

**СИБИРСКИЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
ЖУРНАЛ**

**Научное периодическое издание**

**4/2015**

**SIBERIAN  
PEDAGOGICAL JOURNAL  
SCIENTIFIC PERIODICALS**

**Новосибирск**

*«Сибирский педагогический журнал» включен в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук» ВАК РФ*

Новая редакция Перечня утверждена решением Президиума Высшей Аттестационной Комиссии Минобрнауки России от 19 февраля 2010 года № 6/6



Электронная версия журнала размещена на платформе  
Научной электронной библиотеки: [www.elibrary.ru](http://www.elibrary.ru)  
Периодичность 6 раз в год.

#### РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

**Т. А. Ромм**, главный редактор, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск  
**Р. И. Айзман**, зам. главного редактора, доктор биологических наук, профессор, Новосибирск  
**Г. С. Чеснокова**, ведущий редактор, кандидат педагогических наук, доцент, Новосибирск  
**Н. П. Абаскалова**, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск  
**Р. О. Агавелян**, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск  
**Е. В. Андриенко**, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск  
**Д. Ю. Ануфриева**, доктор педагогических наук, доцент, Новосибирск  
**Н. Я. Болшуннова**, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск  
**В. А. Зверев**, доктор исторических наук, профессор, Новосибирск  
**З. И. Лаврентьева**, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск  
**Б. О. Майер**, доктор философских наук, профессор, Новосибирск  
**И. П. Матханова**, доктор филологических наук, профессор, Новосибирск

**T. A. Romm**, Editor in chief, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk  
**R. I. Aizman**, Assistant to the Editor-in-chief, Dr. Sci. (Biolog.), Professor, Novosibirsk  
**G. S. Chesnokova**, Leading editor, Cand. Sci. (Pedag.), Associate Professor, Novosibirsk  
**N. P. Abaskalova**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk  
**R. O. Agavelyn**, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk  
**E. V. Andrienko**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk  
**D. U. Anufrieva**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk  
**N. Ya. Bolshunova**, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk  
**V. A. Zverev**, Dr. Sci. (Histor.), Professor, Novosibirsk  
**Z. I. Lavrentyeva**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk  
**B. O. Mayer**, Dr. Sci. (Philos.), Professor, Novosibirsk  
**I. P. Matkhanova**, Dr. Sci. (Philol.), Professor, Novosibirsk

#### РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

**В. А. Адольф**, доктор педагогических наук, профессор, Красноярск  
**С. В. Алехина**, кандидат психол. наук, доцент, Москва  
**Е. И. Артамонова**, доктор педагогических наук, профессор, Москва  
**Р. М. Асадуллин**, доктор педагогических наук, профессор, Уфа  
**Гэри Банч**, профессор факультета образования Йоркского университета, Торонто (Канада)  
**И. Л. Беленок**, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск  
**И. Д. Бех**, доктор психологических наук, профессор, действительный член Национальной академии педагогических наук, Киев (Украина)  
**С. А. Богомаз**, доктор психологических наук, профессор, Томск  
**М. А. Галагузова**, доктор педагогических наук, профессор, Екатеринбург

**V. A. Adolph**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Krasnoyarsk  
**S. V. Alekhina**, Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor, Moscow  
**E. I. Artamonova**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Moscow  
**R. M. Asadulin**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Ufa  
**Gary Bunch**, Professor of Faculty of Education, Toronto (Canada)  
**I. L. Belenok**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk  
**I. D. Bekh**, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Full Member of the National Academy of Pedagogical Sciences, Kiev (Ukraine)  
**S. A. Bogomaz**, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Tomsk  
**M. A. Galaguzova**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Ekaterinburg

**Э. В. Галажинский**, доктор психологических наук, действительный член РАО, профессор, Томск  
**А. Д. Герасёв**, доктор биологических наук, профессор, Новосибирск  
**А. Ж. Жафяров**, доктор физико-математических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Новосибирск  
**Ю. В. Койнова-Цёльнер**, доктор философских наук, научный сотрудник Технического университета Дрездена (Германия)  
**Н. Э. Касаткина**, доктор педагогических наук, профессор, Кемерово  
**А. К. Кусаинов**, доктор педагогических наук, профессор, академик, председатель правления Академии педагогических наук, Алматы (Казахстан)  
**А. Г. Кирпичник**, кандидат психологических наук, профессор, Кострома  
**В. М. Лопаткин**, доктор педагогических наук, профессор, Барнаул  
**А. В. Мудрик**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва  
**А. Я. Найн**, доктор педагогических наук, профессор, Челябинск  
**В. И. Петрищев**, доктор педагогических наук, профессор, Красноярск  
**Н. Л. Селиванова**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва  
**А. М. Сидоркин**, кандидат педагогических наук, PhD, Москва  
**В. Я. Синенко**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Новосибирск  
**Т. В. Склярова**, доктор педагогических наук, профессор, Москва  
**М. С. Яницкий**, доктор психологических наук, профессор, Кемерово

**E. V. Galazhinsky**, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Full Member of the RAE, Tomsk  
**A. D. Gerasev**, Dr. Sci. (Biolog.), Professor, Novosibirsk  
**A. Zh. Zhafyarov**, Dr. Sci. (Phys. and Mathem.), Professor, Corresponding Member of the RAE, Novosibirsk  
**Ju. Koynova-Tselner**, Dr. Sci. (Philos.), Scientific Employee at the Technical University Dresden (Germany)  
**N. E. Kasatkina**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Kemerovo  
**A. K. Kusainov**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Academician, Chairman of the Board of the Academy Pedagogical Sciences, Almaty (Kazakhstan)  
**A. G. Kirpichnik**, Cand. Sci. (Psychol.), Professor, Kostroma  
**V. M. Lopatkin**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Barnaul  
**A. V. Mudrik**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Corresponding Member of the RAE, Moscow  
**A. Ya. Nine**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Chelyabinsk  
**V. I. Petrishchev**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Krasnoyarsk  
**N. L. Selivanova**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Corresponding Member of the RAE, Moscow  
**A. M. Sidorkin**, Cand. Sci. (Pedag.), PhD, Moscow  
**V. Ya. Sinenko**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Corresponding Member of the RAE, Novosibirsk  
**T. V. Sklyarova**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Moscow  
**M. S. Yanitsky**, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Kemerovo

Учредитель: ФГБОУ ВПО  
«Новосибирский государственный педагогический университет»

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге (4.11.2004)  
Журнал зарегистрирован Министерством по делам печати, телерадиовещания и средств массовой коммуникации Российской Федерации

Свидетельство о регистрации  
ПИ №77-16812 от 20.11.2003  
ПИ №ФС77-52466 от 21.01.2013

Распространяется по подписке и в розницу.  
Подписной индекс по каталогу  
«Почта России» 32358

Подписной индекс в каталоге «Роспечать» 40633  
«Сибирский педагогический журнал» включен в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ)  
Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редакцией.  
Ссылки на журнал при цитировании обязательны

ISSN 1813-4718

© ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», 2015  
© Сибирский педагогический журнал, 2015

Founder: FSBE HPE

“Novosibirsk State Pedagogical University”

The Journal is registered in Paris in the international registration directory (4.11.2004)  
The journal is registered by the Ministry for Press, Broadcasting and Mass Communication of the Russian Federation

Certificate of registration  
PI №77-16812 on 20.11.2003  
PI №ФС77-52466 on 21.01.2013

Distributed by subscription and at retail.  
Subscription index in the directory  
“Mail of Russia” 32358

Subscription index in “Rospechat” 40633

“Siberian pedagogical journal” is included in the system of the Russian Index of Scientific Citing  
Reprinting of materials from the journal is allowed only in agreement with the editorial board. Links to the journal when citing are required

ISSN 1813-4718

© FSBE HPE “Novosibirsk State Pedagogical University”, 2015  
© Siberian Pedagogical Journal, 2015

# СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ НАУЧНОЕ ПЕРИОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

Система образования – один из наиболее влиятельных жизнеобеспечивающих социальных институтов, органично связанных с фундаментальными основами общественного устройства.

В сложившихся условиях резко возрастает просветительная и воспитательная роль профессиональных научных периодических изданий.

«Сибирский педагогический журнал» выступает как открытая и независимая трибуна для определения стратегии развития педагогического образования в современных условиях; для разработки методологии, содержания, концептуальных инновационных моделей и технологий педагогического образования; презентации достижений научных школ; анализа передового педагогического опыта Сибирского федерального округа.

Приглашая к сотрудничеству, редакционная коллегия и редакционный совет «Сибирского педагогического журнала» рассчитывают на то, что авторы журнала будут стремиться к постижению современных глубинных и противоречивых основ процессов развития, воспитания, социализации и образования личности, к выявлению и анализу ведущих тенденций подготовки высококвалифицированных специалистов.

Мы ждем ваши статьи, раскрывающие, обобщающие результаты исследований по другим психолого-педагогическим вопросам, а также оригинальные статьи по психологическим, педагогическим, социальным и философским проблемам современного образования.

Приглашаем вас к участию в работе нашего журнала.

## SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL SCIENTIFIC PERIODICALS

System of education is one of the most influential and vital social institutions, connected with the fundamentals of a society.

Nowadays the educational and enlightening role of professional scientific periodic editions grows steadily.

“Siberian pedagogical journal” is an open and independent tribune for defining the strategies of development of education in the first decades of the new century. It contributes to methodology, innovations, conceptual models and technologies of pedagogical education.

Inviting to collaboration, the editorial board and editorial council of “Siberian pedagogical journal” expect that the authors of the journal should cooperate in comprehension and in-depth analysis of current complicated and inconsistent educational process. Colleagues can share their experience of using various educational techniques, discuss the progressive tendencies in preparation of highly qualified specialists.

## СОДЕРЖАНИЕ

### ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ СООБЩЕНИЯ

- Бажутина Н. С.** Философские основания проблемы формирования творческого мышления в современной педагогике ..... 8
- Сергеева З. Н.** Конформистское отношение студенческой молодежи к электоральному процессу ..... 14

### ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

- Беляев Г. Ю.** Неортодоксальные методические основы конструирования опытно-экспериментальной работы по воспитанию языковой личности обучающегося ..... 19
- Асланов Р. М., Беляева Е. В., Муханов С. А.** Тренажер по дифференциальным уравнениям на основе Wolfram CDF Player 26
- Бородина В. Н., Соломатин Е. В.** Современные подходы к проблеме одаренности ..... 31
- Васильева М. Р.** Визуальная коммуникация: становление дисциплины ..... 34
- Влавацкая М. В.** Комбинаторная лингводидактика в контексте современного языкового образования ..... 40
- Комина О. В., Васильева О. Ю., Черемисина А. В.** Изучение органогенеза растений в высшей и средней школе ..... 44
- Китова Е. Т.** Современные ценностные ориентации инженерного образования ..... 49
- Климов В. М., Галай И. А., Айзман Р. И.** Личностный потенциал студентов как фактор профессионального успеха (обзор литературы) ..... 53
- Приятелева М. К.** Роль педагога в формировании гражданской идентичности школьников ..... 60
- Таранова М. В.** Технология веб-квеста в условиях развития одаренности школьников при обучении их математике: проблемы, новые решения ..... 65
- Будук-оол Л. К., Дада Д. Ч., Лопсан А. Д.** Духовно-нравственное здоровье студентов образовательных организаций среднего профессионального образования Республики Тыва ..... 71

## CONTENS

### THEORETICAL MESSAGES

- Bazhutina N. S.** Philosophical Foundations for Creative Thinking Formation in the Modern Theory of Education ..... 8
- Sergeeva Z. N.** Conformist Students' Attitudes to the Electoral Process ..... 14

### UPBRINGING AND TRAINING QUESTIONS

- Belyaev G. Y.** Non-orthodoxal Methodological Foundations for the Designing of Experimental Research in the Upbringing the Linguistic Personality of a Student ..... 19
- Aslanov R. M., Belyaeva E. V., Mukhanov S. A.** Differential Equations' Trainer Based on the Wolfram CDF Player ..... 26
- Borodina V. N., Solomatina E. V.** The Modern Approaches to the Problem of a Talent ..... 31
- Vasilieva M. R.** Visual Communication: Becoming the Discipline ..... 34
- Vlavatskaya M. V.** Combinatory lingvodidactics in the Context of Modern Language Education ..... 40
- Komina O. V., Vasilyeva O. Y., Cheremisinina A. V.** Study of Plant Organogenesis at Universities and Schools ..... 44
- Kitova E. T.** Contemporary Values of Engineering Education ..... 49
- Klimov V. M., Galai I. A., Aizman R. I.** Personal Potential of Students as the Factor of Professional Success (review literature) ..... 53
- Priyateleva M. K.** The Role of the Teacher in the Formation of Civil Identity of Schoolchildren ..... 60
- Taranova M. V.** Functions of web-quest technologies under the Conditions of Development of Gifted Schoolchildren in their Training Mathematics: Problems, New Solutions ..... 65
- Buduk-ool L. K., Dada D. C., Lopsan A. D.** Spiritual-moral Health of Students of Educational Institutions of Secondary Vocational Education of Republic Tyva ..... 71

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ  
ОБРАЗОВАНИЕ

- Агладина Н. С., Шабалкова Т. Н., Карпова О. Л.** Формирование управленческой компетентности бакалавра в процессе самообразовательной деятельности ..... 76
- Жаксылыков Р. Ф.** Педагогические условия подготовки офицерских кадров для национальной гвардии..... 81
- Новоселов В. Г.** Семиотические аспекты профессионального образования..... 86
- Морозова М. А.** Комплекс корпоративных интернет-ресурсов для обучения немецкому языку в вузе..... 90
- Дулатова З. А., Лапшина Е. С.** О внедрении компетентностного подхода в процессе обучения студентов математических специальностей..... 95
- Камышева Е. Ю.** Структурно-функциональная характеристика технологии позиционного обучения иностранному языку студентов технических направлений подготовки..... 101
- Цветкова С. Е., Малинина И. А.** Информационная образовательная среда как средство интенсификации самостоятельной иноязычной деятельности будущих экономистов.. 105
- Шубкина О. Ю.** Способы реализации образовательного процесса в контексте совершенствования гуманитарных компетенций инженера..... 112
- Лысенко В. Г., Демченко А. Р., Сергиенко Ю. П., Пальянова О. М., Бозиев Р. С.** Региональный рынок труда в системе непрерывного технического образования в России . 117
- Лаврухина Г. М., Семиреков В. А., Скачков Ю. А., Шулико Ю. В., Грунь Е. Н., Межуева Т. В.** Развитие физических качеств сотрудников спецподразделений средствами спортивного туризма..... 124

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ  
ИССЛЕДОВАНИЯ

- Андронникова О. О.** Феномен социально-психологической депривации личности как основа виктимизации ..... 130
- Большунова Н. Я., Оспенников С. В.** Значение ценностно-смысловой основы личности в актуализации личностного роста офицера внутренних войск МВД России ..... 136

VOCATIONAL  
TRAINING

- Agladina N. S., Shabalkova T. N., Karpova O. L.** Creating a Bachelor's Degree in Management Competence of Self-Process Activities ..... 76
- Zhaksylykov R. F.** Pedagogical Conditions of Preparation of Officer Staff for National Guard..... 81
- Novoselov V. G.** Semiotic Aspects of Vocational Education ..... 86
- Morozova M. A.** Complex of Corporate Internet Resources for Teaching German for Specific Purposes ..... 90
- Dulatova Z. A., Lapshina E. S.** On the Implementation of the Competence-based Approach in Teaching Students of Mathematical Specialties ..... 95
- Kamysheva E. J.** Structure Functional Analysis of the Foreign Language Position Training Technology of the Students of the Technical University..... 101
- Tsvetkova S. Y., Malinina I. A.** Informational Educational Environment as a Means to Intensify Self-Directed Foreign Languages Training of Future Economists ..... 105
- Shubkina O. Y.** The Ways of Realization of the Educational Process in the Context of Improving the Humanitarian Competencies of an Engineer..... 112
- Lysenko V. G., Demchenko A. R., Sergienko Y. P., Pal'yanova O. M., Boziev R. S.** Regional Labour Market in the System of Continuing Technical Education in Russia ..... 117
- Lavrukhina G. M., Semirekov V. A., Skachkov Y. A., Shuliko Y. V., Grun E. N., Mezhueva T. V.** Development of Physical Qualities Special Forces with the help of Sports Tourism ..... 124

PSYCHOLOGICAL  
RESEARCHES

- Andronnikova O. O.** The Phenomenon of Social and Psychological Deprivation of the Person as the Basis of Victimization ..... 130
- Bolshunova N. J., Ospennikov S. V.** Role of Personal Axiological Basis in Actualization of Personal Growth of Officer of Internal Troops of Ministry of Internal Affairs of Russia.. 136

<b>Чокотов Е. Н., Григорчак Ю. В., Быструшкин С. К., Айзман Р. И.</b> Сравнительная характеристика психофункционального статуса курсантов военного института и студентов гражданского вуза в начальный период обучения.....	143	<b>Chokotov E. N., Grigorchak Y. V., Bystrushkin S. K., Aizman R. I.</b> Comparative Characteristics of Psychofunctional Status of Cadets of the Military Institute and Students of the Civil university During their Initial Period of Education .....	143
<b>Москвитин П. Н., Айзман Н. И.</b> Изменение мотивации употребления психоактивных веществ у подростков с помощью психопрофилактического тренинга.....	149	<b>Moskvitin P. N., Aizman N. I.</b> Changing of Motivation of the Psychoactive Substances use at Teenagers by Means of Psychopreventive Training.....	149
<b>Меньшикова Л. В., Левченко Е. В.</b> Психологические особенности жизненного мира студентов.....	156	<b>Menshikova L. V., Levchenko E. V.</b> Psychological Characteristics of the Life-world of Students .....	156
<b>Сизикова Т. Э., Волошина Т. В.</b> Принцип динамического равновесия в типологии проблем, разработанной в рефлексивном психологическом консультировании.....	160	<b>Sizikova T. E., Voloshina T. V.</b> The Principle of Dynamic Equilibrium in the Typology of Problems Developed in Reflexive Psychological Counseling.....	160

#### СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

<b>Ромм М. В.</b> Генезис вузовских сетевых сообществ в Китайской народной республике.....	167
--	-----

#### КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

<b>Шаргородская Л. В.</b> Использование оценки динамики аутистических проявлений для анализа эффективности инклюзивного обучения детей с расстройствами аутистического спектра.....	171
---	-----

#### РАЗМЫШЛЕНИЯ. ОБСУЖДЕНИЯ

<b>Воропаев М. В.</b> Проблема предметной определенности повседневности как педагогического феномена .....	178
--	-----

#### COMPARATIVE PEDAGOGICS

<b>Romm M. V.</b> Genesis of the Universitis Networks in the Chinese Peoples Republic .....	167
---	-----

#### CORRECTIONAL PEDAGOGICS

<b>Shargorodskaya I. V.</b> Using the Assessment of Autistic Symptoms for Analyzing the Effectiveness of Inclusive Education of Children with Autism Spectrum Disorders.....	171
--	-----

#### REFLECTIONS. DISCUSSIONS

<b>Voropaev M. V.</b> Everydayness as a Subject of Study in Pedagogy .....	178
--	-----

УДК 159.955+37.01

*Бажутина Нина Сергеевна*

*Кандидат философских наук, доцент кафедры философии, Новосибирский государственный технический университет, kafedra@ngs.ru, Новосибирск*

## **ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ**

*Аннотация.* Статья посвящена анализу философских оснований мифологического мышления в современном обществе, которое складывается в результате некорректного формирования творческих навыков в процессе воспитания и обучения детей и юношества. Определены причины возникновения мифологического мышления и его последствия для инновационной модели рыночной экономики.

Расширен круг показателей креативности личности: к традиционным показателям (беглости, оригинальности, восприимчивости, метафоричности) добавлены сила воли и критическое мышление.

*Ключевые слова:* непрерывное педагогическое образование, культура творческой самореализации личности, воля, креативность, творчество, культура мышления.

Творческая деятельность является неотъемлемой частью развития человека. Навыки творческого мышления формируются еще в антропосоциогенезе как отличительная черта отряда *homo sapiens*. С формирования творческих навыков начинается и воспитание новорожденного в онтогенезе. И чем интенсивнее развиваются общество и человек, чем быстрее изменяется социально-экономическая среда и ее техногенная составляющая, тем выше потребность и личности, и общества в более раннем и полноценном развитии творческих навыков у каждого члена культурного сообщества.

В современном обществе наука с трудом способна предсказать, какие специальности будут востребованы через пару десятилетий, какие специальные знания будут востребованы обществом. Но одно очевидно даже неспециалистам: доля творческих специальностей год от года возрастает. Именно поэтому сегодня потребность в максимальном выявлении и развитии творческих навыков личности превратилась в осознанный интерес не только для родителей, но и для образовательных учреждений, выполняющих социальный заказ общества на формирование научной, морально-нравственной, эстетической картины мира, на ускоренное развитие у обучаемых творческих навыков. Поэтому и педагогика, и психология, раз-

рабатывающие методологию и методы обучения личности, сегодня уделяют проблеме творческого развития и детей, и взрослых повышенное внимание. Однако в результате внедрения в образовательный процесс новых методик воспитания и обучения креативности зачастую формируется не творческая личность, а мифотворцы, способные создавать оригинальные жизненные миры и продукты деятельности, но не способные в основной своей массе социально ответственно относиться к результатам познания и фантазирования. Происходит это по нескольким причинам.

Одна из главных – необоснованное преувеличение в системе современного образования и воспитания психологии и педагогики творчества. Вместо системного формирования комплекса творческих навыков, развивающихся в первую очередь при помощи обучения методам философского и научного мышления, которые являются предпосылкой критического мышления, способного верифицировать как процесс, так и результаты (продукты) творчества, современное образование все больше ориентируется на оригинальность, обусловленную не отклонениями от нормы, что является нормативным признаком культуры творческого мышления, а дилетантским незнанием нормы. Для культуры мышления самым опасным следствием

такого перекося является недостаточность развития волевой сферы личности, необходимой как для ее самопреодоления в процессе получения знаний репродуктивным способом, так и для развития компетентной самокритики в процессе продуцирования творческого продукта.

Как известно, креативность (способность к творчеству) определяется в психологии и педагогике несколькими показателями. В научной литературе чаще всего выделяют четыре [7]:

- беглость – количество идей, возникающих в единицу времени;

- оригинальность – способность производить необычные идеи, отличающиеся от общепринятых;

- восприимчивость – чувствительность к необычным деталям, противоречиям и неопределенности, готовность быстро переключаться с одной идеи на другую;

- метафоричность – готовность работать в совершенно необычном контексте, склонность к символическому, ассоциативному мышлению, умение увидеть в простом сложное, а в сложном – простое, по методу аналогии.

К сожалению, к показателям креативности не относятся качества, не менее значимые для подлинно продуктивного мышления – сила воли и критическое мышление. Между тем и воля, и критическое мышление, так же, как и креативность, являются неотъемлемыми свойствами родовой природы человека и предполагают его эффективную жизнедеятельность в «синергетическом процессе», т. е. в одновременном мысленном существовании в прошлом, настоящем и будущем. Человек в соответствии со своей родовой природой живет не только в настоящем, он живет и учится для будущего, без особой опоры на генетическую память, и именно потому в значительной степени свободен в моделировании и проектировании собственной жизни. Именно для этого в поведении человека преобладают такие существенные показатели, как нелинейность, неаддитивность и недетерминированность, а для взаимодействия с природой, друг с другом и самим собой исторически сформировано сознание. При этом нелинейность, неаддитивность и недетерминированность (неопределенность) человеческой деятель-

ности присущи каждому здоровому человеку от рождения, но не являются тождественными понятию творчества, которое, хотя и характеризуется деятельным выходом за пределы настоящего, но всегда произвольно и целенаправленно, в то время как мечты и фантазии способны возникать в его сознании произвольно и спонтанно. Креативность, таким образом, формируется у каждого человека произвольно по мере вхождения в культуру, а творчество требует волевых усилий, обучения и целеустремленных действий, опредмечивающихся в социальной действительности в форме востребованных обществом артефактов.

На практике, если у личности фиксируются высокие значения по какому-либо из общепризнанных показателей креативности, это вовсе не свидетельствует о высоком творческом потенциале данного человека, поскольку зачастую преобладание в структуре психических способностей индивида одного или двух врожденных показателей чаще всего указывает исключительно на ущербность или неразвитость других показателей творческих способностей. Например, метафоричность мышления как важнейший признак, связанный с креативной деятельностью сознания, проявляется в первую очередь в языке как знаковой системе. И чем шире кругозор личности, чем большее количество системных нормативных знаний используется личностью как основа для метафоричности, тем неожиданнее, разнообразнее и, одновременно, узнаваемее для окружающих производимые ею мышлением метафоры.

Когнитивная теория метафоры при этом утверждает, что в основе процессов метафоризации лежат процедуры обработки структур знаний – фреймов и сценариев, представляющих собой устойчивый личный опыт взаимодействия человека с окружающим объективным миром. Способы же обработки информации мышлением в практике современного человека определяются не только врожденными способностями личности и его личным опытом, но и воспитанием (обучением), уровнем полученного образования, целью которых является репродукция в сознании обучаемого коллективного опыта и освоение этого опыта как безусловного и истинного знания.

Однако при целенаправленном креативном образовании и самообразовании (саморазвитии) в ущерб требующих волевых усилий репродуктивного обучения и критических навыков, метафоричность мышления становится не просто ведущим, но и единственным и однообразным способом индивидуального мышления, ведущим к утрате оригинальности за счет повышения беглости и безошибочности практического мышления в узкой сфере. Низкий уровень точности и обобщенности знаний особенно видно в так называемых «первобытных» культурах, использующих метафоричность агглютинации как единственный способ фантазирования.

Как известно, именно первобытность была и остается чрезвычайно богата речевыми агглютинациями в форме таких агглютиногенных языковых конструкторов, как «русалка», «кентавр», «Геродот был украинцем» и другими образами мифологического мировоззрения, но не имеет продуктов, основанных на более сложных приемах фантазирования – акцентировании и, тем более, типизации. Если для создания мифологического образа русалки достаточно «слепить» в единое целое взятые из практической жизни образы девушки и рыбы, а для признания Геродота украинцем – слепить в единое целое имя из древней истории и современный этнос, то для формирования таких понятий, как «белизна», «совесть», «солидарность», «государство», «страна» и т. п. владения методами прямой аналогии и грубого синтеза уже недостаточно. И для исторического, и для онтогенетического формирования навыка обобщения разнородных предметов или явлений личного, индивидуального опыта уже недостаточно, но необходимо вербальное, т. е., по сути, коллективное сравнение не только самих вещей или явлений, а их отдельных общих свойств, выявляемых в качественно разнородных сущностях: «белый заяц, белый снег, белая кожа, белый цветок, белая зависть». При этом чем большее количество классов предметов или явлений анализируется с целью обнаружения их сходства и единообразия по любому из параметров, тем выше степень безошибочности полученной абстракции, вопреки невозможности осуществления прямых аналогий. И единственный способ получения не мифологических, но практически достоверных

результатов креативного познания мира – это речь, точнее понятия, формируемые в сознании и подсознании.

Наиболее отчетливо эта закономерность выявляется в языке при исследовании истории формирования онтологических метафор. Как показывают выводы многочисленных этнографических работ, ядро системы мировоззрения лиц, склонных к мифологическому мышлению, характеризуется предельной однонаправленностью и однозначностью, в то время как периферия варьируется в процессе физического взаимодействия человека с окружающим миром исключительно под влиянием индивидуального опыта, что и детерминирует появление на периферии мышления понятий, исключительно «склеенных» из частей, воспринятых практически умом личности. В то же время у людей, получивших качественное среднее и высшее естественно-научное, техническое или гуманитарное образование, однонаправленности и однозначности (фанатизма) в «ядре» мировоззрения обычно не наблюдается, но периферия мышления, отвечающая за обработку приходящей извне информации, наоборот, действует линейно и разнонаправленно, что позволяет личности за самые короткие отрезки времени провести и сравнительный анализ факта с закономерностями самых разных наук, и критически осмыслить факт с точки зрения его соответствия самому широкому классу однотипных явлений, т. е. используя самые различные способы оперирования информацией с точки зрения ее идеализации, универсализации или концептуализации.

Нагляднее всего этот тезис иллюстрирует сама когнитивная теория метафоры, которая исторически развивалась и развивается в разных направлениях, одним из которых является дескриптивная теория метафоры, предполагающая анализ не отдельных изолированных примеров, а целых тематически связанных полей. Метафора принадлежит не только языку, т. е. не только словам. «Мы утверждаем, что процессы человеческого мышления во многом метафоричны и метафоры как выражения естественного языка возможны именно потому, что они являются метафорами концептуальной системы человека» [8, с. 27]. Другими словами, понятия, выраженные в слове или иным об-

разом, отражают в первую очередь именно преобладающий либо у индивида, либо у группы способ мышления, понимаемый как система алгоритмов обработки информации. И эта система исторически менялась, пройдя огромный путь от преобладания метафоричности, индуктивности мышления к дедуктивному и критическому научному методу.

Не отрицая классического определения языка, данного В. Гумбольдтом, согласно которому язык есть основной способ бытия сознания [4], следует признать и то, что сознание функционирует за счет особой систематизации знаков, требующих развитых навыков референциальной, эмпирической и категориальной интерпретации. Знаки создаются и структурируются психикой человека иным, менее конкретным и синкретичным, чем у животных, но более абстрагирующим образом, являясь, по сути, активной синтезирующей реакцией на экстремальные, не стандартные ситуации. По сути, именно на эту особенность разных типов мышления обращал внимание еще сорок лет назад П. В. Копнин: «Знание, будучи языковой системой, образует свой своеобразный мир, имеющий определенную структуру, включающую в себя связь между элементами, ее образующими по известным правилам, и бесплодно, вырвав какой-нибудь элемент этой системы, пытаться решить вопрос об изоморфизме его структуры и структуры вещей и процессов. Он приобретает смысл и значение только в системе, т. е. в той форме человеческой деятельности, посредством которой целесообразно практически преобразуются вещи и процессы объективной реальности» [6, с. 192]. Сознание, как и способ его бытия – язык, невозможно вырвать именно из контекста культурных обстоятельств, в которых они начинают функционировать как сложная самоорганизующаяся система и вне которых психика человека довольствуется инстинктами и рефлексам животного либо мифологическими алгоритмами познания и творчества.

Говоря о врожденных и приобретенных навыках творческого мышления, следует помнить и о таком парадоксальном факте, который проявляется с одинаковой интенсивностью как среди необразованных, так и высокообразованных представителей человечества: людям легче *понимать недо-*

*сказанные или не вполне точно подобранные слова*, и труднее – правильно воспринять высказывания, построенные совершенным и завершенным в логическом плане образом. Впрочем, этот парадокс в действительности существует только для классической науки, а для постклассического ее этапа он вполне разрешим. Именно постнеклассическая лингвистика выдвинула теорию, согласно которой люди изначально настроены на понимание *процесса* мышления, опредмеченного в слове не просто «в статичном тексте», а в «динамичном тексте», мобильность которого создают подтекст и контекст, требующие привлечения для понимания личного опыта, коллективных знаний домысливания и фантазирования.

Специфика информационно-технологического уровня современного социального развития предполагает, что развитие личности и общества сегодня осуществляется в условиях лавинообразного бессистемного увеличения информационных потоков. При этом противоречивость духовных факторов общественной ситуации способствует тому, что увеличение воспринимаемого личностью объема информации не сопровождается соответствующим ростом уровня мышления, поскольку эта информация не может быть самостоятельно структурирована и систематизирована личностью, а общество, активно применяя в образовательном процессе инновационные технологии, по сути, отказалось от культуuroобразующих целей ради повышения профессиональной компетентности обучаемых.

На практике подобная «профессиональная компетентность» оборачивается тем, что подрастающее поколение, и так в силу возрастных особенностей находящееся в дискомфортном «переходном состоянии развития», ищет основания для мировоззренческой устойчивости и уверенности там, где это сделать проще – в мифологическом мировоззрении, вступающим в неизбежный диссонанс с той самой специализированной профессиональной деятельностью, которой его так настойчиво обучают. И если в первобытности миф, по образному выражению отечественного исследователя Н. Автономовой, помогал безболезненно преодолеть незнание [1], сегодня миф, как и метафорическое мышление, служат безболезнен-

ному погружению в незнание. Например, в рамках социально-экономического среза реальности можно говорить о существовании «быстрых» и «медленных» экономик. «Быстрые» экономики основаны на инновациях, на принципе неповторимости, уникальности и непредсказуемости, вызванной бессистемностью информационных потоков, и эффективно использующей эту бессистемность путем игнорирования традиционных и устойчивых методов производства и распределения. «Медленные» экономики, как известно, устойчиво традиционны и инерционны в своей основе, они практически не имеют рисков и используют минимальное количество методов переработки информации, т. е. ограниченное количество методов мышления.

Главным фактором обновления производства в рамках «быстрой» экономики становится человек как инноватор (*Homo innovaticus*), его интеллектуальные и творческие возможности, но развитие творческих способностей и подготовка специализированной профессиональной рабочей силы (биороботов) становится более выгодным вложением капитала, чем полноценное образование и сохранение культур, потому что социальное тиражирование всего спектра методов мышления и традиций на первый взгляд и в кратковременной перспективе требует значительно больших затрат времени и финансов. Подобная практика ведет к целенаправленному формированию людей, лишенных критического мышления и не способных к обучению и самообучению (саморазвитию). Научное знание превращается в настоящее богатство, а огромные слои населения тратят свой творческий потенциал на антисоциальную деятельность.

В результате формируется парадокс: в рамках современной инновационной модели рыночной экономики для успешного развития производства необходимыми оказываются непрерывное изменение, поиск уникальных технологий, постоянное обновление продукции и услуг, способов организации и управления производством и всей жизнью общества, а специалисты способны на производстве только к исполнительской деятельности, а свой творческий потенциал реализуют вне своей профессиональной сферы. Актуализированная на этом фоне

социальная задача воспитания и развития креативной личности превосходит необходимость формирования творческой культуры общества в целом, культуры творческой деятельности, поскольку последняя требует многозатратных и постоянных усилий, не способных дать быстрый результат и сиюминутную прибыль. В результате экономика получает «креатив», замешанный на мифологии, но не получает творчества, т. е. системных продуктивных результатов труда.

Поскольку в рамках действующей экономической модели преувеличено значение креативных способностей человека, теряется роль репродуктивных обязанностей и возможностей человека, предполагающих необходимость усвоения знания прошлого и навык моделирования, проектирования и конструирования будущего для снижения ошибочности мышления. Именно в этих условиях метафоричность мышления личности начинает декларироваться как важнейшее качество личности. Отказ от жестких упорядочивающих механизмов в сознании вызывает компенсаторное усиление мифа в массовой культуре и ремифологизацию элитарной культуры [9]. Эту закономерность раньше всех заметили лингвисты, которые отмечают такие процессы, как, например, оскудение словарного запаса, забвение значения многих слов и фразеологизмов, замена их междометными выражениями («клево», «классно», «по барабану», «фиолетово» и др.), что неизбежно ведет к примитивизации мышления и его стандартизации.

Отказ современной системы образования от жестких упорядочивающих механизмов в сознании вызывает компенсаторное усиление мифа в массовой культуре и вместо искомых творческих способностей у обучаемых формируется примитивное мировоззрение, для которого характерны архаичные способы обработки информации сознанием. В результате формируется личность с завышенной самооценкой, но стандартным, унифицированным и неоригинальным мышлением, лишенным опоры на логику, критический метод и историческое знание. Критическая ситуация характерна для всего постмодернистского общества, но в России этот деструктивный процесс особенно отчетливо проявляется в массовой молодежной моде на ведизм, который вполне модернист-

ски усваивается его сторонниками в форме мифического феномена «славяно-арийского ведизма», некритично «склеенного» из исторического ведизма и идей современной ненаучной фантастики.

Это ставит перед современными исследователями всех направлений и педагогами проблему разработки специальных методов, позволяющих личности осваивать самые разные способы и приемы мышления, опираясь не только на речь (обыденный язык), но используя и иные системы знаков, разные языки культуры (искусство, наука, экономика, национальные языки), которые бы создали предпосылки для системного освоения действительности в ее прошлом, настоящем и будущем.

#### Библиографический список

1. Автономова Н. С. Рассудок. Разум. Рациональность. – М.: Наука, 1988. – 288 с.
2. Бажутина Н. С. К проблеме гармонизации языка и мышления // Социальная онтология России: сб. науч. ст. по докл. V Международных Копыловских чтений. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2011. – С. 10–17.

3. Бажутина Н. С., Бажутина Т. О. Сущностные основания языковой деятельности человека // Социальная онтология России: сб. науч. ст. по докл. VII Всерос. Копыловских чтений. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2013. – С. 48–54.

4. Гумбольдт В. Избранные труды по языковедению. – Изд-во Прогресс, 2000. – 400 с.

5. Кликс Ф. Пробуждающееся мышление: У истоков человеческого интеллекта. – М., 1983. – 302 с.

6. Копнин П. В. Диалектика, логика, наука. – М.: Наука, 1973. – 463 с.

7. Креативность [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.syntone.ru/library/psychology\\_dict/kreativnost.php](http://www.syntone.ru/library/psychology_dict/kreativnost.php) (дата обращения: 17.04.2015).

8. Лакофф Джордж, Джонсон Марк. Метафоры, которыми мы живем. – М.: Едитореал УРСС, 2004. – 256 с.

9. Маслова С. В. Функционирование мифа в современной культуре: Контекст перехода к рациональности постмодернизма // Известия Томского политехнического университета. – 2007. – Т. 310, вып. 2. – С. 210–214.

10. Моргунов Г. В. Психология одаренности: инновационный подход // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 9. – С. 239–245.

11. Bergson H. L'évolution créatrice. – Paris: Presses Universitaires de France, 1983. – 372 p.

#### Bazhutina Nina Sergeevna

*Cand. Sci. (Philosof.), Assoc. Prof. of the Department Philosophy, Novosibirsk State Technical University, kafedra@ngs.ru, Novosibirsk*

### PHILOSOPHICAL FOUNDATIONS FOR CREATIVE THINKING FORMATION IN THE MODERN THEORY OF EDUCATION

*Abstract.* The article is devoted to the analysis of the philosophical foundations for mythological thinking in the contemporary society, which is forming as a result of inadequate development of the creative skills in the process of upbringing and teaching children and teenagers. This happens due to the imbalance in the system of modern education and upbringing of “psychology and pedagogy of creativity”. Modern education is more and more orienting not towards unique deviation from the norm, what is a normative sign of creative thinking principles, but towards the dilettante ignorance of the norm, instead of the system formation of the whole set of creative skills developing primarily with help of acquiring the methods of philosophic and scientific thinking. These methods are prerequisite for critical thinking that is able to verify the very process as well as the results (or products) of creative activities. The most dangerous consequence of the aforementioned approach for the principles of thinking is the lack of volition required for self-determination in the process of rote learning as well as for the development of competent self criticism while producing creative product.

This article analyzes the philosophical foundations of mythological thinking in today's society, which develops as a result of incorrect formation of creative skills through education and training of children and youth. Determine the cause of mythological thinking and its implications for the innovative model of market economy.

Expanded range of indicators of creativity personality: traditional indicators (fluency, originality, sensitivity, metaphorical) added willpower and critical thinking.

*Keywords:* lifelong teacher training, principles of creative self-actualization of the personality, volition, creativity, creative work, principles of thinking.

*Поступила в редакцию 24.04.2015*

*Сергеева Зоя Николаевна**Кандидат социологических наук, доцент кафедры социально-массовых коммуникаций, Новосибирский государственный технический университет, zoya-sergeeva@list.ru, Новосибирск*

## КОНФОРМИСТСКОЕ ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ К ЭЛЕКТОРАЛЬНОМУ ПРОЦЕССУ

*Аннотация.* В статье рассматривается электоральное поведение студенческой молодежи как особого типа избирателя с формирующимися политическими предпочтениями и отсутствием опыта принятия политических решений. Автор на основе данных экспертного интервью обосновывает необходимость применения различных методов работы. Для противостояния конформистскому отношению студенческой молодежи необходимо: преодолеть экстернатный локус контроля, актуализировать политические программы под проблемы молодого человека, привлечь школьников к моделированию избирательного процесса, активно использовать средства интернет-коммуникаций в электоральном процессе.

*Ключевые слова:* конформизм, манипулирование, электоральное поведение, воспитание, студенческая молодежь.

Одной из знаменитых цитат Аристотеля, ставшей афоризмом, является высказывание о том, что судьбы империй зависят от воспитания молодежи. Воспитание же в свою очередь предполагает «научение» навыкам поведения, планомерное воздействие разных институтов и старшего поколения на личность человека, его умственное и физическое развитие. А если речь идет об электоральном поведении, то можно предположить, что влияние родителей, системы среднего и высшего образования является главным фактором, который определяет процессы принятия решений и формирует модели голосования. К сожалению, ни одна из молодежных организаций, политических партий и движений современной России не стала реальным инструментом формирования политической активности молодежи. Наиболее известные организации: «Молодые социалисты России», «Молодая гвардия Единой России», «Молодёжное Яблоко», «Время молодых» («Соколы Жириновского»), которые ставили своей целью повышение политической грамотности, вовлечение молодежи в политические процессы, патристическое воспитание и др., на сегодняшний момент или прекратили свою деятельность, или функционируют слабо.

Представители современной российской молодежи не готовы отстаивать собственное мнение по политическим вопросам, большинство из них – конформисты. Поскольку

СМИ позиционирует свою оценку информации как мнение большинства, то они могут изначально рассчитывать на понимание, а затем и на доверие этого большинства. В результате тезис: «Конформизм – власть большинства» можно было бы заменить другим тезисом: «Конформизм – основание для манипулирования». Этот тезис подтверждают выявленные Э. Ноэль-Нойман эффекты формирования общественного мнения: спираль молчания и информационный дефицит [4]. Важной составляющей данной концепции являются средства массовой коммуникации. С точки зрения первого эффекта человек, чье мнение не совпадает с мнением большинства, боится его высказывать, чтобы не оказаться в ситуации социальной изоляции. Соккрытие или нежелание вступать в спор приводит к нарастанию спиралеобразного процесса. Это ведет к конформизму и установлению доминирующей точки зрения, которая не всегда является массовой. Второй эффект связан с низким уровнем информационной культуры: при нарастании потока информации ее могут воспринимать только те люди, которые способны задавать правильные параметры поиска информации, способны ее анализировать и перерабатывать, они будут создавать качественно новую информацию. По мнению Е. А. Сайкина, «поиск, декодирование и/или фильтрация данных, их верификация и критический анализ остаются вне поля компетенций учаще-

гося. В результате к более зрелому возрасту человек привыкает пользоваться встроенными техническими фильтрами и поисковыми машинами, которые программируют за него другие» [7].

Молодые люди редко обладают опытом принятия решения, разносторонними ресурсами для выявления объективной информации, однако большинство из них, обладая компьютерной грамотностью и владея различными формами деятельности в Интернете, включены в интернет-сообщество. Поэтому сегодня для включения молодых людей в возрасте от 18 до 30 лет в электоральный процесс необходимо использовать средства интернет-коммуникаций. Однако важнее не только найти избирателя в сети, но и мотивировать его, знать, как «довести его до урны». Студенческая молодежь – это особый избиратель, так называемый сомневающийся тип электората с несформированными политическими предпочтениями и отсутствием опыта принятия политических решений. Все эти факторы влияют на степень манипулирования: политической элите / ее представителю довольно легко провести «омассовление» нужной для него части общества – целевой аудитории. Как утверждает Ж. Бодрийяр, «массы – это те, кто ослеплен игрой символов и поработчен стереотипами, это те, кто воспримет все, что угодно, лишь бы это оказалось зрелищным» [2]. Воздействие можно назвать классической формой манипулирования, которое строится по принципу одностороннего и единоличного влияния манипулятора на объект манипулирования. Воздействие (манипулирование) предполагает: конформистско-пассивное поведение объекта, его внешний локус-контроль; проблемы с информированием объекта: недоступность, недостаточность информации; отсутствие обратной связи в отношениях влияния субъекта на объект.

Задача политического субъекта на всех уровнях (федеральном, региональном, местном) – не просто информировать граждан, но и добиться определенного поведения. Как пишет Л. А. Осьюк, «как бы ни был настроен электорат, устройство политической системы и представительной демократии требует, чтобы выборы состоялись; и власти делают все, чтобы люди все-таки пришли

на выборы. В условиях, когда работа с коммуникативными потоками становится обязательным условием политической игры, нельзя игнорировать общественное мнение» [6]. Однако выстраивания коммуникативных потоков бывает недостаточно, особенно если это касается молодежного пассивного электората (и это проблема не только России). Поэтому для того чтобы обеспечить явку, власть вынуждена изменять правила игры. Так, с 2006 г. в Российской Федерации минимальный порог явки избирателей был отменен на выборах всех уровней власти [3]. Появляется необходимость разъяснить, что от уровня избирательной явки зависит легитимность власти, а значит и эффективность ее работы. Используемые избирательной комиссией г. Новосибирска методы работы по повышению электоральной явки на данный момент недостаточно эффективны.

Многие современные политтехнологи считают, что современные выборы «представляют собой театрализованное представление», а это значит, что люди все меньше хотят знать о политической программе кандидата и больше участвовать в «праздничных» мероприятиях. А для того чтобы политические выборы стали интересны студенческой молодежи, не интересующейся политикой, необходимо показать практическую пользу для конкретного жителя на конкретной территории – актуализировать его личную проблему в процессе выборов.

Однако в условиях современной предвыборной борьбы для кандидатов, стремящихся получить мандат, общий уровень избирательной явки достаточно важен. Политические партии и кандидаты нередко самостоятельно пытаются стимулировать явку избирателей, а для этого применяют технологии политического маркетинга и public relations.

Наиболее эффективным на данный момент методом является предоставление молодому избирателю не только возможности сделать политический выбор, но и получить от этого реальную «маркетинговую» пользу. Именно поэтому включение определенных «бартерных» отношений в предвыборный процесс («ты – свой голос, тебе – скидка или подарок») способно повысить явку, прежде всего среди молодого электората, при наличии хорошей сопровождающей рекламно-

информационной компании от 3 до 10 %»<sup>1</sup>. Некоторые политические консультанты, участвующие в экспертном интервью, говорят о том, что такой метод является хорошим примером современного понимания корпоративной социальной ответственности: коммерсант получает клиента, человек получает реальную материальную экономию, а избирательная комиссия – хороший уровень явки. Таким образом, воплощается принцип корпоративной социальной ответственности, который основывается на взаимном понимании нужд всех трех участников любого процесса, в том числе политического: бизнес – общество – власть.

Развитие политической грамотности должно начинаться еще в школьном возрасте. Именно поэтому важна составляющая «научения» поиску и применению информации, ее анализу и дифференциации. Так, еще недавно Интернет в России не использовали вообще как канал передачи политической информации электорату, сегодня тысячи представителей «офисного планктона», просто молодых людей сутками работают и развлекаются благодаря сети и именно поэтому политическая борьба все чаще переносится в пространство Интернета. «Будущее в отношении повышения политической явки за “электронными выборами”, – голосованием не выходя из дома со своего персонального компьютера», – отмечает один из экспертов [7]. В Ленинском районе г. Новосибирска 40 школ, из них 36 имеют компьютерные классы и 63 специализированных кабинета, укомплектованных компьютерами с выходом в Интернет [8], а это значит, что практически каждый выпускник, а впоследствии избиратель – это активный пользователь персональным компьютером с практически знаниями о возможностях Интернета.

Уже на сегодня активно используются для передачи политической информации социальные сети, блоги, форумы и сайты. Для развития субъектных характеристик необходимо развитие в рамках школьной

среды практики политических игр – выборов президента школы, министров школы, депутатов. Моделирование реального избирательного процесса с присущими ему законодательными тонкостями позволит выпускникам школ с интересом и определенным знанием избирательного права становиться частью политически активного электората. Применение неких социальных технологий повышения политической грамотности старшеклассников 15–17 лет является одним из наиболее важных видов деятельности, которые могут реализовываться в рамках дисциплины «обществознание» или специализированных факультативов. По мнению О. А. Лаврентьевой, в связи с переходом школы на новые федеральные государственные образовательные стандарты и усилением внимания к воспитанию подрастающего поколения перед педагогическим сообществом ставится задача формирования у современных учащихся общественной активности и социальной зрелости [5].

Социальные сети в Интернете во многом есть отражение реального мира, и содержание сообщения формирует лидер. Контент, формируемый особым образом, способен оказывать манипулятивный эффект и охватывать большое количество пользователей сети. Как считают В. И. Белоусов, Е. П. Шаталов, «формирование такой сети обеспечивает стабильные интерактивные коммуникации с посетителями, возможность оказывать постоянное влияние на их потребительское и социальное поведение» [1].

Возможность воздействовать, манипулировать через информационную сеть привлекает субъектов политической сферы и открывает широкие возможности для диалога власти и общества. Привлечение граждан к выработке и принятию решений по политическим вопросам содействует развитию демократии. Социальные субъекты в последнее время все чаще объединяются в группы вокруг конкретной проблемы и отстаивают свои интересы, однако возраст участников в этих группах старше 35 лет. При этом ситуация из виртуальной перетекает в социальную реальность и защита собственных интересов осуществляется уже в реальности. Среди взрослого населения находятся активные граждане, способные и сами оказывать воздействие на субъектов политического ма-

<sup>1</sup> Данные глубинного фокусированного экспертного интервью с политическими консультантами г. Новосибирска, отбор экспертов осуществлялся методом «снежного кома», экспертное интервью проводилось в 2013 и 2014 гг. (всего 15 человек).

нипулирования. Н. С. Юханов полагает, что в настоящий момент развитие политической коммуникации в сети приводит к появлению на социальной инженерии специалистов нового типа – происходит интернетизация и трансформация самого социального и политического действия. Таким образом, мы имеем дело с новым «активистским» типом сетевой политической культуры участия [9].

Примером эффективной работы в сети может служить победа Б. Обама на выборах президента США: проведя встречу с главами Facebook, Google, Twitter, Yahoo, NetFlix, Oracle, Apple, ему удалось использовать весь потенциал сети Интернет [1].

Вовлечение молодежи в политический процесс с помощью социальных сетей Интернет представляется противоречивым и технологически сложным. Пользователи имеют возможность создавать анонимные контент, высказывая определенные мнения и не испытывая при этом психологических барьеров, которые могут испытывать в реальной жизни; тем самым обеспечивается эффект свободы, необходимый для противостояния манипулированию. Затрудняется контроль над ситуацией со стороны и возникает необходимость тотальной медиации и модерации коммуникации в сети. По мнению Н. С. Юханова, «функционирующая ныне политическая система, ориентированная на подавление легитимных оппозиционных общественных организаций, не может столь же эффективно управлять политическим поведением средних городских слоев населения. Полагаем, что в перспективе интернетизация российской политики станет одним из факторов модернизации и демократизации политической системы, ее трансформации предположительно в сторону полицентричности» [10].

Высокий уровень конкуренции среди политических партий и увеличение количества пользователей приводит к необходимости работать с молодежной интернет-аудиторией. В России этот процесс только начинает набирать обороты и только сейчас исполнительные комитеты партий создают службы по работе с адаптацией политического контента в социальных сетях, где большинство пользователей – молодые люди. Еще одной технологией построения диалога с молодежью через социальные сети является запуск

«вирусных» видеороликов. Таким образом, работа с так называемым newmedia функционально способна заменить традиционные СМИ.

Для противостояния конформистскому отношению студенческой молодежи необходимо: преодолеть экстернатный локус контроля, воспитывая молодого избирателя, который не считает, что от его голоса ничего не изменится; актуализировать политические программы под проблемы и нужды молодого человека; привлекать школьников к моделированию избирательного процесса в ходе ролевых игр, активно использовать средства интернет-коммуникаций в электоральном процессе, транслировать практическую пользу для студенческой молодежи на конкретной территории, актуализировать решение личной проблемы в процессе выборов.

#### Библиографический список

1. Белоусов В. И., Шаталов Е. П. Социальные Интернет-сети как политическое оружие и инструмент конкурентной борьбы [Электронный ресурс] // Капитал страны: федер. Интернет-издание. – URL: <http://www.kapital-rus.ru/index.php/articles/article/183584> (дата обращения: 18.04.2011).
2. Бодрийяр Ж. В тени молчаливого большинства, или конец социального. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2000. – 95 с.
3. Кузьмин В. Не явки ради [Электронный ресурс] // Российская газета. – 2006. – 7 дек. – Федер. вып. № 4241. – URL: <http://www.rg.ru/2006/12/07/izbir-popravki.html> (дата обращения: 25.04.2015).
4. Нозль-Нойман Э. Общественное мнение: открытие спирали молчания: пер. с нем. – М.: Прогресс. Академия: Весь мир, 1996. – 351 с.
5. Лаврентьева О. А. Подготовка студентов к формированию социальной ответственности у школьников // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 6. – С. 131–135.
6. Осмук Л. А. Общественное мнение: социология и психология: учеб. пособие [для гуманитар. специальностей всех форм обучения]. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2002. – 167 с.
7. Сайкин Е. А. Проблема эффективности социальных коммуникаций в современном обществе [Электронный ресурс] // Социальные науки: social-economic sciences : электрон. науч. журн. – 2014. – № 1. – URL: <http://www.academymanager.ru/journal/tn1.html>. (дата обращения: 28.04.2015).
8. Сведения о материальной базе учреждений, реализующих программы общего образования на начало 2010/2011 учебного год: Федер. стат. наблюдение, форма № Д-4 / отдел образования администрации Ленин. р-на г. Новосибирска. – Но-

Новосибирск, 2011. – 11 с.

9. Юханов Н. С. Интернет и социальные движения: особенности сетевого политического действия [Электронный ресурс] // Пути России. Будущее как культура: прогнозы, репрезентации, сценарии. – М.: Новое лит. обозрение, 2011. – Т. XVII. – С. 116–127. – Режим доступа: <http://aturnick.livejournal.com/154428.html>. – Загл. с экрана.

10. Юханов Н. С. Трансформация политического консультирования: роль и значение «новых медиа» // Власть. – 2009. – № 11. – С. 37–40.

11. Donohue G. A. Mass media and the knowledge gap: a hypothesis reconsidered // Communication research. – 1975. – Vol. 2, № 1. – P. 3–23.

12. Reckwitz A. Toward a theory of social practices: A development in cultural theorizing // European Journal of Social Theory. – 2002. – № 5/2. – P. 243–263.

**Sergeeva Zoya Nikolaevna**

*Cand. Sci. (Sociolog.), Assoc. Prof. of the Department of Social Mass Communications, Novosibirsk State Technical University, zoya-sergeeva@list.ru, Novosibirsk*

**CONFORMIST STUDENTS' ATTITUDES  
TO THE ELECTORAL PROCESS**

*Abstract.* In the article the electoral behavior of student's youth, as a special type of the voter, with the former political preferences and lack of experience in making political decisions has been considered. Based on the data of the expert interview the author proves the existing need of application of various methods of work in order to oppose the conformist relation of student's youth. To counter conformist against students should: overcome external locus control, update the policy program under the problems of a young man, to attract students to the modeling of the electoral process, to actively use the tools of internet communications in the electoral process.

*Keywords:* conformism, manipulation, electoral behavior, education, student's youth.

*Поступила в редакцию 28.04.2015*

УДК 37.0

*Беляев Геннадий Юрьевич*

*Кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории теории воспитания, Институт стратегии развития образования Российской академии образования, gennady.belyaev2011@yandex.ru, Москва*

## **НЕОРТОДОКСАЛЬНЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОНСТРУИРОВАНИЯ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ВОСПИТАНИЮ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ<sup>1</sup>**

*Аннотация.* В статье анализируются основные представления о закономерностях, подходах, методах и формах воспитывающего обучения, нацеленного на формирование и становление языковой личности обучающегося. Охарактеризованы так называемые нетрадиционные, или «неортодоксальные» методологические основания и позиции для радикально-концептуального пересмотра сложившейся стереотипной и морально устаревшей практики языкового обучения, не учитывающей современных достижений науки в сфере психофизиологии и дидактики. Описаны и обоснованы теоретические и практические основы, необходимые и достаточные для реконструирования теории и практики опытно-экспериментальной работы по языковому обучению в средней школе и высших учебных заведениях. Раскрыто понятие языковой личности и обосновано положение о ведущей роли воспитания в процессе ее формирования и развития. Охарактеризована модель языкового обучения «слайдинг» и выявлен ее воспитательный потенциал, который может быть успешно применен в опытно-экспериментальной работе по воспитанию обучающихся в школах и вузах страны.

*Ключевые слова:* обучение, воспитание, языковая личность, опытно-экспериментальный, неортодоксальный, метод, подход, конструирование, коммуникативная компетентность.

В фокусе воспитательного процесса, связанного с обучением иностранным языкам не только в средней, но и в высшей школе, стоит коммуникативная компетентность обучающегося. Именно коммуникативная компетентность, ориентированная на акт коммуникации, на связи между говорящими, на пространство живого, непосредственного интерактивного и кросс-культурного общения, формирует ядро языковой личности. Вопрос: «как она это делает?» – это тема особой организации воспитательного пространства [18], изменяющего шаблонно сложившуюся практику преподавания языков и способного выработать новую воспитательную стратегию формирования языковой личности.

Языковая личность – это личность, не просто способная к рефлексии, но и рефлексирующая, то есть знающая, как происходит ее знание, и умеющая к этому знанию относиться [1; 12]. Это человек понимающий, говорящий, думающий на иностранном языке, способный к эффективной разнопредметной коммуникации. И. А. Зимняя отмечает, что

мотивация является одним из решающих компонентов «субъектной характеристики самой деятельности... всегда является внутренней характеристикой личности как субъекта этой деятельности, в том числе – деятельности воспитательной <...>. Доминирующая мотивация превращает реальную среду в среду актуальную, значимую» [12, с. 258]. Может быть, несколько необычно прозвучит идея, что каждый человек сам для себя является такой средой – соединяющей язык, речь и общение в индивидуальной «переплавке», формирующей носителя языкового мышления и индивидуальной речевой деятельности. Именно в сфере мотивации обучение становится воспитывающим, а дидактические задачи не просто социализируют человека, но делают его реальным автором межкультурной коммуникации. В качестве учебной дисциплины иностранный язык дает школьнику редкую возможность осмыслить себя творцом новой языковой реальности в самом себе, активным, деятельным, творческим субъектом

<sup>1</sup> Статья подготовлена при поддержке гранта Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ), проект № 14-06-00089.

освоения всех компонентов иной для него «культуры как среды развития личности» (П. А. Флоренский), способствует воспитанию языковой личности учащегося [4].

Тема языковой личности имеет сегодня глубокое социальное и культурное значение. Именно в сфере языкового обучения наше образование в целом, несмотря на многочисленный и во многом удачный опыт экспериментально-инновационных площадок, реализуемых по всей России, пока отстает от принципиально новых образовательных практик, опирающихся на идеи и принципы коммуникативного подхода. В настоящее время продолжается процесс внедрения идей коммуникативного и метапредметного подходов в моделях развивающего обучения как эффективного условия формирования у школьников познавательных универсальных учебных действий в национальные системы образования и транснациональные инновационные проекты (Болонский процесс), поддержанные решениями Совета Европы [10]. Речь идет не только о лингвокоммуникативных компетенциях качественно нового уровня (многофункциональное общение в Интернете, социальных сетях, в сфере бизнеса и делопроизводства, туризма и культуры), но и об уровне элементарной функциональной грамотности. Человек считается воспитанным как языковая личность тогда, когда он говорит на реальном языке, понять который в состоянии коренные носители живого иностранного языка. Сегодня в странах Европы нормой профессионализма педагога и ученого является практически свободное владение по крайней мере двумя иностранными языками (профессиональный культурный билингвизм и мультилингвизм).

Весьма распространенная в нашем социуме иноязычная полуграмотность специалистов, не владеющих адекватной лингворечевой коммуникацией, чревата отставанием нашего общества во многих областях, «пропуская» важнейших событий научной и культурной жизни зарубежья. Пока это проблема нашей страны, с которой не под силу справиться репетиторам. Это важная тема социально-политической стратегии в сфере образования. Начать комплексно решать эту проблему может только система школьного воспитания (именно школьного, поскольку «институт гувернеров» здесь бесценен), целью которого является целостное

воспитание языковой личности современного уровня. Для этого и нужна опытно-экспериментальная работа в ключевом не только для дидактики, но и для теории воспитания направлении реконструкции содержания, форм и методов образования.

В задачи личностно ориентированного языкового обучения входит формирование осознанного и целеустремленного интереса обучающегося к языковому знанию, качественное изменение его познавательной мотивации, воспитание внутреннего достоинства личности человека, расширение и углубление его кругозора, общей культуры, культуры социальной и духовной коммуникации. Немаловажным является спокойное, заинтересованное, без стрессов и напряженного ожидания санкций за ошибки и недочеты овладение иностранным языком как дополнительным средством речевой деятельности и источником новых полезных компетенций в сфере социальной и духовной культуры, формирование оптимистических ценностных установок у любого, кто берется всерьез за изучение нового иностранного языка. Свободное владение языковым знанием предполагает как владение информацией, так и наличие опыта ее использования, приобретаемого в процессе межличностного общения в специально организованном воспитательном пространстве образовательного учреждения [17].

Воспитание средствами иностранного языка может стимулировать инициативность, критическое мышление, солидарность, социальную ответственность, жизнелюбие, интерес к индивидуальному личностному росту [2]. В задачи соответствующего воспитания входит и педагогическая поддержка такой вторичной социализации школьников, которая давала бы подросткам возможности развить свои способности к познанию и пониманию, обрести определенную личностную устойчивость и самостоятельно сформировать интерес и умения в рамках предполагаемой сферы своей будущей профессиональной деятельности [16]. Важнейшим показателем предпрофессиональной социализации является готовность к дальнейшему развитию, которая формируется в комплексе надпредметных (или метапредметных) компетенций выпускника лингвистической школы: коммуникативных, социальных, прикладных,

культурных, этических, эстетических, лингвострановедческих [14; 15].

Педагоги знают «болевы́е точки» обыденной школьной практики обучения иностранным языкам. Это следующие проблемы: немотивированность обучения иностранному языку («зачем нам учить язык, если не знаем, где он пригодится?»), оторванность чтения от письма, шаблоны механического заучивания текстов, слабая и «культуронесообразная» практика заучивания неаутентичных, искусственно созданных текстов-топи́ков. В целом это широко распространенное (и неадекватными методиками распространяемое!) неумение поставить речевую практику учащихся именно потому, что нет связи между мышлением на языке и речевым действием как производным от практики мышления. В итоге создается порочная массовая практика утраты школьниками интереса к языковому обучению, подмены познавательного интереса поведением, ориентированным на формальное соблюдение приличий и выполнение заданий с внутренним равнодушием или, хуже того, с отвращением к ним, связанным с так называемым «школогенным неврозом», фактором тревожности и неприятных ожиданий (термин А. А. Леонтьева). Нет ничего антидидактичнее неестественной, идущей вразрез с принципом природосообразности методики, давящей на ребенка тем сильнее, чем труднее ему обучиться способам познания окружающего мира.

Как же формировать базовую языковую компетентность учащегося? Вне рамок культуры это сделать невозможно. Нужен синтез культуры и языка, речи и деятельности, компонентов языковой образовательной среды и культуросообразных элементов воспитательного пространства. Это происходит благодаря тому, что создаваемые в процессе обучения учебные микрогруппы, связанные межличностной коммуникацией на иностранном языке, могут представлять собой практически готовые исходные формы для создания и развития мотивированного социально-педагогического единства детско-взрослой общности и класса как организационной единицы. Система коммуникативных ситуаций связана с мотивами развивающейся смысловой сферы личности учащегося [12; 15].

Нужны новые, так сказать, неортодоксальные подходы и методы к эффективному,

реальному обучению языку, одновременно служащие и средством воспитания языком. И такие подходы не только есть в практике современного образования, основы их заложены крупными учеными Европы, США и СССР (Н. Г. Алексеев, Д. Браун, В. А. Вотинин, В. В. Давыдов, И. А. Зимняя, С. Красен, А. А. Леонтьев, И. Салистра, Н. Хомски). С 2003 года они поддержаны рекомендациями Совета Европы, однако с воспитательной стороны всесторонне обоснованы и разработаны именно в нашей стране, и особенно оригинальное развитие получать начали тоже сейчас и в нашей стране. В чем их неортодоксальность?

Основу языка составляет коммуникация: язык – это и средство общения, и практически действенное, по абсолютно точному определению В. И. Ленина, мышление. Уникальность социально-педагогического потенциала сообщества учителей лингвистических школ заключается в прикладном, прагматическом освоении философской категории языка в культурологическом контексте всех четырех видов речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо), в связывании идеи понимания иноязычного текста с культурой социальной и культурной коммуникации. Экстралингвистические факторы (невербальное общение, театр мимики, пантомимы и жестов, музыка) – дополнительные источники языковой коммуникации, освоения языковых средств. Однако бессмысленно и неправильно, неприродосообразно для учителя сразу и одновременно «хвататься» за четыре вида речевой деятельности, то есть одновременно и за слушание-аудирование (listening to, auding), и за говорение (speaking), и за чтение (reading), и за письмо (writing), считал автор такого необычного с традиционной точки зрения метода обучения языку, как слайдинг, проф. В. А. Вотинин [5; 8]. Это неортодоксальное на первый взгляд правило имеет глубокую физиологическую основу, так как у человека существуют четыре центра речи, расположенные в разных отделах головного мозга. И развиваются они не одновременно. Принцип природосообразности обучения и воспитания имеет физиологическое обоснование в этапах фило- и онтогенетического развития человека. Первым созревает центр понимания устной речи. Он находится в височной доле, затем развивается речедви-

гательный центр (лобная доля), и ребенок начинает спустя какое-то время от рождения говорить на том языке, в среде носителей которого он находится. Сын родителей финнов, будучи оторван от родителей и находясь среди зулусов, станет говорить на языке зулу и будет считать его для себя родным. Поэтому мы, учителя, развиваем эту способность у ребенка по мере готовности (созревания) центра понимания устной речи. Затем интенсивно развивается центр чтения (затылочная доля), а далее – центр письменной речи (лобная доля).

При изучении второго языка – иностранного – начинать надо только с овладения одним видом речевой деятельности – чтением, но не «препарированных», не адаптированных, а реальных текстов, которыми пользуются самые настоящие носители языка. В буквальном переводе слайдинг – это «скольжение, спуск», причем чем дальше и глубже вход в язык, тем быстрее он раскрывается. В свое время автор данной статьи таким образом интуитивно входил в английский язык в возрасте 8–9 лет, а в возрасте 50 лет испытал действие этого метода на себе как метода научно отретфлексированного, контролируя свои языковые действия и отмечая свои продвижения. В итоге за три недели контроль показал практическое овладение основами немецкого языка в процессе ускоряющегося чтения и целостного понимания аутентичных газетных текстов высшей категории трудности. Овладение языка начинается с понимания одного небольшого, но подлинного и общего фрагмента языковой практики с логически цельной темой, от которого уже потом, естественным путем расширения словарного запаса следует двигаться к частностям. Главное в этом процессе не разрозненные слова и не грамматические формулы, а сам механизм речи, попытка почувствовать логику языка, структуру предложения, начать понимать хотя бы приблизительный смысл читаемого текста – даже если не все слова понятны.

В каждом языке есть свои устойчивые мысли и исторически складывающаяся логика. Язык есть особый организм, своеобразно развивающийся по собственным закономерностям, структурирующий и организующий как индивидуальное мышление, так и общий менталитет всех без исключения носителей данного языка. По-немецки

и по-английски вопрос «Сколько тебе лет?» звучит «Как старый ты есть?». Такие вещи надо осознать и почувствовать. Ведь именно так, интуитивно следуя закономерностям мышления (а язык и речь в их неразрывном органическом единстве – это ведь и есть то самое, практически организованное, индивидуально существующее мышление и сознание каждого человека), происходит научение языку у того, кто в силу каких-либо обстоятельств оказывается в иноязычной среде. И ему приходится в ней некоторое время жить и активно общаться со своим окружением. Так в совершенстве, за очень короткое время, общаясь с прикомандированными немецкими инженерами, овладел немецким языком гениальный боевой разведчик Николай Иванович Кузнецов, инженер по гражданской специальности. Язык учить легко, если действовать правильно, в соответствии с логикой речевого мышления, и ни в коем случае не растягивать этот процесс на долгие и бесполезные годы языковой глухоты и речевой немоты по формуле «читаю и пишу со словарем, а говорить не могу, боюсь».

Есть важный секрет обучения языку, специалисты его знают, но даже лучшие из них не всегда применяют. Человек не только говорит «вовне», он говорит в самом себе, то есть он мыслит на родном языке. Это его внутренняя речь. Приемы обучения следуют логике стратегии «перевернутого конуса» [9]. Внешнюю (инородную) речь требуется перевести в речь внутреннюю (родную), так сказать, ассимилировать ее, или, по Л. С. Выготскому, перевести ее во внутренний план. Как это сделать лучше? Путем интенсивной тренировки и практики в малой группе на небольшом объеме продуманно отобранного аутентичного языкового материала (это вершина перевернутого конуса) отрабатываются основные умения и навыки, приводящие в действие механизмы речи, подобные тем, которые помогают малышу в возрасте 1,5–2 лет начать говорить легко и естественно [7]. Преодолеть страх говорения можно, лишь сделав переход от прямого перевода иноязычной речи к переводу опосредованному, косвенному. Слайдинг-метод – это сокращение такого пути, своего рода скольжение с нарастающим ускорением свободного вхождения в язык [8; 11]. Путь в язык лежит через сверхтексты – целостные, содержательно и ситуативно объединенные комму-

никативно-смысловые единицы (например, группа или серия газетных или журнальных статей, тематически связанных и обращенных к адресату). В компьютерной культуре коммуникации – это гипертексты, блоги [11].

Итак, неортодоксальные методы обучения иностранному языку. Примеры: это стратегия перевернутого конуса (И. Д. Салистра), слайдинг (В. А. Вотинков), психолингвистика и лингводидактика, активизирующие надпредметные компоненты содержания образования (А. А. Леонтьев), коммуникативный подход (Д. Браун), формирование коммуникативной компетенции (Д. Хаймс) [1; 8; 15; 19; 20]. Неортодоксальные приемы обучения иностранным языкам действуют воспитательно – они запускают реальные механизмы и автоматизмы речи, а значит, развивают и воспитывают человека как личность в речевой культуре, вводят человека в мир коммуникативной культуры и культуры коммуникации, в первую очередь спонтанной. В содержание над(мета)предметных компонентов образования входит не только овладение механизмами письма и культуры речевой коммуникации, но и такие феномены, как идеи, взгляды, убеждения, нравственные принципы, то есть именно то, что делает обучение подлинно воспитывающим, а значит действенным, социальным и духовным.

Неортодоксальные подходы и методики в языковом образовании интересны, прежде всего, единством своего основного методологического посыла – они нацелены на воспитание языковой личности. Так, Д. Браун отмечал: «Мы исследуем педагогические средства создания "настоящей" коммуникации в учебной аудитории... Мы снабжаем наших студентов инструментами создания неподготовленной речи за пределами аудитории. Мы озабочены тем, чтобы стимулировать наших студентов к изучению иностранного языка на протяжении всей жизни, а не только сиюминутными аудиторными заданиями. Мы рассматриваем студентов как равноправных партнеров в совместной деятельности. Наши классные упражнения нацелены на поиск любых средств, способных вдохновить студентов на достижение наилучших возможных результатов в овладении языком» [19, с. 52–53].

Из этого основного правила вытекает множество частных следствий и выводов,

радикально перестраивающих шаблонные или морально устаревшие методики обучения языкам. Во многом это следствие нового знания о человеке и о психофизиологических особенностях его сознания и речи, нейрофизиологических закономерностях его мышления и коммуникации, добытого наукой за последние полвека интенсивного и систематического поиска. Сознание спонтанно – эта ценнейшая мысль высказана и обоснована в 1980-е годы систематиком науки проф. В. В. Налимовым, психолингвистами А. А. Леонтьевым и Н. Хомским. Человек думает отнюдь не грамматически правильными фразами, а эллипсами – усеченными речемыслительными фигурами, складывающимися в сверхфразовые единства [11]. Важно в процессе воспитания именно эти смыслы найти и применить для обучения иностранному языку, то есть «опредметить» потребности самого обучающегося, дать ему почувствовать радостную возможность начать думать на иностранном языке.

Доминирующая мотивация задается овладением функциями языка, языковыми грамматическими нормами и переводом-чтением, развернутым на понимание гипертекста, т. е. сверхфразовых единств, с выделением характерных особенностей, легко запоминаемых благодаря интенсивному погружению в язык через модуль «активного чтения» на уровне языковой адекватности [8; 11]. В этом смысле воспитательное значение имеют элементы реальной социокультурной среды (к ним относятся аутентичные газетные тексты единого и завершенного сюжета, слайд-шоу, комментарии к фотоиллюстрациям, по существу раскрывающие смысл изобразительных рядов, серии образов, компьютерные интернет-блоги и чаты). Весь этот дидактический материал приобретает воспитывающее значение, оказывается актуальным, зримым, лично значимым, доставляющим радость понимания и умения в логике понимания нормальной иноречевой коммуникации. Вместо годами мучительно разгрызаемой необъятной и неприятной грамматики возможно и необходимо усваивать «логический скелет» грамматики, понята, так сказать, «становой хребет» данного языка и запомнить его основные, применяемые в речевой практике структуры и формы, универсальные для данного языка алгоритмы. Если, например, в немецком языке

глагол занимает фиксированное положение, если во французском языке ударение падает всегда на последний слог, а в польском – на предпоследний – то запомнить и применить это знание можно раз и навсегда, с первого раза. Воспитательное значение имеет идущая по нарастающей интенсивности практика только в одном виде речевой деятельности. Конкретные значения, извлекаемые при переводе текста, переводятся во внутренние смысловые структуры, т. е. интериоризируются – присваиваются. Возникает небольшое пространство языка, адекватно освоенное – оно расширяется с нарастающим ускорением и усложняется, отвечая потребностям общения – коммуникации. При этом процесс работы с языком не растягивается во времени, языковые и речевые навыки применяются в реальных формах и структурах практического общения на языке [2; 9]. Говорят: нужда научит всему, но нужду эту надо понять, а применить знания и умения можно не только в среде носителей языка, но и на аутентичном языковом материале. Между прочим, так учили языки дети дворян, так овладел французским языком (в совершенстве!) юный Саша Пушкин. Таким был в его лучшие годы Царскосельский лицей. Сегодня система «слайдинг», например, с успехом применяется в школах и вузах Москвы, Самары, Стерлитамака, Северодвинска, Якутска, Бугульмы, Нижневартовска.

Перечислим то новое, что могут активно добавить нетрадиционные методы, формы и приемы воспитывающего обучения в реконструкцию опытно-экспериментальной работы по воспитанию обучающихся в средней и высшей школе. Это восстановление исторических традиций российского образования в качественно новых изменившихся условиях. Это повышение качества воспитывающего обучения на основе изменения его содержания: переход от простой осведомленности, частных умений и навыков к методам мышления, метапредметным способам действия, к формированию коммуникативной компетенции, необходимой для дальнейшего образования и профессиональной готовности [12; 14; 18]. Это формирование школы интеллекта, развития общих и гуманитарно-лингвистических способностей в высокотехнологичной и кросс-культурной коммуникативной образовательной среде. Это активное использование метода проектов:

например, выведение уроков технологии, языка, биологии, музыки и т. д. за предметные границы и активное освоение воспитательных возможностей среды на нескольких языках. Это определение новых ориентиров образования на основе изменения характера воспитательной системы – формирование новых педагогических практик поддержки развивающейся языковой личности и языкового коллектива как центра разностороннего и культуросообразного воспитательного процесса. Такая опытно-экспериментальная работа, помимо всего прочего, обладает и главным стратегическим вектором – она, безусловно, способна оказать гуманитарную поддержку в процессе реформирования качества нового образовательного пространства, строительство которого начинается в грандиозных общественно-экономических и социокультурных границах государственности нового Евразийского Союза.

