

ISSN 2307-3241

Научно-методический журнал

ВЕСТНИК

Издается с 1995 года

36 (55)
2019

Владимирского
государственного университета
имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых

Педагогические и психологические науки

Учредитель

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

Издатель

Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

*Журнал включен ВАК при Министерстве науки и высшего образования РФ
в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть
опубликованы основные научные результаты на соискание ученой степени
кандидата наук и ученой степени доктора наук*

*Издание зарегистрировано в Федеральной службе по надзору
в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций
(Роскомнадзор)*

ПИ № ФС77-52567 от 25.01.2013

Журнал входит в систему РИНЦ
(Российский индекс научного цитирования) на платформе elibrary.ru

Вестник ВлГУ является рецензируемым и подписным изданием

Подписной индекс: 86412 в Объединенном каталоге «Пресса России»

ISSN 2307-3241

© ВлГУ, 2019

Редактор
А. А. Амирсейидова

Корректор
О. В. Балашова

Технический редактор
С. Ш. Абдуллаева

Верстка оригинал-макета
Л. В. Макаровой

Выпускающие редакторы:
А. А. Амирсейидова
Е. В. Невская

Автор перевода
Е. Ю. Рогачева

Художник
С. В. Ермолин

На 4-й полосе обложки размещена
репродукция картины «Благовеще-
ние» нидерландского художника
эпохи Возрождения Яна ван Эйка

За точность и добросовестность
сведений, изложенных в статьях,
ответственность несут авторы

Адрес учредителя:
600000, г. Владимир,
ул. Горького, 87
Владимирский государственный
университет имени Александра
Григорьевича и Николая
Григорьевича Столетовых

Адрес редакции:
600028, г. Владимир,
пр-т Строителей, 11, ВлГУ,
Педагогический институт, к. 220
Тел.: (4922) 33-81-01
сайт: www.vlsu.ru
e-mail: pedagog@vlsu.ru

Подписано в печать 25.03.19
Заказ №
Выход в свет 29.03.19

Формат 60×84/8
Усл. печ. л. 19,53
Тираж 500 экз.

Издательство
Владимирского государственного
университета
имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых
600000, Владимир,
ул. Горького, 87

**Редакционная коллегия серии
«Педагогические и психологические науки»:**

- Е. Н. Селиверстова доктор пед. наук, профессор
зав. кафедрой педагогики ВлГУ
(главный редактор серии)
- Е. Ю. Рогачева доктор пед. наук, профессор
профессор кафедры педагогики ВлГУ
(зам. главного редактора серии)
- Е. В. Бережнова доктор пед. наук, доцент
профессор кафедры мировой литературы
и культуры Московского государственного
института международных отношений
(Университета) МИИД России
- М. В. Богуславский доктор пед. наук, профессор,
член-корреспондент РАО
руководитель Центра истории педагогики
и образования Института стратегии
развития образования РАО (г. Москва)
- С. А. Завражин доктор пед. наук, профессор
профессор кафедры психологии личности
и специальной педагогики ВлГУ
- А. В. Зобков доктор психол. наук, доцент
профессор кафедры психологии личности
и специальной педагогики ВлГУ
- В. А. Зобков доктор психол. наук, профессор
профессор кафедры психологии личности
и специальной педагогики ВлГУ
- А. Д. Король доктор пед. наук, доцент
ректор Белорусского государственного
университета
(г. Минск, Республика Беларусь)
- Т. И. Миронова доктор пед. наук, доцент
профессор кафедры педагогики и акмеологии
личности Костромского государственного
университета
- В. И. Назаров доктор психол. наук, профессор
помощник ректора по вопросам высшего
образования в регионе, зав. кафедрой
психологии Ивановского государственного
университета
- И. В. Осмоловская доктор пед. наук зав. лабораторией общих
проблем дидактики Института стратегии
развития образования РАО (г. Москва)
- Л. М. Перминова доктор пед. наук, профессор
профессор кафедры непрерывного образования
Московского государственного областного
университета
- Е. А. Плеханов доктор пед. наук, доцент
профессор кафедры социально-гуманитарных
дисциплин Владимирского филиала Россий-
ской академии народного хозяйства и госу-
дарственной службы при Президенте РФ
- Т. В. Пушкарёва доктор пед. наук, доцент
профессор кафедры социальной педагогики
и психологии Московского педагогического
государственного университета
- С. Б. Серякова доктор пед. наук, профессор
профессор кафедры социальной педагогики
и психологии Московского педагогического
государственного университета
- А. С. Турчин доктор психол. наук, доцент
профессор кафедры общей и прикладной
психологии Санкт-Петербургского военного
института войск национальной гвардии РФ
- Т. А. Филановская доктор культурологии, доцент
профессор кафедры эстетики и музыкального
образования ВлГУ
- Л. К. Фортова доктор пед. наук, профессор
профессор кафедры государственно-
правовых дисциплин Владимирского
юридического института ФСИИ России
- Zdenek Radvanovsky Doc. PhD. Dean of Faculty of Education
J. E. Purkyně University of Usti
nad Labem (г. Усти-на-Лабе, Чехия)
- Susan Knell PhD, Pittsburg University, Kansas (США)

