольного образования: формирование социально-коммуникативной компетентности дошкольника»: сборн. науч. трудов II Всерос. науч.-практ. конф. – 2016. – С. 268–270.

2. Богинская Ю. В. Инклюзивная образо-

вательная среда дошкольного образовательного учреждения и начальной школы: комплексный подход // Гуманитарные науки. – 2015. – № 4 (32). – С. 47–53.

3. Горбунова Н. В. Инновационные технологии подготовки будущих специалистов в сфере дошкольного образования // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59-1. – С. 131–134.

4. Крыстопчук Т. Е. Профессиональная подготовка учителя в системе педагогического образования Испании // Инновации в науке. – 2013. – № 16-2. – С. 62–73.

5. Akalın S., Demir Ş. Sucuoğlu B., Bakkaçoğlu H. The Needs of Inclusive Preschool Teachers about Inclusive Practices // Eurasian Journal of Educational Research. – 2014. – Vol. 54. – Pp. 39–60.

6. Baranauskienė I., Šaveikienė D. Pursuit of Inclusive Education: Inclusion of Teachers in Inclusive Education. Society. Integration. Education // Proceedings of the International Scientific Conference. – 2018. – Vol. 2. – Pp. 2–39.

7. Boyle C. Attitudes of Pre-School and Primary School Pre-Service Teachers Towards Inclusive Education // Asia-Pacific Journal of Teacher Education. – 2014. – Vol. 42. – Pp. 228–246.

8. Chadwell M. R., Roberts A. M., Daro A. M. Ready to Teach All Children? Unpacking Early Childhood Educators' Feelings of Preparedness for Working with Children with Disabilities, Early Education and Development. – 2019. – 31. – Pp. 100–112.

9. Gilor O., Katz M. Teaching Inclusive Classes: What Preservice Teachers in Israel Think About Their Training // Journal of Cognitive Education and Psychology. – 2017. – Vol. 16. – Pp. 293–303.

10. López I. M., Valenzuela G. E. Niños y Adolescentes con Necesidades Educativas Especiales // Revista Médica Clínica Las Condes. – 2015. – Vol. 26. – Issue 1. – Pp. 42–51.

11. Michele L. Stites, Heather L. Walter and Jacqueline G. Krikorian, These aren't the Kids I Signed up for: The Lived Experience of General Education, Early Childhood Preservice Teachers in Classrooms for Children with



Special Needs, Journal of Early Childhood Teacher Education. – 2020. – Pp. 1–19.

12. Rakap S. Impact of Coaching on Preservice Teachers' Use of Embedded Instruction in Inclusive Preschool // Journal of Teacher Education. – 2017. – Vol. 68. – № 2. – P. 125.

13. Rakap S., Oguzcan C., Rakap A. Preparing Preschool Teacher Candidates for Inclusion: Impact of Two Special Education Courses on their Perspectives. // Journal of Research in Special Educational Needs. – 2015. – Vol. 17(2). – Pp. 98–109.

14. Yang Ch.-H., Enniati R. Teacher Training in Using Effective Strategies for Preschool Children with Disabilities in Inclusive Classrooms // Journal of College Teaching and Learning. – 2012. – Vol. 9 (1). – Pp. 53–64.



Л. О. Ильина

УДК 378.126:376

РАЗВИТИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

В последние годы в системе высшего образования Российской Федерации произошли серьезные изменения: современный образовательный процесс развивается в направлении инклюзии. Ключевым фактором ус-

пека высшего инклюзивного образования является профессиональная компетентность преподавателя. С точки зрения инклюзивного образования преподаватель высшей школы должен иметь новую концептуальную модель мышления, основанную на умении осознать личную и социальную значимость профессиональной деятельности с молодежью с инвалидностью и нести ответственность за ее качество и результативность.

Несмотря на масштабные меры по реализации государственной политики, направленной на обеспечение условий доступности высшего образования для лиц с инвалидностью, проблема профессиональной компетентности преподавателя, работающего в инклюзивной сфере, остается недостаточно изученным вопросом.

Целью статьи является определение содержания и структуры инклюзивной компетентности преподавателя высшей школы и обоснование значимости программ повышения квалификации как условия ее развития.

Анализ исследований в области подготовки преподавателей высшей школы для обучения лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) дал возможность выявить недостаточную сформированность компетентности преподавателей при организации образовательного процесса для студентов с инвалидностью. Полученные сведения дополнены результатами мониторинга готовности профессорско-педагогического состава (ППС) к работе в инклюзивных группах, в котором приняли участие 746 преподавателей.

Мониторинг готовности ППС в вузах-партнерах Ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ «Крымского-федерального университета им. В. И. Вернадского» (РУМЦ КФУ) показал, что имеющиеся знания у преподавателей о сущности инклюзивного образования не в полной мере отвечают потребностям современного вуза; большой процент представителей ППС имеют трудности психологического и методического характера при организации учебно-воспитательного процесса в академи-



ческих группах, где есть обучающиеся с инвалидностью, а также не знакомы в полной мере со спецификой учебно-познавательной и коммуникативной деятельности студентов различных нозологических групп; недостаточными являются знания о специальных технических средствах обучения, требованиях к реализации и подготовки адаптированных профессиональных программ высшего образования и учебно-методического обеспечения дисциплин, организации и проведению промежуточной и итоговой аттестации студентов с инвалидностью.

Мониторинговое исследование подтвердило наличие некоторых проблемных аспектов в обеспечении образовательного процесса для лиц с инвалидностью в вузе и необходимость повышения профессиональной компетентности преподавателей в современных реалиях высшей школы.

Наиболее целесообразным решением данной проблемы, на наш взгляд, является разработка и реализация программ повышения квалификации как условия развития инклюзивной компетентности преподавателя.

Значимость повышения квалификации по вопросам организации профессионального образования лиц с инвалидностью определена рядом нормативных, правовых документов: Указ Президента Российской Федерации № 597 от 07.05.2012 г., Государственная программа «Доступная среда», «Межведомственный комплексный план мероприятий по обеспечению доступности профессионального образования для инвалидов и лиц с ОВЗ» и другие.

Реализация программ повышения квалификации позволит устранить существующее противоречие между требованиями профессионального стандарта к педагогам и обеспеченностью кадрами инклюзивного высшего образования.

Анализ психолого-педагогических работ по проблеме исследования показал отсутствие единых подходов к пониманию сущности понятия «компетентность». Наряду с термином «компетентность» в научных работах (А. К. Марковой, Т. Г. Браже, Т. Ю. Базаро-

вой) часто используется термин «профессиональная компетентность».

В последние годы возрастает интерес исследователей к вопросам развития компетентности педагогов в области высшего инклюзивного образования. Готовность преподавателей к работе в условиях инклюзивного образования исследовали Е.Л. Агафонова, М.Н. Алексеева, С. В. Алёхина, Т. Б. Гершкович [1; 3]. В работах ученых О. Н. Безряковой, И. С. Володиной, Т.Ю.Зимнуховой, Т.В.Кожекиной, О.А.Козыревой, В.В.Кондратьевой, Н.Ю.Корнеевой, Д. Н. Корнеева, А. А.Саламатова, И.Н.Хафизиуллиной рассматривается близкое понятие «инклюзивной компетентности» [2; 4; 5; 6; 10; 11]. В исследовании Т. Ф. Краснопецевой представлены содержательные аспекты методико-инклюзивной компетентности преподавателя в сфере профессионального образования [7]. Механизмы формирования инклюзивной компетентности научно-педагогических работников исследовала Т. А. Ярая [12].

Роль дополнительного профессионального образования для подготовки преподавателей высшей школы к реализации инклюзивного образования исследуют в своих работах С.В.Алёхина, Р.Б.Венцель Т. Ф. Краснопецева, В.А.Кудрявцев, И.А.Романовская, Н.В.Тамарская, В. В. Хитрюк [1; 7; 8; 9; 11].

Следует отметить, что феномен «инклюзивная компетентность» необходимо рассматривать через призму компетентностного подхода в системе профессионального образования. Согласно этому подходу инклюзивная компетентность относится к группе специальных профессиональных компетентностей и представляет собой готовность преподавателя осуществлять профессиональные функции в сфере высшего инклюзивного образования с учетом индивидуальных потребностей обучающихся различных нозологических групп; создавать условия интеграции, социализации и всестороннего развития лиц с инвалидностью в образовательной среде высшей школы.

Инклюзивная компетентность имеет определенную структуру и содержание. Анализ работ ряда авторов позволил сделать вывод,



что основными ключевыми компетенциями являются содержательные: к ним относят мотивационную, когнитивную, рефлексивную. Как элемент инклюзивной компетентности выделяют также операционную компетенцию [4; 8; 9; 10].

Мотивационная составляющая инклюзивной компетентности представляет собой сумму личностных ориентаций и ценностей, положительную направленность профессиональной деятельности в условиях инклюзивной практики, а также совокупность социальных, познавательных, профессиональных мотивов, адекватных целям и задачам инклюзивного образования; понимание значимости и осознание гуманистического потенциала инклюзивного образования для успешной адаптации и социализации молодежи с инвалидностью и ОВЗ.

Отличительной особенностью когнитивной составляющей инклюзивной компетентности является наличие способности мыслить на основе знаний и опыта педагогической деятельности, необходимых для осуществления инклюзивной практики. К основным теоретическим блокам знаний в рамках когнитивной составляющей относятся знания и понимание сущности инклюзивного образовательного процесса, нормативного обеспечения и индивидуальных особенностей обучающихся с инвалидностью различных возрастных и нозологических групп, алгоритма адаптации учебно-методических материалов с учетом образовательных потребностей обучающихся, специфики использования специальных технических средств обучения.

Рефлексивный компонент инклюзивной компетентности преподавателя высшей школы включает рефлексивную компетенцию, проявляющуюся в способности к рефлексии собственной деятельности в условиях инклюзивной практики.

Содержание операционного компонента инклюзивной компетентности определяет наличие практических навыков организации учебно-воспитательного процесса в условиях инклюзивного образования и решения возникающих педагогических ситуаций; примене-

ние различных методов педагогического взаимодействия; умения проектировать и реализовывать процесс совместного обучения студентов с инвалидностью и с нормой здоровья.

Содержание и структура инклюзивной компетентности определяет значимость разработки в программах повышения квалификации информационных блоков, которые будут способствовать формированию у слушателей знаний, умений и навыков, необходимых для развития и совершенствования компетенций эффективной профессиональной деятельности в системе инклюзивного высшего образования.

В рамках деятельности РУМЦ КФУ ежегодно реализуется сетевая программа повышения квалификации «Организационные и психолого-педагогические основы инклюзивного высшего образования», цель и задачи которой четко ориентированы на развитие мотивационного, когнитивного, рефлексивного и операционного компонента инклюзивной компетентности.

В ходе освоения программы повышения квалификации развитие инклюзивной компетентности осуществляется в разных формах работы: экспертно-лекционной, практико-ориентированной, проектной, самопроверке.

Программа повышения квалификации направлена на совершенствование компетенций профессорско-преподавательского состава, административно-управленческого, учебно-вспомогательного персонала образовательных организаций высшего образования, необходимых для обучения и сопровождения студентов с инвалидностью и ОВЗ. Содержательными результатами освоения программы являются:

- сформированность целостного представления об инклюзивном образовании как неотъемлемой части высшего образования;
- знание специфики учебно-воспитательной деятельности обучающихся разных нозологических групп с учетом создания специальных образовательных условий;
- знание особенностей организации системы психолого-педагогического сопровождения обучающихся с инвалидностью и ОВЗ;



– сформированность практических умений и навыков по обеспечению условий для предоставления обучающимся с инвалидностью и ОВЗ равного доступа к качественному образованию в образовательных организациях высшего образования с учетом особенностей их психофизического развития;

– понимание сущности и технологии профориентационной работы с абитуриентами с инвалидностью и ОВЗ, их родителями, законными представителями;

– сформированность умений и навыков содействия трудоустройству обучающихся с инвалидностью и ОВЗ, включая постдипломное сопровождение.

Далее, в таблицах 1–2 представлены данные о количестве слушателей от вузов-партнеров и распределении их по категориям работников в 2018–2019 гг.

Таблица 1.

Количество слушателей от вузов-партнеров по регионам

Регион	Всего слушателей
2018 г.	
Республика Крым	188
Республика Адыгея	133
Волгоградская область	48
Астраханская область	87
Другие регионы	32
Итого	488
2019 г.	
Республика Крым	301
г. Севастополь	151
Республика Адыгея	41
Волгоградская область	121
Астраханская область	92
Другие регионы	19
Итого	725

Потребность повышения квалификации в области инклюзивного высшего образования четко прослеживается при анализе статистики слушателей. Так, в разрезе 2018 и 2019 г., количество участников возросло почти в два раза, что обусловлено современными реалиями развития инклюзивной практики в высшей школе и необходимостью разрешения противоречий между требованиями Профессионального стандарта к преподавателям и обеспеченностью кадрами инклюзивного высшего образования.

Таким образом, развитие инклюзивной компетентности преподавателей высшей школы обусловлено потребностями образовательной среды и подтверждается на уровне государства рядом законодательных документов. Анализ научных трудов по проблеме исследования показал, что большинство авторов акцентируют внимание на практико-ориентированной подготовке преподавателей, которая позволяет, помимо сформированной системы знаний, вырабатывать навыки их применения в процессе решения различных профессиональных задач. Разработка и реализация программ повышения квалификации с учетом структуры и содержания инклюзивной компетентности является оптимальным условием выполнения требований к подготовке кадров в системе инклюзивного высшего образования.

АННОТАЦИЯ

В статье обоснована необходимость разработки и реализации программ повышения квалификации как условия развития инклюзивной компетентности преподавателя, что позволит устранить существующие противоречия между требованиями профессионального стандарта к педагогам и обеспеченностью кадрами инклюзивного высшего образования. Представлена содержательная харак-

Таблица 2.

Распределение количества слушателей по категориям работников

Научно-педагогический персонал	Административно-управленческий персонал	Учебно-вспомогательный персонал	Другие специалисты
2018 г.			
415	44	26	3
2019 г.			
628	29	61	7



теристика понятия «инклюзивная компетентность», выделены ее структура и содержание. Приведены количественные данные по результатам реализации программы повышения квалификации «Организационные и психолого-педагогические основы инклюзивного высшего образования».

Ключевые слова: инклюзивная компетентность, инвалидность, ограниченные возможности здоровья, высшее инклюзивное образование, профессиональный стандарт, дополнительное образование, программа повышения квалификации.

SUMMARY

The article substantiates the need to develop and implement professional development programs as a condition for the development of inclusive competence of the teacher, which will eliminate the existing contradictions between the requirements of the professional standard for teachers and the availability of personnel for inclusive higher education. The article presents the content characteristic of the concept of «inclusive competence», its structure and content are highlighted. Quantitative data on the results of the professional development program «Organizational and psychological-pedagogical foundations of inclusive higher education» are presented.

Key words: inclusive competence, disability, limited health opportunities, higher inclusive education, professional standard, additional education, professional development program.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алёхина С. В., Алексеева М. Н., Агафонова Е. Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 83–92.

2. Безрякова О. Н., Володина И. С. Мотивационно-ценностный компонент «инклюзивной компетенции» педагога // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сборник материалов II Международной научно-практической конференции / отв. ред. С. В. Алёхина. – М.: МГППУ, 2013.

3. Гершкович Т. Б. Формирование готовности к педагогической деятельности и ее

связь с индивидуальными стратегиями адаптации / под общ. ред. Н. С. Глуханюк // Ученые записки каф. теорет. и экспер. психол. Рос. гос. проф.-пед. ун-та. – Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2006. – 501 с.

4. Зимнухова Т. Ю., Кожекина Т. В., Кондратьева В. В. Формирование инклюзивной компетентности будущих педагогов как составляющей их профессиональной компетентности [Электронный ресурс] // Научные исследования в образовании. – 2011. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-inklyuzivnoy-kompetentnosti-buduschih-pedagogov-kak-sostavlyayushey-ih-professionalnoy-kompetentnosti> (дата обращения: 03.02.2020).

5. Козырева О. А. Изменения в структуре профессиональной компетентности педагога в условиях перехода к инклюзивному образованию // Сибирский вестник специального образования. – 2017. – № 1(19). – С. 31–34.

6. Корнеев Д. Н., Корнеева Н. Ю., Саламатов А. А. Инклюзивная компетентность педагога профессионального обучения от идеи к диссеминации педагогического опыта // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 5-1. – С. 116–120.

7. Краснопевцева Т. Ф. Методико-инклюзивная компетентность педагога профессионального образования как цель повышения квалификации // Вестник Мининского университета. – 2018. – Т. 6. – № 2 (23). – С. 4.

8. Романовская И. А., Хафизуллина И. Н. Развитие инклюзивной компетентности учителя в процессе повышения квалификации [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 4. – URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=14333> (дата обращения: 05.02.2020).

9. Тамарская Н. В., Венцель Р. Б. Возможности формирования инклюзивной компетенции преподавателя вуза // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2016. – № 4 (38). – С. 23–26.

10. Хафизуллина И. Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Астрахань, 2008. – 22 с.



11. Хитрюк В. В. Формирование готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: компетентностный подход // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сб. материалов II Международной научно-практической конференции / отв. ред. С. В. Алёхина. – М.: Буки Веди, 2013. – С. 666–671.

12. Ярая Т. А. Механизмы формирования инклюзивной компетентности научно-педагогических работников // Гуманитарные науки. – 2018. – № 2 (42). – С. 68–73.



В. В. Морозова

УДК 376.37

НЕДОРАЗВИТИЕ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЦЕРЕБРАЛЬНО- ОРГАНИЧЕСКОГО ГЕНЕЗА

Коррекционная педагогика современного этапа развития особое внимание уделяет вопросу формирования речевой системы детей с задержкой психического развития (ЗПР). Это связано с тем, что дошкольники с ЗПР различного этиопатогенеза демонстрируют сложные вариативные проявления речевого дефекта, разнообразную структуру речевой патологии, всевозможные комбинации нарушенных звеньев речевого процесса (О. В. Вольская [2], С. В. Зорина [3; 5], Р. И. Лалаева [4;

5], Н. В. Серебрякова [5], Е. С. Слепович [7] и др.), выявление которых является актуальной проблемой логопедии.

Самым сложным и неоднородным по клиническим проявлениям вариантом задержки психического развития является ЗПР церебрально-органического генеза (по К. С. Лебединской [1; 6]), что обуславливает избранные проблемы нашего исследования. Нами было проведено обследование детей старшего дошкольного возраста с ЗПР церебрально-органического генеза, целью которого являлось выявление специфического характера отклонений в развитии лексического и грамматического компонентов речи, раскрытие нарушенных звеньев и их комбинаций, наиболее часто встречающихся в структуре речевого дефекта данной категории детей.

Анализ результатов, полученных при исследовании лексического компонента речи

У 93,3 % старших дошкольников с ЗПР церебрально-органического генеза (28 человек) неполноценная лексическая система речи. Из них 6,7 % детей (2 дошкольника) демонстрировали недоразвитие *денотативного аспекта* лексических значений слов, что находило свое отражение исключительно в экспрессивной речи. Это свидетельствовало о наличии у детей с ЗПР трудностей соотношения слов с обозначаемыми объектами действительности, что обусловлено недостаточной упроченностью связи зрительный образ – слово, а это указывает, в свою очередь, на ограниченный словарный запас детей данной категории.

При исследовании *сигнификативного аспекта* лексических значений слов выявлено, что 76,7 % детей с ЗПР церебрально-органического генеза (23 ребенка) имели недоразвитие данного аспекта, что проявлялось в наличии трудностей, в первую очередь, подбора обобщающих слов к именам прилагательным и глаголам.

При подборе слов по памяти к обобщающим понятиям сложности испытывали 40 % старших дошкольников (12 человек): не подбирались слова к глаголам; не дифференцировались отдельные понятия (например, *фрукты и ягоды*).



При определении «лишнего» слова в логической группе 36,7 % дошкольников с ЗПР церебрально-органического генеза (11 человек) дали ответ наугад, не осуществляя анализ заданной ситуации, о чем свидетельствует отсутствие объяснений выбранного ответа.

Полученные в ходе исследования сигнификативного аспекта лексических значений слов у старших дошкольников с ЗПР церебрально-органического генеза результаты свидетельствовали о выраженном ограничении словарного запаса, в особенности атрибутивного и предикативного, а также о недоразвитии психических процессов, в первую очередь мышления, о чем указывали трудности соотношения данными детьми слов с соответствующим понятием о классе однородных явлений.

Исследование *структурного аспекта* лексических значений слов показало, что 86,7 % дошкольников с ЗПР церебрально-органического генеза (26 человек) испытывали трудности при использовании в речи как синтагматических, так и парадигматических отношений.

При определении синтагматической сочетаемости слов 13,3 % детей с психоречевым недоразвитием (4 человека) допускали ошибки подбора пропущенного слова в предложениях. Полученные результаты свидетельствовали о недостаточной сформированности понимания линейных отношений между лексическими единицами, что очередной раз указывало на замедленное развитие их познавательной сферы.

При исследовании парадигматических отношений между словами 86,7 % детей с ЗПР (26 человек) допускали ошибки подбора синонимов и антонимов к предложенным словам. Так, 76,7 % детей с ЗПР (23 человека) испытывали сложности при подборе синонимов: 70 % дошкольников с ЗПР (21 человек) давали ошибочные ответы на 1-2 вопроса (например, *капусту выкапывают или вырывают, а картофель выдергивают или прорывают*); 6,7 % детей (2 человека) отказались от выполнения задания.

76,7 % старших дошкольников с ЗПР (23 человека) испытывали сложности при подборе антонимов. Из них к именам существительным – 70 % детей (21 человек), чаще всего к именам существительным подбирались в качестве антонимов слова с частицей *не* (*друг – недруг*), реже назывались слова другой части речи (*печаль – смеиной, день – спать*), случайные ассоциации (*друг – боксер*), составлялись неологизмы (*печаль – улыбание*). К именам прилагательным – 30 % детей (9 человек): в качестве антонимов предлагались слова другой части речи или даже сочетания слов (*смелый – заяц, легкий – никак не поднять*), давались ответы, свидетельствующие о смешении понятий веса и объема (*легкий – большой*) или назывались слова-неологизмы (*смелый – бояка*), а также случайные слова (*легкий – этот*). При подборе антонимов к глаголам 40 % дошкольников с ЗПР (12 человек) испытывали сложности, подбирая в качестве антонимов словосочетания (*говорить – закрывать рот, тихо сказать, ничего не делать*), слова другой части речи (*говорить – тихо*), слова-неологизмы (*брать – ложить*).

Полученные результаты свидетельствовали о недостаточной сформированности понимания нелинейных отношений между лексическими единицами, что говорит о недоразвитии их психических процессов.

При исследовании *коннотативного аспекта* лексических значений слов выявлено, что все дошкольники с ЗПР справились с предложенным заданием. Это свидетельствовало о том, что дети с психоречевым недоразвитием не имели выраженных проблем в развитии данного аспекта.

Как показало исследование, дошкольники с ЗПР имеют выраженные нарушения лексики как в базовом звене: связь слово – зрительный образ, так и на высоком уровне: обобщение, дифференцировка и т. д. Опираясь на данные физиологов, можно сделать заключение, что данное недоразвитие обусловлено функциональной недостаточностью как право-, так и левополушарных структур головного мозга вследствие нарушения межполушарного взаимодействия.



Анализ результатов, полученных при исследовании процесса словообразования

У 96,7 % старших дошкольников с ЗПР церебрально-органического генеза (29 человек) выявлено недоразвитие процесса словообразования.

Словообразование имен существительных вызывало затруднение у 96,7 % детей с ЗПР (29 дошкольников). Из них 43,3 % детей (13 человек) испытывали сложности при образовании имен существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов, что находило свое отражение исключительно в экспрессивной речи в виде следующих ошибок: использование суффиксов по аналогии с образцом в 40 % (*стул – стульчик, стол – столчик*); образование из одного слова другого в 10 % (*стул – столик*); оставление слова без изменения в 10% (*санки – санки*); образование неологизмов за счет пропуска в словах звуков и слогов в 10% (*кольцо – кольчко, стакан – станчик*); отказ от ответа в 3,3 % случаях.

При образовании названий детенышей животных и птиц 50 % детей с ЗПР (15 человек) испытывали выраженные затруднения, которые проявлялись только в экспрессивной речи в виде ошибок: присоединение к исходному слову морфем по аналогии, не учитывая явление супплетивизма в 46,7 % случаях (*корова – коровенок – коровята*); использование уменьшительно-ласкательных суффиксов в 3,3 % случаях (*утка – уточка*); отказ от ответа в 3,3 % случаях.

Наиболее сложным заданием для старших дошкольников с ЗПР являлось образование имен существительных со значением «вместилище чего-нибудь». Так, 96,7 % детей с ЗПР (29 человек) допускали следующие ошибки: присоединение к исходному слову морфем по аналогии с образцом в 73,3 % (*соль – сольница*); образование слов-неологизмов за счет пропуска или изменения в словах звуков и слогов в 70 % (*перец – переца, перекатовка, соль – соличий*); использование имеющихся в активном словаре морфем, неподходящих к данным словам и заданию в 36,7 % случаях (*масло – маслице, мыло –*

мыльце); образование из одного слова другое в 10 % (*чай – чайка, чашечка*); отказ от ответа в 10 % случаев; оставление исходных слов без изменения в 6,7 % случаев (*суп – суп*).

При образовании слов, обозначающих названия профессий мужского и женского рода, 80 % дошкольников с ЗПР (24 человека) испытывали проблемы, что проявлялось исключительно в экспрессивной речи при образовании названий профессий женского рода. При образовании слов – названий профессий мужского рода у дошкольников с ЗПР трудностей не возникало. Таким образом, ошибки при выполнении данного задания следующие: использование имеющихся в активном словаре морфем, неподходящих к данным словам и заданию в 50 % случаях (*скрипонька, вместо скрипачка, стекольница, вместо стекольница*); образование начальных слов в 23,3 % случаях (*скрипка, вместо скрипачка, вода вместо водопроводчица*); образование слов-неологизмов в 30 % (*моциска, вместо мотоциклистка, хоска, вместо хоккеистка*); образование из одного слова другое в 6,7 % (*фига, вместо фигуристка*); отказ от ответа в 6,7 % случаях.