#### Библиографический список

1. *Алексеев Н. Г.* Проектный подход к формированию рефлексивного мышления в образовании и управлении // Рефлексивно-организационные проблемы формирования мышления и личности в управлении и образовании. – М.: ИППТиГО, 2003. – С. 54–55.
2. *Аишрова Л. Х.* Обобщение опыта работы по теме «Коммуникативный подход в обучении грамматике английского языка» [Электронный ресурс] – URL: <http://nsportal.ru/shkola/inostrannyye-yazyki/angliiskiy-yazyk/library/2015/01/26/kommunikativnyu-podkhod-v-obuchenii> (дата обращения 23.05.2015).
3. *Беляев Г. Ю.* Инновационные практики деятельности классного руководителя в воспитательной системе лингвистической школы // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. – Кострома: КГУ, 2009. – № 3. – С. 221–225.
4. *Библер В. С.* От наукоучения – к логике культуры: два философских введения в двадцать первый век. – М.: Политиздат, 1990. – 413 с.
5. *Вотинов В. А.* Принцип дискретности в обучении иностранным языкам. – М.: Слайдинг, 2008. – 156 с.
6. *Вотинов В. А.* Когда работа спорится // Новая среда. – 2007. – № 5. – С. 44–45.
7. *Вотинов В. А.* Новая дидактика – это зачем? // Иностранные языки для взрослых. – 1997. – № 3. – С. 4–5.
8. *Вотинов В. А.* Слайдинг как учебно-методический прием // Иностранные языки для взрослых. – 1997. – № 3. – С. 6–9.
9. *Вотинов В. А.* Новый подход к определению

- нию содержания начального этапа обучения на иностранном языке // Повышение академической активности студентов путем совершенствования методов обучения. – Уфа: Наука-Педагогика, 1987. – С. 112–113.
10. Всемирный доклад по образованию 1998 г.: Учителя, педагогическая деятельность и новые технологии. – Барселона: ЮНЕСКО, 1998. – 175 с.
11. Данилевская Н. В. Сверхтекст [Электронный ресурс] // Стилистический энциклопедический словарь русского языка. – URL: <http://stylistics.academic.ru/150/Сверхтекст> (дата обращения: 02.06.2015).
12. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – М.: Феникс, 1997. – 488 с.
13. Крушельницкий Е., Вотинов В. А. Учите язык три недели, не больше! Слайдинг – школа XXI века // Московская среда. – № 5 (48). – 2003. – С. 6.
14. Леонтьев А. А. Психолого-педагогические основы обновления методики преподавания иностранных языков. Лекция-доклад // Серия материалов школы-семинара «Создание единого информационного пространства системы образования». – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. – С. 4–8.
15. Леонтьев А. А. Педагогика здравого смысла // Образовательная система «Школа 2100» Концепция и программы непрерывных курсов для общеобразовательной школы / под науч. ред. А. А. Леонтьева. Вып. 1. – М.: Баласс, 1998. – С. 9–23.
16. Миронова Т. Ю. Технология французских мастерских как средство формирования коммуникативных навыков учащихся начальной школы. Презентация к уроку по теме [Электронный ресурс] – URL: <http://nsportal.ru/shkola/obshchepedagogicheskie-tekhnologii/library/2012/11/03/prezentatsiya-po-teme-tekhnologiya> (дата обращения: 27.05.2015).
17. Селиванова Н. Л. Воспитание в современной школе: от теории к практике. – М.: УРАО ИТИП, 2010. – 168 с.
18. Учителю о психологии / под ред. В. П. Лебедевой, В. И. Панова. – М.: ЦКФЛ ПАО, 1996. – 130 с.
19. Brown Douglas H. Principles of language learning and teaching. – 2nd edition. – Upper Saddle River, Nj: Prentice Hall Regents, Inc. Manual, 1986. – P. 52–64.
20. Hymes D. H. Two types of linguistic relativity // Bright W. Sociolinguistics. – The Hague: Mouton, 1966. – P. 114–158.

### *Belyaev Gennady Yurievich*

*Cand. Sci. (Pedag.), Senior Researcher, Laboratory theory of education, Institute of Education Development Strategy of the Russian Academy of Education, gennady.belyaev2011@yandex.ru, Moscow*

## **NON-ORTHODOXAL METHODOLOGICAL FOUNDATIONS FOR THE DESIGNING OF EXPERIMENTAL RESEARCH IN THE UPBRINGING THE LINGUISTIC PERSONALITY OF A STUDENT<sup>1</sup>**

*Abstract.* The article reveals some essential ideas about the regularities, approaches, methods and forms of the bringing up education, aimed at the shaping of a lingual personality of a student. It describes the so-called nontraditional or non-orthodox methods for the radically-conceptual revision of the prevailing stereotypes and obsolete practice of lingual education, which do not consider the contemporary achievements of science in the sphere of psychophysiology and didactics. The theoretical and practical bases, necessary and sufficient for the reconstruction theories and practice of research-experimental work on lingual instruction in the secondary school and the higher educational institutions are substantiated. The concept of lingual personality is revealed and the position about the leading role of the upbringing process in education and development is narrated. The model of the lingual instruction of “sliding” is thoroughly described for its educational potential, which can be successfully used in the research-experimental work in schools and Institutes of Higher Education in the country.

*Keywords:* instruction, upbringing, lingual personality, research-experimental, non-orthodox, method, approach, construction, the communicative competence.

*Поступила в редакцию 15.04.2015*

<sup>1</sup> This article was prepared with the support of the Russian humanitarian science Foundation, project No14-06-00089.

**Асланов Рамиз Муталлим оглы**

*Доктор педагогических наук, профессор кафедры математического анализа, Московский государственный педагогический университет, r\_aslanov@list.ru, Москва*

**Беляева Елена Вадимовна**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики, Ульяновское высшее авиационное училище гражданской авиации (институт), bel\_ul@mail.ru, Ульяновск*

**Муханов Сергей Александрович**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры высшей математики, Московский государственный машиностроительный университет, s\_a\_mukhanov@mail.ru, Москва*

**ТРЕНАЖЕР ПО ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНЫМ УРАВНЕНИЯМ  
НА ОСНОВЕ WOLFRAM CDF PLAYER**

*Аннотация.* В современном высшем образовании значительный объем часов отводится на самостоятельную работу студентов, одной из форм организации которой может быть использование систем дистанционного обучения (СДО). Использование СДО при традиционной форме позволяет эффективно реализовывать дифференциацию учащихся по темпам усвоения материала, реализовать индивидуальные траектории достижения целей обучения. Значительным плюсом использования компьютерных технологий является визуализация и интерактивность учебного материала. В данной статье рассматриваются вопросы создания и использования интерактивных тренажеров, построенных на базе файлов формата CDF. Проводится анализ преимуществ, предоставляемых Wolfram CDF Player по сравнению с традиционными технологиями подготовки учебных материалов по дифференциальным уравнениям, в том числе динамических и интерактивных, таких как PDF, HTML5, Flash, Java и JavaScript, а также технологий Microsoft Office. Приводятся примеры тренажеров, построенных на базе рассматриваемой технологии, а также примеры размещения данного контента в системе дистанционного обучения для реализации возможностей поддержки очного обучения.

*Ключевые слова:* высшее образование, дистанционное обучение, компьютерный тренажер, дифференциальные уравнения.

Одной из ключевых парадигм современного образования стала его гуманизация, активное использование принципов индивидуализации и дифференциации. По нашему мнению, одним из инструментов, позволяющих задействовать указанные принципы обучения без кардинальных изменений сложившейся системы образования, является использование в учебном процессе систем дистанционного обучения, в том числе и при очном обучении.

Вопрос внедрения систем дистанционного обучения (СДО) в традиционный учебный процесс приводит нас к необходимости рассмотреть существующие модели обучения. Остановимся на трех возможных моделях, которые имеют значение в контексте данной статьи.

– *Традиционная.* Для нее характерны очные занятия с преподавателем и традиционные формы их организации, такие как лекции, семинары и пр.

– *Дистанционная (электронная).* Данная модель подразумевает обучение с использованием информационных технологий, в том числе знакомство студентов с учебными материалами в цифровом формате, размещенными на различных электронных ресурсах, тестирование студентов на компьютере и т. д.

– *Смешанная.* Данная форма представляет собой смешение традиционной и электронной моделей обучения.

На наш взгляд, внедрение в учебный процесс смешанной формы может стать эффективным инструментом индивидуализации и дифференциации обучения за счет того, что у студентов появляется возможность часть учебного материала, размещенного в СДО, осваивать в комфортном для них темпе и по индивидуальной траектории.

Суть смешанной формы заключается в том, что технологии дистанционного (электронного) обучения используются в качестве поддержки традиционного очного

образования. Студенты очной формы получают доступ к СДО и пользуются всеми ее ресурсами. Использование СДО при традиционной форме позволяет дифференцировать учащихся по темпам усвоения материала (у учащихся всегда есть возможность посмотреть материал в любое время, в том числе и из дома), реализовать индивидуальные траектории достижения целей обучения (последовательность изучения материала в рамках, заданных преподавателем, последовательность выполнения прохождения контрольных точек, таких как тесты, отчетные работы и пр. может выбираться студентом самостоятельно) [3; 4]. При этом в отличие от дистанционной и электронной форм обучения сохраняется неоспоримое преимущество традиционной формы, такое как непосредственное взаимодействие с преподавателем.

Возможности применения систем дистанционного обучения в очной форме в виде дистанционной поддержки лабораторного практикума представлены в электронных учебно-методических комплексах [2].

В последнее время компьютерные технологии активно проникают в практику преподавания различных разделов математики, в том числе и в разделы, связанные с дифференциальными уравнениями [1]. Большую роль в усвоении учебного материала при использовании СДО в смешанной форме обучения играют компьютерные тренажеры. Мы считаем, что наиболее эффективными будут интерактивные тренажеры, позволяющие в реальном времени отслеживать динамику процессов и управлять ими.

Одним из наиболее интересных инструментов, позволяющих создавать динамические интерактивные тренажеры, в том числе и по традиционным разделам математики, например, дифференциальные уравнения, является технология, представленная в 2011 году компанией Wolfram Research и представляющая собой новый формат файлов – CDF и бесплатное браузерное дополнение Wolfram CDF Player.

Остановимся подробнее на указанной технологии и проиллюстрируем ее использование для создания интерактивных динамических тренажеров по дифференциальным уравнениям и их размещения в СДО для использования в учебном процессе при

смешанной форме преподавания.

Wolfram CDF Player предоставляет собой плагин для браузера, предназначенный для развертывания графических интерфейсов, управляемых пользователем на основе функциональности динамических интерфейсов системы Mathematica. Фактически CDF Player представляет собой полную версию системы Mathematica, содержащую более 3 тысяч встроенных функций для более чем десятка прикладных направлений. Именно этим обусловлен большой объем загружаемого приложения.

В свою очередь, CDF – новый формат, позволяющий создавать документы, содержащие интерактивные математические объекты, например, такие как графики функций, дифференциальные уравнения и т. п. При этом пользователь может управлять как параметрами отображения указанных элементов, так и изменять сами выражения в тех рамках, которые предусмотрел разработчик файла. Это осуществляется при помощи встроенных в документ элементов управления.

Динамические интерактивные демонстрации формата CDF создаются в системе Mathematica. Также хочется отметить, что на сайте компании присутствуют тысячи готовых к использованию динамических интерактивных приложений, которые можно использовать и в качестве тренажеров при изучении дифференциальных уравнений. Формат вычисляемых документов CDF, в соответствии с популярными в научной среде тенденциями, является открытым форматом из набора лицензий Creative Commons (по которой, например, распространяются все курсы Массачусетского технологического института). Согласно условиям использования Wolfram FreeCDF ваши документы в формате CDF вместе с их содержимым подпадают под лицензию Creative Commons Attribution-ShareAlike License (CC BY-SA), т. е. вы можете использовать, модифицировать файлы для любых целей, включая коммерческие, но обязаны указывать авторов и вы должны распространять переделанные вами части материала на условиях той же лицензии, в соответствии с которой распространяется оригинал.

Рассмотрим, как соотносится формат CDF с рядом других популярных форматов подготовки динамического и статического

учебного контента для СДО и сети Интернет в целом (табл.).

Любой элемент CDF документа может быть легко преобразован в интерактивный, причем динамические элементы могут изменяться в соответствии с вычислениями, производимыми в реальном времени, или могут использоваться для запуска вычислений для нахождения новых результатов, что приводит к глубокому погружению читателя в излагаемый материал. Набор математических выражений является семантически точным, в отличие от традиционного печатного представления. При этом можно использовать стандарт MathML.

Работая на основе технологий системы Mathematica и Wolfram|Alpha, формат CDF соединяет в единую платформу триллионы фрагментов, в том числе и узкоспециализированных данных, и наибольшую в мире коллекцию алгоритмов. Из широкого ряда дисциплин авторы могут быстро создавать тематический материал без необходимости использования дополнительного инструментария. Однажды создав документ, вы можете легко преобразовать его во множество форм, таких как документ, учебник, презентация, отчет, инфографика или приложение.

CDF документы являются интерактивными, как приложения, но в то же время повседневными, как традиционные документы. Речь идет об интерактивности в реальном времени, а не просто о предварительно подготовленной анимации. Создание

интерактивного материала во многих случаях настолько просто, что рядовой пользователь может это сделать без помощи специалистов.

К примеру, на основе разработанной технологии, в практике обучения математическому анализу авторами используются интерактивные тренажеры по дифференциальным уравнениям.

Первый из тренажеров направлен на закрепление навыков решения различных типов дифференциальных уравнений. Данный тренажер позволяет пошагово контролировать решение соответствующего типа дифференциального уравнения. Тренажер второго вида – позволяет иллюстрировать процесс графического (численного) решения дифференциального уравнения методом Эйлера.

В настоящее время файлы формата CDF можно создавать непосредственно в системе Mathematica. При этом почти все программные и вычислительные функции, имеющиеся в системе, могут быть использованы для построения CDF приложений. Также при создании CDF документа есть возможность импортировать данные, текст и изображения из файлов формата Microsoft Office. Применительно к математике есть возможность копирования математических выражений, таких как дифференциальные уравнения, из документов формата Word и вставки их как MathML выражения в систему Mathematica.

Весь интерактивный материал должен быть построен с помощью команды

Таблица

Сравнение популярных форматов файлов учебного контента

Параметры для сравнения	Название формата файла				
	CDF	PDF	Flash и HTML5	Java и JS	Office
Создание автономных приложений, включая весь исполняемый код и необходимые данные, содержащиеся в них	+			+	
Вложение в Web-страницы и CMS	+		+	+	
Полностраничное отображение и динамическая иерархия документа (переход по главам, закладкам)	+	+			+
Динамические диаграммы и графики	+		±	±	
Автоматическое построение интерфейса	+				
Трехмерная графика в документе	+		±		
Математическая и техническая типографика	+	±			±
Встроенные функции (математические, анализ данных)	+				±
Интегрированные узкоспециализированные функции, включая математическую обработку, символьное решение	+				

Manipulate и может использовать только элементы управления, которыми можно управлять при помощи указательных устройств (Slider, Locator, Checkbox, PopupMenu и др.). Отличие от системы Mathematica в том, что не поддерживаются некоторые ее элементы, такие как нечисловые поля ввода, диалоговые окна.

Размещение данных тренажеров в СДО для организации работы студентов также не представляет трудностей, т. к. файлы в формате CDF легко включать в веб-страницы или просматривать непосредственно в браузере как полноэкранные документы. Вложение CDF объектов может сводиться к простому вставлению фрагмента кода, сгенерированного системой Mathematica при сохранении файла, или ввода `<embed>` – помеченного объекта в ваш HTML вручную. Тем не менее для того, чтобы обеспечить совместимость с каждым типом браузера, вложенный контент лучше помещать внутри тэгов `<object>`, как проиллюстрировано в нижеследующем образце:

```
<object classid="clsid:612AB921-E294-41AA-8E98-87E7E057EF33" width="500" height="300" type="application/vnd.wolfram.cdf.text">
  <param name="src" value="GraphicSolutionOfAFirstOrderDifferentialEquation.cdf">
  <embed width="500" height="300" src="GraphicSolutionOfAFirstOrderDifferentialEquation.cdf" type="application/vnd.wolfram.cdf.text">
</object>
```

Для большей гибкости компанией Wolfram Research также разработан скрипт для вложения Wolfram CDF, который является бесплатной JavaScript библиотекой с открытым исходным кодом. Он не использует никаких других библиотек и гарантирует совместимость со всеми браузерами, предоставляет средства проверки факта установки CDF плагина, отображает логотип CDF Player и ссылку на него, если плагин отсутствует, а также предоставляет возможность отображения статических изображений вместо интерактивного контента. Этот же JavaScript код используется в генерируемом системой Mathematica коде вложения:

```
<script type="text/javascript" src="http://www.wolfram.com/cdf-player/plugin/v2.1/cdfplugin.js"></script>
```

```
<script type="text/javascript">
  var cdf = new cdfplugin();
  cdf.embed('SomeHomogeneousOrdinaryDifferentialEquations.cdf', width, height);
</script>
```

Таким образом, использование при преподавании курса «Дифференциальные уравнения» тренажеров, размещенных в СДО и построенных на базе документов формата CDF, позволяет повысить наглядность обучения, предоставляет студентам и преподавателям дополнительные возможности по индивидуализации и дифференциации обучения. К дополнительным плюсам можно также отнести следующее.

1. Более широкий коммуникационный канал, сочетающий как создание обычного текстового и графического материала, так и интерактивного, обладающего функциональными возможностями математических пакетов и приложений.

2. Легкая в создании интерактивность, основанная на использовании автоматизированных функций и указаний на английском языке вместо специальных знаний программиста для создания широкого ряда приложений.

3. Гибкость развертывания, гарантирующая, что однажды созданный документ формата CDF можно будет использовать в слайд-шоу для сопровождения лекций, книгах (интерактивных учебниках), приложениях и веб-объектах, размещении в СДО.

Тренажеры по дифференциальным уравнениям, созданные в формате CDF, являются простой в использовании обучающей системой, вычисляющей и показывающей результаты, иллюстрирующей сам ход решения.

### Библиографический список

1. *Асланов Р. М.* Задачник по дифференциальным уравнениям (с использованием систем компьютерной математики): учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Прометей, 2013. – 242 с.
2. *Беляева Е. В.* Дистанционная поддержка лабораторного практикума по информатике в институте гражданской авиации // Вестник московского городского педагогического университета. Серия: информатика и информатизация образования. – 2015. – № 2. – С. 48–51.
3. *Муханов С. А.* Технология проектирования дистанционного курса «Дифференциальные уравнения» с использованием LMS Moodle // На-

ука и школа. – 2014. – № 2. – С. 28–32.

4. Таранова М. В. Сравнительный анализ компонентов структуры творческой, исследователь-

ской и учебной деятельности // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 1. – С. 256–267.

***Aslanov Ramiz Mutallim ogli***

*Prof. of the Department of Mathematical Analysis, Moscow State Pedagogical University, r\_aslanov@list.ru, Moscow*

***Belyaeva Elena Vadimovna***

*Assoc. Prof. of the Department Informatics, Ulyanovsk Higher Civil Aviation School, bel\_ul@mail.ru, Ulyanovsk*

***Mukhanov Sergey Alexandrovich***

*Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Department of Mathematics, Moscow State Engineering University, s\_a\_mukhanov@mail.ru, Moscow*

*Abstract.* In modern higher education for students' homework is given a large amount of hours. Thus one of the forms of this work organization is the distance learning systems. LMS allows you to effectively implement the differentiation of students in mastering the time of learning and to realize individual paths. Visualization and interactive training material is the biggest advantage of computer technology in LMS. This article discusses the creation and use of interactive simulators built on the CDF file format. The analysis of the advantages provided by Wolfram CDF Player, compared with traditional training materials of differential equations, such as PDF, HTML5, Flash, Java and JavaScript, as well as technologies of Microsoft Office. The article gives examples of simulators, built on this technology, as well as examples of the placement of content in LMS for implementing features to support full-time study.

*Keywords:* higher education, distance learning, computer simulator, differential equations.

*Поступила в редакцию 06.06.2015*

**Бородина Викторина Николаевна**

*Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности и специальной психологии факультета психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, borodina0769@mail.ru, Новосибирск*

**Соломатин Евгений Вячеславович**

*Кандидат педагогических наук, заместитель начальника кафедры военной педагогики и психологии, Новосибирский военный институт внутренних войск им. И. К. Яковлева МВД России, solomatин.evgeniy@mail.ru, Новосибирск*

**СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ОДАРЕННОСТИ**

*Аннотация.* В статье понятие «одаренность человека» раскрывается в контексте постнеклассической парадигмы, которая все более утверждается на современном этапе развития психологической науки. Человек рассматривается как сложная, открытая, самоорганизующаяся система, способная к самодвижению. Утверждается идея о том, что в каждом человеке проявляется одаренность как особая индивидуальная чувствительность к миру, позволяющая человеку выстраивать свой уникальный стиль и образ жизни.

*Ключевые слова:* одаренность, способности, талант, постнеклассическая парадигма, уникальность.

Проблема выявления и дальнейшего развития одаренных детей вызывает огромный интерес во всем мире. Необходимость поиска резервов решения наиболее существенных задач, стоящих перед современным обществом, придает проблеме развития одаренных детей особую актуальность [1; 4; 6; 7]. Повышенное внимание к проблеме одаренности главным образом связано с экономическим рывком многих развитых стран, а именно с возросшим уровнем общей образованности населения и значительными достижениями в области психолого-педагогических наук.

Интенсивно проблема одаренности разрабатывалась в зарубежной психологии (А. Бине, Л. Терстоун, Ч. Спирмен, У. Штерн и др.). Зарубежными учеными велась дискуссия в отношении основных характеристик одаренности. Следствием этого явились более ста теорий, посвященных проблемам одаренности. Несмотря на то что эти теории рассматривали одаренность в разных аспектах, виды одаренности выделены не были, единства в отношении природы и структуры одаренности достигнуто не было.

По мере развития психологической науки менялось представление об одаренности как однофакторном явлении. В настоящее время ученые сходятся во мнении, что недопустимо связывать одаренность с высоким уровнем интеллектуального развития. Так, например, одной из наиболее известных за-

рубежных концепций одаренности является теория трех колец Дж. Рензулли, которая раскрывает одаренность как «взаимодействие трех групп человеческих качеств: интеллектуальные способности, превышающие средний уровень, высокая увлеченность выполняемой задачей и высокий уровень креативности. Одаренные и талантливые дети – это дети, которые обладают данными характеристиками или способны развить и реализовать их в любой полезной деятельности» [13, с. 27]. Рензулли подчеркивает, что ни одна из этих характеристик сама по себе недостаточна, чтобы «создать одаренность». Каждая из трех групп является «равным партнером» в создании одаренности [12, с. 182].

Выявление, формирование и развитие способностей и одаренности представляет собой одно из важных направлений отечественной психологии, в русле которого осуществлялись многочисленные исследования ученых (Б. М. Теплов, Д. Б. Богоявленская, Н. С. Лейтес, В. С. Юркевич, В. Н. Дружинин и др.). Теоретические основы в разработке проблемы одаренности были заложены в исследованиях Б. М. Теплова, рассматривающего одаренность через способность или комплекс способностей, «от которых зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или другой деятельности» [10, с. 37]. В. С. Юркевич под одаренностью понимает высокий уровень развития каких-либо способностей.

Н. С. Лейтес отмечает, что одаренность ребенка связана с более высокими, чем у его сверстников творческими проявлениями и более высокой восприимчивостью к учению [5]. В психологическом словаре одаренность трактуется как системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности [8]. Более широкое представление об одаренности можно также связать со способностью совершать сверхнормативные усилия, со сверхмотивацией, со способностью реализовывать свой потенциал.

Особый интерес представляет рабочая концепция одаренности, разработанная коллективом авторов под руководством Д. Б. Богоявленской, в которой одаренность представлена как системное качество, характеризующее психику ребенка в целом [9]. При этом особое значение авторы придают направленности личности, системе ценностей, которые ведут за собой развитие способностей и определяют, как будет реализовано индивидуальное дарование. Одним из дискуссионных вопросов является вопрос о частоте проявления детской одаренности. Сторонники одной точки зрения считают, что путем создания благоприятных условий до уровня одаренного можно развить практически любого здорового ребенка. Противоположной точки зрения утверждают, что одаренность – уникальное явление и нужно уделить основное внимание поиску одаренных детей.

В соответствии с современными научными представлениями об одаренности (трехкольцевая концепция одаренности Дж. Рензулли, рабочая концепция одаренности Д. Б. Богоявленской, Ю. Д. Бабаевой, Н. С. Лейтеса, А. М. Матюшкина, В. С. Юркевич, Д. В. Ушакова и др.), в которых одаренность определяется взаимодействием трех основных групп качеств человека: общих интеллектуальных способностей, креативности, увлеченности задачами (мотивацией), предметом диагностики явились интеллект, креативность, личность (прежде всего мотивация и интересы), а также характеристики поведения и деятельности учащихся.

Сложность обсуждения и решения проблем, связанных с понятием «одаренность человека», обусловлена состоянием пси-

хологии. Все более утверждается постнеклассическая парадигма, которая конкретизируется в представлениях о человеке как открытой системе (А. Г. Асмолов, Б. Братусь, Э. В. Галажинский, В. Е. Ключко, Д. А. Леонтьев и др.). Психологическое мышление, явившееся вследствие отказа от понимания психики как отражения объективного мира в пользу ее понимания как порождения новой реальности, меняет предмет психологии, центрируя ее на человеке, выводя на первый план динамический жизненный мир человека с его хромотопическими характеристиками и феноменологическим планом.

По мнению В. Е. Ключко, в зарождающейся постнеклассической науке проблеме одаренности можно рассмотреть как «проблему качества ценностно-смысловой развертки бытия человека и меры осмысленности им собственного жизнеосуществления» [2, с. 76]. В контексте постнеклассической парадигмы он рассматривает одаренность как «интегральную (эмерджентную) характеристику человека, определяющую его способность генерировать новые формы мышления, поведения и деятельности, используя те возможности, которые открываются ему в сложной динамике ценностно-смысловых измерений его жизненного пространства, эффективно переструктурировать ментальный опыт в соответствии с новыми задачами и обеспечивать режим саморазвития как стратегический фактор жизнеосуществления» [2, с. 76]. По мнению В. Е. Ключко, потенциал одаренности может быть рассмотрен «в качестве ресурса саморазвития человека, обнаружен в его переходе из потенциала (как предзаданной возможности) в потенцию как возможность, обладающую силой на свое осуществление» [3, с. 102]. В этом смысле развитие одаренности «вплетено» в процесс саморазвития. Если рассматривать человека как открытую психологическую систему, способную к самодвижению, то одаренность представляется как общесистемное свойство, эмерджентное явление, особое качество, принадлежащее целостному человеку.

Таким образом, одаренность можно характеризовать через способности (комплекс способностей), через результативность деятельности, через сверхмотивацию и т. д., напрямую одаренность связана и со стилем жизни человека. Быть одаренным – это значит жить своим образом жизни,

согласно собственной индивидуальности. Одаренный человек обладает особенностями, отличающими его от других людей. Такой человек стремится к одиночеству, независимости от окружения, автономии, но в то же время – к контакту с другими одаренными, умными людьми. Для одаренного человека характерны чувствительность и избирательность восприятия, особое отношение к реальности, умение извлекать практический опыт.

Мы считаем, что нужно отказаться от общераспространенного мнения об одаренности как редком явлении. Рассматривая человека как сложную, открытую, самоорганизующуюся систему, способную к самодвижению, можно сказать, что в каждом человеке проявляется одаренность как особая индивидуальная чувствительность к миру, позволяющая человеку выстраивать свой уникальный стиль и образ жизни, чтобы в нем можно было эффективно и инициативно действовать.

#### Библиографический список

1. *Жафьяров А. Ж.* Компетентностные модели развития детей, одаренных в области математики // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 3. – С. 192–200.
2. *Клочко В. Е.* Проблема одаренности: трансспективный анализ тенденций развития // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2012. – Т. 5, № 3. – С. 70–77.
3. *Клочко В. Е.* Развитие одаренности в разных социокультурных и образовательных средах: проблемы организации кросс-культурного ис-

следования // Сибирский психологический журнал. – 2013. – № 50. – С. 100–110.

4. *Краснова В. И.* Самореализация одаренного подростка как педагогическая проблема // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 3. – С. 248–251.

5. *Лейтес Н. С.* Возрастная одаренность школьников: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 320 с.

6. *Мерзон Е. Е.* Организационно-педагогические условия развития одаренности школьников педагогами высших школ // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 3. – С. 81–86.

7. *Моргунов Г. В.* Психология одаренности: инновационный подход // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 9. – С. 239–245.

8. Психология. Словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

9. Рабочая концепция одаренности / отв. ред. Д. Б. Богоявленская. – М.: Мин. обр. РФ, 2003. – 95 с.

10. *Теплов Б. М.* Способности и одаренность // Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие для студентов. – М.: Институт практической психологии, 1996. – С. 34–263.

11. *Юркевич В. С.* Одаренный ребенок: иллюзии и реальность [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.center-nlp.ru/library/s55/nlp/jurkevich.html> (дата обращения: 25.04.15).

12. *Renzulli J. S.* What makes giftedness? // Reexamining a definition. Phi Delta Kappan. – 1978. – № 60. – P. 180–184.

13. *Renzulli J., Reis S. & Smith L.* The revolving door identification model. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1981. – 126 p.

#### *Borodina Victorina Nikolaevna*

*Cand. Sci. (Psychol.), Assist. Prof. of the Personality Psychology and Special Psychology Department, Novosibirsk State Pedagogical University, borodina0769@mail.ru, Novosibirsk*

#### *Solomatin Evgeniy Vyacheslavovich*

*Cand. Sci. (Pedag.), Deputy chief of Department of military Pedagogy and Psychology, Novosibirsk Military Institute of Internal Troops named after I. K. Yakovlev General of the Ministry of Internal Affairs of Russia, solomatin.evgeniy@mail.ru, Novosibirsk*

### THE MODERN APPROACHES TO THE PROBLEM OF A TALENT

*Abstract.* The article presents the concept of “human talent” is disclosed in the context of post-nonclassical paradigm that increasingly adopted at the present stage of development of psychological science. Man is regarded as a difficult, opened, self-organized and capable to self-propulsion system. It is asserted the idea that every person shows a talent as a special individual sensitivity to the world that allows a person to build their own unique style and the way of life. Being gifted – it means to live the lifestyle of your own according to your personality and characteristics.

*Keywords:* giftedness, ability, talent, post-nonclassical paradigm, uniqueness.

*Поступила в редакцию 12.03.2015*

**Васильева Марина Рашидовна**

*Кандидат философских наук, доцент кафедры социально-массовых коммуникаций гуманитарного факультета, Новосибирский государственный технический университет, vasileva@corp.nstu.ru, Новосибирск*

## **ВИЗУАЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ: СТАНОВЛЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ**

*Аннотация.* Настоящая статья посвящена возможности создания новой дисциплины «Визуальные коммуникации». Сейчас визуальные коммуникации изучаются в рамках широкого междисциплинарного поля, тематически объединяющего все исследования визуального в современной культуре, но имеют перспективу дисциплинарной автономии. Эта цель достигается путем отбора, анализа и интерпретации теоретических ресурсов всех привлекаемых предметных областей, которые распределяются согласно структурным элементам принятой базовой модели коммуникации. Дальнейшая экспликация привлеченных таким образом понятий приводит к созданию понятийного ряда и логико-онтологической схемы новой дисциплины «Визуальные коммуникации».

*Ключевые слова:* визуальные коммуникации, визуальный объект, визуальный медиум, визуализация, визуальный опыт.

В современном гуманитарном знании много внимания уделяется так называемому визуальному повороту (Г. Бёме, У. Митчелл), который фиксирует два серьезных социокультурных тренда: изменение коммуникативной среды человека за счет увеличения числа конституирующих ее визуально воспринимаемых объектов и появление новой визуальной культуры, изменяющей человека и его способы освоения реальности.

Осмысление этих процессов происходит в рамках разных научных направлений: визуальной социологии, визуальной антропологии, в искусствоведении и в сравнительно новых исследовательских областях – «visual studies» и «visual culture» [5; 9–11].

Все указанные исследовательские сферы имеют дело с широким кругом пересекающихся тем, связанных визуальной проблематикой, которые активно обсуждаются в иностранной и российской литературе.

Визуальные коммуникации как область визуальной тематики также находится в процессе становления. Пока, по нашему мнению, она представляет собой мультидисциплинарное поле с каждый раз заново формирующимся консенсусом относительно своего содержания. Имеет ли это направление перспективу дисциплинарной автономии? Сейчас такой дисциплины нет, но существует достаточное количество программ учебных курсов высшей школы

с названием «Визуальные коммуникации», различающиеся по содержанию и по направлениям подготовки, которые представляют существующую тематику достаточно фрагментарно (см. Программу курса «Визуальные коммуникации» [8]). Вместе с тем преподавание подобных курсов предполагает отбор и логическое выстраивание необходимого материала как основы новой одноименной дисциплинарной области, хотя обычно учебная дисциплина повторяет движение научной, дублируя, систематизируя, упрощая и сокращая наработанный материал.

Такая работа может вести к конституированию научной дисциплины, т. к. определяет круг тем и объектов, которые в нее войдут, что позволит сформировать корпус понятий (разных уровней абстрактности, чтобы обеспечить дедуктивный вывод), а также отобрать методы и виды эмпирических объектов. Конечно, данный процесс возможен только путем междисциплинарного синтеза, при помощи выбора круга дисциплин-доноров, изучающих коммуникационные процессы и визуальную сферу в целом. В нашем случае туда войдут вышеперечисленные предметные области исследования визуального, а также медиатеории и теории коммуникации. Отбор необходимого материала осуществляется путем анализа и интерпретации.

В качестве примера такого эмпирического отбора проанализируем содержание наибо-

лее читаемых (most read) 39 статей журнала *Visual Communication* (2003–2014) с точки зрения вида исследований (теория/эмпирия), дисциплин, методов и объектов. Анализ показал, что чуть больше востребованы эмпирические кейсы, чем статьи теоретической направленности.

Проведенный анализ позволяет предположить, что дисциплинарные области здесь не имеют четких очертаний, используются разные понятия и термины, которые хотя и фиксируют референты, создающие первоначальную онтологию, но не имеют строгой дисциплинарной привязки.

Можно считать, что визуальные коммуникации как учебная дисциплина и наука использует в качестве основного донора область *visual studies*, которой принадлежат главные теоретические ресурсы современного изучения визуального.

После кодификации всех теоретических ресурсов (парадигм, подходов, теорий, концепций и понятий) должна вестись работа по их отбору, интерпретации, конкретизации, комментированию и разграничению. По нашему мнению, основное внимание на первом этапе стоит уделять именно понятийному ряду, который может быть заимствован и эксплицирован для нужд новой дисциплины,

а также введению новых, связанных с ним понятий.

Эта процедура носит в основном логический характер и должна иметь в основе базовую модель коммуникации, позволяющую распределять теоретические ресурсы указанных дисциплин согласно структурным элементам данной модели.

Предлагается использовать обобщенную онтологическую модель коммуникации, состоящую из двух субъектов-коммуникаторов и медиума (множественных медиумов, медийной цепи данной коммуникации).

Для идеального разграничения субъектов с точки зрения их коммуникативных ролей будем полагать одного из них адресантом (начинает, осуществляет, контролирует коммуникацию, готовит сообщение и выбирает медиумы), а другого – адресатом (принимает сообщение). Безусловно, роли могут меняться в одном акте коммуникации. Предложенная модель близка к понятию прагматической коммуникации [4]. Это основа логической структуры дисциплины «Визуальные коммуникации», собирающая ее содержание в круг указанных понятий. Определим предварительно визуальную коммуникацию как такую коммуникацию, в которой основные медиумы имеют визуальный характер.

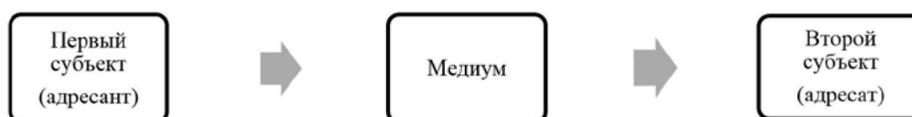


Рис. 1. Базовая модель коммуникации

Таблица

Содержание статей (most read) журнала *Visual Communication* (2003–2014)<sup>1</sup>

Дисциплины	Семиотика, культурные исследования, педагогика, медиаисследования, экология
Доминирующие методы	Семиотический и дискурс-анализ
Объекты	Вербально-визуальный текст (креализованный текст), новые и старые медиа, цвет, язык, визуальный язык, дискурс, визуальная метафора, образ, графический дизайн
Эмпирические объекты	Фотографии в сетях, конкретные виды мультимедиа, мультимедиа в Китае, газеты, видео, визуальный стиль конкретного издания, метро, скульптура, Берлинская стена

<sup>1</sup> По материалам журнала *Visual Communication* [Электронный ресурс]. – URL: <http://vcj.sagepub.com> (дата обращения: 15.03.2015).

Рассмотрим каждый элемент модели с точки зрения использования тех понятийных рядов, которые могут описывать его в рамках конструируемой нами дисциплины.

*Первый субъект визуальной коммуникации* (адресант) начинает ее, заинтересован в ней, ставит цель, обеспечивает протекание и фиксирует результат. Нужно понятийно описать деятельность создающего сообщение субъекта, которая заключается в ментальной подготовке и последующем медийном воплощении визуального сообщения.

Ментальная подготовка может быть описана понятием *визуальное мышление*, которое не имеет однозначного толкования. С психологических позиций – это естественная функция мозга и автономный процесс. Р. Арнхейм определял его как «мышление посредством визуальных операций» и подчеркивал его универсальность, отмечая, что все и всюду прибегают к визуальному мышлению, которое направляет фигуры на шахматной доске и определяет глобальную политику на географической карте [1]. По мнению ученого, согласно экспериментальным исследованиям, чувство зрения действует путем образования визуальных понятий, т. е. путем форм, которые соответствуют внешнему виду предметов в данном окружении и имеют свои эквиваленты в рисунках и картинках – этот «опыт откладывается в образах и этими образами мы оперируем так же, как если бы они были самими оригиналами» [1, с. 183–184]. Более того, понятие (даже абстрактное) и его визуальный образ не противоречат друг другу, хотя образы обычно характеризуются неполнотой, нечеткостью, нецелостностью, схематичностью, являясь одновременно и общими, и частными.

На подобном понимании целостности психического процесса базируется отношение к визуальному мышлению как компоненту любого знания, в том числе имеющего характеристики рационального и вербального, поскольку слово (денотат) и его визуальное воплощение, во-первых, нераздельны, во-вторых, не совпадают полностью – каждый из них имеет автономное содержание.

Тем не менее можно полагать, что знание о каждом отдельном когнитивном объекте (фрейм, когнитивная схема) может сопровождаться его визуальными (внутренними)

образами. Поэтому ментальная подготовка сообщения – это *процесс визуального мышления* как актуализация *ментального образа объекта(тов)*, который сопровождается *ментальным визуальным образом*.

Этот процесс, в свою очередь, охватывается понятием «*визуализация*», которое мы понимаем как осознанное представление в сознании того или иного объекта в визуальном (видимом) виде. Данное понятие также неоднозначно.

Различают два типа визуализации: ментальную и медийную (материальное воплощение ментальной, изображение). Оба эти типа зависят от объектов визуализации с точки зрения ментального содержания и формы репрезентации. Это перцептивно воспринятые объекты материального (физического) мира, а также культурные формы, выраженные абстрактными понятиями. Вместе с тем это реальные объекты, имеющие ментальную визуальную проекцию в сознании. Выделяется еще один тип визуализации: содержание текста передается с помощью образных фигур, зрительных метафор [2].

Все выделенные типы визуализации зависят от *визуального опыта* субъектов. Стоит отметить, что данное понятие используется, но практически не определяется [7; 9]. По нашему мнению, визуальный опыт – это совокупность всех ментальных визуальных образов, полученных в процессе жизни, как компонентов знания субъекта.

Визуальный опыт характеризует как первого, так и второго субъекта. Для первого он означает ресурс для создания визуальных сообщений, а для второго – возможность эти сообщения принимать, т. к. только схожий визуальный опыт позволяет нормально коммуницировать. Предлагается выделить два вида визуального опыта: первичный и вторичный. Первичный – собственная перцепция реальных визуальных объектов, а вторичный – восприятие медийных визуальных объектов в ситуации коммуникативного взаимодействия. Эти два вида опыта следует различать по причине разграничения коммуникативной и некоммуникативной ситуации для формирования визуального опыта субъекта, когда во втором случае мы имеем дело с «организованным», «не лично полученным опытом» (гиперреальность

Ж. Бодрийяра), который заменяет собственный (первичный). Создание вторичного визуального опыта – основная задача медиасферы.

Итак, для описания первого субъекта визуальной коммуникации можно использовать ряд связанных понятий: визуальное мышление, визуализация (ментальная и медийная), визуальный опыт (первичный и вторичный), тип объекта. Здесь визуальный опыт служит основой визуального мышления, который обеспечивает ментальную визуализацию, а последняя, в свою очередь, – визуализацию медийную.

Медийная визуализация есть создание собственно *медиума* (медиумов) – третьего компонента рассматриваемой модели. Следует учитывать, что данное понятие здесь имеет исключительно коммуникативный смысл [3].

В визуальной коммуникации медиумы имеют визуальную природу. Визуальный медиум является *визуальным объектом*, который можно определить как видимый объект в конкретном акте восприятия. Он воспринимается и рационально осознается. Однако в связи с тем, что ряд визуальных объектов имеет естественное происхождение (природные и искусственно созданные материальные объекты), как все, что может попасть в поле зрения при простом визуальном восприятии, то их можно выделить отдельным понятием – *реальные визуальные объекты*. Другой вид визуальных объектов специально создается для визуальной коммуникации (фотографии, картинки, любые изображения, визуальные невербальные знаки, произведения искусства и пр.) – это собственно медиум, который в этом случае будет выступать как *медийный визуальный объект*. Он содержит сообщение, которое есть воплощение визуального ментального объекта(ов), и может быть в разной степени идентичен его реальному визуальному референту, может быть по-разному модифицирован, а также быть полностью «фантазийным» как новый объект, не имеющий референта.

Медийный визуальный объект обладает сложной структурой, анализ которой позволяет дать определение визуальным изображениям и образу, которые не всегда разводятся в литературе, а также рассмотреть механизм визуальной коммуникации с точки зрения достижения ее целей. (Объем насто-

ящей статьи не позволяет остановиться на этом подробно.)

Одновременное существование в визуальном акте реальных и медийных визуальных объектов позволяет концептуализировать понятие визуального контекста и обозначить его отдельным понятием *визуальная среда коммуникации*. Это понятие может быть соотнесено с более абстрактными понятиями *визуальной сферы* и *визуальных практик*, которые специфицируют визуальную среду конкретной коммуникации теми *визуальными маркерами* (отдельные визуальные объекты), которые их конституируют. Например, для визуальной сферы торговли ключевыми маркерами являются товар, торговый зал, покупатели и продавцы (причем некоторые – суть атрибутивные маркеры, а некоторые – нет).

Именно единство визуальной среды и ее медийных визуальных объектов обеспечивает визуальную коммуникацию для второго ее субъекта.

Характеристики *второго субъекта визуальной коммуникации* связаны с восприятием медийных визуальных объектов и визуальной среды. Понятие «восприятие» имеет здесь несколько измерений, являясь междисциплинарным. По сути его можно обозначить как видение, поскольку оно точнее передает способ и процесс освоения визуального и отвечает на вопрос: как человек видит? Здесь существует два подхода, которые обобщенно можно назвать психофизиологическим и социокультурным. В рамках первого рассматривают психофизиологические основы, которые детерминируют весь процесс визуального восприятия. Культурно обусловленное видение можно раскрыть таким, уже введенным, понятием, как «*визуальный опыт*», а также понятиями «*режим видения*» и «*способ видения*». Близкие понятия, не уточняясь, уже используются в литературе: М. К. Крышталева пишет о режиме зрения (синоним – скопический режим) и выделяет три его модуля [6], а Е. В. Батаева использует понятие «режим видения» [2].

Режим видения связан с доминирующим видом деятельности и типом повседневной практики человека. Он связан также со средой, типами визуальных объектов и маркеров, тем визуальным полем, которое для него обычно и повседневно. Способ видения



Рис. 2. Логико-онтологическая схема визуальной коммуникации

сопряжен с целями и ценностями данной культуры как средствами селекции наблюдаемого и принимаемого в процессе визуальной коммуникации. Все это необходимо учитывать для подготовки и проведения визуальной коммуникации.

Таким образом, в настоящей статье предложена понятийная структура новой дисциплины «Визуальные коммуникации» путем экстраполяции универсальной коммуникативной модели в предметные поля визуальных исследований и выделения в результате этого ряда релевантных данной дисциплине понятий, попытка их логической связи и введения новых, их дополняющих. Тем самым создана предварительная логико-онтологическая схема новой научной и учебной дисциплины (рис. 2).

#### Библиографический список

1. Арнхейм Р. Визуальное мышление // Психология мышления / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. А. Сиридонова, М. В. Фаликман, В. В. Петухова. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 672 с.
2. Батаева Е. В. Фланерство и видеомания: современные и постмодерные визуальные практики // Вопросы философии. – 2012. – № 11. – С. 61–68.
3. Васильева М. Р. Теоретико-методологические проблемы исследований визуальных коммуникаций в новых медиа // Connect-Universum-2014: сборник материалов V Международной научно-

практической интернет-конференции. – Томск: Издательский Дом Томского государственного университета, 2015. – С. 73–76.

4. Гундарин М. В., Ситников А. П. Победа без победителей: очерки теории прагматических коммуникаций. – М.: ИМИДЖ-контакт, 2003. – 256 с.

5. Иншиев И. Н. «Иконический поворот» в теориях культуры и общества // Логос. – 2012. – № 1 (85). – С. 197–198.

6. Крышталева М. К. Визуальный опыт человека в визуальной культуре // Terra Humana. – 2014. – № 2. – С. 165–168.

7. Пирогов С. В. Горизонты исследования визуального // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. – 2013. – № 4 (24). – С. 124–131.

8. Программа курса «Визуальные коммуникации». Институт моды, дизайна и технологии [Электронный ресурс]. – URL: [imdt.ru/programm/vuzovskij\\_komponet/vizualnaya](http://imdt.ru/programm/vuzovskij_komponet/vizualnaya) (дата обращения: 10.06.2015).

9. Усманова А. Визуальные исследования как исследовательская парадигма [Электронный ресурс]. – URL: <http://filosfak.ru/biblio/usmanovaa-almazira-vizualnye-issledovaniya/> (дата обращения: 05.05.2015).

10. Mitchell W. J. T. The Pictorial Turn // Picture Theory. Essays on Verbal and Visual Representation. – Chicago & London: The University of Chicago Press, 1994. – P. 11–34.

11. Moxey K. Visual Studies and the Iconic Turn // Journal of Visual Culture. – 2008. – № 7 (2). – P. 131–146.

*Vasilieva Marina Rashidovna*

*Cand. Sci. (Philosoph.), Assoc. Prof. of the Department Social-Mass Communications, Novosibirsk State Technical University, vasilieva@corp.nstu.ru, Novosibirsk*

**VISUAL COMMUNICATION:  
BECOMING THE DISCIPLINE**

*Abstract.* This article is devoted to research the possibility of establishing a new discipline “Visual Communication”. Analysis and interpretation areas, studying visual culture, allowed proposing a new logic of discipline.

*Keywords:* visual communication, visual object, visual medium, visualization, visual experience.

*Поступила в редакцию 06.06.2015*

*Влавацкая Марина Витальевна*

*Доктор филологических наук, заведующий кафедрой иностранных языков технических факультетов Новосибирского государственного технического университета, vlavatskaya@list.ru, Новосибирск*

## КОМБИНАТОРНАЯ ЛИНГВОДИДАКТИКА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Аннотация.* В статье описывается комбинаторная лингводидактика – направление в методике обучения иностранным языкам, возникшее в связи с востребованностью современного общества и ориентированное на формирование и развитие у вторичной языковой личности коммуникативной и коллокационной компетенций. Цель статьи – обосновать преимущества данного направления в условиях современного общества. Комбинаторная лингводидактика – научная дисциплина, в теоретической основе которой заложены когнитивный, психологический, лингвистический и методический аспекты.

*Ключевые слова:* комбинаторная лингводидактика, языковое обучение, коммуникативная и коллокационная компетенции, лексические связи слов, сочетаемость слов.

Современные условия развития общества диктуют все новые и новые требования к языковому обучению. Сегодня можно наблюдать быстрые изменения в системе образования: на первый план выходят проблемы, связанные прежде всего с межкультурным общением, интеграцией предметных областей знаний, формированием способности современного человека реализовывать речевую деятельность на иностранном языке, а также приобретением умений и навыков работы в области информационно-коммуникационных технологий. Все это свидетельствует об актуальности изучения иностранных языков, когда язык представляет собой основной носитель информации, и, соответственно, востребованности создания новых подходов и методик к его обучению.

Цель статьи – познакомить читателей с комбинаторной лингводидактикой – направлением в методике преподавания иностранных языков, а также дать ему научное обоснование: определить задачи, разделы, средства и способы обучения. На современном этапе в науке превалирует антропоцентрический подход, основная цель которого направлена исключительно на человека – его цели, интересы, потребности. Народы, живущие на Земле, говорят на языках, которые значительно различаются как по структуре, так и семантике. Это объясняется тем, что носители разных языков видят наш общий мир по-разному. Следовательно, способ концептуализации окружающей действительности, свойственный языку, с одной стороны,

универсален, а с другой – этноспецифичен. В подтверждение этому можно привести примеры расхождения сочетаемости в коллокациях русского и английского языков: рус. *высокая трава* – англ. *deep grass* (букв. *глубокая*), рус. *заядлый курильщик* – англ. *heavy smoker* (букв. *сильный, тяжелый*), рус. *принять решение* – англ. *make a decision* (букв. *сделать*), рус. *страшный грех* – англ. *deep sin* (букв. *глубокий*) и т. д. Эти примеры ярко демонстрируют то, что носители разных языков видят и отражают реальный мир в своем родном языке по-своему.

Именно этот языковой феномен под названием *сочетаемость лексических единиц* лег в основу разрабатываемой нами методики обучения иностранному языку – комбинаторной лингводидактики, направленной на формирование у вторичной языковой личности комплекса компетенций (коммуникативной, коллокационной, культурной и др.) посредством выделения структурных, инструментальных и «содержательных компонентов обучения и научения в их неразрывной связи с природой языка и природой общения, в основе которых лежат механизмы социального взаимодействия индивидов» [4, с. 277]. Подчеркнем, что в контексте современного языкового образования главным ориентиром лингводидактики является вторичная языковая личность, а также уровни, механизмы и условия ее формирования и развития.

Как любое научное направление, комбинаторная лингводидактика содержит в себе

ряд оснований. Когнитивная составляющая заключается в том, что реализация мыслительных операций невозможна без вербального отражения замыслов и идей человека, в основе которых заложена главная закономерность речи – сочетаемость слов. Вечная философско-психологическая проблема соотношения языка и сознания решается посредством функционирования механизмов речевого мышления с использованием определенных лексикализованных грамматических структур. Иначе говоря, при создании любого высказывания действует принцип языковой комбинаторики – основной закон речепорождения, или составление комбинаций слов, которые подчинены определенным коммуникативным задачам при данных условиях их реализации и которые можно образовать из заданного количества слов [3].

Переходя к лингвистической составляющей комбинаторной лингводидактики, важно отметить, что комбинаторика языковых единиц тесно соотносится с валентностью, или потенциальной сочетаемостью слов, заложенной в сознании носителя языка, и его способностью производить отбор языковых единиц и, таким образом, выстраивать связную речь.

Современные потребности теоретического и прикладного описания языка способствовали разработке системного представления комбинаторного аспекта языковой и речевой синтагматики – комбинаторной лингвистики, объектом исследования которой стали синтагматические отношения языковых единиц и их комбинаторный потенциал [1]. Возникновение этого теоретико-прикладного направления обусловлено не только систематизацией сугубо лингвистических явлений, но и чисто практическими задачами – обучением иностранному языку, переводу и культуре речи. Реализация этих целей учитывает значимость выполнения языком основной его функции – коммуникативной – в различных сферах речевой коммуникации. Появление комбинаторной лингвистики как теоретического направления языкознания способствовало возникновению ее прикладных аспектов: лексикографического, переводческого и методического. На последнем мы остановимся подробнее.

Очевидно, что комбинаторная лингводидактика относится к методическому направ-

лению, так как ее цель – разработка методов и приемов обучения, направленных на формирование и развитие у вторичной языковой личности комплекса компетенций, прежде всего коммуникативной и коллокационной.

Коммуникативная компетенция формируется только на основе языковой компетенции. В данном случае целью коммуникативной способности вторичной языковой личности является не система языка, а иноязычная речевая деятельность как средство межкультурного взаимодействия.

Под коллокационной компетенцией понимается способность учащегося определять, воспринимать и воспроизводить лексические блоки слов (*chunks*) в речи [5], где под «блоками слов» понимают всевозможные коллокации (словосочетания) и фразы. Владение данной компетенцией подразумевает эффективное общение на иностранном языке, а главное – умение сочетать слова друг с другом согласно языковой норме. Как показывает наблюдение, формирование и развитие коллокационной компетенции в настоящее время представляет собой одну из важнейших задач обучения иностранному языку. В достижение этой цели был создан специальный раздел языкознания – корпусная лингвистика, занимающаяся «разработкой общих принципов построения и использования лингвистических корпусов текстов с применением компьютерных технологий» [2, с. 5].

Формирование коллокационной компетенции – весьма сложный процесс с применением определенных средств и способов обучения, отвечающих всем требованиям языкового образования в современных условиях информационных технологий. Среди основных ресурсов, разрабатываемых в рамках корпусной лингвистики, можно выделить корпусы текстов и конкордансы. Языковым корпусом текстов называется «большой, представленный в машиночитаемом формате... филологически компетентный массив языковых данных, предназначенный для решения конкретных лингвистических задач» [2, с. 5], например, «Британский национальный корпус»: [corpus.byu.edu](http://corpus.byu.edu); «Национальный корпус русского языка»: [ruscorpora.ru](http://ruscorpora.ru); «Корпус испанского языка»: [www.corpusdelespanol.org](http://www.corpusdelespanol.org). и др. В целях обучения языку при использовании

программы «конкорданс» в корпусе текстов можно задать поиск слова и получить список его употреблений в контексте со ссылкой на источник. Подобные базы языкового материала стали полезными и надежными источниками формирования коллокационной компетенции учащихся.

Помимо описанных выше, необходимо указать на компьютерные словари (Oxford Advanced Learners Dictionary, Random House Webster's, Pocket Oxford Dictionary и др.) и энциклопедии (Britannica, Columbia и др.), которые также стали важными ресурсами, используемыми в процессе обучения. В рамках комбинаторной лингводидактики одним из основных положений является работа учащихся с электронными ресурсами с целью развития у них «лексического видения и понимания языка» [5; 6].

Учитывая теоретические основы данного направления, а также цели, современные условия и средства обучения вторичной языковой личности, необходимо выделить основные направления комбинаторной лингводидактики.

Во-первых, это общая комбинаторная лингводидактика, цель которой – расширение ментального лексикона учащихся при помощи изучения слов, относящихся к общелитературному языку, и их сочетаемости. Важно отметить, что значения слов, в которых они употребляются, следует изучать в сопоставительном аспекте, т. е. сравнивая с семантикой одноименных слов родного языка, так как они часто не совпадают, например: *sharp knife* – острый нож, *sharp slope* – крутой скат, *sharp outline* – четкий контур, *sharp contrast* – резкий контраст, *sharp blow* – сильный удар, *sharp taste* – терпкий вкус, *sharp smell* – едкий запах, *sharp air* – морозный воздух, *sharp envy* – жгучая зависть, *sharp eyes* – острое зрение и т. д. Изучив множество примеров, можно сделать вывод, что английский язык целесообразнее изучать не через слова, а через блоки слов [5], т. е. коллокации и фразы.

Во-вторых, это раздел академической (научной) комбинаторной лингводидактики, занимающийся разработкой способов и приемов обучения сочетаемости слов в академических, или общенаучных, целях. Особенно актуально обучение научным коллокациям (*key concept, serious matter, frequent*

*use, chief obstacle, numerous factors* и т. д.) и клише (*regard must be paid, it should be noted, it is worth mentioning, it was found that, it may account for* и т. д.) сегодня, когда английский язык является основным средством международного академического сообщества. Мы являемся свидетелями того, как результаты научных исследований в России постепенно становятся известными во всем мире благодаря публикациям российских ученых на английском языке в ведущих мировых журналах. Неоценимую помощь в изложении научных трудов на английском языке могут оказать уже существующие словари и пособия: Н. К. Рябцева «Научная речь на английском языке» (2000), А. П. Миньяр-Белоручева «Англо-русские обороты научной речи» (2013), М. В. Мельникова «Англо-русский словарь словосочетаний и клише специалиста-исследователя» (2000) и др.

В-третьих, это раздел специальной, или профессиональной, комбинаторной лингводидактики, главная задача которого – развитие коллокационной компетенции вторичной языковой личности в отдельно взятой предметной области знания: бизнесе, электронике, юриспруденции, психологии, педагогике, языкознании и т. д. Знание и умение сочетать слова в профессиональной сфере деятельности поможет специалисту в данной области вести межкультурное общение со своими коллегами напрямую, не прибегая к услугам переводчика. Приведем примеры коллокаций из области языкознания, касающихся различных типов деривации: *internal derivation* – внутреннее словообразование, *semantic derivation* – семантическое словообразование, *morphologic word-building / derivation* – морфологическое словообразование, *syntactic word-building* – синтаксическое словообразование. Эти коллокации демонстрируют важность употребления слова в специальном контексте.

Резюмируя сказанное выше, можно утверждать, что в контексте языкового образования, связанного прежде всего с запросами и потребностями современного общества, комбинаторная лингводидактика является той теоретико-прикладной областью, которая занимается разработкой средств и способов обучения, направленных на формирование и развитие коммуникативно-коллокационной компетенции у вторич-

ной языковой личности. Наше исследование показывает, что в процессе обучения иностранному языку и культуре способность корректно сочетать слова повышает продуктивность межкультурного общения и обеспечивает полное взаимопонимание коммуникантов в отдельных областях знаний и сферах общения.

#### Библиографический список

1. *Влавацкая М. В.* Теоретические проблемы комбинаторной лингвистики. Лексикология. Лексикография. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2011. – 508 с.

2. *Захаров В. П., Богданова С. Ю.* Корпусная лингвистика. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2013. – 148 с.

3. *Маковский М. М.* Лингвистическая комбинаторика: Опыт топологической стратификации языковых структур – М.: КомКнига, 2006. – 232 с.

4. *Халева И. И.* Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста // Язык-система. Язык-текст. Язык-способность. – М.: Институт русского языка РАН, 1995. – С. 277–278.

5. *Lewis M.* Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach. – Hove, England: LTP, 2000. – 245 p.

6. *Woolard G.* Messaging: Beyond the Lexical Approach. – Theround, 2013. – 148 p.

#### *Влавацкая Марина Витальевна*

*Dr. Sci. (Philology), Head of the Foreign Languages Department for Engineering Faculties, Novosibirsk State Technical University, vlavatskaya@list.ru, Novosibirsk*

### COMBINATORY LINGVODIDACTICS IN THE CONTEXT OF MODERN LANGUAGE EDUCATION

*Abstract.* The article describes Combinatory Linguodidactics that is a new direction in the teaching foreign languages methodology, which appeared in connection with the demand of modern society and focused on the creation and development of communicative and collocational competence in a secondary language personality. The purpose of the article is a scientific foundation for the benefits of this branch in modern society. Combinatory Linguodidactics is a complex discipline consisting of cognitive, psychological, linguistic and methodological aspects.

*Keywords:* combinatory linguodidactics, language teaching, communicative and collocational competences, lexical relations of words, collocability.

*Поступила в редакцию 21.04.2015*

**Комина Ольга Васильевна**

Младший научный сотрудник лаборатории интродукции декоративных растений Центрального сибирского ботанического сада СО РАН, *kuznetsova\_olga8@mail.ru*, Новосибирск

**Васильева Ольга Юрьевна**

Доктор биологических наук, зав. лабораторией интродукции декоративных растений Центрального сибирского ботанического сада СО РАН, профессор Новосибирского государственного аграрного университета, *vasil.flowers@rambler.ru*, Новосибирск

**Черемисина Александра Владимировна**

Аспирант лаборатории интродукции декоративных растений Центрального сибирского ботанического сада СО РАН, *lexx-flora@rambler.ru*, Новосибирск

**ИЗУЧЕНИЕ ОРГАНОГЕНЕЗА РАСТЕНИЙ  
В ВЫСШЕЙ И СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются возможности проведения лабораторных работ в области изучения биологии развития генеративных почек для познания морфологии растений и формирования профессиональных компетенций (ПК) биологов-исследователей. Показаны наиболее доступные для изучения объекты и описана методика проведения исследований, которую могут освоить также школьники, обучающиеся в профильных биологических классах и лицеях. Подробно рассматривается методика изучения органогенеза на примере пионов, объектах с наиболее крупными, а потому самыми удобными для препарирования и описания почками, на примере *Paeonia anomala* L., *P. tenuifolia* L., *P. lactiflora* Pall. а также сортов *P. cv. Mahogany* и *P. cv. Laura Dessert*. Показана перспективность использования альстремерии в качестве модельного объекта для изучения органогенеза.

*Ключевые слова:* морфология, органогенез, почки возобновления, *Paeonia*, *Alstroemeria*.

Современные вузовские преподаватели, читающие лекции в аудиториях, оснащенных мультимедийной аппаратурой, могут в полной мере использовать средства анимации в лекциях-презентациях, демонстрировать учебные фильмы. Все это значительно расширяет возможности представления теоретических курсов, повышает восприятие материала студентами. Продолжают развиваться традиции творческого взаимодействия высшей школы и академической науки, когда научные сотрудники – специалисты в области конкретных научных направлений, доктора и кандидаты наук, читают лекции в студенческих аудиториях [2; 3]. Эта категория преподавателей зачастую отмечает, каких именно знаний и умений в рамках заявленных компетенций может не хватать выпускникам высших учебных заведений, решившим связать свою дальнейшую судьбу с научно-исследовательской работой.

Принятый в системе высшего образования компетентностный подход направлен на сбалансированность общекультурных и профессиональных компетенций выпуск-

ника высшей школы [7]. Вот некоторые из профессиональных компетенций (ПК) бакалавра-биолога:

- использует методы наблюдения, описания, идентификации, классификации, культивирования биологических объектов (ПК-2);
- применяет современные экспериментальные методы работы с биологическими объектами в полевых и лабораторных условиях, навыки работы с современной аппаратурой (ПК-5);
- имеет базовые представления о закономерностях воспроизведения и индивидуального развития биологических объектов; использует методы получения и работы с эмбриональными объектами (ПК-8);
- понимает, излагает и критически анализирует получаемую информацию и представляет результаты полевых и лабораторных биологических исследований (ПК-17).

К сожалению, далеко не все кафедры биологических и сельскохозяйственных направлений оснащены современной аппаратурой, включая микроскопы с цифровой обработкой изображений, а стоимость многих реактивов для проведения гистохимических

и цитоэмбриологических исследований достаточно высока.

Исследовательские навыки и компетенции можно отрабатывать, в частности, изучая органогенез растений. В этом случае студенты и школьники профильных биологических классов учатся готовить и анализировать препараты – конусы нарастания. Демонстрация подобных лабораторных работ традиционно проводится в ЦСБС СО РАН в День открытых дверей, приуроченный к дням российской науки, и неизменно вызывает интерес.

Данные исследования не требуют дорогостоящих химреактивов и могут выполняться с помощью обычного светового микроскопа; они базируются на методике Ф. М. Куперман [6], подробно описывающей 12 этапов органогенеза в развитии генеративных почек у представителей различных семейств. Наиболее удобным объектом для демонстрации и лабораторных занятий является почка возобновления – крупная ростовая единица, внутри которой протекает заложение фитомеров, развитие листовых примордиев, первоначальные этапы роста листовых пластинок, влагалищ и междоузлий, заложение пазушных почек, образование зачаточных органов цветка.

Изучение биологии развития генеративных почек можно связать с особенностями сезонного развития хозяйственно ценных растений. Например, существует подразделение многолетних цветочных растений по срокам закладки и дифференциации цветковых почек на 4 группы:

1) генеративные органы закладываются летом, а цветение происходит весной следующего года (*Tulipa* L., *Narcissus* L., *Muscari* Mill.);

2) зачаточные органы цветка закладываются осенью, а цветение происходит весной или в начале лета следующего года (*Paeonia* L., *Primula* L., *Iris* L.);

3) генеративная сфера формируется весной текущего года, а цветение происходит летом или осенью этого же года (*Delphinium* L., *Aquilegia* L.);

4) генеративные органы закладываются в почках летом текущего года, растения зацветают в конце лета – осенью (*Astilbe* Buch.-Ham., *Phlox* L.) [8].

Интенсивность цветения растений первой

и второй групп во многом зависит от степени сформированности зачаточных органов цветка в подземных почках возобновления, уходящих в зимовку.

Для изучения органогенеза растений в высшей и средней школе целесообразно использовать экономически доступные объекты (с высоким коэффициентом вегетативного размножения, не являющиеся дорогостоящими декоративными растениями). Это в первую очередь виды и сорта пиона травянистого [10; 11]; вместо тюльпанов лучше использовать виды рода *Muscari* (мышинный гиацинт).

Интересным объектом, интенсивно образующим побеги и формирующим свойственные многим представителям порядка *Liliales* крупные репродуктивные структуры, нередко используемые в качестве модельных при изучении цитоэмбриологии, является декоративная оранжерейная культура альстремерия (*Alstroemeria* L.), интродуцируемая также и в открытом грунте лесостепи Западной Сибири [9].

Использование альстремерии в качестве модельного объекта для изучения органогенеза перспективно в связи с тем, что при отрастании побегов конус нарастания в почке, выходящей на поверхность почвы, находится в конце II этапа органогенеза, что существенно облегчает наблюдения; все 12 этапов органогенеза проходят в течение одного вегетационного сезона, что позволяет выявить все этапы в течение одной летней практики.

У сорта альстремерии Regina из цветочных бугорков, на V этапе органогенеза, образуются по 3 зачатка лепестков наружного круга, а в центре, под ними, образуются зачатки тычинок. На этом этапе окончательно определяется потенциально возможное число цветков в соцветии, что имеет большое практическое значение. Во время VII этапа органогенеза проявляется характерная сортовая окраска листочков околоцветника, тычиночные нити и столбик пестика быстро растут в длину и в объеме, завершается процесс формирования пыльцы.

Однако наиболее крупные и потому самые удобные для препарирования и описания почки – у представителей рода *Paeonia* [5], поэтому далее в статье подробно описана методика изучения органогенеза пионов.

Процесс исследования включает следующие этапы: сбор и фиксация материала, препарирование почек, определение и описание этапа органогенеза, выводы.

*Сбор и фиксация материала исследования.* Сбор почек пионов в условиях Новосибирска рекомендуется производить осенью (сентябрь – октябрь), либо ранней весной до начала отрастания побегов (апрель – начало мая). Пионы относятся к корневищным геофитам, почки возобновления которых находятся в почве на некоторой глубине, поэтому нужно очень аккуратно раскопать корневище, не повредив хрупкие почки – срезать их следует острым ножом или лезвием у самого основания. Преимущество пионов как объектов лабораторных исследований состоит еще и в том, что оставшаяся подземная часть растения продолжает развиваться и формировать новые почки возобновления.

Для фиксации используют копенгагенскую смесь – спирт (70 %), глицерин (3 %), вода (27 %), помещая срезанные почки в банки с фиксатором с притертыми крышками (объемом 200–500 мл) [1]. При фиксации почек необходимо соблюдать основные правила техники безопасности при проведении лабораторных работ.

*Препарирование почек.* Отделение покровных чешуй для обнажения конуса нарастания производится на предметном стекле при помощи препарировальных игл (2 штуки), скальпеля и микроскопа типа МСП-1.

На одном и том же растении пиона всегда находятся разновозрастные почки (рис.), обеспечивающие возобновление побегов: а) спящие почки – мелкие почки, располагающиеся в пазухах нижних покровных чешуй в базальной части побегов; эти почки пробуждаются только при ранении корневища, делении растения, удалении активных почек; б) резервные почки – формируются в пазухах самых верхних покровных чешуй, при прорастании побега весной впоследствии они отмирают, также, если не будут повреждены отрастающие побеги; в) почки возобновления (дочерние почки) – закладываются в пазухах срединных покровных чешуй, из которых в дальнейшем разовьются побеги; г) материнская почка – несущая на себе спящие, резервные и дочерние почки.



Рис. Почка возобновления (материнская) *Paonia anomala* L. отпрепарированная

*Определение и описание этапа органогенеза.* В цикле развития генеративной почки пионов выделяют 12 этапов органогенеза.

I этап. Не дифференцированный конус нарастания имеет форму плоского или слегка выпуклого бугорка. В условиях Новосибирска у видов пионов этот этап отмечается в июне.

II этап. Закладываются и формируются вегетативные органы будущего побега (чешуи, листья) в дочерней почке. Этот этап наступает после отцветания побега, возникшего из материнской почки прошлого года. В условиях Новосибирска это происходит у рано цветущих видов пионов (*P. anomala* L., *P. tenuifolia* L.) в июне – июле, у поздно цветущих видов (*P. lactiflora* Pall.) и сортов пионов в августе – сентябре.

III этап. Образование вегетативных органов в этот период приостанавливается, т. к. начинается формирование оси соцветия.

IV этап. На данном этапе у *Paonia* происходит переход от формирования брактеей (редуцированных листьев) к закладке цветка.

V этап. Формирование цветка. Происходит закладка покровных и генеративных органов цветка, после чего с наступлением периода зимнего покоя внутрипочечная деятельность приостанавливается, а весной возобновляется.

VI–VII этапы. Процесс микро- и макроспорогенеза на фоне усиленного роста в длину покровных органов и побега в целом происходит с наступлением весны, побеги появляются на поверхности почвы.

VIII этап. Образование бутонов у многих видов пионов происходит практически одновременно с весенним отрастанием.

IX этап. Цветение.

X–XII этапы. Плодоношение и окончание вегетации.

От заложения дочерней почки в пазухе чешуи материнской почки до образования в первой зачатке цветущего побега будущего года у взрослого растения пиона проходит не менее 2 лет, а иногда и более.

Для сравнительных исследований на лабораторных занятиях мы рекомендуем препарировать зафиксированные в сентябре – октябре почки возобновления одного-двух видов пионов разного эколого-географического происхождения (с разными периодами цветения) и одного-двух сортов пионов из садовых групп, различающихся строением цветка (например, немахровые и полумахровые сорта) – различия будут наиболее информативны.

В это время во внутрпочечном развитии прослеживаются разные стадии IV и V этапов органогенеза [5]. Так, почки осеннего сбора *P. anomala* и *P. lactiflora* отличаются степенью сформированности органов зачаточного цветка [4]. *P. anomala* – представитель местной флоры, один из наиболее раннецветущих видов, перед уходом в зиму находится в стадии завершения V этапа органогенеза. Пыльники хорошо дифференцированы, в развитии тычинок наблюдается центробежная тенденция – на периферии тычинки наименее развиты. В центре видны пять достаточно сформированных.

У *P. lactiflora*, зацветающего, как правило, во II–III декадах июня, развитие зачаточных органов цветка в осенний период ближе ко второй половине V этапа – тычинки менее развиты, а в центре уже просматриваются пестики, но и они еще недоразвиты.

У сорта пиона Mahogany с простым немахровым цветком и ранними сроками цветения (со II декады июня) почки возобновления характеризуются более дифференцированными генеративными органами по сравнению с сортом японской группы Laura Dessert, зацветающим в III декаде июня.

Центробежная тенденция начала формирования тычинок сорта Mahogany уже наблюдается, но пестики еще не сформированы – начало V этапа органогенеза. У сорта Laura Dessert зачаточные органы цветка перед уходом в зиму находятся ближе к III этапу – сформирован лишь конус нарастания

с зачаточными листьями.

Таким образом, зачаточный побег будущего года в почке возобновления видовых представителей рода *Paeonia* осенью находится на V этапе органогенеза: происходит дифференциация пыльников; у рано цветущего вида местной флоры *P. anomala* зачатки пестиков более развиты, чем у позднее цветущего вида *P. lactiflora*. У сортовых пионов на конусе нарастания образуются лишь зачатки чашелистиков, как у сорта Laura Dessert (III этап). Промежуточное положение занимает рано цветущий сорт Mahogany – у него уже образованы зачатки лепестков, а в центре цветка тычиночные бугорки, что соответствует начальной стадии V этапа органогенеза.

По состоянию генеративных почек представителей различных таксонов перед уходом в зиму и их морфометрическим параметрам можно спрогнозировать развитие монокарпических побегов в следующем году. В процессе изучения органогенеза растений школьники и студенты могут самостоятельно найти в литературных источниках сведения о различных периодах покоя, которые свойственны этим видам в природных местообитаниях. Таким образом, изучение биологии развития генеративных почек на примере модельных объектов дополняет знания учащихся в области морфологии растений, позволяет охарактеризовать ритмы роста и развития, развивает навыки приготовления и анализа препаратов.

#### Библиографический список

1. Барыкина Р. П., Веселова А. Г., Девятов А. Г. и др. Справочник по ботанической микротехнике. Основы и методы. – М.: Изд-во МГУ, 2004. – 312 с.
2. Васильева О. Ю. Ботаническая составляющая в профессиональной подготовке ландшафтного архитектора и фитодизайнера // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 4. – С. 180–184.
3. Васильева О. Ю., Сарлаева И. Я. Интродукция декоративных растений в учебных курсах и образовательных программах // Вестник ИрГСХА. – 2011. – Вып. 44 (2). – С. 44–51.
4. Комина О. В. Биологические особенности некоторых видов рода *Paeonia* L. при интродукции в лесостепной зоне Западной Сибири: автореф. дис. ... канд. биол. наук. – Новосибирск: ЦСБС СО РАН, 2014. – 16 с.

5. Кузнецова О. В. Органогенез зимующих почек видов и сортов пионов в условиях лесостепи Приобья // Сибирский вестник сельскохозяйственной науки. – 2010. – № 5. – С. 40–45.

6. Куперман Ф. М. Морфофизиология растений. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 240 с.

7. Некрасова И. И., Сартаков И. В. Аспекты компетентного подхода при проектировании модели выпускника вуза // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 4. – С. 84–87.

8. Соколова Т. А., Бочкова И. Ю. Декоративное растениеводство, цветоводство: учебник. – 4-е изд. – М.: Академия, 2010. – 432 с.

9. Черемисина А. В. Биологические особенности *Alstroemeria* L. в открытом и защищенном грунте в условиях Новосибирска // Всероссийская научно-практ. конференция «Ботаническое образование в России: прошлое, настоящее, будущее». – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013. – С. 85–86.

10. Hong D. Y. Peonies of the World: taxonomy and phytogeography. – London: Kew Publishing, 2010. – 312 p.

11. Hong D. Y. Peonies of the World: Polymorphism and Diversity – London: Kew Publishing, 2011. – 112 p.

**Komina Olga Vasilevna**

*Junior Researcher Laboratory of Ornamental Plants Introduction at the Central Siberian Botanical Garden SB RAS, kuznetsova\_olga8@mail.ru, Novosibirsk*

**Vasilyeva Olga Yurievna**

*Dr. Sci. (Biolog.), head of the Laboratory of Ornamental Plants Introduction at the Central Siberian Botanical Garden SB RAS, Prof. of Novosibirsk State Agricultural University, vasil.flowers@rambler.ru, Novosibirsk*

**Cheremisina Aleksandra Vladimirovna**

*Post-graduate Student Laboratory of Ornamental Plants Introduction at the Central Siberian Botanical Garden SB RAS, flora@rambler.ru, Novosibirsk*

**STUDY OF PLANT ORGANOGENESIS  
AT UNIVERSITIES AND SCHOOLS**

*Abstract.* This article considers the possibilities of conducting laboratory research in the field of developmental biology of generative buds for learning plant morphology and formation of professional competence (PC) of biologists-researchers. The objects mostly available for study are demonstrated and the methods of research which both students of higher education institutions and pupils of biology-oriented schools may master are described.