СОДЕРЖАНИЕ

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Сташенко С. И.

**КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД
КАК СПОСОБ РЕАЛИЗАЦИИ ОПЕРЕЖАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ
ОБРАЗОВАНИЯ..... 9**

Шабалина Е. А.

**ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНАЯ КАРТИНА МИРА КАК ОСНОВА
ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМНОГО МЫШЛЕНИЯ..... 18**

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Духавнева А. В.

**ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
ВЗРОСЛЫХ КАК ЦЕЛОСТНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ
В РОССИИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX В..... 26**

Урусова Л. Х.

**ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МАСКУЛИННОСТИ
КАК СОЦИАЛЬНОЙ КАТЕГОРИИ..... 36**

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Лопаткина Е. В.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ
ОБОГАЩЕНИЯ ОПЫТА РАБОТЫ С УЧЕБНЫМ ТЕКСТОМ 42**

Фабриков М. С.

ВОСПИТАНИЕ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТА 54

СОДЕРЖАНИЕ

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Анненкова А. В.

**ИНФОГРАФИКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ
СОВРЕМЕННОГО КОГНИТИВНОГО СТИЛЯ СТУДЕНТОВ
ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ 60**

Булгаков В. В.

**ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
КУРСАНТОВ ПОСРЕДСТВОМ ПРИМЕНЕНИЯ
МНОГОУРОВНЕВОЙ АВТОМАТИЗИРОВАННОЙ
СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ, КОНТРОЛЯ И АНАЛИЗА
УРОВНЯ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ 67**

Горшкова М. А.

**ОСНОВНЫЕ КОМПОНЕНТЫ СИСТЕМЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ 73**

Гринченко Н. А.

**РАЗВИТИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В СФЕРЕ СОВРЕМЕННЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ..... 83**

Добрякова М. В., Исаева С. М., Подольская И. А.

**ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ
ГРАММАТИК В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ
ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА ПРИ ОБЪЯСНЕНИИ
ГРАММАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА (СОГЛАСОВАНИЕ
PARTICIPE PASSÉ В СЛОЖНЫХ ВРЕМЕНАХ) 88**

Кашицына Т. Н., Кузнецова Л. Э.

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЭТИКИ
У СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА (НА ПРИМЕРЕ
НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ 38.03.02 «МЕНЕДЖМЕНТ») 97**

Куренкова Р. А.

**ЭСТЕТИЧЕСКАЯ ОРИЕНТАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
В СОВРЕМЕННОМ КЛАССИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ 103**

Склизкова А. П.