Словообразование имен прилагательных вызывало затруднение у 93,3 % детей с ЗПР церебрально-органического генеза (28 дошкольников). Из них 83,3 % детей (25 человек) испытывали сложности при образовании притяжательных имен прилагательных. Ошибки проявлялись в следующем: присоединение к исходному слову морфем по аналогии с образцом в 80 % случаев (*нора лисиная, хвост собаки, голова коровная или коровиная*); оставление исходных слов без изменения в 23,3 % случаев (*крылья голубя, хвост петуха*); образование слов-неологизмов в 36,7 % случаев (*волчачий или волчавый хвост, петухий хвост*); использование имеющихся в активном словаре морфем, неподходящих к данным словам и заданию в 36,7 % случаях (*волкенный хвост, петухонный хвост*); отказ от ответа в 3,3 % случаев.

При образовании относительных имен прилагательных 43,3 % дошкольников с ЗПР (13 человек) испытывали трудности, прояв-



ляющиеся в следующем: использование имеющихся в активном словаре морфем, неподходящих к данным словам и заданию в 33,3 % случаев (*цепь золотистая, компот грушечный*); присоединение к исходному слову морфем по аналогии с образцом в 20 % (*из меха – меховая, а из дерева – деревяная*); образование слов-неологизмов в 20 % (*шуба мехная*); отказ от ответа в 3,3 % случаях.

Задание на образование качественных имен прилагательных вызывало затруднения у 83,3 % старших дошкольников с ЗПР (25 человек), что проявлялось следующим образом: использование имеющихся в активном словаре морфем, неподходящих к данным словам и заданию в 73,3 % случаев (*человек, который любит смеяться – смешной, который обижается – обидный*); образование слов-неологизмов в 50 % (*молчаливый – молчливый, холодный – холный*); образование из одного слова лексемы другой части речи в 13,3 % (*обидчивый – обижалка, молчаливый – молчалка, молчит*) или семантически иного слова 3,3 % (*боязливый – бойкий*); отказ от ответа в 3,3 % случаях.

При словообразовании имен прилагательных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов выявлено, что 26,7 % детей (8 человек) испытывали сложности, проявляющиеся так: образование слов-неологизмов в 13,3 % (*хитроющая лиса*); использование имеющихся в активном словаре морфем, неподходящих к данным словам и заданию в 13,3 % случаев (*красноватое яблоко*); замена исходного слова своим в 10 % случаев (*белая белка, тощенькая береза*); оставление исходного слова без изменения в 6,7 % случаев (*низкий куст, рыжая белка*); отказ от ответа – 6,7 %.

Словообразование сравнительных имен прилагательных затруднено у 86,7 % дошкольников с ЗПР (26 человек), что находило свое отражение в виде следующих ошибок: образование слов-неологизмов за счет использования морфем, несоответствующих ситуации, или их пропуска в 80 % случаев (*толще, выше, слаще, горячее*); замена исходного слова своим в 6,7 % случаев (*теплее –*

темнее, горячее – горячее); отказ от ответа – 6,7 %.

Словообразование глаголов вызывало затруднение у 43,3 % детей с ЗПР (13 дошкольников). Из них 33,3 % детей (10 человек) испытывали сложности при образовании глаголов противоположного значения с помощью префиксов. Так, 30 % детей использовали приставки, не соответствующие предложенному заданию (*поливать, сливать, вместо выливать*); 20 % детей осуществляли замену исходных слов на те, которые являлись более продуктивными в их активном словаре (*отойти, вместо отбежать, оторвать, вместо отклеить*); 10 % детей использовали слова-неологизмы (*выстегнуть*) и 10 % детей отказались от выполнения заданий.

При выполнении задания на словообразование глаголов со значением пересечения пространства и времени 6,7 % старших дошкольников с ЗПР (2 человек) отказались от выполнения задания.

Задание на образование глаголов со значением начала и конца действия вызывало сложности у 33,3 % детей с ЗПР (10 человек), что находило свое проявление в виде следующих ошибок: 26,7 % детей использовали приставки не соответствующие предложенному заданию (*выплыл, вместо поплыл*); 13,3 % детей осуществляли замену исходных слов на те, которые являлись более продуктивными в их активном словаре (*догореть, вместо дожечь*); 3,3 % детей использовали слова-неологизмы (*вытел песню*) и 6,7 % детей дали отказ от выполнения задания.

В речи старших дошкольников с ЗПР церебрально-органического генеза обнаружено большое количество неологизмов, но при этом дети правильно выделяли морфемы, понимали смысловые значения корней. Эти данные свидетельствуют о том, что у детей с ЗПР словообразование как определенный этап развития речи не нарушено, а задержано в сроках как появления, так и окончания. Можно предположить, что такая задержка обусловлена изменением функционального состояния ряда структур левого полушария, отражающим его незрелость, свойственную более раннему возрасту, а именно, незре-



лость структурно-функциональной организации левого полушария (М. Н. Фишман).

Анализ результатов, полученных при исследовании грамматического строя речи

У 86,7 % старших дошкольников с ЗПР церебрально-органического генеза (26 человек) выявлено недоразвитие грамматического строя речи. Из них 83,3 % детей с ЗПР (25 дошкольников) имели сложности с осуществлением процесса словоизменения и 83,3 % детей с психическим недоразвитием (25 человек) – с синтаксисом.

Анализ результатов, полученных в ходе исследования процесса словоизменения у дошкольников с ЗПР

При словоизменении имен существительных 76,7 % детей с ЗПР (23 человека) испытывали выраженные затруднения. Из них 46,7 % дошкольников (14 человек) допускали ошибки при дифференциации имен существительных единственного и множественного числа, что находило свое отражение только в экспрессивной речи. Ошибки носили следующий характер: использование по аналогии с представленным образцом наиболее продуктивной флексии *-ы* в 43,3 % (*домы, письмы*); перевод существительного ед. ч. во мн. ч. с помощью уменьшительно-ласкательного суффикса *-очк-* и флексии *-и* в 3,3 % (*мешочки*); употребление непродуктивных флексии с переводом предложенных слов в слова-неологизмы или в слова с иной семантикой в 6,7 % (*зуба, зубья*); отказ от ответа в 3,3 % случаев.

При употреблении имен существительных в косвенных падежах единственного числа 6,7 % дошкольников с ЗПР (2 человек) допустили ошибки.

Из них в винительном падеже – 3,3 % детей; в родительном падеже – 6,7 % дошкольников; в дательном падеже – 3,3 %; в творительном падеже ошибок дети не допустили; в предложном падеже – 3,3 % детей.

При употреблении имен существительных в косвенных падежах множественного числа 73,3 % детей экспериментальной группы (22 человека) испытывали сложности. Так, ошибки при использовании имен существительных в родительном падеже множественного

числа наблюдались у 70 % детей (использование по аналогии с представленным образцом наиболее продуктивной флексии *-ов: мячов, карандашов*); в дательном падеже множественного числа – у 6,7 % (1 ребенок отказался от выполнения задания; другой – использовал флексию родительного падежа мн. ч. имени существительного вместо флексии дательного падежа (*к стульев, вместо к стульям*), что свидетельствует о наличии трудностей переключения от одного задания к другому); в творительном падеже множественного числа – у 3,3 % (1 ребенок отказался от выполнения задания); в предложном падеже множественного числа – у 10 % дошкольников с ЗПР (1 ребенок отказался от выполнения задания; другой – использовал флексию, несоответствующую слову, образуя, тем самым, неологизм – *деревах*).

При словоизменении имен прилагательных 6,7 % детей с ЗПР (2 человека) испытывали некоторые трудности.

Из них 3,3 % дошкольников с ЗПР (1 ребенок) допускали ошибки при согласовании имени прилагательного с именем существительным именительного падежа в роде и числе (ребенок отказался от выполнения задания в экспрессивной речи); 6,7 % детей (2 ребенка) – при согласовании имени прилагательного с именем существительным в родительном падеже множественного числа (1 ребенок отказался от выполнения задания; другой – использовал наиболее продуктивную флексию *-ов*, вместо нулевого окончания: *яблоков, книгов, карандашов*).

При словоизменении глаголов 40 % детей с ЗПР (12 человек) испытывали некоторые трудности.

У 23,3 % дошкольников с ЗПР (7 человек) возникали сложности при дифференциации глаголов 3 лица единственного и множественного числа настоящего времени, что проявлялось исключительно в экспрессивной речи в виде ошибок: использование слов или словосочетаний не соответствующих заданию и картине в 13,3 % (*ребенок поет – ребенок кричит, открывает рот*); употребление морфем, не характерных для применяемых слов и ситуации, в 16,7 % (*дети наливают*



воду – дети наливаются, поливают); повторение глагола 3 лица ед.ч., вместо глагола мн.ч. в 3,3 % (дети наливает воду); отказ от ответа в 3,3 % случаях.

При выполнении задания на изменение глаголов прошедшего времени по родам 30 % дошкольников с ЗПР (9 человек) испытывали сложности, которые проявлялись только в экспрессивной речи в виде ошибок: использование слов или словосочетаний, не соответствующих заданию и картинке в 6,7 % (мальчик илпнулся, а не упал, мяч прыгает, а не покотился); употребление морфем другого рода, не характерных для применяемого слова, в 23,3 % (яблоко покотилась, дерево упала); отказ от ответа в 3,3 % случаев.

У 26,7 % детей с ЗПР (8 человек) возникали трудности при дифференциации глаголов совершенного и несовершенного вида, которые находили свое отражение в экспрессивной речи следующим образом: использование слов, словосочетаний и даже неологизмов, не соответствующих заданию, в 20 % (мальчик делает тачку, а не чинит ее; девочка поклала чайник, а не поставила его); употребление слов несовершенного вида вместо глаголов совершенного вида в 3,3 % (девочка ставит чайник, вместо девочка поставила чайник); отказ от ответа в 3,3 % случаях.

Проблемы с осуществлением процесса словоизменения обусловлены наличием у дошкольников с ЗПР задержки развития речевой систем, вследствие чего в речи этих детей имели место аграмматизмы, свойственные более младшему возрасту и обусловленные недостаточной упроченностью навыков согласования, управления и примыкания, а также несформированностью грамматических обобщений.

Анализ результатов, полученных в ходе исследования синтаксической структуры предложений у дошкольников с ЗПР

При составлении предложений из слов в начальной форме 53,3 % детей с ЗПР (16 человек) испытывали сложности. Несмотря на то, что в основном дети с ЗПР адекватно использовали в бытовой речи категории числа, рода и падежа, исключение составляют употребление среднего рода существитель-

ных и форм родительного падежа множественного числа. При выполнении задания на согласование слов в предложении отмечены многочисленные ошибки. Особые затруднения вызывало предложение: *Рыба ловить мальчики*. Возможно, это объясняется тем, что в предложении должно образовываться словосочетание с использованием имени существительного родительного падежа мн.ч., образование которого у большинства дошкольников с ЗПР затруднено. В 26,7 % случаях дошкольники с ЗПР заменяли процесс синтеза предложения на повторение предлагаемого набора слов. 23,3 % детей с психическим недоразвитием образовывали правильные по грамматике, но ошибочные по семантике высказывания; заменяли предложённые слова в предложениях на другие, удобные им. Остальные 3,3 % детей с ЗПР отказывались от выполнения предложенного задания.

Задание на добавление пропущенных слов в предложении вызывало затруднения у 23,3 % старших дошкольников с ЗПР (7 человек), что находило свое отражение в виде следующих ошибок: в 13,3 % случаях дошкольники с ЗПР испытывали проблемы при подборе пропущенного слова в предложении: *Лена наливает чай ... кружку*, оставляя его без изменения или вставляя союз *и*, что свидетельствовало о непонимании детьми семантики исходного предложения; в 3,3 % случаях дошкольники с ЗПР заменяли слова в предложении на другие, удобные им (*Лиса убежала в ... Лиса убежала от волка*), что указывало на бедность лексического компонента речи этих детей, на ограниченность их представлений об окружающем мире; 3,3 % детей образовывали верные по грамматическому оформлению, но ошибочные по семантике предложения (*Девочка гладит утюг*), что указывало на бедность представлений об окружающей действительности у данной категории детей, на незрелость процесса словоизменения; отказ от выполнения задания давали 6,7 % детей с ЗПР.

Повторение предложений у большинства дошкольников с ЗПР особых затруднений не вызывало. Так, только 3,3 % детей с ЗПР



отказались от выполнения предложенной инструкции. Это свидетельствует о том, что большинство детей с ЗПР понимали семантику повторяемых ими предложений.

При выполнении задания, направленного на исследование умения детей с ЗПР осуществлять верификацию предложений, выявлено, что 80 % дошкольников с ЗПР (24 человека) испытывали сложности с реализацией данного аспекта. Так, 10 % детей не дифференцировали правильные предложения и неправильные, корректируя первые и оставляя без внимания последние; 3,3 % детей с ЗПР отказывались от выполнения задания; остальные 66,7 % дошкольников с психическим недоразвитием ошибочно корректировали или принимали за верные неправильные предложения. Особые затруднения вызывали предложения: *Деревья шумят от ветром. У Нины большая яблоко. Над большим деревом была глубокая яма.* Это говорит о том, что дошкольники с ЗПР имеют незрелый процесс словоизменения, а именно, затруднение вызывало употребление среднего рода существительных и форм родительного падежа, а также логико-грамматических конструкций, выражающих пространственные отношения, о чем свидетельствуют представленные выше предложения.

Выявленные нарушения грамматического строя речи (процесса словоизменения и синтаксиса) имеют двойственный характер. С одной стороны, как мы говорили, их можно расценивать как элементы аграмматизма, свойственные младшему возрасту; с другой – в данных недостатках развития выявляется специфическое нарушение грамматического строя речи, обусловленное незрелостью блока зрительно-пространственных функций.

Лексико-грамматическая система дошкольников с ЗПР церебрально-органического генеза характеризуется наличием, с одной стороны, задержки в своем формировании, с другой – специфических нарушений, обусловленных нарушением межполушарного взаимодействия. Так, импрессивная речь, процесс словоизменения, несмотря на задержку развития, формируются гармонично, т. е. сох-

раняя нормативный ход их развития в онтогенезе; лексика, словообразование, синтаксис – при формировании задерживаются и нарушаются одновременно.

Неоднородный характер в формировании лексического и грамматического компонентов речи детей с ЗПР церебрально-органического генеза усложняет процесс проведения коррекционной логопедической деятельности. В связи с этим появляется необходимость в разработке дифференцированного подхода в коррекции выявленных отклонений в речи дошкольников данной категории.

АННОТАЦИЯ

В статье впервые представлен специфический характер отклонений в развитии лексико-грамматической системы дошкольников с задержкой психического развития церебрально-органического генеза, рассмотрены различные комбинации нарушенных звеньев в структуре речевого дефекта. Лексико-грамматическая система детей данной категории характеризуется наличием, с одной стороны, задержки в своем формировании, с другой – специфических нарушений отдельных составляющих, обусловленных нарушением межполушарного взаимодействия. В связи с этим возникает необходимость разработки дифференцированного подхода к коррекции нарушений речи у детей с задержкой психического развития церебрально-органического генеза.

Ключевые слова: дошкольники, задержка психического развития, церебрально-органический генез, лексико-грамматическое недоразвитие.

SUMMARY

The article presents for the first time the specific character of deviations in the development of lexical and grammatical system of preschool children with mental retardation of cerebral organic genesis, various combinations of disturbed links in the structure of speech defect are considered. The lexical and grammatical system of children of this category is characterized by the presence, on the one hand, delays in its formation, on the other-specific violations of individual components caused by the violation of hemispheric interaction. In this connection, there



is a need to develop a differentiated approach to the correction of speech disorders in children with mental retardation of cerebral organic genesis.

Key words: preschool children, mental retardation, cerebral organic genesis, lexical and grammatical underdevelopment.

ЛИТЕРАТУРА

1. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития / под ред. К. С. Лебединской. – М.: Педагогика, 1982. – 125 с.

2. Вольская О. В. Формирование вербального общения дошкольников с задержкой психического развития в игровой деятельности: автореф. дисс. ... канд. псих. наук. – СПб., 2006. – 15 с.

3. Зорина С. В. Логопедическая работа по дифференциации грамматических форм слова у дошкольников с задержкой психического развития: автореф. дисс. ... канд. псих. наук. – СПб., 1998. – 18 с.

4. Лалаева Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушений речи. – СПб.: Наука-Питер, 2006. – 103 с.

5. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В., Зорина С. В. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 303 с.

6. Лебединская К. С. Клинические варианты задержки психического развития // Журнал невропатологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. – 1980. – № 3. – С. 16–24.

7. Слепович Е. С. Некоторые особенности общения дошкольников с задержкой психического развития // Генетические проблемы социальной психологии. – Минск: Народная асвета, 1985. – 87 с.



ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ





Е. Ю. Пономарёва

УДК 159.923.2-053.66

СУЩНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ БАРЬЕРОВ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА

Психологические барьеры рассматриваются в разных аспектах, однако вопрос о содержании, функциях и формах барьеров остается открытым. Одним из видов психологического барьера является эмоциональный барьер. Интересный подход в обосновании происхождения эмоциональных барьеров предложен Ю. Орловым. Ученый выделяет два вида эмоциональных барьеров: внутренний, который зародился как табуированная реакция человека на систему внутренних запретов нежелательных действий, контролирующих и регулирующих поведение, потребности, влечения; и внешний – результат общественного манипулирования человеческим сознанием, поведением [3], представляющий собой определенную реакцию индивида как результат действия определенных внутренних или внешних запретов.

Рассматривая данную проблему в контексте возрастного развития, можно отметить, что каждый из возрастных периодов отличается определенным набором специфических и преобладающих негативных эмоциональных переживаний, составляющих суть развития личности в соответствующем контексте ее развития. Данная проблема актуальна особенно при изучении так называемых переходных периодов, к которым относится подростковый возраст.

В психологическом плане подростковый возраст считается одним из наиболее сложных и противоречивых периодов жизни, сопровождающийся большим количеством глубоких эмоциональных переживаний, духов-

ных потрясений, эмоциональных проблем, с которыми, чаще всего, подросток не в состоянии самостоятельно совладать. Большинство доминирующих эмоциональных проблем и барьеров структурируется для подростка как в области жизненных оснований, которым является общение со сверстниками, так и по виду эмоциональных переживаний (переживания одиночества, неуверенности, бессилия и беспомощности, негативизма, тревожности и агрессии, фрустрированности и депрессивности, неопределенности, безразличия, неадекватных эмоциональных состояний, вызванных аффектом неадекватности, комплекса неполноценности. К эмоциональному барьеру, препятствующему творческой реализации личности подростка, В. Слостёнин относит барьер личностной тревожности и барьер неуверенности в себе [5].

Эмоциональный барьер, по мнению С. Майера и М. Селигмана, – выученная беспомощность как переживание негативных эмоциональных состояний субъектом в безысходных ситуациях получения негативного опыта. Суть эмоциональных барьеров заключается в невозможности контролировать события, что предопределяет отказ от преодоления трудностей в форме астенических эмоциональных реакций, астенического поведения [7].

О. Домырева утверждает, что личность – это система индивидуальных конструктов, сложившихся в результате прошлого опыта. По своей природе эти конструкты есть надежные средства и пути интерпретации и толкования реального мира. В силу того, что не всегда система конструктов личности позволяет прогнозировать переживаемые события, происходит то, что субъект выходит за рамки существующей у него системы смыслов и порождает таким образом различные негативные эмоциональные проявления. Среди них такие, как тревога, чувство неопределенности и беспомощности. Последнее и есть эмоциональные барьеры как невозможность интерпретировать события [2].

В исследованиях О. Барвенко эмоциональные барьеры рассматриваются как слож-



ное субъективное психологическое явление, проявляющееся в негативных эмоциях. Автор утверждает, что большинство барьеров, в особенности оценочные барьеры, обусловлены ошибкой в применении оценочных воздействий, что продуцирует возникновение фрустрации, агрессии, актуализирует механизмы психологической защиты. Следовательно, причинами эмоциональных барьеров являются актуализация негативных следов эмоциональной памяти, когда субъект попадает в ситуацию, сходную с той, в которой ранее испытывал негативный эмоциональный опыт; общий неблагоприятный негативный фон активности (высокий невротизм, повышенная тревожность, фрустрированность); аттракция – эмоция межличностных отношений, обуславливающая первичное принятие или отвержение другого как партнера взаимодействия на основе сканирования его параметров. На личностном уровне в качестве эмоциональных барьеров могут выступать неадекватная самооценка, повышенная впечатлительность, замкнутость, застенчивость, настороженность, тревожность, агрессивность, неуверенность, конформность, слабоволие, пассивность [1].

К наиболее труднопреодолимым эмоциональным барьерам К. Фопель относит состояние стресса, основанного на ощущении беспомощности. В этом состоянии человек испытывает страх, ощущает психическое напряжение, наблюдается снижение иммунитета [6].

По мнению Р. Шакурова, барьер переживается субъектом как эмоциональный дискомфорт, сопровождается целой палитрой чувств, эмоциональных состояний, заключающихся в переживании радости и горя, удовлетворенности и неудовлетворенности, восторга и печали, надежды и отчаяния, волнения и спокойствия [8].

К барьерной эмоции относят и безразличие. Безразличие соотносят с эмоционально-оценочными, когнитивными процессами, которые и приводят к затруднениям в общении, отношениях. В исследованиях О. Санниковой переживание «безразличия» рассматри-

вается как особая модальность эмоциональности. При этом «безразличие» определяется как невключенность, отстраненность от ситуации при наличии различных эмоциональных реакций низкого уровня интенсивности [4].

Анализ сущностной характеристики содержания эмоциональных барьеров приводит нас к выводу о том, что данный феномен ассоциируется у исследователей с негативными, как правило, эмоциональными переживаниями: негативной эмоциональной реакцией на запрет, неспособностью себя контролировать, интерпретировать происходящие события, защитой и уходом в негативные переживания, с безразличием и преобладающей негативной эмоциональной реакцией, эмоциональной преградой, отрицательными эмоциями, вызванными завышенным или заниженным порогом чувствительности, фрустрацией и агрессией как результатом ошибочных оценочных действий.

На наш взгляд, любую форму эмоционального барьера следует относить к переходным явлениям, основной смысл которого состоит в приостановке развития личности с целью ее изменения, выработки новых жизненных оснований. Из этого следует, что, когда мы говорим о ситуациях перехода речь идет о напряженных периодах жизни человека с высокой степенью негативных переживаний и неопределенности, где все вышеприведенные определения-интерпретации эмоциональных барьеров могут выступать в качестве признаков состояний близких к посттравматическим: безразличие, потеря контроля, агрессия, фрустрированность и депрессия. Тем не менее, необходимо отметить и конструктивный характер негативных эмоциональных состояний: открытие возможности для подростка через неопределенность и негативный характер эмоциональных переживаний переходить к новому контексту развития, что зачастую завершается в ярких позитивных когнитивно-эмоциональных состояниях. Данный подход к пониманию эмоциональных барьеров как основного условия возникновения личностных изменений и выработки



стратегий перехода к новым контекстам развития на рациональном уровне, а именно на уровне эмоциональной саморегуляции. Субъект не может произвольно регулировать возникновение у себя негативных эмоциональных переживаний в ситуации личностного изменения, но он в состоянии интерпретировать их в качестве возможности для формирования новой идентичности как системы смысловых конструктов, обуславливающих новые возможности личности. Следуя положениям теории личностного изменения, эмоциональные барьеры содержат в себе определенные программы дальнейшего развития личности, работа с которыми содействует формированию у нее новых перспектив и возможностей. На наш взгляд, эффективным будет решение этой проблемы в психологическом сопровождении как содействия в развитии. При этом речь идет о создании благоприятной среды для развития личности в целом.

Так, если рассматривать такие эмоциональные барьеры подростка, как агрессия, фрустрированность и чувство неопределенности как негативные, а не закономерные особенности его развития, то с их устранением педагог рискует лишиться образовательную среду подростка признаков проблемности, неоднозначности и сопротивляемости. Данные признаки образовательной среды – благоприятные условия для формирования незаменимых коммуникативных качеств подростка: умения отстаивать свою жизненную позицию, эффективного межличностного общения, творческого отношения к жизни, критического мышления, самооценки. Более того, принятие эмоциональных барьеров как условий развития личности имеет диагностическую ценность: снижение их выраженности в ситуациях неопределенности и конфликта выступает в качестве критерия завершенности возрастного периода. Таким образом, на наш взгляд, наиболее адекватной стратегией в работе с эмоциональными барьерами является не столько их преодоление, сколько создание благоприятной среды для развития личности с признаками проблемности, неопределенности, многозначности и конфликта.

Эмоциональные барьеры представляют собой одно из условий для развития личности, суть которого, не столько в его приостановке, сколько в создании новой траектории развития личности. Как правило, эмоциональные барьеры проявляются в различных агрессивных реакциях (вина и обида), состояниях депрессии, фрустрированности, потере самообладания, а также других наиболее типичных эмоциональных переживаниях, характерных для определенного переходного периода в жизни человека. Эмоциональные барьеры, как любые другие психологические барьеры (когнитивные коммуникативные, поведенческие), являются признаком переходных ситуаций, отличающихся более или менее выраженным признаком неопределенности и, следовательно, входят в содержание эмоциональной саморегуляции личности при формировании новых основ ее жизнедеятельности и новой идентичности.

Преодоление эмоциональных барьеров понимается нами не как их устранение, а как создание благоприятного микроклимата для развития личности (атмосфера проблемности, неопределенности, многозначности и даже конфликта) в рамках фасилитативного подхода.

К эмоциональным барьерам можно отнести целый комплекс эмоциональных состояний по типу тревожности, неуверенности в себе или чувства неуверенности, депрессивности, негативизма, агрессивности. Все из перечисленных эмоциональных барьеров отличаются негативностью и патологичностью, требующей адекватных мер для преодоления. И вместе с тем, если принять во внимание то обстоятельство, что подростковый период является переходным периодом в жизни человека, происходит серьезная перестройка идентичности ребенка, то вполне очевидным является и понимание главной причины эмоциональных барьеров, обуславливающей неизбежность их проявления у подростков, а именно – личность подростка попадает в ситуацию неопределенности и, следовательно, необходимости формирования новых смыслов, правил жизни и ценностей. Поддержива-



ние прежних жизненных моделей оказывается неадекватным новым социальным требованиям, поэтому переживание эмоциональных проявлений негативного свойства соответствует ситуации развития подростка. К примеру, избыток эмоциональных барьеров разного условно негативного содержания может говорить о смене типа переработки информации с преобладанием эмоционально-интеллекта, автоматизированной оценки. К первому можно отнести ориентацию в окружающем пространстве с опорой на эмоции и эмоциональные состояния. В этом контексте можно предположить, что характерные для подростков эмоции и эмоциональные состояния по типу тревожности, депрессивности, неуверенности в себе или агрессивности только внешне могут свидетельствовать о наличии признаков неразвитости или несовершенства системы саморегуляции. По сути, речь может идти о становлении у подростка, например, основ эмоционального интеллекта, а также способности доверять не только сложившимся и апробированным когнитивным процессам. Отсюда подростковый возраст может выступать в качестве сензитивного, например, к развитию эмоционального интеллекта.