*Keywords:* morphology, organogenesis, innovation buds, *Paeonia*, *Alstroemeria*.

*Поступила в редакцию 19.06.2015*

*Китова Евгения Тарасовна*

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков технических факультетов, Новосибирский государственный технический университет, kitovaet@mail.ru, Новосибирск*

## СОВРЕМЕННЫЕ ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Аннотация.* В статье обоснованы принципы гуманизации и гуманитаризации как основных ценностных ориентаций инженерного образования на современном этапе. Проанализированы личностные качества инженера, выделяемые российскими и международными инженерными ассоциациями. Обоснована важность навыков межличностного общения и роль дисциплины «Иностранный язык» для развития личности инженера. Предложена методическая система обучения гуманитарным дисциплинам на основе полипарадигмального подхода. Под методической системой изучения гуманитарных дисциплин понимается целенаправленное, содержательно насыщенное и организационное оформление эмоционально-интеллектуального взаимодействия преподавателя и студента, направленное на сознательное прочное усвоение гуманитарных знаний.

*Ключевые слова:* гуманизация, гуманитаризация, ценностные ориентации, инженерное образование, методическая система, полипарадигмальный подход.

Ценностные ориентации российского инженерного образования определяются реалиями современного периода. Так, развитие высоких технологий предполагает приоритетное развитие творческих и проективных способностей студентов. Всеобщий экологический кризис ставит перед образованием, и особенно инженерным, задачу изменения всеобщего экологического сознания, воспитания профессиональной нравственности и ориентации специалистов на разработку и применение экологически чистых технологий и производств. Информационная революция и переход общества на информационный этап диктуют необходимость формирования информационной культуры, критического мышления и одновременно требуют широкого внедрения информационных технологий в учебный процесс. Темпы развития общественного сознания отстают от развития глобальных проблем человечества, что требует формирования у студентов планетарного мышления, введения новых дисциплин, таких как системное моделирование, прогностика, глобалистика и других в силу необходимости сформирования целостного миропонимания, новых ценностных ориентаций на основе общегуманистических принципов. Задачи гуманизации и гуманитаризации инженерного образования предстоит решать преподавательскому составу высшей школы.

Под гуманизацией образования понима-

ется процесс создания условий для самореализации, самоопределения личности студента, создания в вузе гуманитарной сферы, способствующей раскрытию творческого потенциала личности, формированию ноосферного мышления, ценностных ориентаций и нравственных качеств с последующей их реализацией в профессиональной и общественной деятельности. Не следует забывать, что знания не бывают сами по себе ни добрыми, ни злыми – лишь человек делает их таковыми. Сегодня как никогда актуально звучат опасения академика В. Вернадского: «Сумеет ли человек воспользоваться этой силой, направить ее на добро, а не на самоуничтожение? Дорос ли он до умения использовать эту силу, которую обязательно даст ему наука?» [2, с. 395]. Студенты технических вузов должны быть вовлечены в процесс усвоения гуманитарного знания с целью осознания ими миссии науки и техники в жизни человечества и своего места в осуществлении этой миссии.

Гуманитаризация образования, особенно технического, предполагает расширение перечня гуманитарных дисциплин, интеграцию содержания технических и гуманитарных дисциплин для получения системного знания.

В технических вузах, решая проблему гуманитаризации, необходимо стремиться к проникновению гуманитарного знания в естественно-научные и технические дис-

циплины. К основным положениям концепции гуманизации и гуманитаризации могут быть отнесены:

- гуманные технологии обучения и воспитания студентов;
- обучение на границе гуманитарных и технических сфер (на границе живого и неживого, материального и духовного, биологии и техники и т. д.);
- междисциплинарность в образовании;
- функционирование цикла социально-гуманитарных дисциплин в вузе как фундаментального, исходного образовательного и системообучающего;
- углубленная языковая подготовка; при этом лингвистический модуль становится составной частью всего комплекса гуманитаризации;
- преодоление стереотипов мышления, утверждение гуманитарной культуры.

К сожалению, до сих пор в России имеет место разделение, а иногда даже противопоставление гуманитарной и технической сфер деятельности, мышления и образования. Однако сегодня инженеру без серьезной гуманитарной подготовки не обойтись. Именно поэтому гуманитаризация технического образования является первоочередной задачей для российской высшей школы.

В процессе реформирования высшего образования наметились определенные сдвиги в сторону гуманитаризации. В государственных образовательных стандартах появилась регламентация циклов дисциплин, которой раньше не было в типовых учебных планах. Введены вариативные дисциплины по выбору студента, направленные на формирование гуманитарных общекультурных компетенций и качеств личности будущего инженера. На примере учебного плана по направлению подготовки «Электроэнергетика и электротехника» в Новосибирском государственном техническом университете мы видим, что значительно увеличен объем часов на дисциплину «Иностранный язык» и введен большой перечень дисциплин по выбору студентов, направленный на развитие коммуникативной компетенции. Это такие дисциплины, как культура научной и деловой речи, культура и личность, основы личностной и коммуникативной культуры, социальные технологии, организационная психология. Эти дисциплины направлены

на развитие личностных качеств будущего инженера, необходимых для реализации профессиональных функций в современных условиях.

Важнейшей функцией инженера является не только технологическая функция (обеспечение функционирования техники и технологии), но и социальные функции, такие как социально-экономическая, управленческая, гуманистическая, культурная. Специалист с высшим техническим образованием должен обладать как профессиональной, так и социально-личностной и межличностной компетентностью. В документах ЕС в межличностные компетенции входят «...способность работать в команде, межличностные навыки, способность работать в междисциплинарной команде, способность воспринимать разнообразие и межкультурные различия, способность работать в международном контексте, приверженность этическим ценностям» (Цит. по [7]).

Сегодняшний рынок и меняющиеся условия труда требуют, чтобы инженер обладал так называемыми «мягкими» навыками (от англ. *soft skills*) в дополнение к «твердым» (техническим) навыкам (от англ. *hard skills*), они должны быть способны выполнять свою работу, используя все имеющиеся ресурсы, включая личностные.

«Твердые» навыки легко идентифицировать и определить по отношению к каждой конкретной профессии. Это технические знания и умения в конкретной технической области. «Мягкие» навыки представляют собой набор личных и межличностных качеств, которые не обязательно могут количественно измеряться, но, тем не менее, будут определять эффективность труда человека. «Мягкие» навыки также называют навыками межличностного общения, то есть способностью специалиста взаимодействовать и решать проблемы со своими коллегами. Примерами «мягких» навыков являются также способность критически мыслить, лидерские навыки, способность принимать решения и др.

Ассоциация инженерного образования России (АЕЕ RF) среди «мягких» навыков выделяет коммуникативную готовность: владение литературной и деловой письменной и устной речью на родном языке, а также владение, как минимум, одним из наибо-

лее распространенных в мире иностранных языков; знание психологии и этики делового общения; владение навыками управления профессиональной группой или коллективом [1].

Европейская федерация национальных ассоциаций инженеров (FEANI) выделяет умение свободно выражать свои суждения по техническим вопросам на базе научного анализа и синтеза; владение устной и письменной речью, умение составлять ясные и убедительные отчеты; свободное владение одним из европейских языков, кроме своего родного; умение пользоваться статистикой; умение мобилизовать человеческие ресурсы [6].

Американский совет по инженерии и технологии (ABET) формулирует социокультурную компетентность следующим образом: способность к эффективной коммуникативной деятельности, владение основами этики поведения и общения [7].

В формировании социокультурной компетенции будущего инженера решающую роль играет гуманитарное образование. Общеизвестно, что дисциплина «Иностранный язык» предлагает неограниченные возможности для развития «мягких» навыков или навыков межличностного общения, поскольку носит коммуникативный характер. Именно эту задачу мы пытаемся решить в процессе преподавания иностранного языка в нашем вузе.

Реализация современных федеральных государственных образовательных стандартов, основанных на компетентностном и субъектном научных подходах, потребовала разработки инновационных методических систем обучения гуманитарным дисциплинам.

Применение методических систем обучения (МСО) гуманитарным дисциплинам осуществляется в сложной многопараметрической, динамической и социальной образовательной среде, успешность функционирования которой зависит от учета совокупности факторов (возрастные и индивидуально-типологические возможности ее участников, материально-техническое, программное и дидактическое обеспечение, восприимчивость к нововведениям, региональность и др.).

Под методической системой изучения гуманитарных дисциплин мы понимаем целе-

направленное, содержательно насыщенное и организационное оформление эмоционально-интеллектуального взаимодействия преподавателя и студента, направленное на сознательное прочное усвоение гуманитарных знаний, а также формирования способности применить их на практике.

В структуру методической системы входят: цели, задачи, субъекты и объекты, содержание гуманитарного образования, организационно-управленческий комплекс, педагогическая диагностика и непрерывный педагогический мониторинг.

Цель методической системы – создание адаптивной информационно-образовательной среды и комфортно-требовательных условий для результативного протекания обучения гуманитарным знаниям разных категорий студентов. Методическая система решает следующие основные взаимосвязанные задачи: формирование необходимого уровня гуманитарной компетентности будущих инженеров в различных отраслях знания; привитие навыков самоорганизации самообразовательной деятельности в процессе изучения гуманитарных дисциплин; формирование умений эффективно использовать средств информатизации в процессе обучения; развитие у студентов умений саморефлексии в процессе изучения гуманитарных дисциплин, толерантности в отношениях с сокурсниками.

При разработке методической системы обучения гуманитарным знаниям целесообразно применять полипарадигмальный подход как совокупность реализации нескольких парадигм, предполагающий доминирующую роль ведущей парадигмы, которой другие парадигмы не противопоставляются, а дополняют ее по принципу синергетики [3].

Полипарадигмальный подход есть междисциплинарное образование, созданное на основе общей программы изучения возможностей совокупности научных подходов, теорий и принципов, которые влияют на разработку методической системы обучения гуманитарным дисциплинам. Обращение к данным педагогики, психологии, эргономики, кибернетики, информатике и других наук, использование разнообразных научных подходов и теорий является специфическим методологическим требова-

нием и составной частью полипарадигмального подхода [4].

Реализация полипарадигмального подхода обеспечивается общей методологической и организационной базой, привлечением специалистов разных сфер деятельности, координацией усилий для достижения общей цели – разработки методической системы обучения гуманитарным дисциплинам.

Разработка МСО требует коллективной командной мыследеятельности, главное место в которой занимает преподаватель по данной отрасли знания [5]. Разрабатывается МСО под конкретный педагогический замысел, в основе которого лежит определенная методологическая позиция разработчиков. В полипарадигмальном подходе находит свое максимальное выражение совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных этапов целостного процесса разработки МСО: прогнозирование, моделирование, проектирование, конструирование, апробация и внедрение.

#### Библиографический список

1. Аккредитационный центр Ассоциации инженерного образования России [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.ac-raee.ru> (дата обращения: 30.03.15).

2. Вернадский В. И. Философские мысли натуралиста. – М.: Наука, 1988. – 520 с.

3. Скибицкий Э. Г., Скибицкая И. Ю. Полипарадигмальный подход – теоретическая основа разработки полезных образовательных продуктов // Качество образования в контексте национальных и глобальных проблем. Материалы Междунар. науч.-практ. конф., посвященной 85-летию В. Н. Турченко (Новосибирск, 11 дек. 2013 г.). – Новосибирск: НГАСУ (Сибстрин), 2014. – Ч. 1. – С. 119–134.

4. Скибицкий Э. Г. Взаимодействие участников команды «разработчик» при проектировании педагогически полезного дидактического обеспечения дистанционного обучения // Сибирская финансовая школа. – 2004. – № 3. – С. 124–128.

5. Скибицкий Э. Г. Оценка педагогической полезности образовательных продуктов // Сибирская финансовая школа. – 2014. – № 5. – С. 164–168.

6. Чучалин А. И. Модернизация бакалавриата в области техники и технологий с учетом международных стандартов инженерного образования // Высшее образование в России. – 2011. – № 10. – С. 20–29.

7. Чучалин А. И. Американская и болонская модель инженера: сравнительный анализ компетенций // Вопросы образования. – 2007. – № 1. – С. 84–93.

8. European Network for Accreditation of Engineering Education [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.enaee.eu> (дата обращения: 30.03.15).

#### *Kitova Evgenia Tarasovna*

*Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Foreign Languages Department, Novosibirsk State Technical University, kitovaet@mail.ru, Novosibirsk*

### CONTEMPORARY VALUES OF ENGINEERING EDUCATION

*Abstract.* The article gives the reasons why the principles of humanization are the main values for engineering education today. Personal characteristics important for an engineer are analyzed and compared to those mentioned by Russian and International Engineering Associations. The author emphasizes the influence of foreign language learning on the personality. The methodical system based on multiparadigmatic approach is designed.

*Keywords:* humanization, educational values, engineering education, methodical system, multiparadigmatic approach.

*Поступила в редакцию 25.04.2015*

**Климов Владимир Михайлович**

*Аспирант кафедры анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности, Новосибирский государственный педагогический университет, kvl177@yandex.ru, Новосибирск*

**Галай Игорь Алексеевич**

*Доцент кафедры педагогики, Куйбышевский филиал, Новосибирский государственный педагогический университет, galay.igor@mail.ru, Куйбышев*

**Айзман Роман Иделевич**

*Доктор биологических наук, профессор, заведующий кафедрой анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности, Новосибирский государственный педагогический университет, roman.aizman@mail.ru, Новосибирск*

## **ЛИЧНОСТНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СТУДЕНТОВ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО УСПЕХА (ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ)**

*Аннотация.* В статье рассматривается значение личностного потенциала студентов для успешной профессиональной деятельности. Представлены различные взгляды на структуру личностного потенциала человека. На основе анализа литературы по проблеме выделены основные компоненты в структуре личностного потенциала: жизнестойкость, саморегуляция, целеустремленность, базисные убеждения и ценности, адаптивность, самореализация, коммуникативные способности, устойчивость. Обсуждаются факторы, влияющие на формирование и развитие личностного потенциала: пол, возраст, типология нервной системы, условия проживания, коммуникативные особенности. Предложены пути его развития у студентов при реализации образовательного и воспитательного процессов в вузе.

*Ключевые слова:* личностный потенциал, профессиональная деятельность, самодетерминация, саморегуляция, самореализация, адаптивность, коммуникативные способности.

Профессиональный успех – естественный результат самореализации в профессии, обеспечивающий высокий социальный статус, финансовую обеспеченность, продвижение по карьерной лестнице. Профессиональный успех является одной из важнейших составляющих развития и социализации человека [17].

Профессиональная успешность зависит от многих детерминант: профессиональных знаний, умений, личностных качеств, среди которых умение использовать свой личностный потенциал является одним из определяющих факторов [14].

При получении профессионального образования студенты оцениваются на экзаменах и зачетах по знаниям и умениям, реже по навыкам, а личностные качества подготовленности выпускника к профессиональному труду уходят на второй план. Как показывает жизнь, ценность специалиста часто зависит от его уверенности, активности, самоорганизации, умения управлять своими эмоциями, адаптивности к жизни. Многие люди, стремящиеся к профессиональному успеху, из-за своей робости, лени, страха перед из-

менениями упускают уникальные возможности, боятся проявить себя [16].

Исследования, проведенные российскими и зарубежными авторами, показали зависимость успешности профессиональной деятельности от уровня самооценки человека [1; 3; 8; 11–13; 15; 32]. Все авторы сходятся во мнении о негативном влиянии неадекватной самооценки на социальное поведение человека и его деятельность.

Таким образом, в процессе обучения в вузе студенты должны формироваться не только в профессиональном плане, но и как специалисты с высоким личностным потенциалом. Наличие высокого личностного потенциала у человека может обеспечить в случае необходимости мобилизацию его интеллектуальной, креативной и прочих видов активности, способствуя достижению продуктивности и результативности деятельности [7].

### *Структура личностного потенциала.*

Как считают С. А. Богомаз и В. В. Мацута, личностный потенциал является системной характеристикой и объединяет

в единый конструкт устойчивость и гибкость, способность противостоять нежелательным изменениям и одновременно инициировать и осуществлять желательные [7].

По определению А. Г. Маклакова, личностный потенциал – это взаимосвязанные между собой психологические особенности личности, определяющие эффективность адаптации и вероятность сохранения профессионального здоровья.

Под личностным потенциалом Д. А. Лентьев рассматривает «системную организацию индивидуально-психологических особенностей личности, лежащую в основе ее способности исходить из устойчивых внутренних критериев и ориентиров в своей жизнедеятельности и сохранять стабильность смысловых ориентаций и эффективность деятельности на фоне давлений и изменяющихся внешних условий» [9, с. 157]. Личностный потенциал лежит в основе личностной автономии, самодетерминации и саморегуляции личности. Он включает в себя три подсистемы, соответствующие трем функциям саморегуляции. Первая из них – функция реализации, обеспечивающая успешную реализацию поставленных целей; вторая – функция ориентации, которая обеспечивает выбор целей, гибкое переключение с одних на другие и своевременный отказ от исчерпавших себя или дискредитировавших себя целей, т. е. саморазвитие, самосовершенствование; третья – функция сохранения, обеспечивающая устойчивость под давлением неблагоприятных обстоятельств [9].

Г. В. Осипов раскрывает личностный потенциал на основе социальных качеств личности как совокупность связанных между собой элементов, основанных на взаимодействии индивида с другими людьми: мотивированная жизненная цель; роль и положение человека в обществе; жизненные принципы и моральные убеждения; законы, которыми руководствуется человек; уровень интеллектуального развития, позволяющий занимать определенное положение в обществе и решать поставленные задачи; наличие образования; особенности психологических качеств индивида, его умение быстро и самостоятельно принимать решения [25].

Какова же структура личностного потенциала? В психологии достаточно сложным

является вопрос о параметрах личностного потенциала человека. В работах разных авторов приведены различные точки зрения. Однако в целом можно сделать вывод о том, что личностный потенциал может быть оценен по наличию у человека личностных качеств, необходимых для успешного выполнения какой-либо деятельности и достижения значимых результатов [5].

В. В. Соколов выделяет следующие элементы в структуре личностного потенциала: интеллектуальные способности человека; профессиональный потенциал (знания, умения и навыки); способность к производственно-трудовой деятельности; способность к творческой самореализации; духовный потенциал (моральные, нравственные качества) [29].

С. А. Богомаз, В. В. Мацута включают в личностный потенциал такие параметры, как рефлексивность, жизнестойкость, самоорганизация деятельности, самодетерминация, качество жизни и удовлетворенность ею, показатели якоря карьеры и ценности [6].

На основании анализа литературных данных, А. В. Будакова, Ю. В. Сметанова выделяют следующие характеристики личностного потенциала: жизнестойкость как система убеждений в собственных возможностях преодолевать трудные жизненные ситуации; целеустремленность как способность ставить цели и достигать их; личностный рост как прогрессивная динамика внутреннего мира человека; автономия как стремление к самоуправлению, а также способность к управлению жизненными событиями [9].

Эмпирическими критериями самодетерминации выступают такие психологические показатели, как спонтанность, креативность, интерес и личностная значимость как причины действий, ощущение себя свободным, а также отдельные психолингвистические индикаторы (преобладание в речи глагола «хочу» над «должен»). Самодетерминация позволяет человеку согласовать имеющиеся у него ресурсы, к числу которых могут быть отнесены способности, личностные черты, нераскрытые возможности и задатки, для организации собственной жизнедеятельности в целом и для достижения поставленной цели в частности [20].

С. А. Богомаз, М. А. Маргынова в ходе

экспериментального исследования установили, что современным молодым людям свойственно высокое стремление к самодетерминации. Ее показатели коррелируют с жизнестойкостью, целеустремленностью, базисными убеждениями и удовлетворенностью жизнью, которые авторы рассматривают в качестве основных компонентов личностного потенциала [5].

И. И. Ашмарин рассматривает самоорганизацию в личностном потенциале как ядро личности, которое минимально подвержено влиянию социальной среды и позволяет преодолевать сложные жизненные ситуации [2].

В. Н. Куницына выделяет коммуникативно-личностный потенциал как комплекс свойств, облегчающих или затрудняющих общение, на основе которого формируется такое интегральное коммуникативное свойство, как коммуникативная совместимость [18].

Личностный потенциал Т. В. Чернянская с соавторами рассматривает как степень адаптивности студентов, которая зависит от личностных характеристик: уровня самооценки, особенностей эмоциональности и особенностей поведения [31].

По мнению Е. В. Разумовской, «под адаптационной способностью понимается способность человека приспособляться к различным требованиям среды (как социальным, так и физическим) без ощущения внутреннего дискомфорта и без конфликта со средой» [28, с. 11].

Одним из важнейших качеств потенциала личности, которое помогает раскрывать собственное «Я» в трудовой деятельности и жизни вообще, Е. Е. Киенко и И. С. Морозова считают самореализацию. Некоторые ученые рассматривают «самоактуализацию» и «самореализацию» как синонимы, отражающие стремление к раскрытию собственного потенциала (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл), что соответствует исследовательской позиции Е. Е. Киенко и И. С. Морозовой [14].

К. Гольштейн ввел близкое к определению самореализации понятие «самоактуализация личности» как единственный существенный мотив [10].

Современной сложноорганизованной деятельности, в которую оказывается вовлеченным большое количество людей с разными социальными позициями, по мнению

С. А. Богомаз и О. В. Каракуловой, должен соответствовать профессионал, способный организовать эффективную коммуникацию. Проведенный корреляционный анализ продемонстрировал, что показатели коммуникации по методике «Диагностика особенностей общения» достоверно связаны с показателями толерантности к неопределенности, жизнестойкости, склонности к самоорганизации деятельности и удовлетворенности жизнью. Повышение коммуникативного потенциала у человека сопровождается тенденцией к более высокой его способности контролировать новые и экстремальные жизненные ситуации, а также тенденцией к более высокой жизнестойкости и склонности к самоорганизации деятельности [4].

Таким образом, на основании анализа литературы в структуре личностного потенциала можно выделить следующие основные характеристики:

- самодетерминация;
- жизнестойкость;
- саморегуляция;
- целеустремление;
- базисные убеждения и ценности;
- самоорганизация деятельности;
- устойчивость, сопротивляемость;
- гибкость (пластичность), адаптивность;
- инициатива, активность;
- самореализация, самоактуализация;
- коммуникативные способности.

*Факторы, влияющие на формирование и развитие личностного потенциала.*

Говоря о факторах, влияющих на развитие личностного потенциала, необходимо обратиться к понятию «психологическая безопасность». Здоровое чувство безопасности является одним из базовых ощущений нормального человека. А. В. Будакова с соавторами выдвигает предположение о том, что формирование позитивных базисных убеждений и чувство психологической безопасности являются одним из важнейших условий для развития личностного потенциала современных молодых людей [9]. По исследованиям, проведенным среди студенческой молодежи, авторы делают заключение о том, что для молодых людей характерна средняя степень убежденности в способности эффективно контролировать экстремальные ситуации. Вместе с тем у молодежи наблюдается и средняя степень выраженности

всех параметров, которые входят в структуру психологического благополучия.

Еще одним из важных факторов, влияющих на формирование личностного потенциала человека, является типология нервной системы. В одном из исследований С. А. Богомаз утверждает, что иррациональных экстравертов (в особенности интуитивных) можно характеризовать как тот тип людей, которые не склонны к целеполаганию и самоорганизации собственной деятельности. Им более свойственно «плыть по течению, куда вынесет», импульсивно реагируя на меняющиеся ситуации. Они мало предсказуемы как для окружающих, так и для самих себя. Напротив, целеустремленность оказывается важным свойством рациональных интровертов, а склонность рационально организовывать свою деятельность – свойством рациональных экстравертов (в особенности сенсорных). Принадлежность человека к одному из этих типов целесообразно учитывать при прогнозировании особенностей его поведения и способности к самоорганизации деятельности [7].

Рассматривая темперамент с позиции степени выраженности определенных качеств, Н. А. Никашина предполагает, что в одной и той же деятельности разные люди добьются разных результатов [22]. Темперамент можно назвать «сквозной» характеристикой человека. От его типа зависят все психические процессы. Эта зависимость проявляется в активности памяти, мышления, восприятия, внимания, а значит, темперамент влияет на успешность выполнения деятельности, позволяя человеку выбрать единственно верный для него способ действий. Глубоко интровертированная личность «пропустит» некоторые предлагаемые ей возможности, но при этом сможет глубоко погрузиться в изучаемую на данный момент времени проблему. Экстравертированная личность сможет реализовать себя более успешно [22].

В развитие личностного потенциала вносят коррективы гендерные особенности. По результатам статистического анализа сравнения различных компонентов личностного потенциала студентов 4-го курса разных специальностей ведущих вузов г. Томска выявлены достоверные различия. У юношей в большей мере присутствует убежденность в том, что борьба позволяет повлиять на ре-

зультат происходящего, пусть даже это влияние не абсолютно и успех не гарантирован. Также достоверные различия в этих группах имеются по общему показателю жизнестойкости. Юноши имеют более высокие показатели жизнестойкости, способны выдерживать стрессовую ситуацию, сохраняя внутреннюю сбалансированность и не снижая успешность деятельности по сравнению с девушками. Эти данные также могут объяснить выбор юношами более «инструментальных» стратегий поведения [21].

Гендерную интерпретацию личностного потенциала затрагивает Л. Н. Ожигова [24]. Постоянное соотношение стратегий профессионализации с гендерной ролью способствует появлению напряжения, неудовлетворенности и ограничивает женщину в самореализации: профессиональные цели либо отсутствуют, либо постоянно отодвигаются, либо достижение их переживается как «проблемное» [14].

В своей работе С. А. Богомаз и О. В. Каракулова провели анализ половых различий в особенностях коммуникации современной вузовской молодежи, который позволил выявить несколько более высокие значения показателя «конгруэнтность в коммуникации» у девушек в отличие от юношей. Следовательно, это может влиять на такой компонент личностного потенциала, как «коммуникативные способности»: однозначность и ясность своих сообщений, открытость и искренность в общении [4].

Условия проживания (социальная среда, географическое местоположение) также влияют на формирование личностного потенциала человека. Р. И. Айзман, И. А. Галай, А. В. Лебедев исследовали сравнительную характеристику личностного потенциала студентов первого курса НГПУ в г. Новосибирске (мегаполис) и филиале университета в г. Куйбышеве (районный центр) [19]. Оценка личностного потенциала студенток обоих городов свидетельствует как о наличии общих личностных качеств, характеризующих высокий уровень их жизненного потенциала, так и о наличии различий, связанных с условиями проживания. У студенток г. Новосибирска более выражены уровень рефлексии, жизнестойкости, удовлетворенности жизнью, самодетерминации, аутентичности и воспринимаемого

выбора, ориентации на карьеру и профессиональное становление, тогда как у студенток г. Куйбышева выше уровень целеустремленности, самоорганизации и физического здоровья. Авторы отмечают похожие различия в оценке личностного потенциала у юношей 1-го курса.

Влияние возрастного фактора тесным образом связано с ориентацией вузовской молодежи на профессиональную деятельность. Возрастные особенности оказывают влияние на базисные ценности и возможности их реализации («служение людям», «помощь людям», «желание сделать мир лучше»). Также возрастными особенностями объясняется и отсутствие ориентации на стабильность места жительства у молодежи, всегда испытывающей желание «попробовать себя» в разных жизненных ситуациях и побывать в разных географических местах [7].

Профиль обучения влияет на коммуникативные способности. А. В. Будакова отмечает ниже среднего уровень коммуникативно-личностного потенциала будущих технически ориентированных специалистов, показывает их невысокую личностную зрелость [9]. Это говорит о возможных сложностях в процессе дальнейшего профессионального и личностного самоопределения.

Как показывает исследовательский опыт С. А. Богомаз и О. В. Каракуловой, особенно дефицитными у технически ориентированных юношей и девушек оказываются коммуникативные способности, от уровня развития которых во многом зависит возможность достижения лично и социально значимых результатов.

О недостаточной степени развитости коммуникативного потенциала вузовской молодежи говорят С. А. Богомаз, В. В. Мацута [7]. Причину этого они видят в том, что в вузовском образовательном процессе, особенно на «негуманитарных» факультетах, традиционно не уделяется должное внимание становлению коммуникативной компетентности будущих профессионалов. На подобных факультетах отсутствует какая-либо система развития коммуникативных навыков и рефлексии результатов коммуникации.

Итак, для достижения успехов в профессиональной деятельности необходимо сохранять и развивать высокий личностный потенциал во время обучения в вузе.

#### *Развитие личностного потенциала.*

Формирование личности будущего специалиста должно основываться на личностно-деятельностном подходе к студентам. Личностный подход в профессиональной подготовке осуществляется посредством индивидуального подхода. В образовательном процессе необходимо учитывать индивидуальные отличия (пол, темперамент, способности, интересы и т. д.) и в зависимости от этих различий подбираются темп, формы и методы обучения. Главная идея деятельностного подхода – это воспитание студентов в труде, втягивание в активную учебную деятельность, посредством которой осваивается профессиональная деятельность, развиваются память, внимание, мышление, личностный потенциал [16].

К развитию коммуникабельности приводит деятельность в группах из нескольких человек, работающих над одним заданием, проектом. Такие проекты должны проходить конкурсный отбор, который будет дополнительным мотивационным фактором для четкой, слаженной работы в группе, основанной на взаимопонимании и взаимоуважении всех участников. В ходе совместной работы студенты будут неизбежно сталкиваться с конфликтными ситуациями, преодоление которых позволит приобрести определенный опыт по разрешению или предотвращению конфликтных ситуаций в будущей профессиональной деятельности [26].

Для развития инициативности творческой личности студента в университетах должны создаваться различные общественные организации, где главной действующей силой были бы сами студенты. К таким организациям можно отнести профсоюзы, старостаты, студенческие ректораты, благодаря которым расширяется участие студентов в различных молодежных проектах, происходит взаимодействие студентов с региональными российскими и международными молодежными сообществами. Процесс работы в таких объединениях будет способствовать развитию организаторских способностей [30].

Участие студентов в конкурсах, олимпиадах, семинарах, конференциях формирует навыки влияния на окружающих, умение убеждать. В дискуссиях обучающиеся участвуют четкой аргументации, сохраняют выдержку

ку и спокойствие в критических ситуациях.

Развитию социально значимых качеств личности способствует развитие информационных технологий в вузе. Их применение активизирует мыслительную деятельность студентов, позволяет развивать креативность, самостоятельность обучающихся. Используя компьютерные возможности, студенты могут создавать проекты, презентации [23].

Построение образовательного процесса в вузе должно предусматривать все многообразные средства, формы и методы, направленные не только на эффективное формирование профессиональных знаний, умений и навыков, но и на развитие личностно ориентированных качеств студента, способствующих будущему профессиональному успеху.

На различные виды социальной активности студентов, способствующие развитию личностного потенциала ориентирует «Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 гг.», которая предусматривает проведение регулярных сезонных школ для активных участников социальных проектов, поддержку волонтерских проектов, разработку программ развития студентов в работе в органах самоуправления и коллегиального управления образовательными организациями [27].

#### Библиографический список

1. Ананьев Б. Г. О проблеме современного человекознания. – М.: Наука, 1977. – 380 с.
2. Ашмарин И. И. «...Сладостное и всегда новое удовольствие...» // Человек. – 1999. – № 3. – С. 170–185.
3. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986. – 422 с.
4. Богомаз С. А., Каракулова О. В. Типологические особенности коммуникативного потенциала // Вестник ТГУ. – 2011. – № 347. – С. 126–130.
5. Богомаз С. А., Мартынова М. А. Самодетерминация в структуре личностного потенциала современной российской молодежи // Вестник ТГУ. – 2012. – № 357. – С. 164–168.
6. Богомаз С. А., Мацута В. В. Опросниковые методы исследования личностного потенциала: методическое руководство: метод. пособ. – Томск: ТГУ, 2012. – 39 с.
7. Богомаз С. А., Мацута В. В. Оценка личностного потенциала и выявление основных типов ориентации на профессиональную деятельность у современной вузовской молодежи // Психология обучения. – Вып. 12 – М.: СГУ, 2010. – С. 77–88.

8. Борисов Ю. А., Кудрявцев И. А. Смысловая сфера сознания и самосознания успешных и неуспешных менеджеров среднего звена // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24, № 1. – С. 91–103.

9. Будакова А. В., Сметанова Ю. В., Богомаз С. А. Психологическая безопасность как условие развития личностного потенциала // Вестник Томского государственного университета. – 2010. – № 338. – С. 156–159.

10. Вахромов Е. Е. Психологические концепции развития человека: теория самоактуализации личности. – М.: МПА, 2001. – 158 с.

11. Гульянова Н. А. О связи самопритяжения и осознания Я-образа в ситуации неуспеха // Вестник моск. ун-та. Психология. – 2001. – № 3. – С. 68–75.

12. Джемс У. Психология. – М.: Педагогика, 1991. – 368 с.

13. Зимбардо Ф. Формирование самооценки // Самосознание и защитные механизмы личности. – Самара: Изд. Дом «Бахрах», 2003. – С. 58.

14. Киенко Е. В., Морозова И. С. Специфика самореализации личности в профессиональной деятельности // Вестник КемГУ. – 2010. – № 3. – С. 69–78.

15. Корнеева Л. Н. Самооценка как механизм саморегуляции профессиональной деятельности // Вестник ЛГ. – 1989. – Вып. 4. – С. 91–96.

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

17. Котовский В. В., Краснощеченко И. П. Представление студенческой молодежи о профессиональном успехе // Вестник ЧГПУ. – 2014. – № 6. – С. 58–68.

18. Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. Н. Межличностное общение: учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.

19. Лебедев А. В., Галай И. А., Айзман Н. И., Айзман Р. И. Личностный потенциал студентов 1-го курса НГПУ // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 1. – С. 69–73.

20. Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2011. – 679 с.

21. Нефедова Д. И. Жизненные стратегии студенческой молодежи в процессах вхождения в инновационную деятельность // Инновационный личностный потенциал современной молодежи в развивающейся России: сборник материалов II Молодежного сибирского психологического форума и Всероссийской научной школы для молодежи (22 сентября – 2 октября 2009 г., Томск; Горно-Алтайск) / под ред. С. А. Богомаза,

- Ю. В. Сметановой. – Томск: Издательство ТГУ, 2009. – С. 249–254.
22. *Никашина Н. А.* Темпераментальные особенности как фактор самореализации личности людей с ограниченным зрением // Вектор науки ТГУ. – 2011. – № 1 (4). – С. 45–61.
23. *Образцов П. И.* Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения. – Орел: Орловский государственный технический университет, 2000. – 145 с.
24. *Ожигова Л. Н.* Гендерная интерпретация самоактуализации личности в профессии (на материале педагогической профессии): дис. ... канд. психол. наук. – Краснодар, 2000. – 21 с.
25. *Осинов Г. В.* Рабочая книга социолога. – М.: Либроком, 2009. – 287 с.
26. Практикум по дисциплине «Психофизиология профессиональной деятельности» / авт.-сост. Е. Г. Агапова. – Самара: Изд-во СГЭА, 2009. – 84 с.
27. О Федеральной целевой программе развития образования на 2016–2020 годы: постановление Правительства РФ от 23.05.2015 N 497 [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_180188](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180188) (дата обращения: 25.04.2015).
28. *Разумовская Е. В.* Социализация студенческой молодежи // Учитель. – 2005. – № 2. – С. 11–12.
29. *Соколов В. В.* Философия духа и материи Рене Декарта. – М.: Либроком, 2011. – С. 78–81.
30. Студенческое самоуправление в вузах России: материалы VI Общероссийской студенческой научно-практической конференции / ред. И. П. Кисилев, Д. М. Рябов. – СПб.: Петербургский гос. ун-т путей сообщения, 2011. – 164 с.
31. *Черняновская Т. В., Шептицкая Ю. В., Костенко Е. В.* Личностные особенности, способствующие социально-психологической адаптации студентов к вузу [Электронный ресурс] // Третья Всероссийская интернет-конференция «Потенциал личности: комплексная проблема». – URL: <http://www.litres.ru/kollektiv-avtorov/lichnostnyy-potencial-struktura-i-diagnostika/chitatonlayn/page-7/> (дата обращения: 12.03.2015).
32. *Шибутани Т.* Я-концепция и чувство собственного достоинства. Самосознание и защитные механизмы личности. – Самара: Изд. Дом «Бахрах», 2003. – 656 с.
33. *Ellis A.* The impossibility of achieving consistently good mental health // American psychology. – 1987. – Vol. 42. – P. 75–91.

### ***Klimov Vladimir Mihailovich***

*Graduate Student, Department of Anatomy, Physiology and Safet, Novosibirsk State Pedagogical University, klvl77@yandex.ru., Novosibirsk*

### ***Galai Igor Alekseevich***

*Assis. Prof., of the Department of Head of the Department of the Pedagogics, Kuibyshev Branch, Novosibirsk State Pedagogical University, galay.igor@mail.ru, Kuibyshev*

### ***Aizman Roman Idelevich***

*Dr. Sci. (Biolog.), Prof., Head of the Department of Anatomy, Physiology and Safety, Novosibirsk State Pedagogical University, roman.aizman@mail.ru, Novosibirsk*

## **PERSONAL POTENTIAL OF STUDENTS AS THE FACTOR OF PROFESSIONAL SUCCESS (REVIEW LITERATURE)**

*Abstract.* The article reviewed the significance of the personal potential of students for their successful professional activity. The different opinions of the structure of the personal human potential are presented. The analysis of the different articles on the subject allows us to pinpoint the main components in the structure of personal potential: vital capacity, auto regulation, sense of purpose, basic beliefs and values, adaptability, personal fulfillment, communication skills, stability. The following factors, influencing the formation and development of personal potential – sex, age, typology of the nervous system, housing conditions, special aspects of communicating – are discussed in the article. The ways of development of the personal potential of students, during their educational and training processes at the university, is suggested.

*Keywords:* personal potential, professional activity, auto regulation, personal fulfillment, adaptability, communication skills.

*Поступила в редакцию 12.04.2015*

*Приятелева Марина Константиновна*

*Старший преподаватель кафедры начального образования, Нижегородский институт развития образования, priymarina@gmail.com, Нижний Новгород*

## **РОЛЬ ПЕДАГОГА В ФОРМИРОВАНИИ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются проблемы формирования гражданской идентичности личности в образовательных учреждениях, говорится о необходимости грамотного педагогического сопровождения становления российской идентичности школьников. Для этого важно знание педагогами сущности базового понятия, структуры, процесса формирования гражданской идентичности личности. Предлагаются наиболее эффективные образовательные технологии, которые могут быть использованы в ходе работы по формированию российской государственной идентичности. Рассказывается о том, как решается задача подготовки педагогов начального образования к реализации задач становления гражданской идентичности младших школьников в Нижегородском институте развития образования.

*Ключевые слова:* гражданская идентичность личности, социокультурная идентичность, гражданин России, педагог, обучающиеся.

Выступая с очередным Посланием Федеральному Собранию, президент России В. В. Путин отметил: «В XXI веке на фоне новой расстановки экономических, цивилизационных, военных сил Россия должна быть суверенной и влиятельной страной. Мы должны не просто уверенно развиваться, но и сохранить свою национальную и духовную идентичность, не растерять себя как нация. Быть и оставаться Россией» [10].

К нам пришло осознание того, что образование и общество – это одна целостная система, закладывающая основы грядущих изменений в обществе, предопределяя его развитие в прогрессивном или в регрессивном направлении.

Фигура педагога – определяющий фактор формирования новых компетенций подрастающих поколений [2]. В условиях усиления роли образования в развитии экономики страны, потребности общества в талантливых людях, способных обеспечивать его прогресс, конкурентноспособность, актуализировалась проблема подготовки нового учителя для новой школы. Особенно возрастают требования общества к компетентности педагога в сфере гражданского образования обучающихся, его способности к дальнейшему профессиональному росту в соответствии с запросами общества и государства. В ряде документов требования к учителю «новой школы» четко сформулированы. В частности, в Профессиональном стандарте педагога говорится о необходимости усвоения учителем понятий, определяющих

результаты образовательного процесса, уровень и показатели социализации личности, ее развития, в том числе такие, как гражданская и социальная идентичность [11].

Феномен идентичности в целом, российской гражданской идентичности в частности ставит перед учителем и системой образования множество вопросов. У студентов педагогических вузов отсутствуют практики, сопряженные с осознанным формированием идентичности личности. В психолого-педагогической подготовке педагогов не делается акцент на темы, посвященные психологическим основам и педагогическому обеспечению процесса формирования идентичности личности. А в настоящее время необходима информационная вооруженность и функциональная состоятельность педагога в формировании российской идентичности школьников.

Как показывает практика, у многих учителей накоплен значительный опыт в области гражданского и патриотического воспитания, вместе с тем, он плохо дифференцирован и в большинстве случаев нерелевантен; доминирует представление о синонимичности понятий «гражданственность, патриотизм» и «российская гражданская идентичность». Для научной организации деятельности по формированию гражданской идентичности личности школьников педагог должен ознакомиться с документами, которые являются методологической основой разработки технологий формирования гражданской идентичности на современном этапе развития средней

школы: «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» (2014); «Фундаментальное ядро содержания общего образования» (2009); «Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) образования» (2012) и др. Необходимо грамотное педагогическое сопровождение становления российской идентичности школьников. Для этого важно знание педагогами сущности базового понятия, структуры, процесса формирования гражданской идентичности личности.

Вопрос о феномене гражданской идентичности разрабатывается в целом ряде научных дисциплин. Можно упомянуть социологические (Е. М. Арутюнова, М. С. Заковоротная), политические (А. А. Айвазян, И. В. Конода, И. С. Семенов), исторические (Л. М. Дробижева, С. П. Перегудов) ее аспекты. Весомые аргументы для анализа гражданской идентичности содержатся в работах Т. Хайдеггера, Ю. Хабермаса, Ф. Фукуямы, рассмотревших особенности формирования идентичности в полиэтноконфессиональных сообществах, трансформацию систем идентификаций индивидов под влиянием социокультурных факторов.

Почему же проблема формирования гражданской идентичности в настоящее время приобрела особую остроту? По мнению Е. М. Арутюновой, состояние государственно-гражданской идентичности – не только призма, через которую рассматривают общество, но и важный фактор мобилизации людей, их солидаризации. Именно поэтому в последнее время институты государственной власти озабочены формированием идентичности с ценностями, в которых они заинтересованы [1].

В исследовании Е. А. Гришиной термин «гражданская идентичность» указывает на отождествление индивида с обществом во всех его типических социокультурных измерениях (язык, ментальность, картины мира, социокультурные ценности, нормы поведения) [4].

Л. М. Дробижева обращается к понятию государственно-гражданская или национально-гражданская идентичность, которое включает не только лояльность к государству, но и отождествление себя с гражданами страны, представления об этом сообществе, солидарность, ответственность за судьбу страны и чувства, переживаемые людьми (гордость, обиды, разочарования, пессимизм

или энтузиазм) [5].

Одним из интересных современных исследований по проблеме формирования гражданской идентичности школьников в теории и практике образования мы считаем работу А. А. Логиновой. В ее исследовании разработана программа формирования гражданской идентичности школьников средствами интернет-проектов [6].

Под гражданской идентичностью мы понимаем тождественность индивида государству, своему статусу гражданина, личную оценку своего гражданского состояния, готовность и способность выполнять сопряженные с наличием гражданства обязанности, пользоваться правами, принимать активное участие в жизни государства и общества.

Структура гражданской идентичности представляется как единство когнитивного, эмоционального, ценностного и деятельностного компонентов. Важно отметить: когнитивный уровень в процессе формирования российской гражданской идентичности является необходимым, но не должен быть доминирующим; ведущую роль играют эмоционально-ценностная составляющая российской гражданской идентичности и деятельностный компонент.

Идентичность – плод постоянных системных усилий [7]. Педагогам необходимо исходить из того, что потенциалом для формирования российской гражданской идентичности обладают все виды деятельности школьников – как учебная, так и внеучебная. Важно создание условий, необходимых для формирования гражданской идентичности, наличие в плане работы образовательного учреждения системы мероприятий, направленных на осмысление сущности гражданской идентичности и особенностей ее формирования у школьников разного возраста, их содержательные и методические особенности.

По мнению М. В. Шакуровой, педагоги должны владеть информацией о референтных предпочтениях школьников, использовать соответствующие методические приемы влияния на их целенаправленное изменение, осуществлять детализацию и практическое подкрепление образа человека-гражданина, патриота, россиянина, поиск в историческом прошлом, современной социокультурной среде и популяризацию примеров человека-гражданина, патриота, россиянина [8].

Необходимо уменьшение доли форм деятельности, предполагающих вербальное, констатирующее тематическое взаимодействие, и освоение педагогами и реализацию в различных видах деятельности методов и форм работы, основанных на выборе, сравнении. В ходе работы по формированию российской государственной идентичности могут быть с успехом использованы такие образовательные технологии, как технологии развития критического мышления, кейс-технология, проектная и проблемная технологии, информационные, игровые и современные интерактивные технологии, включая такие формы и методы обучения, как эвристические беседы, презентации, дискуссии, «мозговые атаки», метод «круглого стола», метод «деловой игры», конкурсы практических работ с их обсуждением, ролевые игры, тренинги, коллективные решения творческих задач, кейс-метод (разбор конкретных ситуаций, групповые работы с авторскими пособиями, иллюстративными материалами, обсуждение специальных видеозаписей). Среди воспитательных технологий мы выделяем самоуправление, социальные проекты, благотворительные акции и марафоны.

При работе по формированию гражданской идентичности обучающихся педагогам предстоит ответить на вопрос: «Является ли гражданская идентичность на социокультурном и личностном уровнях результатом или эффектом»? Напомним, опираясь на текст методического конструктора внеурочной деятельности, результат – это то, что стало непосредственным итогом участия школьников в деятельности, а эффект – это последствие результата [3]. В сфере школьного воспитания и социализации имеет место серьезная путаница понятий «результат» и «эффект». Мы считаем, что гражданскую идентичность на социокультурном уровне можно при определенных условиях рассматривать в качестве результата деятельности образовательного учреждения, результата воспитания (образования). Достижение личностного уровня гражданской идентичности невозможно без успешного формирования данного вида идентичности на социокультурном уровне, где от прямых и косвенных педагогических влияний зависит очень многое.

Системные изменения в школе, которые неизбежно должны возникать при реализации ФГОС, требуют сопровождения данно-

го процесса. Продуктивное сопровождение профессионального образования возможно только при наличии значимости проблемы и внимания к поиску путей ее решения [13]. Осознать значимость проблемы и правильно организовать работу в образовательном учреждении по формированию гражданской идентичности педагогам помогают в Нижегородском институте развития образования. В частности, кафедра начального образования ГБОУ ДПО НИРО ставит одной из своих задач подготовку педагогов начального образования к реализации задач становления гражданской идентичности младших школьников, развития их личности в процессе учебной деятельности, духовно-нравственного воспитания.

Вопросы формирования гражданской идентичности рассматриваются в рамках квалификационных модульных курсов «Современные подходы к обучению и воспитанию младших школьников в условиях введения ФГОС», «Социализация младших школьников средствами внеурочной деятельности», «Социальное партнерство школы и семьи в условиях введения ФГОС», «Духовно-нравственное и патриотическое воспитание младших школьников на основе литературного краеведения». Для учителей начальных классов, педагогов, преподающих общественные дисциплины в начальных классах организован курс «Формирование гражданской идентичности у младших школьников в условиях введения ФГОС». В рамках курсов рассматриваются такие вопросы, как понятие идентичности и ее компоненты, специфика формирования гражданской идентичности у младших школьников, нравственно-правовое и патриотическое воспитание младших школьников в региональных интегрированных курсах «Гражданское образование в начальных классах», «Нижегородская сторона». Обучение педагогов проходит в различных формах: проблемные лекции, педагогические мастерские, презентации педагогического опыта, дискуссии, семинары, деловые игры, тренинги с использованием ИКТ, практические занятия.

Во время курсовой подготовки учителей проводится анкетирование и предлагаются задания для самостоятельной работы. Затем обсуждаются следующие вопросы.

1. Какова роль образования в целом, в том числе школьных стандартов образования,

в формировании гражданской идентичности личности, «общей родословной» российских граждан, чувства понимания исторической «общей судьбы» как основы социальной солидарности российского общества?

2. Какие социальные действия и программы следует осуществить, чтобы перейти от декларации приоритетности образования как ценности общества к достижению реального приоритета образования как задаче государственной политики?

3. Может ли образование как институт социализации личности быть конкурентноспособным по отношению к другим институтам социализации подрастающих поколений: семья, религия и средства массовой коммуникации?

4. Как через управление знаниями с помощью такого инструмента, как стандарты образования добиться социального доверия и взаимопонимания в российском обществе?

Обсуждения проводятся в формате круглого стола на темы «Социокультурная модернизация общества – ключевая миссия образования как ведущей социальной деятельности общества», «Социальные эффекты образовательной политики», «Актуальность проблемы формирования гражданской идентичности личности», «Стандарт образования как общественный договор, ключевой задачей которого является формирование гражданской идентичности личности».

Достижение педагогической зрелости требует создания особой среды, которая ставила бы учителя в позицию исследователя [12]. Поэтому основными результатами освоения педагогами данной проблемы становится их умение использовать усвоенные понятия и знание о закономерностях развития гражданской идентичности при планировании учебно-образовательного и воспитательного процесса в начальной школе; умение самостоятельно разрабатывать и осуществлять программу, направленную на формирование гражданской идентичности личности.

Важнейшими понятиями, которые осваиваются педагогами, являются понятие идентичности личности, виды идентичности, модель соотношения видов социальной идентичности – гражданской, этнической/региональной, общечеловеческой (общекультурной); гражданская идентичность как вид социальной идентичности личности; соотношение понятий гражданственность и гражданская идентичность; структура гражданской идентичности;

общие закономерности становления и развития гражданской идентичности в детском и подростковом возрасте; факторы и условия, определяющие формирование гражданской идентичности.

Педагогам предлагаются следующие задания: на основании изучения ФГОС НОО сделать заключение о том, в какой мере и в каком содержании в тексте стандарта нашли отражение задачи и средства формирования гражданской идентичности личности; описать закономерности становления идентичности в детском возрасте; привести примеры заданий из учебников различных дисциплин, направленных на формирование гражданской идентичности.

В помощь педагогам преподавателями кафедры выпущена коллективная монография «Формирование основ гражданской идентичности у младших школьников в соответствии с требованиями ФГОС НОО», в которой представлена попытка системного описания условий формирования основ гражданской идентичности у младших школьников в процессе учебной и внеурочной деятельности. Раскрываются особенности различных программ и курсов, направленных на развитие компонентов гражданской идентичности школьников [14].

Хотелось бы подчеркнуть, что проблема формирования российской государственной идентичности на ступени общего образования является комплексной и трудоемкой. Однако решать ее придется. Это хорошо осознают учителя-практики, работающие в школе. Достичь нужного результата возможно, если в школе сознательно и грамотно подходят к формированию российской идентичности, разработаны и реализуются программы и соответствующие планы работы, обеспечена поддержка родителей, соответствующий настрой создан в ученическом сообществе и, конечно, подготовлены педагоги, сознающие, что формирование российской гражданской идентичности школьников – сложная педагогическая задача, которая заставляет повернуться лицом к ребенку, вспомнить психологию и педагогику, а главное, пересмотреть профессионально-личностные требования к самому себе. И поскольку формирование идентичности сопряжено с поиском предпочитаемых образцов и идентификацией с их носителями, учитель должен являться положительным примером

в деле воспитания гражданина России, воплощением гражданственности. Если же он не принимает систему национальных ценностей, то попросту не имеет права войти в класс. При организации как учебной, так и внеурочной деятельности следует широко использовать в образовательном процессе традиции и накопленный опыт гражданского воспитания. Вместе с тем необходимо внедрять новые современные технологии воспитания граждан России.

#### Библиографический список

1. Арутюнова Е. М. Формирование государственно-гражданской идентичности молодежи: (на примере московских студентов): автореф. дис. ... канд. социол. наук. – М., 2007. – 22 с.
2. Бармин Н. Ю. Повышение квалификации педагогических работников как условие формирования человеческого капитала инновационного развития // Нижегородское образование. – 2012. – № 1. – С. 4–11.
3. Григорьев Д. В. Внеурочная деятельность школьников: методический конструктор: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 2010. – 223 с.
4. Гришина Е. А. Гражданская идентичность российской молодежи: Опыт мониторинговых исследований 90-х годов: автореф. дис. ... д-ра социол. наук. – М., 2000. – 48 с.
5. Дробишева Л. М. Процессы гражданской интеграции в полиэтническом российском обществе // Общественные науки и современность. – 2008. – № 2. – С. 68–77.
6. Логинова А. А. Формирование гражданской идентичности школьников средствами интер-

нет-проектов: дис. ... канд. пед. наук. – Самара, 2010. – 229 с.

7. Лукьянов О. В. Проблема становления идентичности в эпоху социальных изменений. – Томск: Изд-во Томского ун-та, 2008. – 212 с.
8. Махнин А. Н., Шакурова М. В. Педагогические условия формирования российской гражданской идентичности старшеклассников во внеурочной деятельности. – Воронеж, 2012. – 225 с.
9. Приятелева М. К. Патриотизм как результат сформированности гражданской идентичности личности // Нижегородское образование. – 2014. – № 3. – С. 211–214.
10. Послание Президента РФ Федеральному Собранию. 12 декабря 2012 года [Электронный ресурс]. – URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/17118> (дата обращения 24.10.2014).
11. Профессиональный стандарт педагога [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.ug.ru/new\\_standards/6](http://www.ug.ru/new_standards/6) (дата обращения 24.10.2014).
12. Тивикова С. К. Профессиональное саморазвитие педагога в системе постдипломного образования: коммуникативно-деятельностный подход: монография. – Н. Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2013. – 212 с.
13. Тивикова С. К., Бондарева И. И. Модель сопровождения педагогов начального образования как ресурс эффективной реализации ФГОС // Нижегородское образование. – 2014. – № 3. – С. 23–31.
14. Формирование основ гражданской идентичности у младших школьников в соответствии с требованиями ФГОС НОО: коллективная монография. – Н. Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2014. – 230 с.
15. Erikson E. Identity: Youth and Crisis. – L., 1974. – P. 17.

#### *Priyateleva Marina Konstantinovna*

*Art. Lecturer, Department of Primary Education, Nizhny Novgorod Institute of Education Development, priymarina@gmail.com, Nizhny Novgorod*

### THE ROLE OF THE TEACHER IN THE FORMATION OF CIVIL IDENTITY OF SCHOOLCHILDREN

*Abstract.* This article considers the problems of formation of civil identity of the person in educational institutions, according to the need of competent pedagogical support of development of Russian schoolchildren identity. To do this, it is important knowledge of teachers essentially basic concepts of structure, process of formation of civil identity cards. It offers the most effective educational technologies that can be used in the course of work on the formation of Russian national identity. It is told how to solve the problem of preparation of teachers of primary education to achieve the objectives of formation of civic identity of younger schoolboys in the Nizhny Novgorod Institute of Education Development.

*Keywords:* civil personal identity, social and cultural identity, a Russian citizen, teacher, students.

*Поступила в редакцию 06.06.2015*

*Таранова Марина Владимировна*

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры алгебры, Новосибирский государственный педагогический университет, marinataranova@yandex.ru, Новосибирск*

## **ТЕХНОЛОГИЯ ВЕБ-КВЕСТА В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИХ МАТЕМАТИКЕ: ПРОБЛЕМЫ, НОВЫЕ РЕШЕНИЯ**

*Аннотация.* В статье представлены результаты теоретического и практического исследования проблемы использования технологии веб-квеста при обучении математике, ориентированного на развитие одаренности школьников. Представлена теоретическая технология веб-квеста в методической системе формирования исследовательской деятельности ученика. Выявлены методические условия использования технологии веб-квеста в управлении процессом развития учащихся. Показаны связи между дидактическим объектом, моделирующим процесс развития одаренности через учебные исследования и задачную конструкцию веб-квеста. Приведен пример использования разработанного подхода в практике обучения математике. Доказано, что веб-квест как дидактический объект необходимо рассматривать с позиций четырех уровней: целей, содержания, форм и средств обучения. В процессе формирования математической исследовательской деятельности учащихся технология веб-квеста может выполнять следующие функции: быть средством открытия нового знания, способствовать стимулированию поисковой деятельности и целенаправленному формированию приемов исследования, выступать одной из форм проявления исследовательского метода обучения. В зависимости от учебной ситуации эти функции могут быть взяты как в совокупности, так и отдельно от других. Задачная конструкция исследовательского контента имеет следующий вид: ориентировка, создание библио-квеста с полезным материалом, «прикидка», создание гипотезы-квеста, проверка гипотезы, знакомство с историей вопроса, создание отчета (ролик, презентация, сайт и пр.).

*Ключевые слова:* технология веб-квеста, развитие одаренности школьника, формирование исследовательской деятельности по математике, задачная конструкция.

Согласно концепции долгосрочного социально-экономического развития России на период до 2020 года, одним из приоритетных стратегических направлений считается развитие и совершенствование системы образования, ключевым фактором которого является эффективная система воспроизводства конкурентоспособных на мировом уровне кадров научной и научно-образовательной сферы. Обозначенная проблема определяет задачи методической науки, одной из которых является задача поддержки и развития одаренных детей в области математики.

Стремительная информатизация общества требует от педагогической практики существенных изменений в способах представления учебного материала учащимся. Это означает, что решение задачи о поддержке и развитии одаренности школьников необходимо рассматривать и в контексте использования интернет-технологий в качестве средства развития ученика при обучении математике.

Технология веб-квеста имеет своей целью организацию проектной деятельности с использованием интернет-ресурсов. Современное теоретическое и практическое изучение вопросов, связанных с использованием технологии веб-квеста в учебном процессе, получило развитие в направлениях: выделение видов веб-квестов, информационного (контентного) наполнения, изучение типов задачных конструкций и др. [1; 3; 8; 10]. Однако проблема использования технологии веб-квеста в процессе развития одаренности учащихся при обучении их математике изучена недостаточно и требует специального рассмотрения. В частности, мало работ по вопросам, связанным с выявлением роли и места технологии веб-квеста в этом процессе, соответственно, не выявлены формирующие условия по использованию этой технологии в учебном процессе и т. д. В рамках статьи мы остановимся на результатах изучения одного из направлений обозначенной проблемы.

Исследованию подлежал вопрос о том, какие функции может выполнять такой дидактический объект, как веб-квест, в управлении процессом развития одаренности ученика при обучении математике.

В этой связи будет уместно пояснить некоторые положения и принципы, на которые мы опирались в исследовании.

1. У одаренного ребенка познавательная мотивация выражается в форме исследовательской, поисковой активности и проявляется в более низких порогах к новизне стимула, обнаружению нового в уже известном знании [2; 4], это значит, что исследовательская деятельность для него может являться способом проявления творческого потенциала. Поэтому систематическое вовлечение школьников в самостоятельный исследовательский поиск является необходимым условием проявления одаренности в обучении математике.

2. Формирование математической исследовательской деятельности рассматривается нами как проектируемый и управляемый процесс, протекающий в три этапа: мотивационный, ориентировочный и деятельностный. Приоритетность имеет этап формирования исследовательской мотивации. Формировать исследовательскую деятельность необходимо с актуализации исследовательской потребности: если у школьника есть цель, то он сам активно ищет средства ее достижения. Это означает, что приемы, механизмы и алгоритмы исследовательской деятельности выступают как средства достижения цели, и потому процесс их развития протекает естественно, закономерно и продуктивно [5; 6].

3. Исследовательская деятельность – это системное образование, включающее в себя практически все познавательные действия, отличается от учебно-познавательной деятельности специфической познавательной потребностью, заключающейся не в желании накопить информацию, а в потребности обнаружить новое, может, и в имеющемся знании, в стремлении к «объемному» видению, в стремлении поэкспериментировать с изучаемым объектом и т. д. [4; 5].

4. Формирование исследовательской деятельности при обучении математике протекает наиболее эффективно, если в учебно-образовательном процессе учитываются

индивидуальный стиль мыслительной деятельности ученика, который проявляется в способах постановки и решения исследовательских задач (потребность представить свое мнение об исследуемом объекте, потребность выявить уже известные факты и с ними согласиться, потребность применить полученное знание к решению другой исследовательской задачи и пр.). Различают несколько типов стиля мыслительной деятельности ученика: интеллектуально-конкретный тип (выражается в умении пересказать суть проблемы при условии ее выраженности, в высказывании гипотез, может, и необоснованных); субъективно-лично-абстрактный (выражается в умении определять место исследовательской задачи в системе личного знания, выделять проблему); творческий тип (способен импровизировать, включая старые контексты в новые системы связей: смысловые, содержательные, может проблематизировать, при этом не имея никакой теоретической базы. Из такого ребенка предположения о причинах наблюдаемого явления «сыплются», как из рога изобилия) [9; 10].

Использование новой технологии веб-квеста в учебном процессе со всей очевидностью ведет к изменению состояния функционирования и проектирования образовательного пространства. Для этого необходимо выяснить связи между всеми компонентами методической системы и вновь вводимым дидактическим объектом, выявить задачу конструирования самого веб-квеста.

Поскольку технология веб-квеста имеет своей целью организацию проектной деятельности с использованием интернет-ресурсов, а проектная деятельность предполагает поиск, то это значит, что веб-квест как дидактический объект одновременно является носителем этого вида деятельности и средством ее освоения.

Так как технология веб-квеста предполагает самостоятельный поиск, уровень самостоятельности которого определяется познавательными интересами (Ю. К. Бабанский, М. А. Данилов и др.), которые стимулируются и развиваются мотивами (П. И. Пидкасистый, А. В. Усова), то веб-квест как дидактический объект может выполнять стимулирующие функции по выводу школьника в исследовательскую

позицию. Следовательно, с одной стороны, веб-квест может быть способом стимулирования исследовательской активности ученика, с другой – способом организации и управления формированием исследовательской деятельности ученика и способом развития его одаренности. На основании этого технологию веб-квест можно рассматривать как форму проявления исследовательского метода обучения.

Осмысление проявлений характера такой дидактической единицы, как веб-квест на уровнях целей, содержания, форм и средств обучения позволяет утверждать, что эта единица может обеспечить функциональную связь всех компонентов методической системы формирования исследовательской деятельности в процессе обучения математике, а также функциональную связь всех компонентов методической системы развития одаренности в обучении математике (рис.).

Технология веб-квеста может выполнять следующие функции: быть средством освоения и усвоения информации, выступать носителем действий исследовательской или творческой деятельности, управлять развитием учащегося, служить методом обучения.

Проецируя полученную теоретическую модель на содержание учебного материала курса математики, можно организовать целесообразное использование технологии веб-квеста в развитии одаренности ученика.

Чтобы выявить строение задачной конструкции, необходимо в соответствии с вышеотмеченными принципами выяснить, какого типа исследования наиболее эффективны в этой технологии.

Тип исследования определялся нами согласно преобладающему типу познавательных действий: сравнение, классификация, систематизация, анализ, оценка, конкретизация, обобщение, аналогия и др. Сообразно с выделенными типами исследовательской работы выстраивались типы исследовательских заданий. Полученные данные сведены нами в таблице.

Полученные данные о функциональных связях технологии веб-квеста с компонентами методической системы, типах исследовательских заданий, этапах формирования деятельности, личностных предпочтениях ученика моделируют методические условия использования технологии в формирующем процессе. Если мы обозначим этап формирования исследовательской деятельности как  $\mathcal{E}_j$  ( $j$  принимает значения этапов формирования), личностно значимые предпочтения ученика как  $L_j$  ( $j$  принимает значения выделенных индивидуальных типов личности), тип исследовательских заданий как  $I_k$  ( $k = 1, 2, \dots, 10$ ), то процесс формирования исследовательской деятельности можно смоделировать объектами  $\langle \mathcal{E}_j, L_j, I_k \rangle$ . Проецируя объекты  $\langle \mathcal{E}_j, L_j, I_k \rangle$  на содержа-



Рис. Функциональные связи технологии веб-квеста (теоретическая модель)

Типология исследовательских заданий по математике

№ п/п	Тип исследования	Целевая направленность исследования	Исследовательские задания по математике
1	Наблюдение	Пронаблюдать зависимости, провести численный эксперимент, пронаблюдать проявление того или иного свойства объекта в изменяющихся условиях и пр.	Задания на эмпирическое обобщение закономерностей, наблюдаемых в ряде фактов и пр.
2	Сравнение	В предложенном материале выявить общее, особенное и пр.; провести сравнительный анализ свойств, подходов и пр.	Задания на применение выявленных свойств и пр.
3	Классификация	Создать классификацию в соответствии с выбранным основанием и пр.	Задания на классификацию
4	Систематизация	Выявить условия существования объекта в системе условий. Подвести объект под систему и пр.	Задания с недостающими и избыточными данными
5	Анализ	Проанализировать зависимость свойства от ...; выявить условия существования и пр.	Задания на поиск свойств, признаков; на поиск зависимостей между свойствами; на поиск условий существования и пр.
6	Оценка	Выявить границы использования метода, приема и пр.	Задания на поиск условий существования объекта и пр.
7	Конкретизация	Выявить условия использования алгоритма, правила, теоремы; применить известный способ к решению практической задачи и пр.	Задания на формулирование обратной, противоположной теоремы и пр.
8	Обобщение	Выявить условия существования обобщенного объекта и пр.	Задания на построение задач обобщенных по методу решения, по параметру «плоскость – пространство» и пр.
9	Аналогия	Составить и решить задачу, аналогичную известной и пр.	Задания на поиск аналогов по методу решения задачи, по типу и пр.; задания на построение аналоговой модели «плоскость – пространство» и пр.
10	Индукция	Определить эмпирическим путем зависимости, построить свою формулу для зависимостей и пр.	Задания, требующие индуктивных наблюдений (числовые зависимости) и пр.
11	Дедукция	Восстановить форму, свойства, недостающий элемент и пр.	Задания на поиск недостающего элемента в системе математических конструкций

ние учебного курса математики, можно получить различные типы исследовательских задачных конструкций.

Рассмотрим в качестве примера объект  $\langle \mathcal{E}_m, L_k, I_9 \rangle$  здесь  $\mathcal{E}_m$  – мотивационный этап,  $L_k$  – интеллектуально-конкретный тип,  $I_9$  – исследование на поиск условий использования алгоритма, правила, теоремы; на применение известного способа к решению практической задачи и пр.

Приведем пример учебной ситуации: 8-й класс, изучено понятие площади плоской

фигуры.

*Исследовательская задача:* можно ли вычислить площадь поверхности шара, эллипсоида, имея знания о вычислении площадей плоских фигур.

1. Ориентировочный этап.

*Цель этапа:* систематизировать теоретические сведения о вычислении площадей плоских фигур.

Для этого необходимо выбрать основание систематизации (например: многоугольники и криволинейные фигуры (круг); треуголь-

ники, четырехугольники, круг; правильные и неправильные многоугольники, круг и т. д.); систематизировать приемы вычисления площадей плоских фигур.

2. Этап создания библио-квеста с полезным материалом.

3. Этап «прикидки» (высказывание гипотетических предположений).

4. Этап создания гипотезы-квеста.

5. Этап проверки гипотезы. Чтобы проверить верность предположения, необходимо обратиться к интернет-ресурсам и сверить полученные результаты с вычислениями по формуле площади поверхности шара.

6. Этап знакомства с историей вопроса (как в древности вычисляли площадь шара).

7. Этап создания отчета (фильм, ролик, презентация).

Практика использования вышеописанного подхода к построению задачных конструкций показала, что дети с удовольствием занимаются такого рода проектами. При поиске решения учениками были предложены разные подходы. Так, например, Илим К. предложил разрезать поверхность шара по «ширине» (широта на глобусе – М. Т.), на тонкие полоски – «почти прямоугольники», площадь которых можно вычислить. Алиса К. предложила покрыть шар почти треугольниками, площадь которых она вычислила. Артем В. предложил покрыть шар ровным слоем краски, заметить сколько ее ушло. Затем покрасить доску таким же количеством краски. Площадь покрашенной доски можно вычислить, значит и площадь шара тоже.

По завершении работы с детьми проводится беседа о том, что практически каждый из них открыл для себя идеи теории дифференциального и интегрального исчисления.

Итак, результаты теоретического и практического исследования тезисно можно представить следующим образом:

1. Веб-квест как дидактический объект необходимо рассматривать с позиций четырех уровней: целей, содержания, форм и средств обучения.

2. Технология веб-квеста в учебном процессе может выполнять разные функции: быть средством открытия нового знания, способствовать стимулированию поисковой активности ученика, целенаправленному формированию приемов исследования, выступать одной из форм проявления ис-

следовательского метода обучения. В зависимости от учебной ситуации эти функции могут быть взяты как в совокупности, так и отдельно от других.

На эффективность процесса развития одаренности школьников влияет контентное наполнение веб-квеста исследовательским содержанием.

4. Задачная конструкция исследовательского содержания имеет следующий вид: ориентировка, создание библио-квеста с полезным материалом, «прикидка», создание гипотезы-квеста, проверка гипотезы, знакомство с историей вопроса, создание отчета (ролик, презентация, сайт и пр.).

#### Библиографический список

1. *Зайкин М. И., Напалков С. В.* Об общей структуре и содержательной специфике тематического образовательного WEB-КВЕСТА по математике [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – URL: <http://www.science-education.ru/111-10511>>[www.science-education.ru/111-10511](http://www.science-education.ru/111-10511) (дата обращения: 02.04.2015).

2. *Матюшкин А. М.* Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 29–33.

3. *Напалков С. В.* Поисково-познавательные задания тематического образовательного WEB-КВЕСТА по математике как средство формирования ключевых компетенций учащихся // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 8. – С. 469–474.

4. Рабочая концепция одаренности. – 2-е изд., расш. и перер. – М.: МПСИ, 2003. – 90 с.

5. *Таранова М. В.* Сравнительный анализ компонентов структуры творческой, исследовательской и учебной деятельности // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 1. – С. 25–26.

6. *Таранова М. В.* Формирование исследовательской деятельности в обучении математике: проблемы, новые решения // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 4 – С. 311–313.

7. *Таранова М. В.* Исследовательский метод как средство выявления и развития одаренности при обучении школьников математике: проблемы и перспективы // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2, ч. 18. – С. 4013–4016.

8. *Таранова М. В.* Компьютерный эксперимент как дидактическая единица методической системы формирования математической исследовательской деятельности учащихся [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – URL: <http://www.science-education>.

ru/122-17360 (дата обращения: 13.02.2015).

9. Таранова М. В. Об организованности процесса формирования исследовательской деятельности учащихся в обучении математике (технологический аспект) // *Фундаментальные исследования*. – 2014. – № 12, ч. 9. – С. 2014–2018.

10. Таранова М. В. Роль и место исследовательской деятельности в процессе освоения ими методов математики [Электронный ресурс] //

Современные проблемы науки и образования. – URL: <http://www.science-education.ru/120-15764> (дата обращения: 14.04.2015).

11. Renzulli J. S. What makes giftedness? // Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 1978. – P. 180–184.

12. Renzulli J., Reis S. & Smith L. The revolving door identification model. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1981. – 126 p.

**Taranova Marina Vladimirovna**

*Cand. Sci. (Pedag.), Assos. Prof. of the Chair of Algebra, Novosibirsk State Pedagogical University, [marinataranova@yandex.ru](mailto:marinataranova@yandex.ru), Novosibirsk*

**FUNCTIONS OF WEB-QUEST TECHNOLOGIES UNDER THE CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF GIFTED SCHOOLCHILDREN IN THEIR TRAINING MATHEMATICS: PROBLEMS, NEW SOLUTIONS**

*Abstract.* In the article there are represented the results of theoretical and practical studies of the problem of using web-quest technologies in math training, directed on development of gifted schoolchildren. A theoretical model of web-quest technologies is represented in the methodological system of modelling research activities of a student. Methodical conditions of usage web-quest technologies in management of the process of student's development are revealed. There are shown ties between a didactic object, modelling the process of giftedness development through training studies and task construction of a web-quest. An example of using of the developed approach in math training practice is supplied. It is proved, that web-quest, as a didactic object, is necessary to be viewed on four levels: aims, content, forms and means of teaching. In the process of forming student's math research activities web-quest technology can have functions: to serve a means of stimulation of student's search activity, to be a means of objective development of methods of research, to become one of the forms of displaying research training method. Depending on the training situation these functions can be introduced both totally and separately from each other. A task construction of the research content has the following form: orientation, creation of biblio-quest with useful material, trying, creation of hypothesis-quest, checking the hypothesis, introducing to the history of the question, creation of a report (a video-film, presentation, site and so on).

*Keywords:* web-quest technology, development of gifted students, modelling of research activities in mathematics, task construction.

*Поступила в редакцию 16.05.2015*

**Будук-оол Лариса Кара-Саловна**

*Доктор биологических наук, профессор кафедры анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности, Тувинский государственный университет, buduk-ool@mail.ru, Кызыл*

**Дада Долаана Чигир-ооловна**

*Аспирант кафедры анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности, Тувинский государственный университет, dadadolana@mail.ru, Кызыл*

**Лопсан Алдынай Данзын-ооловна**

*Аспирант кафедры анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности, Тувинский государственный университет, aldynald@mail.ru, Кызыл*

## **ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ЗДОРОВЬЕ СТУДЕНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ ТЫВА**

*Аннотация.* Проведено исследование духовно-нравственного здоровья студентов средних профессиональных образовательных организаций Республики Тыва. Показаны различия ценностных ориентаций по образовательным организациям и по полу. Выявлено, что студенты высоко ранжируют такие терминальные ценности, как здоровье, любовь, наличие хороших и верных друзей, счастливая жизнь. Наименее значимыми оказались такие ценности, как счастье других, независимость, непримиримость к недостаткам в себе и других. Среди инструментальных ценностей на первом месте – воспитанность, аккуратность, образованность, жизнерадостность.

*Ключевые слова:* духовно-нравственное здоровье, ценностные ориентации, терминальные ценности, инструментальные ценности.

Система ценностей человека занимает важное место в структуре личности. Ценности являются одним из источников мотивации поведения. Отталкиваясь от культурных стандартов, люди определяют благо, доброту и красоту, которые в широком смысле являются нормативами жизни в обществе [3].

Каждому человеку присуща индивидуальная, специфическая иерархия личностных ценностей, которая служит связующим звеном между духовной культурой общества и духовным миром личности, между общественным и индивидуальным бытием. Как правило, для личностных ценностей характерна высокая осознанность, они отражаются в форме ценностных ориентаций и служат важным фактором социальной регуляции взаимоотношений людей и поведения индивида [2].

Ценностные ориентации определяют духовный стержень человека, выражают его отношение к миру и к самому себе, оказывают влияние на направленность и содержание социальной активности, наполняют жизнь смыслом, представляют основной канал усвоения человеком духовной культуры общества, превращения культурных ценностей

в стимулы и мотивы практического поведения, являются системообразующим элементом мировоззрения [5]. По доминирующим в обществе ценностям можно определить уровень культурного развития общества, степень его цивилизованности, интересы, преобладающие в обществе [7].

Духовное здоровье достигается умением жить в согласии с собой, с родными, друзьями и обществом, а также умением прогнозировать и моделировать события и составлять программу своих действий. Какие цели и средства для их достижения выбирает молодой человек – от этого зависит его будущая счастливая жизнь, а также развитие общества в целом.

На современном этапе ценности российской молодежи существенно изменились по сравнению с ценностями предыдущих поколений. Выделяют два направления ценностных ориентаций молодежи. Первое – это направление духовности, характеризующееся господством нравственных установок, гуманизма, человеколюбия. Второе направление, которое распространяется в последнее десятилетие, нацелено на индивидуализм, приоритет материального над духовным.