**К ПРОБЛЕМЕ СПЕЦИФИКИ СОДЕРЖАНИЯ И МЕТОДИКИ
ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ АНТИЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ
СТУДЕНТАМ-ФИЛОЛОГАМ 112**

СОДЕРЖАНИЕ

Соломенникова О. А., Гладкова Ю. А.

**НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ
И САМООБРАЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА 119**

СОЦИАЛЬНАЯ И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Башаримов Ю. П.

СЕМЬЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ 124

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

Малова Е. Н.

**ПРАВСТВЕННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ
ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ... 128**

Шаманин Н. В.

**ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
САМООПРЕДЕЛЕНИЯ В ДИНАСТИЙНЫХ СЕМЬЯХ 135**

СЛОВО МОЛОДЫМ ИССЛЕДОВАТЕЛЯМ

Макарова Т. А.

**ИНФОРМАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ
ОБНОВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ..... 145**

Чертопятова А. С.

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ
ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНАМ ВАРИАТИВНОГО
ЭКОНОМИЧЕСКОГО МОДУЛЯ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНОЙ
СПЕЦИАЛЬНОСТИ..... 151**

НАШИ АВТОРЫ..... 162

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ 168

CONTENTS

METHODOLOGY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Stashenko S. I.

**COMPETENCE-BASED APPROACH AS THE WAY
OF REALIZATION OF THE ADVANCING EDUCATION FUNCTION..... 9**

Shabalina E. A.

**NATURAL SCIENTIFIC PICTURE OF THE WORLD
AS THE BASIS OF SYSTEMATIC THINKING FORMATION 18**

HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Doukhavneva A. V.

**GENERAL PRINCIPLES OF ADULT EDUCATION AS A HOLISTIC
PEDAGOGIC SYSTEM IN RUSSIA IN THE SECOND HALF
OF XIXth – the BEGINNING OF XXth CENTURY 26**

Urusova L. Kh.

**HISTORICAL ASPECTS OF MASKULINITY AS A SOCIAL
CATEGORY 36**

ACTUAL PROBLEMS OF CONTEMPORARY PEDAGOGY AND EDUCATION

Lopatkina E. V.

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS ENRICHING
THE EXPERIENCE OF WORKING WITH EDUCATIONAL TEXT 42**

Fabrikov M. S.

EDUCATION OF THE LEGAL CULTURE OF THE STUDENT 54

CONTENTS

PROFESSIONAL EDUCATION

Annenkova A. V.

INFOGRAPHICS AS A MEANS OF DEVELOPING STUDENTS' COGNITIVE STYLE IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING 60

Bulgakov V. V.

ORGANIZATION OF SELF-TRAINING OF CADETS THROUGH THE USE OF A MULTI-LEVEL AUTOMATED SYSTEM OF TRAINING, MONITORING AND ANALYSIS OF THE LEVEL OF THEORETICAL KNOWLEDGE 67

Gorshkova M. A.

THE MAIN COMPONENTS OF THE SYSTEM OF EDUCATIONAL ACTIVITIES IN MODERN UNIVERSITY 73

Grinchenko N. A.

DEVELOPMENT OF THE METHODOLOGICAL COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHER IN THE SPHERE OF MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES 83

Dobryakova M. V., Isaeva S. M., Podolskaya I. A.

THE EXPERIENCE OF USING FUNCTIONAL GRAMMAR ELEMENTS IN THE PRACTICE OF TEACHING FRENCH LANGUAGE IN EXPLAINING GRAMMATICAL MATERIAL (*PARTICIPE PASSÉ* SEQUENCE IN COMPLEX TENSES) 88

Kashitsina T. N., Kuznecova L. E.

FORMATION OF PROFESSIONAL ETHICS IN BACHELOR STUDENTS (ON THE EXAMPLE OF THE DIRECTION OF PREPARATION 38.03.02 «MANAGEMENT») 97

Kurenkova R. A.

THE AESTHETIC ORIENTATION OF EDUCATION IN MODERN CLASSICAL UNIVERSITY 103

Sklyzkova A. P.