В данном контексте наиболее адекватной стратегией отношения к подросткам, с одной стороны, будет содействие подросткам в приобретении желанного, с другой – противодействие, при этом соответствуя традициям и нормам общественного, школьного и семейного поведения. Таким образом, поддержание, а иногда и даже стимулирование эмоциональных барьеров ведет к их смене и изживанию, но не раньше, чем у подростка сформируется чувство взрослости и наметится тенденция ответственной саморегуляции в социальных условиях.

Отсюда следует, что эмоциональные барьеры выступают в качестве условий и показателей развития подростка, когда родители и педагоги склонны воспринимать его целостно, с учетом того, что все подростковые проявления в переходный период являются адекватными текущей ситуации развития.

Таким образом, мы склонны утверждать, что в условиях переходного периода жизнь и деятельность подростков отличается высокой степенью неопределенности, вызванной крушением старых основ развития личности и формирования новых. Данный процесс сопряжен с появлением альтернативных способов ориентации в окружающей действительности. Одним из таких способов является опора на эмоциональные проявления по типу эмоциональных барьеров, как переходных форм развития субъекта (эмоциональный интеллект).

Таким образом, анализ научных литературных источников, результаты наших исследований данной проблемы свидетельствует о многообразии эмоциональных барьеров, а именно: тревожности, негативизме, агрессивности, неуверенности в себе, депрессивности и др. С точки зрения гуманистического рассмотрения проблемы, данные эмоциональные проявления в условиях переходного периода отличаются определенной конструктивностью, обусловленной характером становления новой идентичности в переходных условиях. Эмоциональный барьер – явление переходной формы. В его содержание входит приостановка деятельности по причинам возникновения особых сложностей внешнего и внутреннего характера. Непременным условием проявления эмоционального барьера является наличие выраженных эмоциональных переживаний. Эмоциональный барьер имеет природу переноса, возникающую на границе между новым и старым в опыте субъекта как специфический этап изживания возможностей определенного контекста развития и начало освоения нового. Основной функцией эмоционального барьера является приостановка развития личности с целью трансформации ее основ, формирования новой траектории развития. Психологический барьер, эмоциональный барьер, как и психологическая защита, выступают в качестве компонентов работы иммунной системы личности, обеспечивающих сохранность психологического здоровья личности в процессе ее развития.



В условиях переходного периода проблемы проявления эмоциональных барьеров в подростковом возрасте не являются патологическими, напротив, они отличаются определенной конструктивностью, обусловленной характером становления новой идентичности и предполагают не устранение этого явления, а сопровождение эмоционального развития в процессе их зарождения и естественного самоизживания.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается сущностная характеристика эмоциональных барьеров, их влияние (негативное и конструктивное) на развитие личности подростка; эмоциональные барьеры как условие возникновения личностных изменений и условие перехода к новым контекстам развития.

Ключевые слова: психологические барьеры, эмоциональные барьеры, подростковый возраст, развитие личности подростка.

SUMMARY

In the article essence description of emotional barriers, their influence (negative and structural), is examined on development of personality of teenager; emotional barriers as condition of origin of personality changes and condition of passing to the new contexts of development.

Key words: psychological barriers, emotional barriers, teens, development of personality of teenager.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барвенко О. Г. Психологические барьеры в обучении иностранному языку взрослых: дисс. ... канд. психол. наук. – Ставрополь, 2004. – 197 с.
2. Домырева Е. А. Исследование когнитивных барьеров в учебной деятельности младших школьников: дисс. ... канд. психол. наук. – Курск, 2002. – 185 с.
3. Орлов Ю. М. Восхождение к индивидуальности. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
4. Санникова О. П. Феноменология личности: Избранные психологические труды. – Одесса: СМИЛ, 2003. – 256 с.
5. Сластёнин В. А. Педагогика: Инновационная деятельность. – М.: ИЧП Изд-во «Магистр», 1997. – 224 с.

6. Фопель К. Эффективный воркшоп. Динамическое обучение. – М.: Генезис, 2003. – 368 с.

7. Хейс Н. Принципы сравнительной психологии. – М.: Когито-Центр, 2006. – 304 с.

8. Шакуров Р. Х. Барьер как категория и его роль в деятельности // Вопросы психологии. – 2001. – № 1. – С. 3–18.



**А. Г. Абдуллин, Н. М. Пручкина,
Д. Боблетер**

УДК 159,99 ; 371.1

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ НАРУШЕНИЙ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В настоящее время актуализируется вопрос полноценного развития детей с различными проблемами, в том числе эмоциональными, затрудняющими развитие ребенка. Существует общественный запрос на решение проблемы ослабления психоэмоциональных нарушений и оздоровления детей дошкольного возраста в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования от 17 октября 2013 года (приказ № 1155) и запросами родителей или лиц, их заменяющих. Психологи и воспитатели, родители отмечают, что в последнее время увеличилось количество детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью, но недостаточная психологическая подготовка работников дошкольного образования не позволяет нивелировать данный процесс.



Сегодня интенсивно реформируется система дошкольного образования, разрабатываются интересные концепции и программы. По мнению Анохиной А. С., Токаревой О. А., развитию и коррекции эмоциональной сферы ребенка не всегда уделяется должное внимание в отличие от проблем интеллектуального развития, хотя в ФГОС ДО (Федеральных государственных стандартах дошкольного образования) указано, что основная задача организации образовательного процесса в дошкольных организациях – это охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия [1].

Следует основательно изучать наследие Л. С. Выготского, который еще в начале двадцатого века в работе «Эмоции и их развитие в детском возрасте» предлагал рассматривать структуру сознания ребенка как динамическую смысловую систему интеллектуальных, волевых и аффективных процессов [4].

Критикуя постулат Рибо, Джемса, Ланге о том, что эмоция, в связи с возрастающей ролью интеллектуального начала в развитии личности, есть «умирающее племя», взгляды на то, «что кривая развития эмоций идет вниз», Л. С. Выготский отмечал, что эмоциональное развитие ребенка не ослабляется, а «кривая развития эмоций идет вверх», происходит «синтез интеллектуального и эмоционального процесса».

Ценными считал Выготский мысли психоаналитиков З. Фрейда, который изучал не угасание эмоций, но их динамические изменения, А. Адлера о том, что «эмоция... является одним из моментов, образующих характер, что общие взгляды человека на жизнь, структура его характера, с одной стороны, находят отражение в определенном круге эмоциональной жизни, а с другой – определяются этими эмоциональными переживаниями». Опираясь на теорию Адлера, можно понять метафору «Все мы родом из детства». Многие проблемы взрослого человека кроются в его эмоциональном благополучии или неблагополучии в детстве [4].

В последствии многие положения Л. С. Выготского о развитии эмоционального мира ребенка развили его последователи А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин, А. В. Запорожец и др., которые помогли понять путь прогрессивного эмоционального и интеллектуального развития под влиянием социальных условий жизни и воспитания детей. Для нас в понимании средств эмоциональной активизации развития ребенка важны мысли А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна о том, что полярные по эмоциональному тону положительные и отрицательные эмоции одинаково интенсивно стимулируют развитие субъекта деятельности [10; 14].

Э. Клапаред, К. Левин, изучавшие превращение эмоции в чувство, искажение эмоций, не доведенных до конца, формирующих подчас аутистическое мышление, подчиненное логике чувств, противопоставленное реалистическому мышлению, где главенствует интеллект, положили начало изучению патопсихологических явлений. Именно практика подавления эмоций взамен развитию умений открыто выражать свои чувства приводит к эмоциональным нарушениям в детском возрасте.

Современный отечественный психолог Ф. Е. Василюк уделил внимание проблеме создания условий для активизации развития детей с учетом индивидуальной «витальности», внутреннего мира ребенка. Он выявил, как «успешность» связана с влиянием благоприятных факторов и формированием стрессоустойчивости, терпения, и возможности преодоления негативных чувств или состояний в неблагоприятной психологической обстановке.

Данные работы важны для своевременного выявления и коррекции эмоциональных нарушений в детском возрасте. Еще в начале века появились солидные работы Л. С. Выготского, В. П. Кашенко, А. Н. Леонтьева, В. Н. Мясищев, посвященные эмоциональным нарушениям детей. Затем их последователи А. В. Алексеева, Г. М. Бреслав, Е. М. Гаспарова, В. К. Виллонас, А. В. Запорожец, В. И. Изард, К. Э. Крылов, А. Д. Кошелева, Н. Д. Левитова



и др. изучили характерные для детского возраста эмоциональные расстройства. В словаре под редакцией А. В. Филиппова эмоциональное расстройство определяется как состояние, при котором эмоциональные реакции неадекватны ситуации.

На основе работ выдающихся психологов и психотерапевтов определено понятие психокоррекции как системы мероприятий, направленных на исправление недостатков психологии или поведения человека с помощью специальных средств психологического воздействия.

Чтобы грамотно проводить работы по коррекции эмоциональных нарушений, надо знать условия их возникновения:

– внутренние эмоционально-личностные условия или конститутивно-генетический фактор связан с генетикой индивидуальных реакций на стресс, с особенностями психофизиологических механизмов эмоциональности и особенностями восприятия и когнитивной переработки информации о внешних событиях. Отягощенность наследственностью при всех видах эмоциональных нарушений детей, не страдающих тяжелыми психическими расстройствами, является незначительной;

– внешние ситуационные условия (частные, связанные с индивидуальной жизнью человека и общие, обусловленные социально-экономическими, социокультурными факторами) для удовлетворения потребностей человека.

Патогенез, т. е. динамику образования и развития эмоциональных отклонений исследовали В. М. Бехтерев, А. И. Захаров, В. Н. Мясищев и др. Первоначальной причиной образования неврогических дефектов является поражение центральной нервной системы вследствие генетики, повреждений головного мозга на разных этапах развития ребенка (пренатальном, постнатальном, в младенческом, раннем возрасте. Органическая недостаточность о себе нередко дает знать в стрессовых ситуациях.

Следующей причиной образования эмоционально-личностных расстройств является неудовлетворенность витальных, биологичес-

ких потребностей ребенка, потребностей в приятии (любви), в принятии (уважении) со стороны близких, значимых для ребенка лиц или изоляция ребенка (А. Маслоу, К. Хорни), что впоследствии приводит к формированию негативной «Я»-концепции и самооценки, рассогласованию «Я», внутриличностным конфликтам – неосознаваемым противоречиям (Э. Бернс, К. Юнг).

Для нас особенно значимо доказательство того, что благоприятный средовой фактор способствуют устранению, ослаблению эмоциональных дефектов. А. И. Захаров доказал, что психотравмирующие ситуации в дошкольном детстве, сочетание приобретенных и наследуемых свойств психического и соматического реагирования на психические травмы, ошибки семейного воспитания, служащие причиной неврозов и психопатий, могут быть выявлены и устранены [6].

Семейно-бытовые конфликты, по мнению В. И. Изард, чаще всего приводят к эмоциональным нарушениям в детском возрасте. При этом ученый особое внимание посвятил обнаружению связей эмоционального расстройства с аффективным поведением родителей, особенно матери. Жестокость и аффективное общение с детьми приводят не только к эмоциональным нарушениям, но к тяжелым психическим расстройствам, к педагогической запущенности, дезорганизации поведения детей [8]. Н. М. Пручкина обращает внимание на значение профилактики эмоциональных дефектов, позитивных отношений между супругами, отношения «ребенок–взрослый» в семье и образовательных учреждениях [13].

«Несоответствие влияния среды и средств воспитательного воздействия на ребенка темпераменту, психофизиологическим особенностям детей, характеру, индивидуальным особенностям личности, – отмечал В. В. Лебединский, – ведет к перенапряжению процессов центральной нервной системы» [9]. Мы полагаем, что эмоциональное воспитание, профилактика психокоррекция эмоционально-личностных нарушений может быть составным элементом целостного образовательного процесса в дошкольных учреж-



дениях. Следует психологизировать образовательный процесс, согласовать содержание, формы и методы работы с возрастными и индивидуальными психологическими особенностями личности.

Какие чаще всего эмоциональные нарушения встречаются в детстве?

Авторитетный ученый Г. М. Бреслав к ним в дошкольном возрасте относит:

– отсутствие эмоциональной децентрации – ребенок не способен сопереживать ни в реальной ситуации, ни при прослушивании литературных произведений;

– отсутствие эмоциональной синтонии – ребенок не способен откликаться на эмоциональное состояние другого человека, прежде всего, близкого или симпатичного;

– отсутствие специфического феномена эмоциональной саморегуляции – ребенок не испытывает вины, связанной способностью эмоционально возвращаться [2].

Ю. М. Миланич выделяет три основные группы детей с эмоциональными нарушениями.

1. Дети с повышенной возбудимостью и бурными аффективными вспышками, обусловленными нарушением межличностных отношений особенно со сверстниками. Негативные эмоциональные реакции могут возникнуть у этих детей по любому незначительному поводу.

2. Дети с выраженными внутриличностными конфликтами, для которых характерны страхи, повышенная заторможенность, слабо выраженная общительность.

3. Дети с выраженными внутриличностными и межличностными конфликтами. В поведении детей этой группы преобладают агрессивность, импульсивность.

В. И. Гарбузов изучал коррекцию эмоциональных расстройств самой трудной категории дошкольников – гиперактивных детей, пик проявления которой приходится на возраст шести-семи лет [5]. Такие дети наряду с импульсивностью и склонностью к нарушениям дисциплины обладают проблемой отвлекаемости, нарушением внимания. К четырнадцати-пятнадцати годам при благоприят-

ных условиях гиперактивность сглаживается, а при неблагоприятных – формируются акцентуации характера или возникают нервно-психические заболевания.

Психологи доказали, что наряду со средовым фактором эмоциональная активность стимулирует развитие личности ребенка. Эмоциональная активность ребенка – это заинтересованное, эмоциональное восприятие окружающего мира, желание принять в нем участие, умение адекватно оценить его. Эмоционально активный ребенок не может остаться безучастным к переживаниям другого, к проявлениям жестокости. Эмоциональная активность способствует развитию потребности в общении, взаимодействию с окружающим миром и людьми. С целью своевременного устранения эмоциональных нарушений, блокирующих эмоциональную активность, используется психокоррекция – система мероприятий, направленных на исправление недостатков психологии или поведения человека с помощью специальных средств психологического воздействия. Психокоррекции подлежат недостатки, не имеющие органической основы и не представляющие собой такие устойчивые качества, которые формируются довольно рано и в дальнейшем практически не изменяются.

В прикладной психологии разработаны методы психологической коррекции эмоционально-личностных нарушений как средства активизации развития личности ребенка с помощью выработки приемов адекватного эмоционального реагирования на ситуацию. Для этого используются детскими психологами современные методы психокоррекции, которые наиболее полно описаны А. А. Осиповой: сказкотерапия, рисуночная, музыкальная и танцевальная, куколотерапия. К сожалению, психологи ДОУ увлекаются диагностикой и недостаточно занимаются коррекционной работой, благодатное поле для которой представляют публикации современных психологов [11].

Важно привлекать на эти тренинги, организованные психологом, родителей и воспитателей, которые потом в практике воспита-



ния эффективно закрепят достигнутые эффекты.

Внушение веры в успех способствует формированию у детей позитивной самооценки, уверенности, познавательной активности, улучшает освоение не только образовательной программы, но делает более эффективным приобретение умений, необходимых для приспособления к жизни. Для формирования самооценки ребенка полезны упражнения – настрои на успех. Например, перед занятиями дети сцепляют руки в замочек и ударяют себя им в грудь, повторяя хором: «Я самый сильный, здоровый, я самый сильный, здоровый, Я все могу, все умею, я все могу, все умею» и т. п. «Психологические поглаживания» с помощью тактильных контактов, контактов, ласкового обращения по имени, позитивные Я-высказывания: «Я тебя люблю», «Ты хороший», «Я горжусь тобой, когда...» воздействуют на ребенка как солнце и вода на цветок, стимулируя его рост и развитие в атмосфере психологического комфорта.

Психологическое влияние образа взрослого, обладающего юмором, оптимизмом, благожелательностью, способного справиться с аффектами в трудной ситуации, положительно влияет на ребенка, склонного к подражанию. Взрослый спокойно реагирует на выходки ребенка, умело предупреждая, возможный вред себе или другим детям. Психологи рекомендуют в работе с детьми с отклонениями, психопатическими и невротическими расстройствами использовать «метод кольца». Взрослый садится на стул, садит к себе на колени ребенка, крепко его обхватывает двумя руками, пока не наступит аффективная разрядка.

Устранение страхов, эмоционального дискомфорта и психомоторного напряжения необходимо для снятия блокировки эмоционально-личностного развития. Релаксационные психологические игры и упражнения на мышечную релаксацию с приемами визуализации, дыхательные упражнения, занятия в «сухом бассейне» или песочная терапия, психогимнастика, массаж оздоравливают психику ребенка.

Игры с использованием двигательной разрядки способствуют сглаживанию негативных внутренних переживаний, преодолению психологических страхов и неуверенности в своих силах. Традиционные физкультурные занятия тонизируют процессы возбуждения. Если использовать психогимнастику, дыхательную пластическую гимнастику, адаптированную к работе с дошкольниками хатхайогу, включающую элементы релаксации, широкий арсенал коррекционных подвижных игр, особенно на свежем воздухе, то можно значительно оздоровить эмоциональное состояние дошкольников.

Многим детям свойственна агрессивность, если дети лишены возможности находить другие способы самовыражения или самоутверждения. Поэтому разумнее всего организовать такие формы деятельности, где ребенок творчески может проявить свой талант. Если у ребенка сформировалась привычка к агрессивному поведению, то надо внимательно предупреждать агрессию, используя метод отвлечения. Часто ребенка берут за руку и твердо говорят: «Нельзя драться». Иногда ему дают подушку или мяч и предлагают попинать эти предметы, чтобы снять состояние аффекта. Когда ребенок быстро остывает, можно похвалить его за то, что он учится справляться с собой. Коррекция детского негативизма необходима, когда дети отказываются выполнять требования взрослых. Взрослым следует разобраться в причинах. Нельзя насильно заставлять ребенка есть, угрожать наказанием, лишать сладкого и т. п. Иногда ребенок старается делать назло взрослому, перечит ему, мешает во время занятий другим детям. Чаще всего дети ведут себя так, если их чаще наказывают, чем хвалят, обижают и ребенок стремится отомстить за свои обиды. Такого ребенка лучше согреть лаской, чаще обращать на него внимание, поощрять малейшие достижения, внушать веру в успех, прививая навыки самоконтроля.

Методы коррекции детской застенчивости эффективны в работе с «тихонями». Они не нарушают дисциплину. Но эти дети требуют не меньшего внимания, чем агрессивные.



Они внешне выглядят подавленными и печальными. Может быть, родители демонстрируют такую манеру поведения ребенку или излишне жестко воспитывают ребенка. Тогда коррекционную работу следует проводить с родителями. Надо узнать, перенес ли ребенок физическую или психическую травму, быстро ли он утомляется, преобладают ли реакции торможения над реакциями возбуждения, каков темперамент ребенка? Хорошее средство для повышения тонуса ребенка и снятия его боязливости – любимая игрушка, которую можно использовать в игре с целью демонстрации активности и жизнерадостности.

Следует обратить особое внимание на то, что в связи с частыми проявлениями жестокости в детской среде под влиянием СМИ и компьютерных «стрелялок» эффективным для эмоционально-личностного развития в современных условиях бытия является формирование ассертивного поведения. Ассертивность (англ. Assert – настаивать на своем) – способность человека отвечать за свои поступки и слова, быть уверенным в том, что делаешь или говоришь. Важно научить уже в дошкольном возрасте правильно реагировать в конфликтных ситуациях, не избегать конфликтов. Некоторые дети часто становятся «жертвами» сверстников, изгоями в детском коллективе. Полезно предложить игры, где жертва и агрессор меняются ролями согласно теории Эрика Берна («Игры, в которые играют люди»). Так дети учатся безболезненно выходить из конфликтов, получать более высокий статус в коллективе. Ассертивное поведение требует размышления и формирования самообладания, а не инстинктивной реакции. Ребенок учит игнорировать «обзывалки», строить диалог с обидчиком, говорить и спрашивать. Как отмечает С. С. Бычкова, если ребенок не имеет успеха и позитивного навыка в общении, в решении социальных конфликтов или в преодолении неудач, то он не может быть сильным как психически, так и физически. В дошкольном возрасте закладываются основы самопознания, которые предполагают умение отделить себя от других, чувствовать себя самостоятельной личностью, заявлять о себе,

проявлять свою индивидуальность и в то же время отождествляться с другими, испытывая сочувствие к ним, сопричастность их к эмоциональным переживаниям [2].

В заключении следует отметить, что проблема изучения и коррекции эмоциональных нарушений дошкольников недостаточно изучена психологической наукой, несмотря на некоторые достижения в этой области. В современной психологии отсутствует единство в подходах к пониманию сущности и структуры эмоциональных нарушений; недостаточно выделены закономерности их возникновения и исчезновения в онтогенезе, мало стандартизированных методик ранней диагностики эмоциональных расстройств детей. Вышесказанное актуализирует разработку комплексного подхода к изучению проблемы выявления и своевременной коррекции эмоциональных нарушений детей как средства активизации развития личности.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена анализу психологических исследований по изучению эмоциональных нарушений как средства активизации детей дошкольного возраста. Авторы при обосновании актуальности проблемы опираются на социальный заказ и нормативную базу современного дошкольного образования (Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования). В основной части статьи представлен анализ зарубежных и отечественных подходов к исследованию данной проблем, намечены пути психологизации дошкольного образования и использования современных методов психокоррекции эмоционально-личностных нарушений. В заключении авторы указывают на недостаточно изученные аспекты эмоциональных нарушений как средства активизации детей дошкольного возраста и обозначают теоретико-методологические проблемы исследования эмоциональных нарушений и их коррекции у детей дошкольного возраста. На основании результатов проведенного теоретического анализа авторы предлагают формировать целостную систему профилактики и коррекции эмоциональных нарушений дошкольников.



кольников с позиций общей, возрастной и педагогической психологии.

Ключевые слова: эмоции, эмоциональная сфера, эмоциональные состояния, психоэмоциональное развитие, эмоциональные нарушения, коррекционная работа, дошкольный возраст.

SUMMARY

The article is devoted to the analysis of psychological research on the study of emotional activity, correction of emotional disorders. The Authors substantiate the relevance of the problem based on the social order and the regulatory framework of modern preschool education (Federal state educational standard of preschool education). In the main part of the article the analysis of foreign and domestic approaches to the study of this problem is presented, the ways of using modern methods of psychocorrection of emotional and personal disorders are outlined. In conclusion, the authors point to insufficiently studied aspects of the problem of development of emotional activity, correction of emotional disorders in preschool children. Based on the results of the theoretical analysis, the authors propose to form an integral system of psychologization of the educational process as a means of protecting the mental health of children.

Key words: emotions, emotional sphere, emotional states, psychological emotional development, emotional disorders, correctional work, preschool age.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анохина А. С., Токарева О. А. Психологические основы эмоционального интеллекта // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-2. – С. 311–314.
2. Бреслав Г. Э. Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности. – СПб.: Речь, 2000.
3. Бычкова С. С. Формирование умения общаться со сверстниками у старших дошкольников. – М.: Аркти, 2011. – 96 с.
4. Выготский Л. С. Учение об эмоциях. Историко-психологическое исследование: собрание сочинений. – В 6 т. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 6. – С. 90–318.

5. Гарбузов В. И. Неврозы у детей и их лечение / В. И. Гарбузов, А. И. Захаров, Д. Н. Исаев. – Л., 1977.

6. Захаров А. И. Детские неврозы. Психологическая помощь родителей детям. – М.: Респекс, 2015. – 192 с.

7. Захаров А. И. Неврозы у детей. – СПб.: Дельта 2007. – 480 с.

8. Изард К. Эмоции человека / под ред. Л. Я. Гозмана, М. С. Егоровой. – М.: Изд-во МГУ, 2000.

9. Лебединский В. В. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. – М.: МГУ, 2007. – 197 с.

10. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы, эмоции. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1972. – 40 с.

11. Осипова А. А. Общая психокоррекция. – М.: Сфера, 2002. – 510 с.

12. Истратова О. Н. Практикум по детской психокоррекции. Игры, упражнения, техники [Электронный ресурс] // Детская психология. – М.: Феникс – 2013. – URL: <https://www.livelib.ru/selection/770552-methody-i-tehniki-psihokorreksii>.

13. Пручкина Н. М. Детская специальная психология и коррекционная педагогика: электронный вариант учебного пособия. – Магнитогорск: МаГУ, 2009.

14. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2015. – 705 с.

15. Фрейд З. Психоанализ и детские неврозы: пер. с англ. – СПб., 1997. – 295 с.





Н. Ю. Камракова

УДК 159.9

ИССЛЕДОВАНИЕ САМООТНОШЕНИЯ ПОДРОСТКОВ – ЖЕРТВ БУЛЛИНГА

Буллинг (травля – англ. bullying), имеющий наибольшее распространение в подростковой среде, становится все более изучаемым социально-психологическим явлением. Первые исследования были проведены Д. Олвеусом в конце 1970-х годов. Он описал буллинг как особый вид насилия, когда один человек физически угрожает другому, не способному оказать сопротивление, чтобы причинить боль, напугать, лишить свободы действий на длительное время [6]. Последователи Д. Олвеуса – В. Е. Бесаг, И. Витней, Д. Лэйн, Р. Хацлер, Б. Хелд, П. К. Шмит и другие – подчеркнули, что буллинг – нападение неоднократное, может быть не только физическим, но и психологическим, осуществляется одним человеком или группой людей, насильственные действия которых направлены на причинение страданий слабому, не способному защититься, и получение удовлетворения от наблюдения переживаемых страданий [3].