По результатам исследования В. Е. Семенова выделены следующие главные жизненные ценности молодежи: семья, наличие хороших и верных друзей, здоровье, затем следуют интересная работа, деньги и справедливость (значение последней ценности в настоящее время возрастает) [6].

Отсутствие четких морально-нравственных ориентиров и представлений о том, какого типа личность востребована в современном российском обществе, является причиной хаотичного характера развития ценностных ориентаций молодежи, из-за этого они находятся под противоречивым воздействием, с одной стороны, традиций народной культуры, а с другой – меняющихся социальных условий, неустойчивости, риска [1]. Поэтому необходимо понять, что для молодых людей сегодня является важным, каковы их жизненные ценности и что необходимо сделать для того, чтобы направить эти ориентиры в нужное русло.

Цель исследования – изучение духовно-нравственного здоровья студентов образовательных организаций среднего профессионального образования Республики Тыва.

В исследовании приняли участие первокурсники Тувинского техникума жилищно-коммунального хозяйства и сервиса (ТТЖКХиС) (г. Кызыл), Ак-Довуракского горного техникума (АДГТ) (г. Ак-Довурак) и Тувинского строительного техникума (ТСТ) (г. Кызыл). Всего – 132 студента, из них 64 юноши и 68 девушек. Средний возраст обследуемых составил 16,4 года. Исследование проводилось в трех образовательных организациях по методике оценки ценностных ориентаций М. Рокича, основанной на прямом ранжировании списка ценностей. М. Рокич различает два класса ценностей, соответствующих традиционному делению на ценности-цели и ценности-средства:

1) терминальные – убеждения в том, что конечная цель индивидуального существования состоит в стремлении к ней;

2) инструментальные – убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации.

Респондентам предъявлялись два списка ценностей, в каждом – 18 пунктов. В списках испытуемый присваивал каждой

ценности ранговый номер. Вначале предъявлялся набор терминальных ценностей, а затем – набор инструментальных. Результаты исследования подвергались статистической обработке с использованием пакета статистических программ «Statistica 6.0». В качестве сравнения выборок использовался непараметрический критерий Манна–Уитни (в независимых выборках). Описательная статистика количественных признаков представлена медианами и квартилями (Me; Q1; Q3). Различия считались значимыми при  $p \leq 0,05$ .

Анализ терминальных ценностей студентов всех исследуемых учебных заведений показал, что самый высокий ранг среди ценностей имеет «здоровье»: юноши – 1 [1; 4], девушки – 2 [2; 6]; затем «любовь»: юноши – 6 [4; 8], девушки – 5 [3; 8]; на третьем месте – «активная деятельная жизнь»: юноши – 6,5 [2; 10]; девушки – 5 [3; 10] (табл. 1).

Интересным является то, что «счастье других» студенты ставят на последнее место: юноши – 16 [13; 17], девушки – 15 [12; 17]. Это может свидетельствовать о том, что данная категория студентов в ходе своего развития и воспитания не получила таких важных нравственных и духовных установок, как помощь и забота о близких и незнакомых людях.

Студенты невысоко оценивают «творчество» – у юношей и девушек эта ценность занимает 15-е место. Возможно, нашим респондентам пока не важна свобода профессиональных и жизненных функций человека, широта взглядов и насыщенность жизнью. Вероятно, это можно объяснить техническим профилем обучения, где больше всего важна технологичность в работе, чем творческие изыскания.

Из предложенных терминальных ценностей достоверные различия показали следующие:

– ТСТ: учащиеся независимо от пола ценят «жизненную мудрость»; девушки из предложенных терминальных ценностей высоко ставят – «здоровье» и «развлечение»; юношам очень важны «красота природы и искусства», «максимально полно использовать свои возможности, силы и способности для достижения поставленной цели»;

– АДГТ: ценность «жизненная мудрость» и для юношей, и для девушек более значима; девушки считают важным «познание»;

## Структура терминальных ценностей (Ме; Q1–Q3)

Ценности	ТТЖКХиС (1)		АДГТ (2)		ТСТ (3)		Р
	Юноши	Девушки	Юноши	Девушки	Юноши	Девушки	
Активная деятельная жизнь	7 [6; 10]	6 [4; 9]	8 [3,5; 9]	7 [4; 12]	3 [2; 7]	3,5 [1; 8]	
Жизненная мудрость	10 [7; 12]	9,5 [5; 12]	3 [3; 4]	8 [5; 12]	6 [3; 10]	4 [2; 7]	P1-2; 1-3; 2-3
Здоровье	2 [1; 5]	1 [1; 3]	1 [1; 4]	5 [1; 7]	1 [1; 2]	2 [1; 5]	P1-2
Интересная работа	6 [4; 8]	6 [4; 10]	6 [3,5; 9]	9 [7; 14]	7 [4; 16]	12 [7; 16]	P1-3
Красота природы и искусства	12 [9; 14]	11 [9; 13]	7 [5; 14]	13 [6; 14]	8 [5; 10]	9 [5; 13]	P1-3
Любовь	5 [3; 7]	6 [4; 9]	8 [5; 8]	4 [3; 8]	6 [5; 13]	4,5 [3; 8]	P1-3
Материально обеспеченная жизнь	8 [4; 11]	7 [4; 10]	11 [8; 5]	11 [3; 14]	8 [7; 9]	8,5 [6; 11]	
Наличие хороших и верных друзей	5 [3; 8]	6,5 [4; 9]	10 [8,5; 10]	7 [4; 9]	8 [7; 9]	5 [4; 8]	P1-2
Общественное признание	13 [9; 15]	11 [7; 15]	7 [4; 7]	9 [6; 10]	10 [9; 11]	11 [8; 14]	P1-2
Познание	12 [8; 14]	12 [8; 15]	11 [7; 11]	5 [3; 9]	10 [4; 11]*	10 [7; 13]	P1-3 P1-2; 2-3
Продуктивная жизнь	13 [10; 15]	10 [9; 12]	11 [10; 12]	9 [6; 13]	12 [7; 13]	10,5 [7; 13]	P1-3
Развлечение	12 [8; 14]	13 [11; 15]	13 [10,5; 14]	14 [13; 17]	13 [11; 16]	12 [9; 15]	P2-3
Счастливая семейная жизнь	4 [2; 11]	3 [2; 6]	14 [9,5; 16]	7 [2; 13]	11 [6; 16]	11 [7; 15]	P1-2; 2-3; 1-3
Счастье других	16 [14; 17]	16 [15; 17]	16 [14,5; 16]	14 [10; 17]	11 [13; 18]	15 [12; 17]	P1-2
Творчество	16 [10; 18]	16 [14; 17]	13 [3,5; 16]	14 [11; 16]	15 [12; 17]	15 [14; 16]	
Уверенность в себе	9 [6; 11]	7 [5; 12]	14 [6; 14]	8 [5; 12]	14 [6; 17]	12,5 [6; 14]	

Примечание: \* – достоверность между юношами и девушками ТСТ.

– ТТЖКХиС: «счастливая семейная жизнь» высоко оценена и юношами, и девушками; девушки первостепенными выбрали «здоровье»; юноши – «духовная и физическая близость с любимым человеком», «наличие хороших и верных друзей», «возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры и интеллектуальное развитие».

По полученным результатам можно судить о том, что для юношей и девушек ТТЖКХиС зрелость суждений и здравый смысл, приобретаемые с жизненным опытом, менее значимы; девушкам ТТЖКХиС и ТСТ очень важно быть физически и психологически здоровыми; высокая оценка ценности «развлечение» девушками ТСТ, вероятно, объясняется местонахождением образовательных организаций: ТСТ находится в столице, где больше развлекательных мест, чем в других городах республики.

Инструментальные ценности – те ценности, с помощью которых строится жизнь человека, его духовное здоровье. Как юноши,

так и девушки считают, что самой главной ценностью для человека является «воспитанность» (3 [2; 7] и 2 [1; 5]), «аккуратность» (4 [2; 8] и 3 [1; 6]) и «жизнерадостность» (4 [3; 10] и 5 [4; 10]). «Непримиримость к недостаткам в себе и других» девушки ставят на 15-е место, а юноши на 11-е место. Юноши более критично относятся к недостаткам в себе и других (табл. 2).

«Аккуратность», «воспитанность», «непримиримость к недостаткам в себе и других», по данным Т. Н. Дашнитской с соавтором [4], можно отнести к так называемой группе интравертированных ценностей, а «жизнерадостность» и «образованность» – к экстравертированным. Исследуемые нами студенты предпочитают ценности, направленные на внешнюю оценку своего поведения.

Исследование инструментальных ценностей по разным образовательным учреждениям показало, что юноши ТТЖКХиС больше ценят «широту знаний и высокую общую культуру», а девушки – «чувство долга

Структура инструментальных ценностей (Ме; Q1–Q3)

Ценности	ТТЖКХиС (1)		АДГТ(2)		ТСТ(3)		Р
	Юноши	Девушки	Юноши	Девушки	Юноши	Девушки	
Аккуратность	6 [3; 9]	3 [3; 8]	6 [4; 16]	3 [2; 14]	2 [1; 3]	1,5 [1; 3]	P1-3; 2-3
Воспитанность	4 [2; 8]	2 [2; 5]	6 [4,5; 12]	3 [1; 5]	2 [2; 4]	2 [1; 4]	P2-3
Высокие запросы	14 [9; 18]	12 [10; 16]	14 [9; 14]	14 [12; 16]	4 [3; 5]*	7 [3; 15]	P1-3; 2-3
Исполнительность	12 [6; 16]	14 [10; 17]	10 [5; 12]	7 [4; 12]	6 [4; 7]	7 [4; 12]	P1-3; 1-2
Независимость	12 [7; 15]	10 [6; 13]	15 [10; 15]	11 [7; 15]	6 [5; 10]	12 [6; 15]	P1-3; 2-3
Непримиримость к недостаткам в себе и других	15 [12; 17]	16 [13; 18]	8 [3; 9]	15 [10; 18]	7 [5; 10]	13 [7; 16]	P1-2; 1-3
Образованность	4 [2; 6]	5 [3; 7]	14 [4; 18]	5 [3; 10]	8 [7; 9]	5,5 [5; 8]	P1-2; 1-3
Ответственность	7 [6; 11]	6 [4; 8]	10 [8; 10]	10 [7; 13]	9 [8; 11]	7 [4; 9]	P1-2
Рационализм	13 [7,5; 13]	12 [9; 16]	9 [6,5; 9]	13 [9; 16]	11 [9; 13]	12 [10; 16]	P1-2; 2-3
Смелость в отстаивании своего	8 [4; 12]	9 [6; 11]	7 [5,5; 10]	11 [8; 14]	12 [11; 13]	10 [8; 13]	P1-3; 2-3
Твердая воля	8 [4,5; 11]	10 [7; 14]	7 [4,5; 11]	9 [7; 12]	13 [11; 15]	12 [8; 14]	P1-3; 2-3
Терпимость	12 [8,5; 15]	10 [8; 14]	7 [5; 8]	11 [8; 14]	14 [11; 16]	11 [7; 14]	P2-3
Широта взглядов	12 [8,5; 14]	13 [11; 15]	9 [6; 13]	11 [8; 13]	14 [13; 16]	14 [11; 15]	P1-3; 2-3
Честность	6 [3; 9]	6 [4; 13]	10 [6; 14]	7 [4; 12]	14 [9; 16]	10 [7; 14]	P1-2; 1-3
Эффективность в делах	11 [8,5; 14]	10 [8; 12]	4 [6; 12]	12 [8; 14]	16 [13; 17]	12 [9; 15]	P1-3
Чуткость	11 [6,5; 13]	9 [7; 14]	13 [7; 17]	9 [7; 13]	16 [9; 18]	12 [10; 16]	P2-3

Примечание: \* – достоверность по полу одной образовательной организации.

и умение держать слово» по сравнению с другими исследуемыми группами (табл. 2). Юноши АДГТ и ТСТ «непримиримость к недостаткам в себе и других» считают более важной ценностью, чем юноши ТТЖКХиС. Девушкам АДГТ «дисциплинированность» важнее, чем девушкам ТТЖКХиС и ТСТ. Юноши и девушки ТСТ считают, что «чистоплотность», «умение содержать в порядке вещи, порядок в делах», а также «высокие требования к жизни» и «высокие притязания» очень важны для них. «Хорошие манеры», «дисциплинированность», «способность действовать самостоятельно, решительно», «непримиримость к недостаткам в себе и других» предпочтительны юношам ТСТ.

По результатам проведенного тестирования были выделены следующие наиболее высокозначимые у студентов среднего профессионального образования терминальные ценности (ценности-цели): «здоровье» (50 % юношей и 50,7 % девушек), «любовь» (22,5 % юношей и 20,8 % девушек), «активная деятельная жизнь» (20,9 % юношей и 20,5 % девушек). Ценность «счастливая семейная жизнь» чаще выбирали студенты

ТСТ (33,3 % юношей и 22,7 % девушек). Из инструментальных ценностей (ценности-средства) студенты обоих полов на первые места поставили «воспитанность», «аккуратность», «жизнерадостность». Возможно, ведущую роль в этом выборе сыграли родители и школа.

Таким образом, студенты среднего профессионального образования Республики Тыва считают, что для благополучной жизни важны не только физическое здоровье, хорошее образование и профессиональные навыки, кроме того, необходимо быть воспитанным, аккуратным, жизнерадостным, вести активный здоровый образ жизни, в котором есть место любви и счастливой семейной жизни.

**Библиографический список**

1. Асмолов А. Г., Цветкова Н. А., Цветков А. В. Психологическая модель Интернет-зависимости личности // Мир психологии. – 2004. – № 1. – С. 179–192.
2. Волосков И. В. Особенности социализации учащейся молодежи // Социол. исследования. – 2009. – № 6. – С. 107–109.
3. Гаврилюк В. В., Трикоз Н. А. Динамика цен-

ностных ориентаций в период социальной трансформации // Социол. исследования. – 2002. – № 1. – С. 96–100.

4. *Дашнитская Т. Н., Холманский А. С.* Социобиологические факторы духовной эволюции // Современные проблемы науки и образования [Электронный ресурс]. – URL: [www.science-education.ru/101-5451](http://www.science-education.ru/101-5451) (дата обращения: 06.02.12).

5. *Лебедева Н. М., Татарко А. Н., Чирков В. И., Лю Ц.* Культура и отношение к здоровью: Россия, Канада, Китай: монография. – М.: РУДН, 2007. – 314 с.

6. *Леонтьев Д. А.* Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего // Вопр. психологии. – 2001. – № 1. – С. 58–65.

7. *Семенов В. Е.* Ценностные ориентации современной молодежи // Социол. исследования. – 2007. – № 4. – С. 37–43.

8. *Huynh Van Son, Nguyen Thi Diem My.* The Selection of the Morality – Humanity Values of the Student of the Universities in Ho Chi Minh City – Vietnam now // International Journal of Social Science and Humanities Research. – 2014. – Vol. 2, Issue 2. – P. 32–37.

#### ***Buduk-ool Larisa Kara-Salovna***

*Dr. Sci. (Biol.), Prof. of the Department of Anatomy, Physiology and Life Safety, Tuvan State University, buduk-ool@mail.ru, Kyzyl*

#### ***Dada Dolana Chigir-oolovna***

*Graduate Student, Department of Anatomy, Physiology and Life Safety, Tuvan State University, dadadolana@mail.ru, Kyzyl*

#### ***Lopsan Aldynay Danzin-oolovna***

*Graduate Student, Department of Anatomy, Physiology and Life Safety, Tuvan State University, aldynaild@mail.ru, Kyzyl*

### **SPIRITUAL-MORAL HEALTH OF STUDENTS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION OF REPUBLIC TYVA**

*Annotation.* The study of the spiritual and moral health of students of average professional educational institutions of the Republic of Tyva. The differences of value orientations were shown in educational institutions and on the floor. It was found that students rank high terminal values such as health, love, the presence of good and loyal friends, a happy life. The least significant values were the values of the happiness of others, independence, intolerance of shortcomings in themselves and others. Among the instrumental values in the first place – good manners, neatness, education, cheerfulness.

*Keywords:* spiritual and moral health, value orientations, terminal values, instrumental values.

*Поступила в редакцию 12.04.2015*

УДК 378

*Агладина Наталья Сергеевна*

*Аспирант кафедры педагогики, Уральский государственный университет физической культуры, aglad90@mail.ru, Челябинск*

*Шабалкова Татьяна Николаевна*

*Аспирант кафедры педагогики, Уральский государственный университет физической культуры, bendelikova\_taty@mail.ru, Челябинск*

*Карпова Ольга Леонидовна*

*Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, Уральский государственный университет физической культуры, olga.ursei@mail.ru, Челябинск*

## ФОРМИРОВАНИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРА В ПРОЦЕССЕ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Аннотация.* В данной статье рассматривается проблема формирования управленческой компетентности бакалавра рекламы и связей с общественностью. Уточнены понятия «управленческая компетенция» и «управленческая компетентность». На основе анализа ФГОС ВПО раскрыты структурные характеристики управленческой компетентности обучающихся в процессе самообразовательной деятельности: знания, умения, навыки, способности, деловые и личностные качества. На основе проведенного опроса среди студентов-выпускников направления «Реклама и связи с общественностью» сделаны выводы о целесообразности разработки и внедрении спецкурса. Представлена программа спецкурса «Формирование управленческой компетентности на основе самообразовательной деятельности», включающая такие структурные элементы, как: содержание, форма занятий, область применения и количество часов. Раскрыты этапы программы спецкурса: теоретико-информационный, практико-ориентированный, рефлексивно-оценочный. Показаны отсроченные результаты формирования управленческой компетентности будущего бакалавра рекламы и связей с общественностью.

*Ключевые слова:* формирование, управленческая компетентность, бакалавры, самообразовательная деятельность.

Компетентностный формат представления результатов профессиональной подготовки будущих бакалавров является на сегодняшний день ведущим принципом организации единого образовательного пространства. В данном контексте особое значение приобретает научное обоснование основных положений федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования и педагогическое сопровождение. Этот тренд отмечают ряд исследователей: С. А. Виноградов [1], Э. Ф. Зеер [2], И. А. Зимняя [3] и др.

Наше исследование проводилось на базе подготовки бакалавров по направлению 031600 «Реклама и связи с общественностью». Среди особо значимых профессиональных компетенций, которыми должен обладать бакалавр рекламы и связей с общественностью, необходимо отметить

управленческие компетенции. Им отводится основополагающая роль в ФГОС ВПО третьего поколения. Именно они, как показывает исследование, позволяют выпускнику качественно реализовывать закрепленные в стандарте по данному направлению подготовки бакалавров базовые организационно-управленческие, проектные, коммуникационные, рекламно-информационные, рыночно-исследовательские и прогнозно-аналитические виды профессиональной деятельности [4; 5].

Одной из ключевых идей модернизации педагогического образования в последние годы, по мнению А. Я. Найна, является идея развития компетентности, необходимость которой предопределена исторически в виде глубинных, «корневых» изменений мировоззрения, традиций, стиля мышления и мотивов, поведения людей, составляющих

современный социум в России. Эта идея выводит цель современного образования за пределы традиционных представлений о ней как о системе передачи суммы знаний и формирования соответствующей управленческой компетентности [6, с. 98–100].

В рамках исследования проблемы формирования управленческой компетентности бакалавра рекламы и связей с общественностью были уточнены понятия «управленческая компетенция» и «управленческая компетентность».

Управленческая компетенция рассматривается нами как готовность бакалавра к управленческой деятельности в конкретных профессиональных ситуациях. Дефиниция «управленческая компетенция» характеризуется не только сформированностью универсальных учебных действий (знания, умения, навыки), но и свидетельствуют об уровне развития личности обучающегося, его умении учиться, т. е. способности к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения

нового социального опыта.

Управленческая компетентность характеризуется в исследовании как сформированная в процессе обучения и самообразования совокупность управленческих компетенций. Таким образом, она, как следует из «Логического словаря-справочника» под редакцией Н. К. Кондакова, представляет собой системную динамично развивающуюся структурную характеристику личности (совокупность знаний, умений, навыков владения, способностей, деловых и личностных качеств), позволяющую эффективно осуществлять учебную, а в дальнейшем и организационно-управленческую профессиональную деятельность [8, с. 74].

На основе анализа ФГОС ВПО в работе были обозначены структурные характеристики управленческой компетентности будущего бакалавра рекламы и связей с общественностью (ССО) (табл. 1).

Как видно из таблицы, каждая структурная характеристика управленческой компетентности отражена в ФГОС ВПО по на-

Таблица 1

**Структурные характеристики управленческой компетентности будущего бакалавра рекламы и связей с общественностью**

Знания	Умения	Навыки владения	Способности, деловые и личностные качества
– основ менеджмента и маркетинга (ПК-16); – знание истории и основных теорий менеджмента (ПК-17); – основ бизнес-процессов (ПК-17)	– осуществлять оперативное планирование и оперативный контроль за рекламной работой, деятельностью по ССО (ПК-19); – проводить мероприятия по повышению имиджа организации, продвижению товаров и услуг фирмы на рынок (ПК-19); – оценивать эффективность рекламной деятельности и ССО (ПК-19); – осуществлять работу по повышению квалификации и общего культурного и профессионального уровня сотрудников (ПК-22); – создавать и поддерживать благоприятный психологический климат в коллективе (ПК-22)	– основными управленческими функциями (планирование, организация, координация, учет, контроль, принятие решений, лидерство, мотивация, адаптация) и методами их реализации (ПК-17); – организацией и оперативным планированием своей деятельности и деятельности фирмы и организации (ПК-20); – организационно-управленческой работы с малыми коллективами (ПК-21); – мотивацией сотрудников на активную деятельность и развитие организации (ПК-22)	– оперативно принимать решения, в том числе в кризисных ситуациях (ПК-18); – к выработке нестандартных решений (ПК-18); – принимать участие в управлении и организации работы рекламных служб и служб по ССО фирмы и организации (ПК-19); – находить организационно-управленческие решения в нестандартных ситуациях и готовность нести за них ответственность (ОК-4); – участвовать в формировании эффективных внутренних коммуникаций (ПК-22); – готовность к непрерывному профессиональному самообразованию и самосовершенствованию

правлению подготовки «Реклама и связи с общественностью» и соответствует определенной компетенции. Помимо знаний, умений и навыков, управленческая компетентность, как уже отмечалось выше, включает в себя способности, деловые и личностные качества. Среди них особое значение придается в исследовании формированию готовности обучающихся к непрерывному профессиональному самообразованию и самосовершенствованию. Эта мысль находит отражение и в требованиях нормативно-правовой базы [10; 11].

Таким образом, идея управления самообразовательной деятельностью будущих бакалавров является основополагающей в нашем исследовании. Ее реализация происходит благодаря обеспечению активной позиции студентов в обучении и развитию компонентов управленческой компетентности.

Опрос студентов-выпускников направления «Реклама и связи с общественностью» ФГБОУ ВПО «Уральский государственный университет физической культуры» и Уральского социально-экономического института (филиал) ОУП ВПО «Академия труда и социальных отношений» показал, что 15 % знакомы с основными идеями управления только на уровне отрывочных представлений, 23 % – особого значения вопросам управления не придают, 65 % – понимают значение управленческой компетентности для специалиста по рекламе и связям с общественностью, однако не владеют этой компетенцией. Можно говорить о том, что управление как профессиональная компетенция не воспринимается будущими бакалаврами как ресурс совершенствования образовательного процесса, как «инструмент» развития личности.

Для формирования управленческой компетентности будущих бакалавров рекламы и связей с общественностью нами была проведена опытно-экспериментальная работа. Авторская методика включает реализацию разработанного спецкурса «Формирование управленческой компетентности на основе самообразовательной деятельности», объемом 36 ч.

Материал спецкурса разделен на три логических этапа, каждый из которых имеет собственную смысловую нагрузку и носит заверченный характер (табл. 2).

Спецкурс был адаптирован на втором курсе в третьем семестре среди бакалавров рекламы и связей с общественностью. Главной его особенностью является то, что апробация происходит в условиях самообразовательной деятельности студентов.

Теоретико-информационный этап начинается с вводной лекции, которая проводится по традиционной схеме. Однако преподаватель, используя мультимедийные средства обучения, акцентирует внимание студентов на вопросах дискуссионного характера, затрагивает сложные аспекты темы.

Последующий материал для лекций студенты готовят самостоятельно (индивидуально или в паре) под руководством педагога, используя литературные источники, электронные ресурсы, рассматривают проблемные вопросы по изучаемой теме. Лекционные занятия проводятся в виде представления и обсуждения групповых и индивидуальных презентаций, исходя из содержания программы спецкурса. Как показывает опыт, такой подход к организации обучения позволяет обучающимся пропустить найденную информацию через свое сознание, осмыслить и представить в виде готового продукта. Тем самым актуализируется самообразовательная деятельность, накапливается субъектный опыт, а получаемые знания усваиваются гораздо более эффективно.

Практико-ориентированный этап направлен на формирование умений управленческой и самообразовательной деятельности. Его реализация осуществляется с помощью интерактивных форм обучения: деловые игры, дискуссия, круглый стол, пресс-конференция, управленческий поединок и др.

Одним из важнейших этапов, как показало исследование, является рефлексивно-оценочный. Здесь происходит актуализация умений анализировать результаты формирования управленческой компетентности, оценивать личностные «барьеры» и профессиональные возможности, способность корректировать собственные управленческие умения. Для этого используются проблемные задания, психологические тесты и тренинги.

В результате приобретения опыта самообразовательной деятельности студенты участвуют не только активно воспринимать инфор-

**Структура программы спецкурса «Формирование управленческой компетентности на основе самообразовательной деятельности»**

Содержание	Форма занятий	Область применения	Кол-во часов
<i>І. Теоретико-информационный этап</i>			
Исторические и теоретические основы менеджмента, маркетинга и бизнес-процессов	Мультимедийная лекция, групповые и индивидуальные презентации	Лекционные занятия	4 ч
Управленческая компетентность бакалавра рекламы и ССО	Проблемная лекция, опорные схемы, таблицы	Лекционные занятия	2 ч
Способы и формы профессионального самосовершенствования	Проблемная лекция	Самообразование	6 ч
<i>ІІ. Практико-ориентированный этап</i>			
Основы организационно-управленческой работы с малыми коллективами. Создание и поддержание благоприятного психологического климата в коллективе	Деловые игры	Лабораторное занятие Самообразование	2 ч
Контроль рекламной деятельности и деятельности по ССО	Круглый стол	Практическое занятие	2 ч
Повышение имиджа организации. Продвижение товаров и услуг фирмы на рынок	Демонстрация PR-проектов, пресс-конференция	Научная конференция	2 ч
Оценка эффективности рекламной деятельности и ССО	Дискуссия	Лабораторное занятие	2 ч
Повышение квалификации сотрудников отдела рекламы и ССО	Демонстрация программы повышения квалификации Тренинги	Самообразование	2 ч
Формирование управленческих функций и методы их реализации	Электронный учебник, тренинги, управленческий поединок	Самообразование	2 ч
<i>ІІІ. Рефлексивно-оценочный этап</i>			
Регуляция управленческой активности с помощью механизмов самооценки и самоанализа	Тесты и тренинги по коррекции управленческих умений	Рефлексия, контроль и самоконтроль	4 ч
Соотношение самооценки и социальной оценки человека	Проблемные задания	Самооценка, рефлексия, адекватный выбор способа решения поставленной задачи	4 ч
Диагностика «барьеров» личности в будущей профессиональной деятельности	Тесты и тренинги по коррекции управленческих умений	Самообразование, рефлексия, диагностика и самодиагностика	4 ч

мацию, но и накапливать знания о методах работы, применять их на практике, фиксировать свои затруднения, у них формируются умения самоорганизации и самодисциплины. В данном смысле мы рассматриваем формирование управленческой компетентности как формализованные операционно проверяемые цели образования.

Разработанный и апробированный спецкурс, как показали полученные отсроченные результаты, является достаточно эффективным для формирования управленческой компетентности будущего бакалавра рекламы и связей с общественностью. Кроме этого, сформированные управленческие компетенции являются базовой основой для реализа-

ции закрепленных в стандарте различных видов профессиональной деятельности, основанных на проявлении культурной и социальной мобильности выпускников вуза.

#### Библиографический список

1. *Виноградов С. А.* Развитие управленческой компетентности руководителя учреждения физкультурного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск: УралГУФК, 2013. – 24 с.
2. *Зеер Э. Ф.* Психология профессионального образования: учебник для студ. высш. учеб. завед. – М.: Академия, 2009. – 384 с.
3. *Зимняя И. А., Боденко Б. Н., Морозова Н. А.* Воспитание – проблема современного образования в России (состояние, пути решения). – М.: ИЦПКПС, 1998. – 82 с.
4. *Карпова О. Л.* Развитие самообразовательной деятельности студентов: теоретические аспекты: монография. – Челябинск: Уральская Академия, 2014. – 204 с.
5. *Карпова О. Л., Еремеева С. П.* Проектирование учебного процесса на основе использования дистанционных технологий // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 4. – С. 212–217.
6. Компетентностный подход в образовании как основа качественной подготовки специалистов физической культуры: монография. – Челябинск: УралГУФК, 2012. – 328 с.
7. Компетентностный подход в формирова-

нии культуры у руководителей спортивно-образовательных учреждений: сб. материалов научно-методич. конф. – Оренбург: ОГПУ, 2012. – 124 с.

8. *Кондаков Н. К.* Логический словарь-справочник. – 2-е изд. – М.: Наука, 1975. – 160 с.

9. *Конев Т. Н.* Развитие профессиональной компетентности руководителя физкультурно-хоккейного Центра: учебно-методич. пособие. – Ростов н/Д: Центр, 2011. – 96 с.

10. Приказ от 29 марта 2010 г. № 221 «Об утверждении и введении в действие Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 031600 «Реклама и связи с общественностью» (квалификация (степень) «бакалавр») (в ред. Приказа Минобрнауки РФ от 31.05.2011 № 1975) [Электронный ресурс]. – URL: [http://Consultant.ru/Документы/cons\\_doc\\_LAW\\_116335...](http://Consultant.ru/Документы/cons_doc_LAW_116335...) (дата обращения 20.12.2014).

11. Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL: <http://base.consultant.ru/sqi/online> (дата обращения 20.12.2014).

12. *Knoll M.* 300 Jahre lernen am Projekt. Zur Revision unseres Geschichtsbildes // *Padagogik*. – 1993. – № 7/8. – P. 58–65.

13. *Martens D.* Schlüsselqualifikation. Thesen zur Schulung für eine Moderne Gesellschafts. – Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Verlag W. Kohlhammer, 1974. – 69 p.

#### *Agladina Natalia Sergeevna*

*Graduate student pedagogy Ural State University of Physical Culture, aglad90@mail.ru, Chelyabinsk*

#### *Shabalkova Tatyana Nikolaevna*

*Graduate student pedagogy, Ural State University of Physical Culture, bendelikova\_taty@mail.ru, Chelyabinsk*

#### *Karpova Olga Leonidovna*

*Dr. Sci. (Pedag.), Prof. of the Department of Pedagogy Ural State University of Physical Culture, olga.ursei@mail.ru. Chelyabinsk*

### CREATING A BACHELOR'S DEGREE IN MANAGEMENT COMPETENCE OF SELF-PROCESS ACTIVITIES

*Abstract.* This article deals with the problem of formation of managerial competence Bachelor of advertising and public relations. Based on analysis of the GEF HPE disclosed structural characteristics of administrative competence of students in the process of self-education activity. The program of course "The Formation of administrative competence on the basis of self-activity".

*Keywords:* formation, management competence, bachelor, self-educational activity.

*Поступила в редакцию 09.02.2015*

**Жаксылыков Руслан Фатихович**

*Кандидат педагогических наук, Главнокомандующий Национальной гвардией Республики Казахстан, VNO.PVVU@mail.ru, Республика Казахстан, Астана*

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ ОФИЦЕРСКИХ КАДРОВ ДЛЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ**

*Аннотация.* В данной статье рассматривается совокупность педагогических условий, обеспечивающих эффективность профессиональной подготовки офицеров для Национальной гвардии, в свете современного военного строительства, выработки военной политики и с ориентацией на качественные параметры Вооруженных Сил Республики Казахстан. В работе дается анализ сущности понятия педагогических условий и их компонентов. Представленные педагогические условия в комплексе с факторами, оказывающими непосредственное влияние на образовательный процесс, позволят выявить потенциал армии, сохранить традиции и воспитать поколение военных специалистов, ориентированных на личностный рост и профессиональное развитие, а также обеспечить эффективность подготовки будущих офицеров различных звеньев к результативной профессиональной деятельности.

*Ключевые слова:* офицерские кадры, Национальная гвардия Республики Казахстан, педагогические условия, компоненты педагогических условий.

На сегодняшний день глобализация и информатизация, высокие технологии и Интернет не только кардинально меняют мир и условия жизнедеятельности, но и ставят перед ним глобальные задачи, которые еще более обостряют проблему образования. Подготовка и квалификация кадров не должны отставать от бурного развития средств информатизации (совокупность информационных технологий, телекоммуникационных средств и различного вида обеспечения). Работник должен обладать высоким интеллектуальным и творческим потенциалом. Само творчество как приоритетный вид труда превращается в мощную силу научно-технических и социально-экономических преобразований.

Вышеназванные проблемы затрагивают и военную отрасль, так как Вооруженные Силы страны и Национальная гвардия Республики Казахстан в частности являются неотъемлемой частью нашего общества. В условиях современного военного строительства, наряду с материально-техническим оснащением войск, их комплектованием, выработкой военной политики, ориентацией на качественные параметры Вооруженных Сил Республики Казахстан, особое значение приобретают проблемы, связанные с повышением уровня профессиональной подготовки офицерских кадров к управлению воинскими частями, выполняющими служебно-боевые задачи на собственной территории среди соотечественников [3].

Следовательно, в современном военном образовании одной из важных проблем является развитие личности и профессиональное становление военного специалиста. В настоящее время центром внимания является личность военнослужащего и формирование совершенно нового отношения к ней – не как к объекту, а как к субъекту. Поэтому военным вузам предстоит выполнение сложной задачи по выявлению потенциала армии, сохранению традиций и воспитанию поколения военных специалистов, ориентированных на личностный рост и профессиональное развитие [6].

Совершенствование профессиональной подготовки офицеров обеспечивается на основе выявленных и обоснованных педагогических условий, способствующих решению этой задачи. Педагогические условия организации воспитательно-образовательного процесса (далее – ВОП) явились предметом изысканий многих ученых.

В рамках нашего исследования под педагогическими условиями профессиональной подготовки офицеров для Национальной гвардии мы понимаем совокупность необходимых внешних требований, удовлетворение которых обеспечит достижение желаемого результата.

Исследование данной проблемы позволило нам разработать следующую совокупность педагогических условий, обеспечивающих эффективность профессиональной

подготовки офицеров для Национальной гвардии:

1) актуализация морально-психологических качеств офицера;

2) практико-ориентированная направленность профессиональной подготовки офицера к выполнению служебно-боевых задач;

3) формирование профессиональных умений офицера, обеспечивающих результативность выполнения служебно-боевых задач;

4) обогащение воспитательно-образовательного процесса диалогическим взаимодействием преподавателей и слушателей (офицеров);

5) создание педагогически полезного дидактического обеспечения (ДиО) профессиональной подготовки офицерских кадров для Национальной гвардии;

6) разработка модели профессиональной подготовки офицеров для Национальной гвардии.

За последнее десятилетие в статусе Национальной гвардии Республики Казахстан, а также в характере выполнения офицерами служебно-боевых задач, содержании и специфике их деятельности произошли некоторые изменения, обусловленные преобразованиями во всех сферах деятельности государства. Ранее войска, в основном, выполняли охранные функции, и в воспитании и обучении офицеров формировались соответствующие будущей служебно-боевой деятельности качества, а в настоящее время задачи имеют несколько иной характер [7], а именно:

– охрана важных государственных объектов и специальных грузов при перевозке;

– охрана исправительных учреждений;

– конвоирование осужденных и лиц, заключенных под стражу;

– участие (совместно с органами внутренних дел) в охране общественного порядка, обеспечении общественной безопасности и правового режима чрезвычайного положения, правового режима антитеррористической операции, участие в проведении антитеррористической операции, в ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций (стихийных бедствий, крупных аварий и катастроф);

– выполнение отдельных задач в системе территориальной обороны Республики Казахстан в военное время;

– борьба с незаконными вооруженными формированиями;

– пресечение особо опасных правонарушений, диверсий, актов терроризма, вооруженных столкновений и разъединение противоборствующих сторон;

– решение других задач, возложенных на Национальную гвардию законодательством Республики Казахстан.

Специфика задач, решаемых офицерами, нахождение в их подчинении личного состава, строгая регламентация военного уклада жизни требуют соответствующих личностных качеств военных специалистов. Подготовка офицеров Национальной гвардии в наиболее существенной своей части предполагает выполнение специальных требований. Во-первых, постоянное отслеживание динамики изменения требований военно-профессиональной деятельности к личности и качествам офицеров на всех этапах их профессионального становления. Во-вторых, разработка специальных мероприятий и организационных норм для объективной оценки уровня развития профессионально значимых личностных качеств военного специалиста. В-третьих, создание научно-методического аппарата для оценки и прогнозирования того, насколько система личностных качеств слушателей, уровень сформированности профессиональных знаний, умений и навыков адекватны требованиям военно-профессиональной деятельности, требованиям и потребностям общества в целом [4].

Анализ руководящих документов и содержания, характера военно-профессиональной деятельности офицеров позволяют уточнить ее конечную цель – подготовка к результативной практической деятельности. Прежде всего, акцентируется внимание на овладении целостной системой знаний с их междисциплинарными и межцикловыми связями, обобщенными и частными умениями в области военно-профессиональной деятельности, широким переносом их в различные военно-служебные ситуации. Ядром военно-профессиональной подготовки является личностный потенциал военного специалиста.

К основным видам деятельности офицера Национальной гвардии относятся: организационно-управленческая, учебно-воспитательная, социально-правовая, администра-

тивно-хозяйственная. Рассмотрим кратко их содержание.

Организационно-управленческая деятельность офицера обусловлена тем, что он организует, регулирует и обеспечивает общую служебно-боевую деятельность подчиненных, ставит задачи и координирует их выполнение.

Социально-правовая деятельность требует от офицера знания законов всех отраслей права, особенно сейчас, когда принимается большое количество новых законов и других нормативно-правовых актов, непосредственно регламентирующих деятельность офицеров Национальной гвардии или затрагивающих их интересы посредством определения параметров правового пространства, в котором они действуют. Офицер должен четко ориентироваться в любой ситуации служебно-боевой деятельности и принимать юридически обоснованные управленческие решения, от которых зависит жизнь и здоровье людей. Особенно это важно в регионах со сложной оперативной обстановкой.

Важнейшей обязанностью офицеров Национальной гвардии является учебно-воспитательная деятельность. Она имеет свои особенности, обусловленные содержанием служебно-боевой деятельности:

- деятельность осуществляется в сложных условиях постоянного воздействия правонарушителей в районе чрезвычайного положения и ведения боевых действий;

- организация, содержание, методы и формы учебно-воспитательной деятельности офицера находятся в прямой зависимости от характера выполняемых служебно-боевых задач, вида войскового наряда, особенностей оперативной обстановки и решения старшего командира.

Важнейшей составной частью профессиональной деятельности командиров является административно-хозяйственная деятельность, которая влияет на качество выполняемых задач. Уставные обязанности требуют от командиров подразделений правильного хранения и сбережения боевой и другой техники, умения организовать размещение людей, следить за правильным содержанием и эксплуатацией всех помещений, своевременно обеспечивать личный состав всеми видами довольствия, осуществлять руководство войсковым хозяйством, обеспе-

чивать меры безопасности при проведении различных работ, осуществлять контроль эксплуатации вооружения, боевой техники и других материальных средств [5].

Формирование адекватного образа будущей военно-профессиональной деятельности происходит на протяжении всего периода обучения слушателей в вузе. Оно реализуется на основе использования комплекса методов, средств и организационных форм воспитания и обучения и является важным условием профессиональной самореализации офицера. Основным условием, обеспечивающим формирование потребности офицеров в профессиональной самореализации личности, является связь теории с практикой [1].

Исследователь А. Г. Бабакин отмечает, что «...проводившаяся в конце 90-х гг. подгонка программ военных вузов под общеобразовательный стандарт (двойное образование) себя не оправдала – в войска пришли тысячи малограмотных офицеров с дипломами о высшем образовании, где указаны военные и гражданские профессии» [2, с. 36]. Вопрос подготовки военных кадров в центре внимания и казахстанских специалистов. Во многих работах красной нитью проходит мысль о необходимости сохранения высокого уровня профессиональной подготовки военного специалиста в высших учебных заведениях при внедрении общеобразовательных стандартов.

В этой связи, на наш взгляд, подготовка военных специалистов для казахстанской армии должна приоритетно осуществляться по концепции и методике военных учебных заведений Российской Федерации с учетом выполняемых военно-профессиональных задач. Это обуславливается двумя факторами: исторической связью между нашими странами и схожестью взглядов, методов, форм и способов обучения военных специалистов для ведения боевых действий в современных условиях.

А. А. Корабельников отмечает, что военное образование не должно полностью отвечать государственным общеобразовательным стандартам, интегрируясь с гражданскими вузами. Тем более недопустимо, «подчинившись требованиям этих стандартов, свести к минимуму боевую и эксплуатационную подготовку военных специалистов» [7, с. 36]. Он подчеркивает, что

вся система военного образования должна входить отдельно в «государственный образовательный стандарт своей специальностью, своим направлением», что «позволит поднять на более высокий уровень боевую подготовку войск, военное планирование, военную науку и эффективно решать другие вопросы военного дела» [7, с. 36].

С учетом современных достижений высшей школы Республики Казахстан и опыта организации ВОП за рубежом целесообразно вводить дифференциальное обучение как по направлениям, так и по уровням подготовки, опираясь на конкурсный отбор, проводимый на ключевых этапах обучения. На каждой ступени подготовки обеспечивается завершенность образования и тем самым определен статус выпускника, что, по нашему мнению, будет активно способствовать профессиональному становлению и росту офицера [9].

Анализ и обобщение исторического опыта и состояния современной системы профессиональной подготовки военных специалистов позволяют структурно представить процесс профессионализации в виде ряда взаимообусловленных и взаимосвязанных блоков. Кратко рассмотрим их содержание.

Блок формирования базового образования дает фундаментальную основу мировоззрения специалиста, его профессиональной компетентности, что позволяет обеспечивать непрерывное развитие как личности, так и специалиста, способного к результативной профессиональной деятельности на длительном отрезке времени. Базовое образование развивается от уровня к уровню путем целенаправленного самообразования, повышения квалификации и подготовки к выполнению должностных обязанностей.

Блок подготовки к первичной должности актуализирует знания и умения базового образования специалиста для замещения им первичной должности в определенной области труда, которая создана в конкретных условиях среды, с конкретным составом функциональных задач.

Блок подготовки к очередной должности обеспечивает воспроизводство знаний базового образования, овладение ими по должности, формирование исходных умений и других личностно-профессиональных качеств, которые позволяют успешно решать

комплексы функциональных задач. Этот блок обязательно должен включать в себя испытание и оценку знаний офицеров, позволяющих проводить проверку умений решать задачи по очередной должности.

Блок повышения квалификации по специальности в системе всесторонней подготовки позволяет не допустить снижения уровня профессионализма специалиста, вооружать его современными знаниями и опытом эффективных действий, обеспечивать ему целенаправленное продвижение (при наличии необходимых данных) к замещению очередной должности.

Блок переподготовки специалиста решает важную задачу формирования новых блоков знаний, не предусмотренных непрерывным профессиональным образованием. Переподготовка может охватывать различные группы специалистов: руководящий состав, среднее звено специалистов, младшее звено. С помощью этого блока можно гибко учитывать изменение направлений деятельности, смену средств осуществления деятельности, смену технологий и др.

Блок саморазвития и самосовершенствования военнослужащего обеспечивает развитие и поддержку на требуемом уровне знаний, умений и навыков офицеров, необходимых для результативного выполнения должностных обязанностей.

На наш взгляд, квалификация любого профессионала, как правило, возрастает адекватно приобретенному им опыту.

Стиль обучающей деятельности преподавателей военных вузов, содержание их требований в значительной степени влияют на весь процесс становления и развития у офицеров готовности к выполнению служебно-боевых задач. Если с первых дней обучения в военном учебном заведении активно поддерживать профессиональные стремления слушателей, помочь осознать ему, что трудности службы и учебы – необходимый этап овладения военной профессией, то он воспримет этот этап как определенный рубеж, который надо преодолеть [10].

Становление военно-профессиональной направленности личности осуществляется успешно при отсутствии у слушателей противоречий между потребностями, мотивами, целями, стремлениями и установками. Поэтому формировать у слушателей готов-

ность к выполнению служебно-боевых задач можно лишь в комплексе с формированием общей военно-профессиональной направленности личности, воспитывая у них твердые мировоззренческие позиции, интерес к военной профессии, с одной стороны, а с другой – формируя соответствующие цели и установки будущей профессиональной деятельности.

Проверка и оценка знаний, умений и навыков, военно-профессиональных позиций, психологических особенностей и морально-боевых качеств является важной составляющей процесса обучения будущих офицеров. Она позволяет установить уровень подготовленности офицеров к выполнению функциональных обязанностей, оценить навыки в освоении техники и вооружения, своевременно оказать моральную и методическую помощь, устранить имеющиеся недостатки.

Таким образом, совершенствование военного образования связано с необходимостью улучшения планирования и организации всей системы учебно-воспитательной работы в военном вузе, объединения усилий педагогических коллективов различных силовых структур; более активным и широким внедрением информационных технологий и телекоммуникационных средств; повышением качества всех проводимых занятий. При этом положительный результат будет обеспечен путем интеграции военных и специальных учебных заведений различных силовых структур.

Выявленные педагогические условия позволяют обеспечить эффективность подготовки будущих офицеров различных звеньев к результативной профессиональной дея-

тельности, если они будут использоваться в комплексе с учетом всех факторов, оказывающих влияние на данный процесс.

#### Библиографический список

1. Абдувалиев К. И. Опыт зарубежных стран по подготовке военных специалистов // Вестник Национального университета обороны МО Республики Казахстан. – 2006. – № 3. – С. 34–37.
2. Бабакин А. Г. Военно-учебный провал // Военная мысль. – 2000. – № 2. – С. 34–36.
3. Военная наука. Теоретический труд / под ред. И. Н. Родионова. – М.: ВАГШ, 1992. – 191 с.
4. Елубаев Б. Ы. Состояние и некоторые направления совершенствования в системе военного образования в Республике Казахстан // Актуальные проблемы и направления развития образования и совершенствования учебного процесса в военном вузе: материалы межведомственной научно-практической конференции 28 мая 2009 г. – Алматы, 2009. – С. 4.
5. Жаксылыков Р. Ф. Командир полка: учебник. – Астана, 2009. – 315 с.
6. Жаксылыков Р. Ф. Роль и место военного образования и военной науки в строительстве вооруженных сил государства // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 4. – С. 108–111.
7. Корабельников А. А. Военно-учебные заведения России. Военная академия им. Фрунзе. – М.: Воениздат, 1995. – 156 с.
8. Кусаинов А. К. Развитие образования в Казахстане и Германии. – Алматы: Ғылым, 1997. – 210 с.
9. О Национальной гвардии Республики Казахстан [Электронный ресурс]: Закон Республики Казахстан. – URL: [base.spinform.ru/show\\_doc.fwx?rgn=72359](http://base.spinform.ru/show_doc.fwx?rgn=72359) (дата обращения: 17.04.2015).
10. Harré H. Rom. Social being: a theory for social psychology. – Oxford, GB: Blackwell, 1979. – 438 p.

#### Zhaksylykov Ruslan Fatikhovich

*Cand. Sci. (Pedag.), Commander-in-chief of National guard of the Republic of Kazakhstan, VNO.PVVU@mail.ru, Republic of Kazakhstan, Astana*

### PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PREPARATION OF OFFICER STAFF FOR NATIONAL GUARD

*Abstract.* In this article set of the pedagogical conditions providing efficiency of vocational training of officers for National guard is considered. In work the analysis of essence of concept pedagogical conditions, components of pedagogical conditions is given. The presented pedagogical conditions will allow to provide efficiency of training of future officers of various links for productive professional activity if are used in a complex taking into account all factors having impact on this process.

*Keywords:* officer staff, National guard of the Republic of Kazakhstan, pedagogical conditions, components of pedagogical conditions.

*Поступила в редакцию 20.05.2015*

*Новоселов Виктор Геннадьевич*

*Кандидат философских наук, доцент кафедры философии, Новосибирский государственный технический университет, is@nstu.ru, Новосибирск*

## СЕМИОТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Аннотация.* В данной статье рассмотрены методические особенности формирования профессионально значимых семантических пространств образования. Прежде всего работа должна осуществляться на основе актуализации личностных смыслов в смысловой сфере личности обучаемого на трех уровнях, описываемых последовательно с помощью метафор: внешний (семантика «кочевого»), средний уровень (семантика «оседлости»), внутренний, глубинный уровень (гармоническое сочетание «кочевого» и «оседлого»).

*Ключевые слова:* семиотика, знак, смысл, профессиональное образование, номадология.

Сегодня состояние сферы образования характеризуется разрушением ранее сложившихся форм культуры. Мышление перестало быть тождественным бытию, выделилось в особую надэмпирическую сферу бытия – бытие знаково-символических систем. Язык культуры перестал быть адекватным реальности: мы разучились видеть факты культуры в их цельности, ощущение металогического единства бытия утрачено. «Слова» стали настолько отделены от «вещей», «первичное» знание от «вторичного», что получилось так, что мы имеем дело не с одним, а с двумя видами знания: отвлеченным знанием о предмете, выражаемом в суждениях и понятиях, с одной стороны, и с «первичным знанием», интуицией реальности как она есть – с другой. Появилась насущная потребность осмыслить образование как малую знаковую систему (семиосферу), которая находится в отношении подобия с большой семиосферой культуры. В последние десятилетия в педагогике высшей школы накоплен определенный потенциал, который с позиций семиотики позволяет по-новому взглянуть на вопрос об изначальном языке педагогики как науки, способной привить человеку внутреннюю органическую культуру и дать «живое знание».

Обосновывая способы и средства формирования мыслительных способностей обучаемого, педагогика обращается к семиотике, философии, психологии и культурологии. Семиотический подход становится особенно значимым в системе образования, он необходим для подготовки специалиста при изучении множества своеобразных

и уникальных культур, со всеми особенностями их взаимоотношений, субкультурой социальных групп, институтов и т. д. Возникает задача оптимизации диалога индивида с носителями иного мировосприятия. Для этого требуется понять, в какого рода знаках выражает себя «своя» культура, и научиться понимать знаки других культур.

Актуальность семиотического подхода заключается прежде всего в возможностях его использования при проектировании профессионального образования. Он позволяет осуществлять эффективное взаимодействие смысловой сферы личности обучаемого и мира культуры, открывающегося для специалиста через содержание культурологического образования. В этом плане семиотический подход дает незаменимый инструментальный постижения объектов профессиональной деятельности: проблем теории и методологии культуры, опыта истории мировой культуры, форм культуры и культуротворческого процесса, особенностей функционирования культуры.

Под семиотическими аспектами профессионального образования понимается система представлений об особенностях профессиональной и личностной самореализации будущего специалиста, формулируемая с позиций семиотики. Теоретический аспект заключается в определении теоретических и методологических основ применения семиотического подхода для проектирования профессионального образования. Под практическим аспектом подразумевается понятие о способе стимулирования процесса профессионального образования через язык культуры.

Необходимо детализировать семиотику в ключе новых философских теорий, отсылающих в своем научном применении к нелинейному мышлению, к состоянию междисциплинарности, к теории, по смыслу близкой к синергетике – так называемой номадологии. Номадология (от общеиндоевропейского *nomad* – кочевник) другое рабочее название – «логика смысла», позволяет обучаемому осознать себя «кочующей единичностью» в мире культурного смысла, образовательной монадой (существует различие в происхождении синергетики и номадологии, ведь синергетика берет начало в термодинамике, а номадология – в культуре и семиотике) [2].

Формируемый нами язык метафор, понятий, образов, смыслов, созданный на основе знания семиотических закономерностей, – метаязык – позволяет не только описывать любое явление культуры как «интеллектуальное целое» (Ю. Лотман), но и интегрировать образовательное пространство за счет упорядочивания содержания образования в формирующемся сознании студента-культуролога. Позволяя обучаемому лучше понять свой «путь» в культуре и «пути» других, их индивидуальные образовательные траектории, метаязык исполняет роль знаковой системы, масштабами и мерками которой мы измеряем изучаемый объект [5]. Такой метаязык семиотически весьма вариативен, многомерен, ведь минимальная работающая структура для описания действительности – та, что включает минимум два языка описания, он состоит из разнородных элементов, он – «сумма», совокупность языковых потоков. К примеру, для целей «монтажа» культурных смыслов (по терминологии С. Эйзенштейна) мы различаем три семантических потока описания культурной действительности: один описывает ее пространственные координаты, другой – временные, третий интегрирует эти две крайности. И в каждом из таких потоков действительность выражается наложением друг на друга понятийных, метафорических, визуальных семиотических конструкций.

Для успешности конструирования метаязыка описания культуры важно использовать значимые для сферы профессионального культурологического образования оппозиции. Подобные оппозиции личность,

которую мы рассматриваем как семиотическую монаду в пространстве культуры, может осознать и сама начать конструировать с помощью такого средства эвристического наведения, как метафора.

Наиболее важной в ряду оппозиций является оппозиция «кочевое (номадическое) – оседлое (седентарное)». Она дает возможность описать пространственный и временной аспекты представления мира культуры в сознании обучаемого, включая механизмы воображения. «Кочевое» и «оседлое» как метафоры пространства-времени культуры, а также метафоры «тело», «машина» и «воображение» описывают изначальные качественные состояния культуры как системы [1]. Эти термины в качестве оригинальных эвристических инструментов очень значимы для организации семантических образовательных пространств. Назначение таких семантических образовательных пространств – формирование мыслительных способностей и развитие культурологического мышления в узком смысле и культуросообразного мышления в широком смысле.

Чем оперирует любая культурная система, любое познание? Знаками, которые являются ключевым понятием такой науки, как семиотика. Семиотика «не видит» человеческое мышление вне знаков.

Системно-спроектированная семиотическая модель профессионального образования обосновывает необходимость формирования специфических мыслительных способностей, связанных со сложнейшей «статикой» и «динамикой» культурного смысла, понятиями метафорически как «кочевое» и «оседлое» в самосознании культуры и самосознании личности. Динамика культурного смысла, спроецированная на уровень смысловой сферы личности как «кочевое», выражается при работе с учебным текстом в пределах параметров «распредмечивание» и «переходность». Статика культурного смысла, спроецированная на уровень смысловой сферы личности как «оседлое», выражается при работе с учебным текстом в пределах параметров «опредмечивание» и «самоактуализация» [6].

Изучение проблемы применения семиотического подхода для профессионального образования показывает, что эта проблема может быть решена только на междисци-

плинарной методологической основе, с использованием новейших достижений философии, семиотики, психологии смысла, культурологии. Способ практического решения проблемы заключается в актуализации на микроуровне культурологической модели содержания образования метауровня.

На основе семиотического подхода становится возможной подготовка специалиста, способного к выработке собственного видения культурных миров, способного научить других методике получения такого знания. В идеале развитие мышления специалиста предполагает не только изучение «своей» профессиональной культуры, но и осознание себя семиотической образовательной монадой на общекультурном фоне, которая должна найти свою особую образовательную траекторию в пространстве образования как части пространства культуры и наладить культурный диалог с другими подобными монадами.

В процессе применения метаязыка описания культуры для формирования мыслительных способностей студента выделяются три семантических уровня мышления: образное (телесность, внутреннее пространство), абстрактное (машинность, пространство «границы»), метамышление (воображение, свободное пространство).

Телесный опыт человека является основой представлений о мире, и в процессе обучения должен быть сделан акцент на актуализации знаний студента по дисциплинам, в которых культура представлена вещественно-осязуемо: экологии культуры, этнографии, культурной антропологии.

Второй уровень, уровень «машинной» метафоры, иллюстрирует образность больших городов, некой искусственной «среды обитания», когда появляются новые сословия, субкультуры, не характерные для природосообразного мироустройства. Здесь в сознании студента должны актуализироваться знания по социологии культуры, современной культуре, философии науки и техники, теории искусственного интеллекта и т. д. Третий уровень познания культуры на уровне знаков – уровень хорошо развитого воображения. Омертвелость «машинного» видения мира и инертность первобытной «телесности» должны быть одухотворены и «согреты» огнем воображения [3].

Итоговый показатель сформированности мыслительных способностей специалиста определяется для каждого студента как выборочное среднее значение четырех параметров (опредмечивания, самоактуализации, переходности, распредмечивания), а затем соотносится с аналогично вычисляемым итоговым показателем по методико-педагогической практике студентов.

Формирование профессионально значимых семантических пространств образования должно осуществляться в смысловой сфере личности обучаемого на трех метафорически описываемых уровнях: внешний (семантика «кочевого»), средний уровень (семантика «оседлости»), внутренний, глубинный уровень (гармоническое сочетание «кочевого» и «оседлого»). Восходя от простой семантики (системы смыслов), через синтактику (систему текстов), прагматику мышления (мыследеятельность субъекта) можно говорить о «кочевом» и «оседлом» мышлении, в каждом из которых необходимо видеть позитивные стороны.

«Оседлое» мышление – это многомерное метафорическое выражение смыслов культурной статики (свернутости, опредмеченности) в самосознании культуры и самосознании личности. Высшая, «позитивная оседлость» в нас самих, в нашей творческой самоактуализации через культуру.

«Кочевое» мышление – это многомерное метафорическое выражение смыслов культурной динамики (переходности, распредмечивания культурного смысла) в самосознании культуры и самосознании личности. В «кочевом», номадическом выражает себя синкретизм представлений и различных видов деятельности в культуре и образовании, символизм образовательного странничества, потенциал духовного освобождения индивида от ненужных ему культурных и образовательных клише.

В мире культурного смысла человек способен вообразить себя в качестве «кочевника» или в качестве «оседлого жителя», что существенно стимулирует развитие мыслительных способностей студента. Ведь подразумевается также и наличие субъекта действия: есть тот, кто воображает себя в качестве «кочевника» или «оседлого жителя». Первый разрушает старое, либо создает новое в культуре, второй главным образом

сохраняет и транслирует культурные ценности. Эти многомерные метафоры очень помогают развить воображение образовательного субъекта-монады. Происходит диалогическое взаимодействие: индивидуума с культурой, преподавателя с обучаемым, обучаемого с обучаемым. Работа с учебным текстом с учетом сказанного есть двуединство «кочевого» по своей природе «распаковывания» смысла и его опредмечивания, «оседлости» в структуре текстов. Поэтому возможны два критерия оценки мыслительных способностей студента: сформированность мыслительных способностей с «кочевой динамикой» и сформированность мыслительных способностей с «оседлой динамикой».

**Библиографический список**

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986. – 444 с.
2. Башиляр Г. Избранное: Поэтика пространства. – М.: РОССПЭН, 2004. – 376 с.
3. Вартофский М. Модели: репрезентация и научное понимание. – М.: Прогресс, 1988. – 507 с.
4. Крюков В. В. Материя и бытие в диахронической версии. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2007. – 155 с.
5. Лотман Ю. М. Устная речь в историко-культурной перспективе. – Таллин, 1992. – 204 с.
6. Новоселов В. Г. Знаковые модели как средство пропедевтики учебного процесса // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 9. – С. 211–216.
7. *Novoselov V. Meaning, interpretation and unlimited semiosis // Social Sciences – 2014. – Vol. 3, № 1. – P. 5–8.*

***Novoselov Victor Gennadievich***

*Cand. Sci. (Philos.), Assoc. Prof. of the Department of Philosophy, Novosibirsk State Technical University, is@nstu.ru, Novosibirsk*

**SEMIOTIC ASPECTS OF VOCATIONAL EDUCATION**

*Abstract.* This article describes the methodological features of formation of professionally significant semantic space education. First of all, the work should be based on the actualization of personal meanings in the semantic field of the individual student at the three levels described by a series of metaphors: external (the semantics of “nomadic”), average (semantics “Settlement”), internal, depth level (orchestration “nomadic” and “sedentary”).

*Keywords:* semiotics, sign, meaning, vocational training, Nomadology.

*Поступила в редакцию 16.04.2015*

*Морозова Майя Андреевна*

*Старший преподаватель кафедры иностранных языков технических факультетов, Новосибирский государственный технический университет, majamorozova@mail.ru, Новосибирск*

## **КОМПЛЕКС КОРПОРАТИВНЫХ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ**

*Аннотация.* Статья посвящена исследованию возможностей интеграции корпоративных интернет-ресурсов в курс обучения иностранным языкам для специальных целей в вузе на примере курса немецкого языка. Цель работы: выявить жанровые, лингвостилистические, социокультурные особенности немецкоязычных корпоративных интернет-ресурсов и предложить комплекс заданий на основе аутентичных интернет-ресурсов немецкоязычных компаний в курс немецкого языка для специальных целей в вузе. Материалом для исследования послужили корпоративные интернет-ресурсы 300 немецкоязычных компаний; использовались следующие методы исследования: лингвистический анализ жанровых, стилистических, языковых особенностей корпоративных микроблогов, сравнение лингвистических характеристик корпоративных микроблогов и других средств корпоративной онлайн-коммуникации, количественная обработка данных, обобщение. На основе выявленных жанровых, лингвостилистических, социокультурных особенностей немецкоязычных корпоративных интернет-ресурсов предложен комплекс заданий с использованием материалов корпоративных сайтов, блогов, микроблогов, видео- и фотосервисов, социальных сетей, направленных на развитие языковых, речевых, коммуникативных, дискурсивных и межкультурных навыков и компетенций студентов вузов.

*Ключевые слова:* социальные медиа, корпоративные интернет-ресурсы, язык для специальных целей, немецкий язык.

Современные требования, предъявляемые к набору компетенций при освоении языка специальности студентов неязыковых вузов, касаются понимания текстов профессиональной направленности, коммуникации со специалистами в соответствующей профессиональной области, понимания основного содержания аутентичных медийных текстов блогов/веб-сайтов, умения поддерживать контакты при помощи электронной почты, оформлять презентации и др. [6; 9]. В этом контексте представляется важным включение в систему учебных материалов для обучения иностранному языку комплекса аутентичных ресурсов, которые связаны с будущей профессиональной деятельностью студентов [5], а именно – ресурсов компаний и организаций в информационно-коммуникационной сети Интернет.

Современные корпоративные интернет-ресурсы включают:

- веб-сайты;
- блоги и микроблоги;
- видеосервисы;
- фотосервисы;
- социальные сети общего и профессионального назначения.

Все эти ресурсы являются в настоящее

время эффективными и неотъемлемыми инструментами внешних (бизнес – бизнес, бизнес – потребитель) и внутренних корпоративных коммуникаций [11]. Востребованность онлайн-ресурсов для компаний определяется новым этапом экономического развития и стремительного развития информационно-коммуникационных технологий, которые отвечают новым условиям существования бизнеса – обеспечение скорости коммуникации и нестандартности принятия решений [7] и обеспечивают различные формы коммуникации с клиентами, партнерами, сотрудниками, потенциальными сотрудниками, общественностью, госучреждениями, СМИ.

По данным нашего исследования интернет-ресурсов 300 немецкоязычных компаний различного масштаба (крупные, средние, мелкие), представляющих разные сферы деятельности (информационные технологии, производство (автомобиле- и машиностроение, пищевая промышленность), торговля (различные группы товаров), сфера услуг (транспортные и финансовые услуги, услуги связи) и др., корпоративные интернет-ресурсы представлены следующим образом:

- все компании имеют веб-сайт компании/продукта/мероприятия;

- 28 % ведут корпоративные блоги;
- 48 % используют сервис микроблогов Twitter;
- 64,7 % используют социальную сеть Facebook;
- 34 % компаний используют социальную сеть Google+;
- 20,7 % используют Xing;
- LinkedIn – 16,3 %;
- Flickr – 6,7 %;
- 42 % используют видеосервис YouTube;
- фото- и видеосервис Instagram используют 4 % компаний;
- Kununu – 3 % (рис.).

Анализ корпоративных интернет-ресурсов немецкоязычных компаний позволяет выявить ряд особенностей, которые следует принимать во внимание при использовании данных ресурсов в обучении немецкому языку в вузе:

- жанровая дифференциация [8] (представление одного и того же контента в разных ресурсах обусловлено возможностями и целевыми аудиториями ресурса, что проявляется в выборе языковых средств, наличием/отсутствием мультимедийного контента);
- лингвостилистические особенности, проявляющиеся на всех уровнях языка (фонетика, морфология, лексика, грамматика, синтаксис), использование специальной лексики и терминологии, контаминация стилей [2; 3; 10];
- социокультурные особенности – национальные (вежливость, соблюдение дистанции и другие национальные черты немцев, связь с культурными традициями и обычая-

ми) и корпоративные, связанные с проявлением корпоративной идентичности [4].

Интеграция корпоративных интернет-ресурсов в процесс обучения немецкому языку требует разработки системы заданий, которая должна учитывать направление подготовки студентов, уровень владения иностранным языком для создания электронных учебных материалов – возможностей информационно-образовательной среды вуза. Система учебных заданий на основе корпоративных интернет-ресурсов должна включать вариативную (ориентированную на конкретную специальность) и инвариантную составляющие. Так, в содержательном плане инвариантный компонент может включать веб-сайты, блоги и микроблоги университетов, страницы и группы университетов в социальных сетях, видеоканала, сети профессиональных контактов LinkedIn и Xing, сайты научных конференций, блоги ученых и преподавателей, их страницы в профессиональных социальных сетях. Для вариативного компонента необходимо отбирать корпоративные ресурсы по профилю обучения студентов – интернет-ресурсы компаний, продуктов, проектов. В системе учебных заданий должны присутствовать языковые, речевые, учебно- и реально-коммуникативные упражнения [1], упражнения на развитие дискурсивных навыков и навыков межкультурной коммуникации. При этом комплексы заданий для студентов, чья профессиональная деятельность будет непосредственно связана с корпоративными коммуникациями – связями с общественностью,

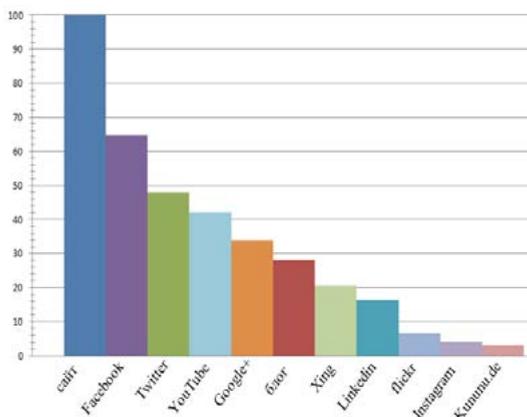


Рис. Использование корпоративных интернет-ресурсов немецкоязычными компаниями

рекламой, журналистикой, лингвистикой, будут отличаться от заданий для студентов естественно-научных, технических, других гуманитарных, юридических и прочих направлений подготовки.

В инвариантный раздел курса должны быть включены задания на знакомство с функциональными особенностями ресурсов, возможностями и особенностями их контента, выявление лингвостилистических особенностей текстов корпоративных социальных медиа, использование формул вежливости, анализ и создание сообщений с соблюдением корпоративной идентичности, норм и правил межкультурной коммуникации, например, такие.

1. Ознакомьтесь с содержанием ответов сотрудника компании на комментарии посетителей в Facebook компании Hipp GmbH & Co. Vertrieb KG (<https://www.facebook.com/HiPPDeutschland/photos/a.172929626082810.33185.108633072512466/906950696014029/?type=1&theater>). Определите, как проявляется вежливый тон сотрудника компании, какие средства он использует?

2. Прочитайте сообщения компании Lindner Hotels AG в сервисе Google+ (<https://plus.google.com/+lindnerhotels/posts>). Поясните, чем объясняется большое количество восклицательных и вопросительных предложений?

3. Ознакомьтесь с сообщением в Facebook компании Deutsche Post AG (<https://www.facebook.com/deutchepost/photos/a.500617509949866.120526.485303194814631/1060361163975495/?type=1&theater>). Поясните, с какой целью в сообщении упоминаются пасхальные традиции?

Для изучающих PR и рекламу важно включать задания на анализ, выявление и использование лингвостилистических особенностей текстов, создание текстов различных жанров, реакцию на негативные отзывы и комментарии, корпоративную идентичность, приемы организации продолжительной во времени коммуникации. Примерами таких заданий могут служить следующие.

1. Сравните новость об электромобильности автомобилей на сайте и в блоге компании Daimler AG (<http://www.daimler.com/dccom/0-5-1742887-49-1743248-1-0-0-0-0-0-0-7165-0-0-0-0-0-0-0.html>; [\[die-mobilitaet-der-zukunft-aus/\]\(http://blog.daimler.de/2014/08/04/gastbeitrag-wie-sieht-die-mobilitaet-der-zukunft-aus/\)\).](http://blog.daimler.de/2014/08/04/gastbeitrag-wie-sieht-</a></p>
</div>
<div data-bbox=)

2. Сравните сообщения в двух блогах компании Otto GmbH & Co KG 9 (<http://www.ottogroupunterwegs.com/blog/blog/posts/Welchen-Einfluss-hat-die-On-Demand-Economy-auf-den-Online-Handel-Gastbeitrag-events.php> и <http://ottoazubiblog.de/2015/03/lehrerpraktikum-bei-otto-runde-drei/>). Определите, на какие целевые аудитории направлены эти посты. Какие языковые средства характерны для каждого блога?

3. Прочитайте ответы на критические комментарии в блоге компании Deutsche Telekom AG (<http://blog.telekom.com/2015/02/19/telekom-rechnung-online-sicherer/#comments>). Оцените, насколько эффективен ответ? Обоснуйте свою точку зрения.

4. Напишите тесты для микроблога одной из немецких компаний, обозначьте хештеги<sup>1</sup>. Обоснуйте выбор хештегов.

5. Прочитайте несколько твитов компании Tchibo GmbH ([https://twitter.com/tchibo\\_presse](https://twitter.com/tchibo_presse)). Какими лингвистическими средствами обеспечивается непрерывность коммуникации в микроблоге?

Для студентов других направлений подготовки при создании системы заданий следует сделать акцент на использовании специальной терминологии, освещении исследований и инноваций, касающихся тем курса по выбранной специальности. Примерами заданий для студентов машиностроительного факультета могут служить следующие.

1. Ознакомьтесь с содержанием сообщения компании Knorr-Bremse AG, работающей в области машиностроения ([http://www.knorr-bremse.de/de/press/pressreleases/press\\_detail\\_27136.jsp](http://www.knorr-bremse.de/de/press/pressreleases/press_detail_27136.jsp)). Определите, какую роль играет использованная специальная лексика и терминология в тексте сообщения?

2. Сравните, как представлена технология BioFresh компании-производителя конвейерных систем, холодильников и строительных машин Liebherr-International Deutschland GmbH на сайте компании (<http://www.liebherr.com/de/deu/produkte/kuehlengefrieren/kuehlen-gefrieren.html>) и на виде-

<sup>1</sup> Хештег (англ. *hashtag*) – ключевое слово, перед которым ставится значок #, что позволяет искать сообщения по определенной теме в Твиттере, Инстаграме и некоторых социальных сетях.

оканале YouTube ([http://www.youtube.com/watch?v=IIQmtam\\_MP8](http://www.youtube.com/watch?v=IIQmtam_MP8)). В чем проявляется различие сообщений?

3. Напишите комментарии к сообщению в блоге компании по производству оборудования для пищевой промышленности Krones AG (<https://blog.krones.com/blog/technologie/mit-wettbewerbern-dem-fortschritt-entgegen/>), посвященному обмену опытом с конкурентами компании.

4. Приведите примеры персональных профилей специалистов в профессиональных социальных сетях. Какие материалы, на ваш взгляд, представляют наибольший профессиональный интерес? Подготовьте свой персональный профиль для профессиональной социальной сети.

5. Ознакомьтесь с содержанием поста в блоге автомобилестроительной компании Audi AG (<http://blog.audi.de/2014/08/13/das-rezept-fur-klimaneutrale-mobilitat/>). Обсудите предлагаемые компанией технологии будущего, не наносящие вред окружающей среде.

Таким образом, комплексное использование корпоративных интернет-ресурсов при обучении немецкому языку дает возможность включить в учебный процесс значимые для профессиональной подготовки аутентичные материалы, индивидуализировать процесс обучения, опираться на актуальные ресурсы, использовать широкий круг заданий для формирования компетенций в различных аспектах языка и видах речевой деятельности и, как следствие, сделать более эффективным и мотивирующим процесс формирования профессиональных иноязычных компетенций студентов неязыкового вуза.

#### Библиографический список

1. Арутюнов А. Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев. – М.: Рус. яз., 1990. – 166 с.

2. Горошко Е. И., Землякова Е. А., Поляков

ва Т. Л. Жанры 2.0: проблема типологии и категоризации (на примере коммуникативного сервиса «Твиттер») // Жанры речи. – Саратов: СПГУ, 2012. – Вып. 8. – С. 344–357.

3. Добросклонская Т. Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ: современная английская медиаречь: учеб. пособие. – М.: ФЛИНТА, 2014. – 264 с.

4. Крылов А. Н. Корпоративная идентичность для менеджеров и маркетологов. – М.: Икар, 2014. – 221 с.

5. Поляков О. Г. Концепция профильно-ориентированного обучения английскому языку в высшей школе: дис. ... д-ра пед. наук. – Тамбов, 2004. – 308 с.

6. Примерная программа дисциплины «Иностранный язык» для неязыковых вузов и факультетов [Электронный ресурс]: Научно-методический совет по иностранным языкам Минобрнауки России. – URL: <http://fgosvo.ru/ppd/11/11> (дата обращения: 15.04.2015).

7. Шилина М. Г. Корпоративные интернет-ресурсы в системе общественных связей: структура, содержание, особенности развития: дис. ... канд. филол. наук. – М., 2007. – 277 с.

8. Щипицина Л. Ю. Жанры компьютерно-опосредованной коммуникации: монография. – Архангельск: Поморский университет, 2009. – 238 с.

9. Beißwenger Michael, Storrer Angelika. Digitale Sprachressourcen in Lehramtsstudiengängen: Kompetenzen – Erfahrungen – Desiderate // Journal for Language Technology and Computational Linguistics (Special Issue „Language Resources and Technologies in E-Learning and Teaching“). – 2011. – P. 119–139.

10. Storrer Angelika. Sprachstil und Sprachvariation in sozialen Netzwerken // Barbara Frank-Job, Alexander Mehler & Tilmann Sutter (Hrsg.): Die Dynamik sozialer und sprachlicher Netzwerke. Konzepte, Methoden und empirische Untersuchungen an Beispielen des WWW. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2013. – P. 331–366.

11. Was ist der Hauptgrund für die Anwendung von Social Media in Ihrem Unternehmen? Das Statistik-Portal Statista [Электронный ресурс]. – URL: <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/214159/umfrage/gruende-fuer-die-nutzung-von-social-media-durch-unternehmen/> (дата обращения: 16.04.2015).

## **COMPLEX OF CORPORATE INTERNET RESOURCES FOR TEACNING GERMAN FOR SPECIFIC PURPOSES**

*Abstract.* The article deals with possibilities of integration of corporate Internet resources in courses of foreign language for specific purposes at university by the example of the German language. The objectives are to identify the genre, language, style, and sociocultural characteristics of corporate Internet-resources and offer a range of tasks for their integration in the German for specific purposes courses for different target groups of students. The complex of tasks is based on corporate resources of 300 companies of German-speaking countries and use authentic materials of corporate websites, blogs, microblogs, video and photo social services, social networks. The examples of tasks aimed at development of students' language, communicative, discourse and intercultural skills and competences.

*Keywords:* corporate Internet resources; language for specific purposes, German.