THE PROBLEM OF TEACHING ANCIENT LITERATURE IN CHANGING CIRCUMSTANCES 112

CONTENTS

Solomennikova O. A., Gladkova Y. A.

**CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT
AND SELF-EDUCATION OF A MODERN TEACHER..... 119**

SOCIAL AND SPECIAL PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Basharimov Yu. P.

FAMILY IN MODERN SOCIETY 124

ACTUAL PROBLEMS OF PSYCHOLOGY

Malova E. N.

**MORAL AND PSYCHOLOGICAL BASIS OF CIVIL IDENTITY
IN ADOLESCENCE 128**

Shamanin N. V.

**FEATURES OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION
IN DYNASTIC FAMILIES 135**

THE FLOOR TO YOUNG RESEARCHERS

Makarova T. A.

**INFORMATION TECHNOLOGY CULTURE AS A NECESSARY
CONDITION OF HIGHER EDUCATION CONTENT RENEWAL 145**

Chertopyatova A. S.

**METHODOLOGICAL BASIS FOR THE ORGANIZATION
OF THE PROCESS OF LEARNING THE DISCIPLINES
OF THE VARIABLE ECONOMIC MODULE STUDENTS
ENGINEERING 151**

OUR AUTHORS 165

INFORMATION FOR AUTHORS 168

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.14

С. И. Сташенко

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК СПОСОБ РЕАЛИЗАЦИИ ОПЕРЕЖАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье предпринята попытка проанализировать основополагающие идеи компетентностного подхода в сопряжении с целями-ценностями опережающего образования как «самого надежного и цивилизованного пути прогресса и реформ в развитии общества» (К. К. Колин). В этой логике автор статьи проследил эволюцию компетентностного подхода к высшему образованию в конце XX – начале XXI в., проанализировал ключевые понятия, принципы группировки и формулирования компетенций в федеральных государственных образовательных стандартах нового поколения. В дискурсе «опережающее образование – компетентностный подход» автор статьи логично и аргументированно ставит вопрос о более активных педагогических исследованиях проблем диагностики и самодиагностики результатов образования.

Ключевые слова: компетентностный подход, опережающее образование, общекультурные и универсальные компетенции, способность, компетентность, диагностика, самодиагностика.

В последние десятилетия понятие «опережающее образование» и проекты его реализации активно разрабатываются в науках о человеке и обществе (А. Д. Урсул, К. К. Колин и др.), в том числе в педагогическом направлении (Б. М. Бим-Бад, А. П. Ефремов, В. И. Загвязинский и др.). Интерес к этой теме обусловлен тем, что традиционная модель образования выполняет главным образом транслирующую функцию, передавая из поколения в поколение достаточно «узкие, фрагментарные, технократически ориентированные знания, умения и навыки» и не

принимая во внимание «высшие ценности и цели образования» [2].

Академик А. Д. Урсул объясняет потребность в опережающем образовании становлением «информационной цивилизации», что позволит человечеству предугадывать пути и особенности своего развития и целесообразно направлять его по «ноосферной траектории поступательного движения» [15]. Единственным способом дальнейшего существования всего человечества, по его мнению, является конвертация образовательной системы из консервирующего типа в систему

опережающего характера, смещение в ней акцента с прошлого на настоящее и будущее. Среди особенностей, присущих опережающей системе образования, А. Д. Урсул отмечает «непрерывность образования в течение всей жизни человека с превалированием самообучения», «демассификацию», «индивидуализацию и рост разнообразия образовательных стандартов и специальностей», «переход от формально-дисциплинарного к проблемно-активному типу обучения» [15].