Участие в буллинге имеет негативные последствия для всех, кто в него вовлечен. Участники-жертвы получают психологическую травму, которая влияет на самооценку подростков, детерминирует социальную дезадаптацию. Участники-агрессоры чаще других демонстрируют искаженное представление о разрешении конфликтов и нормах социального взаимодействия в целом. Участники-наблюдатели переживают страх оказаться на месте жертвы, бессилие, разочарование в сверстниках, среди которых возможно унижение одного человека другим.

Предупреждение и преодоление буллинга, коррекция его последствий становятся важ-

ной задачей психологической службы всех институтов социализации. Особого внимания, на наш взгляд, требуют те из участников, кто оказался в роли жертвы буллинга. При разработке программ поддержки подростков, попавших в группу жертв, психологу важно хорошо представлять себе причины этого факта. В качестве одной из причин может быть рассмотрено самоотношение подростков.

Имеется большое количество исследований, подтверждающих связь между отношением человека к себе и его поведением. Авторы работ, среди которых А. М. Ахмеданов, А. М. Колышко, И. С. Кон, А. Н. Крылов, А. И. Липкина, С. Р. Пантилеев, Н. И. Сарджвеладзе и другие, утверждают, что люди с позитивным самоотношением верят в свои возможности, энергичны, готовы к риску. Их отличает общая социальная адаптированность, в то время как люди с негативным самоотношением испытывают трудности во взаимодействии с другими. Отрицательное, конфликтное отношение к себе обуславливает поведение, отклоняющееся от социальных норм: правонарушения, наркоманию, алкоголизм, агрессивное и суицидальное поведение. Анализ исследований позволяет предположить, что поведение жертв буллинга, описанное в работах, в частности, Г. Каплана, Д. Лэйна, Д. Олвеуса [1; 5; 6; 7], во многом определяется самоотношением подростков. Ибо жертвы, кроме всего прочего, отличаются и низкой самооценкой, и неуверенностью в себе.

Имеющиеся описания позволяют составить общее представление об особенностях самоотношения подростков, чаще других попадающих в группу жертв буллинга. Однако для разработки программ профилактики виктимизации подростков общего представления не достаточно. Изучение самоотношения как системного образования, уточнение особенностей самоотношения, характерных для подростков – жертв буллинга, важно для определения направленности и содержания коррекционно-развивающих программ.

Цель статьи – в представлении данных эмпирического исследования особенностей



самоотношения подростков – жертв буллинга, в обосновании необходимости работы по психолого-педагогическому сопровождению подростков данной группы, одним из направлений которой является поддержка их положительного самоотношения: самоуважения, ауто-симпатии, самоинтереса.

Исследование, направленное на проверку гипотезы об особенностях самоотношения, отличающих подростков – жертв буллинга от подростков, не входящих в данную группу, проведено под нашим руководством Ю. А. Угрюмовой году на базе МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 9» г. Вологды. Выборку составили ученики 7–8 классов в количестве 115 человек (мальчики и девочки).

С помощью методики В. Р. Петросянц «Ситуация буллинга в школе» [3], позволившей определить степень включенности в буллинг и роль опрашиваемого в ситуации буллинга, из общего количества испытуемых была выделена группа подростков, чаще других подвергавшихся нападкам со стороны сверстников. Согласно результатам обработки данных, подростки, вошедшие в группу жертв буллинга, становились объектом насмешек, подвергались игнорированию и исключению из совместной деятельности, подвергались физическому насилию. В отношении жертв распространяли ложные слухи, разрушали их собственность, отбирали деньги.

Большинство жертв (85,2 %) не понимали причин буллинга по отношению к ним. 33,3 % подростков указали в качестве возможной причины то, что они часто ссорятся с другими учениками. 11,1 % учеников полагали, что их травят за то, что они считают себя «выше» обидчиков. 3,7 % подростков думали, что, видимо, их внешность слишком привлекательна.

Отмечено, что преобладающей стратегией поведения жертв в ситуации буллинга явилось стремление делать вид, что ничего страшного не произошло. Среди методов самозащиты указаны избегание мест, в которых возможен буллинг, поиск социальной поддержки в лице учителя, пропуски школьных занятий. За помощью к родителям и психологу жертвы не обращались.

Для изучения самоотношения подростков – жертв буллинга была использована методика В. В. Столина и С. Р. Пантилеева «Тест-опросник самоотношения», позволяющая выявить три уровня самоотношения: глобальное самоотношение; самоотношение, дифференцированное по самоуважению, ауто-симпатии, самоинтересу и ожиданиям отношения к себе; уровень конкретных действий (готовности к ним) в отношении к своему «Я». В основе опросника – представление о самоотношении как иерархически-динамической системе, построенной по принципу смысловой интеграции [2]. Выявление особенностей самоотношения подростков – жертв буллинга проводилось в ходе сравнения показателей выраженности признака с данными по группе сверстников, не вошедших в группу жертв. По инструкции к методике показатели истолкованы следующим образом: меньше 50 – признак не выражен; 50–74 – признак выражен; больше 74 – признак ярко выражен.

В результате обработки данных, полученных в группе подростков-жертв, обнаружено следующее: средние значения показателя выраженности признака по основным шкалам опросника оказались на уровне «меньше 50». Это позволило говорить о том, что подростки в группе жертв в целом относятся к себе негативно. Ученики не способны держать под контролем важные события своей жизни, быть самопоследовательными. Жертвы негативно оценивают свои возможности, видят в себе по преимуществу недостатки, имеют низкую самооценку, склонны к самообвинению. Жертвы ожидают негативного отношения к себе со стороны окружающих, не уверены, что их мысли и чувства представляют для других хоть какой-нибудь интерес.

В результате обработки данных, полученных в группе подростков - «не жертв», обнаружено следующее: средние значения показателя выраженности признака по основным шкалам опросника оказались на уровне «больше и равно 50». Это указывает на то, что подростки, не вошедшие в группу жертв, имеют в целом положительное отношение к себе, верят в свои силы, способности, энер-



гию и самостоятельность. Они имеют высокую самооценку, относятся к себе одобрительно. От окружающих подростки ждут позитивного отношения к себе, уверены в интересе окружающих к своим мыслям и чувствам.

Показатели по шкалам уровня конкретных действий (готовности к ним) в отношении собственно «Я» подтвердили показатели выраженности признака по основным шкалам опросника в обеих группах.

Согласно результатам, большинство подростков, вошедших в группу жертв, отличаются ярко выраженным самообвинением, которое характеризуется отрицательными эмоциями в адрес собственного «Я»: раздражением, презрением, вынесением самоприговоров («и поделом тебе»). Можно говорить о том, что жертвы буллинга в большей степени, чем остальные подростки, склонны винить себя за промахи и неудачи, видят в себе преимущественно недостатки, имеют низкую самооценку. Они склонны поддаваться групповому давлению, ориентированы на подчинение социальным нормам. Им часто сложно понять мотивы своего поведения и объяснить себе смысл произведенных действий. Жертвы буллинга скорее избегают конфликтных ситуаций, чем предпринимают попытки выхода из сложившихся, негативных для развития их личности обстоятельств, обвиняют себя, не удовлетворяясь достигнутым, испытывают «ощущение разлада с собой, противоположное тенденции к внутреннему согласию» [4, с. 45].

Подростки, не входящие в группу жертв, верят в свои силы, способности, энергию и самостоятельность. Чаще всего, они действуют на основе собственных убеждений и ценностей. Подростки не склонны обвинять себя во всех неудачах. Они осознают мотивы своего поведения и могут объяснить себе, зачем и для чего совершаются ими конкретные поступки.

Особенности самооотношения подростков, вошедших в группу жертв буллинга, по сравнению со сверстниками, не вошедшими в эту группу, уточнялись в ходе сравнения данных с помощью критерия Манна-Уитни.

В результате статистических процедур обнаружены значимые на уровне $p < 0,01$ различия по шкалам «Глобальное самоотношение», «Самоуважение», «Аутосимпатия», «Ожидаемое отношение от других», «Самоуверенность», «Самообвинение», «Самопонимание» (Табл. 1). Это может говорить о том, что подростки, вошедшие в группу жертв буллинга, отличаются от сверстников более низким самоуважением и аутосимпатией. Они менее уверены в себе, более склонны к самообвинению, самобичеванию. Склонность к рефлексии мыслей и чувств выражена менее, чем у сверстников, что может говорить о низкой вероятности самоизменений.

Менее значимые статистически достоверные на уровне $p < 0,05$ различия в самооотношении подростков-жертв и подростков, не вошедших в данную группу, по уровню конкретных действий (готовности к ним) в отношении собственного «Я» обнаружены по шкалам «самоинтерес», «самопринятие», «самопоследовательность/саморуководство». Это может говорить о том, что подростки-жертвы чаще, чем сверстники, склонны покоряться судьбе, считая себя ничтожными, ждать катастрофы, избегать общения с теми, кто готов помочь. Отмеченные особенности, на наш взгляд, также следует учитывать при составлении и реализации программ психолого-педагогического сопровождения жертв буллинга.

Обобщая результаты работы, подчеркнем следующее:

1. Жертвы буллинга в целом относятся к себе негативно, видят в себе по преимуществу недостатки, имеют низкую самооценку, склонны к самообвинению. Им часто сложно понять мотивы своего поведения и объяснить себе смысл произведенных действий. Жертвы ожидают негативного отношения к себе со стороны окружающих, не уверены, что их мысли и чувства представляют для других хоть какой-нибудь интерес;

2. Подростки, не входящие в группу жертв, верят в свои силы, способности, энергию и самостоятельность. Чаще всего они действуют на основе собственных убеждений



Таблица 1

Значения критерия Манна-Уитни

Шкала	S	I	II	III	IV	1	2	3	4	5	6	7
Статистика U Манна-Уитни	68,0 **	103,5 **	83,00 **	74,5 **	269,0 *	189,5 **	123,0 **	243,0 *	232,5 *	33,0 **	238,5 *	114,5 **
Условные обозначения уровня значимости: ** - при $p < 0,01$; * - при $p < 0,05$ Условные обозначения шкал: S – глобального самооотношения; I – самоуважения; II – аутосимпатии; III – ожидаемого отношения от других; IV – самоинтереса; 1 – самоуверенности; 2 – отношения других; 3 – самопринятия; 4 – самопоследовательности, саморуководства; 5 – самообвинения; 6 – самоинтереса; 7 – самопонимания												

и ценностей. Подростки не склонны обвинять себя во всех неудачах. Они осознают мотивы своего поведения и могут объяснить себе, зачем и для чего совершаются ими конкретные поступки;

3. Подростки, вошедшие в группу жертв буллинга, по особенностям самооотношения значимо отличаются от сверстников: у них более низкое самоуважение и аутосимпатия; они менее уверены в себе, более склонны к самообвинению, самобичеванию; склонность к рефлексии мыслей и чувств выражена менее, чем у сверстников, что может говорить о низкой вероятности самоизменений.

Программа занятий с подростками, оказавшимися в группе жертв буллинга, должна способствовать развитию позитивного самооотношения подростков в целом, их самоуважения, аутосимпатии, самоинтереса, ожиданий положительного отношения окружающих. Основное содержание программы должно быть связано с формированием модели поведения человека с положительным самооотношением.

Программа должна объединить четыре стадии изменения поведения участников занятий:

– стадия подготовки, которая предполагает установление позитивного эмоционального контакта с подростками, уточнение их ожиданий, определение правил работы в группе, снижение коммуникативных барьеров;

– стадия осознания и переоценки, которая связана с признанием наличия проблемы негативного самооотношения и связанного с ним поведения, осознанием возможных изменений, появлением интереса к самопознанию и самоизменению. Здесь должны быть созданы условия для оценки подростками меры влияния привычного самооотношения на результаты взаимодействия с окружающими, для переживания отношения к прежней модели поведения;

– стадия действия, предполагающая апробацию и закрепление новых способов поведения и самопрезентации подростков;

– стадия рефлексии, на которой оцениваются достигнутые в ходе занятий результаты.

Программа должна объединить мотивационные, когнитивные, аффективные и поведенческие процессы. Мотивации подростков на самопознание и самосовершенствование должно способствовать обсуждение основных характеристик позитивного и негативного самооотношения, его причин и следствий, особенностей проявления в поведении. Когнитивному развитию должна способствовать информационная насыщенность программы, необходимость осознания противоречий между желаемым и действительным, переосмысления привычных способов отношения к себе и самопрезентации. Аффективные про-



цессы должны быть заданы общей атмосферой занятий, атмосферой позитивного эмоционального контакта и открытости чувств.

Изменение привычной модели поведения должно быть обеспечено развитием навыков установления контакта со сверстниками, навыков конструктивного общения, навыков самопознания, построения адекватного образа «Я», навыков контроля над собственным поведением, ответственности за свои действия, навыков поведения в конфликтных ситуациях.

Результаты исследования могут стать теоретической основой разработки, апробации и проверки эффективности программы коррекционно-развивающих занятий, способствующих развитию у подростков, попавших в группу жертв буллинга, самоуважения, аутосимпатии, самоинтереса, ожиданий положительного отношения окружающих.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена проблеме формирования личности подростка, длительное время находящегося под влиянием психотравмирующих воздействий со стороны сверстников. Представлены результаты диагностики самоотношения как возможной причины виктимизации подростка. Показано, что подростки – жертвы насилия менее уверены в себе, больше склонны к самообвинению, чаще других ожидают негативного отношения к себе окружающих.

Представленные данные могут служить основой программы психолого-педагогического сопровождения подростков, оказавшихся в роли жертв буллинга.

Ключевые слова: буллинг, жертва буллинга, причины виктимизации подростков, самоотношение подростков, профилактика буллинга в подростковой среде.

SUMMARY

The article is devoted to the problem of the personality development of adolescents who have been traumatized by their peers for a long time. The author presents the results of research in which teenagers' attitude to themselves is regarded as a possible cause of their victimization. It

is also shown that adolescents who are victims of violence are less self-confident, are more likely to blame themselves, and they more often expect other people to have a negative attitude to them.

The data presented can perform as the basis for a programme of psychological and pedagogical support for adolescents who consider themselves bullied victims.

Key words: bullying, victim of bullying, causes of victimization of adolescents, self-attitude of adolescents, prevention of violence among adolescents.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лэйн Д. А. Школьная травля (буллинг) // Детская и подростковая психотерапия / под ред. Д. Лэйна, Э. Миллера. – СПб.: Речь, 2001. – С. 240–276.
2. Пантилев С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. – М.: МГУ, 1991. – 100 с.
3. Петросянц В. Р. Психологическая характеристика старшеклассников, участников буллинга в образовательной среде, и их жизнестойкость: дисс. ... канд. психол. наук. – СПб., 2011. – 210 с.
4. Столин В. В. Самосознание личности. – М.: МГУ, 1983. – 288 с.
5. Kaplan H. B. Deviant Behavior and Self-Enhancement in Adolescence // J. of Youth and Adolescence. – 1978. – V. 7. – No. 3. – Pp. 253–277.
6. Olweus D. Aggression in the Schools. Bullies and Whipping Boys. – Washington, D.C.: Hemisphere Press, 1978. – 218 p.
7. Olweus D. Bully-Victim Problems Along School Children: Basic Facts and Effects of a School-Based Intervention Program // The Development and Treatment of Childhood Aggression / In K. Rubin, D. Pepper (Eds.). – Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1991. – Pp. 411–447.





О. А. Рудакова

УДК 159.923

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПСИХОЛОГА

Современное профессиональное образование в значительной мере связано с представлениями о том, что у обучающихся в процессе освоения основной профессиональной образовательной программы высшей школы вырабатывается высокий уровень мобильности и адаптивности к неизбежно изменяющимся условиям современного социума. Профессиональная деятельность предполагает наличие у выпускника способности к быстрому освоению современных теоретико-методологических знаний и необходимых практико-ориентированных умений, направленных на решение профессиональных задач. Повышение конкурентной способности в значительной степени зависит от качества подготовки кадров. Современный психолог, помимо профессиональных знаний, должен обладать высоким уровнем эмоционального интеллекта, который гарантирует успешность его психологической и профессиональной адаптации. Перечисленные характеристики обучающихся выступают как показатели успешности будущего психолога на современном рынке труда и конкурентоспособности в контексте социального заказа.

На сегодняшний день психологическая наука содержит ряд исследований, в которых поднимается вопрос о значимости эмоциональной направленности личности, что дает возможность распознавать и понимать как собственные эмоциональные состояния, так и окружающих людей. Так, термин «эмоциональный интеллект» (И. Андреева, Р. Барон, Д. Люсин, Н. Холл, Е. Яковлева) обуславливает способность личности познавать и контролировать свои эмоции и эмоции окружающих лю-

дей – это взаимодействие одновременно когнитивного и чувственного в психике человека [1; 4; 8]. Исходя из этого эмоциональный интеллект является значимым фактором в эффективной деятельности психолога и представляется выше чем IQ «обычный» интеллект.

Согласно И. Андреевой [2], эмоциональный интеллект характеризует собой «группу ментальных способностей, которые участвуют в осознании личностью собственной мотивной сферы и окружающих в целом». Другими словами, это способность, которая содействует адаптации в обществе и позволяет легче достичь целей во взаимодействии с окружающими [2, с. 17].

Е. Яковлева определяет эмоциональный интеллект как способность действовать с внутренней средой своих чувств и желаний [7, с. 15], т.е. определять причину формирования эмоции и предполагать консеквенцию ее развития, изменять эмоциональное состояние другого человека, прибегая к вербальным и невербальным средствам взаимодействия.

Д. Люсин так же, как и большинство авторов, обозначает эмоциональный интеллект [5] как способность личности понимать и управлять эмоциями. При этом автор предлагает рассматривать два варианта интеллекта – «внутриличностный эмоциональный интеллект» и «межличностный эмоциональный интеллект», связанных с различными когнитивными процессами и навыками [5, с. 30].

Во внутриличностный эмоциональный интеллект включены следующие компоненты индивидуально-личностных особенностей: уровень самооценки, самосознание чувств, Я-концепция, мотивация, оптимистичность, самообладание, ответственность, гибкость и терпимость.

Следует отметить, что уровни сформированности эмоционального интеллекта определяют возможность успешной или менее успешной самореализации в профессиональной деятельности будущих психологов.

Высокий уровень эмоционального интеллекта подразумевает баланс разума и чувств. Высокий уровень эмоционального интеллек-



та способствует возникновению ощущения внутренней свободы при осознании полной ответственности за себя и свое поведение, влечет за собой необходимость удовлетворять личные потребности в соответствии с мотивами поведения и достигать баланса, внося коррективы в стратегию собственной жизни.

Низкий уровень эмоционального интеллекта проявляется в дисбалансе разума и чувств. Низкий уровень эмоционального интеллекта влечет за собой затруднения личности в понимании собственных мотивационно-потребностных и эмотивно-чувственных побуждений, что приводит к фрустрации, а в итоге – к депрессии.

В систему межличностного эмоционального интеллекта включены следующие компоненты индивидуально-личностных особенностей: развитая эмпатийность, толерантность, антиципация, высокий уровень коммуникативных способностей и открытость.

Обобщая вышесказанное, отметим, что под эмоциональным интеллектом понимается эмоционально-интеллектуальная деятельность личности, включающая совокупность личностных эмоционально-социальных способностей, которые формируют следующие умения: преодолевать давление окружающей среды; структурировать поведение, опираясь на собственные чувства, желания и потребности; распознавать репрезентируемые эмоции; управлять эмоциональной сферой на основе конгруэнтности мыслительных операций и эмотивно-чувственной сферы.

Профессиональная деятельность психолога predeterminedena высоким уровнем ответственности и напряженности, способностью к эмоционально-волевой регуляции, наличием динамичных межличностных взаимодействий. В связи с этим, рассматривая структуру эмоционального интеллекта, можно выделить следующие компоненты: эмпатийность, эмоциональную сдержанность и устойчивость, уравновешенность, коммуникативную толерантность.

Профессия психолога находится в социальном континууме в связи с тем, что субъектами и объектами профессиональной деятель-

ности являются люди, т. е. носители сознания и самосознания (личностно-психологические особенности, психические процессы и явления). Исходя из этого, особенностью эмоционально-интеллектуальной сферы психологов является способность не только «владеть собой» – быть эмоционально сдержанным и устойчивым, а проявлять уравновешенность, эмпатию и коммуникативную толерантность.

Таким образом, развивать эмоциональный интеллект у будущего психолога необходимо в процессе профессиональной подготовки, т. к. юношеский возраст является независимым периодом становления личности человека и его психологических особенностей.

Развитие эмоционального интеллекта у будущих психологов возможно рассматривать в двух направлениях: первое – это онтогенетическое изучение процесса изменения способностей, второе направление ориентировано на создание специальных условий для развития структурных компонентов эмоционального интеллекта личности.

В исследованиях В. Кулганова и Н. Самуйловой [3], посвященных изучению эмоционального интеллекта, выявлено, что девушкам свойственен контроль собственных эмотивных проявлений (чаще всего социально не одобряемых, таких как агрессия и чувство вины), которые, в свою очередь, не свойственны юношам. Также исследования показали, что юноши, способные управлять собственными эмоциями, готовы принимать других людей такими, какие они есть, – данное принятие способствует к эффективной эмоциональной саморегуляции. Для девушек важна самостоятельность, которая делает их более независимыми и свободными.

Главным для юношей, согласно В. Кулганову и Н. Самуйловой, является контроль внешней экспрессии эмоций, что способствует эффективному управлению своим поведением. Юноши легче преодолевают ситуативную тревожность, подавляют гнев и раздражительность, в ситуациях межличностного взаимодействия более тактичны и гибки. Им свойственно испытывать чувства радости при успешном преодолении внешних прояв-



лений своей экспрессии. Контроль над внешней экспрессией (сдерживание гнева, злости, раздражительности) у девушек не позволяет им регулировать тревожность, что приводит к снижению уровня эффективности коммуникации [3, с. 99].

Опираясь на основные способности, представляющие собой структурные компоненты эмоционального интеллекта, можно представить этапы его развития у будущих психологов.

Первый этап. Самопознание будущим психологом самого себя: самоосознание себя как личности, познание собственного внутреннего мира, своих эмоций и чувств, принятия себя.

Второй этап. Обучение методам и техникам регулирования собственными эмоциями и координации эмоциональным состоянием, а также использованию собственного эмоционально-чувственного опыта для достижения поставленной цели.

Третий этап. Развитие способности идентифицировать эмоции окружающих людей, воспринимать эмоционально-чувственный мир партнера по общению, развитие эмпатии.

Четвертый этап. Усвоение навыков регулирования эмоционально-чувственным состоянием партнера по общению, целенаправленного воздействия на предупреждение негативных эмотивных состояний в межличностном взаимодействии.

Пятый этап. Совершенствование структурных компонентов эмоционального интеллекта и эффективное применение навыков в профессиональной деятельности на практике [6].

Таким образом, эмоциональный интеллект являет нам конгруэнтность интеллектуальной и эмотивной сфер личности, в процессе которой личность способна анализировать эмоции и чувства как свои собственные, так и партнера по взаимодействию. Социокультурный феномен развития эмоционального интеллекта у будущих психологов указывает на усиление продуктивности межличностного восприятия и взаимодействия, что способствует полноценной реализации личных потребностей и профессиональных способнос-

тей, не мешая творческому проявлению субъектам взаимодействия. Развитие эмоционального интеллекта у будущих психологов основывается на совершенствовании его структурных компонентов с учетом двойственности природы их возникновения. Так, развитие целостности рассматриваемого феномена возможно лишь при условии активизации всей когнитивно-эмотивной сферы личности, что предполагает процесс пооперационного продвижения, конечной целью которого является развитие высокого уровня эмоционального интеллекта, а также развитие эмоциональной компетентности, являющейся одним из показателей высокого профессионализма будущего психолога.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается понятие «эмоциональный интеллект» как способность личности распознавать и управлять эмоциями, намерениями для решения практических задач. В работе обосновывается необходимость развития данного личностного качества у будущих психологов, а также его значение для успешной профессиональной деятельности. В статье анализируются структурные компоненты эмоционального интеллекта в личностной сфере будущих психологов, приведены условия и основные этапы развития эмоционального интеллекта личности.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, структура эмоционального интеллекта, эмоции, подготовка будущих психологов.

SUMMARY

The article considers the concept of “emotional intelligence” as the ability of a person to recognize and control emotions, intentions for solving practical problems. The paper substantiates the need for the development of this personal quality in future psychologists, as well as its importance for successful professional activities. The article analyzes the structural components of emotional intelligence in the personal sphere of future psychologists, describes the conditions and main stages of development of the emotional intelligence of the person.

Key words: emotional intelligence, the structure of emotional intelligence, emotions, the training of future psychologists.



ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева И. Н. Гендерные различия в структуре эмоционального интеллекта // Женщина. Образование. Демократия: Материалы VII Международной междисциплинарной научно-практической конференции. – Минск, 2004. – С. 282–285.
2. Андреева И. Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта // Вопросы психологии. – 2007. – № 5. – С. 16–26.
3. Кулганов В. А., Самуйлова Н. Н. Гендерные особенности управления эмоциями в юношеском возрасте // Здоровая личность: материалы международной научно-практической конференции. – СПб: СПбГИПСР, 2012. – 168 с.
4. Люсин Д. В. Опросник на эмоциональный интеллект ЭМИн: новые психометрические данные // Социальный и эмоциональный интеллект: от моделей к измерениям / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 2009. – С. 264–278.
5. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – С. 29–36.
6. Мещерякова И. Н. Формирование эмоционального интеллекта студентов-психологов в процессе обучения в вузе // Вестник Тамбовского университета. – 2010. – Вып. 1. – С. 157–161.
7. Яковлева Е. Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития // Вопросы психологии. – 2007. – № 4. – С. 20–27.
8. Bar-On R. The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI) // Psicothema. – 2006. – Vol. 18. Oviedo (Spain) – Pp. 13–25.



А. А. Ковалевская

УДК 159.942.5

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЯ ГОРЯ И УТРАТЫ

Проблема описания и изучение способов оказания помощи в случае переживания горя и потери актуальны всегда. Горе или синдром утраты – это тяжелое, но естественное переживание. В большинстве случаев человек самостоятельно с ним справляется и продолжает жить, обогащенный новым опытом. Однако в этом случае оказываются полезны даже минимальные теоретические знания по вопросу психологических особенностей переживания утраты.

Целью данной статьи является теоретический и эмпирический анализ психологических особенностей переживания горя и потери, определение путей и методов оказания психологической помощи горюющим.