*Поступила в редакцию 12.04.2015*

*Дулатова Зайнеп Асаналиевна*

*Кандидат физико-математических наук, доцент кафедры математики и методики обучения математике, Иркутский государственный университет, dulatova@yandex.ru, Иркутск*

*Лапина Елена Сергеевна*

*Кандидат физико-математических наук, доцент кафедры математики и методики обучения математике, Иркутский государственный университет, es17828@gmail.com, Иркутск*

## **О ВНЕДРЕНИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРОФИЛЕЙ**

*Аннотация.* Статья посвящена вопросам внедрения компетентностного подхода в профессиональное образование. В работе описан авторский опыт разработки нормативных, методических и дидактических материалов реализации компетентностного подхода к формированию и диагностике специальных предметных компетенций при обучении студентов математических профилей. Предлагается общий подход к выделению знаний, умений и навыков как компонент предметных компетенций, построен алгоритм разработки показателей уровней сформированности компетенций, критериев проявления показателей, шкалы и средств их оценки. Разработанные методы реализованы на примере специальной предметной математической компетенции. Представленный в работе поэтапный подход к выявлению требований к оценке сформированности компетентности носит универсальный характер и может использоваться для разработки аналогичных материалов для других компетентностей.

*Ключевые слова:* компетентностный подход, критерии и показатели уровней сформированности компетенции.

Внедрение компетентностного подхода в профессиональное образование, определяемое требованиями второго поколения стандартов, до сих пор активно не только обсуждается в литературе, но и является предметом методологических, психологических, педагогических и методических исследований [2; 7; 9; 11–13]. Вызвано это многими факторами, в том числе и тем, что формулировки многих компетенций носят такой нечеткий и синтетический характер, что реорганизация процесса обучения под их формирование и диагностику вызывает отторжение у большинства преподавателей своей надуманностью. Кроме того, реальное, а не формальное внедрение компетентностного подхода в профессиональное образование предполагает не только особую организацию всех компонентов процесса обучения, но и соответствующее документальное ее представление, что воспринимается педагогическим сообществом как излишняя бюрократизация образовательного процесса, причем по невятным правилам.

Исходя из общих требований к организации образовательного процесса в вузах, отраженных в стандартах высшего профессионального образования ФГОС-3+,

в аттестационных и аккредитационных требованиях к нормативным, методическим и дидактическим материалам, регламентирующим образовательный процесс, едва ли не каждый вуз, а то и каждый отдельный преподаватель в силу своего понимания пытаются разработать и содержательное наполнение, и документальное сопровождение всех компонент образовательного процесса.

В настоящей работе, являющейся первой в планируемой серии, описан авторский опыт разработки нормативных, методических и дидактических материалов реализации компетентностного подхода к формированию, развитию и диагностике специальных предметных компетенций при обучении студентов математических профилей. Представленный в работе поэтапный подход к выявлению требований к проявлению и оценке сформированности компетентности носит универсальный характер и может использоваться для разработки аналогичных материалов для других компетентностей.

Для разработки всех указанных выше материалов необходимо определиться с используемой трактовкой основных понятий. Прежде всего, определимся с определениями понятий «компетенция» и «компетент-

ность», на которые мы будем опираться. В результате анализа отдельных отечественных работ, отражающих динамику процесса внедрения компетентностного подхода в профессиональное образование [1; 3–5; 10], мы остановились на трактовке А. В. Хуторского: *компетенция* – это отчужденное, заранее определенное социальное требование (норма) к образовательной подготовке студента, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере. *Компетентность* – это совокупность личностных качеств учащегося (ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей), обусловленных опытом его деятельности в определенной социально и личностно значимой сфере.

Аналогично, но с уклоном в психологический контекст определяет эти понятия и И. А. Зимняя: *компетенция* – это некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, алгоритмы действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлений. Основываясь на таком понимании компетенции, она выделяет в ней следующие компоненты: мотивационный, когнитивный, поведенческий, ценностно-смысловой и эмоционально-волевой.

С такой структурой компетенции согласовывается и представленная Санкт-Петербургской педагогической школой модель структуры компетенции: теоретические знания, практический опыт, умения и навыки, алгоритмы эффективной деятельности, способы и механизмы внедрения новых форм деятельности, способы и механизмы саморазвития, личностные качества, психологические установки [6].

Опишем на примере специальной предметной математической компетенции, как в соответствии с такой моделью, с учетом общепринятых уровней сформированности компетенции (когнитивный (начальный), деятельностный (продвинутый), предпрофессиональный (повышенный)) можно выделить требования к обучающемуся. Рассмотрим стандартную форму требований к сформированности базовой математической компетентности подготовки бакалавров математических профилей СПК-1. Со-

держание компетенции СПК-1 определяется в соответствии с наиболее распространенной версией определения этих компетенций, приведенных в образовательных стандартах МГУ им. М. В. Ломоносова: «Владеет основными положениями фундаментальных и прикладных разделов классической математики, системой основных математических структур» [8].

Следующие требования выделяются посредством рефлексивного анализа математической деятельности:

*бакалавр знает:*

- определения основных понятий дискретной и непрерывной математики (алгебры, геометрии, математического анализа и т. д.);

- формулировки основных правил, определяющих способы выполнения операций и установления истинности отношений;

- формулировки основных теоретических положений дискретной и непрерывной математики;

*бакалавр умеет:*

- конкретизировать формулировки математических определений и утверждений в соответствии с различными целями в различных ситуациях;

- выполнять вновь определенные действия в соответствии со сформулированными правилами;

- проверять выполнение признаков основных понятий дискретной и непрерывной математики на конкретных объектах;

- преобразовывать математические объекты в соответствии с определенными целями по описанным допустимым правилам;

- строить математические объекты в соответствии с определенными целями по допустимым правилам;

- доказывать основные утверждения дискретной и непрерывной математики;

- доказывать выполнение сформулированных свойств для конкретных объектов;

- формулировать индуктивные обобщения суждений, фиксирующих выполнение какого-либо свойства у классов однотипных объектов;

- формулировать дедуктивные следствия из суждений, в соответствии с основными правилами вывода (основными формами умозаключений);

*бакалавр владеет:*

- опытом преобразования стандартных математических выражений по основным

правилам;

– начальным опытом построения интерпретаций математических выражений в различных предметных областях и практике;

– начальным опытом построения математических моделей для конкретизированных объектов других предметных областей и практики.

Покажем, что при таком определении требований учтены все структурные компоненты компетенции.

– *Теоретические знания* – знает определения основных понятий дискретной и непрерывной математики; формулировки основных правил, определяющих способы выполнения операций и установления истинности отношений; формулировки основных теоретических положений дискретной и непрерывной математики.

– *Практический опыт* – строит интерпретации математических выражений в различных предметных областях и практике; строит математические модели для конкретизированных объектов других предметных областей и практики и т. д.

– *Способы и механизмы саморазвития* – самостоятельно выбирает математические средства для решения сформулированных задач; обосновывает и разъясняет все свои действия в процессе доказательства утверждений и решения математических и прикладных задач; формулирует дедуктивные следствия из суждений, в соответствии с основными правилами вывода (формами умозаключений) и т. д.

– *Умения и навыки* – перечислены выше в перечнях «бакалавр умеет» и «бакалавр владеет».

– *Алгоритмы эффективной деятельности* – конкретизирует формулировки математических определений и утверждений в соответствии с различными целями в различных ситуациях; проверяет выполнение признаков основных понятий дискретной и непрерывной математики на конкретных объектах; преобразовывает математические объекты в соответствии с определенными целями по описанным допустимым правилам и т. д.

– *Способы и механизмы внедрения новых форм деятельности* – умеет выполнять вновь определенные действия в соответствии со сформулированными правилами.

– *Личностные качества и психологиче-*

*ские установки* – ставит и достигает цель, составляет план деятельности для себя и других, несет ответственность за результат индивидуальной и коллективной деятельности и т. д. Проявляются при реализации пунктов «бакалавр умеет» и «бакалавр владеет».

Уровневая дифференциация сформированности компетенции СПК-1 определена в таблице 1.

Следующий вопрос касается разработки показателей уровней сформированности компетенций, критериев проявления показателей, шкалы и средства их оценки.

Опишем идею выделения показателей для оценки сформированности на примере СПК-1. Ключевым понятием в формулировке СПК-1 является «владение основными положениями математики». Раскроем содержание этого понятия.

Владение основными математическими положениями – это:

1) умение *формулировать* базовые понятия, определения, правила;

2) способность их *конкретизировать*;

3) способность их *преобразовывать*.

Действительно, знание формулировки теоремы является обязательным элементом освоения математической теории, но не гарантирует понимания этой теоремы. И наоборот, умение применить математическое утверждение в решении стандартной задачи не дает достаточных оснований для вывода о владении материалом. Отсутствие целостного представления о математической теории (пусть даже небольшой) – это одна из основных проблем математического образования. Школьники часто приучаются к выполнению алгоритмических действий на основе интуитивного понимания и запоминания. И эта проблема естественным образом переходит в вузовское образование. Студенты нередко говорят: «Я теорию не знаю, но задачи решать умею», что свидетельствует об искаженном представлении о математике как науке. Итак, мы разделяем понятия формулировки и конкретизации, тем самым сразу обозначая проблему, которая возникает в процессе формирования компетенции СПК-1.

Третий необходимый признак владения основными математическими положениями – умение обоснованно преобразовать утверждения – характеризует как более глубокий уровень владения математическим

**Уровневая дифференциация сформированности компетенции СПК-1**

Уровень	Основные признаки
Когнитивный (начальный)	определяет основные понятия дискретной и непрерывной математики (алгебры, геометрии, математического анализа и т. д.); формулирует основные правила, определяющие способы выполнения операций и установления истинности отношений; формулирует основные теоретические положения дискретной и непрерывной математики; конкретизирует формулировки математических определений и утверждений в соответствии с четко сформулированными целями в стандартных ситуациях; преобразовывает стандартные математические выражения по основным правилам; проверяет выполнение признаков основных понятий дискретной и непрерывной математики на конкретных объектах; строит простые следствия из утверждений
Деятельностный (продвинутый)	конкретизирует формулировки математических определений и утверждений в соответствии с различными целями, определенными самостоятельно, в различных ситуациях; выполняет вновь определенные действия в соответствии со сформулированными правилами; преобразовывает математические объекты в соответствии с определенными целями по описанным допустимым правилам; строит математические объекты в соответствии с определенными целями по допустимым правилам; доказывает основные утверждения дискретной и непрерывной математики; доказывает выполнение сформулированных свойств для различных объектов, предварительно проведя интерпретацию математических символов в соответствующей предметной области; формулирует индуктивные обобщения (гипотезы) суждений, фиксирующих выполнение какого-либо свойства у классов однотипных объектов; формулирует дедуктивные следствия из суждений, в соответствии с основными правилами вывода (основными формами умозаключений); формулирует суждения (гипотезы), утверждающие наличие или отсутствие какого-либо свойства у рассматриваемого объекта на основании четко определенной аналогии с другим объектом; строит интерпретации математических выражений в различных предметных областях и практике; строит математические модели для конкретизированных объектов других предметных областей и практики
Профессиональный (повышенный)	обосновывает и разъясняет все свои действия в процессе доказательства утверждений и решения математических и прикладных задач; самостоятельно выбирает математические средства для решения сформулированных задач; самостоятельно выбирает способ представления процесса и результата решения задачи и т. д.

аппаратом, так и понимание логики математической теории.

Таким образом, владение основными положениями разделов математики состоит из трех компонентов, которые и определяют три показателя сформированности компетенции: способность формулировать и конкретизировать определения, правила, теоремы (П1); способность их применять (П2) и способность преобразовывать математические утверждения и обосновывать преобразования (П3).

Возникает вопрос: как проверить то, что

студент обладает качествами, описанными в показателях. Например, как проверить, что студент умеет преобразовывать математические утверждения? Этот вопрос приводит нас к определению критериев для проверки показателей. Критерии могут быть получены в результате детализации показателя, который носит интегрированный характер. Критерий должен быть проверяемым. Например, способность формулировать и конкретизировать определения, правила, теоремы выражается способностью формулировать правила и утверждения; способ-

**Оценка сформированности специальной предметной математической компетенции СПК-1**

Показатель	Критерий
Способность формулировать и конкретизировать основные определения, утверждения и правила фундаментальных и прикладных разделов математики	Формулирует определения основных понятий, основные теоретические положения и правила, определяющие способы выполнения операций и установления истинности отношений
	Конкретизирует в стандартных ситуациях в соответствии с заданными целями определения основных понятий, основные теоретические положения и правила, определяющие способы выполнения операций и установления истинности отношений
	Конкретизирует в нестандартных ситуациях в соответствии с самостоятельно определенными целями определения основных понятий, основные теоретические положения и правила, определяющие способы выполнения операций и установления истинности отношений
Способность обосновывать, преобразовывать и применять основные определения, утверждения и правила фундаментальных и прикладных разделов математики	Доказывает основные утверждения фундаментальных и прикладных разделов математики, приведенные в стандартной формулировке, применяя в стандартных ситуациях определения, теоретические положения и правила
	Доказывает утверждения фундаментальных и прикладных разделов математики, приведенные в нестандартной формулировке, применяя в нестандартных ситуациях преобразованные определения, теоретические положения и правила
	Формулирует и доказывает преобразованные утверждения в нестандартных ситуациях в соответствии с самостоятельно определенными целями, используя преобразованные определения, теоретические положения и правила
Способность аргументированно и методически грамотно комментировать и разъяснять свои действия в процессе доказательства утверждений и решения математических и прикладных задач с учетом методологической направленности образовательной деятельности	Методически грамотно комментирует свои действия по применению определений, утверждений и правил в процессе построения доказательств и решений математических и прикладных задач в стандартных ситуациях
	Методически грамотно разъясняет и обосновывает свои действия по применению определений, утверждений и правил в процессе построения доказательств и решений математических и прикладных задач в стандартных ситуациях
	Методически грамотно разъясняет и обосновывает свои действия по применению определений, утверждений и правил в процессе построения доказательств и решений математических и прикладных задач в стандартных и нестандартных ситуациях, акцентируя внимание обучающихся на применяемых методах познавательной деятельности

ностью их конкретизировать в стандартной ситуации и в нестандартной ситуации (под стандартной ситуацией понимается ситуация применения теоретических положений, эквивалентная ситуациям, обычно рассматриваемым в процессе изучения материала). Такой выбор критериев обеспечивает дифференцированную оценку уровня владения материалом (табл. 2).

Подытожим суть нашего метода:

- выделяется ключевое понятие (ключевые понятия) в содержании компетенции;
- дается его (их) определение посредством выделения основных компонентов,

откуда получаем показатели сформированности компетенции;

- определяем критерии для проверки уровня сформированности компетенции по заданным показателям посредством детализации понятия, описанного в показателях. Критерии должны быть проверяемыми.

Это *явное выделение* компонентов содержания компетенции, по нашему мнению, должно влиять и на процесс обучения (потребовать расстановки нужных акцентов), и на диагностику качества обучения.

Следующую статью нашего цикла мы планируем посвятить комплексному обсуж-

дению двух взаимосвязанных вопросов – вопросу формирования компетенции и вопросу ее оценивания. На примере специальных предметных компетенций более детально будет рассмотрен метод определения показателей и критериев сформированности компетенций.

#### Библиографический список

1. *Вербицкий А. А.* Контекстное обучение в компетентностном подходе // Высшее образование в России. – 2006. – № 11. – С. 39–46.
2. *Донских О. А.* Дело о компетентностном подходе // Высшее образование в России. – 2013. – № 5. – С. 36–45.
3. *Зеер Э. Ф.* Компетентностный подход к образованию // Образование и наука – 2005. – № 3 (33). – С. 44–49.
4. *Зимняя И. А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 54–58.
5. *Зимняя И. А.* Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования (идеализированная модель) // Проблемы качества образования. – 2005. – К. 2. – С. 10–19.
6. *Компетентностный подход в педагогическом образовании: монография / под ред. В. А. Козырева, Н. Ф. Радионовой, А. П. Тряпичиной.* – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2006. – 392 с.
7. *Лобанова Н. И.* Образование и понимание

(о технологическом подходе в педагогике) // Высшее образование в России. – 2014. – № 2. – С. 48–56.

8. Образовательный стандарт, самостоятельно устанавливаемый Московским государственным университетом имени М. В. Ломоносова для реализуемых образовательных программ высшего профессионального образования по специальности «Фундаментальная математика и механика» [Электронный ресурс]. – URL: <http://standart.msu.ru/node/88> (дата обращения: 28.04.2015).

9. *Роботова А. С.* Неоднозначные процессы в педагогике высшего образования // Высшее образование в России. – 2014. – № 3. – С. 47–53.

10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования направления подготовки 44.03.01 – «Педагогическое образование» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.edu.ru/abitur/act.82/index.php> (дата обращения: 28.04.2015).

11. *Хуторской А. В.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

12. *Adelman C.* The Bologna Process for US eyes: Re-learning higher education in the age of convergence. – Institute for Higher Education Policy. ERIC, 2009. – 233 p.

13. *Jones E. A. & Voorhees R. A.* Defining and assessing learning: Exploring competency-based initiatives. Report of the National Postsecondary Education Cooperative Working Group on Competency-Based Initiatives in Postsecondary Education. – U.S. Department of Education, 2002. – 175 p.

#### *Dulatova Zainep Asanalievna*

*Cand. Sci. (Physics and Mathematics), Chair of the Department of Mathematics and Method of Teaching Mathematics, Irkutsk State University, dulatova@yandex.ru, Irkutsk*

#### *Lapshina Elena Sergeevna*

*Cand. Sci. (Physics and Mathematics), Assoc. Prof. of the Department of Mathematics and Method of Teaching Irkutsk State University, esl17828@gmail.com, Irkutsk*

### ON THE IMPLEMENTATION OF THE COMPETENCE-BASED APPROACH IN TEACHING STUDENTS OF MATHEMATICAL SPECIALTIES

*Abstract.* The paper is devoted to the implementation of competence-based approach to professional education. The paper describes the author's experience in the development of normative and methodological and didactic materials of competence-based approach implementation to the formation and the diagnostics of specific subject competences in teaching students of mathematical specialties. A general approach is proposed to the allocation of knowledge and skills as a component of competencies. The authors constructed an algorithm for the determination of levels of formed competencies, criteria, scale and means of evaluation. The developed methods are implemented on the example of the special subject of the mathematical competence. This approach is universal and can be used to develop similar materials for other competencies.

*Keywords:* competence-based approach, criteria and indicators of the level of formation of competence.

*Поступила в редакцию 21.05.2015*

*Камышева Елена Юрьевна*

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков технических факультетов, Новосибирский государственный технический университет, ejkamysheva@yandex.ru, Новосибирск*

## **СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ТЕХНОЛОГИИ ПОЗИЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ**

*Аннотация.* В статье обосновывается необходимость рассмотрения структурно-функциональной характеристики технологии позиционного обучения иностранному языку студентов технических направлений подготовки, обладающей образовательной ценностью для формирования коммуникативной компетенции студентов. Раскрывается сущность технологии позиционного обучения, выделяются и описываются структурные компоненты (концептуальный, содержательный, процессуальный), интерпретируется содержание функций технологии позиционного обучения иностранному языку в образовательном процессе вуза (методологическая, аксиологическая, интегративная).

*Ключевые слова:* образовательная технология, технология позиционного обучения, обучение иностранному языку, коммуникативная компетенция, структурно-функциональная характеристика.

В условиях конкурентной профессиональной среды спрос на специалистов, свободно владеющих иностранным языком, побуждает преподавателей иностранного языка преобразовывать содержательное наполнение дисциплины «Иностранный язык» и изыскивать современные образовательные технологии, ориентированные на формирование и развитие коммуникативной компетенции, позволяющей будущему специалисту решать теоретические и практические задачи профессиональной деятельности на иностранном языке. Одной из эффективных образовательных технологий обучения иностранному языку студентов технических направлений подготовки является, на наш взгляд, технология позиционного обучения.

Анализ научных публикаций по проблемам позиционного обучения (Н. Е. Верраксы, Е. В. Воробьевой, С. В. Горохова, Е. Е. Крашениникова, Е. В. Рачковой, О. А. Шиян, И. Б. Шиян и др.), потребностей современной образовательной практики свидетельствует о том, что до настоящего времени не в полной мере изучена концептуальная основа данной технологии как эффективного образовательного ресурса; структурное и функциональное содержание технологии не стало предметом комплексного педагогического исследования. В связи с этим, на наш взгляд, актуальным представляется опи-

сание структурно-функциональной характеристики технологии позиционного обучения иностранному языку студентов технических направлений подготовки, позволяющей раскрыть ее образовательную ценность.

Анализ теоретических исследований В. П. Беспалько, Н. М. Борытко, М. В. Кларина, А. А. Матюшкина, М. И. Махмутова, Г. К. Селевко, Н. Ф. Талызиной и др., посвященных содержанию образовательной технологии, дает основание рассматривать технологию позиционного обучения иностранному языку как систему теоретически обоснованных положений и соответствующих им форм, методов, приемов и средств проектирования, организации и реализации процесса, интегрирующего ресурсы образовательной среды и ресурсы обучающегося с целью достижения прогнозируемого результата. Сущностную основу позиционного обучения составляет выбор обучающимся позиции [1], определенного отношения к рассматриваемой проблеме, предполагающего некоторый способ его проявления в трех разных пространствах: репродуктивном, продуктивном и творческом.

Связь технологии позиционного обучения с теоретическими и практическими аспектами гуманитарных технологий обучения [5], анализ структурных компонентов образовательной технологии, представлен-

ных Г. К. Селевко [3], позволяют выделить концептуальный, содержательный, процессуальный компоненты технологии позиционного обучения иностранному языку студентов технических направлений подготовки.

Концептуальный компонент технологии позиционного обучения связан с описанием подходов, принципов построения технологии, проектированием целей и разработкой содержания обучения. На наш взгляд, основными методологическими подходами при реализации технологии позиционного обучения являются системный, личностно-ориентированный, компетентностно-деятельностный и профессионально-ориентированный.

Системный подход как одно из направлений методологии научного познания применяется при исследовании объектов, представляющих собой органичное целое. Этот подход предполагает изучение технологии позиционного обучения с точки зрения ее внутренних и внешних системных свойств и связей, а именно выявление элементов изучаемого явления; целостности компонентов; функциональности внешних и внутренних системообразующих факторов, необходимых для достижения цели ее реализации.

Личностно-ориентированный подход в контексте технологии позиционного обучения иностранному языку предусматривает приоритет субъект-субъектного обучения [6], разработку научного и дидактико-методического инструментария, обеспечивающего индивидуальную траекторию развития личности обучающегося, выявление возможностей, стимулирующих его саморазвитие, самоутверждение, самореализацию.

Компетентностно-деятельностный подход напрямую связан с понятием «компетенция» и «деятельность», является междисциплинарным. Можно выделить три типа компетенций: инструментальные, межличностные и системные [2], которые являются важным для реализации технологии позиционного обучения иностранному языку. Компетенции и деятельность неразрывно связаны между собой, так как компетенции формируются в процессе образовательной деятельности с целью успешного осуществления будущей профессиональной деятельности.

Профессионально-ориентированный подход при реализации технологии позицион-

ного обучения предполагает интеграцию дидактического материала на иностранном языке с профилирующими дисциплинами с целью формирования способности иноязычного общения в конкретных сферах и ситуациях с учетом особенностей профессиональной деятельности.

Анализ вышеназванных подходов позволил определить принципы реализации технологии позиционного обучения иностранному языку: принцип дифференциации и индивидуализации; принцип активного взаимодействия субъектов образовательного процесса; принцип единства коллективных и индивидуальных форм работы; принцип профессиональной направленности; принцип коммуникативной направленности; ситуативно-тематической обусловленности содержания обучения иностранному языку.

Методологические подходы и принципы определяют установки, с которыми педагог подходит к проектированию, реализации технологии позиционного обучения и к поиску возможных путей ее оптимизации.

Содержательный компонент технологии позиционного обучения иностранному языку представлен федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования, учебными программами, учебными пособиями, дидактическими средствами (текстами, аудио- и видеоматериалами профессионального содержания), методами (наглядными, игровыми, коммуникативными, интерактивными, исследовательскими, методами контроля и самоконтроля), организационными формами (индивидуальными, групповыми, коллективными), включает проектирование этапов реализации технологии.

Процессуальный компонент технологии позиционного обучения отражен в реализации данной технологии, которая включает взаимосвязанные этапы.

Мотивационно-подготовительный этап ориентирован на структурно-содержательную обработку дидактического материала с целью его адаптации к уровню понимания обучающихся, выявления у обучающихся мотивов и потребностей изучения предложенного дидактического материала, построение личностного интеллектуально-творческого пространства при выполнении заданий выбранной позиции.

Коммуникативно-деятельностный этап нацелен на обеспечение обучающимся условий успешного решения задач выбранной позиции с учетом их индивидуальных особенностей, личностных качеств и предыдущего опыта творческой деятельности на иностранном языке. Участники образовательного процесса делятся на группы, каждая группа выбирает свою позицию. Каждая позиция имеет свои названия. Задания позиции «Автор» носят репродуктивный характер и включают работу с терминами, понятиями, основными тезисами, их интерпретацией и презентацией в виде графических схем. С целью продуктивного осмысления материала предлагаются позиции «Непринятие» и «Принятие». Одной группе отводится роль пессимистов, другой – реалистов. Задача пессимистов заключается в обнаружении несоответствия и противоречия в содержании изучаемого материала. Реалистам необходимо доказать, что изучаемый материал актуален, представляет значимость с теоретической и практической точек зрения. С целью творческой реализации смыслового содержания текстового профильного материала обучающимся предлагается позиция под названием «Творцы», участники которой должны продуцировать речевое произведение (стихотворение, синквейн) или представить театрализованную постановку (миниатюру). Контрольно-оценочный этап связан с защитой выбранной позиции и оценкой проделанной работы. Каждая группа поочередно демонстрирует результаты репродуктивной, продуктивной и творческой деятельности в форме диалогов, мини-дискуссий, презентаций. Важное значение на данном этапе имеет работа участников позиции «Сторонний наблюдатель» или «Эксперт», в ходе которой обучающиеся должны оценить результаты деятельности участников всех позиций. В рамках позиций обучающиеся выбирают роли критиков и защитников. Критик суммирует недостатки предмета дискуссии, защитник выделяет достоинства предмета дискуссии.

Прогностический этап ориентирован на определение достигнутых результатов, корректировку в организации дальнейшего процесса обучения иностранному языку.

Описание содержательной части структурных компонентов технологии позицион-

ного обучения иностранному языку позволяет выделить основные функции данной технологии в образовательном процессе: методологическую, аксиологическую и интегративную.

Методологическая функция технологии позиционного обучения иностранному языку связана с изучением передового педагогического опыта по применению данного явления в образовательной практике, научным обоснованием необходимости его внедрения, раскрытием сущности изучаемого явления, разработкой дидактико-методического инструментария, обеспечивающего эффективность реализации изучаемого явления в образовательном процессе, оценкой полученных результатов и их последующей коррекцией во взаимодействии научной теории и практической деятельности.

Аксиологическая функция технологии позиционного обучения связана с процессом организации ценностно-ориентационной деятельности обучающихся. Сущность ценностно-ориентационной деятельности обучающихся, по словам В. А. Сластенина, состоит в «целенаправленном осмыслении, оценке ими социально значимых явлений, процессов, объектов действительности и формировании в этой связи их личностных смыслов» [4, с. 452], связанных с утверждением роли обучающегося в социальной и профессиональной сфере, удовлетворением его потребности в общении; в саморазвитии творческой индивидуальности; самореализации его личности.

Интегративная функция технологии позиционного обучения иностранному языку проявляется в конструировании интегративного содержания дидактического материала, обладающего взаимосвязью с дидактическими единицами профилирующих предметов. Освоение содержания обучения осуществляется посредством решения позиционной задачи, которая может быть проблемной и учебно-познавательной, развивающей и воспитательной, учебной и профессиональной.

Образовательная ценность практической реализации технологии позиционного обучения иностранному языку студентов технических направлений подготовки в совокупности ее структурных компонентов (концептуального, содержательного, процессуального) и функций (методологической,

аксиологической и интегративной) заключается в том, что данная технология позволяет всем участникам образовательного процесса взаимодействовать друг с другом, открыто выражать позицию по проблеме, обмениваться мнениями, идеями, оценивать деятельность других обучающихся и свою собственную, погружаться в атмосферу делового сотрудничества по обсуждению и решению позиционных задач.

#### Библиографический список

1. Веракса Н. Е. Модель позиционного обучения студентов // Вопросы психологии. – 1994. – № 3. – С. 122–129.
2. Некрасова И. И., Сартаков И. В. Аспекты компетентностного подхода при проектировании

модели выпускника вуза // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 4. – С. 84–87.

3. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

4. Сластенин В. А. Педагогика: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – М.: Академия, 2006. – 576 с.

5. Фирсова Н. П., Завалихина Р. С. Принципы реализации гуманитарных технологий как пространства развития субъектности обучающихся // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 1. – С. 65–69.

6. Baeten M., Kyndt E., Struyven K., & Dochy F. Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning: Factors encouraging or discouraging their effectiveness // Educational Research Review. – 2010. – Vol. 5. – P. 243–260.

**Kamysheva Elena Jurjevna**

*Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Foreign Language Department, Novosibirsk State Technical University, ejkamysheva@yandex.ru, Novosibirsk*

## STRUCTURE FUNCTIONAL ANALYSIS OF THE FOREIGN LANGUAGE POSITION TRAINING TECHNOLOGY OF THE STUDENTS OF THE TECHNICAL UNIVERSITY

*Abstract.* The paper substantiates the necessity of considering the structure functional analysis of the foreign language position training technology of the students of the technical university. It is outlined that this technology is of great educational value for developing of the communicative competence of the students. The author explains the essence of the position training technology, determines and describes in details the structural components of the technology: conceptual (approaches, principles, the main theoretical aspects of the position training technology, ect.), content-related (syllabus, methods, educational forms), procedural (the steps of the realization of the technology), interprets the methodological, axiological, integrative functions of the technology in the educational process.

*Keywords:* educational technology, position training technology, foreign language teaching, communicative competence, structure functional analysis.

*Поступила в редакцию 21.04.2015*

**Цветкова Светлана Евгеньевна**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Нижегородский государственный технический университет им. П. Е. Алексеева, svetlanatsvetkova5@gmail.com, Нижний Новгород*

**Малинина Ирина Александровна**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», mirina-nn@yandex.ru, Нижний Новгород*

## **ИНФОРМАЦИОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК СРЕДСТВО ИНТЕНСИФИКАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ**

*Аннотация.* Целью данной статьи является рассмотрение дидактических возможностей информационной образовательной среды, которая позволяет эффективно организовать самостоятельную иноязычную деятельности студентов. Современной тенденцией в системе высшего образования становится перераспределение учебного времени студента, при этом все больший акцент делается на самостоятельную работу, которую целесообразно организовать, применяя средства новых информационных технологий. В центре внимания авторов находятся платформа электронного обучения (e-learning) и интернет-ресурсы второго поколения Web 2.0, способствующие повышению качества профессионально-иноязычной подготовки студентов в неязыковом вузе, поскольку позволяют участникам процесса обучения проводить совместную работу, осуществлять контроль за счет эффективной обратной связи, тренировать различные виды речевой деятельности.

*Ключевые слова:* информационная образовательная среда, электронное обучение, интернет-ресурсы.

Переход на Федеральный государственный образовательный стандарт нового поколения предполагает не только пересмотр существующих подходов к отбору содержания и оценке качества результатов, но и к организации учебного процесса, который сегодня невозможно представить без средств информационных технологий. Необходимость увеличения доли самостоятельной работы при отпущенных часах на иностранный язык несомненна, но она должна быть методически правильно организована и направлена на развитие у студента стремления к совершенствованию уровня владения языком.

Обзор и анализ научно-методической литературы по информатизации образовательного процесса, а также эмпирический опыт работы убеждают нас в том, что интенсификацию и повышение качества профессионально-иноязычной подготовки студентов неязыкового вуза и, в частности, студентов экономического направления, возможно обеспечить путем применения в учебном процессе средств новых информационных технологий.

Целью данной статьи является рассмотрение дидактических возможностей ин-

формационной образовательной среды как средства интенсификации самостоятельной иноязычной деятельности студентов в условиях смешанного обучения, или «Blended learning». В центре нашего внимания – платформа электронного обучения (e-learning) и интернет-ресурсы второго поколения Web 2.0.

Опыт использования новых информационных технологий как в нашей стране, так и за рубежом свидетельствует о том, что они расширяют дидактические возможности преподавателя, выявляют резервы образовательного процесса, раскрывают потенциальные возможности студентов и обуславливают их развитие (С. А. Бешенков, Р. Вильямс, И. Е. Гречихин, С. Г. Григорьев, В. П. Демкин, А. А. Кузнецов, М. П. Лапчик, К. Маклин, С. В. Панюкова, И. В. Роберт, П. И. Сердюков, К. Evelin, J. Higgins, B. Oliver, S. Papert, T. Russel и др.).

Одно из главных преимуществ исследуемой информационной образовательной среды – возможности создания условий для эффективной самостоятельной иноязычной деятельности. Назначение аудиторных занятий состоит в обеспечении эффективного восприятия и понимания новой иноязыч-

ной информации, в создании условий для ее отработки и усвоения. Назначение самостоятельной учебной деятельности – в обеспечении условий для «интериоризации» новых знаний, т. е. для их систематизации и закрепления в контексте самостоятельного разрешения языковых, речевых и логико-информационных задач.

В условиях аудиторного обучения студент адаптируется к системе аудиторных занятий, подчиняясь требованиям и управляющим воздействиям со стороны преподавателя. В условиях самостоятельной иноязычной деятельности «студент адаптирует систему обучения к себе, к своим способностям, темпераменту, создавая, таким образом, свою собственную систему обучения» [4, с. 36].

Как справедливо замечает Т. С. Фещенко, в условиях перехода на Федеральный государственный образовательный стандарт нового поколения «на первый план выдвигается задача формирования умения учиться, самостоятельно добывая информацию, извлекая из нее полезные знания» [6, с. 193].

Усилия преподавателя должны быть прежде всего направлены на то, чтобы студент осознал цель своей деятельности, принял учебную задачу, смог придать ей личностный (значимый лично для него) смысл [2]. Добровольность, осознанность и активность студентов являются важными условиями эффективной познавательной деятельности.

В условиях изучения иностранного языка в неязыковом вузе, где количество выделяемых на иностранный язык часов невелико, а загруженность профильными дисциплинами весьма значительна, именно применение компьютерных технологий может помочь улучшить профессионально-иноязычную подготовку студентов [1].

Технико-дидактические возможности платформы электронного обучения (e-learning) и интернет-ресурсов второго поколения Web 2.0 позволяют передать им часть управляющих функций преподавателя и создать оптимальную учебную среду, а именно:

- обеспечить условия для самостоятельной работы студентов;
- применить инновационные методы и приемы обучения;
- обеспечить объективный контроль, эффективную обратную связь и индивидуализацию обучения.

Рассмотрим дидактические возможности e-learning и интернет-ресурсов второго поколения Web 2.0 в плане организации, управления и самоуправления учебной иноязычной деятельностью студентов.

Использование e-learning как системы управления обучением позволяет интегрировать аудиторные занятия и самостоятельную работу студентов в единое образовательное пространство.

Сервис «Материалы» предоставляет преподавателю иностранного языка возможность загрузить отдельные модули и разделы конкретного курса иноязычной подготовки в файлах формата PDF.

Модуль в исследовании авторов данной статьи представляет собой логически завершенную дидактическую единицу иноязычной информации по экономике и бизнесу и методы ее реализации. Каждый модуль включает в себя несколько взаимосвязанных микротем, тематические словари, входящие в них, грамматические задания на базе текстов, а также упражнения, ориентированные на формирование всех ключевых коммуникативных компетенций. Блочная организация учебного материала, включающая четкую постановку целей, позволяет студентам – будущим экономистам – определить собственную траекторию учения, применить индивидуальные способы работы с учебным материалом.

Сервис «Задания» позволяет преподавателю составить интерактивные задания с выборочной и свободно конструируемой формой ответа, предназначенные для самоконтроля, а также контроля понимания и усвоения различных аспектов иностранного языка (лексического, грамматического, дискурсивного).

Сервис «Статистика тестирований» позволяет преподавателю получить статистические данные о результатах выполнения тестовых заданий. Сервис «Попытки тестирований» предоставляет информацию о количестве попыток выполнения заданий, предпринятых отдельным студентом.

Использование дидактических возможностей платформы электронного обучения в сочетании с возможностями интернет-ресурсов второго поколения Web 2.0 позволяет обновить методы и приемы работы с иноязычной информацией в режиме онлайн бла-

годаря своей доступности и возможности осуществления опосредованного контроля.

Интернет-ресурс «ESL Video» предназначен для развития навыка аудирования [7]. Программа предоставляет преподавателю следующие возможности:

- загрузить аудио- и видео файл;
- напечатать перевод определенных лексических единиц, необходимый для снятия языковых трудностей при прослушивании текста;

- напечатать текст;
- разработать задания на проверку понимания прослушанного текста с выборочной формой ответа и обратной связью в виде сообщений о результатах выполнения каждого задания.

Образовательный ресурс «Listen and Write» предназначен как для аудирования информации, так и для работы с лексическими единицами и орфографией в процессе написания диктанта [7]. Программа имеет обширную базу данных, из которой можно подобрать текст соответствующего уровня сложности в рамках определенной тематики.

Преподаватель имеет возможность установить подходящий режим написания диктанта. Можно печатать под диктовку целые предложения или вставлять отдельные пропущенные слова, количество которых также можно регулировать. Студенты имеют возможность выполнять задание либо в режиме автопрослушивания, либо использовать функцию «repeat» для повторного прослушивания предложений с необходимыми временными интервалами.

Несомненным плюсом данной программы является продуманная система немедленной обратной связи. Так, при введении слова с клавиатуры предусмотрены разные виды подсказок. Например, его автоматическое завершение или подсказка следующей буквы. По окончании выполнения заданий программа предоставляет необходимые статистические данные об оценке результатов.

Интернет-ресурс «EFL 247» предоставляет преподавателю следующие возможности [7]:

- подобрать тексты для чтения в рамках определенного языкового уровня (Beginner, Intermediate, Advanced) и конкретной тематики;
- составить интерактивные задания на проверку понимания содержания с различными формами ответа (множественный выбор, свободный ответ, упорядочивание и др.).

Данный интернет-ресурс может быть использован как для развития навыков в различных видах чтения, так и для аудирования информации.

Перейдем к рассмотрению особенностей самостоятельной иноязычной деятельности студентов в условиях информационной образовательной среды (табл.).

Из таблицы видно, что методы профессионально-иноязычной подготовки и соответствующие виды иноязычной деятельности направлены на развитие ключевых коммуникативных компетенций, что соответствует целевой направленности компетентностного подхода в образовании (В. Ф. Аитов, И. Б. Будик, Г. В. Елизарова, И. А. Зимняя, О. Ю. Искадарова, З. И. Коннова, И. В. Кузьмина, А. К. Маркова, А. Ю. Петров, И. Л. Плужник, Дж. Равен, М. В. Рыжаков, М. Стобарт и др.).

В процессе самостоятельной иноязычной деятельности систематизация и закрепление языковых знаний осуществляется в контексте разрешения языковых, речевых и логико-информационных задач, что соответствует сущностным характеристикам и рекомендациям деятельностного подхода (П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, С. М. Маркова, Н. Ф. Талызина и др.). При деятельностном подходе к процессу учения, отмечает Н. Ф. Талызина, знания должны рассматриваться как составная часть умений и навыков, представляющих собой действия с определенными свойствами [5].

При составлении интерактивных тренировочных заданий для самоконтроля усвоения учебного материала (e-learning) авторы статьи рекомендуют учитывать особенности входной иноязычной информации на определенных этапах профессиональной подготовки. Так, в контексте данного исследования выделены следующие этапы профессионально-иноязычной подготовки студентов экономического направления.

Первый этап, *общенаучный английский* (начало первого семестра – середина второго), ориентирован на формирование иноязычной коммуникативной образованности. При этом входная иноязычная информация включает в себя тематику социально-бытового и межличностного общения, актуальную в контексте профессиональной деятельности экономиста.

Особенности самостоятельной иноязычной деятельности

Методы профессионально-иноязычной подготовки	Виды иноязычной деятельности	Цели иноязычной подготовки
Традиционные, познавательнотренировочные	Работа с лексикой и терминологией (ознакомление и тренировка)	Развитие языковой компетенции в составе профессионально-иноязычной коммуникативной
	Работа над грамматической стороной речи	
Проблемно-поисковые: анализ, поиск, извлечение информации	Поисковое чтение (сопровождающее письмо, комментарии)	Развитие поисково-аналитических умений в составе логико-информационной (дискурсивной) компетенции. Одновременное развитие логико-композиционных умений, языковой и речевой компетенций
Восприятие и понимание информации на слух	Аудирование (сопровождающее чтение, письмо)	
Творческие (активные): извлечение, переработка информации	Построение высказывания на социокультурную тему, сообщения/доклада с презентацией в рамках профессиональной тематики	Развитие логико-композиционных умений в составе логико-информационной компетенции; параллельное развитие речевой компетенции
Коммуникативные, интерактивные, живое интерактивное общение	Говорение (устная речевая деятельность) как результат: – поискового чтения (репродуктивная); – выполнения творческого задания (подготовленная)	Развитие языковой и речевой ключевых компетенций
Методы контроля овладения лексикой и грамматическими явлениями	Выполнение письменных тестовых заданий, лексических и грамматических	Развитие и совершенствование языковой компетенции

студентов в условиях информационной образовательной среды

Самостоятельная иноязычная деятельность	
В условиях e-learning	С использованием ресурсов Web-2.0
<p>– доступ к тематическому словарю в рамках каждого модуля; ознакомление с новой лексикой и терминологией в индивидуальном режиме; выполнение лексических упражнений (сервис «Материалы»);</p> <p>– перевод, прослушивание и чтение транскрипции отдельных слов и терминов с использованием онлайн-словаря (ABYU Lingvo, Мультитран);</p> <p>– возможности выполнения интерактивных тренировочных заданий для самоконтроля усвоения лексики и терминологии (сервис «Задания»)</p>	<p>– тренировка лексических единиц и навыков орфографии в процессе написания аудио-диктанта;</p> <p>– выбор режима написания (автопрослушивание, повторное прослушивание с определенными временными интервалами);</p> <p>– получение помощи в процессе набора слов (подсказка следующей буквы, автоматическое завершение слова);</p> <p>– получение оценки в баллах («Listen and Write»)</p>
<p>– доступ к грамматическому справочнику, выполнение грамматических упражнений (сервис «Материалы»);</p> <p>– возможности выполнения интерактивных тренировочных заданий для самоконтроля усвоения грамматических явлений (сервис «Задания»)</p>	<p>– выполнение автоматизированных грамматических заданий с различной формой ответа (свободный ответ, множественный выбор, соответствие);</p> <p>– ознакомление с результатами выполнения каждого задания, возможность отправить их преподавателю</p>
<p>– работа с текстами и диалогами: чтение и ответы на вопросы по содержанию прочитанного текста (сервис «Материалы»);</p> <p>– выполнение интерактивных тренировочных заданий для самоконтроля понимания содержания текста с различной формой ответа и получением отчета о результатах их выполнения в виде обратной связи (сервис «Задания»)</p>	<p>– чтение текстов в рамках определенной тематики и соответствующего языкового уровня (просмотровое, поисковое, изучающее);</p> <p>– выполнение интерактивных заданий с различной формой ответа (множественный выбор, свободный ответ, соответствие) для самоконтроля понимания прочитанного текста («EFL 247»)</p>
	<p>– аудирование и одновременный просмотр видео (наблюдение за мимикой говорящего);</p> <p>– ознакомление с лексическими единицами, существенными для понимания содержания текста в процессе его прослушивания;</p> <p>– выполнение интерактивных заданий на проверку понимания с формой ответа множественного выбора;</p> <p>– получение отчета о результатах выполнения каждого задания, возможность отправить его преподавателю, указав его «код» и свою фамилию («ESL Video»)</p>
<p>– получение инструкций (план, наводящие вопросы), необходимых для выполнения творческого задания (сервис «Материалы»);</p> <p>– использование банка вспомогательных материалов (речевые образцы, клише, слова и термины)</p>	<p>– использование необходимой информации (текстов, диалогов, лексических единиц) с целью переработки информации и подготовки сообщения, доклада и других видов высказывания («EFL 247», «ESL Video»)</p>
<p>– использование меню «Чат» для интерактивного онлайн-общения (монологическое высказывание, сообщение, инсценировка диалогов и др.), что актуально для студентов очно-заочного отделения)</p>	
<p>Выполнение интерактивных тестовых лексических и грамматических заданий с различной формой ответа (множественный выбор, свободный ответ, соответствие); возможной фиксацией времени и количества попыток, получением отчета о статистических результатах их выполнения (сервис «Задания»)</p>	<p>– написание аудио-диктанта для контроля усвоения лексических единиц и овладения навыками орфографии;</p> <p>– выбор режима прослушивания диктанта и получение необходимых подсказок;</p> <p>– получение оценки за аудио-диктант в баллах с учетом количества прослушиваний и подсказок («Listen and Write»)</p>

Второй этап, *общеязычный английский* (середина второго – конец третьего семестра), ориентирован на формирование профессионально-иноязычной коммуникативной образованности. При этом в контексте рекомендаций интегративного подхода реализуется интеграция иностранного языка с основами общепрофессиональных дисциплин («Менеджмент», «Маркетинг» и др.)

Третий этап, *профильный английский* (начало четвертого – конец пятого семестров), ориентирован на формирование профессионально-иноязычной коммуникативной компетенции студентов экономического направления. При этом осуществляется интеграция иностранного языка с основами профилирующих дисциплин, таких как «Организация производства на предприятиях отрасли», «Финансы и кредит», «Финансовый менеджмент» и др.

В целях тренировки и самоконтроля усвоения новой лексики на первом этапе профессионально-иноязычной подготовки целесообразно составление заданий с выборочной формой ответа, когда из трех возможных вариантов следует выбрать английский эквивалент для русского слова, а также заданий на перевод с английского языка на русский со свободной формой ответа. На втором и третьем этапах иноязычной подготовки более рационально составление заданий на соответствие с формой ответа множественного выбора.

В целях организации поискового чтения, задания, предполагающие свободный ответ, целесообразны для работы с речевыми образцами на общие темы, а также с социокультурными и профессионально-направленными текстами в том случае, когда требуется извлечь наиболее значимую ключевую информацию. Задания с выборочной формой ответа целесообразны для проверки понимания достаточно объемного и содержательного текста.

Для организации контроля овладения иноязычным учебным материалом рекомендуется составление тестовых заданий, аналогичных тренировочным автоматизированным заданиям, но с возможной фиксацией времени и количества попыток.

За счет опосредованного управления иноязычной деятельностью студенты ощущают определенный психологический комфорт в ситуации возникновения ошибки, что помогает преодолеть им такое проявление психологического барьера, как «ошибкобоязнь» [3, с. 17]. Делая ошибки, студенты, получив необходимую информацию, успешно преодолевают их.

Вышеизложенное позволяет прийти к выводу о том, что научная новизна и теоретическая значимость данной статьи заключаются в исследовании педагогической целесообразности, определении и рассмотрении дидактических функций информационной образовательной среды, обуславливающих расширение способов и приемов опосредованного управления иноязычной деятельностью, повышение учебной мотивации и, соответственно, повышение качества самостоятельной иноязычной деятельности студентов экономического направления.

#### Библиографический список

1. Гольцова Н. Ф. Применение компьютерных технологий для повышения эффективности обучения грамматике английского языка в техническом вузе // Известия Волгоградского государственного технического университета. – 2010. – Т. 7. – № 8 (68). – С. 64–65.
2. Ивушкина Н. В. Автономизация процесса изучения иностранного языка в техническом вузе с использованием информационных и коммуникационных ресурсов интернета // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2014. – № 11. – С. 88–90.
3. Носенко Э. Л. ЭВМ в обучении иностранным языкам в вузе: монография. – М.: Высшая школа, 1988. – 104 с.
4. Сердюков П. I. Технологія розробки комп'ютерних програм з іноземних мов. – Київ: Ленвіт, 1996. – 108 с.
5. Талызина Н. Ф. Деятельностный подход к построению модели специалиста // Вест. высш. школы. – 1986. – № 3. – С. 10–14.
6. Феценко Т. С. Умение работать с информацией как фактор развития личности и основа непрерывного образования // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 7. – С. 193–196.
7. Peachey N. Web 2.0 tools for teachers. 2012 [Электронный ресурс]. – URL: <http://ru.scribd.com/doc/19576895/Web-20-Tools-for-Teachers> (дата обращения: 11.11.2014).

***Tsvetkova Svetlana Yevgenyevna***

*Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of Foreign Languages, Nizhny Novgorod State Technical University named after R. E. Alexeev, svetlanatsvetkova5@gmail.com, Nizhny Novgorod*

***Malinina Irina Alexandrovna***

*Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of Foreign Languages, National Research University Higher School of Economics, mirina-nn@yandex.ru, Nizhny Novgorod*

**INFORMATIONAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT  
AS A MEANS TO INTENSIFY SELF-DIRECTED FOREIGN LANGUAGES  
TRAINING OF FUTURE ECONOMISTS**

*Abstract.* The purpose of this article is to consider didactic opportunities of informational educational environment, which in the conditions of reducing in class learning, allows to arrange self-directed foreign languages training of students effectively. The authors focus on e-learning platform and Internet resources web 2.0, contribute to improving the quality of vocational and foreign language training of students in not language high school, because they allow the participants of the learning process to work jointly to control due to effective feedback, to train various kinds of speech activity.

*Keywords:* informational educational environment, e-learning, Internet resources.

*Поступила в редакцию 25.05.2015*

*Шубкина Ольга Юрьевна*

*Старший преподаватель кафедры иностранных языков для естественно-научных направлений Института филологии и языковой коммуникации, Сибирский Федеральный Университет, respectkras@mail.ru, Красноярск*

## **СПОСОБЫ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В КОНТЕКСТЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ИНЖЕНЕРА**

*Аннотация.* Автором проведен анализ требований международных организаций и ассоциаций по инженерной подготовке, а также образовательных учреждений к владению инженерами нетрадиционными для инженерного образования гуманитарными компетенциями. Актуализирована проблема поиска новых способов реализации образовательного процесса в контексте совершенствования коммуникативной компетентности будущих инженеров как центрального гуманитарного качества специалистов. Предложена структура инновационной рабочей программы по профессионально ориентированному модулю дисциплины «Иностранный язык». В качестве условия успешной реализации рабочей программы рассмотрены возможности коммуникативной образовательной среды университета.

*Ключевые слова:* инженерное образование, коммуникативная компетентность, коммуникативная образовательная среда, профессиональная коммуникация.

Новые подходы в образовании связаны с отказом от традиционной узкопрофильной подготовки кадров для разных профессиональных сфер, включая инженерную деятельность. Активным преобразованиям в сфере инженерного образования способствуют и изменения во взгляде на природу инженерной деятельности с позиции современного производства [5]. В новых условиях акцент делается на антропоцентричную направленность управленческой деятельности, когда любая компания рассматривается как гуманитарная система, где важнейшим фактором является человеческий. В соответствии с требованиями современного производства инженер должен обладать не только специальными техническими компетенциями, но и рядом нетрадиционных для инженерного образования «мягкими» (гуманитарными) компетенциями. Приведем в этой связи лишь некоторые выдержки из требований ФГОС по направлению подготовки 150400 «Металлургия» (уровень бакалавриата). Выпускник программы бакалавриата должен обладать следующими общекультурными компетенциями (ОК):

– логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь (ОК-2);

– работать в команде, руководить людьми и подчиняться (ОК-8);

– учитывать этические и правовые нормы

в межличностном общении (ОК-9);

– оформлять, представлять и докладывать результаты выполненной работы (ОК-13);

– владеть нормами деловой переписки и делопроизводства (ОК-14) [7].

Эти требования отражены и в критериях международных сертификационных и аккредитационных организаций по инженерной подготовке, профессиональных консорциумов и ассоциаций (например, WFEO, FEANI, ABET, GATEWAY Coalition, ассоциация инженерного образования России) [1]. Подготовить инженера будущего, обладающего вышеперечисленными гуманитарными компетенциями на высоком уровне, при использовании традиционных подходов и методов образовательной системы сегодня достаточно сложно. Изменения требуются не только содержательного характера (например, контент рабочих программ), но и функционального (непосредственно методология организации образовательного процесса). Приведем в этой связи лишь один показатель проводимого нами опроса «Стратегии и тактики коммуникативного поведения». Среди студентов инженерных специальностей лишь 15 % выбирают стиль сотрудничества при выполнении совместных проектов, 19 % предпочитают стиль приспособления, 11 % – стиль избегания, 7 % – стиль соперничества, и большинство студентов остановилось на стиле компромисса – 48 %. Для того

чтобы сформировать у будущего инженера готовность и способность к социальному взаимодействию, кооперации и сотрудничеству необходимо научить их продуктивно выстраивать коммуникацию, т. е. сформировать одно из центральных гуманитарных качеств – коммуникативную компетентность, которое понимается нами как интегративное личностное качество, проявляемое как готовность и способность осуществлять межкультурное взаимодействие, реализуя коммуникативное поведение в соответствии с различными задачами и ситуациями общения в рамках той или иной сферы общения. К задачам и ситуациям общения отнесем профессиональную сферу инженера, подразумеваемая профессиональную коммуникацию.

Рассмотрим первый вышеописанный тезис относительно изменений содержательного характера – создание инновационных рабочих программ дисциплин. По данным ряда американских исследований, проведенных в конце 90-х гг. XX в., не менее 50 % времени инженер затрачивает на различные виды профессиональной коммуникации: рабочие дискуссии и участие в совещаниях; чтение статей, докладов, электронной почты; консультационную деятельность; профессиональные презентации и подготовку заявок на инженерные проекты, техническую документацию, подготовку статей, разработку программного обеспечения [9; 10]. Для российского образования параметр коммуникации связан прежде всего с владением иностранным языком, который является не только образовательным элементом в инженерной подготовке, но и профессионально значимым компонентом в деятельности инженера, а также экономической категорией, способствующей лучшему продвижению специалиста на рынке труда. Именно недостаточное владение российскими инженерами иностранным языком является основным препятствием их интеграции в мировое профессиональное сообщество, создает временный зазор в восприятии новых технологий производства. Первые попытки решения проблемы обучения коммуникативным навыкам возникли в России именно в рамках программ по иностранному языку. Появились такие термины, как «язык для специальных целей», «профессионально ориентированный иностранный язык».

Но в настоящее время необходимо создание иного, принципиально нового образовательного курса (программы), включающего в себя не только языковую подготовку студента относительно профессиональной терминологии, а нацеленного на непосредственно профессиональную коммуникацию, на развитие профессиональных коммуникативных навыков инженеров нового типа. Если такие составляющие курса «Иностранный язык», как «Деловая коммуникация» и «Профессионально ориентированный иностранный язык» – известное явление, то «Профессиональная и техническая коммуникация» – это принципиально новое явление, которое в российских университетах не было выделено ни в научную, ни в учебную дисциплину, ни в самостоятельную профессию в принципе [4]. Охарактеризуем данное явление как свод знаний и умений, способствующих эффективному общению инженера в профессиональной среде через различные формы письменной и устной коммуникации [2]. Курс, включающий в себя данные разделы, имеет самый большой потенциал для развития таких гуманитарных качеств, выделенных АВЕТ, как навыки эффективной коммуникации, командной работы, критического мышления, способность к постоянному обучению, понимание профессиональной этики и ответственности принятия решений [8]. Как видно, в основе вышеперечисленных гуманитарных качеств заложены способности инженера получать информацию и грамотно работать с ней, изменять и доносить ее до своих коллег (табл. 1).

Рассмотрим второй приведенный тезис относительно изменений функционального характера непосредственно методологии организации образовательного процесса. Считаем, что создание коммуникативной среды вуза, нацеленной на формирование у будущих инженеров набора дополнительных социальных качеств, может стать одним из возможных ответов на требование времени в подготовке специалистов. Реализация вышеописанного профессионально ориентированного модуля дисциплины «Иностранный язык» для студентов инженерных специальностей будет более эффективной при осуществлении поэтапного погружения в соответствующую коммуникативную среду,

**Структура учебно-методического комплекса профессионально ориентированного модуля дисциплины «Иностранный язык»**

Название курса	Семестр	Разделы курса
Базовый курс иностранного языка	1, 2, 3, 4-й семестр	General English
Деловая коммуникация	5-й семестр	Деловая переписка; деловой этикет; коммуникация на работе; успешная презентация
Английский для специальных целей	6-й семестр	Technical English
Профессиональная коммуникация	7-й семестр	Составление терминологических словарей; анализ аутентичных источников; написание аннотаций, эссе; разработка кейсов; выполнение групповых проектов (углубленное профессионально ориентированное содержание модуля)
Техническая коммуникация	8-й семестр	Оформление патентов; оформление технических заданий; номенклатура технической документации; оформление инженерного отчета

приближенную к контексту реальной профессиональной деятельности будущего инженера.

Принципиально важным моментом функционального пространства среды как средства формирования коммуникативной компетентности будущего инженера является применение активных педагогических технологий и стратегии педагогического сопровождения, а также педагогического взаимодействия между преподавателями гуманитарных и специальных кафедр. Проблема выбора педагогических технологий решается по основанию обеспечения активной субъектной позиции студентов, т. е. на основе деятельностного и личностно ориентированных подходов, а также личностно значимого содержания образования с учетом профессиональных предпочтений студентов [3; 6]. Значимым организационным основанием коммуникативной среды считаем реализацию принципов:

- междисциплинарного проектирования;
- тематической междисциплинарной интеграции;
- технологии портфолио;
- проблемного обучения (кейсы);
- профессиональной направленности (за счет насыщенного профессионального контекста).

Качественно новое наполнение содержания дисциплины, основанное на междисциплинарной интеграции, и способ организации автономной работы студентов являются теми условиями, которые необходимы для организации коммуникативной среды. Вовлечение студента в эту среду начинается на первом курсе, впоследствии осуществляется за счет выполнения проектов и публикации результатов своей деятельности, когда происходит развитие коммуникативных, исследовательских, творческих способностей учащихся. Коммуникативная образовательная среда реализуется в интерактивной форме (на специально созданной обучающей интерактивной платформе), а также включает в себя аудиторные виды работы. Погружение будущих инженеров в коммуникативную среду, насыщенную многообразием коммуникативных практик как виртуальных, так и реально осуществляемых, смещает акцент в изучении иностранного языка с освоения умений в отдельных видах речевой деятельности на освоение конкретных комплексных коммуникативных стратегий устного и письменного профессионального общения. Использование групповых форм работы и анализа реальных проблем в контекстно обусловленных ситуациях предполагает ов-

**Примеры предполагаемых проектов, веб-проектов, кейсов учебно-методического комплекса профессионально ориентированного модуля дисциплины «Иностранный язык»**

Предполагаемые задания для осуществления проектов по курсу «Профессиональная коммуникация» в рамках дисциплины «Профессиональный иностранный язык» по направлению «Металлургия»	Предполагаемые виды кейсов «Профессиональная коммуникация» в рамках дисциплины «Профессиональный иностранный язык» по направлению «Металлургия»
Групповой проект по созданию тематической страницы, описывающей функционирование металлургического оборудования	Практический кейс разбора конкретной технической проблемы
Групповой проект по созданию страницы-ресурса с полезными ссылками и описанием свойств металлов	Практический кейс, демонстрирующий работу оборудования
Групповой проект по созданию тематической страницы с описанием особенностей специальности, предприятий, технологий и создание полезных ссылок	Обучающий кейс на выделение общих признаков цветных металлов и сплавов
Групповой проект по подготовке тезисов докладов для участия в мини-конференции по профессионально ориентированному иностранному языку	Практический кейс разбора конкретного технического задания (лабораторная работа на иностранном языке)
Междисциплинарный групповой проект: подготовка презентаций и докладов по развитию металлургической промышленности разных стран	Научно-исследовательский кейс по инновациям в металлургической области
Телекоммуникационный групповой проект с международным участием: подготовка докладов для обсуждения с иностранными студентами по указанной специальности	Научно-исследовательский кейс по разработке тематического списка патентов в указанной области

ладение устными видами формулирования и представления информации, технологиями аргументации и убеждения. Совместная организация учебного процесса позволяет обеспечить реальный углубленный профессиональный контекст и обогатить содержание образования (табл. 2).

Преподаватели специальных кафедр, вовлекаясь в процесс профессиональной коммуникации, конкретизируют, уточняют, оценивают результаты работы, являясь экспертами в данной области. Совершенствование уровня сформированности коммуникативной компетентности студента при прохождении всех этапов обучения фиксируется преподавателем, более того, осуществляется мониторинг всего процесса формирования коммуникативной компетентности и самооценивание студентами собственных достижений за счет реализации технологии портфолио.

Таким образом, реализация профессионально-ориентированного модуля дисциплины

«Иностранный язык» с включением в него разделов по технической и профессиональной коммуникации инженера в практику российского инженерного образования позволит выработать систему формирования гуманитарных качеств инженера и приблизить подготовку российского инженера к требованиям подготовки инженера в глобальном контексте, а погружение студентов в коммуникативную среду позволит сформировать у выпускника компетенции с ориентацией на инновационную деятельность, связанную с характером современного производства в глобальном масштабе.

#### Библиографический список

1. Алисултанова Э. Д. Компетентностный подход в инженерном образовании. – М.: РАЕ, 2010. – 160 с.
2. Велединская С. Б. Иноязычная профессиональная коммуникация как ключевой элемент гуманитарной подготовки инженера будущего // Язык и культура. – 2008. – № 8. – С. 86–94.

3. Гафурова Н. В., Осипова С. И., Степанова Т. Н. Базовые идеи модернизации профессионального образования направления «Металлургия» // *Фундаментальные исследования*. – 2013. – № 11 (часть 7). – С. 1418–1422.
4. Ланцберг Г. С. Профессиональные коммуникации: Проблемы, технологии и услуги (международный коллоквиум) // *Научно-техническая информация*. Сер. 2, Информационные процессы и системы. – 2002. – № 2. – С. 40–41.
5. Международный семинар по вопросам инноваций и реформированию инженерного образования «Всемирная инициатива CDIO»: материалы для участников семинара / пер. С. В. Шикалова; под ред. Н. М. Золотаревой и А. Ю. Умарова. – М.: Изд. Дом МИСиС, 2011. – 60 с.
6. Осипова С. И., Гафурова С. И. *Металлургическое образование на основе идеологии CDIO // Высшее образование в России*. – 2013. – № 12. – С. 137–139.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 150400 металлургия (квалификация (степень) «бакалавр») (в ред. Приказов Минобрнауки РФ от 18.05.2011 N 1657, от 31.05.2011 N 1975) [Электронный ресурс]. – URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/15/20111115151242.pdf> (дата обращения: 13.04.2015).
8. ABET criteria for accrediting engineering programs: 2007–2008 accrediting cycle [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.abet.org> (дата обращения: 02.01.2015).
9. Cheah Ch. Y.J., Chen P-H., Ting S.K. Globalization challenges, legacies, and civil engineering curriculum reform // *Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice*, 2005. – April. – P. 105–110.
10. Tenopir C., King D. *Communication Patterns of Engineers*. – Wiley-IEEE Press, 2004. – С. 29–31.

**Shubkina Olga Yurievna**

*Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages for Natural Science, Institute of Philology and language Communication, Siberian Federal University, respectkras@mail.ru, Krasnoyarsk*

### THE WAYS OF REALIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE CONTEXT OF IMPROVING THE HUMANITARIAN COMPETENCIES OF AN ENGINEER

*Abstract.* The author gives the analysis of the requirements of international organizations and associations in engineering training, and educational institutions relating to engineering students' soft (humanitarian) competencies. The problem of finding new ways to implement the educational process is revealed in the context of improving the communicative competence of the future engineers as the central humanitarian quality of the specialist. The structure of the innovative educational program for the discipline "Professional Language" is proposed. The communicative educational environment of the University is described as the possible condition for the successful professional communication and implementation of the educational programme.

*Keywords:* engineering education, communicate competence, communicative environment, professional communication.

*Поступила в редакцию 13.03.2015*

**Лысенко Виктор Геннадьевич**

*Директор, Сибирский политехнический техникум, Кемерово*

**Демченко Анна Ростиславовна**

*Кандидат педагогических наук, научный сотрудник, Кузбасский региональный институт развития профессионального образования, apparatus707@yandex.ru, Кемерово*

**Сергиенко Юрий Павлович**

*Кандидат педагогических наук, профессор, первый проректор, проректор по учебно-воспитательной работе, Благовещенский педагогический университет, Благовещенск*

**Пальянова Ольга Михайловна**

*Проректор по организационно-методической работе, институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, Новосибирск*

**Бозиев Руслан Сахитович**

*Доктор педагогических наук, профессор, кафедры психологии и педагогики, Гжельский государственный университет, Московская область, Раменский район, пос. Электроизолатор*

## РЕГИОНАЛЬНЫЙ РЫНОК ТРУДА В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

*Аннотация.* В статье раскрывается метод международных сопоставлений, используемый для прогнозирования структуры занятости и основанный на взаимосвязи уровня экономического развития государства и занятости в сфере производства, особенно занятости молодежи с профессиональным техническим образованием. Рассматриваются причины роста доли рабочих специальностей в общем объеме вакансий на региональном рынке труда. При этом доля лиц с высшим образованием в составе безработных растет, что подтверждает несоответствие структуры спроса и предложения, уменьшается доля безработных с техническим образованием. Определяется понятие технической подготовки в условиях регионального рынка труда. Раскрывается влияние рынка труда на структуру и содержание технической подготовки обучающихся.

*Ключевые слова:* техническая подготовка, региональный рынок труда, занятость молодежи.

Социально-экономические реформы, осуществляемые в России, привели к радикальным переменам в жизни общества: осуществлена либерализация экономики, внешнеэкономической деятельности, проведена приватизация предприятий, ликвидирована система централизованного планирования и управления.

Формально началом образования рынка труда в России следует считать принятие закона «О занятости населения Российской Федерации» (1991). В этом законе впервые зафиксировано право граждан распоряжаться своими способностями к производительному и творческому труду и определено право собственности на свою рабочую силу в полном объеме: владение, распоряжение, использование.

Рынок труда – это система экономических отношений, складывающихся между субъектами, формирующими рабочие места,

и субъектами, претендующими на них. Первые определяют количество рабочих мест, условия их получения. Вторые в силу объективных причин, как правило, могут принимать эти условия, но могут и воздействовать на них.

Ситуация, сложившаяся в сфере труда, занятости и безработицы в последнее десятилетие XX в., имела черты переломной эпохи. Длительный экономический спад и развернувшийся кризис создали чрезвычайно сложную среду для функционирования в экономической сфере как отдельного человека, так и государства.

Главными факторами, определяющими ситуацию на рынке труда в течение последних 10 лет, являлись: падение объема производства, структурная перестройка экономики, трансформация госсектора, снижение инвестиционной активности и финансовая нестабильность.

Увеличилось число городов и поселков с моноэкономической структурой, в которых отмечается кризисная ситуация с занятостью. Это, прежде всего, города и поселки, где градообразующими являются предприятия текстильной, легкой, лесной, угольной промышленности, оборонного комплекса, машиностроения. В этой связи необходимо отметить появление категорий граждан, нуждающихся в социальной защите. Снижение жизненного уровня значительной части населения, и, прежде всего, наименее социально защищенных слоев, обострили проблему их трудоустройства. Ранее не нуждающиеся в работе лица все активнее претендовали на рабочие места. В результате сформировались отдельные маргинальные группы (несовершеннолетние граждане, инвалиды, беженцы и вынужденные переселенцы, одинокие матери, лица, ищущие работу более года, и др.), для которых приходилось организовывать специальный комплекс мероприятий по содействию занятости и материальной поддержке в период безработицы. В 2010 г. по сравнению с 2000 г. численность обратившихся в органы службы занятости пенсионеров увеличилась в 3 раза, подростков – в 20 раз, длительно неработающих граждан – в 3,7 раза.

Для указанного периода характерна также диверсификация различных видов занятости населения. В условиях снижения реальной заработной платы, расширения практики ее невыплаты, сокращения рабочего времени широкое распространение получила вторичная и неформальная занятость, являясь способом адаптации к рыночным условиям. Официальная статистика отражает лишь некоторую часть вторичной занятости – работу по совместительству и договорам гражданско-правового характера. Только на крупных и средних предприятиях названные формы вторичной занятости охватывали на протяжении 2005 г. от 4 до 4,5 % общего числа занятых, более всего они были распространены в страховых организациях (22 % работников), сферах культуры и искусства (11 %), образования (6 %), науки (7 %), здравоохранения (5 % работников). Неформальная занятость связана с распространением таких форм теневой доходной деятельности, как наемный труд, неоформленный трудовым контрактом; незарегистрированное

предпринимательство, в том числе незарегистрированная самозанятость, т. е. работа, приносящая доход и осуществляемая на индивидуальной основе. В отличие от статистических данных экономически развитых стран реальная картина занятости населения России отражена не полностью. Так, практически не представлены дополнительные виды работ (но совместительству), нет полных данных о временном трудоустройстве учащихся школ и учреждений НПО, СПО и студентов вузов, что во многом связано с развитием сектора теневой экономики, а также недостаточно активной деятельностью статистических учреждений.

Анализ показал, что присущее экономически развитым странам изменение профессионально-квалификационного потенциала, которое характеризуется постоянным замещением одних профессий и квалификаций другими, что, в свою очередь, вызвано процессом адаптации к изменяющейся структуре общественного производства как системе рабочих мест, – становится особо актуальным и для России.

Сдвиги в структуре рабочих мест, имевшие место в экономике при переходе к рынку, происходили по различным направлениям. Существенно изменилась отраслевая структура спроса на рабочую силу. По данным экономистов, в период с 2000 по 2010 г. значительно сократилась численность занятых в науке и научном обслуживании (на 49 %), в строительстве (на 37,3 %), в промышленности (на 34,7 %), на транспорте (на 13,4 %), в сельском и лесном хозяйстве (11,3 %). В то же время в этот период быстрыми темпами росла занятость в финансовой сфере (почти вдвое), в аппарате органов управления (на 61 %), в торговле (на 48,3 %). Произошел значительный рост численности занятых в отраслях, непосредственно связанных со становлением инфраструктуры регионального рынка труда. Так, занятость в таком виде деятельности, как операции с недвижимым имуществом, за 2000–2010 гг. возросла в 7,9 раза. В результате этих изменений доля занятости в сфере услуг возросла с 44,5 до 58 % (табл.).

Необходимо отметить, что такие изменения соответствовали общемировым тенденциям занятости. Исследования и анализ последствий научно-технической революции

показывают, что если процесс индустриализации в конце XX в. означал перемещение 35–40 % занятых в промышленность, то НТР потребовала перемещения такой же массы экономически активного населения из промышленности в сферу услуг. В 2000 г. в развитых странах услуги давали примерно 50 % добавленной стоимости в материальном производстве, в 2010 г. – уже превысили добавленную стоимость в материальном производстве [10].

Развитие рабочей силы в этой системе может иметь три разных уровня – формирование обученной рабочей силы, формирование сложной рабочей силы, подготовка рабочей силы профессионального технического уровня.

Как свидетельствуют результаты сравнительно-педагогических и социологических исследований, в экономически развитых странах уже сформировалась экономика знаний, где на профессии с преобладанием интеллектуального труда приходится основной прирост занятости (80 % – в США, 70 % – в ФРГ, 90 % – в Японии). Если еще в 1960 г. в США все отрасли, производящие и распространяющие знания и информацию, создавали лишь 25 % конечного продукта, то в 1975 г. – свыше 35 %, а в 2000-х гг. – уже более 60 %. Подготовка рабочей силы в ведущих капиталистических странах поднялась до уровня младшего колледжа (14 лет обучения). В 1980–1990-е гг. внутри американских корпораций начал расти обмен информацией, специалистами, внутрифирменное предпринимательство, внутрифирменная подготовка и переподготовка специалистов, не уступающие по своим масштабам и затратам всему университетскому образованию страны. Универсальный обмен знаниями, правами, ресурсами проникает внутрь корпораций, позволяя им реагировать на ускоряющиеся изменения в экономике и видах деятельности [7].

В России за годы перестройки существенно изменилась структура подготовки профессиональных кадров. Реструктурирование экономики на первых порах резко уменьшило потребность в профессиях и специальностях, связанных со сферой материального производства. Снижение государственного финансирования профессионального образования заставило руководителей учебных

заведений всех уровней изменять состав профессий и специальностей и искать необходимые источники финансирования.

В то же время несмотря на расширение сети учреждений профессионального образования, появление инновационных учебных заведений (профессиональных лицеев, колледжей, ресурсных и многофункциональных центров и др.), их специализация до сих пор недостаточно учитывают настоящие и прогнозируемые изменения в отраслевой структуре российской экономики.

Как отмечает И. П. Смирнов, сегодня почти треть вузов, как и 10–15 лет назад, готовит специалистов для промышленности и строительства. Правда, некоторые изменения произошли в структуре приема в эти вузы за счет открытия в них отделений, готовящих экономистов, юристов и других специалистов нетехнического профиля. Если в начале 1980-х гг. прием студентов на инженерно-технические специальности составлял 50 % (в том числе на дневную форму обучения – 45,7 %), то к 1996 г. произошло сокращение такого приема (по дневной форме – до 21,1 %). Все большее развитие получили направления, связанные с подготовкой специалистов для гуманитарной сферы и экономики страны. Доля приема на естественно-научные, гуманитарные и педагогические специальности возросла на 46 % (по дневной форме – на 72,3 %), а на экономические – на 34,5 % (по дневной форме – на 94,5 %) [5].

Эти тенденции показывают, что роль социально-гуманитарного образования возрастает: в 2010 г. в структуре студенческого контингента его удельный вес достиг 48,8 %, а в структуре приема – 52,2 %. Так, к 2010–2011 гг. уже более половины выпускников вузов составляют специалисты социально-гуманитарного профиля. Доля инженеров сохраняется на уровне трети – 12 %. Удельный вес специалистов, получивших естественно-научные, медицинские и сельскохозяйственные профессии, сокращается примерно до 4–7 %.

Эта ситуация усугубляется тем, что несмотря на принимаемые меры по модернизации системы профессионального образования, в России по-прежнему сохраняется устаревшая отраслевая структура занятости индустриального типа с преобладающей долей работников в промышленности и пере-

насыщенностью работниками в сельском хозяйстве, где низка производительность труда.

В структуре занятости по профессиональной принадлежности в России на руководителей разного уровня и специалистов высшего уровня квалификации приходится 20,9 %, а специалистов среднего уровня – 14,9 %, что близко к распределению занятых по профессиям в развитых европейских странах. Однако удельный вес служащих, занятых подготовкой информации, оформлением, учетом и обслуживанием, в 5 раз меньше, чем в странах Европейского союза.

Более половины занятых в экономике России окончили высшие (20,1 %) и средние специальные (32,7 %) учебные заведения. Это примерно в два раза больше, чем в странах ОЭСР. Однако этот факт не оказывает должного влияния на соответствующие показатели развития экономики России по сравнению с другими странами, что говорит о серьезных диспропорциях в подготовке специалистов в сфере технологии и техники [7].

О несоответствии масштабов и структуры подготавливаемых специалистов рынку труда и недооценке специалистов с высшим образованием в экономике России свидетельствуют также факты независимости заработной платы от уровня получаемого образования, большое количество специалистов, занятых на работах, не требующих данного образования или имеющих дополнительную работу, не связанную со специальностью, а также высокий процент безработных специалистов. Так, в 2000 г. почти 40 % безработных имели высшее (11,2 %) или среднее профессиональное (27,7 %) образование, 8 % имели техническое образование.

Неравномерность развития экономики в разных регионах и узкая отраслевая специализация региональных рынков труда и соответственно обслуживающих эти рынки учебных заведений профессионального образования приводит к тому, что наибольшая доля лиц с высшим образованием в численности занятых сохраняется в Сибири (29,7 %) и Центральном регионе (28,9 %), а самым низким этот показатель остается в Уральском регионе (16,5 %).