В психологии горе определяется как переживание потери или утраты. По мнению К. Изарда, это переживание может быть одинаково интенсивно и в случае временной разлуки, и в случае смерти близкого человека. Физическая и психологическая, действительная и воображаемая утрата может переживаться одинаково тяжело [2].

В широком понимании к возникновению состояния горя могут привести следующие события:

- смерть родного, близкого или даже незнакомого лично человека (в результате аварии или катастрофы);
- разлука временная или постоянная (развод, отъезд, утрата дружеских отношений);
- потеря или гибель домашних животных;
- социальные потери (потеря социального статуса, работы);
- психологические и духовные потери (потеря способностей, убеждений);



- утрата физических возможностей (инвалидность);
- материальные потери;
- события, разрушающие ощущение стабильности и безопасности и др.

В классической психоаналитической теории горе и потеря провоцируют неосознаваемые попытки исказить реальность, защититься от нее. Происходит это часто с помощью таких механизмов психологической защиты, как отрицание, вытеснение, замещение, рационализация и др. Другими способами справиться с потерей З. Фрейд называл траур и депрессию, развитие психосоматического заболевания, разного рода зависимости. Также в данной теории указывается, что, чем более зависимы и инфантильны были отношения к утраченному объекту, тем вероятнее реакция горя будет патологической [6].

Представитель экзистенциального подхода В. Франкл рассматривает ситуацию потери как возможность актуализировать ценность страдания и открытия внутренней мудрости. В страдании и скорби В. Франкл видел потенциальное развитие и усиление человеческой души [5].

Гештальттерапия подчеркивает важность выражения и проявления чувств и эмоций в процессе горевания. Ключевым здесь является процесс осознания и проживания чувств в настоящем моменте [3].

С. А. Шефов дополняет классификацию горя подлинным и демонстративным видами горя. В ситуации подлинного горя человек испытывает истинные переживания. В случае демонстративного характера горя внутренне человек страдает значительно меньше, чем демонстрирует это. Происходить это может как осознанно, так и неосознанно для самого человека. Целью такого поведения может быть желание соответствовать ожиданиям окружающих или справиться с чувством вины. Однако ощущение внутреннего равнодушия к потере может быть признаком нахождения горюющего на стадии оцепенения и шока. В этом случае о демонстративном горе речь не идет [8].

Е. Черепанова подчеркивает, что горе – это нормальный процесс переживания трав-

матической для психики ситуации. Одна из главных задач в процессе помощи горюющим заключается в создании условий для естественного переживания этого состояния и прохождении всех стадий без подавления и игнорирования любых эмоций и чувств. Для этого большое значение приобретает разграничение нормального и патологического горя [7].

В ситуации нормального переживания горя человек справляется с травмой, со временем начинает жить обычной жизнью. Время, в течение которого происходит работа нормального горя, для каждого случая определяется индивидуально. Патологическое горе или осложненный синдром утраты приводит к различным психологическим проблемам.

Признаками нормального горя можно считать:

- отсутствие длительного застревания на какой-либо стадии горя или какого-либо состояния;
- появление каких-либо позитивных чувств после полугода с момента потери или раньше;
- снижение интенсивности горя. Выраженная печаль, плач, поглощенность образом умершего и другие проявления острого горя постепенно снижаются, и человек выходит на путь возвращения к повседневной жизни, где мысли об умершем не влияют на работоспособность и продуктивность. При этом считается нормальным, когда симптомы пережитого острого горя возвращаются в период наступления памятных дат, событий, связанных с умершим.

Некоторыми проявлениями патологического горя могут быть:

- невозможность и неприемлемость для себя радости и других позитивных эмоций;
- ощущение законченности и собственной жизни;
- представление, что острая боль от потери никогда не пройдет;
- нежелание прекращения боли и страдания. Представление, что это единственное, что еще связывает горюющего с умершим;
- идеализация образа умершего или идентификация с ним;
- сосредоточенность только на деятельности, связанной с умершим. Отказ заниматься чем-то кроме этой деятельности;



– длительная полная отстраненность от родных и близких.

В ходе переживания горя человек может остановиться на одной из стадий горя. Симптомы и проявления, характерные для этой стадии, могут усилиться на длительное время – в этом случае тоже можно говорить о проявлении осложненного горя. Чаще такое случается при следующих неблагоприятных условиях:

- внезапность потери (неожиданная или насильственная смерть);
- конфликт или неприятный разговор, произошедший накануне смерти;
- чувство вины перед умершим в результате события, произошедшего накануне смерти;
- ситуация неопределенности и неизвестности (близкий пропал без вести, тело его не похоронено и т. д.);
- совпадение во времени нескольких травмирующих ситуаций.

Патологическое горе может приобретать следующие формы:

- затяжной хронический характер горя. Длительность переживания горя и его стадий индивидуальны и четко не определены. Однако если даже спустя многие годы потеря переживается достаточно интенсивно, можно говорить об осложненном горе;
- подавленное горе. Внешние осознаваемые признаки горя не проявляются. Вместо них появляются, например, физические проявления, жалобы на здоровье;
- внезапное горе, связанное с неожиданной потерей и неспособностью справиться с этим сильным переживанием;
- горе, переживание и принятие которого откладывается во времени;
- непроявленное горе в результате его отрицания. Отсутствие переживаний, отрицание факта потери или отрицание своих чувств по поводу потери и др.

Переживание горя индивидуально и уникально. Не существует универсального определения четких временных границ этого процесса или описания симптомов и реакций, которые будут проявляться у всех без исключения. Однако можно выделить наиболее общие симптомы и стадии горя.

Е. Черепанова выделяет следующие симптомы горя.

Физические симптомы: нарушения дыхания (прерывистость ритма дыхания, затрудненность вдоха); проявления переутомления; нарушения аппетита и сна; ипохондрия и появление симптомов той болезни, от которой умер человек.

Психологические симптомы: чувство вины. При горе может преобладать над другими эмоциями и чувствами; ощущение пустоты и равнодушия к окружающему миру; постоянные мысли об умершем, возможная его идеализация, искаженное восприятие его образа; раздражительность, злость; ощущение покинутости; нарушения в работе познавательных процессов (памяти, внимания, мышления). Эти нарушения носят как общий характер, так и специфический (забывчивость и рассеянность в отношении умершего) [7].

Выделяют стадии или задачи переживания горя, которые являются условными, поскольку проявляются различно у разных людей и в разных культурах. Предполагается, что человек, переходя от одной стадии к другой, справляется с горем. Однако не определены четкие границы между стадиями и в процессе работы по преодолению утраты человек может возвращаться на уже пройденную стадию. На практике в отдельных случаях оказывается, что некоторые стадии отсутствуют и не выражены [1; 4].

Стадии горя:

Первая стадия горя – шок или оцепенение. Отрицание факта потери. Может длиться от нескольких мгновений до недель. Человек не ощущает каких-либо сильных страданий. В этот период не стоит ожидать от горящего выраженных эмоций, тем более обвинять в эгоизме, бесчувственности, недостаточной любви к умершему. Такие «замороженные» чувства и есть проявлением тяжелых и глубоких переживаний. «Онемение» может распространяться на весь организм и психику: теряется аппетит, человек малоподвижен, искажается восприятие, впоследствии человек с трудом припоминает события этого периода. Внешне человек может выглядеть и



вести себя как обычно, но это впечатление обманчиво. Стадия шока в любой момент может смениться следующей острой фазой горя. В этот период необходимо постоянно находиться рядом с горюющим и в нужный момент оказать поддержку.

Вторая стадия – страдание. Длительность фазы в среднем 1-2 месяца. Это период острых переживаний: вины, злости, тревоги, ощущения брошенности, ненужности, одиночества. Внимание сосредоточено на образе умершего, изменяются отношения с окружающими.

Как и стадию шока, фазу страдания можно назвать решающим этапом в работе по преодолению горя. Человек, успешно прошедший этот период, продолжает продуктивную жизнь, приобретает опыт, перестраивает отношения с окружением. Если справиться конструктивно с переживаниями не получается, горе становится патологическим, человек может остановиться на этой стадии. Часто этому способствует «застывание» в роли жертвы, которая бессознательно выгодна и комфортна горюющему.

Третья стадия – реорганизация. Продолжается этот период в среднем в течение года после потери. Для этой стадии характерно постепенное возвращение горюющего к обычной жизни: восстанавливается физическое состояние, внимание переключается на повседневную деятельность. Горе напоминает о себе редкими приступами острых переживаний в памятные даты, при упоминании о событиях, связанных с умершим и т. д.

Четвертая стадия – завершение. На место острых переживаний горя приходят печаль, жизнь входит в свое обычное русло [7].

В течение учебного семестра с обучающимися Гуманитарно-педагогической академии разных специальностей было проведено исследование. Всего в исследовании приняло участие 52 обучающихся. Из них 15 студентов направления подготовки 37.03.01 «Психология», 20 человек направлений подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» и 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», а также 17 студентов направ-

лений подготовки 38.03.02 «Менеджмент» и 38.03.01 «Экономика».

Целью исследования стало выявление опыта переживания состояния горя и потери, опыта оказания помощи себе и близким в таком состоянии, выяснение степени и характера осведомленности обучающихся о способах и путях преодоления острого горя. Были проведены индивидуальные беседы, анкетирование, в ходе которых выяснялись следующие вопросы: переживал ли обучающийся состояние горя или утраты, с чем было связано это переживание, как давно, какова стадия этого состояния, справился ли он с со своим переживанием, кто оказывал ему помощь, какого рода она была, какие способы и источники помощи искал и применял, имеется ли опыт оказания такого рода помощи другим и в чем такая поддержка проявлялась.

В результате проведенного исследования были выявлены следующие факты. Проблема горя и потери, а также поисков способов его преодоления актуальна практически для всех опрошенных молодых людей (92 % участников исследования). В основном обучающиеся сталкивались с утратой бабушек, дедушек, более дальних родственников, с расставанием с близкими людьми, потерей домашних животных и т. д. Однако у 28 % опрошенных отмечается опыт утраты (в результате смерти или развода) более близких людей (матерей, отцов, братьев и сестер, близких друзей), что связано с более глубоким и сильным переживанием острого горя.

Было отмечено также, что субъективно тяжелее переживается горе и потеря у тех опрошенных, у кого либо отмечается объективно тяжелый случай утраты (смерть родителей или друзей), либо тех, кто столкнулся с расставанием с любимым человеком или потерей домашнего животного в силу полного отсутствия опыта преодоления состояния утраты.

Юноши чаще отрицают наличие у них ощущения горя или других острых переживаний в случае расставания с близким человеком или потери домашних животных. При этом все опрошенные юноши готовы оказать



помощь другим в случае потери, чаще называются способы отвлечения, попытки успокоить, хотя сами редко склонны обращаться за помощью. Девушки из числа опрошенных чаще склонны обращаться за помощью со стороны близких и родных.

В отношении способов и источников помощи ответы обучающихся разных специальностей обучения значительно отличались. Сравнивая ответы и сведения, полученные от обучающихся психологических и других специальностей, можно прийти к выводу, что студенты психологических специальностей в качестве способов преодоления острого горя называют общение, работу, учебу, рисование, музыку и общение с природой, то есть методы, целью которых можно назвать отвлечение и успокоение эмоций. В это же время студенты психологических специальностей стараются применять методы преодоления горя, которые будут направлены на выражение эмоций и чувств, на их исследование и проживание (например, приемы арт-терапии, ведение дневников самонаблюдения, целенаправленные беседы и консультации о своем состоянии).

При этом студенты психологических специальностей на вопрос об успешности преодоления негативного состояния дают более умеренную оценку проведенной работы, отмечают, что состояние потери у большинства участников преодолено, но остаются чувства и мысли, которые еще требуют внимания. При этом студенты других специальностей дают крайние оценки эффективности своей работы по преодолению состояния потери: либо преодолели его полностью, либо не справились с ним. Общее у студентов всех специальностей отмечается в поиске помощи и поддержки у своих близких и родственников, в первую очередь, у родителей и друзей.

Проанализировав результаты теоретического и эмпирического исследования проблемы горя и утраты, можно сделать следующие выводы. Подобное состояние в разной степени актуально практически для всех. Большинство исследователей относят состояние горя и потери к естественным проявлениям

человеческой психики. Человек, переживающий это состояние, нуждается в помощи со стороны окружающих. Одним из видов такой поддержки будет сопровождение горящего по стадиям переживания утраты, разрешение на проявление чувств и создание условий для возвращения к обычной жизни в ходе психологических консультаций или в рамках психокоррекционных занятий.

АННОТАЦИЯ

В статье представлен анализ различных взглядов на состояние горя и утраты, дано определение этого понятия. Представлены признаки нормального и патологического горя. Описаны стадии переживания утраты, прохождение которых позволяет справиться с горем. Проанализированы и обобщены результаты эмпирического исследования. Исследование посвящено изучению особенностей переживания состояния потери обучающимися и способам его преодоления.

Ключевые слова: синдром утраты, нормальное и патологическое горе, эмоциональное состояние, психологическое консультирование, психокоррекция.

SUMMARY

The article presents an analysis of different views on the state of grief and loss. The definition of this concept is given. Signs of normal and pathological grief are presented. The stages of loss experience are described. Passing these stages allows you to cope with grief. The results of empirical research were analyzed and summarized. The study is devoted to studying the peculiarities of experiencing the state of loss by students and ways to overcome it.

Key words: loss syndrome, normal and pathological grief, emotional state, psychological counselling, psychological correction.

ЛИТЕРАТУРА

1. Боулби Дж. Привязанность. – М.: Гардарики, 2003. – 480 с.
2. Изард К. Эмоции человека. – М.: Издательство Московского университета, 1980. – 440 с.
3. Перлз Ф. Практика гештальттерапии. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2001. – 480 с.



4. Сидорова В. Ю. Четыре задачи горя // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2001. – № 1-2. – С. 18–22.

5. Франкл В. Психотерапия на практике. – СПб.: Речь, 2000. – 256 с.

6. Фрейд З. Печаль и меланхолия // Психология эмоций. Тексты / под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. – М.: МГУ, 1984. – С. 203–211.

7. Черепанова Е. М. Психологический стресс: Помоги себе и ребенку. – М.: Издательский центр «Академия», 1997. – 96 с.

8. Шефов С. А. Психология горя. – СПб.: Речь, 2006. – 144 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ





А. А. Волков, О. В. Чурсинова,
А. А. Ярошук

УДК 159.9

ЭФФЕКТИВНОЕ УПРАВЛЕНИЕ МОТИВАЦИЕЙ ПЕДАГОГА КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В современном мире руководителю образовательной организации приходится нелегко. Процесс управления образовательной организацией требует от него, помимо знания специфики и тонкостей профессиональной педагогической деятельности, теоретических знаний и практических навыков в области психологии управления. Построение системы устойчивой мотивации профессионального развития педагогов является одним из ключевых факторов успеха профессиональной деятельности руководителя, так как он заинтересован в высококвалифицированных сотрудниках [2, с. 57].

Мотивация играет ведущую роль в структуре личности, оказывая воздействие на ее поведение. Приведем основные определения понятия «мотивация», которые даны в психологии управления.

Под мотивацией в целом понимается комплекс мотивов, определяющих состояние личности, а именно ее расположенность или не расположенность к тем или иным поступкам, действиям и оценкам. Мотивация представляет собой систему стимулов, ориентирующих человека на выбор определенных паттернов поведения и профессиональной деятельности, необходимых для достижения целей образовательной организации [1, с. 206].

Важную роль в развитии теории мотивации играют следующие постулаты:

а) индивидуальный подход к мотивации профессиональной деятельности каждого педагога;

б) расширение числа существенных факторов, в том числе и ситуационного характера, определяющих мотивацию труда [1, с. 207].

Анализ научной литературы показал, что на сегодняшний день существует большое количество теорий мотивации.

В рамках нашего исследования достаточно интересна теория потребностей А. Альдерфера ERG, выделяющего три группы потребностей:

– E – потребность в безопасности (постоянство, избегание рисков);

– R – потребность в отношениях (иметь неформальный статус, быть в окружении друзей);

– G – потребность в самореализации, росте (иметь возможность влиять на ситуацию, выполнять сложные и интересные проекты, делать свою работу лучше, чем другие).

Знание преобладающих потребностей педагога, с точки зрения данной теории, поможет руководителю выбрать наиболее оптимальную стратегию взаимодействия с ним. Так, в случае преобладания у педагогов потребности в безопасности основная стратегия руководителя образовательной организации заключается в снижении страха и тревожности перед изменениями, внедрением инноваций. Для этого необходимо:

– подчеркнуть, что педагог уже справлялся с такой же или подобной задачей в прошлом;

– дать педагогу все необходимые объяснения (что и как делать в случае возникших проблем);

– уточнить есть ли вопросы.

Данные действия со стороны руководителя помогут снизить чувство неуверенности, тревожности и страха у педагога при выполнении порученного ему ответственного задания.

При доминировании у педагогов потребности в отношениях главная задача руководителя заключается в том, чтобы показать его значимость как ценного сотрудника. Этого можно добиться, используя следующий алгоритм действий:

– начать разговор с вопроса «Как дела?» и проявить заинтересованность в ответе;

– дать понять педагогу, что вы очень расцениваете на его помощь;



– уверить педагога в том, что он может рассчитывать на вашу поддержку;

– дать понять, что вы очень цените его усилия, и у него все обязательно, как всегда, получится.

Данная стратегия достаточно эффективна, однако руководителю здесь нужно быть осторожным и не допускать панибратства во избежание манипулирования со стороны педагога.

При доминировании мотивов роста, ставя перед педагогом ту или иную задачу, руководителю необходимо связать ее выполнение с профессиональным развитием. Для этого можно подчеркнуть сложности выполнения задачи, необходимость ее быстрого, творческого и качественного выполнения.

Для определения доминирующей потребности и выработки индивидуального подхода к системе стимулирования педагогов руководителю образовательной организации можно рекомендовать осуществлять диагностику их актуальных мотивов и потребностей.

Диагностика мотивационной составляющей педагогического коллектива может осуществляться с использованием следующих методик [5, с. 310]:

– анкета по оценке мотивации сотрудников образовательной организации;

– «Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере», автор О. Ф. По темкина;

– «Определение типа трудовой мотивации работников», автор В. И. Герчиков;

– опросник «Анализ мотивации деятельности педагогов»;

– тест «Мотивация к успеху Т. Элерса»;

– тест «Мотивация избегания неудач»

Т. Элерса;

– проективная методика «Деревья» и др.

По результатам диагностики руководитель понимает доминирующие мотивы педагогов и на основе этого разрабатывает индивидуальные схемы мотивирования.

На мотивацию педагогических работников могут оказывать влияние внешние (дополнительный доход, продвижение по служеб-

ной лестнице и т. д.) и внутренние факторы (удовлетворение от работы, самовыражение, самостоятельность и др.). Таким образом, внешние факторы направлены на приобретение отсутствующих объектов и обеспечение отсутствующих условий, внутренние – направлены на получение удовлетворения от имеющихся объектов и условий [3, с. 81].

Мы провели исследование ведущих мотивов профессиональной деятельности педагогов общеобразовательных организаций. Исследование проводилось на базе СКИРО ПК и ПРО г. Ставрополя. В нем приняли участие 50 педагогов.

В исследовании были применены такие методы диагностики, как тест «Определение ведущего мотива у сотрудников», разработанный консалтинговой группой «Руна» и анкета мотивации персонала.

На основе теста «Определение ведущего мотива у сотрудников» мы выявили, какой из пяти мотивационных типов характерен для исследуемой выборки педагогов:

– мотив вознаграждения;

– социальный мотив;

– процессный мотив;

– мотив достижений;

– идейный мотив.

Исходя из анализа результатов теста, у 40 % педагогов доминирует мотив вознаграждения (см. рис. 1).

Доминирование социального мотива выявлено у 24 % респондентов. Для таких педагогов первостепенное значение имеет потребность в одобрении руководства и педагогического коллектива. Им важно общественное признание их незаменимости в образовательной организации

Важное значение для педагогов имеет и процессный мотив (20 %), означающий их увлеченность самим процессом работы, от которого они получают непосредственное удовольствие.

В свою очередь, в исследуемой выборке педагогов мотив достижения (8 %) и идейный мотив (8 %) выражены не столь ярко. На наш взгляд, это свидетельствует о низком уровне стремления к самоутверждению и са-

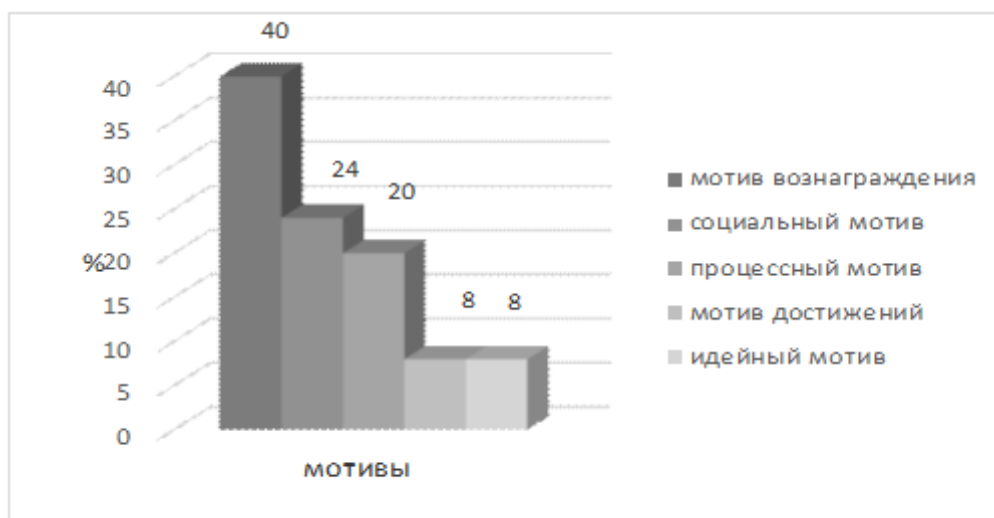


Рис. 1 Ведущий мотив профессиональной деятельности педагога

морализации, а также о низкой значимости достижения совместных с образовательной организацией высоких целей для самого педагога.

В анкете мотивации персонала нас заинтересовали ответы на вопрос: «Какие из перечисленных характеристик работы для Вас наиболее важны?». Испытуемым были предложены варианты ответов, среди которых необходимо выбрать пять основных и проранжировать по степени значимости для них. Результаты показали, что для 70 % респондентов первостепенное значение имеет уровень дохода, а именно – заработная плата. Немаловажное значение для педагогов имеет непосредственная близость места работы от дома. Данная характеристика занимает второе место у 52 % респондентов. Из 20 предложенных характеристик также отмечались такие, как возможность быстрого продвижения по карьерной лестнице, высокий социальный статус, приобретаемый благодаря работе, общественное признание, ощущение своей значимости, интересная работа. Однако данные характеристики, согласно ответам педагогов, чаще всего занимают 3, 4, 5 места.

Далее респондентам было предложено привести в качестве примера формы поощрения, используемые руководителем их образователь-

ной организации, и с точки зрения педагогов являющиеся наиболее эффективными и позитивными. Ответы респондентов распределились следующим образом (рис. 2).

Все без исключения испытуемые в качестве основных способов поощрения своей профессиональной деятельности выделяют грамоты (100 %), премии (100 %), благодарности с занесением в личное дело отмечают 30 % респондентов.

Среди основных минусов своей профессиональной деятельности респонденты единогласно отмечают загруженность бумажной работой и, как следствие, отсутствие свободного времени. Среди преимуществ педагоги называют возможность самореализации, общение с детьми, творческий характер работы.

На вопрос «Что могло бы содействовать повышению Вашей трудовой активности?» 70 % респондентов отметили в качестве основного условия повышение заработной платы, 26 % – отдых, новые впечатления и 4 % – уменьшение документации и отчетности.

Основываясь на результатах нашего исследования, мы пришли к выводу, что мотивация педагогического коллектива очень важна, и с этой целью руководитель образовательной организации может применять технологии целеполагания, командообразования,

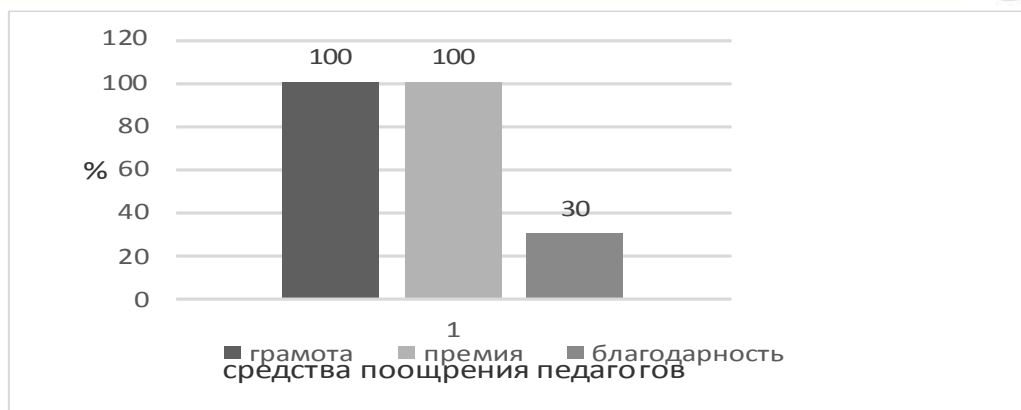


Рис. 2 Средства поощрения и стимулирования педагогов в образовательной организации

делегирования полномочий и др. При этом необходимо помнить, что каждый педагог мотивируется разными факторами, и успех будет только в том случае, если педагог получит то, к чему действительно стремится. Следовательно, основная задача руководителя образовательной организации заключается в выработке гибкой политики и разработки достаточного количества практических вариантов поощрения педагогов.

Процесс стимулирования педагогов напрямую зависит от особенностей корпоративной культуры образовательной организации. Для оценки общих потребностей, которые могут быть удовлетворены, руководителю необходимо составить психологический портрет педагогического коллектива. Это способствует также сплоченности коллектива, формированию «корпоративного сознания», что, несомненно, сказывается на эффективности и производительности педагогической деятельности. Искусство руководителя состоит в таком распределении человеческих ресурсов, при котором педагоги ощущали бы свою полезность и максимально получали бы удовлетворение от проделанной работы. В этом случае осознание своей значимости станет для них достаточно сильным стимулом.

Немаловажное значение имеет также фактор личного примера руководителя: нельзя добиться эффективной работы педагогов, если директор не побуждает сотрудников к этому своими действиями.

Следует сказать, что способность выстраивать эффективную систему мотивации, опираясь на индивидуальные особенности каждого педагога, руководителю образовательной организации необходимо развивать в процессе повышения квалификации, а также при прохождении специализированных тренингов «Управление мотивацией персонала».

Тренинг включает в себя такие активные формы работы, как дискуссии, мини-лекции, метод мозгового штурма, кейсы, ролевые и деловые игры, анализ видеосюжетов, тестирование и т. д. При прохождении тренинга руководители образовательной организации получают практические навыки мотивирования персонала через обратную связь, индивидуальный подход; усиливают понимание своей роли как руководителя в вопросах мотивации персонала; знакомятся с инструментами оценки текущего мотивационного статуса и т. д.

Таким образом, важнейшее условие успеха любой образовательной организации — высокая мотивация педагогического коллектива. Устойчивые высокие рабочие результаты недостижимы, когда педагог не заинтересован в результатах своей профессиональной деятельности. Для того чтобы работать хорошо, педагог должен захотеть этого. В связи с этим умение построить эффективную систему мотивации является одной из ключевых черт успешного руководителя образовательной организации, поскольку такая система не только приведет к стабильному и саморазви-



ваошему педагогическому коллективу, но и обеспечит положительную динамику работы.

АННОТАЦИЯ

В данной статье дается анализ понятия «мотивация», рассматриваются основные содержательные и процессуальные теории мотивации, внешние и внутренние факторы мотивации педагогов образовательной организации. Проведено эмпирическое исследование ведущих мотивов профессиональной деятельности педагога, перечислены основные методы диагностики преобладающего типа мотивации, на основе результатов которых руководитель может разрабатывать индивидуальные схемы мотивирования.

Ключевые слова: управление, мотивация, педагог, стимулирование персонала, профессиональная деятельность.

SUMMARY

In the article the analysis of the concept “motivation” is given, the main substantial and procedural theories of motivation, external and internal factors of motivation of teachers of the educational organization are considered. The empirical research of the leading motives of professional activity of the teacher is conducted, the main methods of diagnostics of the prevailing motivation type on the basis of which results the head can develop individual schemes of motivation are listed.

Key words: management, motivation, teacher, stimulation of personnel, professional activity.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волков И. В., Шаманин Е. В. Эволюция понятия мотивация в трактовках зарубежных и отечественных ученых // Карельский научный журнал. – 2016. – № 4 (17). – С. 206–209.
2. Воробьева М. А. Формирование системы мотивации педагогических работников // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 2. – С. 57–61.
3. Рассадин В. В. Мотивация и стимулирование трудовой деятельности персонала // Труд и социальные отношения. – 2008. – № 3. – С. 53–59.
4. Савенко А. А. Формирование трехфакторной модели мотивации трудовой активно-

сти // Вестник Поволжского института управления. – 2016. – № 5. – С. 92–98.

5. Патракова Н. О. К вопросу о мотивации трудовой деятельности педагога // Молодой ученый. – 2017. – № 25. – С. 309–312.

6. Шигапова Г. Я. Управление мотивацией персонала в образовательной организации: метод. рекомендации. – Казань: ИРО РТ, 2017. – 22 с.



В. В. Беляков

УДК 159.938-057.875

САМООРГАНИЗАЦИЯ И САМОУПРАВЛЕНИЕ СТУДЕНТА В УЧЕБНО- ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ ПРОЦЕССОВ

В современном обществе информационно-коммуникационных технологий, «обществе знаний» к специалистам предъявляются новые требования, поскольку успешность социокультурных преобразований зависит от качества их профессиональной подготовки как активных участников реализации инновационной политики государства. В связи с этим основной целью, например, психолого-педагогического образования является овладение будущими педагогами способами самостоятельного приобретения знаний, а также приемами самоорганизационного построения учебно-познавательной деятельности и самоуправления ею. Наряду с этим процесс



овладения общекультурными и профессиональными компетенциями должен быть ориентирован на познавательные интересы студента, учитывать специфику аналитической направленности его интеллекта и гуманитарно-педагогический стиль мышления [4; 14; 16; 19].

Проблема, главным образом, заключается в том, что сформировавшийся тип мышления студента, поведения и деятельности в значительной степени по-прежнему остается на позиции, которую психологи называют «позицией внешнего контроля», философы и педагоги – «недостаточно субъектной», практики – «исполнительской». Эти характеристики подчеркивают в отношениях студента с окружающим миром завышенную значимость внешних факторов и незначительную роль внутренних. В связи с этим ответственность субъекта за самого себя (принятие жизненно важных решений и контроль за их исполнением) перекладывается во внешнюю среду.

В данном контексте основная задача, на решение которой направлена статья, заключается в том, чтобы обозначить концептуальные позиции и основные инновационные подходы к процессу обучения группы студентов, основанному на теории самоорганизации с включением в него рефлексивных аспектов.

Для вузовского образования в целом М. В. Кларин, опираясь на исследования А. А. Вербицкого, развил тезис о переходе от учебной деятельности академического типа к квазипрофессиональной деятельности, которая должна разворачиваться в деловых имитационных играх, изучении конкретных ситуаций и других видах учебной работы [8; 15]. В вузовском контекстном обучении должно все больше и больше моделироваться предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности. На это еще в конце XX века обратил внимание М. Ноулз, подчеркивая необходимость учета стремления студента к самостоятельности и развития у него способности к самоорганизации и развитию внутренней мотивации на основе рефлексивных процессов. В практику образования все чаще стали включаться коллективные субъекты учения (группы, команды), хотя в теории дея-

тельности они еще пока слабо представлены [6; 18]. Идеи создания коллективного опыта профессиональной деятельности относятся к традициям философии прагматизма, идеям Дж. Дьюи и Ч. Пирса о порождении нового знания в процессе смоделированного взаимодействия.

Современное педагогическое образование сегодня призвано по-новому осмыслить себя в окружающем мире: свое место, роль, позицию, содержание и способы существования. Требуется фундаментального разрешения принцип дополнительности во взаимоотношениях отдельного субъекта с коллективным субъектом (группой), с глобализирующей образовательной средой, процесс овладения субъектом «планетарной» моделью добывания и структурирования информации для ее продуктивного освоения при помощи механизмов самоопределения и саморазвития личности на основе рефлексивных процессов [7; 9; 10; 11].

Общеизвестно, что та или иная учебная задача, поставленная перед обучающимися, понимается в дидактике как предписание к учебному действию, в котором содержатся все необходимые сведения для построения действия и достижения намеченной цели [4; 6; 10]. Понимание такой учебной задачи студентами должно включать в себя следующие процессы:

1. Построение образа того, что выражено в ее содержании.
2. Фиксация затруднения в построении образа.
3. Рефлексия понимания сущности задачи через свой собственный практический опыт и привлечение категорий и понятий, усвоенных по данной теме.
4. Рефлексия понимания через использование средств теории деятельности и мышления (что и как нужно сделать в учебном действии).
5. Коррекция применения понятий теории деятельности и мышления в процессе понимания задачи.
6. Коррекция результатов понимания.

Выход в такой тип совместного существования студентов и преподавателей, как нам



представляется, наиболее успешно может осуществляться с помощью организационно-деятельностных (ОДИ) и организационно-мыслительных (ОМИ) игр [1; 6]. При этом участники игры рассматриваются как принадлежащие исходной практике и имеют иные интересы, чем простое совершенствование языка теории деятельности. Они ждут разрешения своих затруднений и, в конечном счете, получают это, но усиленные способностью *критериально рефлексировать* эти затруднения [11].

Иными словами, вместо простой фиксации затруднений и попыток их снятия путем авторитарно-начетнической перестройки способов деятельности, преподаватели ставят студентов в условия, при которых от них требуется осознание неслучайности смыслов, закономерностей, касающихся этих затруднений, создают оптимальные возможности для овладения мыслепостроенческим и самоорганизационным искусством, подготавливая тем самым его к овладению механизмом самоопределения и саморазвития.

Наиболее выигрышным, с нашей точки зрения, концентрированным вариантом выражения изложенной позиции, является процедура использования в образовательном процессе модели выпускника вуза, в соответствии с реализуемой программой подготовки [13; 15; 16]. Оказавшись в ситуации перманентного преодоления затруднений, имеющих комплексный характер, студент под руководством преподавателя должен подготовить некий целостный образовательный конструкт, отражающий процесс и результаты прихода к вышеописанным способностям с опорой на практику своей деятельности.

Представим более системно и последовательно логику процедуры преодоления студентом затруднений, которая и будет отражать процесс построения его *самоорганизуемой деятельности*. Она предполагает ответы (во внутреннем плане) на нижеследующие вопросы.

1. Каковы причины моих затруднений на стадии начала работы?

2. Какие требования необходимо выполнить, чтобы работа была успешно завершена?

3. Какие интеллектуальные средства и способности будут мною применяться?

4. Как я буду рефлексировать свои действия и привлекать для этих процедур «Другого» (преподавателя, сокурсника)?

5. Что выступит в роли критериального обеспечения рефлексивных процессов (категории и понятия современной дидактики, теории деятельности, уровень развития тех или иных способностей и т. д.).

6. На основе каких критериев будет оцениваться моя работа в целом?

Взаимодействие преподавателя и студента в этом случае представляет собой согласованную, совместную (кооперативную) деятельность, в которой каждый из них выполняет свои функции [3; 12].

Рассмотрим процедуру этого взаимодействия на основе разработанной нами модели. Функции рефлексии в этой модели связаны с возникновением затруднений по поводу осуществления процедур критики. Рефлексия может происходить во внутреннем плане студента или за счет вовлечения в обсуждение «других» [3; 7; 9]. В самоорганизации и самоуправлении наиболее типичен первый вариант, но он напрямую зависит от индивидуального опыта и уровня подготовки студента и т. д. При этом остро встает вопрос об использовании преимуществ коммуникативных форм рефлексии в самоорганизации и самоуправлении. Для этого необходимо прояснить, как минимум, две позиции.

1. Какие критерии положить в основу организованной коммуникации, чтобы посредством критики прийти к реконструкции причин затруднений наиболее быстрым и существенным способом?

2. Как сделать коммуникацию механизмом самоорганизации и самоуправления?

Ответы на все эти вопросы предлагает заявленная нами модель, включающая в себя пять этапов ее реализации.

1. Так как рефлексировать редко пользуется возможностью вовлечения «другого» в выявление причин своих затруднений, то преподаватель дополняет данную рефлексию рефлексией в коммуникации. Для этого он



предлагает рефлексировавшему сделать сообщение о результатах своей рефлексии. Вопросы на понимание и несогласие со стороны других студентов заставляют выступающего задуматься об относительности своего мнения и о том, что могут быть и другие результаты рефлексии.

2. Исходя из зависимости результатов рефлексии от процесса рефлексирования, требуется обсудить вопрос – как осуществлять рефлексию, какие существуют для этого способы. Отвечая на него, рефлексировавший выслушивает альтернативные варианты по содержанию его сообщения, а также рекомендации по реконструированию процесса рефлексирования. Нахождение «ошибок» рефлексирования и приход к более совершенному способу рефлексии создают картину целостности процедур рефлексии и коммуникации.

3. Если процесс перехода с объекта и предмета рефлексии к способу рефлексирования предполагает акцентировку на более точное понимание содержания и способа деятельности, то тогда рефлексивная процедура становится содержательной.

4. Проговаривание результатов рефлексии ставит рефлексировавшего в условия подчинения требованиям мыслительного процесса и коммуникации. К выявлению ошибок в рефлексии легче подойти, используя логику систематического уточнения:

- если ход рассуждения и его содержание соответствуют логике уточнения, о чем говорит выступающий, то оно движется только вперед;
- последующее содержание уточняет предыдущие и синтезирует их. Каждый раз четко констатируется, что становится условием дальнейшего уточнения;
- если содержание не соответствует логике уточнения выше сказанного, то это требует возврата к точке, где произошло отклонение.

5. Выявление точек «перелома» в содержании и нахождение в этих точках «ошибок» в деятельности формирует механизм самоорганизации и самоуправления выступающе-

го, так как он подчиняет ход рефлексии той форме, которая им заимствуется из коммуникации с участием других студентов. Критика со стороны других студентов постепенно превращается для выступающего в самокритику, в процедуры самостоятельного поиска точек «перелома» и провалов в мышлении и содержании деятельности по критериям организации коммуникации, критериям логикомыслительным, соответствующим требованиям логики уточнения [1; 5].

Потребность в изменении студента напрямую связана с социальным заказом на его подготовку к деятельности в современных условиях глобального образования и отсутствием у него требуемых деятельностных способностей [2; 8; 11]. Однако вполне возможны случаи, когда субъект сам для себя отмечает потребность в своем изменении, изменении своих способностей.

Но для этого он должен столкнуться с существенными затруднениями в своей практической деятельности, войти к ней в рефлексивное отношение, выявить причины затруднений и обнаружить в качестве одной из них отсутствие у себя способностей для преодоления данных затруднений, прийти, наконец, к убеждению, что наличные способности могут быть преобразованы в требуемом направлении. Но проблема как раз и заключается в том, что эти процессы подготовки студента к такой ситуации продолжают сегодня протекать у преподавателя стихийно, и требуется специальная методологическая организация опыта такой рефлексии и процедур критики, роль которой должна выполнить система высшего образования [11].

В построении деятельности обучения как кооперативной системы деятельности исходным звеном выступает кооперация деятельности преподавателя и студента. Она сначала предстает как особое пространство для двух согласованных деятельностей с соответствующими требованиями к каждой из них, и лишь затем эта кооперация как пространство деятельности заменяется реальными участниками [12; 17].

В зависимости от типа заполнения, это будет либо *обучение*, либо *самообучение*. В



последнем случае оба места в пространстве «заполняются» одним человеком – студентом. Одновременно он должен знать требования, предъявляемые ему преподавателем, принимать их, что соответствует общему процессу вхождения в деятельность [13].

Таким образом, в нашем представлении, *учение* есть та деятельность, продуктом которой выступает развитие способностей и культуры мышления студента. *Обучающая же деятельность* связана с управленческим воздействием на учение со стороны преподавателя.

Как и во всяком управлении, преподаватель предлагает студенту ту или иную систему задач и заданий, контролирует правильность их выполнения, своевременно корректируя его деятельность. Однако в качестве критериев правильности решения выступает не ход выполнения заданий, имеющих мыслительный и деятельностный характер, а процессы изменения и самоизменения студента. Для контроля и коррекции процесса учения требуется рефлексия и процедуры критики в ходе выполнения заданий. Поэтому структура учебного процесса должна предполагать диагностику исходного состояния способностей студента, его наличных знаний.

В процессе учебно-познавательной деятельности студент находится в рамках *двух логик своего существования*. С одной стороны, он принимает предложенные преподавателем деятельностные и мыслительные задания, подчиняется критериям и способам их применения, представляя его самого в качестве носителя социальных критериев. В этом случае студент оказывается «во власти» предмета изучения, овладения им.

Другими словами, то, что ему необходимо понять, изучить, чем предстоит овладеть первоначально выступает как такое пространство, которое заполняется им при помощи преподавателя и при полном доверии к нему. Студент по сути своей готов делать все, что ему предложит преподаватель. Последний превращает эту формальную готовность в конкретную, содержательную. *Самоорганизация и самоопределение студента пока свернуты до пределов готовности преподавателя.*

С другой стороны, студент удовлетворяет свои потребности, в том числе и познавательные, но с опорой на свои наличные знания и опыт практической деятельности. Он сам обладает определенными критериями значимости своих действий, знаний, умений, следовательно, *его самоопределение становится развернутым* и включает в себя полный цикл процессов сопоставления содержания своих потребностей с тем содержанием, которое предлагается преподавателем [14].

Таким образом, построение образовательного процесса на основе предлагаемых нами концептуальных положений, подходов и рассмотренной модели, прошедшей успешную апробацию, все больше и больше убеждает в очевидности того факта, что сама теория деятельности в целом, а также теория образования взрослых, построенная на основе синергетической методологии, вообще какая-либо концепция деятельности, категориально-понятийная версия деятельности должны быть не только суммой знаний о деятельности, а, прежде всего, *системой средств практического построения самоорганизуемой деятельности*. Во многом именно в высшем образовании, как мы полагаем, потребность в теоретико-деятельностных представлениях, их инструментальности является сегодня особенно очевидной и насущной.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются концептуальные позиции и основные инновационные подходы к процессу обучения студентов, основанные на теории самоорганизации с включением в нее рефлексивных аспектов с целью полноценного овладения ими самоорганизационной и самоуправляемой деятельностью в процессе учения. Отмечается, что выход в процесс совместного взаимодействия студентов и преподавателей наиболее успешно может осуществляться с помощью организационно-деятельностных и организационно-мыслительных игр, семинаров и дискуссий.

Ключевые слова: учебная задача, самоорганизация и самоуправление в познавательной деятельности студентов, критериальная рефлексия, затруднения комплексного харак-



тера, взаимодействие преподавателя и студента в рефлексивных процессах.

SUMMARY

The article deals with the conceptual positions and the main innovative approaches to the student learning process, based on the theory of self-organization with the inclusion of reflexive aspects in it with the goal of fully mastering self-organizing and self-governing activities in the learning process. It is noted that access to the process of joint interaction between students and teachers can be most successfully carried out with the help of organizational-activity and organizational-mental games, seminars and discussions.

Key words: learning task, self-organization and self-management in students' cognitive activity, criteria-based reflection, difficulties of a complex nature, interaction between a teacher and a student in reflexive processes.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анисимов О. С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления. – М.: Экономика, 1991. – 529 с.
2. Артамонова Е. И., Ставрук М. А. Академическая мобильность как средство интеграции российских вузов в мировую систему высшего образования // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 1. – С. 11–20.
3. Ахмеров Р. А. Психобиографические характеристики субъекта с автономным типом саморегуляции деятельности // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26. – № 6. – С. 25–34.
4. Блинов Г. Н., Криштофик И. С. Построение современных дидактических систем: проблема и постановка задачи // Коллективный способ обучения. – 2015. – № 15. – С. 8–20.
5. Бордовский Г. А. Особенности развития современного педагогического образования // Педагогика. – 2010. – № 5. – С. 23–31.
6. Вазина К. Я. Коллективная мыследеятельность – модель саморазвития человека. – М.: Педагогика, 1990. – 198 с.
7. Гинзбург М. Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема // Вопросы психологии. – № 2. – 1988. – С. 19–27.
8. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М., 1991. – 302 с.
9. Вульффов Б. З. Педагогика рефлексии. – М.: Эгвес, 1996. – 205 с.
10. Гранин Ю. Д. Образование в контексте глобализации // Высшее образование в России. – 2004. – № 12. – С. 112–116.
11. Доманский Е. В. Рефлексивное обучение в подготовке преподавателя // Педагогика. – 2009. – № 3. – С. 74–79.
12. Евдокимова Е. Г. Личность в образовательном пространстве. – Саратов, 2000. – 203 с.
13. Зборовский Е. Самообразование – парадигма XXI века // Высшее образование в России, 2003. – № 5. – С. 25–33.
14. Зеер Э. Ф. Саморегулируемое учение как психолого-дидактическая технология формирования компетенции у обучаемых // Психологическая наука и образование. – 2004. – Т. 9. – № 3. – С. 5–11.
15. Кларин М. В. Инновационные модели обучения: Исследования мирового опыта. – М.: Луч, 2016. – 640 с.
16. Мельникова Д. Ю. Становление личности профессионала как предмет научного познания // Инновации в образовании, 2010. – № 6. – С. 69–76.
17. Митькин А. А. Системный детерминизм: синергетические и психологические аспекты. Идея системности в современной психологии. – М.: Институт психологии РАН, 2005. – 184 с.
18. Серкин В. П. Деятельностная теория сознания (сознание как атрибут системы деятельности субъекта) // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2015. – Т. 2. – № 2. – С. 93–111.
19. Сергеев Н. К. Педагогическое образование: в поисках новой модели, адекватной времени // Ректор вуза. – 2010. – № 2. – С. 54–62.





Л. В. Бура

УДК 159.922.4-053.67/.81

ПСИХОЛОГИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ

Вопрос национальной идентичности является актуальным для современного российского общества. В условиях глобализации народам становится все труднее сохранять свою самобытность и идентичность. Мы становимся свидетелями процесса размывания культурно-национальной идентичности народов, потери ими своих ценностей, которые заменяются новыми, что, несомненно, является продуктами глобализационных воздействий и тенденций. Формирование у молодежи национальной идентичности является проблемой государственной важности, и обусловлена она необходимостью постижения и усвоения национально-культурных ценностей российского народа, исторической памяти, сохранения национальной аутентичности и традиций. В то же время формирование национально-культурной идентичности должно осуществляться на основе равноправного диалога со всеми этносами и народами, проживающих на территории Российской Федерации и быть направленным на сплочение и создание благоприятных условий для их развития.

Целью статьи является определение места и роли психологии национальной идентичности в современной молодежной среде, технологий ее формирования. Проведенный анализ научных, методических источников и современных тенденций, сложившихся в теории и практике формирования у молодежи психологии национальной идентичности, выявил ряд противоречий между:

– объективной потребностью общества в формировании национальной идентичности

и недостаточной теоретико-методологической обоснованностью необходимости ее формирования у молодежи;

– потребностью формирования национальной идентичности и методической неразработанностью проблемы.

Исследование места и роли Российской Федерации в глобализационных условиях современности является особо актуальным в связи с тем, что на нынешнем этапе глобализационного развития мировой цивилизации различные страны мира в той или иной степени переживают процессы трансформации всех сфер человеческой жизни; в начале XXI века мы столкнулись с рядом экономических, политических, социальных, культурных проблем, среди которых особое место занимают социоантропологические, социоэкономические, социокультурные; определяющим направлением глобализационных сдвигов является комплексная интеграция и информационно-коммуникационная революция, которые создают объективные предпосылки как для объединения человечества, так и для его разъединения.

В начале XXI века мир переживает некий критический период, определяемый как «точка бифуркации», «переходный возраст», эпоха неопределенности и т.п. Нынешняя глобализация, с одной стороны, унифицирует социальное пространство, а с другой – ведет к более четкой стратификации мирового сообщества. Формируется система, состоящая из стран «ядра» глобализации и стран «периферии» глобализации. Одним из важных факторов в этом вопросе является географическое положение Российской Федерации, а именно – ее расположение на пересечении двух макроцивилизаций – Восточной и Западной, что порождает дискуссии по поводу культурно-исторических ориентиров для нашего народа. Россия воспринимается как носитель ценностей и является своеобразным посредником в межкультурных контактах Востока и Запада.

Формирование национальной идентичности в условиях глобализации является чрезвычайно сложным и противоречивым процессом во всех сферах жизнедеятельности – экономической, политической, финансовой, эк-



зистенциальной, психологической. Идентичность – это осознание индивидом своей принадлежности к определенной культурной общности, группе людей, которая предоставляет ее субъекту социально значимый комплекс ценностей, символов и традиций. Каждый человек или коллектив является носителем идентичности, которая определяет их место и ориентацию в социальной структуре, определенные нормы социального поведения. Самым распространенным видом и формой национальной идентичности является этническая идентичность – одна из форм коллективной солидарности, основанная на системе культурно-символических признаков, осознаваемых в процессе этнической самоидентификации. Самоидентификация формирует субъективный статус (этническую идентичность), который может не совпадать с объективным статусом этнической принадлежности.

Под национальной идентичностью мы понимаем субъективное чувство и одновременно объективное качество идентичности индивида с нацией, выявление целостности индивидуального «Я», совместимое с верой индивида в тождество того или иного образа мира и человека.

Как жизненный стержень личности и главный индикатор психологического и социального равновесия, национальная идентичность означает:

- внутреннее тождество субъектов в процессе восприятия ими образа глобализирующегося мира, связанного с развитием процессов глобализации, ощущением устойчивости и непрерывности своего «Я» в пространстве и времени;

- включение в человеческое сообщество и тождество личностного и социально-воспринятого типа мировоззрения в обществе;

- формирование «Эго-идентичности» как нормы индивидуального психического развития и душевного здоровья (личностная идентичность);

- формирование групповой или коллективной идентичности как признака принадлежности индивидуального бытия к определенному сообществу;

- ощущение определенного сегмента истории (психоисторическая идентичность);

- приобретение экзистенциальной устойчивости (экзистенциальная идентичность).

Известный исследователь проблемы идентичности Э. Эриксон утверждает, что идентичность является интегральной характеристикой человеческой личности, а формирование идентичности – ключевой процесс в развитии личности. Различаются положительные и отрицательные идентичности [1]. Закреплению негативной идентичности (преступник, маргинал и т. д.) индивида может способствовать практика «навешивания ярлыков», специальное или групповое давление. Возможна потеря индивидом идентичности, связанная либо с возрастными психологическими кризисами, либо с быстрыми изменениями в социокультурной среде. Потеря идентичности проявляется в таких явлениях, как отчуждение, деперсонализация, аномия, маргинализация, психические патологии, ролевые конфликты, девиантное поведение.

Введенное Э. Эриксоном в научный оборот понятие «эго-идентичности» появляется как раз в юношеском возрасте, и сущность его заключается в том, что в этом периоде у молодых людей возникает кардинально новая для них социально-личностная проблема – собрать знания о самих себе, какие в настоящее время они (какие они сыновья или дочери, учащиеся, спортсмены, певцы, участники общественных объединений и т. д.) и интегрировать эти многочисленные образы себя в личную идентичность, которая представляет осознание как прошлого, так и будущего, логически вытекающего из него. Э. Эриксон подчеркивает психосоциальную сущность эго-идентичности, обращая пристальное внимание не на конфликты между психологическими структурами, а скорее на конфликты внутри самого человека и на то, как на него влияет общество, особенно группы ровесников.

Итак, эго-идентичность можно определить следующим образом. Молодежь растет и развивается, а также переживает внутренние физиологические изменения, прежде всего, пытается укрепить свои социальные роли. Мо-



лодые люди иногда болезненно, часто с любознательностью проявляют озабоченность тем, как они выглядят в глазах других в сравнении с тем, что они сами думают о себе; а также тем, как совместить те роли и привычки, которые они культивировали в себе ранее, с идеальными прототипами сегодняшнего дня. Интеграция появляется в форме эго-идентичности – это больше, чем сумма идентификаций, приобретенных в детстве. Это сумма внутреннего опыта, приобретенного на всех предыдущих стадиях, когда успешная идентификация приводила к успешному уравниванию базовых потребностей индивида с его возможностями. Таким образом, чувство эго-идентичности представляет собой уверенность индивида в том, что его способность сохранять внутреннюю тождественность и целостность согласуется с оценкой его тождественности и целостности, которые дают другие.