Особый интерес для предмета нашего исследования имеют научно-разработанные прогнозы спроса на труд (занятости).

Как показал проведенный анализ, в последние годы ведущие отечественные ученые (П. Р. Атутов, В. А. Поляков, Е. В. Ткаченко) предлагают при прогнозировании определенных социально-экономических процессов, характерных в той или иной мере для всех экономик, использовать метод международных сопоставлений. К таким процессам можно отнести, в частности, макроизменения в структуре занятости, а именно – характерный для всех стран мира рост доли населения, занятого в сфере услуг. Этот процесс происходил (или происходит) везде по одной схеме: по мере экономического роста в стране снижается сначала доля занятых в первичном секторе экономики (сельское хозяйство и добывающие отрасли), затем и во вторичном секторе (перерабатывающие отрасли промышленности), а доля работников в сфере услуг (третичный сектор) одновременно растет. В последнее время выделяют еще отдельно четвертичный сектор (услуги государственного сектора экономики) и наблюдают перераспределение работников уже внутри сферы услуг – из третичного сектора в четвертичный. Специалисты называют этот процесс деиндустриализацией занятости. Заметим, что при этом вовсе не предполагается деиндустриализация экономики в целом – объемы промышленного производства растут, но за счет более продуктивных технологий, автоматизации труда и т. п.; живой труд в производстве замещается капиталом и вытесняется в сферу услуг, где квалифицированные специалисты (например, врачи, педагоги) незаменимы.

Метод международных сопоставлений, используемый для прогнозирования структуры занятости, основан на очевидной взаимосвязи уровня экономического развития страны и занятости в сфере производства, особенно молодежи с техническим образованием [9].

Специалистами были предложены прогнозные оценки развития различных секторов российской экономики, соответствующих изменений рынка труда, а также типов и видов организаций, которые получают наибольший рост. По мнению экспертов, в ближайшей перспективе намечается развитие следующих секторов и отраслей экономики: – пищевой промышленности (хлебопе-

## Самые востребованные профессии на рынке труда Сибири

№	Профессия	Доля в банке вакансий ведущих кадровых агентств, %
1	Торговый представитель	18
2	Менеджер по продажам	14
3	Финансовый директор	13
4	Бухгалтер	11
5	Инженер	11
6	Маркетолог	8
7	Специалист по налогообложению	7
8	Специалист по рекламе	6
9	Аудитор	5
10	Учитель	5
11	Бренд-менеджер	5
12	Системный администратор	4
13	Программист	4
14	Логистик	3

карная, кондитерская, производство пива и безалкогольных напитков);

– легкой промышленности (пока есть деньги от продажи нефти и газа);

– нефтегазовой отрасли (в части добычи нефти и газа на экспорт);

– транспорта и связи (по причинам общей неразвитости коммуникаций в стране);

– сферы услуг (по оценкам, в слабой степени по причинам недостатка средств у населения), которая будет аккумулировать дополнительных работников, увеличивая долю в государственном управлении, сфере деловых услуг и торговле.

Одновременно будут слабо развиваться:

– строительный комплекс;

– сельское хозяйство (формирование отдельных крупных агрофирм не повлияет на общую ситуацию);

– авиационная отрасль (нет средств на приобретение самолетов);

– автомобилестроение.

Следует учесть, что многие уже действующие, даже благополучные и развивающиеся предприятия сокращают и будут сокращать количество рабочих мест и численность занятых.

По мнению исследователей, на формирование задач и потребностей в сфере образования будут влиять два важных фактора: крайне низкая территориальная мобильность населения страны и очень низкая персональная мобильность кадров.

Исследователи также затруднились сказать, на какие профессии будет спрос, поскольку ситуация очень неопределенная. Поэтому люди будут готовиться по какому-то фундаментальным, базовым, универсальным программам в течение первых лет и отодвигать специализацию на поздние стадии обучения (до прояснения ситуации).

Большое внимание исследователи уделяют обсуждению проблем недостатка инженеров и техников; возникает необходимость в людях, которые будут продавать, заниматься снабжением, логистикой, т. е. в специалистах сферы услуг, потому что складская система, система оптового звена торговли в стране совершенно не развита, не хватает менеджеров с современной технической и технологической подготовкой [4].

Центром образовательной политики ГУ ВШЭ в рамках проекта «Кадры для рыночной экономики» был проведен опрос экспертов – руководителей российских предприятий. Была предпринята попытка выяснить, какие отрасли/сферы деятельности видятся экспертам в ближайшие пять лет наиболее перспективными с точки зрения экономического роста. Им было предложено проанализировать сектор экономики по ожидаемому объему производства: значительное падение, незначительное снижение, постоянный уровень и заметный стабильный рост. Как показал опрос, эксперты в целом не ожидают спада в экономике.

Наиболее динамичными направлениями в промышленном производстве считаются: строительство, тяжелая промышленность (машиностроение, в том числе для обрабатывающих сырье отраслей; химическая промышленность, в том числе нефтехимия), легкая промышленность (прежде всего пищевая, в том числе мясопереработка), топливно-энергетический комплекс (особенно нефтяная и газовая промышленность). Также было указано на необходимость развития наукоемких производств, возможно, на базе научно-производственных предприятий, научно-внедренческих центров [3].

В результате движения кадров в наибольшей мере обновился и увеличился контингент работников с технической подготовкой (в первую очередь, рабочих кадров) на предприятиях черной металлургии, машиностроения, нефтедобывающей и обувной промышленности.

Кроме того, при составлении прогноза нужно принимать во внимание и данные Федеральной службы занятости о структуре незаполненных вакансий и профессионально-квалификационном составе зарегистрированных безработных. Статистические данные показывают, что органы службы занятости располагают лишь каждой шестой вакансией. Доля организаций, регулярно предоставляющих информацию о наличии свободных рабочих мест, составляет лишь около 30 % общего числа предприятий.

В структуре вакансий преобладают рабочие профессии, среди которых наибольшим спросом пользуются: слесарь, газосварщик, электромонтер, водитель, машинист.

Таким образом, наблюдается рост доли рабочих специальностей в общем объеме заявленных вакансий. Несмотря на абсолютное сокращение зарегистрированной безработицы, доля лиц с высшим образованием в составе безработных растет, что еще раз подтверждает несоответствие структуры спроса и предложения по профессионально-квалификационному признаку, уменьшается доля безработных с техническим образованием.

Несмотря на относительно «благополучные» цифры по занятости выпускников учреждений НПО, проведенный анализ и собственный опыт практической деятель-

ности показывает, что в реальности данные показатели не отражают полной картины. Так, крайне высок процент безработных выпускников учреждений профессионального образования в первые годы после окончания учебного заведения.

В связи с этим требуется разработка комплексной программы непрерывной технической и технологической подготовки обучающихся с ориентацией на потребности регионального рынка труда.

#### Библиографический список

1. *Беляев А., Лившиц В.* Технологическое образование на пороге XXI века. – Томск: STT, 2003. – 504 с.
2. *Калинюк Ю. В., Лаптева И. Д., Лоцилова М. А., Морозова М. В., Павлючков Г. А., Демченко А. Р., Холина Л. А., Чичерина Н. В.* Профессиональное самоопределение молодежи на региональном рынке труда как фактор устойчивой занятости // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 6. – С. 85–93.
3. *Лернер П. С.* Инженер третьего тысячелетия. – М.: Академия, 2005. – 215 с.
4. *Пальянов М. П., Чичерина Н. В., Абатурова В. В., Демченко А. Р., Сергиенко Ю. П. и др.* Непрерывное образование и профессиональное самоопределение обучающихся в условиях рынка труда. – Новосибирск: НИПКиПРО, 2015. – 144 с.
5. *Похолков Ю. П.* Национальная доктрина опережающего инженерного образования России в условиях новой индустриализации: подходы к формированию, цель, принципы // Инженерное образование. – 2012. – № 10. – С. 50–66.
6. *Смирнов И. П.* Человек – образование – профессия – личность: монография. – М.: УМИЦ: Граф-пресс, 2002. – 420 с.
7. *Смирнов И. П., Ткаченко Е. В., Пальянов М. П., Руднева Е. Л. и др.* Образование и занятость молодежи в начале XXI века. Ведущие тенденции в России и за рубежом: международная коллективная монография. – Томск: STT, 2013. – 440 с.
8. *Федотова Е. Е.* Подготовка выпускников школ к занятости: современный зарубежный опыт. – Томск: Изд-во Томского ун-та, 2002. – 279 с.
9. *Targovsky A.* Information Technology and Societal Development. – USA, 2008. – 436 p.
10. *Bray M., Chad L.* Shadow education: Private supplementary tutoring and its implications for policy makers in Asia. – Mandaluyong City, Philippines: Asian Development Bank, 2012. – 98 p.
11. *Gray K., Herr E.* Workforce education: The Baics. – Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, 1998. – 326 p.

**Lysenko Victor Gennadyevich**

*Director, Siberian Polytechnic College, Kemerovo*

**Demchenko Anna Rostislavovna**

*Cand. Sci. (Pedag.), Researcher, Kuzbass Regional Institute of Professional Education, Kemerovo*

**Sergienko Yury Pavlovich**

*Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Professor, First Vice-rector for educational work, the Annunciation Pedagogical University, Blagoveshchensk*

**Pal'yanova Olga**

*Vice-rector on organizational and methodical work, Institute for Advanced Studies and Retraining of Educators, Novosibirsk*

**Boziev Ruslan Sahitovich**

*Dr. Sci. (Pedag.), Prof., of the Department of Psychology and Pedagogics, Gzhel State University, Moscow region, Ramensky district, pos. electrical insulators*

## **REGIONAL LABOUR MARKET IN THE SYSTEM OF CONTINUING TECHNICAL EDUCATION IN RUSSIA**

*Abstract.* The article reveals international comparison method used to predict patterns of employment and based on the relationship of the level of economic development and employment in manufacturing, especially youth employment with professional technical education. Examines the causes of the rise in the share of workers in the total volume of jobs in the regional labor market. The share of persons with higher education in the composition of unemployed increases, which confirms the mismatch of demand and supply, decreases the share of unemployed persons with technical education. Defines the concept of technical training in the context of the regional labour market. Reveal the impact of labor market structure and content of the technical training of students.

*Keywords:* technical training, regional labour market, youth employment.

*Поступила в редакцию 20.05.2015*

**Лаврухина Галина Михайловна**

*Кандидат педагогических наук, доцент, Национальный государственный университет физической культуры, спорта и здоровья им. П. Ф. Лесгафта, gguricheva@mail.ru, Санкт-Петербург*

**Семиреков Владимир Александрович**

*Кандидат педагогических наук, доцент, Новосибирский государственный педагогический университет, vsemerekoff@yandex.ru, Новосибирск*

**Скачков Юрий Анатольевич**

*Кандидат педагогических наук, доцент, Национальный государственный университет физической культуры, спорта и здоровья им. П. Ф. Лесгафта, Санкт-Петербург*

**Шулико Юрий Владимирович**

*Кандидат педагогических наук, доцент, Национальный государственный университет физической культуры, спорта и здоровья им. П. Ф. Лесгафта, Санкт-Петербург*

**Грунь Егор Николаевич**

*Старший преподаватель, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск*

**Межуева Татьяна Викторовна**

*Доцент, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск*

**РАЗВИТИЕ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ СОТРУДНИКОВ  
СПЕЦПОДРАЗДЕЛЕНИЙ СРЕДСТВАМИ СПОРТИВНОГО ТУРИЗМА**

*Аннотация.* Сложность и ответственность задач, стоящих перед специальными подразделениями в настоящее время, предъявляют повышенные требования к физической и психологической подготовке, а выполнение служебных обязанностей сотрудников требует чрезвычайной мобилизации физических и функциональных ресурсов организма. Для подготовки сотрудников спецподразделений нами были выбраны следующие средства спортивного туризма: бег по пересеченной местности, лыжная подготовка, ходьба на лыжах с грузом, силовая гимнастика с элементами скалолазания, общеразвивающие упражнения (ОРУ) на месте и в движении (с преодолением естественных и искусственных препятствий), спортивное ориентирование, прикладное плавание, техническая подготовка, упражнения на развитие координационных способностей (на равновесие, на ориентировку в пространстве, на кинестетическое дифференцирование). Все перечисленные виды активности способствовали лучшему развитию физических качеств сотрудников спецподразделений.

*Ключевые слова:* физическая подготовка, сотрудники спецподразделений, функциональные ресурсы организма.

В последние годы в нашей стране неуклонно растут как количественные, так и качественные проявления преступности, что выражается в увеличении числа противоправных действий и в дерзости, жестокости, профессионализме, организованности и вооруженности преступников и террористов [1]. Сложность и ответственность задач, стоящих перед специальными подразделениями, предъявляют повышенные требования к научно-методическому обоснованию вопросов профессиональной, в том числе и физической, подготовки. Настоящая тема актуальна прежде всего потому, что выполнение служебных обязан-

ностей сотрудников требует чрезвычайной мобилизации физических ресурсов организма. Высокий уровень специальной физической подготовленности будет во многом определять успешность и эффективность выполнения поставленных перед ними задач в кризисных ситуациях [2; 7]. При разработке рекомендаций по подготовке спецподразделений не учитывается специфика физической нагрузки при ведении боевых действий в горах, и, как следствие, не выявляются профессионально важные физические качества сотрудников [3].

Представляется актуальным выдвижение и решение исследовательской проблемы

теоретического обоснования и экспериментальной проверки методики физической подготовки сотрудников спецподразделений, готовящихся к выполнению служебно-боевых задач в горных условиях Северного Кавказа.

*Объектом исследования* является процесс развития физических качеств сотрудников спецподразделений. *Предметом исследования* являются средства и методы спортивного туризма, способствующие развитию физических качеств сотрудников спецподразделений. *Гипотеза исследования*: предполагалось, что средства и методы спортивного туризма, включенные в программу подготовки сотрудников спецподразделений, будут способствовать лучшему развитию их физических качеств. *Целью исследования* является изучить развитие физических качеств сотрудников спецподразделений с использованием средств спортивного туризма. Цель обусловила следующие задачи исследования:

1) произвести отбор средств спортивного туризма для включения их в программу направленного формирования профессионально важных физических качеств у сотрудников спецподразделений;

2) разработать программу направленного формирования профессионально важных физических качеств у сотрудников спецподразделений и экспериментально проверить ее эффективность.

**Педагогический эксперимент.** В эксперименте, проводимом на базе специального отряда быстрого реагирования «Базальт» МВД России, принимали участие 20 сотрудников. Испытуемые были поделены на две группы, в каждой – по 10 человек. Перед началом эксперимента сотрудники были протестированы [6]. Показатели, полученные при тестировании, заносились в протокол. Затем с сотрудниками экспериментальной группы была проведена серия занятий, включающих упражнения для направленного развития профессионально важных физических качеств средствами спортивного туризма. Сотрудники контрольной группы продолжали заниматься по типовой программе. Тренировки проводились в течение 6 месяцев по графику, 5 раз в неделю.

Для подготовки сотрудников спецподразделений были выбраны следующие средства

спортивного туризма: бег по пересеченной местности (км), лыжная подготовка (км), ходьба на лыжах с грузом (км), силовая гимнастика с элементами скалолазания (час), ОРУ на месте и в движении (с преодолением естественных и искусственных препятствий) (час), спортивное ориентирование (час), прикладное плавание (км), техническая подготовка (преодоление склонов, водных преград, спуски на лыжах, страховка, основы скалолазания) (час), упражнения на развитие координационных способностей на равновесие, на ориентировку в пространстве, на кинестическое дифференцирование) (час).

Предварительное тестирование показало, что специальная физическая подготовка сотрудников находится на среднем уровне: среднее число подтягиваний на перекладине – 17,7 раз, среднее число «выпрыгиваний» – 70,5 раз, время прохождения теста «челночный бег» – 4×20 м – 16,9 сек, время прохождения кросса (5 км) – 24 мин 27 сек, время прохождения полосы препятствий – 196,12 сек.

Занятия по программе, основу которой составили средства спортивного туризма, позволили сотрудникам экспериментальной группы в большей степени повысить силовую подготовленность. Так, результат в тесте подтягивания на перекладине в экспериментальной группе вырос с 17,5 до 20,3 раз (различия достоверны,  $P < 0,05$  %), в контрольной группе с 17,8 до 18,9 раз (различия недостоверны,  $P > 0,05$  %). Результат в тесте выпрыгивания в экспериментальной группе вырос с 70,6 до 77,5 раз (различия недостоверны,  $P > 0,05$  %), в контрольной группе – с 70,4 до 72,7 раз (различия недостоверны,  $P > 0,05$  %).

Как показывает результат тестирования, время челночного бега улучшилось в контрольной группе значительно, чем в экспериментальной. Так, в контрольной группе время уменьшилось улучшилось с 16,9 сек до 16,4 сек (различия достоверны,  $P < 0,05$  %). В экспериментальной группе – 16,9 сек до 16,6 сек (различия недостоверны,  $P > 0,05$  %).

Время кросса на 5 км в экспериментальной группе снизилось с 24 мин 01 сек до 23 мин 19 сек (различия достоверны,  $P < 0,05$  %), в контрольной группе – с 23 мин 56 сек до 23 мин 39 сек (различия недосто-

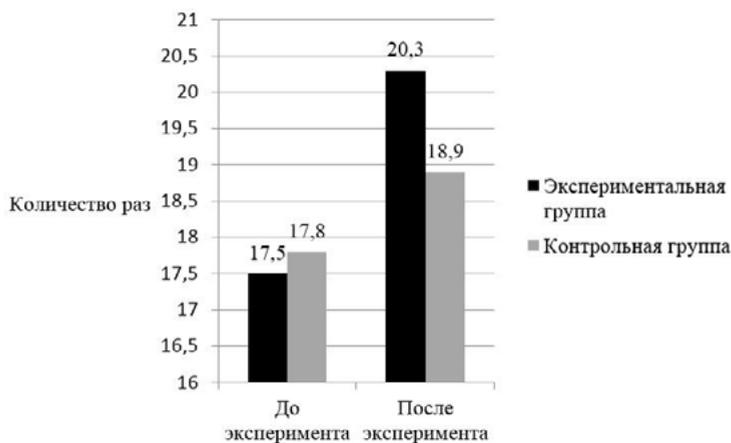


Рис. 1. Результаты теста подтягивания на перекладине

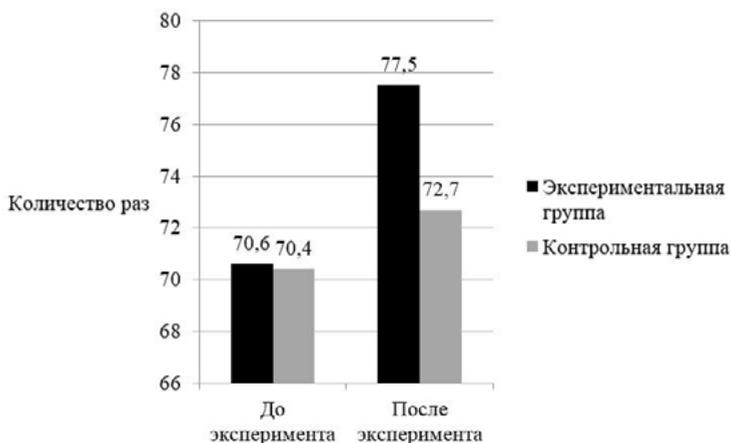


Рис. 2. Результаты теста выпрыгивания

верны,  $P > 0,05$  %). Таким образом, прирост показателя выносливости в экспериментальной группе был более значительным, чем в контрольной.

Среднее время прохождения полосы препятствий в экспериментальной группе снизилось с 195,7 сек до 187,6 сек (различия недостоверны,  $P > 0,05$  %), в контрольной группе результат прохождения полосы препятствий снизился со 196,6 сек до 193,1 сек (различия недостоверны,  $P > 0,05$  %). Таким образом, прирост показателя прохождения полосы препятствий в экспериментальной группе был более значительным, чем в контрольной (рис. 5).

Проверка программы показала, что со-

трудники экспериментальной группы в большей степени улучшили свою физическую подготовленность, чем сотрудники контрольной группы. Так, результат в тесте подтягивания на перекладине в экспериментальной группе вырос на 2,8 раз (различия достоверны,  $P < 0,05$  %), в контрольной группе – на 1,1 раз (различия недостоверны  $P > 0,05$  %). Результат в тесте выпрыгивания в экспериментальной группе вырос на 6,9 раз (различия недостоверны  $P > 0,05$  %), в контрольной группе – на 2,3 раз (различия недостоверны  $P > 0,05$  %).

Время прохождения кросса на 5 км в экспериментальной группе снизилось на 42 сек (различия недостоверны,  $P < 0,05$  %), в кон-

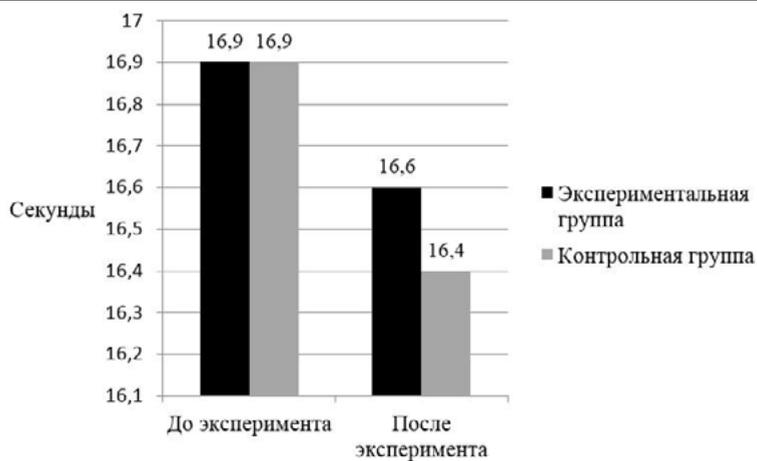


Рис. 3. Результаты теста челночный бег 4×20 м (сек)

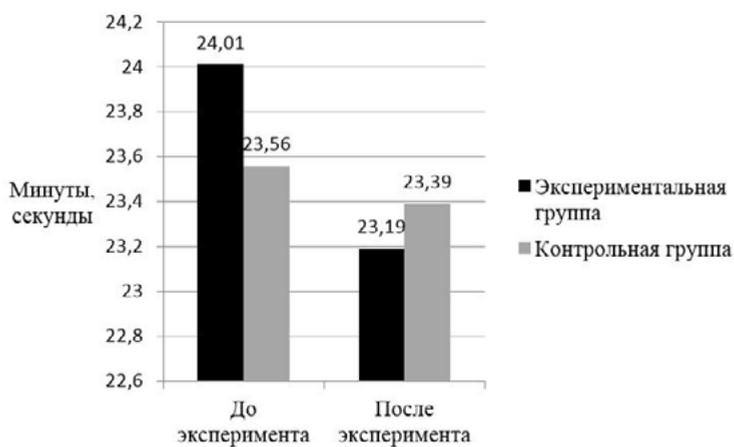


Рис. 4. Результаты исследования выносливости (кросс 5 км, мин, сек)

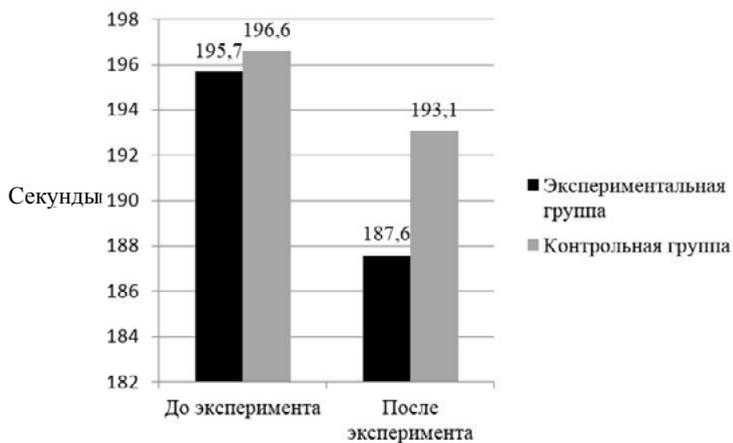


Рис. 5. Результат прохождения полосы препятствий

трольной группе на 17 сек (различия недостоверны,  $P < 0,05$  %).

Среднее время прохождения полосы препятствий в экспериментальной группе снизилось на 8,1 сек (различия недостоверны,  $P > 0,05$  %), в контрольной группе результат прохождения полосы препятствий снизился на 3,5 сек (различия недостоверны,  $P > 0,05$  %).

Только время прохождения челночного бега улучшилось в контрольной группе значительно, чем в экспериментальной. Так, в контрольной группе количество затраченного времени уменьшилось на 0,5 сек (различия достоверны,  $P < 0,05$  %). В экспериментальной группе – на 0,3 сек (различия недостоверны,  $P > 0,05$  %). Таким образом, развитие качества быстроты средствами спортивного туризма оказалось неэффективным.

#### Библиографический список

1. Барчуков И. С. Физическая подготовка личного состава спецподразделений. – М.: Спорт АкадемПресс, 2001. – 250 с.
2. Белоус О. И. Физическая подготовка подразделений специального назначения внутренних войск МВД России для действий в условиях горной местности: уч.-метод. пособие. – СПб.: ОМ-Пресс, 2009. – 135 с.
3. Кливоденко В. И. Боевая и физическая подготовка: пособие для самостоят. работ курсантов и слушателей учеб. заведений МВД России. –

Волгоград: ВА МВД РФ, 2002. – 156 с.

4. Куликова Г. И. Оценка физиологического и психологического состояния руководителей и участников лыжных туристских походов в условиях прохождения спортивного маршрута // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2013. – № 10. – С. 109–114.

5. Логвинов В. С., Семиреков В. А., Тарасов А. Е., Шеманаев В. К. Некоторые проблемы формирования управленческой компетенции инструктора-проводника спортивно-оздоровительного туризма (руководителя туристического похода) // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 2. – С. 185–191.

6. Невзоров О. А. Методика физической подготовки сотрудников подразделений специального назначения ОВД: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2000. – 24 с.

7. Парамонов А. В. Профессионально-прикладная физическая подготовка сотрудников специальных подразделений органов внутренних дел: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Тамбов, 2006. – 22 с.

8. Солодков А. С. История и современное состояние проблемы адаптации в спорте // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2013. – № 6. – С. 123–130.

9. Туркменов М. Т. Высокогорье и адаптация. – Фрунзе: Илим, 1986. – 229 с.

10. Eckerstorfer K. Alternative forms of movement as an expression of a new youth culture and its effects on a school sport // Physical education and sports of children and youth. Conference proceedings. – Bratislava: Slovak Scientific Society for Physical Education and Sports, 1995. – P. 25–50.

#### **Lavrukhina Galina Mikhaylovna**

*Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Lesgaft National State University of Physical Education, Sports and Health, St. Petersburg*

#### **Semirekov Vladimir Aleksandrovich**

*Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk*

#### **Skachkov Yuriy Anatolyevich**

*Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Lesgaft National State University of Physical Education, Sports and Health, St. Petersburg*

#### **Shuliko Yuriy Vladimirovich**

*Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Lesgaft National State University of Physical Education, Sports and Health, St. Petersburg*

#### **Grun Egor Nikolaevich**

*Senior lecturer, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk*

#### **Mezhueva Tatiana Virtorovna**

*Assoc. Prof., Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk*

---

**DEVELOPMENT OF PHYSICAL QUALITIES SPECIAL FORCES  
WITH THE HELP OF SPORTS TOURISM**

*Abstract.* The complexity and responsibility of the challenges facing the special units now make high demands for physical and psychological preparation of its composition and performance of duties of employees requires extreme mobilization of physical and functional resources of the organism. The complexity and responsibility of tasks facing special units now make high demands on the physical and psychological preparation, and execution of official duties of employees requires extreme mobilization of physical and functional resources of the body. For the training of special forces, we selected the following means of sports tourism: cross-country, ski training, skiing with a load, power gymnastics with elements of rock climbing, general developmental exercises on the ground and in movement (overcoming natural and artificial obstacles), orienteering, applied swimming, technical training, exercises to develop coordination abilities (on balance, on the orientation in space, on the kinesthetic differentiation). All of these types of activities have contributed to better development of the physical qualities of the special forces.

*Keywords:* physical training, special forces, functional resources of the organism.

*Поступила в редакцию 25.04.2015*

УДК 159.9. + 316.6 + 37.015.3

*Андронникова Ольга Олеговна*

*Кандидат психологических наук, доцент, декан факультета психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, andronnikova\_69@mail.ru, Новосибирск*

## **ФЕНОМЕН СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДЕПРИВАЦИИ ЛИЧНОСТИ КАК ОСНОВА ВИКТИМИЗАЦИИ**

*Аннотация.* Данная статья посвящена теоретическому осмыслению и экспериментальному анализу социально-психологической депривации, особенностей ее проявления в процессе онтогенеза. Дано определение понятия «социально-психологическая депривация», выделены виды и формы депривации. Описано влияние материнской депривации, или синдрома холодной матери, на формирование ребенка. В статье раскрыто влияние социально-психологической депривации на развитие личности ребенка. Показана роль родителей как агентов социализации в виктимной депривации ребенка. Описана логика возникновения виктимизации личности, процесс которой состоит из четырех стадий. Приведены результаты исследования взаимосвязи между спецификой общения родителей и виктимными синдромами личности испытуемых. Выявлены взаимосвязи нарушенных границ психологического пространства личности с особенностями межличностного общения родителей.

*Ключевые слова:* социально-психологическая депривация, виктимность, межличностное общение.

Феномен социально-психологической депривации ребенка должен рассматриваться в контексте взаимного влияния индивидуальных особенностей человека, возрастного периода его жизни и социокультурной среды. При этом невозможно однозначно выделить иерархию влияния всех перечисленных явлений.

Вследствие междисциплинарного (медицина, психология, педагогика, социология) интереса к понятию «депривация» существует большое количество подходов к его определению. Так, Г. Т. Хоментаскас рассматривает депривацию как «лишение или ограничение возможностей удовлетворения жизненно важных потребностей» [11, с. 8]. Автор имеет в виду такое отсутствие удовлетворения потребностей, которое происходит в результате лишения человека базовых источников их удовлетворения, что приводит к весьма губительным последствиям, существенным именно с психологической стороны. Кроме того, автор отмечает схожесть проявлений депривации независимо от типа депривированной потребности.

Й. Лангмейер и З. Матейчек рассматривают депривацию как психическое состояние, возникающее в результате жизненных ситуаций, в которых субъекту не предоставляется

возможность для удовлетворения некоторых его основных (жизненных) психических потребностей в достаточной мере и в течение достаточно длительного времени [5].

При этом в число «основных (жизненных)» потребностей авторы включают:

- 1) потребность в определенном количестве, изменчивости и виде (модальности) стимулов;
- 2) потребность в основных условиях для действенного учения;
- 3) потребность в первичных общественных связях (особенно с материнским лицом), обеспечивающих возможность действенной основной интеграции личности;
- 4) потребность общественной самореализации, предоставляющей возможность овладения различными общественными ролями и ценностными целями [19].

Специалисты (Г. Т. Хоментаскас [11], В. М. Целуйко [12] и Н. А. Целуйко [13], Я. Г. Николаева [6], А. В. Захаров [4], О. В. Соловьева [9] и др.) выделяют различные виды депривации: сенсорную, двигательную, эмоциональную, социальную. Авторы едины в аспекте влияния процессов депривации на психоэмоциональное развитие ребенка. Однако существует разница в подходах к степени и силе влияния. Так,

например, А. С. Спиваковская, отмечая негативное воздействие депривации на эмоциональное развитие ребенка, в качестве максимально весомой выделяет психосоциальную депривацию [10]. Рассматривая феномен, автор обращает внимание на то, что в результате психосоциальной депривации возникает так называемое расстройство привязанности, которое проявляется в следующих формах:

1) устойчивое избегание вступления в контакт или поддержание общения с окружающими (отсутствие зрительного слежения, отсутствие голосового подражания, шаловливости и т. п.), снижение или отсутствие спонтанности, устойчивая апатичность; в более старшем возрасте – отсутствие или недостаточность любознательности или общительности;

2) неразборчивая коммуникабельность, например, фамильярное обращение к малознакомым людям, настойчивые запросы повышенного внимания или постоянные просьбы о чем-либо.

Причиной такого поведения ребенка может являться депривация, выраженная в недостаточной заботе о ребенке, которая проявляется:

– в игнорировании основных физических потребностей ребенка, включая потребность в защите от внешних угроз;

– устойчивом пренебрежении основными эмоциональными потребностями в стимуляции, внимании, комфорте;

– частой смене тех, кто ухаживает за ребенком, приводящей к невозможности формирования привязанности.

С нашей точки зрения, влияние социально-психологической депривации на формирование и закрепление моделей поведения связано с возрастными особенностями и актуальными задачами возраста [2]. Так, в первые месяцы жизни на первом месте оказывается внутрисредовое семейное влияние, связанное с удовлетворением основных потребностей ребенка, выработыванием у него базового ощущения безопасности (или опасности) окружающей среды, на основе которого впоследствии будет формироваться фактор базового доверия к миру и индивидуальная картина мира. На ранних этапах развития первоочередную роль играет фактор внутрисемейного воспитания

(специфика поведения матери, в дальнейшем уступающая место фактору отцовского влияния). К подростковому периоду развития данный фактор сдвигается в нижнюю часть иерархии. Начиная со школьного возраста, наиболее существенными моделями поведения для ребенка становятся модели его общения и поведения со сверстниками, причем кульминация иерархического влияния этих стратегий приходится на подростковый возраст. Степень влияния социальной среды возрастает, когда ребенок поступает в школу и далее в различные социальные институты с целью получения образования. Хотя деформация привычных стратегий поведения и выработывание на этом этапе новых форм определяется прежним опытом ребенка, в значительной степени специфику поведенческого реагирования в подростковый период определяет воздействие культурных и субкультурных норм, сформировавшихся у ребенка приоритетов и сложившихся авторитетов (значимых других).

В современной психологической науке принято выделять некоторые виды депривации, связанные с отдельными аспектами социального существования человека: образовательная, экономическая, этическая депривация и др. Кроме того, депривация может быть явной (признаваемое в культурном понимании отклонение от нормы воспитания) или скрытой (не очевидной, возникающей при внешне благоприятных обстоятельствах).

Особенно серьезное влияние на социальное развитие ребенка оказывает скрытая депривация, при которой, например, прямой разлуки ребенка с матерью нет, однако отношения между ними явно неудовлетворительные [1]. Источником скрытой депривации могут служить не только отношения с родителями, но и школьные или общественные ситуации.

Таким образом, депривация представляет собой сложное, многоаспектное явление, имеющее отношение к различным сферам человеческой жизни. Возникновение депривации в окружающей ребенка социально-психологической среде, в которой он растет и развивается, оказывает на него комплексное депривирующее воздействие, влияет на социально-психологическую адаптацию и социализацию.

Е. В. Руденский объясняет данный механизм через понятие «дефект онтогенетической социализации» [8]. Автором разработана концепция социально-психологической виктимологии личности, согласно которой социально-психологическими детерминантами деструкции социализирующей интеракции являются такие виктимогенные факторы и исходные дефициты онтогенетической виктимизации личности, как:

- социально-психологическая депривация (дефицит социализирующей интеракции);
- социально-психологическая манипуляция (дефицит социальной и психологической автономии);
- социально-психологическая травматизация (дефицит признания социальной субъектности и дефицит психологической безопасности).

Анализируя существующие типологии депривации как наиболее близкие феномену социально-психологической депривации, можно выделить такие типы, как: психическая, эмоциональная, материнская, патернальная, социальная и психосоциальная.

Под психической депривацией понимается состояние, возникающее в результате жизненных ситуаций, в которых нет возможности для удовлетворения основных (жизненных) психических потребностей субъекта в достаточной мере или в течение длительного времени [5]. Психическая депривация (Й. Лангмейер и З. Матейчек) включает в себя сенсорную, эмоциональную, когнитивную и социальную составляющую. В результате психической депривации нарушаются процессы психической адаптации личности и возникает ощущение субъективного неблагополучия личности.

Эмоциональная депривация рассматривается как продолжительное лишение личности положительных (любви, ласки, заботы) эмоциональных впечатлений [3]. В основе эмоциональной депривации находится дефицит принятия как специфический механизм, детерминирующий другие патогенные процессы.

Материнская депривация (синдром холодной матери) – это патогенный фактор развития, проявляющийся в виде утраты контактов с матерью. Именно эмоционально теплые отношения с матерью формируют у ребенка базовое чувство доверия к миру.

Патернальная депривация связана с отсутствием или отчуждением отца. На самом деле современная ситуация развития общества, связанная с разрушением института семьи, толерантным отношением к рождению детей вне брака, формирует сложное социально-психологическое явление патернальной депривации. В общей картине депривационных механизмов необходимо учитывать значимость роли отца и его функциональную нагрузку, заключающуюся в формировании чувства защищенности перед социальной действительностью, становлении социальной смелости ребенка и социально-психологической компетентности. Важным аспектом рассмотрения вопроса детерминации онтогенетической социализации личности ребенка является учет доминанты роли каждого из родителей на разных этапах социального онтогенеза.

Таким образом, социальная депривация – понятие, которое имеет большое количество трактовок (в зависимости от научного направления, которое использует данное понятие) и в буквальном смысле означает лишение обществом. В социальных науках социальная депривация рассматривается как естественный процесс функционирования общества. В педагогических и психологических исследованиях социальная депривация – следствие лишения или изоляции личности (например, как результат буллинга или моббинга). В любом случае социальная депривация означает разрыв или отсутствие социальных взаимодействий в силу объективных или субъективных факторов. Результатом социальной депривации является субъективное ощущение одиночества, обездоленности, социальной отверженности личности. Психосоциальная депривация – это ситуация дефицита контактов с людьми, которая приводит к нарушению привязанности. В основе психосоциальной депривации лежит дефицит внимания родителя или другого агента социализации к личности ребенка, отсутствие психологического контакта между ними. Стоит отметить, что психосоциальная депривация рассматривается некоторыми авторами как интеграция двух подтипов: социального и эмоционального [3].

Социально-психологическая депривация рассматривается Е. В. Руденским как механизм отчуждения развивающейся личности

от межличностных отношений в интерактивной системе. В отличие от социальной и психосоциальной депривации межличностные отношения в социально-психологической депривации присутствуют, однако среда не полноценна с точки зрения ее онтогенетического потенциала [7]. Это приводит к нарушению адаптации и ощущения неразрывной связи с социальными общностями, в которые ребенок включен, что представляет из себя специфическое личностное новообразование, которое закрепляется в структуре личности, сохраняется в последующие периоды жизни человека и обеспечивает его психическое здоровье. Такое новообразование представляет из себя закреплённые в установках и атрибуциях личности представления о себе, своем месте в обществе, социальные репрезентации и является основой для выстраивания в дальнейшем межличностных взаимодействий с окружением, исходя из его активности. Если родитель как агент онтогенетической социализации не имеет адекватного уровня социально-психологической компетенции, то в процессе межличностного взаимодействия специфика его общения будет направлена на компенсацию собственной дефицитарности, создавая вакуум в удовлетворении потребностей в общении, принятии, признании и контроле у ребенка. Это приведет к состоянию социальной фрустрации у социализирующейся личности, а следовательно, к росту тревоги как продукта межличностных отношений [8], запуску психологического защитного комплекса и в конечном итоге – к остановке механизмов онтогенетической социализации и даже к фрагментации социальной идентичности личности.

Данная последовательность описывает логику возникновения виктимизации личности, процесс которой состоит из четырех стадий: социально-психологическая депривация социализирующейся личности, обусловленная низким качеством межличностных отношений в результате дефицита социально-психологической компетентности родителей как агентов онтогенетической социализации; возникающая вследствие этого социальная фрустрация социогенных потребностей социализирующейся личности; рост тревоги, связанной с ощущением субъективного неблагополучия в межличност-

ных отношениях; защитное блокирование онтогенетической социализации личности, ведущей к онтогенетической виктимизации, связанной с выбором неконструктивных способов редукиции напряжения. Отметим важность роли родителей как первичных агентов социализации. Именно их уровень межличностной компетентности опосредует степень виктимизации ребенка. В случае дефицита социально-психологической компетентности у одного из родителей второй, не обладающий дефицитом, способен частично обеспечивать процесс онтогенетической социализации как механизм зарождения, формирования и развития социально-личностных компетентностей и степень виктимизации будет меньше (но будет в любом случае, т. к. процесс онтогенетической виктимизации будет запущен). В ситуации, когда дефицитом межличностной компетентности обладают оба родителя, виктимная дефицитарность становится базовой. Отметим при этом, что семья обладает большим деструктивным потенциалом, чем системы образования или культуры. Личность, обладающая опытом гармоничных межличностных отношений в системе семьи, способна достаточно эффективно противостоять деструктивному влиянию виктимогенной социализации, других систем (образование, субкультура).

Для подтверждения теоретических выводов было проведено исследование, позволяющее выявить специфику взаимосвязи между виктимным дефицитом личности, определяемым нами при помощи опросника Р. Кеттелла, адаптированного Ю. В. Руденской, уровнем социально-психологической адаптации (К. Роджерс и Р. Даймонд), психологическим пространством личности (методика С. К. Нартова-Бочавер) и особенностями межличностного общения родителей (адаптированная версия теста «Взаимоотношения с собеседником»). Анализ результатов исследования, проведенного в группе испытуемых 17–25 лет (всего 46 человек) с помощью пакета SPSS-15, позволил выявить ряд интересных закономерностей. Все четыре синдрома, указывающих на наличие виктимизации личности, связаны с параметрами дезадаптации, нарушением личностных границ и сложностями в межличностном общении родителей испытуемых.

При этом тревожный синдром достоверно ( $p \leq 0,05$ ) отрицательно связан с такими параметрами, как: взаимная поддержка в общении с родителями ( $-0,445$ ), улаживание конфликта в общении с родителями ( $-0,467$ ), шкалой «психологическое пространство личности» ( $-0,443$ ), шкалами «эмоциональная комфортность» ( $-0,666$ ), «самопринятие» ( $-0,419$ ), «принятие других» ( $-0,442$ ). Это означает, что испытуемые, оценивающие особенности взаимодействия родителей с ними как неподдерживающие, с низким уровнем взаимопонимания, имеют пространство с нарушенными границами (что означает их депривированность), неспособность контролировать, защищать и развивать свое психологическое пространство. Подобные же взаимосвязи (с разным весом показателей) наблюдаются с неадаптивным и акциональным синдромом. Аксеологический синдром таких взаимосвязей не имеет, что может быть объяснено специфической синдрома.

Таким образом, социально-психологическая депривация связана с возникновением исходного дефицита, который приводит социальный онтогенез в зону виктимизации. Причем основой виктимных процессов выступает недостаток гармоничных межличностных отношений между социализирующейся личностью и агентом онтогенетической социализации (например, родителем, педагогом и др.). Дисгармония межличностных отношений приводит к возникновению виктимизации личности.

#### Библиографический список

1. Андронникова О. О. Виктимное поведение подростков: факторы возникновения и профилактика: монография. – Новосибирск: НГИ, 2005. – 300 с.
2. Андронникова О. О. Роль семьи в формировании неадаптивных форм виктимного поведения детей [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.supervis.ru/content/714622920-andronnikova-oo-rol>

semi-v-formirovani-neadaptivnyh-form-viktimnogo-povedeniya (дата обращения: 25.04.2015).

3. Гостунская Я. И. Психолого-педагогическая помощь семье в процессе ресоциализации подростка с девиантной виктимностью: дис. ... канд. психол. наук. – Ставрополь, 2007. – 168 с.
4. Захаров А. И. Происхождение детских неврозов и психотерапия. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 448 с.
5. Лангмейер И. Психическая депривация в детском. – Прага: Авиценум, 1984. – 335 с.
6. Николаева Я. Г. Воспитание ребенка в неполной семье. – М.: Владос, 2006. – 59 с.
7. Руденский Е. В. Социализационно-компетентностная парадигма социально-психологической виктимологии в оценке педагогического профессионализма // Педагогический профессионализм в образовании: материалы X науч.-практич. конференции (19–20 февраля 2014 г.) – Новосибирск: НГПУ, 2014. – С. 348–357.
8. Руденский Е. В. Дефицит социально-психологической компетенции как триггер онтогенетической виктимизации личности // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 1. – С. 217–222.
9. Соловьева О. В. Депривация семейного общения как детерминанта личностного развития детей, лишенных попечения родителей: дис. ... канд. психол. наук. – Краснодар, 2004. – 209 с.
10. Стиваковская А. С. Психопрофилактика детских неврозов: комплексная психологическая коррекция. – М.: МГУ, 1988. – 200 с.
11. Хоментаскас Г. Т. Семья глазами ребенка. – М.: Педагогика, 1989. – 160 с.
12. Целуйко В. М. Психология неблагополучной семьи. – М.: Владос, 2003. – 272 с.
13. Целуйко Н. А. Родители и дети: психология взаимоотношений в семье. – Мозырь: Академический проект, 2006. – 132 с.
14. Gross-Manos D., Baerwald P. Material deprivation and social exclusion of children: Lessons from measurement attempts among children in Israel // Journal of Social Policy. – 2014. – Vol. 44, Issue 1, 17 June. – P. 105–125.
15. Morgan A. A., Pendergast D. A., Brown R. A., Heck D. B. Relational ways of being an educator: trauma-informed practice supporting disenfranchised young people (Articles not published yet, but available online Article in press About articles in press (opens in a new window)) // International Journal of Inclusive Education. – 2015. – 22 April. – P. 15.

## **THE PHENOMENON OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL DEPRIVATION OF THE PERSON AS THE BASIS OF VICTIMIZATION**

*Abstract.* Given article is devoted theoretical judgement and the experimental analysis of social and psychological deprivation, especially its manifestation in the process of ontogenesis. Given the definition of socio-psychological deprivation, selected types and forms of deprivation. Designated as maternal deprivation or cold syndrome of the mother affects the formation of the child. The article explores the influence of socio-psychological deprivation on the development of child's personality. Describes the logic of occurrence of the victimization of the individual, the process which consists of four stages. Shows the role of parents as agents of socialization in victimization deprivation of the child. The results of studies on the relationship between parents and specifics of communication victimization syndrome subjects. Identified the relationship of the disturbed limits of the psychological space of the person with the features of interpersonal communication parents.

*Keywords:* socio-psychological deprivation, victimization, interpersonal communication.

*Поступила в редакцию 24.04.2015*

**Большунова Наталья Яковлевна**

*Доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, nat\_bolshunova@mail.ru. Новосибирск*

**Оспенников Сергей Валентинович**

*Старший преподаватель кафедры управления повседневной деятельности, Новосибирский военный институт внутренних войск имени генерала армии И. К. Яковлева МВД России, Ospennikov@inbox.ru, Новосибирск*

## **ЗНАЧЕНИЕ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ ОСНОВЫ ЛИЧНОСТИ В АКТУАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНОГО РОСТА ОФИЦЕРА ВНУТРЕННИХ ВОЙСК МВД РОССИИ**

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема влияния системы ценностей личности на процесс актуализации личностного роста у офицера внутренних войск МВД России в контексте особенностей его деятельности. Предложена структура ценностей офицера. Эмпирически на основе применения тестов диагностики степени удовлетворенности потребностей А. Маслоу, методики ценностей В. Н. Карандашева (методика Ш. Шварца), теста жизнестойкости Д. А. Леонтьева, Е. И. Расказовой показана роль ценностно-смысловой сферы курсанта-выпускника в актуализации потребности личностного роста, выявлены взаимосвязи ценностей личности с процессами самоактуализации. Показано, что самоактуализация и личностный рост взаимосвязаны с параметрами жизнестойкости (вовлеченность и контроль). Сформулированы требования к содержанию программы актуализации личностного роста курсантов военного института.

*Ключевые слова:* ценности, личностный рост, самоактуализация, жизнестойкость, военно-образовательное учреждение, офицеры, деятельность.

Решение задачи по обеспечению безопасности страны от внутренних и внешних угроз возложено на офицера внутренних войск МВД России, требования к которому детерминируются современными императивами в отношении личности и деятельности офицера, его нравственного облика, политического и социокультурного кругозора. Очевидно, что духовно-нравственные ориентиры, социокультурный образец офицера, строящего жизненную стратегию на основе жизненных смыслов и ценностей, необходимо закладывать с «курсантской скамьи».

Для решения этой задачи важно дать курсанту средства, опираясь на которые он может актуализировать в первую очередь профессиональное развитие и соизмерять свою деятельность с требованиями к личности офицера, определяемыми современными социокультурными вызовами. Однако появление способности быть субъектом отношения связано с самопознанием, пониманием себя, своих достоинств и недостатков, своих мотивов. Удовлетворение потребности в самоактуализации возможно при изменении как внешних, так и внутренних условий деятельности, способствующих процессу

личностного роста.

*Личностный рост* понимается нами как восхождение к самому себе, к своей подлинности на основе интеграции личностных смыслов и ценностей и соизмерения своих решений, выборов, переживаний с социокультурными образцами. Социокультурные образец – это композиция ценностей, свойственная определенному типу культуры, с которой человек соизмеряет свои действия, поступки, переживания, идеи, решения и выборы.

Личностный рост переживается человеком как особое гармоничное состояние, которое во внутреннем плане сознания существует в контексте отношения человека к себе и к внешнему миру и реализуется в соответствующих поступках. Категория личностного роста соотносима с пониманием С. Л. Рубинштейном направленности как динамической тенденции: «Направленность – это активность личности, осуществляющая в конечном итоге опредмечивание, объективацию не только отдельных мотивов, устремлений, но и самой личности. Поэтому направленность – это самовыражение личности в жизни, ее тенденция к самореализа-

ции». Здесь же, определяя направленность, С. Л. Рубинштейн пишет, что она проявляется в том, «насколько и в каком направлении сумела личность придать единство своим влечениям, желаниям, и применить свою волю для их реализации в личностно ценных и общественно значимых формах» [Приводится по: 1, с. 68].

Такой подход к пониманию личностного роста предполагает необходимость исследования личных смыслов и ценностей, лежащих в основе деятельности, и уяснения места высших смыслов и ценностей, духовности и веры (А. Лоргус, Т. А. Флоренская) в процессах личностного роста с точки зрения его внутренней составляющей.

Не случайно проблема смысла, его онтологии и феноменологии стала одной из самых значимых в работах отечественных и зарубежных авторов (А. Г. Асмолов, Б. С. Братусь, Ф. Е. Василюк, Б. В. Зейгарник, В. А. Иванников, Д. Н. Леонтьев, А. В. Петровский, В. Франкл, М. Хайдеггер, К. Ясперс и др.).

Мы понимаем смысл как ценностное отношение, «примеривание» ценностей к себе и соизмерение себя с определенной системой ценностей, переживание значимости для себя определенной системы ценностей и стремление соответствовать им, что обуславливает решения, выборы, поступки человека.

Профессия офицера более чем какая-либо другая связана с ценностным отношением. В основе деятельности офицера лежит определенная иерархия ценностей, в соизмерении с которой актуализируются мотивы, осуществляется выбор целей и средств профессиональной деятельности, включая педагогическую в военном вузе. С нашей точки зрения, классификация ценностей, на которую ориентируется военный человек, может быть следующей.

1. Ценности гуманитарного характера (высшие общечеловеческие в их композиции, свойственной определенному типу культуры), предопределенные сущностью человеческого бытия (красота, добро, любовь, истина, правда, свобода, гармоничные человеческие отношения), характеризующие духовные и нравственные условия существования человека.

2. Социальные ценности, к которым относятся особенно значимые для офицера цен-

ности гражданского характера, обусловленные важностью обеспечения безопасности страны: конституционный долг по защите государства, самопожертвование в решении служебно-боевых задач, патриотизм и др.

3. Семейные ценности: любовь и уважение к родителям и членам своей семьи, забота и ответственность за их благополучие и здоровье.

4. Ценности профессиональные, обусловленные принадлежностью к специфическому и приоритетному виду государственной службы: особые боевые традиции, ритуалы, особый статус, особая система правил и отношений, воинский долг, воинская честь, достоинство воина, взаимовыручка в жизни, в бою.

5. Ценности дефицитарного характера, связанные с возможностью обеспечить необходимый материальный достаток своей семье, благополучие.

Такая совокупность ценностей обуславливает контекст деятельности, решение ее задач в особой ценностно-смысловой установке, конгруэнтной внутренне заданной направленности: убежденности, креативности, творчества и самореализации офицера внутренних войск. И надо сказать, что этот комплекс ценностей не навязывается извне, а приобретает в процессе жизнедеятельности и переживается «здесь и теперь», отражая внутренний мир личности, наполненный эмоциями и личным смыслом.

Развитие системы ценностей, их обогащение и осмысление осуществляется во взаимодействии с другими. К. Маркс писал: «Человек сначала смотрится, как в зеркало, в другого человека...» [8]. Человек познает себя через другого, однако за «другим» стоит целый социум и система отношений (В. Н. Мясищев), развертываемая в контексте социальной деятельности. А значит, как утверждал Б. С. Братусь, опираясь на идеи С. Л. Рубинштейна, первейшее из первых условий жизни человека – это другой человек [4]. Отношение к нему, к другим людям вообще – основная ткань, сердцевина человеческой жизни. В структуре мотивов и ценностей деятельности важнейшим для личностного роста является мотив актуализации себя как человека, который проявляет себя через субъектные отношения с другим (С. Л. Рубинштейн, А. А. Ухтомский, М. Бубер, Г. С. Батищев) и который не может быть

реализован без понимания (рефлексии) себя, своих достоинств и недостатков.

Система ценностей, ее выбор, отношение к самому себе является безусловной основой личностного роста. В. Франкл приходит к выводу, что жизнь человека по сути своей никогда не может быть бессмысленной. И пока сознание не покинуло человека, он постоянно обязан реализовывать ценности до последнего момента своего существования [13].

В нашем исследовании мы исходим из предположения, что курсанты военного института (будущие офицеры) с разным уровнем склонности к самоактуализации различаются по доминирующим ценностям и жизнестойкости, понимаемой нами вслед за С. Мадди как «отвагу быть», как способность противостоять стрессовым ситуациям, в том числе в профессиональной деятельности на основе убежденности в том, что стоит жить, бороться и рисковать, приобретая новый опыт и жизненные смыслы [11].

Исследование проведено в мае 2014 года, выборка состояла из выпускников военного института (58 человек). Применялись методики диагностики ценностей (методика Ш. Шварца для изучения ценностей личности в адаптации В. Н. Карандашева), степени удовлетворенности потребностей (тест «Пирамида» А. Маслоу), тест жизнестойкости (в адаптации Д. А. Леонтьева, Е. И. Расказовой).

В настоящей статье рассматриваются данные, полученные при использовании двух вариантов деления испытуемых на группы, предполагающих их различия по уровню самоактуализации. В первом варианте испытуемые были разделены на две группы по уровню мотивации к неопределенности.

Курсантам было предложено на выбор выполнить одно из 2-х заданий: обычное тестовое задание, и некоторое другое, о содержании которого они могли узнать уже после выбора.

Соответственно испытуемые разделились на 2 группы: группа курсантов, которые приняли известные условия работы и не рискнули пойти навстречу неизвестности («немотивированные»,  $n = 37$ ), и группа, которая образовалась на основе выбора неизвестного им задания («мотивированные»,  $n = 21$ ).

Группа «мотивированные» определяется нами как «склонные к самоактуализации» на

том основании, что респонденты проявили интерес к решению неизвестной и возможно более сложной задачи.

Здесь мы предполагали, что наличие схемы действий: мотив – воля – выбор говорит нам о том, что человек готов сделать свою жизнь более сложной, но в то же время более интересной.

Второй вариант деления на группы осуществлялся методом выделения контрастных групп по уровню самоактуализации на основе выполнения теста А. Маслоу. Выявлялись различия между пятью испытуемыми с самыми высокими и самыми низкими результатами выполнения теста диагностики степени удовлетворенности потребностей А. Маслоу.

Анализ результатов по выборке в целом ( $n = 58$ ) показал, что наиболее предпочитаемыми для курсантов являются следующие ценности: следование традициям, гедонистические ценности и конформность, а наименее значимыми: стремление к новизне и глубоким переживаниям, сохранение и повышение благополучия близких людей, ценности, связанные с достижением социального статуса, доминированием над людьми и ресурсами.

Рассмотрим различия по ценностным параметрам в группах «Мотивированные» и «Немотивированные» (табл. 1).

Выявлено, что значимые различия между указанными группами наблюдаются только по уровню нормативных идеалов, причем в перечень значимых различий вошли восемь ценностей из десяти, выделенных Ш. Шварцем (кроме «стимуляция – волнение и новизна» и «универсализм – понимание, терпимость и защита благополучия всех людей и природы»). Причем нормативные ценности в большей мере представлены в группе «немотивированных». Возможно, это свидетельствует о конфликте инструментальных (проявляющихся в реальной деятельности, в поступках) и терминальных (признаваемых идеалов, убеждений) ценностей в группах и одновременно о приоритетности нормативных, в определенном смысле «знаемых» ценностей в группе «немотивированные», что никак не отражается на их реальных поступках (табл. 1).

Корреляционный анализ данных (коэффициент ранговой корреляции  $r_s$  Спирмена)

**Значимые различия по параметрам методики Ш. Шварца  
в группах «Мотивированные» и «Немотивированные»**

Параметры	Значения критерия U Манна-Уитни	Наличие значимости	Уровень значимости	Выраженность
Конформность (уровень нормативных идеалов)	241,500	значимо	0,017	Более выражена у немотивированных
Традиции (уровень нормативных идеалов)	233,500	значимо	0,012	Более выражена у немотивированных
Доброта (уровень нормативных идеалов)	167,500	значимо	0,0001	Более выражена у немотивированных
Самостоятельность (уровень нормативных идеалов)	237,000	значимо	0,014	Более выражена у немотивированных
Гедонизм (уровень нормативных идеалов)	178,500	значимо	0,001	Более выражена у немотивированных
Достижения (уровень нормативных идеалов)	229,500	значимо	0,010	Более выражена у немотивированных
Власть (уровень нормативных идеалов)	238,500	значимо	0,015	Более выражена у немотивированных
Безопасность (уровень нормативных идеалов)	258,500	значимо	0,034	Более выражена у немотивированных

методики Ш. Шварца в каждой группе показывает, что в подгруппе «мотивированные» ( $n = 21$ ) выявлено три взаимосвязи на 5 % уровне значимости между переменными:

– «чувство собственного достоинства» и «власть» (уровень нормативных идеалов) ( $r = 0,467$  при  $p < 0,05$ ) – отражает прямую взаимосвязь между переменными, что может свидетельствовать о том, что «чувство собственного достоинства» у курсантов этой группы рассматривается в связи с достижением власти, высокого социального статуса, продвижением по службе;

– «принадлежность к обществу и востребованность» и «традиции» (уровень индивидуальных приоритетов) ( $r = -0,458$  при  $p < 0,05$ ) отражают обратную взаимосвязь между переменными (в данном случае можно предполагать, что достижение «принадлежности к обществу» может пониматься представителями этой группы в контексте критического отношения к традиции);

– «принадлежность к обществу и востребованность» и «безопасность» (уровень индивидуальных приоритетов) ( $r = -0,434$  при  $p < 0,05$ ) отражают обратную взаимосвязь между переменными (возможно, пренебрежение безопасностью рассматривается как достоинство, которое может быть признано группой).

В подгруппе «немотивированные» ( $n = 37$ ) корреляционный анализ выявил две взаимосвязи на 5 % уровне значимости:

– прямая взаимосвязь между переменными «чувство собственного достоинства» и «самостоятельность» (уровень индивидуальных приоритетов) ( $r = 0,373$  при  $p < 0,05$ );

– обратная взаимосвязь между переменными «принадлежность к обществу и востребованность» и «самостоятельность» (уровень нормативных идеалов) ( $r = -0,327$  при  $p < 0,05$ ).

Эти взаимосвязи, по-видимому, отражают противоречивое понимание самостоятельности, которая необходима для переживания чувства собственного достоинства, однако не является востребованной в реальных социальных отношениях в условиях обучения в военном институте.

По-видимому, взаимосвязь параметров «чувство собственного достоинства» и «самостоятельность» в группе «немотивированные» говорит о понимании индивидом значения реализации своего внутреннего потенциала с опорой на свои собственные силы. Здесь возможны два вектора дальнейшего развития:

1) с опорой на свои внутренние ресурсы (раскрытие потенциала – личностный рост);

2) отказ от самостоятельности в пользу подчинения группе.

В группе «немотивированные», в отличие от группы «мотивированные», высокий приоритет имеет стремление к безопасности, что может являться препятствием личностному росту из-за страха возможной неудачи или нежелания нарушить равновесие со средой, от которой человек зависит и вынужден поступать «как полезно» или «как все». А. Маслоу писал о том, что отказывается признать нормальным человека, хорошо приспособившегося к ненормальным условиям и считал, что для понимания феномена самоактуализации нужно изучать не приспособленца – это больной вариант человека, здоровый же человек тот, который развивается и неизбежно вступает в противоречия, так как любое развитие связано с нарушением баланса [9].

Таким образом, мы можем сделать следующие выводы.

1. Субъектность индивида, как и динамика личностного роста в группе «немотивированные», может быть реализована, если самоактуализационная потребность проявится в полной мере, в частности респондент успешно преодолеет противоречивое переживание самостоятельности как ценности.

2. Программа личностного роста должна разрабатываться не только для «склонных к самоактуализации», но и для тех, кто на первый взгляд такой потребности не проявляет, учитывая внутренние тенденции и про-

тиворечия развития, степень и характер проявления самоактуализационной потребности.

3. Личностный рост возможен в условиях актуализации мотивированной стратегии на жизнь среди людей, уважение своего личного достоинства и собственной самооценки на основе понимания себя через другого (коммуникативной рефлексии), поскольку направление развития человека определяется в значительной мере тем, каким человек себя считает, каким он хотел бы быть.

Погрупповой анализ данных в группах, полученных методом выделения контрастных групп по параметру уровня самоактуализации (тест А. Маслоу) свидетельствует (табл. 2), что у лиц с высоким уровнем самоактуализации ( $n = 6$ ) в сравнении с курсантами с низким ее уровнем ( $n = 5$ ), значимо более выражены ценности универсализма (методика Ш. Шварца) и самореализации (тест А. Маслоу), а также шкалы вовлеченности и контроля (тест жизнестойкости Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой).

Корреляционный анализ (коэффициент ранговой корреляции  $r_s$  Спирмена) в группе с высоким уровнем самоактуализации выявил следующие прямые взаимосвязи:

- «чувство собственного достоинства» и «контроль» ( $r = 0,813$  при  $p < 0,01$ );
- «принадлежность к обществу и востребованность» и «стимуляция» (уровень нормативных идеалов) ( $r = 0,907$  при  $p < 0,05$ );
- «принадлежность к обществу и востребованность» и «универсализм» (уровень индивидуальных приоритетов) ( $r = 0,813$  при  $p < 0,05$ ).

Таблица 2

**Значимые различия показателей в группах с высоким и низким уровнями самоактуализации**

Параметры и методики	Значения U Манна-Уитни	Наличие значимости	Уровень значимости	Выраженность
Универсализм (уровень нормативных идеалов) (тест методики Ш. Шварца)	3,500	значимо	0,035	Более выражено в группе с высоким уровнем самоактуализации
Самореализация (тест А. Маслоу)	0	значимо	0,003	Более выражено в группе с высоким уровнем самоактуализации
Вовлеченность (тест жизнестойкости Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой)	5,000	значимо	0,046	Более выражено в группе с высоким уровнем самоактуализации
Контроль (тест жизнестойкости Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой)	4,500	значимо	0,048	Более выражено в группе с высоким уровнем самоактуализации

В подгруппе, показавшей самый низкий балл потребности в самоактуализации обнаружены следующие прямые взаимосвязи:

– «безопасность и надежность» и «власть» (уровень индивидуальных приоритетов) ( $r = 0,949$  при  $p < 0,05$ );

– «безопасность и надежность» и «безопасность» (уровень индивидуальных приоритетов) ( $r = 0,894$  при  $p < 0,05$ ).

А также обратную взаимосвязь между параметрами «безопасность и надежность» и «достижения» (уровень нормативных идеалов) ( $r = -0,949$  при  $p < 0,05$ ).

Эти данные свидетельствуют о том, что для будущих офицеров с высоким уровнем самореализации чувство собственного достоинства связано с убежденностью в необходимости борьбы за дело, а «принадлежность к обществу» связана с универсализмом ценностей и активностью. В то время как для курсантов с низким уровнем потребности в самоактуализации «безопасность и надежность» в жизни связывается с «властью», возможностью доминировать, но не с достижениями, понимаемыми как компетентность.

Эти данные позволяют выделить направления разработки программ личностного роста для будущих офицеров: развитие универсализма и на этой основе взаимодействия с другими людьми, активной позиции, вовлеченности в процесс жизнедеятельности, чувства собственного достоинства и потребности в самореализации.

Ценностно-смысловые ориентиры и мотивы являются основой жизненной стратегии, метауровнем структуры личности, двигателем личностного роста. В контексте деятельностного подхода, личностно-ориентированного на развитие субъектности, важно достигнуть изменений субъективных условий деятельности офицера внутренних войск, которые бы поддерживали и конгруэнтно сочетались с основаниями личности, ценностями и смыслами, которыми она руководствуется.

### Библиографический список

1. Абульханова-Славская К. А., Брушлинский А. В. Философско-психологическая концепция С. Л. Рубинштейна: К 100-летию со дня рождения. – М., 1989. – 248 с.
2. Большунова Н. Я. Направленность, смысл жизни и проблема субъекта // Развитие человека в современном мире. – Новосибирск: НГПУ, 2013. – С. 11–15.
3. Большунова Н. Я. Условия и средства развития субъектности: дис. ... д-ра психол. наук. – Новосибирск, 2007. – 547 с.
4. Братусь Б. С. Психологический тип личности в русской и советской культурах [Электронный ресурс]. – URL: <http://rpeczmoskva.org.ru/prixodskaya-zhizn/b-s-bratus-psixologicheskij-tip-lichnosti-v-russkoj-i-sovetskoj-kulturax.html> (дата обращения: 30.06.2015).
5. Карандашев В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. – СПб.: Речь, 2004 – 70 с.
6. Леонтьев Д. А. Методика предельных смыслов (МПС): методическое руководство. – М.: Смысл, 1999. – 36 с.
7. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.
8. Маслоу А. Мотивация и личность [Электронный ресурс]. – URL: <http://psylib.org.ua/books/masla01/> (дата обращения: 30.06.2015).
9. Маркс К., Энгельс Ф. Полное собрание сочинений. Т. 23. – М.: Изд-во политической литературы, 1960. – С. 62.
10. Синчурина М. Г. Структура Я-концепции: интеграция научных представлений // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 2. – С. 115–119.
11. Тест жизнестойкости. Методика С. Мадди, адаптация Д. А. Леонтьева [Электронный ресурс]. – URL: <http://psycabi.net/testy/563-test-zhiznestojkosti-metodika-s-maddi-adaptatsiya-d-a-leonteva> (дата обращения: 30.04.2015).
12. Флоренская Т. А. Диалог в практической психологии: Наука о душе. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 208 с.
13. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

***Bolshunova Natalia Jakovlevna***

*Dr. Sci. (Psycholog.), Prof. of the Department of General Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, nat\_bolshunova@mail.ru, Novosibirsk*

***Ospennikov Sergey Valentinovich***

*Senior Lecturer of Department of Management of everyday activity, Novosibirsk Military Academy of Internal Troops of the Ministry of Defense of Russia, Ospennikov@inbox.ru, Novosibirsk*

**ROLE OF PERSONAL AXIOLOGICAL BASIS IN ACTUALIZATION  
OF PERSONAL GROWTH OF OFFICER OF INTERNAL TROOPS  
OF MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA**

*Abstract.* The article examines the problem of how the personal system of values influences the process of actualization of personal growth of the officer of internal troops in the context of specific features of his activity. The structure of values of officer is recommended.

By means of empiric application of diagnostics tests and methods developed by A. Maslow, V. N. Karandashev, D. A. Leontiev, E. I. Rasskazova, the author of the article shows the role the axiological sphere plays in the actualization of graduate's need for personal growth, and reveals interrelation between personal values and self-actualization processes.

It is demonstrated in the article that self-actualization and personal growth are interrelated with the parameters of vitality (mindfulness and control). Requirements for the content of the program to actualize the cadets' personal growth are formulated.

*Keywords:* values, personality height, self-actualization, vitality, military-educational establishment, officers, activity.

*Поступила в редакцию 25.05.2015*

**Чокотов Евгений Николаевич**

*Доцент, заместитель начальника кафедры физкультуры и спорта, Новосибирский военный институт внутренних войск имени генерала армии И. К. Яковлева МВД России, fprsn@mail.ru, Новосибирск*

**Григорчак Юрий Васильевич**

*Преподаватель кафедры огневой подготовки, Новосибирский военный институт внутренних войск имени генерала армии И. К. Яковлева МВД России, krisssmony@gmail.com, Новосибирск*

**Быструшкин Сергей Константинович**

*Доктор биологических наук, профессор кафедры анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности, Новосибирский государственный педагогический университет, bistrushkin@mail.ru, Новосибирск*

**Айзман Роман Иделевич**

*Доктор биологических наук, профессор, заведующий кафедрой анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности, Новосибирский государственный педагогический университет, aizman.roman@yandex.ru, Новосибирск*

## **СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПСИХОФУНКЦИОНАЛЬНОГО СТАТУСА КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ИНСТИТУТА И СТУДЕНТОВ ГРАЖДАНСКОГО ВУЗА В НАЧАЛЬНЫЙ ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ**

*Аннотация.* В статье представлены результаты исследования психофункциональных показателей у курсантов военного института и студентов гражданского вуза. Показано, что курсанты, поступившие на факультет разведки (ФР), имели достоверно более высокие показатели социально-психологической адаптации, стремления к доминированию, внутреннего контроля (интернальности) и агрессивности по сравнению с курсантами факультета правового обеспечения национальной безопасности (ФПОНБ) и студентами педагогического университета. В то же время у курсантов ФПОНБ отмечалась менее выраженная сбалансированность нервных процессов с преобладанием возбуждения при более низкой скорости переключения внимания и скорости сенсомоторных реакций, что обусловлено более высоким уровнем их личностной и реактивной тревожности. Обоснована необходимость допризывной подготовки учащихся и комплексного изучения психофункциональных возможностей курсантов военного института, что позволит прогнозировать эффективность профессионального обучения будущих военных специалистов и успешно готовить их к служебно-боевой деятельности в экстремальных условиях.

*Ключевые слова:* психофункциональный статус, социально-психологическая адаптация, курсанты, студенты, агрессивность, тревожность.

Реформирование силовых структур, изменение военной доктрины, ее переход главным образом на качественные параметры, научно-технический прогресс и постоянное преобразование современных военных технологий приводят к возрастанию повседневной ответственности и серьезным интеллектуальным нагрузкам на военнослужащих, требуют высокого уровня морально-психологической подготовки [2].

Нередко несение службы происходит в ситуациях с непредсказуемым исходом, характеризуется недостаточной определенностью ролевых функций, психическими и физическими перегрузками. Эти специфические особенности профессиональной деятель-

ности оказывают значительное влияние на личностные характеристики ее представитель и могут приводить к негативным социально-психологическим последствиям [8].

Профессиональные и социально-психологические проблемы и трудности службы сотрудников МВД России обуславливают высокий уровень психологического стресса, нервно-психического напряжения, что вызывает необходимость психологического отбора кандидатов в силовые структуры [4; 5; 11].

Однако уровень психического и физического здоровья юношей, проходящих службу по призыву, не всегда соответствует предъявляемым требованиям к высоким нагрузкам. В настоящее время у 60 % военнослужащих

диагностируются различные психофизиологические нарушения, до 40 % призывников имеют низкий базовый уровень физической подготовленности и здоровья [7].

Следует также отметить, что подготовка специалистов в высшем учебном заведении военного профиля значительно отличается от обучения в гражданском вузе, что сопряжено с жесткой субординацией, строгим регламентированием распорядка дня, казарменным положением, особым режимом секретности и другими ограничениями, влияющими на формирование будущих специалистов. Курсанты испытывают различные психологические трудности, что способствует росту психического напряжения и негативно влияет на качество подготовки квалифицированных специалистов [9].

В связи с этим особый интерес представляют исследования психофункциональных характеристик курсантов военного училища разнопрофильного обучения в начальный период служебно-боевой деятельности по сравнению со студентами призывного возраста.

В исследовании принимали участие три группы юношей призывного возраста (18–22 г.), по 25 человек в каждой: студенты факультета безопасности жизнедеятельности НГПУ, курсанты факультетов правового обеспечения национальной безопасности (ФПОНБ) и разведки (ФР) НВИВВ имени генерала армии И. К. Яковлева МВД России.

С использованием компьютерной программы «Комплексная оценка здоровья и развития студентов высших и средних учебных заведений» (Р. И. Айзман и др., 2012) исследовались следующие психофункциональные показатели, характеризующие психоэмоциональное состояние обследуемых:

- уровень социально-психологической адаптации (по К. Роджерсу и Р. Даймонду, 1954);
- уровень реактивной и личностной тревожности (по Ч. Д. Спилбергеру, Ю. Л. Ханину, 2007);
- уровень агрессии (по Басса-Дарки, 1957);
- объем образной памяти (по количеству запоминаемых знаков);
- простая зрительно-моторную реакция на световой раздражитель;
- соотношение возбудительных и тормоз-

ных процессов в коре больших полушарий (реакция на движущийся объект).

Все результаты обработаны методами вариационной статистики с использованием пакета статистических программ (Statistika-6). Достоверность различий между группами оценивали по непараметрическому критерию для независимых выборок Вилкоксона-Манна-Уитни и считали достоверными при  $p \leq 0,05$ .

Успешность социально-психологической адаптации (СПА) к требованиям служебно-боевой и учебной деятельности зависит от сформированности социально-приемлемых стандартов поведения и ценностных ориентаций, степени соответствия установок и направленности личности предъявляемым требованиям данной среды. Поэтому на первом этапе мы сравнили уровень социально-психологической адаптации обследуемых курсантов и студентов.

Было установлено, что основные показатели социально-психологической адаптации у студентов гражданского вуза не имели достоверных различий по сравнению с курсантами, обучающимися на факультете правового обеспечения национальной безопасности (табл. 1). Поскольку исследование проводилось на начальном этапе обучения, поступившие на первый курс курсанты и студенты, вероятно, имели примерно одинаковый уровень адаптивности, сформированный в социальных условиях школьной образовательной среды.

В то же время у курсантов профиля разведки, куда отбирались абитуриенты, показавшие более высокие морфофункциональные показатели [10] и выраженную мотивацию на военную профессию, были выявлены достоверные различия с предыдущими группами обследованных. Так, курсанты ФР имели достоверно более высокий уровень адаптации, стремления к доминированию и внутреннего контроля (интернальности). Эти высокие интегральные параметры социально-психологической адаптации были обусловлены более низким уровнем дезадаптивности, эмоционального дискомфорта, неприятия себя и других, внешнего контроля и ведомости (табл. 1), что, вероятно, отражает сформированные навыки психоэмоциональной саморегуляции и субъективной установкой обследуемых на значимость их

**Уровень социально-психологической адаптации курсантов разного профиля военного вуза и студентов гражданского вуза на начальном этапе обучения**

Показатели (баллы)	Студенты БЖ	Курсанты ФПОНБ	Курсанты ФР
Адаптивность	151,1±3,0	154,2±3,0	154,5±2,9
Деадаптивность	65,1±4,6	73,1±4,7	53,1±4,5#*
Эмоциональный комфорт	27,1±1,2	25,4±0,7	27,0±0,8
Эмоциональный дискомфорт	12,1±1,4	13,9±1,1	7,8±1,3#*
Эскапизм	10,6±1,2	13,1±0,8	12,4±0,6
Лживость	29,7±1,2	27,9±1,3	30,8±1,2
Принятие себя	46,4±1,9	48,4±1,0	48,5±1,1
Непринятие себя	12,3±1,4	11,9±1,2	9,7±1,2#*
Принятие других	26,2±0,8	26,6±0,9	25,1±1,0
Непринятие других	14,3±0,9	14,2±1,4	12,3±1,0*
Внутренний контроль	61,1±1,9	62,7±1,2	60,5±1,2
Внешний контроль	15,5±1,3	16,6±1,5	10,7±1,3#*
Доминирование	10,8±0,9	11,8±0,6	12,5±0,6*
Ведомость	10,5±1,2	12,6±1,1	8,8±1,0#
<b>Интегральные показатели</b>			
Адаптация	70,5±2,1	68,4±1,8	75,1±1,8#
Самопринятие	79,6±2,9	80,8±1,7	83,9±1,8
Принятие других	26,2±0,8	26,6±0,9	25,1±1,0
Стремление к доминированию	66,4±3,3	64,8±3,1	74,6±2,8#*
Интернальность	75,1±2,3	74,2±1,9	81,6±1,9#*

Условные обозначения: \* – достоверные различия между студентами БЖ и курсантами обоих профилей; # – достоверные различия между курсантами ФПОНБ и ФР.