В этом определении идентичности можно выделить три элемента. Первый: юноши и девушки должны постоянно воспринимать себя внутренне тождественными самим себе. В этом случае у индивида должен сформироваться образ себя, который сложился в прошлом, и который сочетается с будущим. Второе: значимые другие люди тоже должны видеть тождество и целостность в индивиде. Это значит, что юным нужна уверенность в том, что сложившаяся ранее внутренняя целостность будет принята другими людьми, значимыми для них. В той мере, в какой они могут не осознавать как свои Я-концепции, так и свои социальные образы, их чувству идентичности могут противостоять сомнения, робость и апатия. Третье: молодые люди должны достичь возросшей уверенности в том, что внутренние и внешние планы этой целостности согласуются между собой. Их восприятие себя должно подтверждаться опытом межличностного общения с помощью обратной связи.

Культурная идентичность – это сложный общественный феномен, процесс отождествления себя с конкретной культурой. Проблема идентичности или самоопределения под

ношей глобализации касается как отдельного индивида, так и определенного этноса, народа, государственности. Культурная идентичность как следствие инкультурации является важнейшим процессом каждого сообщества.

Индивид, будучи социальным существом, вынужден считаться со стилем жизни, манерами общения, особенностями языка, моды и т. д., с тем, что в конкретном социуме принято называть своим и престижным.

Итак, чтобы показать другим свою значимость, человек вынужден считаться и принимать модели, стандарты отношения к миру того социального окружения, в котором находится. Для современной молодежи проблема заключается в том, способен ли обычный молодой человек в условиях, где поведение диктуют так называемые публичные авторитеты, где массовая культура навязывает свои вкусы и стандарты, сохранить независимость внутреннего мира со своими ценностями, то есть свою культурную идентичность.

Неоспоримым фактом является то, что современное массовое общество, культивируя заменители культуры, морали, общения, языка вместо культурных ценностей, поставило удобные штампы взаимоотношений: ролевое вместо интимно-личностного общения, престижно-ролевое поведение, стандарты массовой культуры, которая основывается на примитивных инстинктах, то есть сейчас российская молодежь все чаще ориентируются на качественные параметры жизни.

Этнонациональная идентичность является решающей и ключевой в формировании культуры этнонационального бытия в условиях культурной глобализации. Современный информационный поток, который нельзя ни с чем сравнить и привести аналоги по силе влияния на мировое сообщество, характеризуется всепроникающей способностью, связанной, прежде всего, с небывалым развитием знаковой продукции, появлением новых информационных технологий, совершенствованием и увеличением количества средств массовой информатизации.

Формированию идентичности как элемента общего возрастного развития личности



отводится важная роль. Согласно такому научному подходу ее развитие заключается в переходе от неопределенной идентичности к определенной, зрелой. На стадии неопределенной идентичности личность (обычно в подростковом возрасте), перед тем, как сознательно выбрать (принять) собственную идентичность, переживает сомнения по поводу того, кем и чем она является. Такое состояние идентичности обеспечивает возможность уклониться от автоматического включения в социальную среду, позволяет осуществить сознательный выбор. Причины сомнений относительно имеющейся идентичности и необходимость выбора обычно связывают с изменением социальной ситуации и реальных позиций в социальной среде, с необходимостью соответствовать новым общественным требованиям.

В юношеском возрасте построение новой идентичности осуществляется, прежде всего, под влиянием изменений конкретных внешних обстоятельств, в которых он в большинстве случаев просто не может уже оставаться в рамках предыдущей идентичности.

Неспособность молодежи достичь личной идентичности приводит к так называемому кризису идентичности. Кризис идентичности, ролевое смещение чаще всего характеризуется неспособностью выбрать карьеру или продолжить образование. Многие молодые люди, страдающие от специфического для этого возраста конфликта, переживают унижительное чувство собственной ненужности и душевного расстройства. Они чувствуют свою неприспособленность, деперсонализацию, отчужденность и иногда направляются в сторону «негативной» идентичности – противоположной той, которую настоятельно предлагают им родители и сверстники. Однако неудачи в достижении личной идентичности не обязательно обрекают молодежь на бесконечные поражения в жизни. Наоборот, зачастую они помогают найти в себе внутренние силы для борьбы, которые остаются с человеком на всю его жизнь.

Позитивное качество, связанное с успешным выходом из кризиса подростково-юношеского возраста, – это верность как способность

молодежи быть верным своим привязанностям и обещаниям, несмотря на противоречия в системе ценностей. Верность – краеугольный камень идентичности, она представляет собой способность молодых людей принимать и соблюдать мораль и общественную идеологию как набор ценностей и норм, которые отражают научную, социальную и политическую культуру. Идеология предоставляет молодым людям упрощенные, но четкие ответы на главные вопросы, связанные с конфликтом идентичности: «Кто Я?», «Куда я иду?», «Кем я хочу стать?».

Исследователи, независимо от принадлежности к той или иной научной школе, вычленили личностную и национальную идентичность.

Термин «самоидентификация» встречается в литературе значительно реже, чем «идентификация». Под самоидентификацией целесообразно понимать специально организованную субъектом деятельность, целью которой оказывается самопонимание, самоощущение, самопринятие, осознание собственной целостности, уникальности, ценности.

Самоидентификация для достижения своих целей поддерживает результаты процесса идентичности, направляя их на организацию внутренней мотивационной структуры личности.

Процесс самоидентификации всегда целенаправленный, поэтому о возможности реальной самоидентификации правомерно говорить только начиная с подросткового возраста, хотя понятно, что ее фундамент закладывается несколько раньше, уже в трехлетнем возрасте, с появлением детской самостоятельности. Однако именно в подростковом периоде взрослеющая личность оказывается способной выйти за пределы самой себя, то есть уровень ее самосознания позволяет ей занимать относительно независимую, собственно субъектную позицию.

Процесс идентификации в полной мере отражает социальную сущность личности, ее субъективную активность, направленную на целесообразное преобразование окружающей действительности. Идентификация обеспечивает межличностную и групповую идейно-



ценностную согласованность, которая выступает механизмом преодоления различных конфликтов с целью увеличения эффективности совместной деятельности, поддержания духовно-нравственных ориентиров и определенных содержательных инноваций. Во взаимоотношениях между субъектами идентификация способствует также преодолению их эгоцентричной направленности, формирует установку на интересы и значимость партнера.

Таким образом, идентификация повышает, с одной стороны, интеллектуально-духовный потенциал личности, а с другой – потенциал общества в направлении его сплоченности, совершенствования, перспективности.

Сложность современной культурной ситуации проявляется в ее противоречии: скорость течения глобализационных процессов и становления информационного общества сочетается со всплеском национальных культур и осознанием локальности цивилизаций. Такая ситуация в современной культуре, несомненно, влияет на психологию национальной идентичности в современной молодежной среде, функционирование системы ценностей, существование смысловых ориентиров в культуре, а включенность в этот процесс глобальных технологий, которую мы можем наблюдать в последнее время, усиливает это влияние и ставит новые социокультурные вызовы перед человеком и его национальной идентичностью.

Одним из детерминирующих факторов идентичности молодежи была и остается национальная культура. Тем не менее эффективным методом формирования идентичности российской молодежи в условиях глобализации становится мультикультурализм, целью которого является обеспечение сосуществования многообразных культурных, этнических и иных общностей путем реализации социальных, образовательных и культурных программ.

Формирование психологии национальной идентичности в молодежной среде в новых условиях сегодня сталкивается с рядом препятствий и затруднений, оно требует выработки методологии проектирования программ государственной молодежной политики в

России, направленной на формирование чувства социальной защищенности и уверенности, на становление позитивной идентичности подрастающего поколения.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются особенности и технологии формирования психологии национальной идентичности в современной молодежной среде в условиях глобализации.

Ключевые слова: национальная идентичность, молодежная среда, глобализация.

SUMMARY

The article discusses the features and technologies for the formation of the psychology of national identity in the modern youth environment in the context of globalization.

Key words: national identity, youth environment, globalization.

ЛИТЕРАТУРА

1. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М.: Флинта, 2006. – 342 с.





М. В. Сёмина, Л. В. Шишмарева

УДК 37.042; 159.9.07

ПРОФИЛАКТИКА РИСКОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ПОДРОСТКОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА СФЕРЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Статья выполнена в рамках реализации научного гранта № 267- ГР Совета по научной и инновационной деятельности ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет»

В проекте Концепции развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года отмечено, что деятельность психологической службы образования должна строиться с учетом приоритета общечеловеческих ценностей жизни и здоровья человека, свободного развития личности, адекватности образования задачам возрастного развития. Главная цель психологической службы определяется как обеспечение психологического здоровья всех участников образовательного процесса, понимаемого как духовно-нравственное становление личности и ее полноценное развитие на всех этапах онтогенеза [1], субъективно воспринимаемого как психологическое благополучие.

На протяжении всего периода изучения психологического благополучия личности в философии, медицине, этике и психологии прослеживаются три основные тенденции. Первая связана с осознанием представителями наук о человеке недостаточности медицинской модели здоровья, где оно рассматривается лишь как отсутствие выраженных недугов, а также диктуется потребностью в позитивном определении здоровья, выходящим за рамки критерия «отсутствие болезни». Вторая сопряжена с разработкой комплексных представлений о здоровье как о феномене, включающем ряд взаимосвязанных составляющих: психи-

ческую, соматическую, психологическую, культурную и прочие. Третья тенденция выступает ответом на запрос науки и практики о раскрытии философских основ понимания жизненных добродетелей, блага, а также социально-психологических аспектов благополучия, включая, в частности, возможность проявления психологического неблагополучия у здорового, «нормального» человека. Современный тезаурус психологического здоровья и благополучия человека включает феномен его психологической безопасности [10, с. 130].

Сегодня феномен психологической безопасности личности становится актуальным научным трендом. Увеличивается внимание научного сообщества, специалистов-практиков к поиску путей и средств ее обеспечения. В психологии безопасности одним из ключевых объектов исследования является риск как неотъемлемая характеристика технологического развития общества, а также как субъективный риск, связанный с его персональным восприятием, оценкой и преодолением. Анализ научной и методической литературы подтверждает актуальность исследования психологического благополучия субъектов образовательного процесса. Создание психологически безопасной образовательной среды определяется как одно из основных условий профилактики психологического неблагополучия обучающихся, снижения рисков нарушения психологического здоровья [3, с. 133].

Деятельность психолога в современной системе образования достаточно широка и многообразна. Одним из приоритетных направлений его работы является профилактика нарушений психического развития, превенция десоциализации детей и подростков. Данная трудовая функция в общеобразовательном учреждении выступает важным условием укрепления психического здоровья обучающихся, сохранения их эмоционального интеллекта, оптимизации адаптационных процессов, формирования толерантности к стресс-факторам окружающей среды, достижения социально-психологического благополучия [2, с. 29].

Современными инструментами профилактической деятельности психолога сферы об-



разования являются диагностические скрининговые и мониторинговые технологии, технологии тренинга, консультирования и обучения [7, с. 89]. Одним из предметов психопрофилактики может стать психологическая безопасность детей и подростков в образовательной среде, риски в ее становлении на разных этапах обучения. Важность разработки феномена безопасности личности заключается, с одной стороны, в необходимости синтеза знаний относительно особенностей деятельности личности в ситуации нестабильного окружающего мира и субъективного восприятия угроз личности; с другой стороны – в разработке моделей и механизмов социально-психологической безопасности личности, а также методов психодиагностического и психосемантического исследования этого феномена [16, с. 67].

Сегодня деятельность большинства школьных психологов в области психологической безопасности детей подросткового возраста недостаточно эффективна в связи с преобладанием структурно-функциональных исследований психологической безопасности, таких как интегративность и системность, многомерность, ситуативность, осознаваемость, активность, глубина, и относительно недостаточной разработанностью проблемы выявления личностных особенностей, детерминирующих оптимальный уровень психологической безопасности личности на различных этапах взросления [9, с. 9]; поиска механизмов, повышающих готовность личности противостоять многочисленным социальным вызовам [12, с. 4].

В ходе исследования нами была поставлена задача разработать и реализовать практические средства профилактики рисков психологической безопасности подростков в профессиональной деятельности психолога сферы образования. В качестве индикаторов уровня психологической безопасности обучающихся нами были определены показатели социально-психологической адаптации и субъективного благополучия личности, тип применяемых подростками индивидуальных копинг-стратегий.

Интерпретируя феномен психологической безопасности, мы опирались на идеи сис-

темно-деятельностного подхода (А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, П. Я. Гальперин и др.), контекстно отражающие его суть в ценностном развитии обучающихся посредством организации образовательной деятельности как системообразующего компонента, в котором развитие личности учащегося выступает основной целью и результатом образования. Являясь методологической основой ФГОС, сегодня системно-деятельностный подход подчеркивает важность формирования у обучающихся умений самостоятельно получать и критически осмысливать информацию из различных источников; осознанно ставить цель, планировать ход предстоящей деятельности и анализировать эффективность собственных действий и поступков; выступать активным субъектом социального познания и взаимодействия. Классические принципы системно-деятельностного подхода (принцип деятельности, системности, вариативности, творчества, создания психологического комфорта в образовательном процессе) актуальны при рассмотрении нами профессиональной деятельности психолога сферы образования, непосредственно обеспечивающего, в рамках основных трудовых функций, психопрофилактику рисков психологической безопасности подростков [11, с. 112]. Успешность профилактической деятельности педагога-психолога зависит от понимания того, что личность является продуктом значимых отношений (без семьи, других значимых взрослых, в том числе педагогов, коррекционная работа с ребенком малоэффективна). В ходе работы психологу необходимо воздействовать на ведущую деятельность обучающихся. Так, формирование новых ценностей и убеждений подростка происходит именно в межличностном взаимодействии, процессе социализации. Важным условием успеха в психологической профилактике, предпосылкой формирования устойчивой и высокой психологической готовности к оптимальному социальному действию является постоянное доверительное общение ребенка с взрослым [13, с. 14].

Ценной в организации и проведении исследования нам представляется концепция



возрастного развития Д. Б. Эльконина, согласно которой подростковый возраст является благоприятным для развития коммуникативного компонента, что делает целесообразным групповые формы работы с подростками в профилактической практике педагога-психолога. Представления о сущности переживания как о процессе реагирования, способе адаптации и форме активности субъекта по преодолению критических жизненных ситуаций, с целью сохранения жизнедеятельности и дальнейшего развития приводятся в трудах Л. С. Выготского, Б. А. Вяткина, В. В. Зеньковского, В. П. Зинченко, Е. П. Ильина, А. О. Прохорова.

Методологически важными для нас стали научные исследования, посвященные изучению социальной дезадаптации, антивитальных переживаний – размышлениях об отсутствии ценности жизни и саморазрушающего поведения подростков, приведенные в работах А. Г. Амбрумовой, Г. С. Банникова, С. А. Кулакова, С. А. Пакулиной, Т. С. Павловой.

Значимым для нас стало феноменологическое описание психологической безопасности личности в образовании, данное в трудах А. И. Донцова, Ю. П. Зинченко, Г. В. Грачева, Г. М. Суворовой и др. Так, «психологическая безопасность – это защищенность психики (но не устранение всех угроз и травмирующих событий, а возможность совладать с ними, наращивая сопротивляемость, устойчивость и посттравматический рост), ощущение целостности личности, защита душевного здоровья и духовности» [6, с. 81]. Свое исследование мы выстраивали с опорой на подход к описанию психологической безопасности образовательной среды И. А. Басовой. Автор описывает процесс реагирования, способы адаптации и формы активности субъекта по преодолению критических жизненных ситуаций с целью сохранения жизнедеятельности и дальнейшего развития.

Первое определение психологии безопасности появилось в рамках психологии труда, инженерной психологии и было сформулировано М. А. Котиком в 1987 г. Психология безопасности была призвана обеспечить про-

филактику несчастных случаев на производстве и изучать их причины [6, с. 94].

К концу XX в. смысловое наполнение термина «психологическая безопасность» стало расширяться, включая в себя понимание личности как особой ценности, уникальной сущности, способной регулировать и организовывать свой жизненный путь. Анализируя данное понятие, можем сказать, что психологическая безопасность личности в значительной степени зависит от действий и восприятия субъекта, от выбора направлений деятельности по ликвидации или предотвращению угроз. В условиях риска выбор траектории действий в направлении благоприятного разрешения ситуации имеет первостепенное значение [16, с. 52].

Отсутствие психологической безопасности, по мнению А. Ш. Тхостовой, тесно связано с чувством неуверенности, которое оказывает негативное воздействие на все сферы жизнедеятельности человека, препятствует построению межличностных контактов, способствует накоплению негативных эмоций, что со временем может привести к хроническому стрессу и депрессивному состоянию [16, с. 99].

В работах М. Фишбейна и И. Эйзена психологическая безопасность связана с намерениями индивидов и субъективной оценкой поведения, нацеленного на определенный результат. Эти параметры движения к безопасности дополняются учетом ожиданий «значимых Других», а также готовностью субъекта коррелировать свое поведение с ожиданиями группы [8, с. 10].

Как отмечает Е. П. Белинская, личность зависит от группы, ищет ее поддержки и одобрения; ориентация на неформальные связи дает возможность выстраивать более гибкие стратегии и чувствовать себя в безопасности [8, с. 10].

Мы придерживаемся взглядов, что категория «психологическая безопасность» носит интегративный характер, поэтому ее можно рассматривать процессуально как психическую деятельность. Она создается фактически каждый раз заново, когда встречаются новые участники социальной среды или меняются



заданные обстоятельства, возникают новые задачи. Значимым в осмыслении психологической безопасности является понимание ее и как психического состояния или свойства, обуславливающего базовую защищенность субъекта от деструктивного влияния и являющегося внутренним ресурсом в сопротивлении личности нежелательным воздействиям.

На уровне личности Ю. П. Зинченко интерпретирует психологию безопасности как многообразие аспектов сопротивляемости и жизнестойкости, наличие ресурса сопротивляемости внешним и внутренним деструктивным воздействиям, понимание и представление о психологическом насилии и совладание с его психотравмирующими формами, конкретные поведенческие акты, способствующие или препятствующие нарушению безопасности другого, переживания своей защищенности (незащищенности) [6, с. 112].

Исходя из вышесказанного, мы полагаем, что психологическая безопасность является одним из важнейших мотивов человеческого поведения, связанным с нормальным психологическим ростом, психическим здоровьем и благополучием. Как сложное, интегративное по своей природе психическое состояние она формируется в результате деятельности и общения человека и опосредована социальным восприятием происходящего.

В связи с активными процессами информатизации общества, главным способом адаптации, совладания со стрессом становится способность и готовность человека к изменениям. А. И. Гусев справедливо считает характерным признаком нашего времени «постоянное пребывание человека в состоянии все возрастающей внешней и внутренней неопределенности, а насущной необходимостью – развитие толерантности к неопределенности как основы выживания биологической системы под названием «человек»» [5, с. 203].

Психологическое здоровье по своей сути предполагает здоровье психическое. Сегодня оно рассматривается как динамическая совокупность психических свойств и качеств, которые обеспечивают гармонию между разными аспектами личности, адекватную условиям

окружающей действительности регуляцию поведения. Безусловно, необходимо учитывать состояние внутренней согласованности личности для реализации своих индивидуальных и возрастных возможностей [4, с. 41].

Как известно, подростковый возраст является одним из наиболее сложных и противоречивых в жизни человека. В период с 11 (12) до 14 (15) лет происходит форсированное формирование качественных новообразований психики: появляются элементы взрослости, активизируется самосознание, перестраиваются и становятся более дифференцированными отношения со взрослыми и ровесниками, формируется палитра способов социального взаимодействия с ними. Персонизируется структура интересов личности, более осмысленной и мотивированной становится учебно-познавательная деятельность, углубляется содержательная сторона морально-этических инстанций, опосредующих поведение, деятельность и отношения подростка [15, с. 204].

Данный возраст сопровождается совокупностью положительных и отрицательных переживаний, отражающихся в субъект-субъектных и субъект-объектных отношениях. У подростков складывается определенный стиль поведения в различных жизненных ситуациях и формируется собственный опыт переживания проблем, от успешности решения которых зависит качество его жизни. Проблемные ситуации, как правило, затрагивают интересы личности, требуют разрешения и связаны с негативными переживаниями разной длительности и интенсивности. Личностно значимыми для подростка являются проблемы, связанные с его собственным «Я», уровнем самоуважения и самооценки [14, с. 10]. Неуверенность в себе, непонимание своих истинных желаний, достоинств и недостатков, ожидание антипатичного отношения других и потеря интереса к своему внутреннему миру создают основу для негативных переживаний подростка, подталкивают его к выбору общественно неприемлемых способов поведения, к саморазрушению и причинению вреда собственному здоровью, психическому благополучию.



В ходе эмпирической части работы нами было проведено исследование психологической безопасности подростков на базе городских школ г. Читы Забайкальского края. Общая выборка составила 158 человек в возрасте 12–13 лет, обучающихся в 6-х классах.

В процессе психодиагностики нами использовались следующие методики: «Социально-психологическая адаптация» (Р. Даймонд-К. Роджерс), «Определение индивидуальных копинг-стратегий» (Э. Хайм), Шкала субъективного благополучия (К. Рифф, в адаптации Н. Н. Лепешинского).

Обратимся к результатам, полученным при первичной диагностике изучения особенностей социально-психологической адаптации и связанных с этим черт личности по методике «Социально-психологическая адаптация (К. Роджерс и Р. Даймонд)». Большинство подростков в экспериментальной группе адаптировано к условиям учебной деятельности и взаимодействию в социуме (67,3 %). Низкий уровень адаптации имеет 20,7 % опрошенных (неприятие себя и других, наличие защитных барьеров; преобладание внешней мотивации над внутренней; неготовность принимать решения и нести за них ответственность). У большей части детей подросткового возраста экспериментальной группы преобладают относительно-продуктивные копинг-стратегии по методике «Определение индивидуальных копинг-стратегий» Э. Хайма. Это приводит к повышению психоэмоционального напряжения и снижает эффективность взаимодействия, в том числе в учебной деятельности. Качественно эти стратегии разделяются на когнитивные – проявляют 51,7 % опрошенных (помогают в некоторых ситуациях, например не очень значимых или при небольшом стрессе; смирение, растерянность, диссимуляция, игнорирование); эмоциональные – 71,5 % (пассивная кооперация, отвлечение, протест) и поведенческие – 59 % (отвлечение, конструктивная активность, то есть поведение, характеризующееся стремлением к временному отходу от решения проблем). В целом результаты по опроснику «Шкала субъективного благополучия» показывают сред-

ний уровень психологического благополучия подростков экспериментальной группы (81,2 %), что соответствует нормативным значениям. Низкий уровень показателя прослеживается в вариациях: «позитивные отношения» (11 %), «автономия» (21,4 %), «управление окружением» (14,2 %), «цель в жизни» (17,8 %) и «самопринятие» (7,1 %).

Посредством качественно-содержательного анализа результатов исследования выделены индивидуально-групповые риски психологической безопасности участников эмпирической группы (высокий, средний, низкий). В частности, 16 % подростков с низким уровнем психологической безопасности зависимы от мнения и оценки окружающих, что во многом определяет сложность в организации повседневной деятельности, неспособность изменить или улучшить складывающиеся обстоятельства; для них характерно отсутствие интереса к жизни, неадекватная или/и неустойчивая самооценка. Они, как правило, не готовы принимать решения и нести за них ответственность, применяя защитные барьеры, используя непродуктивные стратегии (при этом стрессовое состояние не устраняется, напротив, это способствует его усилению).

У 65 % подростков опрошенной группы со средним уровнем психологической безопасности преобладает внешняя мотивация над внутренней. Большинство не удовлетворены или частично удовлетворены своими личностными качествами, окружающей действительностью. Часто избегают проблемных ситуаций, приписывая причины происходящего внешним факторам. Иногда стремятся к лидерству и решению задач за счет окружающих. Эти подростки применяют относительно-продуктивные копинг-стратегии, которые помогают в некоторых ситуациях, например, не очень значимых. И только 19 % респондентов, имея высокий уровень психологической безопасности, стремятся противостоять директивным попыткам общества заставить думать и действовать определенным образом. Они демонстрируют стремление самостоятельно регулировать собственное поведение;



эффективно используют предоставляющиеся интерактивные возможности. Большинство воспринимают себя человеком «растущим», открытым новому опыту; позитивно относятся к себе, но знают и принимают свои положительные и отрицательные качества немногие.

Таким образом, мы убедились в проведении профилактической работы, суть которой состоит в обучении подростков со средним и высоким уровнями рисков психологической безопасности эффективным способам реагирования в конфликтных ситуациях, конструктивным механизмам защиты, развитию эмоциональной устойчивости. В экспериментальную группу вошли 28 подростков, имеющих на этапе первичной диагностики высокие и средние показатели рисков психологической безопасности, объективно проявляемые в социально-психологической дезадаптации, непринятии себя, отсутствии целей и намерений в своей деятельности; применении неэффективных способов реагирования в конфликтных ситуациях и др.

С учетом полученных результатов, нами разработана и проведена Программа, направленная на профилактику рисков психологической безопасности детей подросткового возраста. Цель программы состояла в оптимизации интегральных показателей психологической безопасности подростков через повышение уровня адаптации, показателя субъективного благополучия, выбор эффективных копинг-стратегий. Программа предполагала решение ряда задач: осознание собственных положительных и отрицательных сторон; формирование навыков эффективных способов взаимодействия и техник борьбы со стрессом; содействие чувству уверенности в себе; развитие умения слушать и понимать собеседника; развитие рефлексивных навыков. Программа рассчитана на 10 занятий, каждое из которых длится 90 минут (1,5 часа). Занятия проводятся 1 раз в неделю в течение двух месяцев учебного года.

В качестве ожидаемых результатов реализации программы в контексте психологизации и гуманизации учебно-воспитательного процесса в свете требований ФГОС предпо-

лагалась положительная динамика психологических свойств и качеств подростков, индикаторов психологической безопасности: повышение уровня адаптации, показателя субъективного благополучия, а также выбор эффективных копинг-стратегий; развитие у участников мотивации к здоровьесбережению психологическими путями и средствами.

Эффективность реализованной профилактической программы, направленной на профилактику рисков психологической безопасности детей подросткового возраста подтверждается обобщенными психодиагностическими данными, приведенными ниже. Контроль оптимизации интегральных показателей психологической безопасности подростков был осуществлен с повторным использованием комплекса диагностических методик.

Исследование показало, что по завершению Программы средний уровень социально-психологической адаптации достигнут у 73,3 % обучающихся, в то время, как на констатирующем этапе таких подростков было 67,3 %. По методике «Определение индивидуальных копинг-стратегий» получены результаты, отражающие положительную динамику в развитии когнитивных, эмоциональных и поведенческих копинг-стратегий. Когнитивные копинг-стратегии: у 42 % испытуемых выявлены продуктивные копинг-стратегии, что на 8 % выше, чем на констатирующем этапе, 47,7 % проявляют относительно продуктивные копинг-стратегии, 10,3 % – непродуктивные копинг-стратегии, то есть в результате работы значительно снизилась частота проявления подростками непродуктивных копинг-стратегий. Подростки, применяя освоенные приемы проблемного анализа, сохраняют позитивное представление о собственной ценности, стремятся к самообладанию, преодолению состояний смирения, игнорирования или растерянности как неэффективных.

Это улучшает психоэмоциональное состояние и повышает толерантность к стрессовым ситуациям. Эмоциональные копинг-стратегии: у 21,4 % испытуемых выявлены продуктивные копинг-стратегии (протест по отношению к трудностям, оптимизм), 74,5 % –



относительно продуктивные копинг-стратегии (пассивная кооперация, отвлечение, протест), 4,1 % показывают непродуктивные копинг-стратегии (подавленное эмоциональное состояние, безнадежность, переживание злости и возложение вины на себя и других). По данному показателю также наблюдается положительная динамика в формировании продуктивных копинг-стратегий. Поведенческие копинг-стратегии: у 31,6 % испытуемых выявлены продуктивные копинг-стратегии, такие как сотрудничество, у 54 % – относительно продуктивные копинг-стратегии, в частности отвлечение или конструктивную активность с переключением на косвенные задачи. Оставшиеся 14,4 % опрошенных продолжают использовать непродуктивные копинг-стратегии в вариантах отступления от травмирующей ситуации или ее активного избегания.

Положительная динамика в экспериментальной группе в уровне субъективного благополучия демонстрирует приращение на 5,8 %, в частности по таким шкалам, как «позитивные отношения», «самопринятие» и «цель в жизни» (Шкала К. Рифф в адаптации Н. Н. Лепешинского).

При математико-статистической обработке данных был использован критерий достоверности сопоставления показателей Вилкоксона. В результате исследования выявлено, что интенсивность сдвигов в сторону уменьшения числа респондентов с низким уровнем субъективного благополучия по таким показателям, как «позитивные отношения», «самопринятие» и «цель в жизни» превышает интенсивность сдвигов в сторону его увеличения.

Таким образом, нами предпринята попытка обозначить индикаторы психологического благополучия в подростковом возрасте; сформулированы целевые и содержательные компоненты профилактической работы с подростками по обеспечению их психологической безопасности в совместной деятельности и общении, освоении среды, социальном взаимодействии. Диагностированы индивидуально-групповые риски психологической безопасности подростков эмпирической группы и

выделены уровни проявления данного психического состояния (высокий, средний, низкий). Разработана и реализована Программа профилактики рисков психологической безопасности подростков, суть которой в овладении подростками эффективными способами реагирования в конфликтных ситуациях, конструктивными механизмами защиты; развитии эмоциональной устойчивости. Эффективность проведенной профилактической работы доказана положительной динамикой контрольных показателей психологических свойств и качеств подростков – участников экспериментальной группы (повышением уровня адаптации, показателя субъективного благополучия, а также выбором эффективных копинг-стратегий).

АННОТАЦИЯ

В статье на основе теоретического анализа научных трудов и материалов прикладных исследований приводится содержательная характеристика психологической безопасности личности, акцентируется значимость ее формирования в подростковом возрасте. Авторами представлены обобщенные результаты эмпирического исследования рисков психологической безопасности подростков, маркерами которых выступают низкие показатели социально-психологической адаптации и субъективного благополучия личности, применение неэффективных индивидуальных копинг-стратегий в образовательном взаимодействии. Диагностически обоснована необходимость проведения профилактической работы, суть которой в обучении подростков со средним и высоким уровнями рисков психологической безопасности эффективным способам реагирования в конфликтных ситуациях, конструктивным механизмам защиты, развитию эмоциональной устойчивости. Полученные в ходе реализации Программы результаты свидетельствуют об ее эффективности в рассматриваемом целевом аспекте. Положительная динамика контрольных показателей психологической безопасности подростков экспериментальной группы качественно интерпретирована и подтверждена методом статистической обработки полученных эмпирических дан-



ных. Проведенное исследование, в связи со сложностью исследуемого явления, не претендует на исключительность и подтверждает актуальность дальнейшего поиска и внедрения эффективных путей и способов профилактики рисков психологической безопасности обучающихся в профессиональной деятельности психолога сферы образования.

Ключевые слова: психологическое здоровье, психологическая безопасность, подростковый возраст, профилактическая деятельность психолога, программа профилактики.

SUMMARY

Based on a theoretical analysis of scientific works and applied research materials, the article provides a meaningful description of the psychological safety of a person, emphasizes the importance of its formation in adolescence. The authors present the generalized results of an empirical study of the risks of psychological safety of adolescents, the markers of which are low indicators of socio-psychological adaptation and subjective well-being of the individual, the use of ineffective individual coping strategies in educational interaction. The need for preventive work is diagnostically substantiated, the essence of which is to teach adolescents with medium and high levels of psychological safety risks effective ways of responding in conflict situations, constructive defense mechanisms, and the development of emotional stability. The results obtained during the implementation of the Program indicate its effectiveness in the considered target aspect. The positive dynamics of the psychological safety control indicators for adolescents of the experimental group is qualitatively interpreted and confirmed by the method of statistical processing of the obtained empirical data. The study confirms the relevance of the search and implementation of effective ways and means of preventing the risks of psychological safety of students in the professional activities of a psychologist in the field of education.

Key words: psychological health, psychological safety, adolescence, psychologist's preventive activities, prevention program.

ЛИТЕРАТУРА

1. Концепция развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года № 6/н от

14.12.2017 г. [Электронный ресурс]. – URL: https://psiholog-rmo.ru/wp/wp-content/uploads/2018/01/20180117-koncepciya_17.pdf____(дата обращения 22 августа 2019).

2. Андреев П. В., Кравцова Е. М., Пятницкая Е. В. Психолог в образовании: теория и практика: учеб. пособие. – Саратов: Саратовский источник, 2015. – 236 с.

3. Баева И. А. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении: практическое руководство: учеб. пособие. – СПб.: Речь, 2016. – 288 с.

4. Головей Л. А., Данилова М. В. Структура субъективного благополучия и удовлетворенности жизнью в подростковом возрасте // Известия саратовского университета. – 2019. – № 1 (29). – С. 38-45.

5. Грачев Г. В. Личность и общество: информационно-психологическая безопасность и психологическая защита: учеб. пособие. – М.: ПЕР СЭ, 2016. – 304 с.

6. Донцов А. И., Зинченко Ю. П., Зотова О. Ю., Перельгина Е. Б. Психология безопасности: учеб. пособие для академ. бакалавриата. – М.: Юрайт, 2018. – 276 с.

7. Дубровина И. В. Рабочая книга школьного психолога: учеб. пособие. – М.: Просвещение, 2014. – 303 с.

8. Журавлева А. Л., Тарабрина Н. В. Психологическая безопасность: на пути к комплексным, междисциплинарным исследованиям (вместо предисловия) // Проблемы психологической безопасности. – 2015. – С. 5–21.

9. Зотова О. Ю. Социально-психологическая безопасность личности: автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. – М., 2011. – 44 с.

10. Идобаева О. А. К построению модели исследования психологического благополучия личности: психолого-развитийный и психолого-педагогический аспекты // Вестник Томского государственного университета. – 2017. – С. 128–134.

11. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность: классическая учебная книга. – М.: Смысл, Академия, 2013. – 352 с.

12. Ляшук А. В. Личностные детерминанты информационно-психологической безопасности студентов: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Ростов-н/Д., 2008. – 24 с.



13. Пахальян В. Э. Психопрофилактическая модель работы психолога в образовании [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. – 2017. – № 4. – С. 1–19. – URL: <http://www.vashpsixolog.ru/documentation-school-psychologist/88-information-for-school-psychologist/2130-psixoprofilakticheskaya-model-raboty-psixologa-v-obrazovanii/html> (дата обращения: 23 августа 2019).

14. Плеханова Е. А. Динамика нравственных отношений в подростковом возрасте: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Казань, 2012. – 26 с.

15. Сёмина М. В., Шишмарева Л. В. Психологические аспекты формирования коммуникативных УУД подростков // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации: сб. материалов Всероссийской научно-практической конференции (заочной) с международным участием. Ульяновск, 28–29 ноября 2016 г. – Ульяновск: ЗЕБРА, 2016. – С. 202–206.

16. Суворова Г. М. Психологические основы безопасности: учебник и практикум для академ. бакалавриата. – М.: Юрайт, 2018. – 182 с.



А. В. Бугославская

УДК 378.047:159.9

КОНСУЛЬТАТИВНАЯ РАБОТА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ЛИЧНОСТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ

Особые требования к становлению личности будущего психолога-консультанта обусловлены важностью его дальнейшей профессиональной деятельности – курирования траекторий развития клиента. Изначально психологическое консультирование не являлось отдельной профессией, однако выделилось из клинической психотерапии в ответ на необходимость психологической помощи людям, не имеющим клинических нарушений [5].

На данном этапе развития отечественной психологической науки существует не только проблема изучения психологических особенностей профессионально-личностного развития студентов при освоении основ психологического консультирования, но и проблема психологического обоснования самой модели образования, которая способствовала бы развитию студентов-психологов как консультантов в процессе их обучения, что во много связано с тем, что в нашей стране данное направление начало развиваться сравнительно недавно. Ввиду этого отметим, что в большинстве зарубежных стран психологическое консультирование выделено в отдельный род деятельности, в то время, как для отечественного психолога является лишь частью функциональных обязанностей [2; 4].

Вопросы подготовки студентов к деятельности психолога-консультанта затрагивали Долгова В. И., Т. М. Буякас, Е. А. Быкова, Е. М. Кочнева, О. А. Шумакова и др. В отечественной программе подготовки студентов по данному направлению выделяют два направления: лич-



ностное становление психотерапевта и становление его профессиональных знаний и умений.

Реализация организационно-педагогических условий и модели педагогического сопровождения профессионально-личностного становления будущих психологов осуществлялась на базе Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте в экспериментальной группе в течение всего периода обучения студентов (4 года) в процессе изучения таких дисциплин, как «Введение в профессию», «Основы супервизии в психологии», «Организация и проведение тренингов», «Психодиагностика», «Психологическое консультирование и психология семьи», факультативов «Основы групповой психокоррекции», «Профессионально-личностное становление будущего психолога», «Тренинг личностного роста», дисциплины по выбору «Психоанализ».

Модель реализовывали в ходе четырех взаимосвязанных и последовательных этапов: организационно-подготовительного, содержательно-технологического, проектировочного, рефлексивного. Для каждого этапа были определены цель, созданы организационно-педагогические условия, подобраны соответствующие для их реализации формы работы, определены компоненты педагогического сопровождения, спрогнозирован результат работы.

Остановимся более подробно на содержательной характеристике каждого из четырех этапов.

Целью организационно-подготовительного этапа было создание организационно-педагогических условий для подготовки будущих психологов к профессиональной деятельности и информационное обеспечение, знакомство с профессией психолога. Организационно-педагогическое условие – обеспечение приоритета интересов сопровождаемого в профессионально-личностном становлении – реализовывалось в ходе консультирования, лекций о профессии психолога, написания поведенческого портрета по данным наблюдения. Компонентом педагогического сопровождения на первом этапе было наблюдение за про-

фессионально-личностным становлением будущих психологов. Ожидаемый результат первого этапа – сформированность субкомпетенций: безусловного принятия клиента; концентрации на его жизненной ситуации, ориентации на его нормы и ценности; различения личных и профессиональных отношений; взаимодействие консультанта и клиента; конфиденциальности, соблюдения этических норм; эмпатического понимания.

В рамках консультирования будущих психологов учат рассматривать проблемы развития личности, дисфункциональные или беспорядочные проблемы развития с точки зрения личности, семьи, группы; помогать людям с физическими, эмоциональными и психическими расстройствами улучшать свое самочувствие, облегчать страдания и дезадаптацию, разрешать кризисы и повышать способность вести более эффективную деятельность.

Будущих психологов учат вырабатывать позицию консультанта относительно клиента. В ходе изучения теоретической литературы по консультированию студенты выделяют три позиции консультанта: позиция «сверху»; позиция «на равных»; позиция «советника». Учащимся предлагают подобрать ситуации для консультирования и разыграть их с одноклассниками, при этом один из участников берет на себя роль консультанта, а второй – клиента.

Будущие психологи выполняют задание по написанию поведенческого портрета по данным наблюдения таким образом, чтобы можно было однозначно идентифицировать, однако в описании не должно быть конкретных указаний на определенное лицо. Полученные данные необходимо фиксировать в дневнике наблюдения. Каждая запись содержит дату, время и продолжительность наблюдения, характеристику той ситуации, в которой она разворачивалась, точную фиксацию действий, поведения объекта наблюдения. На основе анализа полученных данных наблюдения и записей в дневнике составляют поведенческий портрет одноклассника объемом 1,5-2 страницы.



Таким образом, применение таких форм работы, как консультирование и просвещение на организационно-подготовительном этапе позволило развить у студентов экспериментальной группы устойчивый интерес к выбранной профессии и представление о себе как о профессионале, сформировать знания о будущей профессии и профессиональной деятельности, выработать у будущих психологов различные формы эмпатии и синзетивности как основу понимания личностных переживаний, способности к сопереживанию.

Знакомство с профессией психолога, содержанием его профессиональной деятельности, знакомство с психологическим консультированием, возможность взять на себя роль консультанта на данном этапе работы подтвердили прогнозируемый результат. Результат работы первого этапа – сформированность субкомпетенций – позволяет перейти к следующему этапу работы.

Целью второго, содержательно-технологического, этапа было формирование у будущих психологов аналитической компетенции, предусматривающей способность к осуществлению системного анализа проблемных ситуаций. Организационно-педагогическое условие – гуманистически ориентированное педагогическое общение, направленное на обеспечение сотрудничества с другими участниками профессиональной деятельности – реализовывали в ходе проведения системного анализа проблемных ситуаций, имитационных деловых игр, изучения факультатива «Профессионально-личностное становление психолога». Компонентом педагогического сопровождения на содержательно-технологическом этапе была супервизия. Прогнозируемым результатом второго этапа реализации модели стала сформированность аналитической компетенции системного анализа проблемных ситуаций.

Будущим психологам предлагали проблемную ситуацию, решение которой им необходимо было найти при помощи системного анализа. Приведем пример ситуации: «К психологу пришел клиент с определенной проблемой. Психолог не знает, как помочь клиен-

ту. Что делать?». С помощью системного анализа будущие психологи пришли к выводу, что можно обратиться к супервизору; попросить отложить встречу для уточнения определенных деталей или попросить дополнительные документы (медкарту, сведения об успеваемости).

Имитационные деловые игры проводились как интерактивное занятие, на котором студенты приобретали опыт практической деятельности. Данный вид игр использовали как средство моделирования разнообразных условий консультативной деятельности, метод поиска новых способов ее решения, имитации различных аспектов человеческой активности и социального взаимодействия.

Имитационные деловые игры предусматривали разыгрывание и поиск путей решения различных проблемных ситуаций, при этом участники игры вступали в ролевое взаимодействие, брали на себя поочередно роль психолога-консультанта и роль пациента. После проигрывания ситуация разбиралась совместно с группой, и участники меняли свои ролевые позиции.

Таким образом, на содержательно-технологическом этапе, вследствие применения системного анализа проблемных ситуаций, имитационных деловых игр у студентов-психологов экспериментальной группы развилась способность к решению профессиональных задач и профессиональной самореализации, сформировалась аналитическая компетенция, что способствовало развитию у них таких профессионально значимых качеств, как коммуникативность, эмоциональная саморегуляция и самоконтроль.

Сформированность данной компетенции и профессионально значимых качеств позволила перейти к третьему этапу работы (проектировочному) по реализации модели педагогического сопровождения профессионально-личностного становления будущих психологов.

Целью данного этапа работы было развитие у будущих психологов проектировочной компетенции. Организационно-педагогическое условие – обеспечение максимальной



самостоятельности и активности будущих психологов в процессе профессиональной подготовки – реализовывали в ходе участия студентов в тренингах, в ходе разработки и презентации проектов. Педагогическое сопровождение на третьем этапе осуществлялось как совместная деятельность. Такие профессионально-личностные качества, как самостоятельность, активность, профессиональное мышление развиты на основе сформированности проектировочной компетенции. На проектировочном этапе также был спрогнозирован ожидаемый результат – сформированность проектировочной компетенции.

Целью рефлексивного этапа реализации модели педагогического сопровождения профессионально-личностного становления будущих психологов является формирование рефлексивной компетенции, способности самостоятельно оценивать свое состояние, эмоции, результаты своей деятельности.

На четвертом этапе реализуются организационно-педагогические условия: практико-ориентированность с целью обеспечения принятия оптимальных решений в различных ситуациях консультативной деятельности. Для этого проводится супервизия, предлагается участие в конкурсах профессионального мастерства, консультативные практики. Педагогическое сопровождение на четвертом этапе выступает в формате партнерства. Ожидаемый результат спрогнозирован заранее: профессионально-личностное становление будущих психологов, их готовность к консультативной работе.

Таким образом, реализация организационно-педагогических условий и модели педагогического сопровождения профессионально-личностного становления будущих психологов предполагает формирование компетенций, необходимых для осуществления их профессиональной деятельности. С целью формирования у будущих психологов аналитической компетенции, предусматривающей способность к осуществлению системного анализа проблемных ситуаций проводится системный анализ проблемных ситуаций, а также организуются имитационные деловые игры. На формирование рефлексивной компетенции и связанной с ней способности самос-

стоятельно оценивать результаты своей деятельности направлены конкурсы профессионального мастерства и консультативные практики.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается роль консультативной деятельности в формировании профессионально значимых компетенций будущего психолога. В результате проведенного эксперимента выделены основные этапы и организационно-педагогические условия реализации модели педагогического сопровождения профессионально-личностного становления будущих психологов.

Ключевые слова: консультативная деятельность, профессиональное становление, компетенции, эксперимент.

SUMMARY

The article reveals the significant role of advisory activity in the formation of professional competencies of a future psychologist. As a result of the experiments, the main stages and organizational and pedagogical conditions were identified for the implementation of models of pedagogical support of professional and personal formation of future psychologists.

Key words: advisory activities, professional development, competencies, experiment.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондаренко А. Ф. Психологическая помощь: теория и практика. – М.: Независимая фирма «Класс», 2001. – 336 с.
2. Буюкас Т.М. Личностное развитие в условиях работы самопонимания, опосредствованной символами // Вопросы психологии. – 2000. – № 1. – С. 96–108.
3. Горбунова Н. В. От выбора профессии к профессиональной карьере и успеху в жизни // Гуманитарные науки. – Ялта. – 2016. – № 2 (34). – С. 28–33.
4. Долгова В. И., Шумакова О. А. Психолого-педагогические основы гармонизации детско-родительских отношений: монография. – Челябинск: АТОКСО, 2010. – 112 с.
5. Леденцова С. Л. Психологические особенности профессионально-личностного развития студентов-психологов в процессе освоения консультативной деятельности: дисс. ... канд. психол. наук. – Екатеринбург, 2014. – 277 с.



НАШИ АВТОРЫ



**Абдуллин
Асат Гиниатович** –
доктор психологических наук,
профессор,
Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический
университет,
г. Челябинск

**Баталов
Александр Александрович** –
старший преподаватель,
Российский университет дружбы
народов,
г. Москва

**Беляков
Владимир Васильевич** –
доктор педагогических наук,
профессор, Южный федеральный
университет,
г. Ростов-на-Дону

Боблетер Диана –
кандидат филологических наук,
Венский университет,
Австрия

**Борщева
Ольга Владимировна** –
кандидат педагогических наук, доцент,
Севастопольский государственный
университет

**Бочкарева
Татьяна Николаевна** –
кандидат педагогических наук, доцент,
ФГАОУ ВО Елабужский институт
Казанского федерального
университета

**Бугославская
Александра Владимировна** –
старший преподаватель,
Институт педагогического
образования и менеджмента (филиал)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный
университет им. В. И. Вернадского»
в г. Армянске



Вишневский

Сергей Анатольевич –

кандидат педагогических наук, доцент,
Гуманитарно-педагогическая академия
(филиал) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Бура

Людмила Викторовна –

кандидат психологических наук,
доцент, Гуманитарно-педагогическая
академия (филиал) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Волков

Александр Александрович –

доктор психологических наук,
профессор,
Северо-Кавказский федеральный
университет, г. Ставрополь

Глузман

Александр Владимирович –

доктор педагогических наук,
профессор, Гуманитарно-педаго-
гическая академия (филиал) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Глузман

Алина Александровна –

кандидат педагогических наук, доцент,
Гуманитарно-педагогическая академия
(филиал) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Глузман

Юлия Валерьевна –

доктор педагогических наук, доцент,
Гуманитарно-педагогическая академия
(филиал) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Горбунова

Наталья Владимировна –

доктор педагогических наук,
профессор, Гуманитарно-
педагогическая академия (филиал)
ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»
в г. Ялте

Горшкова

Марина Абдуловна –

кандидат педагогических наук, доцент,
ГОУ ВО МО «Государственный
гуманитарно-технологический
университет»,
г. Орехово-Зуево

Гуменюк

Андрей Юрьевич –

кандидат исторических наук,
научный сотрудник ГАУК РК
«Алупкинский дворцово-парковый музей-
заповедник дворец-музей Александра III
в Массандре»

Ильина

Леся Олеговна –

кандидат педагогических наук старший
преподаватель,
Гуманитарно-педагогическая академия
(филиал) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В. И. Вернадского»
в г. Ялте

Камракова

Наталья Юрьевна –

кандидат психологических наук, доцент,
Вологодский государственный
университет

Ковалевская

Анастасия Александровна –

ассистент,
Гуманитарно-педагогическая академия
(филиал) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Миронов

Андрей Владимирович –

доктор философских наук, профессор,
ФГАОУ ВО «Севастопольский
государственный университет»

Миронцева

Светлана Сергеевна –

кандидат педагогических наук, доцент,
ФГАОУ ВО «Севастопольский
государственный университет»

**Морозова**

Виктория Владимировна –
кандидат педагогических наук,
ГАОУ ВО Ленинградской области
«Ленинградский государственный
университет им. А. С. Пушкина»

Мурованая

Нонна Николаевна –
кандидат педагогических наук, доцент,
ФГАОУ ВО «Севастопольский
государственный университет»

Никашина

Наталья Викторовна –
кандидат филологических наук, доцент,
Российский университет дружбы
народов, г. Москва

Осадчий

Эдуард Александрович –
кандидат экономических наук, доцент,
ФГАОУ ВО
Елабужский институт
Казанского федерального
университета

Переверзев

Марк Владимирович –
кандидат юридических наук,
Гуманитарно-педагогическая академия
(филиал) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Пономарёва

Елена Юрьевна –
кандидат психологических наук,
профессор,
Гуманитарно-педагогическая академия
(филиал) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Пручкина

Нина Михайловна –
кандидат психологических наук, доцент,
ФГБОУ ВО
«Магнитогорский государственный
технический университет
им. Г. И. Носова»

Рудакова

Ольга Александровна –
ассистент,
Гуманитарно-педагогическая академия
(филиал) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Самохин

Иван Сергеевич –
кандидат филологических наук,
старший преподаватель,
Российский университет дружбы
народов, г. Москва

Сергеева

Марина Георгиевна –
доктор педагогических наук, доцент,
ФКУ «Научно-исследовательский
институт Федеральной службы
исполнения наказаний России», г. Москва

Сёмина

Марина Викторовна –
кандидат педагогических наук, доцент,
Забайкальский государственный
университет, г. Чита

Сибгатуллина

Ирина Фагимовна –
доктор психологических наук,
профессор, ФГАОУ ВО
Елабужский институт
Казанского федерального
университета

Скулкин

Алексей Анатольевич –
преподаватель,
Санкт-Петербургское
государственное бюджетное
профессиональное образовательное
учреждение «Российский колледж
традиционной культуры»

Чурсинова

Ольга Владимировна –
кандидат психологических наук, доцент,
Ставропольский краевой институт
развития образования, повышения
квалификации и переподготовки
работников образования



Шемигон

Галина Ивановна –
аспирант,
ФГАОУ ВО «Севастопольский
государственный университет»

Шендрикова

Снежана Павловна –
доктор исторических наук, профессор,
Гуманитарно-педагогическая академия
(филиал) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Шишмарева

Людмила Владимировна –
аспирант,
Забайкальский государственный
университет, г. Чита

Шкарлат

Лидия Петровна –
кандидат педагогических наук, доцент,
Автономная некоммерческая
организация «Образовательная
организация высшего образования»
«Университет экономики
и управления», г. Симферополь

Штец

Александр Александрович –
доктор педагогических наук, доцент,
ФГАОУ ВО «Севастопольский
государственный университет»

Ярошук

Анна Анатольевна –
кандидат социологических наук, доцент,
Ставропольский
краевой институт развития
образования,
повышения квалификации и
переподготовки работников
образования

Уважаемые коллеги!

Гуманитарно-педагогическая академия в г. Ялте Крымского Федерального университета имени В. И. Вернадского приглашает Вас опубликовать статью в научном журнале «Гуманитарные науки».

С 07.12.2015 г. журнал включен в перечень рецензируемых научных изданий **ВАК** по специальностям 19.00.00 – психологические науки и 13.00.00 – педагогические науки.

Журнал входит в систему **РИНЦ** (Российский индекс научного цитирования, лицензионный договор №171-03/2014).

Подписной индекс журнала: **64995**.

Журнал зарегистрирован в Международном Центре ISSN в Париже (идентификационный номер печатной версии: ISSN 2409-5591), действующем при поддержке ЮНЕСКО и Правительства Франции.

Основные рубрики журнала:

- Психология
- Педагогика

Рабочие языки журнала – русский, английский

Периодичность издания: 4 раза в год.