социальной роли в выбранной профессии уже в школьном возрасте.

Выявленные различия социально-психологической адаптации среди обследованных разных групп могут свидетельствовать о благоприятном влиянии мотивации и предварительной подготовке на формирование адаптивных механизмов, которые лучше проявились у курсантов профиля ФР.

На следующем этапе был проведен сравнительный анализ уровня личностной и ситуативной тревожности у курсантов и студентов гражданского вуза на начальном этапе обучения

Условные обозначения те же, что в табл. 1.

Измерение тревожности как свойства личности особенно важно, т. к. оно во многом обуславливает поведение субъекта,

представляя собой врожденные и приобретенные механизмы подготовки к осуществлению актов самообороны в условиях неопределенного объекта угрозы, а также при затруднении принятия решений.

Как видно из таблицы 2, во всех обследуемых группах юношей отмечался оптимальный уровень личностной и реактивной тревожности, что обеспечивает нормальную жизнедеятельность субъекта. Однако у курсантов ФР показатели тревожности были достоверно ниже, чем у курсантов ФПОНБ и студентов, что, вероятно, объясняется описанными выше более высокими показателями социально-психологической адаптации к выбранной профессии.

Особый интерес представляет исследование показателей агрессивности, что сопря-

Таблица 2

**Показатели тревожности у курсантов разного профиля военного вуза и студентов гражданского вуза на начальном этапе обучения**

Показатели (баллы)	Студенты БЖ	Курсанты ФПОНБ	Курсанты ФР
Реактивная тревожность	22,9±2,4	26,5±2,4	20,0±1,4#
Личностная тревожность	34,1±1,8	36,7±1,8	32,9±1,3#

жено с условиями и характером предстоящей профессиональной деятельности курсантов. В отличие от предыдущих психо-социальных параметров, показатели агрессивности и враждебности между курсантами факультета разведки и факультета национальной безопасности не различались, однако были достоверно выше по сравнению с аналогичными показателями у студентов. Особенно отчетливо различались уровни вербальной и физической агрессии, что соответствует профессиональной направленности обучения курсантов и находится в диапазоне нормативного поведения, соответствующего допустимым нормам агрессивности (табл. 3).

Условные обозначения те же, что в табл. 1.

Показатели враждебности, которые наиболее ярко проявляются в виде обиды и подозрительности к окружающим, у студентов и курсантов не имели достоверных различий и не превышали стандартные критерии враждебности (табл. 3).

Результаты исследования психофизиоло-

гических показателей курсантов, которые в значительной степени определяют надежность профессиональной деятельности за счет оптимального использования нервно-психических резервов, приведены в таблице 4.

Условные обозначения те же, что в табл. 1.

Из таблицы видно, что уровень развития образной памяти у курсантов ФР достоверно выше по сравнению с курсантами ФПОНБ и студентами. При этом студенты имели достоверно более высокие показатели образной памяти, чем курсанты ФПОНБ. Полученные данные позволяют предполагать, что выявленные особенности хорошо развитой образной памяти у курсантов ФР помогают им более эффективно воспринимать и запоминать информацию при помощи образов и ощущений, что, вероятно, обусловлено формированием постоянной готовности к опасной ситуации.

Скорость переключения внимания является важным психофизиологическим показателем готовности к смене деятельности

Таблица 3

**Психологические показатели агрессивности у курсантов военного вуза разного профиля обучения и студентов гражданского вуза на начальном этапе обучения**

Показатели (баллы)	Группы		
	Студенты (БЖ)	Курсанты (ФПОНБ)	Курсанты (ФР)
Вербальная агрессия	6,3±0,6	7,3±0,4	7,8±0,3*
Косвенная агрессия	4,3±0,4	4,2±0,4	4,4±0,2
Физическая агрессия	4,0±0,4	5,3±0,4*	5,9±0,2*
Раздражение	4,1±0,4	4,4±0,5	5,3±0,3*
Индекс агрессивности	14,3±1,3	17,1±0,8*	18,9±0,6*
Обида	3,3±0,5	4,1±0,4	3,3±0,2
Подозрительность	5,6±0,4	5,5±0,3	6,0±0,3
Негативизм	2,3±0,4	2,2±0,4	2,6±0,3
Чувство вины	5,5±0,5	5,6±0,2	5,7±0,3
Индекс враждебности	8,7±0,8	9,6±0,6	9,4±0,4

Таблица 4

**Психофизиологические показатели у курсантов военного вуза разного профиля обучения и студентов гражданского вуза на начальном этапе обучения**

Показатели	Студенты БЖ	Курсанты ФПОНБ	Курсанты ФР
Объем образной памяти, баллы	8,9±0,1	8,1±0,3*	9,0±0,0*#
Скорость переключения внимания, сек	54,3±3,1	75,1±7,6*	51,2±2,4
Скорость зрительно-моторных реакций, мсек	205,3±6,3	227,2±7,9*	209,6±1,3#
Кол-во ошибок при выполнении ПЗМР	0,6±0,2	0,9±0,2	0,3±0,1#
Кол-во совпадений, раз	1,5±0,4	0,5±0,2*	0,9±0,2#
Время опережений, мсек	385,9±56,9	1274,3±256,9*	194,9±23,9#
Время запаздываний, мсек	200,3±21,9	351,9±54,7*	305,9±34,8*

[3; 6]. Студенты и курсанты ФР демонстрировали достоверно более высокую скорость (меньшее время), чем курсанты ФПОНБ. Это согласуется с результатами оценки скорости сенсомоторных реакций: курсанты ФПОНБ имели достоверно более высокие показатели зрительно-моторных реакций по сравнению со студентами и курсантами ФР. При этом курсанты ФПОНБ допускали и наибольшее число ошибок по сравнению с другими группами. Вероятно, увеличение времени простой зрительно-моторной реакции и количества ошибок при выполнении тестовых упражнений у курсантов ФПОНБ обусловлено более высоким уровнем тревожности (табл. 2).

При исследовании реакции на движущийся объект также было установлено, что курсанты ФПОНБ допускали большее количество ошибок по сравнению со студентами и курсантами ФР. При этом у них количество совпадений было меньше, а время опережения в 3,3–6,5 раз превышало время запаздывания и показатели обследуемых студентов и курсантов ФР.

Можно заключить, что у курсантов ФПОНБ по сравнению со студентами и курсантами ФР отмечалась несбалансированность нервных процессов с преобладанием возбуждения, при более низком уровне скорости переключения внимания и скорости сенсомоторных реакций, что, вероятно, обусловлено высоким уровнем их личностной и реактивной тревожности.

Анализ результатов проведенного исследования психофункциональных показателей у курсантов военного училища и студентов гражданского вуза показал, что курсанты, поступившие на факультет разведки, имеют достоверно более высокие показатели социально-психологической адаптации и психофизиологических показателей: образной памяти и зрительно-моторных реакций, по сравнению с курсантами ФПОНБ и студентами.

Высокий уровень субъективного контроля у курсантов ФР, стремление к доминированию в тесной связи с развитием личностной ответственности, профессиональная мотивация с наличием низкой тревожности и высоким уровнем агрессии позволяет им легко адаптироваться к различным условиям социума, включая экстремальные. В то же время курсанты ФПОНБ, вероятно, к мо-

менту поступления в военный институт не обладают достаточной сформированностью психо-социальной адаптации и психофизиологических качеств, необходимых для профессионального становления военных. Это отражает низкий уровень допризывной подготовки обучающихся в образовательных учреждениях. Более того, низкие параметры психофункционального развития курсантов ФПОНБ даже по сравнению со студентами гражданского вуза могут свидетельствовать о невысоком качестве набора курсантов на профиль правового обеспечения.

Таким образом, комплексное выявление психических и психофизиологических резервов у курсантов военного училища позволит прогнозировать эффективность профессионального обучения военных специалистов и успешно готовить их к служебно-боевой деятельности в экстремальных условиях.

#### Библиографический список

1. Айзман Р. И., Айзман Н. И., Лебедев А. В., Рубанович В. Б. Методика комплексной оценки физического и психического здоровья, физической подготовленности студентов высших и средних профессиональных учебных заведений. – Новосибирск: НГПУ, 2010. – 100 с.
2. Дейнекина А. К. Личность курсанта: психологические особенности бытия: материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Краснодар: ВУНЦ ВВС «ВВА», Кубанский гос. ун-т, 2012. – 275 с.
3. Комарова Т. К. Психология внимания: учеб.-метод. пособие. – Гродно: ГрГУ, 2002. – 124 с.
4. Крыжевская Н. Н. Психологические особенности предупреждения профессиональной деформации личности курсантов вузов МВД: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ростов н/Д: ЮФУ, 2012. – 23 с.
5. Маркович Д. Ж. Общая социология. – Ростов н/Д: Изд-во Рост. ун-та, 1993. – 272 с.
6. Орешкина Т. И., Маркиянов О. А., Орлов А. И. Развитие свойств психических процессов как составляющая психологической подготовки спортсмена // Вестник спортивной науки. – 2009. – № 2. – С. 8–11.
7. Пестриков Д. В. Развитие установки на толерантное поведение в общении (на примере курсантов и слушателей образовательных учреждений высшего профессионального образования ФСИН России) // Прикладная юридическая психология. – 2008. – № 2. – С. 86–96.
8. Пряхина М. В. Социально-психологические установки в профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел: дис. канд.

психол. наук. – СПб., 2000. – 211 с.

9. Свежинцева М. А. Исследование психологических трудностей у курсантов образовательных учреждений пограничного профиля // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». Раздел 1. Социальная психология. – М.: МГОУ, 2008. – № 3. – С. 68–75.

10. Чокотов Е. Н., Григорчак Ю. В., Нукули-

на О. С., Быструшкин С. К., Айзман Р. И. Морфофункциональные и психологические резервы курсантов военного училища в начальный период обучения. // Вестник НГПУ. – Новосибирск, 2015. – № 3. – С.102–111.

11. Scheff T. J. Microsociology: Discourse, Emotion and Social Structure. – London; Chicago: Univ. of Chicago Press, 1990. – 214 p.

### **Chokotov Eugene Nikolayevich**

*Assoc. Prof., the Deputy Chief of the Department of Gymnastics and Sport, Novosibirsk Military Institute of the Internal Troops named after I. K. Yakovlev General of the Ministry of Internal Affairs of Russia, fpsin@mail.ru, Novosibirsk*

### **Grigorchak Yuri Vasilyevich**

*Senior Lecturer of the Department of the Fire Training, Novosibirsk Military Institute of the Internal Troops named after I. K. Yakovlev General of the Ministry of Internal Affairs of Russia, krisssmony@gmail.com, Novosibirsk*

### **Bystrushkin Sergey Konstantinovich**

*Dr. Sci. (Pedag.), Prof. of the Department of Anatomy, Physiology and Safety, Novosibirsk State Pedagogical University, bistrushkin@mail.ru, Novosibirsk*

### **Aizman Roman Idelevich**

*Dr. Sci. (Biolog.), Prof., Head of the Department of Anatomy, Physiology and Safety, Novosibirsk State Pedagogical University, roman.aizman@mail.ru, Novosibirsk*

## **COMPARATIVE CHARACTERISTICS OF PSYCHOFUNCTIONAL STATUS OF CADETS OF THE MILITARY INSTITUTE AND STUDENTS OF THE CIVIL UNIVERSITY DURING THEIR INITIAL PERIOD OF EDUCATION**

*Abstract.* In article studing results of psychofunctional parameters at cadets of military school and students of civil high school are presented. It is shown, that the cadets who have arrived on faculty of scouts (FS), had significantly higher parameters of social-psychological adaptation, motivation to domination, the internal control and aggressions in comparison with cadets of faculty of legal maintenance of national safety (FLMNS) and students of pedagogical university. At the same time at cadets of FLMNS it was less expressed the balance of nervous processes with prevalence of excitation, lower speed of attention switching and speed of senso-motor reactions that was caused by higher level of their personal and situational uneasiness. Necessity of pre-appeal training of pupils and complex studying of psycho-functional abilities of cadets of military school is proved. It will allow to predict efficiency of professional training of future military experts and successfully to prepare them for office-fighting activity in extreme conditions.

*Keywords:* psycho-functional status, socio-psychological adaptation, cadets, students, aggression, uneasiness.

*Поступила в редакцию 16.04.2015*

**Москвитин Павел Николаевич**

*Кандидат медицинских наук, доцент, заведующий кафедрой психиатрии, психотерапии и наркологии, Новокузнецкий государственный институт усовершенствования врачей, moskvitinpn@mail.ru, Новокузнецк, Новосибирский НИИ гигиены Роспотребнадзора, Новосибирск*

**Айзман Нина Игоревна**

*Кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Институт естественных и социально-экономических наук, Новосибирский государственный педагогический университет, nina.ayzma@mail.ru, Новосибирск*

## **ИЗМЕНЕНИЕ МОТИВАЦИИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ПСИХОАКТИВНЫХ ВЕЩЕСТВ У ПОДРОСТКОВ С ПОМОЩЬЮ ПСИХОПРОФИЛАКТИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА**

*Аннотация.* Представлены результаты эмпирического психологического исследования сравнения мотивации употребления психоактивных веществ в экспериментальной и контрольной группах подростков в зависимости от проведения психопрофилактических тренингов. Употребление психоактивных веществ объясняется сочетанным воздействием многих факторов, наиболее значимым из которых является мотивационно-ценностные установки, определяющие аддиктивное поведение подростков, а также экзистенциальные ценности и смыслы. К числу психологических особенностей, препятствующих развитию склонности к употреблению психоактивных веществ, относятся: морально-нравственные установки, значимость экзистенциальных ценностей жизни, осознание аддиктивного поведения как опасного для самого человека и для окружающих. Разработанный психопрофилактический метод профилактической психодрамы и созданная на его основе лично ориентированная программа тренингов открывает новую психогигиеническую модель профилактики зависимости от психоактивных веществ у школьников. Выявлены статистически значимые признаки активации отказа от употребления психоактивных веществ в экспериментальной группе подростков, где была проведена программа профилактической работы, что доказывает эффективность применения данного методического подхода у подростков.

*Ключевые слова:* подростки, психоактивные вещества, профилактическая психодрама, первичная профилактика, экзистенциальные ценности, аддиктивное поведение.

Актуальность настоящего исследования вызвана высокой распространенностью алкоголизма и наркомании среди молодежи, что требует государственного подхода и тесного межведомственного взаимодействия. По данным Федерального медицинского исследовательского центра психиатрии и наркологии Минздрава РФ, на диспансерном учете зарегистрировано около 2,5 млн наркоманов, что примерно в 5–7 раз меньше, чем число незарегистрированных лиц, периодически или постоянно употребляющих наркотические вещества. В Сибирском федеральном округе, где показатель распространенности в 1,9 раза выше среднероссийского уровня и составляет 409,9 на 100 тыс. населения, снижение распространенности наркомании является одной из центральных задач здравоохранения и образования [Приводится по: 7]. Особую озабоченность вызывает снижение возраста лиц, начинаю-

щих употреблять психоактивные вещества (ПАВ). С позиции экзистенциально-гуманистической психологии аддиктивное поведение является маркером глубоких неразрешенных социально-психологических проблем у людей, утративших подлинный смысл жизни [3]. Состояние экзистенциальной фрустрации общественного сознания характеризует состояние «общества риска» [1]. По мнению В. Франкла, у 100 % наркоманов и 80 % алкоголиков выявляется феномен «экзистенциального вакуума», состоящий в отсутствии смысла ценности жизни [15].

Проблема наркозависимого поведения подростков является комплексной и составляет предмет исследований в педагогической, медицинской, психологической и других науках. В числе причин высокого спроса на употребление психоактивных веществ указываются характерологические особенности личности, акцентуации характера,

стили семейного воспитания, оказывающие влияние на формирование наркозависимого поведения и т. д. [4; 7; 12]. Например, А. Е. Личко выделены наиболее проблемные виды акцентуаций характера, которые могут способствовать формированию зависимости от ПАВ [6]. Выявлена роль различных эмоциональных состояний, которые могут провоцировать или блокировать аддиктивное поведение (АП) подростков [11]. В ряде исследований показано, что ранний алкоголизм и токсикомания приводят к изменению мотивационной сферы юношей 15–17 лет, у которых отмечено сужение временной перспективы [5; 11; 14]. Распределение объектов удовлетворения потребностей происходит у них в «ближайшем будущем» и в «актуальном периоде», не превышающем 1–2 года. Выявлено, что у юношей с аддиктивными наклонностями снижена потребность в общении при повышенном мотиве автономии собственной личности [2].

Вместе с тем в отечественных и зарубежных исследованиях недостаточное внимание уделяется изучению мотивационно-потребностной сферы личности подростков и ее влияния на формирование аддиктивного поведения [2; 11]. Мотивационно-потребностная сфера является важным структурно-психологическим образованием личности [9; 16], которая в подростковом возрасте особенно чувствительна к внешним влияниям в связи с кризисом личностного развития, когда молодой человек нуждается в признании и популярности. Эти обстоятельства и побудили нас разработать метод психологического воздействия на подростков для формирования негативного отношения к употреблению психоактивных веществ.

Авторский метод профилактической психодрамы [8; 13] направлен на сохранение и развитие психического здоровья личности, гармонизацию ее основных структурных компонентов, формирование навыков здорового образа жизни, а также первичную профилактику зависимости от психоактивных веществ и пограничных нервно-психических расстройств у школьников. Это позволяет рекомендовать его в школах в качестве специального группового метода психопрофилактики, поскольку он развивает навыки сотрудничества, предоставляя возможность активного проживания и проигрывания кон-

фликтов в совместно созданной реальности.

На основе метода профилактической психодрамы разработана программа тренингов из 20–25 сессий в год, направленных на развитие мотивации отказа от употребления ПАВ. Задача психопрофилактики достигалась путем инсценирования жизненного опыта через проигрывание ролей, направленных на активизацию психических процессов, экзистенциальную зрелость, нравственное и гармоничное развитие личности участников тренинга, их позитивную социализацию. В программе формируется опыт социального конструирования межличностных и межгрупповых отношений, направленных на поиск позитивного выхода из проблемной ситуации, а также на получение позитивных эмоций.

Особенность метода профилактической психодрамы состоит в создании в группе специальной ситуации «профилактической консультации», проводимой средствами психопрофилактической дискуссии в кульминационный момент развития разыгрываемой под руководством психолога психодрамы. В этот момент еще существует много вариантов поведенческих стратегий, групповая дискуссия позволяет выбрать наиболее адекватный. Позитивный подход является основой при рассмотрении проблемных ситуаций и широко представлен в современной российской и зарубежной психотерапии и психологии [3; 5; 8; 10]. Метод профилактической психодрамы использует принципы позитивного подхода [10] и создает оригинальную концепцию разрешения конфликтов с опорой на позитивные аспекты возникающего выбора, что раскрывает перед каждым человеком новые возможности самопознания. В рамках позитивного подхода каждому участнику группы предоставляется возможность в тренинге стать не пассивным существом, реагирующим лишь на внешние воздействия, а целостным творцом своей истории, чтобы потом перенести этот экзистенциально-поведенческий навык в жизнь. Простота в исполнении, эффективность и ориентация метода на сферу психогигиены и психопрофилактики составляют принципиальное отличие метода от других групповых методов современной психологии. Экзистенциально-гуманистический подход помогает формировать отношения

подростков в трех аспектах: отношение к себе, отношение к другому и отношение к социуму.

Целью настоящей работы является доказать эффективность метода профилактической психодрамы в работе с подростками по формированию у них негативного отношения к употреблению психоактивных веществ.

Предметом исследования являются психологические особенности подростков, а именно: динамика изменения мотивации употребления психоактивных веществ, формирование позитивных экзистенциальных ценностей и смыслов после проведения годичной программы тренингов по методу профилактической психодрамы.

В качестве объекта исследования выступили учащиеся 8–10-х классов общеобразовательных учреждений Куйбышевского района г. Новокузнецка Кемеровской области, объединенные в экспериментальную и контрольную группы, из которых в каждой было по 100 человек.

Гипотезы:

1. Группа сверстников выполняет важные функции в развитии личности, а в специальных условиях психопрофилактического тренинга может помочь в преодолении устранимых поведенческих рисков подросткового возраста благодаря развитию позитивных коммуникативных навыков в процессе формирования навыков социализации.

2. Программа тренингов по методу профилактической психодрамы создаст систему превентивного психолого-медико-социального сопровождения учащихся – психогигиеническую модель формирования навыков здорового образа жизни, профилактики аддикции, девиации и психических расстройств у школьников в условиях современной школы и снижения негативного информационного влияния.

3. Результативность психогигиенической модели профилактики зависимости от психоактивных веществ у детей и подростков оценивается критериями эффективности на когортном (групповом) уровне, а также на уровне индивидуальных психогигиенических навыков, что определяется сформированностью навыков здорового образа жизни у школьников, сохранением и улучшением показателей их психического здоровья.

4. Эффективность профилактической мо-

дели в образовательной системе зависит от наличия в ней практических психологов, реализующих инновационные основы формирования навыков здорового образа жизни средствами психогигиенического тренинга.

Для выполнения исследования использовался метод анкетирования с применением авторской анкеты-опросника «Анкета исследования самооценки аддиктивного поведения». Анкета-опросник содержит 4 блока вопросов. Первый блок вопросов направлен на оценку субъективной установки, формирующей отношение к рискованному поведению. Вопросы включают самооценку риска и признаки мотивации на возможность употребления наркотиков и алкоголя. Во втором блоке изучаются признаки психической и физической зависимости, вызванной употреблением психоактивных веществ. В третьем блоке вопросы направлены на оценку социально-психологического феномена аддиктивной аномии по наблюдаемым признакам аддиктивного поведения в окружающей респондента социальной среде. В четвертом блоке представлены вопросы, направленные на идентификацию социальной страты респондента.

Статистическая обработка результатов проводилась с помощью программы Statistica 6.0. Достоверность различий рассчитывалась по коэффициенту ранговой корреляции Спирмена и критерию  $\chi^2$  для относительных величин при значимости  $p \leq 0,05$ .

Данные по динамике изменения мотивации употребления ПАВ подростками после серии из 20–25 проведенных тренингов представлены в таблице 1. Из приведенных данных видно, что школьники всех классов указали на возможность формирования аддиктивного поведения на основе мотивации «коммуникация». Это означает, что они допускали возможность употребления ПАВ, мотивируя свой выбор тем, что не хотят испортить отношения или выглядеть белой вороной, боясь насмешек со стороны друзей, а поэтому могли легко поддаваться давлению групповых аддиктивных норм. Однако число школьников, указывающих на эту мотивацию в экспериментальной группе, после проведения программы профилактики достоверно снижалось в сравнении со школьниками контрольной группы.

**Выявление мотивации употребления психоактивных веществ среди подростков  
(в каждой группе по 100 чел.), % подростков**

Класс, группа	Период обследования	Коммуникация	Гедонизм	Аттракция	От скуки	Псевдокуль- турная	Изменение состояния сознания	Коэффициент ранговой корреляции Спирмена
8-й кл., экспериментальная	до	4,0	6,0	29,0	13,0	47,0	19,0	0,986 $P \leq 0,02$
	после	0	0	24,0	9,0	47,0	10,0	
8-й кл., контрольная	до	1,0	6,0	21,0	23,0	48,0	11,0	0,7 $P > 0,05$
	после	10,0	12,0	15,0	12,0	63,0	5,0	
9-й кл., экспериментальная	до	6,0	12,0	11,0	28,0	66,0	11,0	0,900 $P \leq 0,05$
	после	3,0	7,0	5,0	18,0	66,0	9,0	
9-й кл., контрольная	до	3,0	10,0	30,0	14,0	50,0	18,0	0,643 $P > 0,05$
	после	5,0	6,0	26,0	6,0	59,0	3,0	
10-й кл., экспериментальная	до	15,0	5,0	23,0	15,0	88,0	13,0	0,893 $P \leq 0,05$
	после	6,0	3,0	9,0	13,0	71,0	2,0	
10-й кл., контрольная	до	7,0	11,0	23,0	22,0	41,0	7,0	0,757 $P > 0,05$
	после	4,0	8,0	17,0	21,0	53,0	17,0	

Подростки, которые выбирали мотивацию «гедонизм» до проведения занятий, отмечали недостаточно вариантов и альтернативных способов получать удовольствие и расслабление. Они выявляли мотивацию на получение удовольствия от приема ПАВ, ощущение счастья, экстаза, душевного и физического благополучия. В экспериментальной группе к концу года их количество достоверно сократилось в отличие от контрольной группы.

Мотивацию «аттракция» до проведения тренингов можно было обнаружить у подростков как экспериментальной, так и контрольной групп. Это означает, что согласно имеющимся представлениям о значимых образцах поведения, ставших внутренним психологическим эталоном, психоактивные вещества могли бы избавить участников эксперимента от чувства страха, внутреннего напряжения или чувства вины, заглушить в человеке неприятные воспоминания или представления о несоответствии собственной персоны избранному идеалу. К концу года количество подростков, выбравших мотивацию «аттракция», в экспериментальной группе сократилось в большей степени по сравнению с контрольной.

Мотивацию на употребление психоак-

тивных веществ «от скуки» до занятий обнаруживали обучающиеся всех классов как в экспериментальной, так и в контрольной группе. По представлениям таких подростков, употребление психоактивных веществ возможно потому, что они не знают чем заняться в свободное время, им трудно развлекаться без приема возбуждающих средств. К концу года количество таких подростков достоверно сократилось в экспериментальной группе школьников, в отличие от контрольной, где соответствующая динамика не была выражена.

«Псевдокультурная» мотивация отражала у обучающихся выделяемое нами социально-психологическое явление аддиктивной аномии. По представлениям подростков, употребление наркотиков – это признак материального благополучия и внутренней духовной свободы, в чем они ориентируются на примеры и мнение знаменитых людей и кумиров молодежи. Интересно, что полагая свободу выбора аддиктивного поведения за людьми, относимыми ими к «богеме», школьники в экспериментальной группе сохраняли им это право даже в условиях психопрофилактического тренинга, и только в параллели 10-х классов, осваивая по ходу профилактической программы экзистенци-

альные ценности «я и общество», к концу года начали менять свое представление.

Мотивацию на употребление психоактивных веществ, направленную на изменение состояния сознания до тренингов высказали значительное число обучающихся в обеих группах. Такие подростки предполагают, что в результате употребления психоактивных веществ будут чувствовать себя более радостными и активными, а психоактивные вещества могут являться средством коррекции неприятных переживаний, позволяя реагировать не так болезненно на неприятности и неудачи. К концу года после проведения тренингов их количество больше всего сократилось в параллели 10-х классов экспериментальной группы, в отличие от контрольной группы, где в динамике наблюдения различия были незначительными.

Анализ изменения причин мотивации отказа от употребления ПАВ также был проведен в форме анонимного анкетирования по схеме авторской анкеты в тех же группах школьников. Данные о причинах отказа от употребления ПАВ приведены в таблице 2.

Из данных, представленных в таблице 2, следует, что запреты взрослых во всех группах обучающихся являются значимыми причинами отказа от употребления ПАВ. Такие подростки мотивируют свой отказ тем, что им запрещают родители, что они боятся наказаний в различных формах, родители являются для них доминирующим авторитетом. В экспериментальной группе значимость запрета взрослых после проведения тренин-

гов достоверно снижалась, одновременно заменяясь на внутренний самозапрет, что отражает как процесс уменьшения психологического инфантилизма, так и навык принятия экзистенциальной ответственности за свой выбор. В контрольной группе подобная тенденция обнаружилась только в параллели 10-х классов, что отражает характеристики личностного взросления подростков в переходном возрасте, тогда как в других возрастных группах эта тенденция была слабо выражена.

Мотивировку на ограничение употребления психоактивных веществ, вербализуемую как «страх последствий», до занятий обнаружили все группы обучающихся. Такие подростки мотивировали свой отказ от употребления ПАВ тем, что боятся ухудшений в здоровья, потери друзей, зависимости от наркотиков и др. К концу занятий их количество достоверно уменьшилось во всех классах экспериментальной группы, где страх замещался мотивацией на здоровый образ жизни.

Школьники, выбравшие мотивацию на ЗОЖ, объясняли свой отказ от употребления ПАВ тем, что хотят быть здоровыми, добиться успехов в жизни, пониманием вреда наркотических средств. Такие подростки демонстрировали убежденность в том, что они никогда и ни при каких обстоятельствах не будут употреблять ПАВ. К концу занятий количество школьников с подобной позицией достоверно увеличилось в экспериментальной группе подростков и незначительно воз-

Таблица 2

**Изучение мотивации отказа от употребления ПАВ, %**

Класс, группа	Период обследования	Запреты взрослых	Страх последствий	Мотивация на ЗОЖ	Инфантилизм	Критерий $\chi^2$
8-й кл., экспериментальная	до	27,0	22,0	46,0	5,0	7,736 $P = 0,67$
	после	20,0	12,0	65,0	3,0	
8-й кл., контрольная	до	10,0	41,0	42,0	7,0	1,321 $P = 0,990$
	после	14,0	35,0	45,0	6,0	
9-й кл., экспериментальная	до	22,0	31,0	43,0	4,0	11,942 $P = 0,010$
	после	11,0	20,0	67,0	2,0	
9-й кл., контрольная	до	17,0	33,0	45,0	5,0	4,555 $P = 0,277$
	после	23,0	20,0	51,0	6,0	
10-й кл., экспериментальная	до	14,0	27,0	57,0	2,0	11,803 $P = 0,010$
	после	5,0	17,0	78,0	0	
10-й кл., контрольная	до	23,0	19,0	53,0	5,0	2,363 $P = 0,683$
	после	16,0	23,0	58,0	3,0	

растало в группе контроля.

Мотив «инфантилизм» до занятий выявлен у 5 % обучающихся, которые объясняют свой отказ тем, что не знают где взять ПАВ, что могли бы отказаться от приема психоактивных веществ только с чьей-то помощью. К концу занятий их количество уменьшилось во всех классах только экспериментальной группы, а в 10-х классах полностью исчезло.

Полученные данные подтверждают, что разработанная психогигиеническая модель и программа психолого-медико-социального сопровождения, направленная на развитие личностной зрелости путем инсценирования жизненного опыта через проигрывание ролей на основе метода профилактической психодрамы, позволяют активизировать внутриличностные механизмы мотивации отказа у подростков – участников тренингов – от употребления ПАВ. В программе тренингов достигаются цели позитивной социализации путем формирования навыков социального конструирования межличностных и межгрупповых отношений, направленных на поиск позитивного выхода из проблемной ситуации. Изменение мотивации на отказ от употребления ПАВ достигается путем перестройки устойчивых стереотипов когнитивно-эмоционального отношения подростков в трех аспектах: отношение к себе, отношение к другому и отношение к миру. Гуманистическая направленность метода профилактической психодрамы позволяет сочетать экзистенциальный потенциал групповой психопрофилактики с элементами психогигиены, направленной на сохранение и развитие психического здоровья.

#### Библиографический список

1. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 383 с.
2. Грузд Л. В. Ценностные ориентации наркозависимой личности: автореф. дис. ... канд. пси-

хол. наук. – Казань, 2004. – 23 с.

3. Карвасарский Б. Д. Психотерапевтическая энциклопедия. – СПб.: Питер КОМ, 1998. – 752 с.

4. Колосов Р. А. Психологические и медико-социальные аспекты аддиктивного поведения подростков: автореф. дис. ... канд. мед. наук. – Архангельск, 2005. – 18 с.

5. Кошкина Е. А., Киржакова В. В. Современное состояние наркоситуации в России по данным государственной статистики // Наркология. – 2009. – № 8. – С. 41–46.

6. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. – Л.: Медицина, 1983. – 316 с.

7. Менделевич В. Д. Психология девиантного поведения. – СПб.: Речь, 2005. – 445 с.

8. Москвитин П. Н., Фаттахов Ш. Л. Выход из наркотического тупика: метод позитивной психодрамы. – Новокузнецк: НПК «Эгрегор», 2006. – 288 с.

9. Мясцев В. Н. Психология отношений. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 356 с.

10. Пезешкиан Н. Психосоматика и позитивная психотерапия. – М.: Медицина, 1996. – 464 с.

11. Рерке В. И. Особенности мотивационно-потребностной сферы личности подростков с наркозависимым поведением: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Иркутск: ИГПУ, 2003. – 21 с.

12. Сирота Н. А., Ялтонский В. М., Хажилина И. И., Видерман Н. С. Профилактика наркомании у подростков. – М.: Генезис, 2001. – 216 с.

13. Способ проведения группового психологического тренинга по методу «профилактическая психодрама»: патент № 2466752 Рос. Федерация / Москвитин П. Н.; заявитель и патентодатель Новокузнецкий государственный институт усовершенствования врачей. – № 2011136339; заявл. 31.08.2011; опубл. 20.11.2002.

14. Томилова С. А. Психолого-педагогическая коррекция самосознания подростков, употребляющих наркотические вещества: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Красноярск, 2004. – 19 с.

15. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М., 1990. – 147 с.

16. Шарок В. В. Особенности самоотношения и ценностно-смысловой формы лиц, употребляющих наркотики // Сибирский психологический журнал. – 2015. – № 56. – С. 56–68.

*Moskvitin Pavel Nikolaevich*

*Cand. Sci. (Medical), Assoc. Prof., Head of the Department of Psychiatry, Psychotherapy and Addiction, Novokuznetsk State Institute for Doctors Improvement, moskvitinpn@mail.ru, Novokuznetsk, Novosibirsk Research Institute of Hygiene, Novosibirsk*

*Aizman Nina Igorevna*

*Cand. Sci. (Psychol.), Assoc. Prof., Department of the Pedagogics and Psychology, Institute of natural and socio-economic sciences, Novosibirsk State Pedagogical University, nina.aizman@mail.ru, Novosibirsk*

## **CHANGING OF MOTIVATION OF THE PSYCHOACTIVE SUBSTANCES USE AT TEENAGERS BY MEANS OF PSYCHOPREVENTIVE TRAINING**

*Abstract.* Results of empirical psychological study comparing motivation of the use of psychoactive substances in experimental and control groups of adolescents depending on carrying out the psycho-preventive trainings are presented. Using of psychoactive substances depends on combinative influence of many factors, most significant of which is the motivational-valuable installations which determinate addictive behavior of adolescents, and also existential values and meanings. To number of the psychological features interfering development of propensity to the use of psychoactive substances, concern: moral installations, the importance of existential values of a life, comprehension addictive behavior as dangerous to the person and for associates. The developed psycho-preventive method “preventive psychodrama” and on its basis the created personal focused program of trainings opens new psycho-hygienic model of prevention of substance abuse among schoolchildren. Statistically significant signs of activation of the abandonment of the use of psychoactive substances in the experimental group where the psycho-prophylactic program was conducted preventive work, proving the effectiveness of the application of this methodological approach in adolescents.

*Keywords:* adolescents, psychoactive substances, preventive psychodrama, primary preventive maintenance, existential values, addictive behavior.

*Поступила в редакцию 15.04.2015*

**Меньшикова Лариса Владимировна**

*Доктор психологических наук, заведующая кафедрой психологии и педагогики, Новосибирский государственный технический университет, pip@fgo.nstu.ru, Новосибирск*

**Левченко Евгений Васильевич**

*Магистрант направления «Психология», Новосибирский государственный технический университет, pip@fgo.nstu.ru, Новосибирск*

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕННОГО МИРА СТУДЕНТОВ

*Аннотация.* В статье показаны перспективы изучения жизненных миров студентов и необходимость создания соответствующих психодиагностических методик для их анализа. Приведено описание типологии жизненного мира, предложенной Ф. Е. Василюком, которая исходит из дихотомии внутреннего мира на сложный и простой, а внешнего – на трудный и легкий; таким образом, формируется представление о четырех жизненных мирах: инфантильном, реалистическом, ценностном и творческом. В разработанной авторами методике исследования жизненного мира студентов рассматриваются два варианта – реальный (актуальный) и идеальный (желаемый). На основе эмпирического исследования дается психологическая интерпретация обнаруженного расхождения этих вариантов. Корреляционный анализ полученных данных с показателями других известных методик (уровнем субъективного контроля и характером ценностных ориентаций) позволяет сделать заключение о валидности предлагаемой методики.

*Ключевые слова:* жизненный мир студентов, тип жизненного мира, интернальность, мотивация, валидность методики.

Изменение социально-экономической и культурной ситуации в нашей стране привело к тому, что прежние представления о жизненном мире (далее – ЖМ) студентов устарели. Психологическая трансформация внутреннего мира нового поколения молодежи отмечается всеми исследователями [8; 9]. Поэтому существует потребность в проведении эмпирических исследований, которые позволили бы преподавателям вуза лучше понимать, чем живут современные студенты, какие у них ожидания и способы взаимодействия с окружающим миром, какие внутренние кризисные состояния они переживают. Эти исследования могут служить основой для понимания личностного и профессионального развития современных студентов, для понимания причин конфликтов и разочарований из-за несхожести жизненных миров участников образовательного процесса.

ЖМ представляет собой многомерное субъективное пространство, которое конструирует сам человек и которое определяет его установки и поведение в окружающей среде. В своем становлении это понятие долгое время носило статус научной метафоры (Э. Гуссерль [5], Л. Бинсвангер [3]), которой еще предстояло доказать свое право войти

в категориальный аппарат науки. Но систематическое изучение закономерностей жизненного пути Ш. Бюлер и ее сотрудниками в Венском психологическом институте [6], работы психологов экзистенциального направления, исследования отечественных психологов С. Л. Рубинштейна [7], Б. Г. Ананьева [2], К. А. Абульхановой-Славской [1] и др. способствовали тому, что этот термин обрел статус объяснительного понятия. Сегодня ЖМ человека все чаще становится предметом конкретно-научного исследования.

Выделение конструкта «жизненный мир» как обобщенной психологической характеристики, интегрирующей в себе основные установки и смыслы человеческой жизни, открывает принципиально новый подход для понимания жизненных сценариев студентов и их формирования в вузе. Однако высокий эвристический потенциал этого понятия сочетается со слабой разработанностью целого ряда вопросов: о типах жизненных миров, об их влиянии на уровень личностной и социальной зрелости будущих специалистов, о возможности трансформации ЖМ студентов в образовательном пространстве вуза. Но чтобы найти ответы на эти вопросы, необходима разработка диагностических процедур для анализа ЖМ. Дефицит этих процедур во

многим препятствует развитию этого перспективного научного направления.

Одна из основных задач нашего исследования состояла в разработке и апробации новой психодиагностической методики, позволяющей выделять типы ЖМ студентов.

Теоретический анализ отечественных и зарубежных научных публикаций позволил нам определить необходимый концептуальный фундамент для разработки методики диагностики ЖМ современных студентов.

Среди существующих типологий ЖМ наиболее перспективной для разработки психодиагностических процедур, направленных на целостное описание жизненного мира, на наш взгляд, является типология, предложенная Ф. Е. Василюком [4]. Ф. Е. Василюк определяет ЖМ как многомерное пространство жизни, включающее композиции мотивов и деятельностей. В нем он выделяет два измерения: внутренний мир и внешний мир. Внутренний мир в зависимости от содержания и структуры потребностно-мотивационной сферы может быть простым или сложным. Чем больше широта, иерархичность и гибкость этой сферы, тем он более сложный. Внешний мир может быть легким или трудным, что определяется легкостью или трудностью удовлетворения значимых потребностей человека. Различные варианты сочетания этих исходных параметров (простоты – сложности, легкости – трудности) позволяют выделить четыре типа жизненных миров.

1-й тип (инфантильный мир) – внутренне простой и внешне легкий, для которого характерна тяга к легкому и простому существованию. Все потенциальное многообразие эмоционального освоения времени сводится к удовольствию-неудовольствию. «Принцип удовольствия – центральный принцип мироощущения, присущего легкой и простой жизни» [4, с. 36].

2-й тип (реалистический мир) – внутренне простой и внешне трудный. Как пишет Ф. Е. Василюк, здесь речь идет об отсутствии внутреннего «стола», на который субъект мог бы «положить» перед собой свои отношения к миру, сопоставить их, соизмерить, сравнить, спланировать последовательность их реализации и без которого «его внутренний мир остается простым даже при множественности и объектив-

ной трудности его жизненных отношений» [4, с. 40]. В этом мире человеку известны только одни препятствия – внешние. Основной принцип этого мира – принцип реальности.

3-й тип (ценностный мир) – внутренне сложный и внешне легкий. Ф. Е. Василюк пишет об этом мире: «Существует такой слой человеческого существования, сфера нравственного поведения, в котором жизнь сводится к сознанию, материя жизнедеятельности – трудность мира – выносятся за скобки и человек действует в условиях как бы легкого мира» [4, с. 49]. Принцип ценности является основным в этом жизненном мире.

4-й тип (творческий мир) – внутренне сложный и внешне трудный. Этот мир совмещает принцип реальности и принцип ценности. По сравнению с предыдущим жизненным миром здесь большую роль играет воля человека, которая позволяет переходить от мысли к действию, реализовать свои ценности в реальности, преодолевая внешние препятствия [4, с. 54].

Ф. Е. Василюк дает подробную психологическую характеристику представителям этих жизненных миров, показывает, что каждому миру соответствует свое онтологическое поле, тип активности и тип критической ситуации при столкновении с травмирующими воздействиями. Концепция жизненных миров, разработанная Ф. Е. Василюком, кроме своего теоретического значения, открывает большие возможности для диагностики жизненных миров, а также для практики психотерапии и психологического консультирования

Методики исследования. Выбор методик исследования был обусловлен стремлением содержательно раскрыть особенности жизненного мира человека. Среди других Ф. Е. Василюк обращает особое внимание на такие характеристики жизненных миров, как ответственность и ценностные ориентации. Для проведения исследования нами были отобраны следующие методики.

Авторский опросник «Жизненный мир студентов», состоящий из описания 48 разных способов отношения к разнообразным жизненным ситуациям и поведения в них (12 ситуаций). В ходе обработки результатов подсчитывалось количество выборов, относящихся к разным ЖМ: инфантильному, реалистическому, ценностному и творческому.

Предварительно опросник был подвергнут экспертной оценке, в которой принимали участие психологи, имеющие профессиональную подготовку и стаж работы по специальности не менее 10 лет.

Опросник проводился в двух вариантах:

1-й вариант (реальный) – студентов просили сделать выборы, соответствующие их реальной жизни;

2-й вариант (идеальный) – студентов просили сделать выборы, соответствующие их представлению об идеальной, самой привлекательной для них жизни.

2. Методика «Уровень субъективного контроля» (УСК) (J. Rotter).

3. Методика «Ценностные ориентации» (О. И. Мотков, Т. А. Огнева).

Метод статистической обработки данных. Подсчет коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Характеристика выборки. В исследовании приняли участие 120 студентов 1–2-го курсов Новосибирского государственного технического университета: 36 студентов технических факультетов, 34 студента юридического факультета, 50 студентов гуманитарного факультета. Из них 72 девушки и 68 юношей. Возраст испытуемых от 18 до 21 года.

Результаты исследования.

У 57 % студентов в структуре ЖМ наиболее представлен реалистический ЖМ. Этот результат можно понять, учитывая то, что, уже начиная с младших курсов, студенты вынуждены активно откликаться на все требования образовательной среды, некоторые из них начинают зарабатывать средства для оплаты своей учебы. В описании Ф. Е. Василюка реалистический мир характеризуется как деятельностный, порождающий стремление человека к развитию своих инструментальных способностей (интеллекта, профессиональных умений), которые дают возможность достичь желаемого.

Выявлено несовпадение реального ЖМ и идеальных предпочтений ЖМ: 43 % студентов в качестве предпочитаемого ЖМ выбирают ценностный мир и только 29 % – реалистический. Юношеский возраст несет в себе определенную внутреннюю кризисность, содержание которой связано со становлением процессов самоопределения (как профессионального, так и личностного), рефлексии, формирования иерархии ценно-

стей. Можно предположить, что реализации потребности в этой внутренней активности мешают, с одной стороны, большие учебные нагрузки, а с другой – отсутствие необходимой внутренней культуры.

Обнаружены отрицательные корреляции выраженности инфантильного ЖМ со всеми видами интернальности (степенью ответственности за свои поступки в разных жизненных сферах), которые диагностируются в методике J. Rotter (УСК) и показателями реализации внутренних ценностных ориентаций. Это согласуется с теоретической моделью Ф. Е. Василюка, который обращает внимание на то, что инфантильный мир направлен на достижение гомеостаза и получение удовольствий от жизни, для него характерно отсутствие принятия ответственности за свои жизненные выборы.

Обнаружены положительные связи между выраженностью творческого мира и показателями интернальности: чем более творческий мир представлен в структуре ЖМ, тем выше показатели интернальности всех видов. Этот результат подтверждает представление о том, что жизнь в творческом мире, направленном на воплощение идеального замысла в реальности, связана с проявлением такого психологического качества, как ответственность человека.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что разработанная нами методика позволяет дифференцировать жизненные миры студентов. Анализ корреляций показывает, что содержание этих жизненных миров в целом соответствует описанию Ф. Е. Василюка.

#### Библиографический список

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
3. Бинсвангер Л. Бытие в мире. – М.: КСП; СПб.: Ювента, 1999. – 302 с.
4. Василюк Ф. Е. Психология переживания. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 200 с.
5. Гуссерль Э. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология / пер. с нем. Д. В. Складнева. – СПб.: Владимир Даль, 2004. – 399 с.
6. Логинова Н. А. Шарлотта Бюлер – представитель гуманистической психологии // Вопросы психологии. – 1980. – № 1. – С. 154–158.

7. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. – СПб.: Питер, 2012. – 590 с.
8. Троцкая А. И. Аксиологический аспект социализации личности // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 2. – С. 79–83.
9. Ценностные ориентации современной молодежи: Обзор социол. исслед. / Рос. гос. юнош. б-ка; сост. В. П. Вдовиченко. – М., 2003. – 24 с.
10. Schwartz S. H. Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries // Advances in experimental social psychology. – 1992. – Vol. 25 – P. 65.

**Menshikova Larisa Vladimirovna**

*Dr. Sci. (Psychol.), Head of the Department of psychology and pedagogy, Novosibirsk State Technical University, pip@fgo.nstu.ru, Novosibirsk*

**Levchenko Evgenii Vasilevich**

*Master of Psychology Department, Novosibirsk State Technical University, pip@fgo.nstu.ru, Novosibirsk*

**PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS  
OF THE LIFE-WORLD OF STUDENTS**

*Abstract.* The article shows prospects of studying life-worlds of students and the need to develop appropriate psychodiagnostic methods for their analysis. The description of the typology of the life-world, proposed by F. E. Vasiluk, which comes from the dichotomy of the inner world on complex and simple, and the outside world on difficult and easy; thus, to develop a vision of four living worlds: infantile, realistic, valuable and creative. In the authors' method of the study of the life-world of students considered two options – the real (actual) and the ideal (desired). On the basis of empirical research is given a psychological interpretation of detected differences of these variants. Correlation analysis of the obtained data with those of other known techniques (level of subjective control and the nature of value orientations) allows to make the conclusion about the validity of the proposed methodology.

*Keywords:* the life-world of students, the types of life-worlds, internality, motivation, the validity of the technique.

*Поступила в редакцию 01.06.2015*

*Сизикова Татьяна Эдуардовна*

*Кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, tai@ccru.ru, Новосибирск*

*Волошина Татьяна Викторовна*

*Кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, fppd.voloshina@ngs.ru, Новосибирск*

## **ПРИНЦИП ДИНАМИЧЕСКОГО РАВНОВЕСИЯ В ТИПОЛОГИИ ПРОБЛЕМ, РАЗРАБОТАННОЙ В РЕФЛЕКСИВНОМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ КОНСУЛЬТИРОВАНИИ**

*Аннотация.* В данной статье авторы рассматривают рефлексивное психологическое консультирование, в котором предметом является рефлексия, а методом – метод прогрессивной рефлексии. Данное направление психологического консультирования позволяет психолог-консультанту применять многие адекватные для решения проблемной ситуации клиента приемы, разработанные в рамках других направлений, и создавать эффективную консультационную работу.

*Ключевые слова:* рефлексивное психологическое консультирование, рефлексия, виды рефлексии, метод прогрессивной рефлексии, самоопределение и саморазвитие, проблемы глубинного выбора, проблемы первого базового уровня, проблемы вторичного уровня.

Существенный вклад в изучение проблемы рефлексии внесли такие отечественные ученые, как С. Л. Рубинштейн, Л. С. Выготский, В. П. Зинченко, И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов, Г. П. Щедровицкий, И. С. Ладенко и другие. Благодаря их исследованиям основные аспекты проблемы рефлексии, рассматриваемые в онтологии сознания, деятельности, мышления, в настоящее время достаточно разработаны. В социально-психологических исследованиях и в психологии управления изучается главным образом коммуникативный аспект рефлексии, выделяемый в связи с проблемами социальной перцепции, идентификации и эмпатии в общении, игрового и делового взаимодействия партнеров и т. п. В общей и патопсихологии исследуется в основном личностный аспект рефлексии в контексте проблем изучения развития самосознания и саморегуляции поведения личности, а также механизмов становления и распада «Я-образа» человека. В инженерной же и педагогической психологии акцентируется преимущественно интеллектуальный аспект рефлексии в связи с проблемами организации когнитивных процессов переработки информации и разработки средств обучения приемам решения учебных типовых задач через формирование способов осознания структуры мыслительной деятельности.

Структурно-содержательный аспект изучения рефлексии представлен рассмотрением ее функций, видов, форм, механизмов, средств и процедур (И. С. Ладенко, Г. П. Щедровицкий, И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов).

В настоящее время ведется поиск средств устойчивого развития в постоянно изменяющихся условиях. Оформился социальный заказ на разработку методов, стимулирующих развитие рефлексии. Все чаще в психологической практике используются рефлексивные методы (рефлексивный экспертный опрос, рефлексивный тренинг, организационно-деятельностные и инновационные игры, культивирующие рефлексивность и др.), направленные на понимание субъектом причинно-следственных связей проблемно-конфликтных ситуаций, мобилизацию сил в поиске путей их разрешения, переосмысление жизненного опыта, раскрытие внутренних резервов личности и т. п. [5].

Отношение отечественных психологов к предмету психологического консультирования полярно. Одни считают, что консультирование не имеет своего предмета и является только прикладной областью отдельных теоретических разработок в психологии. Другие отрицают какую-либо теоретическую основу консультирования и рассматривают его как набор практических методов и приемов работы с проблемой

клиента. В рамках культурно-исторического и деятельностного подходов в психологии предметом консультирования является или психическая реальность, или психическое здоровье, или проблема клиента, для решения которой надо дать правильный совет или рекомендацию. Г. С. Абрамова пишет: «В работе психолога предметом, который может и должен восприниматься как самим психологом, так и его клиентом, является психическая реальность» [1, с. 7]. О. В. Хухлаева считает, что предмет консультирования – процесс восстановления психологического здоровья, осуществляющийся в условиях направленной психологической помощи психолога-консультанта. Р. Кочунас ограничивается описанием имеющихся традиционных психотерапевтических подходов в консультировании, каждый из которых имеет свой предмет, но не рассматривает ни культурно-исторический, ни деятельностный подходы, а все практические рекомендации для консультативной работы психолога с теми или иными проблемами клиента выстраивает из концепции личностно ориентированной психотерапии, развиваемой в России. Р. С. Немов рассматривает консультирование в прикладном аспекте, не выделяя предмета и сводя консультирование к правильной рекомендации или совету [Приводится по: 5]. Таким образом, нет единства взглядов на предмет психологического консультирования и у представителей этих подходов в психологии. В данной статье мы рассматриваем один из видов психологического консультирования – рефлексивное консультирование – в качестве самостоятельного вида оказания психологической помощи и коррекции. Практический опыт и позитивные результаты, полученные в течение 15 лет, позволили выделить такой подход в консультировании, как самостоятельный вид консультирования, имеющий свой предмет, концепцию проблем клиента и методы работы с этими проблемами [6].

Рассмотрим подробно проблемы клиентов, для разрешения которых необходимо применение рефлексивных методов. К глубинным проблемам мы относим проблему выбора. Мифологическую основу личности мы подробно рассмотрели в работе «Самоопределение педагога-психолога в социокультурных традициях» (2010). На наш

взгляд, нельзя выделить деструктивные и конструктивные личностные мифы. Любой личностный миф может быть эффективен в одних межличностных, социально-культурно-политических условиях и деструктивен в других.

Глубинный, экзистенциальный, мифологический уровень проблем менее всего поддается трансформации при кропотливой работе человека в целях развития и личностного изменения. Это постоянные возвраты и нивелирование достигнутого. Образно можно сказать, что это путь «два шага вперед и шаг назад». На основе собственного мифа человек легко осуществляет выбор и принимает решение, но когда возникает затруднение и это затруднение воспринимается и переживается как труднопреодолимое, почти неразрешимое, клиент переживает не выбор, а проблему выбора и только тогда встречается или, к сожалению, не встречается со своим мифом. Миф в новых условиях, в которых в настоящее время живет, действует или не действует клиент, явился причиной возникновения проблемы выбора, точнее, сам миф клиента для него предстал в виде проблемы. Глубинное противоречие как раз и заключается в противостоянии мифа клиента требованиям, предъявляемым окружающей средой: природными, социально-политико-экономическими условиями, окружающими людьми (семьей, друзьями, сотрудниками и т. п.). Разрешение этого противостояния и есть решение проблемы выбора – выбора человеком собственного изменения своей личности и, следовательно, отношений, поведения, деятельности.

Если клиент обращается к психологу за помощью в решении проблем вторичных уровней, то само обращение за помощью (неспособность решать данные проблемы самостоятельно) свидетельствует о встрече клиента со своей проблемой на глубинном уровне, базовых уровнях, поэтому у психолога и клиента есть возможность не пропустить момент личностного роста. Это обстоятельство приводит многих психологов к мысли, что все проблемы клиента можно свести к проблемам глубинного уровня, в данном случае – к проблемам базовых уровней. Это утверждение истинно для клиентов, но не во всех случаях обосновано для людей, не обращающихся за помощью

к психологу. Каждый человек в своей жизни переживает затруднения (проблемы) поверхностного уровня повседневной жизни, личностные, беспокоящие на протяжении длительного времени и экзистенциальные, глубинные проблемы переживания своего «ничто», он способен разрешать их средствами собственного опыта и творческого потенциала, соответствующими уровням проблем. И только клиенты психологов-консультантов именно при обращении за помощью в рефлексивном консультировании встречаются и переживают проблему глубинного уровня – проблему выбора в принятии решения, ответственности, свободы, жизни и смерти, смысла, собственной исключительности, принципов и правил жизни. С какой бы проблемой клиенты не обратились, какому бы уровню она не соответствовала, психолог помогает ее решению.

Проблема выбора не относится к данному уровню, но раскрыть ее можно на основе сравнения с проблемой принципа. По своим внешним проявлениям и иногда по некоторым внешним оттенкам содержания эти проблемы могут показаться схожими между собой. При работе с каждой проблемой существуют свои особенности как в методах, так и в позиции психолога. Акцент в работе с проблемой выбора ставится на поддержку состояния прорыва неадекватных личностному росту психологических защит, препятствующих творческой адаптации в окружающем мире. В работе с проблемой принципа внимание сосредотачивается на осмыслении (клиент осознает свой принцип и, принимая на себя ответственность, отстаивает его или меняет), переформировании (клиент замещает один принцип другим, качественно не изменяя направление своего жизненного пути), переводе на другой уровень, на углублении в проблему выбора (качественного изменения себя).

По нашему мнению, состояние выбора наполнено переживанием сферности, осмыслением (рефлексией), пониманием и принятием решения об изменении. В субъективном времени выбор может растянуться длиною не только в одно дискретное событие. В физическом времени он может быть либо очень коротким, либо протяженностью в жизнь. Как говорил О. Мандельштам, остановка (точка) может рассматриваться как на-

копленное движение, благодаря чему образ получает своего рода энергетический заряд, становится напряженным, готовым к реализации, но вектор времени в этой точке неизвестен. Смысл жизни, стремление к смерти, свобода, переживание потери, защита уникальности, ригидность категоричности и многие другие проблемы являются производными проблемы выбора. История жизни обществ, сообществ, государств, человека – это история приостанавливающегося, перестраивающегося, очищающегося, расширяющегося со-знания. Чем более выражена организованность, структурированность, четкость границ занимаемых пространств, тем более жестка, тотальна и ригидна защита того, что является, казалось бы, основанием выбора: принципов, норм, правил, которые сами по себе призваны вытеснять указанную проблему или подменять ее. В ситуации выбора отсутствует предопределенность принципом, т. к. принцип – это знаемая направленность, отрабатываемая в опыте, а в выборе – сфера, движение во всех направлениях, где есть только центр – основа всего. Сделав выбор себя самого, уже в ходе движения в выбранном направлении появляются нормы, правила, установки. Выбор не совершается в каждый момент жизни, но в ее течении есть либо пропущенные, либо прожитые и проживаемые моменты выбора. Почему же тогда мы можем подменять выбор принципом, это же две разные формы? Потому что всечеловеческая потребность каждого в самоактуализации (А. Маслоу), полноценном функционировании (К. Роджерс), саморазвитии (фундаментальная идея российской психологии) реализуется в выборе и, осуществляясь в определенном направлении жизненного пути, обрастает нормами, правилами. Принцип, порожденный выбором, становится условием, причиной нашего существования. Структуры проблемы принципа и проблемы выбора одни и те же при решении задач изменения ценностно-смысловых личностных основ и задач моторного действия.

Проблема принципа, развиваясь, охватывая все более широкий спектр жизнедеятельности человека, глубоко встраивается в проблему категоричности, которая пронизывает личностное пространство человека в пределах двух своих крайних проявлений –

конформизм (как исключение категоричности, беспринципность) и ригидность (как жесткая фиксация нормирования личности). Категоричность («третьего не дано»), является неотъемлемой составляющей нашей жизни и проявляет себя как способность принимать решения – отказываться от возможностей, осознанно или неосознанно, мужественно или потакая своим прихотям, на волевом усилии или импульсивно. У Джеймса размышлял о том, как принимаются решения, и выделил пять подходов: разумное решение, волевое решение, дрейфующее решение, импульсивное решение, решение, основанное на изменении точки зрения [Приводится по: 3]. Как бы ни принимались решения, само решение категорично в силу выбора одного из множества альтернатив. Влюбленный ждет немедленного ответа возлюбленной – «да» или «нет», руководитель фирмы требует от подчиненных срочного исполнения его решения, принятого без учета интересов сотрудников, другой согласен со всем, что ему говорят, третий медлит, мучительно топчась перед «дверью» решения, а кто-то в нужное время и нужном месте принимает результативное исполнимое решение. Мы различны в своей категоричности, и для некоторых категоричность является проблемой, нарушает адаптацию и самотворение. Причины этой проблемы кроются в самой категоричности как таковой и способности личности быть категоричной не во вред себе и другим.

Истоки проблемы категоричности как раз в том, что человек когда-то, на любом возрастном отрезке времени совершил свой выбор по пути наименьшего труда жизни, не наименьшего сопротивления, т. к. конформизм и ригидность – это явная форма сильного сопротивления полноте жизни, а именно наименьшего испытания себя, а значит, неизвлечения опыта. В самой сущности конформизма и ригидности заложена невозможность извлечения опыта, поэтому все, что происходит в этом направлении жизни, обратимо и может повторяться много раз. Именно эта невозможность является основой зависимости, на которой выращивается аддиктивное поведение. Проблема исключительности глубоко изучена психологами экзистенциального направления в психологии. Мы отличны друг от друга, но между нами есть коллективные, всеобщие

связи. Психология еще с момента своего существования не пыталась изучать индивидуальные различия, а обратилась к выявлению всеобщего в поведении, сознании, психике. К. Юнг посвятил много работ изучению коллективного бессознательного, З. Фрейд и неофрейдисты – побудительным силам, экзистенциалисты – экзистенциальной изоляции и т. д.

Гармоничность наших отношений заключается в согласованности различия и общности, с детства впитываемой ребенком в семейных отношениях и позже проявляемой в осознанной регуляции потребностей индивидуального «Я» и коллективного «Мы». Проблема появляется тогда, когда осознаваемая и неосознаваемая регуляция общего и особенного нарушается в силу устройства семейных отношений и индивидуальных особенностей переработки информации у ребенка, его избирательной впечатлительности.

Проблема исключительности обнаруживает себя между двумя крайними проявлениями – с одной стороны, нарциссизм как открытая форма и аутизм как скрытая форма, с другой стороны, нарушение индентичности, растворение «Я».

Подробно нарциссический селф-объект и механизм его развития изучены Х. Кохут. Он считает, что трансформация нарциссизма – это нормальное направление развития личности. В первые месяцы, когда окружающая действительность, родители не воспринимаются как самостоятельные сущности, ребенок переживает состояние первичного (инфантильного) нарциссизма, что поддерживает развитие целостности ребенка. Но уже к 18 месяцам самость становится организующим центром личности и при неблагоприятных условиях подвержена фрагментации. Развитие селф-объекта по Кохуту – это трансформация нарциссизма, рост частей личности, стремящихся к самовыражению. Нарушения самости вызываются хронической или травматической фрустрацией потребностей ребенка в величии и идеализации. Соответственно, формируются компенсаторные механизмы и чем раньше произошло нарушение, тем сильнее дефект в зрелом возрасте.

Проблема аутизма как скрытая сильная форма проявлений проблемы исключитель-

ности получила свое название как производное от «аутизма» – понятия, введенного швейцарским психиатром Э. Блейлером. Э. Блейлер обозначил «аутизм» как психическое состояние, характеризующееся отсутствием приспособления к реальной действительности, к требованиям повседневной жизни. Как считает Ц. П. Короленко, аутизм, встречающийся при психических заболеваниях, например при шизофрении, можно встретить и при отсутствии синдромов психической патологии, в характерологических особенностях и поведении. Им введено понятие «аутистическое поведение», нами – «проблема аутистизма». Проблема аутистизма заключается в том, что в потребностной сфере человека как трудноразрешимое противоречие встречаются две противоположные потребности: потребность быть принятым и понятым другими и потребность быть не понимаемым и тем самым особым.

Конструктивное разрешение проблемы аутистизма находит выражение в интуитивно интровертированном или интровертированном типе развития личности, когда предпочтение глубоким переживаниям не умаляет значения объективной реальности в восприятии и принятии решений. Повышенное погружение во внутренний мир не приводит к деструктивному варианту социальных контактов, хотя и порождает определенную неадекватность в действиях.

Проблема идентичности явилась центром внимания эго-психологии, направленной на изучение условий не защиты Эго (как психоанализ), а его защищенности, т. е. развития, «укрепления», хотя сам Э. Эриксон неизменно подчеркивал, что его идеи являются дальнейшим систематическим развитием идей З. Фрейда. Идентичность Эго Э. Эриксон определял как внутреннюю тождественность самому себе. Сформированность идентичности наблюдается в период юности, но и после отрочества встречается возвращение некоторых форм кризиса идентичности. В целом проблема идентичности – это миф не ищущего себя, преодолевающего трудности, героя, а миф не находящего себя. Получаемые дивиденды столь высоки, что человек, переживающий проблему идентичности, обладает достаточно сильным желанием ее сохранять, подтверждая свою инфантильность, зависимость и безответ-

ственность. Чаще всего такие люди играют в «игру без правил», с одним единственным правилом – сохранить себя таковыми, какие они есть сейчас, даже если они уже в течение длительного времени приходят на прием к психологу или психотерапевту или жалуются окружающим на бессмысленность существования и одиночество, на то, что никто не может им помочь. Конструктивное решение проблемы идентичности – кардинальная перестройка человека, его второе рождение.

Перечисленные базовые проблемы – проблема принципа, проблема категоричности, проблема исключительности – пронизаны решением базовых, экзистенциальных вопросов-проблем: проблемы ответственности, проблемы свободы, проблемы жизни и смерти. И то целое, которое образуется при пронизывающем характере связи всех проблем, является «тканью» смысла и бессмысленности жизни человека.

Проблемы вторичного уровня – это проблемы уровня отношений. Они проявляются в отношениях любви. М. Мамардашвили писал о том, что набор наших потенциалов гораздо шире тех, которые мы реализуем, согласно складывающимся ситуациям. Настаивая на реализации своего желания, мы можем кого-то обидеть, потому что другой человек вовсе не созрел для понимания того, чего мы хотим [2].

Часто в любви мы любим не самого человека, а то, что нами ищется и находится посредством него или через него.

М. Мамардашвили отмечал, что единственная реальность – та, которую мы думаем. Потому что то, что мы думаем, есть то, что придает смысл... Реальность не может быть плохой или хорошей, она есть то, что есть, если мы не инфантильны [2]. Поэтому надо иметь большое мужество, чтобы признать – мир так устроен, и я принял то, что не доказуемо. Чаще всего человек психологически сопротивляется такой ситуации, потому что должен больше верить больше тому, чего нет, чем тому, что есть и что он видит. Существует психологический закон о том, что самый эффективный способ врать – это говорить правду, но в такой ситуации, в которой почти исключается возможность того, чтобы в нее поверили.

Клиент на консультации воспитывает в себе мужество принять правду и быть

готовым к изменениям. Часто в своем воображении клиенты представляют, что любимого человека с ними нет, иногда присутствие близкого является препятствием для осуществления каких-то замыслов. В таких случаях клиенты легко представляют свою жизнь без любимого человека. Но возможность отличается от реальности. И если то, что люди представляли, случается, то это оказывается совсем другим, чем им представлялось. Психологу об этом различии необходимо помнить во время консультации, когда он применяет методы прогнозирования будущего или переформирования.

Эмоции и чувства пронизывают поле проблем. Радость – критерий очевидности. И если по окончании консультации клиент испытывает радость, то консультация завершена. Крепкая душа – это душа, которая, по словам М. Мамардашвили, может все переварить – царящую вокруг несправедливость, несчастья, беды и т. д. М. Пруст назвал это мужеством невозможного [2]. Вот главный неявный, но необходимый результат встречи психолога и клиента. Никто никогда до конца не раскрывается другому. Всегда есть что-то, что человек оставляет для себя, и это «оставленное» он как раз не знает о себе. С помощью психолога-консультанта клиенту предстоит «распечатать» в себе скрытое знание, «вытащить» опыт. Это не относится к тому, что человек скрывает, это относится к его незавершенности, его несовершенному, неделанному, тому, что предстоит сделать.

Таким образом, мы описали модель типологии проблем для рефлексивного психологического консультирования. Одни виды проблем рассмотрели подробно, другие только обозначили. Принцип динамического равновесия исследования проблемы позволяет по-новому, под другим фокусом

выделить, изучить, понять привычные и изученные в психологии состояния человека, психологию его жизни и жизни им самим созданной психологической проблемы, подлежащей разрешению в работе с психологом-консультантом, ориентированным на применение методов рефлексивного психологического консультирования.

#### Библиографический список

1. *Абрамова Г. С.* Психологическое консультирование. Теория и опыт. – М.: Академия, 2001. – 240 с.
2. *Мамардашвили М. К.* Психологическая топология пути: М. Пруст «В поисках утраченного времени» [Электронный ресурс]. – URL: <http://yanko.lib.ru/books/philosoph/mamardashvili-topology.htm> (дата обращения: 24.04.2015).
3. *Сизикова Т. Э.* Рефлексивное психологическое консультирование // Рефлексивные процессы и управление: сборник материалов VIII Международного симпозиума «Рефлексивные процессы и управление», 18–19 октября 2011 г., г. Москва. – М.: Когито-центр, 2011. – С. 224–226.
4. *Сизикова Т. Э.* Самоопределение педагога-психолога в социокультурных традициях: монография. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2010. – 152 с.
5. *Сизикова Т. Э., Волошина Т. В.* Рефлексивное психологическое консультирование как новое направление оказания психологической помощи // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 3. – С. 183–188.
6. *Сизикова Т. Э., Волошина Т. В.* Типология проблем для рефлексивного психологического консультирования // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 1. – С. 74–79.
7. *Стюарт В.* Работа с образами и символами в психологическом консультировании. – М.: Независимая фирма Класс, 2003. – 384 с.
8. *Blaser A.* Problem-oriented psychotherapy. – An independent firm Class, 2008. – 320 p.
9. *Kohut H.* The Analysis of the Self. – New York, International Universities Press, 2001. – 308 p.

#### *Sizikova Tatyana Eduardovna*

*Cand. Sci. (Psychol.), Assoc. Prof., Department of the Correctional Pedagogics and Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, tat@ccru.ru, Novosibirsk*

#### *Voloshina Tatyana Victorovna*

*Cand. Sci. (Psychol.), Assoc. Prof., Department of the Correctional Pedagogics and Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, fppd.voloshina@ngs.ru, Novosibirsk*

**THE PRINCIPLE OF DYNAMIC EQUILIBRIUM  
IN THE TYPOLOGY OF PROBLEMS DEVELOPED  
IN REFLEXIVE PSYCHOLOGICAL COUNSELING**

*Abstract.* In this article the authors examine the reflexive psychological counseling, which is the subject of reflection, and the method – a method of progressive reflection. This area allows you to counseling psychologist and consultant to apply adequate for many problem solving techniques client developed in other directions and create an effective consulting work.

*Keywords:* reflexive counseling , reflection, reflection types , progressive method of reflection , self-determination and self-development , problems of deep selection problems of the first base layer, the problem of the secondary level.

*Поступила в редакцию 25.04.2015*

УДК 378.4.014(510)

*Ромм Марк Валериевич*

*Доктор философских наук, профессор, декан факультета гуманитарного образования, Новосибирский государственный технический университет, mark.romm@gmail.com, Новосибирск*

## ГЕНЕЗИС ВУЗОВСКИХ СЕТЕВЫХ СООБЩЕСТВ В КИТАЙСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКЕ<sup>1</sup>

*Аннотация.* Настоящая публикация посвящена анализу современного опыта модернизации высшей школы в КНР. В качестве объекта исследования выбраны реализуемые в КНР стратегические программы модернизации вузов страны: «Проект 211» и «Проект 985». В статье анализируются стратегические приоритеты и логика реализации данных Проектов. Анализ последних позволяет сделать вывод о том, что в процессе их осуществления фактически наблюдается процесс построения сетевого сообщества вузов КНР и вузов-партнеров в рамках ШОС.

*Ключевые слова:* социальная сеть, «Проект 211» и «Проект 985», Университет Шанхайской Организации Сотрудничества (УШОС).

Модернизация системы образования является приоритетным направлением внутренней политики любого государства. Сегодня глобализация ставит вызовы не только перед местными или региональными, но и перед национальными системами образования, требуя их интеграции в мировые образовательные сети. Естественно, что, сходясь с принципом суверенности, каждое государство решает вопросы о сближении с теми или иными образовательными системами, а также о трансформации собственной системы высшего образования самостоятельно, исходя из экономических, политических и социальных интересов. Не секрет, что вектор интересов РФ развернулся в сторону Китайской Народной Республики, что значительно повышает интенсивность процессов сетевых взаимодействий, в том числе и в образовательной среде.

КНР делала попытку реформирования высшего образования еще в 1990-е гг., но ничего кроме расширения доступности образования для населения данная реформа не принесла. Изменение в системе вузовского образования Китая, наблюдаемое сегодня, обусловлено введением в политику страны концепции «мягкой силы» (2004 г.), что привело к необходимости создания наукоемкой экономики и поставило вопрос о качестве

выпускников вузов. Как следствие, китайское государство изменяет систему контроля за содержанием и качеством преподавания в вузах, а также трансформирует систему финансирования, искусственно вводя вузы в сетевые взаимодействия с экономическим сектором. Это получило отражение в нескольких программах и документах, таких как «Проект 985», «Проект 211» [5] и «Государственный план реформы и развития образования на среднесрочный и долгосрочный период (2010–2020 гг.)» [7].

Китайское правительство поставило перед университетами амбициозные задачи:

- 1) создание «Университета мирового уровня»;
- 2) улучшение качества выпускников с их последующим трудоустройством;
- 3) увеличение доли финансирования деятельности вузов из экономического сектора.

Решение обозначенных целей привело к созданию своеобразной социальной сети, ведь участники были вынуждены вступать во взаимодействие для исполнения правительственных распоряжений с одной стороны (вузы), и получения налоговых или иных экономических льгот с другой стороны (экономический сектор).

В целом современная структура финансирования университетов КНР представля-

<sup>1</sup> Статья подготовлена в рамках проекта РГНФ № 14-06-00353 «Теоретико-методологические основания изучения деятельности вуза в партнерских сетевых сообществах».

ет собой следующую схему: 1/3 средств вуз получает от государства, 1/3 – от студенческих взносов за обучение и 1/3 – из экономического сектора [6], т. е. от конкретных предприятий, которые в течение последних десяти лет стали полноправными структурными элементами системы высшего образования Китая. Именно они решают ключевой вопрос о качестве получаемого образования и будущем трудоустройстве выпускника, а также, реализуя дополнительную задачу построения наукоемкой экономики, принимают участие в разработке требований к образовательным программам (в первую очередь технических университетов). Кроме того, включенные в сеть предприятия выступают практическими площадками для апробации полученных студентами навыков.

Сказанное выше позволяет говорить о развитии сетевого взаимодействия и появлении своеобразной социальной сети, участники которой (прежде всего вузы и предприятия) получают выгоду от взаимного сотрудничества. Исходим из того, что социальная сеть – это совокупность формально-неформальных связей (отношений) между сетевыми акторами, которые позволяют последним в процессе сетевого взаимодействия добиваться увеличения сетевого капитала. Любая социальная сеть относительно полезна и значима для ее участников с точки зрения повышения их адаптивного потенциала и коммуникативной компетентности, социальной устойчивости и функциональной результативности. Так, университеты-участники «Проекта 211» (более 110 университетов [3]) служат для прочих вузов образцом успешного ведения научно-исследовательской деятельности, эффективности управления университетами и их финансами. Они активно обмениваются различными видами ресурсов, тем самым можно говорить о развитии партнерской социальной сети, результатом работы которой должен стать выход на мировой образовательный рынок и становление китайской концепции «Университета мирового уровня». Другой же проект, предложенный Цзян Цзэмином в 1998 г. и получивший название «Проект 985», изначально предполагал дополнительную финансовую поддержку девяти университетов Китая [5]. Он ставил целью объединить выбранные вузы по образу «Лиги Плюща»

(США), G 8 (Австралия) и Списка Рассела или «Золотого треугольника» (Великобритания). Был создан «Союз (Альянс) Девяти школ», в который вошли девять престижных вузов, взаимодействующих друг с другом на паритетных началах. Они не только проводят взаимное обучение преподавателей и администраторов для заимствования сильных сторон административного управления и организации учебного и научного процесса друг друга, но и представляют Правительству КНР совместно разработанные образовательные и научные продукты [4]. Безусловно, эти взаимодействия предполагают взаимообмен студентами и аспирантами.

Содержательно реализация «Проекта 985» включает создание институциональных инноваций, развитие совместных административных, научных, преподавательских команд, а также развитие на базе университетов международных обменов и научного сотрудничества. Кроме того, предполагается создание новой сетевой системы управления и оперативного механизма функционирования университетов, реформирование кадровой системы через создание конкурентного потока профессионалов между партнерами-участниками, проведение междисциплинарных исследований для интеграции науки, экономики и общественного развития. Последнее является необходимым условием для реализации поставленной в 2002 г. перед обществом и экономикой цели построения в стране к 2020 г. «общества малого благосостояния», ключевым курсом для развития которого были обозначены укрепление профессиональной подготовки и создание структуры обучения, ориентированной на образование в течение всей жизни человека [2, с. 62]. Отметим, что успешность этого Проекта подтверждается тем, что список участников расширен уже до 39 вузов. Все без исключения университеты «Проекта 985» являются одновременно участниками «Проекта 211».

Однако самым масштабным проектом, осуществляемым КНР в рамках создания сетевого взаимодействия в сфере высшего образования, является участие в программе установления Университета Шанхайской Организации Сотрудничества (УШОС). В соответствии с системой, предусмотренной Декларацией о создании Шанхайской

Организации Сотрудничества, в странах-участницах должен практиковаться обмен студентами и профессорско-преподавательским составом, создаваться совместные учебные центры [1]. Сотрудничество в рамках УШОС предполагает не только принятие единых стандартов образования в системе вузов, выдачу документов единого образца и учреждение многочисленных программ обмена и сотрудничества, но также совместное управление университетами.

Обозначены три направления: сотрудничество на уровне правительств, сотрудничество на уровне глав министерств образования и сотрудничество на уровне образовательных учреждений (последний уровень был согласован 26 апреля 2010 г. в Москве [8]).

Концепция университета ШОС состоит в том, что он должен функционировать как сеть уже существующих университетов в государствах-членах, а также странах-наблюдателях (Монголия, Индия, Иран, Пакистан) [8]. В 2009 г. были обозначены первые 53 учебных заведения: Казахстана (10), Кыргызстана (7), КНР (10), России (16) и Таджикистана (10), принявшие участие в программе УШОС. В 2010 году число университетов, участвующих в программе УШОС, было расширено уже до 62 (13 казахских, 8 киргизских, 15 китайских, 16 российских, 10 таджикских университетов). Указанное наглядно демонстрирует, что образовательные реформы Китая привели к стремительному развитию сетевого образовательного сообщества, а продуманная реализация сетевых технологий позволила КНР не только решить ряд внутривосточных вопросов, но и, успешно проникая в мировое научное и образовательное сообщество, выйти на мировой образовательный уровень. Между тем необходимо учитывать, что устройство сетей в китайском образовании специфично и имеет ряд особенностей, описанных выше. Поэтому для успешного вхождения вузов России в образовательные сети с участием вузов КНР следует опираться на имеющийся у китайских коллег опыт и сложившиеся в Китае традиции.

### Библиографический список

1. Декларация о создании «Шанхайской организации сотрудничества» // Официальный сайт Министерства иностранных дел РФ. – 2015 [Электронный ресурс]. – URL: <http://archive.mid.ru/bdomp/ns-rasia.nsf/3a0108443c964002432569e7004199c0/432569d80021985f43256a70006cacf4!OpenDocument> (дата обращения 17.05.2015).
2. Чжао Мин Чэнь. Реформирование системы образования в Китае // Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология – 2010. – Том 1. – С. 61–69.
3. «211工程» 学校名单 (Список университетов «Проекта 211») // Официальный сайт中华人民共和国教育部 (Министерство образования КНР). – 2015 [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe\\_94/201002/82762.html](http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_94/201002/82762.html) (дата обращения 17.05.2015).
4. «985工程”介绍 (Проект 985) // 新浪教育 (Образование в Китае) [Электронный ресурс]. – URL: <http://edu.sina.com.cn/gaokao/2011-03-31/1549290785.shtml> (дата обращения 17.05.2015).
5. Project 211 and 985 // China Education Center Ltd [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.chinaeducationcenter.com/en/cedu/ceduproject211.php> (дата обращения 17.05.2015).
6. Putting Higher Education to Work: Skills and Research for Growth in East Asia // The World Bank [Электронный ресурс]. – URL: <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/COUNTRIES/EASTASIAPACIFICEXT/0,,contentMDK:22535968~pagePK:146736~piPK:226340~theSitePK:226301,00.html> (дата обращения 17.05.2015).
7. 国家中长期教育改革和发展规划纲要 (2010 - 2020 年) (Государственный план реформы и развития образования на среднесрочный и долгосрочный период (2010 - 2020 гг.) // Официальный сайт 中华人民共和国中央人民政府 (Центральное Правительство Китайской Народной Республики). – 2015 [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.gov.cn/jrzg/2010-07/29/content\\_1667143.htm](http://www.gov.cn/jrzg/2010-07/29/content_1667143.htm) (дата обращения 17.05.2015).
8. 上海合作组织大学 (Университет Шанхайской организации сотрудничества) // 百度百科 (Байду байкэ) [Электронный ресурс]. – URL: <http://baike.baidu.com/view/4361848.htm>. (дата обращения 17.05.2015).

## **GENESIS OF THE UNIVERSITY NETWORK COMMUNITIES IN THE PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA<sup>1</sup>**

*Abstract.* The present article is devoted to the analysis of the current experience of modernizing higher education in the People's Republic of China. The research is focused on the strategic programmes aimed at modernizing universities in the country – “Project 211” and “Project 985”. The article analyzes the strategic priorities and the logic in conducting the Projects. The analysis of the Projects allows us to come to the conclusion that in the process of their realization we begin to witness the process of creating a network community of Chinese universities and their partner universities in the framework of the Shanghai Cooperation Organization.

*Keywords:* social network, “Project 211”, “Project 985”, the Shanghai Cooperation Organization University (the SCO University).

*Поступила в редакцию 28.05.2015*

---

<sup>1</sup> The article was prepared within the project RSSF № 14-06-00353 “Theoretical and Methodological Bases of Studying the Activities of the University in Affiliate Network Communities”.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОЦЕНКИ ДИНАМИКИ АУТИСТИЧЕСКИХ ПРОЯВЛЕНИЙ ДЛЯ АНАЛИЗА ЭФФЕКТИВНОСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

*Аннотация.* В статье обоснована необходимость оценивания успешности социальной адаптации при инклюзивном обучении детей с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательной школе. В качестве инструмента предлагается использование рейтинговой шкалы оценки аутизма (Childhood Autism Rating Scale (CARS)); приводятся результаты анализа экспериментальных данных, полученных в ходе проведенного научного исследования на базе общеобразовательной школы; доказывается эффективность использования показателей динамики аутистических проявлений как для оценивания успешности социальной адаптации, так и для определения формы обучения детей с РАС в общеобразовательной школе.

*Ключевые слова:* инклюзивное обучение, динамика аутистических проявлений, социальная адаптация, шкала оценки аутизма, инклюзивное обучение детей с расстройствами аутистического спектра.

Одним из основных направлений в реформировании современной школы стало создание условий для полноценного включения в образовательное пространство и успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья. В связи с этим вопрос об организации обучения и социализации детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) в общеобразовательной школе в настоящее время стоит особенно остро, так как достаточно много детей уже обучаются и будут обучаться в режиме инклюзии. Тем не менее до сих пор недостаточно исследований, которые бы оценивали эффективность и успешность такого обучения для детей с РАС.

Проблема инклюзивного обучения детей с РАС является дискутируемой как у нас в стране, так и за рубежом. В западных странах инклюзия как форма обучения возникла раньше, и в настоящее время существуют мнения, как поддерживающие такую форму обучения для детей с РАС, так и выдвигающие ряд ограничений.

По данным Министерства образования США, количество учащихся с аутизмом, обучающихся в обычных классах более 80 % времени по общему расписанию, возросло

с 9 % в 1992–1993 гг. до 31 % в 2005–2006 гг. [16].

Большое количество научных исследований посвящено инклюзивному обучению учащихся с высокофункциональным аутизмом, так как они чаще всего обучаются в общеобразовательных школах. По мнению многих специалистов и родителей, инклюзия для учащихся с высокофункциональным аутизмом должна рассматриваться как основная форма обучения, поскольку она обеспечивает возможность овладения знаниями и навыками и усиливает независимость и социальную ответственность [11].

В большей части исследований, в которых анализируются результаты инклюзивного обучения, отмечаются положительные результаты для детей с РАС. В частности, это касается социальной активности учащихся.

По данным научных исследований, аутичные дети, обучающиеся в инклюзивных классах, показали не только более высокие уровни активности и социального взаимодействия [5], но также имеют больше друзей или выбирают их ровесниками для участия в совместной деятельности с той же частотой, что и учащиеся без нарушений развития [4].

Однако в некоторых исследованиях со-держатся противоположные выводы о том, что учащиеся с высокофункциональным аутизмом, обучающиеся в инклюзивной среде, имеют мало друзей, хуже принимаются сверстниками [12]. По мере взросления детей с РАС эмоциональные трудности и аффективные проблемы (например, депрессия, тревожность) могут становиться более выраженными [8].

Исследований, содержащих данные об академических достижениях учащихся с аутизмом, а также об инклюзивном обучении детей с другими формами аутизма, обучающихся в инклюзивных классах, очень мало, и эти области нуждаются в дальнейшем исследовании.

Кроме того, даже детей с высокофункциональным аутизмом нельзя отнести к группе детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), которым необходимо только минимальное сопровождение в обычном классе.

Из-за серьезных проблем и ограничений в области социальной коммуникации эти дети находятся в зоне повышенного риска в связи с опасностью социальной изоляции сверстниками [7] и проблем, связанных с нарушениями настроения (например, тревожности, депрессии) [3].

Современные исследования показывают, что адаптивное поведение/навыки (т. е. навыки повседневной жизни, социальные связи, моторные навыки) учащихся с высокофункциональным аутизмом зачастую ниже, чем их интеллектуальные и/или коммуникативные навыки [6; 10]. Поэтому решение различных повседневных задач часто представляет для них особые трудности [13].

Кроме того, многие учащиеся становятся легковозбудимыми и эмоционально неконтролируемыми, если происходят изменения в распорядке дня или привычной окружающей среде. Иногда различные внешние раздражители могут приводить к приступам гнева, неподчинению взрослым и даже агрессивному поведению [9]. Учитывая эти трудности, большинству учащихся с высокофункциональным аутизмом требуется создание специальных образовательных условий на протяжении всего обучения, даже при академической успешности.

Несмотря на то что большинство исследо-

вателей сходятся во мнении, что учащиеся с высокофункциональным аутизмом могут успешно обучаться в инклюзивных классах, становится очевидным, что отдельные учащиеся с нарушением такого типа могут выиграть от частичного обучения в специальных классах, в которых они могли бы развивать навыки, которые трудно развивать при обучении в обычных классах (например, самоконтроля), и где для них может создана более комфортная среда [14].

По нашему опыту, кроме внешних признаков нарушений (например, таких как поведение), при организации обучения детей с РАС нужно учитывать и нарушения, характеризующие развитие высших психических функций. Иногда такие нарушения могут выявляться только специалистами (нейропсихологами, логопедами, дефектологами) при проведении тестирования ребенка с РАС. Тем не менее эти нарушения также влияют как на процесс формирования высших психических функций, так и на обучаемость ребенка с РАС.

В данной статье мы представим вариант системы оценки эффективности инклюзивного обучения детей с РАС в общеобразовательной школе. Поскольку круг факторов, влияющих на процесс развития детей с РАС, как мы указывали выше, является спорной научной проблемой, выбор диагностических характеристик для детей с РАС остается сложной задачей.

В своем исследовании в выборе диагностических характеристик мы опирались на анализ научных исследований, проведенных как в России, так и за рубежом. Кроме того, в задачи нашего исследования не входила разработка новых методов оценивания, поэтому были выбраны методы, возможность использования и валидность которых были описаны в проведенных ранее и описанных в научной литературе исследованиях по аутизму. Часть исследований, посвященных инклюзивному обучению учащихся с высокофункциональным аутизмом, предлагают в качестве таких критериев использовать высокий коэффициент IQ, улучшение навыков коммуникации и уменьшение характеристик аутизма [17].

Для целей нашего исследования мы очертили круг оценочных показателей, которые охватывают следующие области: функци-

онирование и взаимодействие с окружающей средой (международная классификация функционирования, МКФ), нарушения по типу аутизма (рейтинговая шкала оценки аутизма, CARS), уровень интеллектуального развития (коэффициенты общего, вербального и невербального интеллектов по методике Векслера, WISC), показатель участия родителей в процессе обучения.

Хотя указанный перечень оценочных показателей не может охватить все области и не является полным, на него можно опираться как при проведении статистического анализа данных, так и в анализе динамики развития учащихся и эффективности вмешательства в рамках разработанной нами модели обучения.

В нашей статье в качестве примера мы представим данные, полученные при тестировании учащихся по CARS [15]. Выбор данного теста определяется простотой применения и прогностической ценностью.

Вошедшие в обследуемую группу дети обучались в коррекционных и инклюзивных классах средней общеобразовательной школы № 169 Московского института открытого образования с 2006–2007 по 2013–2014 учебный год. Всего в выборку на момент проведения исследования вошли 42 учащихся в возрасте от 6 лет 11 месяцев до 12 лет 3 месяцев. У всех детей отмечалось нарушение развития эмоционально-волевой сферы, нарушение познавательной деятельности, нарушение речи различной степени (ОНР 1–4), а также индивидуальные проблемы здоровья (нарушение зрения, слуха, эпилепсия и т. д.). Большая часть обследуемых детей (61,9 %) имели первоначальный диагноз «детский аутизм» (F84.0 по МКБ-10).

Обучение детей с РАС проходило в 3 этапа: адаптационно-диагностический, основной, инклюзивный. Учащиеся начинали учиться в специальном коррекционном классе, затем обучение проходило в режиме частичной и полной инклюзии. Подробное описание модели дано в ранее опубликованной нами статье [1].

Часть детей после адаптационно-диагностического этапа получили рекомендацию школьного психолого-педагогического консилиума по обучению только в специальных коррекционных классах с социальной интеграцией в школе, часть детей могли обучать-

ся в специальных коррекционных классах с частичной инклюзией, часть детей после обучения в режиме частичной инклюзии продолжила обучение в обычных классах в режиме полной инклюзии.

Шкала CARS – один из наиболее широко используемых в США рейтинговых методов оценки состояния детей с РАС. Рейтинговая шкала аутизма у детей CARS базируется на клинических наблюдениях за поведением ребенка и чаще всего используется для первичного скрининга симптомов аутизма. Шкала CARS предназначена для определения выраженности аутистических проявлений у детей с 3 до 15 лет. Шкала включает в себя 15 пунктов, описывающих значимые для обследования области функционирования ребенка.

Исследование, проведенное А. Ф. Шапошниковой, подтвердило эффективность шкалы CARS как средства скрининговой диагностики и динамического контроля психического состояния детей в условиях образовательного учреждения. Кроме того, была выявлена возможность использования этой шкалы при психопатологических состояниях и заболеваниях, предполагающих в своей структуре наличие аутистического симптомокомплекса, но не являющихся классическим аутизмом (детская шизофрения, шизотипическое расстройство, общее расстройство развития) [2].

Для оценивания по шкале использовались наблюдения педагогов, информация, полученная от родителей или значимых взрослых, результаты обследования и содержание диагностических карт, заполняемых специалистами.

По результатам обследования производился подсчет интегральной переменной «Степень аутичности. Начальный/конечный показатель».

В зависимости от полученного общего балла в соответствии с критериями теста CARS были выделены 3 группы детей:

- 1) 15–29 – нет аутизма;
- 2) 30–35 – проявление аутизма от легкого до среднего (имеется в виду высокофункциональный аутизм или синдром Аспергера);
- 3) 36–60 – тяжелый аутизм.

В первую группу «нет аутизма» вошли дети, у которых нарушение развития эмоционально-волевой сферы отличалось от

расстройств аутистического спектра. Тем не менее эти учащиеся имели выраженные проблемы поведения, не позволяющие им обучаться в обычном классе без создания специальных образовательных условий.

В таблице 1 представлены данные по обследуемому контингенту в соответствии с показателем «степень аутичности» на начало обучения в школе. Большая часть детей (69 %) в начале обучения относилась к группе «тяжелый аутизм».

Распределение учащихся по показателю «степень аутичности» по трем группам на конец обучения представлено в таблице 2.

Сравнивая данные этих таблиц, мы видим, что в результате получено значительное снижение количества детей, входящих в группу «тяжелый аутизм» (с 69 % до 23 %). Снижение количества детей, входящих в группу «тяжелый аутизм», происходило в связи с перераспределением учащихся по группам. В результате половина учащихся, входящих в экспериментальную группу, на конец обучения относились к группе «нет аутизма», а количество детей, входящих

в группу «средний и легкий аутизм», увеличилось (с 14,3 % до 26 %).

Проведенный анализ эмпирического распределения по выборке по показателю «степень аутичности» на нормальность с использованием критерия Колмогорова-Смирнова выявил, что распределение не является нормальным ( $p = 0,2$ ). Статистическая значимость различий до и после формирующего эксперимента была подтверждена по критерию хи-квадрат Фридмана.

Анализ, проведенный по показателю «степень аутичности», также показал положительную динамику для большинства обследуемых детей. Средние, минимальные и максимальные значения показателя на начало и конец обучения по группам представлены в таблицах 3, 4 и 5.

Таким образом, мы видим, что изменение состояния детей по показателю «степень аутичности» выявляется во всех трех группах. Причем максимальная динамика (12 баллов) получена в наиболее сложной группе детей с тяжелыми формами аутизма.

При этом значения показателя «степень

Таблица 1

Распределение учащихся по показателю «степень аутичности» на начало обучения

Кол-во баллов	Кол-во детей (абс)	Кол-во детей (%)	Девочки	Мальчики	Средний возраст начала обучения в школе
15–30	7	16,7	2	5	7,8
31–36	6	14,3	0	6	7,4
37–60	29	69,0	6	23	7,8
<b>Всего</b>	<b>42</b>	<b>100</b>	<b>8</b>	<b>34</b>	

Таблица 2

Распределение учащихся по показателю «степень аутичности» на конец обучения

Кол-во баллов	Кол-во детей (абс)	Кол-во детей (%)	Девочки	Мальчики
15–30	21	50,0	5	16
31–36	11	26,2	1	10
37–60	10	23,8	2	8
<b>Всего</b>	<b>42</b>	<b>100</b>	<b>8</b>	<b>34</b>

Таблица 3

Динамика показателя «степень аутичности» для группы 1 («нет аутизма»)

	Кол-во	Минимум	Максимум	Среднее значение	Стандартные отклонения
Начало обучения	7	20	30	26,7857	3,31483
Конец обучения	7	17	23	20,8571	2,13530
Динамика	7	3	8,50	5,9286	1,69383
N валидных (по списку)	7				

Динамика показателя «степень аутичности» для группы 2 («легкий и средний аутизм»)

	Кол-во	Минимум	Максимум	Среднее значение	Стандартные отклонения
Начало обучения	6	31	35	33,3333	1,72240
Конец обучения	6	19	32,5	26,1667	5,39135
Динамика	6	1	14	7,1667	5,04645
N валидных (по списку)	6				

Таблица 5

Динамика показателя «степень аутичности» для группы 3 («тяжелый аутизм»)

	Кол-во	Минимум	Максимум	Среднее значение	Стандартные отклонения
Начало обучения	29	37	55	44,7759	4,73133
Конец обучения	29	20,5	46,5	32,5862	7,20995
Динамика	29	3,5	21	12,1897	5,28883
N валидных (по списку)	29				

аутичности» на начало обучения у учащихся значительно выше, чем на конец обучения, то есть в начале обучения симптоматика нарушений во всех группах была более выраженной. Это также косвенно подтверждается тем фактом, что у многих учащихся первоначальный диагноз РАС впоследствии снимался врачебными комиссиями.

Выраженность нарушений эмоционально-волевой сферы являлась основным препятствием для учащихся с РАС к инклюзивному обучению вместе с нормально развивающимися детьми. Положительная динамика по показателю «степень аутичности» являлась основным критерием изменения формы обучения учащихся с РАС и перевода ребенка из специ-

ального коррекционного в инклюзивный класс. Распределение учащихся по форме обучения по 3 группам на конец обучения представлено в таблице 6.

Мы видим, что в целом количество детей, которые не смогли учиться даже в режиме частичной инклюзии, составило 57,1 %, количество детей, обучавшихся в режиме частичной или полной инклюзии, составило 42,9 %. Это означает, что для учащихся с тяжелыми формами аутизма больше подходило обучение в специальном коррекционном классе с социальной интеграцией. Учащиеся с легкой и средней формой аутизма могли учиться в режиме частичной, но не полной инклюзии.

Таблица 6

Распределение учащихся по форме обучения на конец обучения

Форма обучения	Степень аутичности (по CARS) на конец обучения						Всего	
	1-я группа (нет аутизма)		2-я группа (легкий и средний аутизм)		3-я группа (тяжелый аутизм)			
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Корр. класс с социальной интеграцией	8	38,1	6	54,5	10	100	24	57,1
Частичная инклюзия	7	33,3	5	45,5	0	0	12	28,6
Полная инклюзия	6	28,6	0	0	0	0	6	14,3
<b>Всего</b>	<b>21</b>	<b>100</b>	<b>11</b>	<b>100</b>	<b>10</b>	<b>100</b>	<b>42</b>	<b>100</b>

Таким образом, предложенный критерий оценки является эффективным при анализе успешности социальной адаптации детей с РАС в общеобразовательной школе. Также эти показатели можно использовать в качестве критериев для определения формы обучения детей с РАС в общеобразовательной школе.

#### Библиографический список

1. Алексеева В. В., Волков А. А., Шаргородская Л. В. Обеспечение доступности образования и социализации детей с РАС и выраженными проблемами поведения в условиях общеобразовательной школы // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сб. материалов II Международной научно-практической конференции. – М.: МГППУ, 2013. – С. 185–189.
2. Шапошникова А. Ф. Скрининговая диагностика и динамический контроль детей с заболеваниями аутистического спектра с использованием рейтинговой шкалы для оценки детского аутизма // Социальная и клиническая психиатрия. – 2012. – Т. 22. – № 2. – С. 63–68.
3. Berney T. Asperger Syndrome from childhood into adulthood // *Advances in Psychiatric Treatment*. – 2004. – N 10. – P. 341–351.
4. Chamberlain B., Kasari C., & Rotheram-Fuller E. Involvement or isolation? The social networks of children with autism in regular classrooms // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. – 2007. – N 37. – P. 230–242.
5. Dahle K. B. Services to include young children with autism in the general classroom. // *Early Childhood Education Journal*. – 2003. – N 31. – P. 65–70.
6. Lee H. J., & Park H. R. An integrated literature review on the adaptive behavior of individuals with Asperger syndrome // *Remedial and Special Education*. – 2007. – N 28. – P. 132–139.
7. Locke J., Ishijima E. H., Kasari C., & London N. Loneliness, friendship quality and the social networks of adolescents with high-functioning autism in an inclusive school setting // *Journal of*

*Research in Special Educational Needs*. – 2010. – N 10. – P. 74–81.

8. Macintosh K., & Dissanayake C. Social skills and problem behaviours in school aged children with high-functioning autism and Asperger's disorder // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. – 2006. – N 36. – P. 1065–1076.

9. Myles B. S. Children and youth with Asperger syndrome: Strategies for success in inclusive settings. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2005. – P. 201.

10. Myles B. S., Lee H. J., Smith S. M., Tien K., Chou Y., Swanson T. C., & Hudson J. A large-scale study of the characteristics of Asperger syndrome // *Education and Training in Developmental Disabilities*. – 2007. – N 42. – P. 448–459.

11. National Research Council. Educating Children with Autism // Washington, DC: The National Academies Press, 2001. – P. 324.

12. Orsmond G. I., Krauss M. W., & Seltzer M. M. Peer relationships and social and recreational activities among adolescents and adults with autism // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. – 2004. – N 34. – P. 245–266.

13. Sansosti F. J., Powell-Smith K. A., & Cowan R. J. High functioning autism/Asperger syndrome in schools // *Assessment and Intervention*. New York, NY: Guilford Press, 2010. – P. 257.

14. Sansosti J. M., Sansosti F. J. Inclusion for children with high-functioning autism spectrum disorders: definitions and decisions making // *Psychology in the schools*. – 2012. – Vol. 49 (10). – P. 917–931.

15. Schopler E, Reichler R. J., DeVellis R. F., Daly K. Toward objective classification of childhood autism: Childhood Autism Rating Scale (CARS) // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. – 1980. – Vol. 10, No. 1. – P. 91–103.

16. U.S. Department of Education. Twenty-ninth annual report to Congress on the implementation of the Individuals with Disabilities Education Act. – 2010. – P. 277.

17. White S. W., Scahill L., Klin A., Koenig K., & Volkmar F. Educational placements and service use patterns of individuals with autism spectrum disorders // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. – 2007. – N 37. – P. 1403–1412.

#### **Shargorodskaya Liudmila Vyacheslavovna**

*Special teacher, secondary school № 169, Moscow Institute of Open Education, lushar@yandex.ru, Moscow*

### **USING THE ASSESSMENT OF AUTISTIC SYMPTOMS FOR ANALYZING THE EFFECTIVENESS OF INCLUSIVE EDUCATION OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS**

*Abstract.* The article was substantiated necessity of evaluation of the success of social adaptation in inclusive education of children with autism spectrum disorders in the secondary school. The Child-

hood Autism Rating Scale (CARS) may be used as a tool of such evaluation; the article presents the results of the analysis of experimental data obtained in the research-based secondary school; proves the efficiency indicators of the dynamics of autistic symptoms for the evaluation of the success of social adaptation and for the definition of the form of teaching children with ASD in secondary school.

*Keywords:* inclusive education, the success of social adaptation, social adaptation, The Childhood Autism Rating Scale, inclusive education of children with autism spectrum disorders.

*Поступила в редакцию 25.05.2015*

УДК 371.4; 371.5

**Воропаев Михаил Викторович**

*Доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и истории педагогики, Московский городской педагогический университет, vrvpvt@mail.ru, Москва*

## ПРОБЛЕМА ПРЕДМЕТНОЙ ОПРЕДЕЛЕННОСТИ ПОВСЕДНЕВНОСТИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ФЕНОМЕНА<sup>1</sup>

*Аннотация.* Статья посвящена анализу научных подходов к изучению повседневности образовательной организации; предложена классификация направлений исследования повседневности: культурно-антропологическое и этнографическое описание жизни и быта школьников и педагогов; анализ институциональных факторов, которые определяют повседневное поведение учеников и учителей. Показано, что результаты педагогических исследований в области формирования привычек, полученные отечественной педагогикой в 1940–1960-е гг., актуальны в настоящее время.

Повседневность образовательной организации определяется как рутинное поведение индивидов при реализации социально-профессиональных ролей «обучающийся», «учитель» и связанные с этими процессами ценностно-смысловые и эмоциональные структуры. Такой подход позволяет включить в предмет педагогики изучение рутинизированных бизнес-процессов образовательной организации, включая дисфункции этих процессов, их имитационное замещение и организационные патологии. В статье выделены два первичных бизнес-процесса образовательной организации: образование и присмотр.

*Ключевые слова:* повседневность, образовательная организация, социальная феноменология, бизнес-процессы, образование, социальный контроль.

Исследование повседневности, обыденности в педагогике никогда не привлекало внимание большого количества исследователей. Однако вполне определенно можно утверждать, что существует достаточно продолжительная научная традиция изучения этого феномена. Отметим, что в публикациях на эту тему можно встретить как собственно изучение повседневности как некоей предметной области, так и попытки институировать «педагогику повседневности» как самостоятельное направление в педагогической науке.

Термин «педагогика повседневности» в настоящее время не является общеупотребительным. Так, для О. Е. Черствой – это отрасль педагогического знания, предметом которой является реальная практика воспитательной деятельности в историко-культурных контекстах [18]. Т. А. Ромм и М. В. Ромм вкладывают в это понятие антропологический смысл: ««Педагогика повседневности» актуализирует такое поле и пространство повседневности, которое позволяет ребен-

ку и взрослому <...> во всей своей совокупности (на физическом, психическом духовно-нравственном, социальном уровнях) реализовать свои права на развитие» [12, с. 163–164]. Для В. Т. Кудрявцева все современное дошкольное образование – повседневное, и это крайне негативная характеристика, так как в качестве альтернативы ему автор указывает творчество и игру [6]. По нашему мнению, в настоящее время условия для выделения педагогики повседневности в самостоятельную область педагогики еще не созрели. Хотя ряд факторов и свидетельствует о том, что такое выделение в будущем возможно. На наш взгляд, наиболее значимые результаты в изучении повседневности в педагогике на данный момент получены научной группой, объединенной вокруг С. Д. Полякова [19]. Предметом их коллективного исследования явилась повседневная жизнь школьников как форма выражения социокультурной ситуации и социокультурных условий развития школьников в образовательном учреждении.

<sup>1</sup> Статья подготовлена при поддержке Российского гуманитарного фонда (РГНФ), проект № 14-06-00384

С. Д. Поляков определяет школьную повседневность как «повседневные, повторяющиеся ситуации в жизни образовательного учреждения в их восприятии, переживании, осмыслении участниками школьной жизнедеятельности» [11, с. 23]. На психологическом уровне это проявляется в феномене школьной и личностной идентичности и в устойчивых образах участников школьной жизни. В число факторов, определяющих школьную повседневность, включаются численность учащихся и педагогов, архитектура пространства, тип образовательного учреждения, его педагогические обобщенные характеристики. В цитируемом источнике различаются три «пространства» повседневной жизни школьников: «педагогическое, создаваемое конкретными действиями педагогов; порожденное “устройством” школы как социальной организации; порожденное непосредственным общением и взаимодействием в школе» [11, с. 24–25]. С. Д. Поляков делает вывод о том, что феноменология повседневной жизни школьников существует в четырех «мирах»:

- 1) персонализированном, вещном;
- 2) социофизическом;
- 3) социолингвистической сфере;
- 4) социовременном измерении.

В персонализированный вещный мир при таком подходе включаются одежда, вокруг учебные принадлежности, технопредметы; в социофизическое пространство – основные элементы школы и класса (восприятие коридоров, лестниц и пр.); в социолингвистическую сферу – содержательные и стилевые компоненты общения; в социовременное измерение – школьная временная перспектива, ценность и символизация школьного времени. С. Д. Поляков формулирует вывод (на наш взгляд, не бесспорный) о том, что на психологическом уровне эти «социокультурные особенности отражаются, в частности, в форме школьной идентичности» [11, с. 27].

В научной историографии вопроса С. Д. Поляков выделяет работы учеников Г. С. Виноградова, представителей группы «антропология советской школы» (В. Г. Безрогов, С. Г. Леонтьева и др.), работы психологов, относящихся к направлению экологической психологии (В. И. Панов, Ю. Г. Панюкова), исследования физического пространства как фактора социализации

А. Ослона, исследования, выполненные в рамках теории воспитательных систем, исследования уклада школ, школьной культуры, скрытого учебного плана. Перечень феноменов, которые включатся в исследование повседневности, различаются как между названными выше направлениями, так и между различными авторами. Так, тематика педагогических исследований повседневности, по мнению С. Д. Полякова, соответствовала следующим направлениям:

1) изучение повседневной жизни детей и образовательных учреждений в историческом аспекте, в различные периоды существования школы и различные периоды истории детства;

2) анализ материальных условий образовательных учреждений и жизни детей как предпосылок их школьной и нешкольной деятельности;

3) описание образа жизни и поведения современных школьников;

4) описание и анализ повседневности как отражения обобщенных характеристик бытия образовательных учреждений, в том числе противостояния другому способу «школьного бытия» – событийности [19].

Приведенная классификация, как и ряд других, отражает, по нашему мнению, иное, более фундаментальное основание для деления.

1. Культурно-антропологическое и этнографическое описание жизни и быта школьников и педагогов (как в историческом аспекте, так и в настоящем), в центре которого стоит фиксация тех или иных форм поведения и их смыслов, при этом для интерпретации этих форм привлекается широкий спектр культурологических, социологических, психологических, политологических концептов.

2. Изучение повседневности в рамках педагогической антропологии (пока что существует как предполагаемая область исследования) [12].

3. Описание институциональных факторов, в первую очередь связанных с социальными структурами (от определенной школы до института образования в рамках страны), которые определяют привычное, повседневное поведение учеников и учителей (при этом исследователь, как правило, достаточно последовательно придерживается выбранной методологии).

К последнему направлению принадлежит, например, изучение скрытого образования (И. Д. Фрумин, С. Н. Вачкова и др.). Например, С. Н. Вачкова рассматривает уклад школы в основном как феномен повседневности. В ее исследованиях выявлены информационно-коммуникационные средства, которые могут быть использованы для формирования уклада школы, и важнейшее из них – использование «виртуальной проекции школы» (термин С. Н. Вачковой) для воздействия на «ценностно-смысловые характеристики уклада школы и для укрепления его темпоральной структуры» [3, с. 152]. В рассматриваемом направлении можно выделить работы, которые трактуют «hidden curriculum» («скрытая программа») как проявление символического насилия, социальной несправедливости, так и работы, в которых этот феномен «оказывается не внешним побочным эффектом, влияющим на качество образования, а неустранимым внутренним структурным элементом символического обмена» [10, с. 168].

Отдельно выделим направления научно-педагогических исследований, которые, на наш взгляд, прямо соотносятся с педагогикой повседневности, хотя их обычно и не включают в данную область. Это воспитание социально-позитивных привычек и формирование традиций. Основные педагогические работы, посвященные воспитанию привычек, относятся к периоду 1960–1970-х гг. Многие из них написаны медиками и ориентированы на воспитателей детских садов и родителей дошкольников [4]. Практически все они в той или иной степени повторяют основные идеи, высказанные С. Л. Рубинштейном: «Привычки воспитываются, формируются в результате соответствующей “организации жизненного опыта детей”, опыта, который приводит к упражнению в правильных поступках. Это упражнение нельзя ограничить задачей многократного повторения хороших поступков. Чтобы они стали потребностью ребенка, т. е. сделались привычными, нужно, чтобы эти действия сопровождалось успехом, удовольствием, т. е. получали дополнительное “подкрепление”. Особенно большое значение для укоренения привычек имеют самые первые положительные результаты действий и первые впечатления» [13, с. 26]. Несмотря

на кажущуюся очевидность и абсолютное несоответствие современному педагогическому «мейнстриму», эти рекомендации актуальны и сегодня. Из них, например, следует важность первого (и обязательно положительного) опыта участия обучающегося в образовательном процессе школы.

В отличие от очень скудной педагогической традиции исследования формирования привычек, воспитание детей с помощью традиций имеет гораздо более обширную историографию. Однако монографические исследования существенно малочисленнее, в основном сосредоточены в области этнопедагогики, а незначительное количество исключений в качестве предмета выбирает традиции социума в целом, а не традиции определенной школы (образовательной организации). Большая часть авторов широко толкует понятие традиций, включая в них и нормативно-ценностные структуры, вплоть до утверждений о том, что «нравственное качество – это традиция» и т. п. Мы исходим из того, что традиция всегда выступает как некое действие или действия.

В целом идеи исследований этой группы сводятся к следующим тезисам:

- 1) организации специального просвещения (сообщение определенной информации о традиции, которая является предметом формирования, или ресурсом для воспитания);
- 2) актуализация эмоциональных состояний, высших нравственных и эстетических чувств, связанных с традицией;
- 3) организация участия в действиях по исполнению (реализации) традиции;
- 4) использование ряда внешних и внутренних (по отношению к организации) факторов, которые облегчают достижение задач воспитания.

Второй и третий пункты реализуются, как правило, посредством участия в ритуалах. Как уже отмечалось выше, ритуал выходит за границы повседневности. Таким образом, традиции не входят в область повседневности образовательной организации, т. к. они всегда (по крайней мере, так должно быть) являются событиями, актуализирующими, укрепляющими связь (в том числе эмоциональную) с высшими нравственными, эстетическими, государственными, национальными идеалами. В то же время, несомненно, в силу своей периодичности традиции и ри-

туалы тесно взаимосвязаны с областью повседневности.

Целесообразно уделить внимание философскому анализу проблемы повседневности. Не пытаясь провести системный анализ исследований (тем более, что это реализовано в монографии И. Т. Касавина и С. П. Щавелева [5]), выделим наиболее продуктивные, на наш взгляд, идеи.

Первая из них – это толкование повседневности как феномена, разрушенного деструктивным воздействием массовой манипулятивной идеологии. При этом отмечается дезинтегрированность, рассогласованность повседневной жизни, ее духовная нищета, господство депозитарного сознания. Процессы научения замещаются простым упорядочиванием и редукцией новых ситуаций к уже известным. У А. Лефевра четко проявляется негативное отношение к повседневности, как к «порождению современного общества тотальной манипуляции» [9, с. 34–33]. Логическим продолжением такой позиции является толкование повседневности как сферы свободы человека – в противовес сфере массового контроля и программирования со стороны бизнеса и государства. Качественно новые возможности в реализации механизмов власти в отношении обыденного сознания появились в связи с развитием виртуальных сред. В литературе неоднократно отмечалось, что средства массовой коммуникации удваивают реальность [16], они задают границы реальности повседневной жизни, но одновременно ставят само ее существование под сомнение. Что дает основание многим авторам содержание повседневной реальности ставить в зависимость от их реакции на глобальную коммуникацию.

Вторая идея, на которую обращают внимание многие авторы, – идея особых временных характеристик повседневности. А. Лефевр описывает их следующим образом: «Повседневность, с одной стороны, предполагает циклы – день и ночь, времена года и сельскохозяйственные сезоны, деятельность и покой, голод и насыщение, желание и его удовлетворение, жизнь и смерть, с другой стороны, она включает в себе повторяющиеся действия труда и потребления.

В современной жизни эти повторяющиеся действия маскируют и разрушают циклы.

Повседневное несет с собой монотонность. Монотонность – константа тех изменений, которые повседневность содержит в себе. День следует за днем, один не отличается от другого, и все же в этом заключено фундаментальное противоречие повседневности – все изменяется» [9, с. 35].

Идея о «жизненном мире» как о мире «очевидностей», которые носят дорефлексивный характер и на которых основываются другие слои сознания, является основной для социальных феноменологов. Социальный мир рассматривается ими, прежде всего, как мир значений, переживаемых и интерпретируемых людьми в повседневной жизни. Причем значения рассматриваются как пересечение смысловых характеристик типизированных форм человеческой деятельности [15]. При этом повседневность как определенное отчуждение от сущностных сил человека все же онтологически позитивна, поскольку она задает человеку простые ориентиры его бытия в мире, подлежащие тяжелому преодолению на пути подлинного становления человека самим собой [17]. Именно данный подход, по нашему мнению, наиболее адекватен для педагогического исследования повседневности.

Т. И. Касавин, С. П. Щавелев приводят следующий перечень важнейших характеристик, которые описывают повседневность:

- 1) безусловная необходимость для каждого человека совершения тех или иных действий;
- 2) повторяемость, ритмичность времени и событийного наполнения обыденного существования;
- 3) замкнутость типичных пространств повседневности, частичная проницаемость этих зон для влияний со стороны специализированных сфер культуры;
- 4) консервативность обыденных начал жизни и форм культуры, их устойчивость;
- 5) усредненность, принципиальная общедоступность повседневных задач, знаний и способов деятельности, взаимозаменяемость их субъектов;
- 6) массовидность;
- 7) отнесенность к частной жизни, приватному; нечто, противостоящее публичному, официальному, институционализованному;
- 8) достижимость и предсказуемость для индивида, добровольность и обиходность;

9) понятность для индивида и поэтому совершаемое полусознательно или даже вовсе бессознательно.

При такой трактовке особенностей повседневности юмор, труд, игра и учеба выходят за рамки повседневности. При этом оба автора признают, что и в учебной деятельности, и в ритуалах присутствует значительная составляющая рутинизации.

В связи с этим мы считаем, что повседневность в своем истинном виде, как сосредоточие «слепого пятна» естественной установки, как неререфлексируемая сфера опыта все же не может выступить предметом педагогических исследований. Именно этот слой повседневности имели в виду И. Т. Касавин и С. П. Щавелев, когда писали о том, что в самой глубине повседневности, почти не достижимой для научного анализа, находится сама повседневная реальность [5]. Практически все упомянутые выше педагогические исследования изучали не ее, а фактически пограничные с другими формами социальной реальности пласты. Для педагогики понимание повседневности как сферы индивидуальной свободы индивида, противостоящей работе и другим институциональным структурам и процессам, непродуктивно, и собственно выводит этот феномен за границы предметной области данной науки. При таком подходе из исследовательского поля выпадают рутинизированные сферы социальных практик в образовании, что для педагогики, по нашему мнению, неэффективно.

Уточним наше понимание повседневности. В своей сущности – это действия, поведение человека (мы специально не употребляем термин «деятельность», т. к. за ним стоит традиция использования в рамках теории деятельности, развиваемой отечественной психологией), детерминированные достаточно постоянно и массово действующими факторами (социальными, геофизическими, биологическими и пр.). Эта фундаментальная особенность определяет другие свойства повседневности:

- рутинность, привычность;
- «привязанность» к локальным, относительно замкнутым пространствам;
- монотонность, ритмичность действий;
- устойчивость и консервативность.

Пространство повседневности – это та

социально-экологическая ниша, которая непосредственно окружает человека, но, в отличие от И. Т. Касавина и С. П. Щавелева, мы не рассматриваем ее как приватную. Это рутинизированная и привычная часть социальных институтов и структур, которая непосредственно взаимодействует с человеком. Образно говоря, это то, каким образом «дотягиваются», «достаю» до человека социальные институты. Очевидно, что часто «вектор действия» этих структур может не совпадать, а открыто противоречить друг другу, но в силу того, что их действие разворачивается в одном социальном пространстве, во взаимодействии с одним человеком (или микросообществом), то они должны быть согласованы определенным образом. Повседневность охватывает именно устойчивые, привычные области такого согласования. Опять же очевидно, что любое противоречие, возникающее между векторами действия (или кластерами социальных ролей) различных социальных институтов и социальных организаций, приводит к сокращению области повседневности. Обратим внимание еще на то, что повседневность – это поле действия акторов, но не субъектов. Как мы уже отмечали, повседневность – это область привычного, неререфлективного поведения. Сказанное может быть аргументом против включения повседневности в рамки педагогической проблематики.

Оправданность изучения педагогической повседневности, по нашему мнению, определяется двумя существенными аргументами:

1. Свойства субъектности, даже тогда, когда она сформирована, человек проявляет не всегда. Таким образом, сфера повседневности ценна тем, что она создает контекст, содержательно и структурно связанный (хотя и не жестко функционально) с тем смысловым полем, которое определяет деятельность субъекта.

2. Именно в этой сфере разворачивается достаточно большой объем социальных взаимодействий, регулирование которых является одной из важных целей института образования.

Хотя это и не точно, но мы продолжим использовать термин «повседневность» применительно к педагогическим феноменам, понимая под ним переходные, пограничные с истинной повседневностью формы. Осно-

вываясь на изложенных выше аргументах, мы предлагаем следующее определение. Повседневность образовательной организации – это привычное, рутинное поведение индивидов при реализации социально-профессиональных ролей «обучающийся», «учитель» (педагог, работник) и связанные с этими процессами ценностно-смысловые и эмоциональные структуры.

Анализ проблематики существующих в педагогике исследований выявил, на наш взгляд, еще одно перспективное направление изучения повседневности образовательной организации, а именно бизнес-процессы, точнее, их рутинизированные части.

Существует множество классификаций бизнес-процессов. Во всех определениях указывается ряд существенных признаков: использование внешних ресурсов в начале процесса, получение некоего продукта, представляющего ценность для потребителя в конце, определенная логическая и организационная целостность [14]. На основании выделенных признаков можно утверждать, что в школе существует два первичных бизнес-процесса, потребителями которых выступает в первую очередь государство, и во вторую – родители (законные представители) обучающихся. Эти процессы: образование (в основном обучение и в незначительной части воспитание) и присмотр.

Поясним использование второго термина. Социологи неоднократно указывали на социальный контроль как на функцию образования. П. Л. Бергер, Б. Бергер использовали для его определения оборот «ставить на место». Как латентная функция он обозначает следующее: «... приучить ребенка к тому, каково “его место”, то есть заставить принять его сами критерии оценки и потому узаконить эту карьеру, которая логически следует из его оценки» [2, с. 170], т. е. фактически образование содержит целый набор социальных и культурных фильтров.

На поверхности (особенно в условиях отечественной действительности) эта функция образования выступает как «присмотр». Удержание в рамках, присмотр в течение дня (неслучайно, что в школе оборот «держать класс» является достаточно распространенным) – важная задача любой школы, а если говорить об обеспечении безопасности обучающихся, то и первостепенная. На самом

деле, даже если рассматривать школу исключительно как место временного содержания детей и подростков под надзором, то это дает возможность родителям высвободить время для работы. Кроме того, 16–17-летние юноши и девушки создали бы излишнее напряжение на рынке труда.

Таким образом, основное содержание предмета педагогики обыденности в образовании – привычная, рутинизированная часть фактически протекающих бизнес-процессов (образования и присмотра) в образовательной организации, включая их устойчивые дисфункции и организационные патологии. Взаимодействия в ходе этих процессов «обволакиваются» школьной культурой, ценностно-смысловыми конструкциями, связанными с жизнью ребенка и педагога в определенном учреждении. Если определенный педагог не справляется с классом, фактически не способен организовать усвоение школьной программы, а ученики на его уроках развлекаются и играют в игры на смартфонах, то в наших терминах это значит, что процесс образования в данном сегменте не идет вообще, его замещают имитационные формы жизнедеятельности, реализуется только процесс присмотра, и то только за счет страха перед администрацией школы и наличия охраны на входе в школу (что делает невозможным хождение по коридорам и выход из здания во время урока). Как мы отмечали выше, повседневность образовательной организации в силу своей природы стремится к целостности, устойчивости. И любые противоречия, особенно связанные с первичными бизнес-процессами, ее разрушают. Продолжая описанный выше пример, привычное ничегонеделание на уроках, в том случае, если учебный год заканчивается ГИА или ЕГЭ, приобретает совершенно другой смысл и приводит к совершенно разному поведению учеников.

Противоречия между первичными бизнес-процессами разрушают повседневность – особенно ярко это проявляется при нарушении пространственного и временного структурирования. Перевод учащихся из одного здания в другое, смена классных кабинетов, переустройство рекреаций, особенно закрытие или разрушение мест, имеющих высокую личностную значимость, изменение времени каникул, рассогласование

циклов учебного процесса с календарными и климатическими циклами и пр. – все это мощные деструктивные факторы для повседневности.

В современном мире действуют глобальные социальные факторы, которые обладают способностью влиять на человека прямо, «через голову» всей социальной лестницы, в том числе и школы. В силу распространения массмедиа, особенно виртуальных сред, очень многие социальные агенты (глобального и локального характера) прямо воздействуют на сферу обыденности учеников и учителей. Современный ребенок, подросток растет в информационной среде, которая транслирует весьма противоречивые ценности: от ценностей патриотизма и гражданственности до ценностей потребительства и насилия. Но информационные компьютерные технологии не принадлежат исключительно к глобальным факторам, могут частично опосредовать бизнес-процессы школы – образование и присмотр. Например, ученики могут с помощью смартфонов искать правильные ответы на полученные задания или использовать их для общения с товарищами, в школе может быть установлена электронная пропускная система.

Таким образом, подводя итоги рассматриваемой проблемы, можно сделать ряд выводов. Во-первых, глубинные, нерелексивные области повседневности не могут быть адекватной для педагогики областью исследований.

Во-вторых, предметом педагогики повседневности выступают пограничные с повседневностью феномены, привычные, рутинные действия, поведение индивидов при реализации социально-профессиональных ролей «обучающийся», «учитель» (педагог, работник) и связанные с этими процессами ценностно-смысловые и эмоциональные структуры.

В-третьих, если в качестве предмета изучения выбирать не повседневность отдельно взятого индивида, а повседневность образовательной организации как определенного пространства, на котором обучающиеся и педагоги реализуют нормативно предписанную деятельность, то основной задачей педагогики повседневности становится изучение рутинизированных бизнес-процессов, включая их дисфункции и имитационное замещение.

### Библиографический список

1. *Азизова Н. Р.* Социокультурные традиции России как основа устойчивого развития системы социального воспитания детей: монография. – М.: Изд-во Ин-та социальной педагогики РАО, 2009. – 107 с.
2. *Бергер П. Л., Бергер Б.* Что такое социальный контроль? Случай образования // Экономика образования. – 2008. – № 3. – С. 163–172.
3. *Вачкова С. Н.* Создание и реализация в образовательной практике организационно-педагогических условий управления формированием уклада школы // Теория и практика общественного развития – 2013. – № 9. – С. 151–155.
4. *Каплан Л. И.* Воспитание навыков и привычек у детей: книга для родителей. – М.: Медицина. – 1967. – 63 с.
5. *Касавин И. Т., Щавелев С. П.* Анализ повседневности. – М.: «Канон+», 2004. – 430 с.
6. *Кудрявцев В. Т.* Дошкольное образование: от педагогики повседневности – к педагогике развития [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.experiment.lv/rus/biblio/obraz\\_21veka/1.5\\_kudrjavcev.htm](http://www.experiment.lv/rus/biblio/obraz_21veka/1.5_kudrjavcev.htm) (дата обращения: 27.10.2014).
7. *Купач Т. Ю.* Педагогические основы социального воспитания дошкольников на культурно-исторических традициях: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2000. – 24 с.
8. *Лелеко В.* Пространство повседневности в европейской культуре. – СПб.: С-Петерб. гос. ун-т культуры и искусств, 2002. – 303 с.
9. *Левфевр А.* Повседневное и повседневность // Социологическое обозрение. – 2007. – № 3. – Т. 6. – С. 33–36.
10. *Полонников А. А.* «Hidden curriculum» и продуктивность образования // Вестн. Том. гос. ун-та. – 2012. – № 359. – С. 165–169.
11. *Поляков С. Д.* Теоретическая модель // Школьная повседневность (Опыт междисциплинарного исследования). – Ульяновск: УлГПУ, 2010. – С. 23–27.
12. *Ромм Т. А., Ромм М. В.* Контroversы педагогики повседневности // Социальная педагогика в социальных практиках: сборник материалов Международного симпозиума. – М.: БУКИ ВЕДИ, 2013. – С. 158–164.
13. *Рубинштейн С. Л.* О воспитании привычек у детей. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 41 с.
14. *Руденко И. В., Храменок С. Е.* Теоретические аспекты сущности бизнес-процессов: управление ограничениями // Вестник ОмГУ. Серия: Экономика. – 2013. – № 3. – С. 206–210.
15. *Смирнова Н. М.* От социальной метафизики к феноменологии «естественной установки» (феноменологические мотивы в современном социальном познании). – М.: ИФРАН, 1997. – 223 с.
16. *Терентьева Ю. В.* Роль средств массовой

коммуникации в конструировании реальности повседневной жизни человека // Вестн. Том. гос. ун-та. – 2009. – № 323. – С. 94–97.

17. Черных О. Н. Виртуальный принцип повседневности // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2011. – № 127. – С. 107–114.

18. Черствая О. Е. Педагогика повседневности как теоретическая основа сопровождения семей с различным укладом жизни // Знание. Понимание. Умение. – 2012. – № 1. – С. 228–233.

19. Школьная повседневность (Опыт междисциплинарного исследования): сборник научных работ. – Ульяновск: УлГПУ, 2010. – 128 с.

### *Voropaev Michail Victorovich*

*Dr. Sci. (Pedag.), Prof., of the Department of theory and history of education, Moscow City Pedagogical University, vrpmv@mail.ru, Moscow*

## **EVERYDAYNESS AS A SUBJECT OF STUDY IN PEDAGOGY<sup>1</sup>**

*Abstract.* This article analyzes the scientific approaches for studying of everydayness educational organization. The classification of research areas of everydayness: the cultural-anthropological and ethnographic description of life of students and teachers; the study of everydayness within the framework of educational anthropology; study of institutional factors that determine the daily behavior of pupils and teachers. The article shows that the results of educational research on the formation of habits obtained Russian pedagogy in the 40-60-ies of XX century are relevant in the present. The article substantiates the position that the subject of pedagogy deep layers of everydayness is not included. An alternative approach makes it impossible to study the processes of teaching, education, work and play. Everydayness educational organization is defined as the routine behavior of individuals in the implementation of social and professional roles of “student”, “teacher” and associated with these processes of value-semantic and emotional structure. Thus, this approach allows to include in the study of the subject of pedagogy routinized business processes of educational organizations, including dysfunction of these processes and organizational pathology. The article highlights two primary business processes of educational organization: education and social control.

*Keywords:* everydayness, educational organization, social phenomenology, business processes, education, social control.

*Поступила в редакцию 10.04.2015*

<sup>1</sup> This article was prepared with the support of the Russian humanitarian science Foundation, project No 14-06-00384

# ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

---

## ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ И УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ В ЖУРНАЛЕ

### 1. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

1.1. Научное периодическое издание «Сибирский педагогический журнал» включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, рекомендованных ВАК РФ для публикации основных результатов диссертационных исследований на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук (в редакции от 2014 г.).

1.2. Журнал публикует материалы по широкому спектру теоретических и прикладных проблем в сфере образования: научные статьи, научные обзоры, научные рецензии, отзывы.

1.3. Авторы предоставляют 2 рецензии за подписью доктора или кандидата наук по специальности, заверенные в установленном порядке.

1.4. Редакцией не принимаются к рассмотрению материалы публиковавшихся ранее научных статей, а также материалы, не соответствующие изложенным требованиям и рекламные материалы.

1.5. Редакционный совет и редакционная коллегия производят отбор поступивших материалов и распределяет их по постоянным рубрикам. Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей с сохранением авторского варианта научного содержания. В случае необходимости редколлегия вступает в переписку с авторами по электронной почте и может обратиться с просьбой о доработке материалов. Статьи, не соответствующие перечисленным требованиям, не публикуются и почтовой пересылкой не возвращаются.

1.6. Вознаграждение (гонорар) за опубликованные научные статьи не выплачивается.

1.7. Автор (соавторы) в соответствии с приведенными ниже требованиями и условиями оформляет необходимые материалы: сопроводительные документы и рукопись статьи в электронном виде. В электронном виде материалы передаются по электронной почте и размещаются на сайте журнала.

1.8. Дополнительные условия публикации высылаются по запросу по электронной почте.

1.9. Редакция имеет право частично или полностью предоставлять материалы научных статей в российские и зарубежные организации, обеспечивающие индекс научного цитирования, а также размещать данные материалы на Интернет-сайте журнала.

1.10. Перепечатка материалов «Сибирского педагогического журнала» без разрешения редакции запрещена, ссылки на журнал при цитировании обязательны.

1.11. Публикация статей в журнале и доставка журнала авторам осуществляется на основании договора об оказании услуг по редакционной подготовке и публикации авторского материала в периодическом научном издании «Сибирский педагогический журнал». Извещение о благотворительном взносе высылается автору только после того, как по итогам рецензирования принято положительное решение о возможности публикации представленной статьи.

1.12. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается при предоставлении ими справки об обучении в аспирантуре на очном отделении.

### 2. ТРЕБОВАНИЯ К МАТЕРИАЛАМ И РУКОПИСЯМ

2.1. Автор предоставляет в редакцию текст статьи, 2 рецензии, заявку (*Пример 4*) и экспертное заключение о возможности опубликования статьи (*Пример 5*) в виде отдельных файлов в редакторе Microsoft Word.

2.2. Рукопись статьи должна включать в себя текст статьи, а также – пристатейные материалы на русском и английском языках:

- а) УДК;
- б) данные об авторе;

- в) заглавие статьи;
- г) аннотация;
- д) ключевые слова;
- е) библиографический список.

*(Пример 1).*

2.3. Объем статьи может составлять до 20 тыс. печ. знаков. Рукописи, превышающие указанный объем, допускаются к рассмотрению по согласованию с редакцией. Содержание и структура текста должны включать следующие обязательные элементы:

- постановка задачи (вопрос, на который дается ответ в статье);
- научная экспозиция, целью которой является введение в проблему;
- анализ существующих методологических подходов к решению данной задачи;
- исследовательская часть;
- система доказательств и научная аргументация;
- результаты исследования;
- научный аппарат и библиография.

Статья должна быть написана языком, понятным не только специалистам в данной области, но и широкому кругу читателей, заинтересованных в обсуждении темы. Для этого может потребоваться дополнительное объяснение специализированных научных терминов.

Текст печатается в формате Word, шрифт Times New Roman, кегль 14, межстрочный интервал 1,5. Поля страницы – по 2 см с каждого края. Страницы должны быть автоматически пронумерованы. Имена иностранных авторов в тексте статьи приводятся на языке оригинала.

2.4. Аннотация должна соответствовать содержанию статьи. В тексте аннотации необходимо указывать цель работы, методологию исследования, основные достижения и выводы. Текст должен отличаться содержательностью, компактностью и отсутствием лишней для читателя информацией. Приветствуется следование структуре статьи. Объем аннотации – 1 000 знаков (шрифт Times New Roman, кегль 12, интервал одинарный, выравнивание по ширине, отступа первой строки нет, интервал после абзаца 12 пт).

При составлении аннотации на английском языке необходимо обращаться к общим требованиям ГОСТа 7.9–95, регламентирующим нормы составления реферата и аннотации. Аннотация должна состоять не менее, чем из 100–250 слов и не более 300 слов.

2.5. Ключевые слова: 5–10 слов, по которым статьи могут быть найдены в электронных поисковых системах. Шрифт Times New Roman, кегль 11, интервал одинарный, отступа первой строки нет, интервал после абзаца 12 пт.

2.6. Библиографический список. Помещается в конце статьи после подзаголовка. В список должны войти научные источники, отражающие современное состояние исследований по проблеме. Список оформляется в алфавитном порядке по ГОСТ Р 7.05-2008. Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего источника и содержат номер указанного источника в списке, при цитировании – страницы.

*(Пример 2).*

2.7. Список литературы на латинице (References). Пристатейный список литературы на латинице должен быть оформлен согласно принятым международным библиографическим стандартам (например, Harvard reference system, APA –American Psychological Association, Chicago author-date system и др.). Описания можно создавать автоматически по предлагаемым стандартам для разных видов публикаций (статья, книга и т. д.). Пример ссылок на такие сайты: <http://www.easybib.com/>; <http://www.bibme.org/>.

*(Пример 3).*

2.8. Рисунки и таблицы. Текст статьи может включать таблицы, а также графические материалы (рисунки, графики, фотографии и др.). Данные материалы должны иметь сквозную нумерацию названия. На все таблицы и графические материалы должны быть сделаны ссылки в тексте статьи. При этом расположение данных объектов должно быть после ссылок на них. Шрифт надписей внутри рисунков, графиков, фотографий и других графических материалов Times New Roman Суг, размер № 12, межстрочный интервал 1,0 (одинарный).

Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw.

### **3. ПРАВИЛА НАПРАВЛЕНИЯ, РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ И ОПУБЛИКОВАНИЯ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ**

3.1. Все научные статьи, поступившие в редакцию, подлежат обязательному рецензированию.

3.2. Авторы регистрируют свои материалы на сайте журнала.

3.3. После получения материалов научной статьи ведущий редактор журнала проводит оценку правильности оформления и достаточности полученных материалов. В случае отклонений от установленных требований материалы возвращаются автору по электронной почте с формулировкой «Не соответствует требованиям оформления».

3.4. Зарегистрированные материалы научной статьи направляются для рассмотрения на рецензию. Рецензирование рукописей статей, представленных для публикации в журнале «Сибирский педагогический журнал», организуется редакционной коллегией. Ответственность за качество рецензий и своевременность проведения рецензирования рукописей статей возлагается на редактора журнала, членов редакционной коллегии и ответственного секретаря журнала.

3.5. Экспертиза носит закрытый характер, рецензия предоставляется автору статьи по его письменному запросу без подписи и указания фамилии, должности, места работы рецензента. Рецензии обсуждаются редколлекгией журнала и служат основанием для принятия или отклонения рукописей.

3.6. К рецензированию привлекаются ученые, имеющие признанный авторитет и работающие в области знаний, к которой относится содержание рукописи. Рецензентами могут быть как члены редакционного совета и редколлекгий научного издания «Сибирский педагогический журнал», так и высококвалифицированные ученые и специалисты НГПУ и других организаций и предприятий, обладающие глубокими профессиональными знаниями и опытом работы по конкретному научному направлению. Рецензентом не может быть автор или соавтор рецензируемой работы.

3.7. Рецензии на рукописи статей должны храниться в редакционной коллегии тематической серии в течение пяти лет со дня публикации статей и представляться по запросам экспертных советов ВАК РФ.

3.8. Требования к содержанию рецензии. Рецензия должна содержать квалифицированный анализ материала статьи, объективную, аргументированную его оценку и обоснованные рекомендации, оценку возможности ее публикации в журнале.

3.9 Форма рецензии может быть как свободной, так и заполненной экспертной анкетой, утвержденной редакционной коллегией

3.10. В рецензии особое внимание необходимо уделить освещению следующих вопросов:

- соответствие названия статьи её содержанию;
- соответствие аннотации содержанию статьи;
- актуальность данной темы;
- новизна данной темы (данного исследования);
- теоретическая/методическая направленность данной работы;
- теоретическая/практическая значимость данной работы;
- терминологическая база работы, ссылки на другие источники и цитаты;
- использование библиографических источников, опубликованных в течение последних пяти лет в научных изданиях, индексируемых в базах данных (РИНЦ, SKOPUS).

3.11. В случае отрицательной оценки рукописи в целом рецензент должен обосновать свои выводы особенно убедительно.

3.12. При положительной рецензии статья включается в план публикации соответствующего тематического раздела журнала. Автора уведомляют о включении статьи в план публикации. Сроки и очередность опубликования устанавливаются редакцией с учетом количества статей, находящихся в плане публикации соответствующего тематического раздела

журнала. Как правило, срок приема статей для издания очередного номера устанавливается не позднее, чем за два месяца до месяца выхода.

3.13. При получении рецензии на статью с замечаниями о возможности опубликования ответственный секретарь направляет автору по электронной почте рукопись статьи с формулировкой «На доработку» с замечаниями.

3.14. К доработанной рукописи статьи необходимо приложить ответы на все замечания рецензента. Автор должен отправить пересмотренный вариант статьи не позднее чем через две недели после получения рецензии и замечания редактора. Сопроводительные документы к рукописи статьи переоформляются только в том случае, если при доработке значительно меняется название статьи или изменяется авторский коллектив.

3.15. В случае отклонения рукописи рецензентом автору направляется мотивированный отказ. Статья передается на рецензирование без указания каких-либо сведений об авторах. Сведения о личности рецензента также являются конфиденциальной информацией. Нарушение конфиденциальности возможно только с согласия рецензента по запросу автора.

3.16. Редакция оставляет за собой право отклонения статей в случае неспособности или нежелания автора учесть пожелания редакции. При наличии отрицательных рецензий на рукопись от двух разных рецензентов или одной отрицательной рецензии на ее доработанный вариант статья отвергается без рассмотрения другими членами редколлекции.

3.17. Статьи аспирантов принимаются и передаются на рецензирование только при наличии положительного отзыва научного руководителя.

Редакционная политика журнала основывается на традиционных этических принципах российской научной периодики, поддерживает Кодекс этики научных публикаций, сформулированный Комитетом по этике научных публикаций (Россия, Москва) (<http://publicet.org/code/>).

Наш адрес: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская 28, НГПУ,  
редакция «Сибирского педагогического журнала»  
Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.  
Сайт журнала <http://sp-journal.ru>  
E-mail: [sp-journal@nspu.ru](mailto:sp-journal@nspu.ru); [tromm@mail.ru](mailto:tromm@mail.ru)

## Пример 1. Оформление статьи

УДК 370.186

**Морозова Ольга Александровна**

*Доктор педагогических наук, профессор кафедры ..., Кузбасская государственная педагогическая академия, ... @mail.ru, Новокузнецк*

**Абрамов Юрий Петрович**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры..., Кузбасская государственная педагогическая академия, ... @mail.ru, Новокузнецк*

### **ИНТЕГРАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация.* В статье обоснована необходимость реализации культурологического, аксиологического, компетентностного, задачного, акмеологического, личностно ориентированного подходов, обладающих значительным потенциалом для активной включенности будущих педагогов в разные виды культурно-творческой деятельности, при проектировании развития культуры творческой самореализации личности с учетом специфики непрерывного педагогического образования.

*Ключевые слова:* интеграция; непрерывное педагогическое образование; культура творческой самореализации личности.

Текст. Текст. Текст. Текст. Текст.

#### **Библиографический список**

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

**Morozova Olga Vasilievna**

*Dr. Sci. (Pedag.), Prof. of the of the Department ..., Kuzbass State Pedagogical Academy, ... @mail.ru, Novokuzneck*

**Abramov Yuriy Petrovich**

*Cand. Sci. (Pedag.), Assist. Prof. of the Department..., Kuzbass State Pedagogical Academy, ... @mail.ru, Novokuzneck*

### **INTEGRATION OF PEDAGOGICAL APPROACHES AT DESIGNING OF DEVELOPMENT OF CULTURE OF CREATIVE OF CONTINUOUS PEDAGOGICAL EDUCATION**

*Abstract.* The article was substantiated necessity for realization of cultural, axiological, competence, problematical, acmeological, person-oriented approaches which have significant potential for active involvement of future teachers in different kinds of culture- creative activity, designing the development the culture of creative self-realizations of the person according the specificity of continuous pedagogical education.

*Keywords:* integration of pedagogical approaches, a continuous pedagogical education, culture of creative self-realizations of the person.

#### **References**

- 1.
- 2.
- 3.

## Пример 2. Оформление библиографического списка различных видов изданий в соответствии с ГОСТ Р 7.05-2008

Затекстовые ссылки помещаются после основного текста, а при нумерации затекстовых библиографических ссылок используется сплошная нумерация для всего текста документа. В тексте производится отсылка к затекстовой ссылке. Отсылка к затекстовой ссылке заключается в квадратные скобки. Отсылка может содержать порядковый номер затекстовой ссылки в перечне затекстовых ссылок.

Если в отсылке содержатся сведения о нескольких затекстовых ссылках, то группы сведений разделяются точкой с запятой: [13; 26], [74, с. 16–17; 82, с. 26].

Если текст цитируется не по первоисточнику, а по другому документу, то в начале отсылки приводят слова «Цит. по:», например, [Цит. по: 132, с. 14]. Если дается не цитата, а упоминание чьих-то взглядов, мыслей, идей, но все равно с опорой не на первоисточник, то в отсылке приводят слова «Приводится по:», например, [Приводится по: 108]. Если необходимы страницы, их также можно указать: [Приводится по: 108, с. 27].

### *Ссылки на текстовые источники*

1. *Абелева И. Ю.* Речь о речи. Коммуникативная система человека. – М.: Логос, 2004. – 304 с.
2. *Алефиренко Н. Ф.* Спорные проблемы семантики: монография. – Волгоград: Перемена, 1999. – 274 с.
3. *Белл Р. Т.* Социолингвистика. Цели, методы, проблемы / пер. с англ. – М.: Международные отношения, 1980. – 318 с.
4. *Ажеж К.* Человек говорящий: вклад лингвистики в гуманитарные науки / пер. с фр. – изд. 2-е, стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2006. – 304 с.
5. *Андреева Г. М.* Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 363 с.
6. *Белянин В. П.* Психолингвистика: учебник. – 3-е изд., испр. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 232 с.
8. *Майерс Д. Дж.* Социальная психология: интенсив. курс. – 3-е междунар. изд. – СПб.: Прайм-Еврознак: Нева; М.: ОЛМа-Пресс, 2000. – 510 с.
9. *Бергер П., Лукман Т.* Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания. – М.: Моск. филос. фонд, 1995. – 322 с.
10. Основы теории коммуникации: учебник / М. А. Василик, М. С. Вершинин, В. А. Павлов [и др.] / под ред. проф. М. А. Василика. – М.: Гардарики, 2006. – 615 с.
11. *Антонова Н. А.* Стратегии и тактики педагогического дискурса // Проблемы речевой коммуникации: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. М. А. Кормилицыной, О. Б. Сиротининой. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2007. – Вып. 7. – С. 230–236.
12. *Барт Р.* Лингвистика текста // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1978. – Вып. VIII: Лингвистика текста. – С. 442–449.
13. *Сиротинина О. Б.* Структурно-функциональные изменения в современном русском литературном языке: проблема соотношения языка и его реального функционирования // Русская словесность в контексте современных интеграционных процессов: материалы междунар. науч. конф. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2007. – Т. 1. – С. 14–19.
14. *Браславский П. И., Данилов С. Ю.* Интернет как средство инкультурации и аккультурации // Взаимопонимание в диалоге культур: условия успешности: монография: в 2 ч. / под общ. ред. Л. И. Гришаевой, М. К. Поповой. – Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 2004. – Ч. 1. – С. 215–228.
15. *Войскунский А. Е.* Метафоры Интернета // Вопросы философии. – 2001. – № 11. – С. 64–79.
16. *Асмус Н. Г.* Лингвистические особенности виртуального коммуникативного пространства: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Челябинск: Челябинский гос. ун-т, 2005. – 23 с.
17. *Школовая М. С.* Лингвистические и семиотические аспекты конструирования идентичности в электронной коммуникации: дис. ... канд. филол. наук. – Тверь, 2005. – 174 с.

### *Ссылки на электронные ресурсы*

В затекстовых ссылках электронные ресурсы включаются в общий массив ссылок, и поэтому следует указывать обозначение материалов для электронных ресурсов – [Электронный ресурс].

1. Бахтин М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. – 2-е изд. – М.: Худож. лит., 1990. – 543 с. [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.philosophy.ru/library/bahtin/rable.html#\\_ftn1](http://www.philosophy.ru/library/bahtin/rable.html#_ftn1) (дата обращения: 05.10.2013).
2. Борхес Х. Л. Страшный сон // Письмена Бога: сборник. – М.: Республика, 1992. – 510 с. [Электронный ресурс]. – URL: <http://literature.gothic.ru/articles/nightmare.htm> (дата обращения: 20.05.2014).
3. Орехов С. И. Гипертекстовый способ организации виртуальной реальности // Вестник Омского государственного педагогического университета: электронный научный журнал. – 2006 [Электронный ресурс]. Систем. требования: Adobe Acrobat Reader. – URL: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgru-21.pdf> (дата обращения: 10.01.2014).
4. Новикова С. С. Социология: история, основы, институционализация в России. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 464 с. [Электронный ресурс]. Систем. требования: Архиватор RAR. – URL: [http://ihtik.lib.ru/edu\\_21sept2007/edu\\_21sept2007\\_685.rar](http://ihtik.lib.ru/edu_21sept2007/edu_21sept2007_685.rar) (дата обращения: 17.05.2014).
5. Панасюк А. Ю. Имидж: определение центрального понятия в имиджелогии // Академия имиджелогии. – 2004. – 26 марта [Электронный ресурс]. – URL: [http://academim.org/art/pan1\\_2.html](http://academim.org/art/pan1_2.html) (дата обращения: 17.04.2014).
6. Парпалк Р. Общение в Интернете // Персональный сайт Романа Парпалака. – 2006. – 10 декабря [Электронный ресурс]. – URL: <http://written.ru> (дата обращения: 26.07.2014).
7. Общие ресурсы по лингвистике и филологии: сайт Игоря Гаршина. – 2002 [Электронный ресурс]. Дата обновления: 05.10.2013. – URL: <http://katori.pochta.ru/linguistics/portals.html> (дата обращения: 05.10.2014).

### Пример 3. Оформление специального пристатейного списка на английском языке

3.1. Описание русскоязычной монографии: Ссылка на монографию: авторы, год издания (в круглых скобках), название (транслитерация – курсивом), перевод названия на англ. яз. [в квадратных скобках], выходные данные (место издания на англ. яз.: Moscow, St. Petersburg, название изд-ва на англ. яз.: Moscow St. Univ. Publ. или транслитерация собственного названия: Nauka Publ., количество страниц в издании: 570 p.

*Пример:* Klarin M. V. (1989). *Pedagogicheskaja tekhnologija v uchebnom processe* [Educational technology in the educational process]. Moscow: Znaniye Publ., 80 p.

3.2. Описание русскоязычной статьи в научном периодическом журнале: фамилия и инициалы автора (транслитерация), год издания (в круглых скобках), название статьи в транслите, перевод на английский язык [в скобках], название журнала в транслите курсивом, перевод названия на англ. язык [в скобках], указание номера выпуска, английское указание страниц. После описания статьи – указание на язык источника (in Russ.). Также следует указать наличие резюме на английском языке (abstract in Eng.)

*Пример:* Belyaev G. Yu. (2013). *Aktualnyie napravleniya i modeli vospitaniya v sovremennoy mezhdunarodnoy praktike* [Epistemological problems of the theory of education in the general scientific context]. *Sibirskiy pedagogicheskij zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal]. No 3, pp. 42–48 (in Russ., abstract in Eng.).

3.3. Ссылка на другие материалы.

3.3.1. Сборник конференции:

Zakamennykh G. I. *Organizacija obrazovatel'nogo processa* [Organization of the educational process]. *Vserossijskaja nauchno-metodicheskaja konferencija "Innovacionnye tehnologii v obrazovatel'noj dejatel'nosti"* [Innovative technologies in educational activities. Proc. Sci. and method. conf.]. Nizhny Novgorod: NSTU n. a. R. E. Alekseev Publ., 2012, pp. 4–7 (In Russ.).

3.3.2. Ссылка на диссертацию:

Semenov V. I *Matematicheskoe modelirovanie plazmy v sisteme kompaktnyi tor*. Dokt. Diss. [Mathematical modeling of the plasma in the compact torus. Doct. Diss.]. Moscow, 2003. – 272 p.

3.3.3. Ссылка на переводную работу (указывать действительное написание фамилий авторов):

Altbach Philip G. Proshloe, nastojashhee i budushhee issledovatel'skih universitetov [The Past, Present, and Future of the Research University]. *Stanovlenie issledovatel'skih universitetov mirovogo klassa* [Formation of world-class research universities]. Moscow: Ves' Mir Publ., 2012, pp. 11–34.

3.3.4. Ссылка на закон:

RF Federal Law «On Education in Russian Federation» dated December 29 2012, No 273-FZ (In Russ.).

3.3.5. Ссылка на документ:

Current status of the Russian pharmaceutical industry and international experience. Materials for the working group of the Commission for Modernization and Technological Development of Russia's Economy. Available at: <http://www.strategy.ru> (In Russ.).

**При публикации статьи в зарубежном издании, индексируемом Scopus и Web of Science, ссылку на статью в нашем журнале необходимо оформлять с использованием транслитерации: *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal].**

**Пример 4. Оформление заявки на публикацию в журнале**

Заявка на публикацию в «СИБИРСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ЖУРНАЛЕ»

Фамилия \_\_\_\_\_

Имя \_\_\_\_\_

Отчество \_\_\_\_\_

Город \_\_\_\_\_

Организация \_\_\_\_\_

Должность \_\_\_\_\_

Ученая степень \_\_\_\_\_

Ученое звание \_\_\_\_\_

Тема статьи \_\_\_\_\_

Почтовый адрес для отправки авторского экземпляра \_\_\_\_\_

Телефон для связи \_\_\_\_\_

E-mail \_\_\_\_\_

**Пример 5. Акт экспертизы о возможности опубликования (на сайте журнала <http://sp-journal.ru>).**

# СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

*Научное периодическое издание*

**4/2015**

**Ведущий редактор:** Г. С. Чеснокова  
**Редакторы:** О. А. Разумова, С. В. Палаткина  
**Верстальщик:** И. С. Заковряшина

Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28

Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.

Сайт журнала: <http://sp-journal.ru>

E-mail: [sp-journal@nspsu.ru](mailto:sp-journal@nspsu.ru); [tromm@mail.ru](mailto:tromm@mail.ru)

Формат 70×108/16. Печать цифровая.

Усл.-печ. л. 17,0. Уч.-изд. л. 16,9.

Подписан в печать: 25.08.2015 г. Тираж 600 экз. Заказ № 47.

Отпечатано:

630126, ФГБОУ ВПО «НГПУ», г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28