Академик К. К. Колин оценивает опережающее образование как «самый надежный и цивилизованный путь прогресса и реформ в развитии общества» [10]. Опережающая функция, считает он, ориентирует образование на решение глобальных проблем современности, развитие творческих способностей человека, формирование готовности к принятию ответственных решений в условиях неопределенности [11]. Основой формирования системы опережающего образования является «синтез новейших знаний в области естественных и гуманитарных наук», поэтому ученый выдвинул комплекс требований к перспективной образовательной системе:

- формирование нового, глобального типа сознания, основанного на осознании человеком своей роли и своей высокой ответственности за настоящее и будущее цивилизации;

- изучение возникающих проблем и открывающихся возможностей человека при становлении информационного общества;

- формирование современных представлений о перспективах дальнейше-

го технологического развития общества;

- формирование в обществе информационной культуры, обеспечивающей гарантированный доступ человека к необходимой информации и реализацию им новых возможностей для личностного развития [10].

Переход к опережающему образованию, считает В. И. Загвязинский, осуществится тогда, когда будут спланированы многоаспектные результаты, они же – цели образования и критерии мониторинга его качества:

- развитие личностных качеств человека, в том числе творческих способностей, нравственных и гражданских качеств, социальной ответственности и активности (личностно-развивающий критерий);

- формирование толерантных отношений между людьми и социальными группами, способностей к общению и коллективному действию, служению людям и обществу (социально-развивающий критерий);

- формирование «человеческого капитала», экономической активности участников воспроизводства (экономической критерий);

- сохранение и развитие культуры как содержательной основы образования и воспроизводства «человека культуры» путем погружения обучающихся не только в науку и технологию, но и культуру в целом (культуросоздающий критерий) [5].

Непосредственно в системе высшего профессионального образования цели-результаты опережающего образования связываются с формированием компетенций, которые будут необхо-

димы выпускнику не только «на выходе его из стен образовательного учреждения, но и на протяжении длительного периода времени» [3].

Почему компетентностный подход ученые (А. П. Ефремов, Н. В. Жадько, Э. Ф. Зеер, В. И. Соколов и др.) рассматривают как способ реализации идей опережающего образования, наиболее адекватно отвечающий его целям и задачам?

В постиндустриальном обществе, как это следует из определений опережающего образования, оценка качества образования постепенно переориентируется на будущее общества и личности, в которой традиции постепенно уходят на второй план. Эту эволюцию отражает история формирования педагогических взглядов на компетентностный подход к образованию во второй половине XX – начале XXI в.

Полвека назад общественное и профессиональное развитие было переосмыслено в категориях постиндустриального общества. Ключевая роль в его развитии отводится организации, скорости и обработке информации. Стоимость трудовых усилий и результатов труда определяется не столько через затраты, сколько через стоимость содержания информации. Вследствие этого информация становится главным критерием анализа состояния и развития общества.

Более того, на рубеже столетий информация стала рассматриваться в качестве основного содержания и результата профессиональной деятельности. Оказалось, что система образования и профессиональной подготовки на базе узкоспециализированного обу-

чения по специальностям выпускала профессионалов, отстающих в обеспечении даже индустриальной модели общества и нуждающихся в незамедлительной переподготовке на предприятиях.

Одним из ответов на вызовы современности в конце XX века стал компетентностный подход к обучению. Изначально он был попыткой системы образования организовать обучение по «компонентам пазлов социальной и профессиональной деятельности» человека с их последующей интеграцией на конкретных рабочих местах и не предполагал повышение продуктивности социокультурной деятельности человека. Но сложный и динамично меняющийся современный мир продиктовал новые требования к личности, в результате чего социокультурные компоненты нашли свое отражение в новой интегрированной характеристике выпускника – в компетенциях как основе реализации и самореализации человека в любой сфере жизнедеятельности.

В этом смысле компетенции (при наличии иных подходов к понятию – Дж. Равен, Л. М. Спенсер, С. М. Спенсер и др.) – это *совокупность взаимосвязанных качеств личности* (новообразований, знаний, умений, навыков, способов деятельности); система ценностей и отношений, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов, процессов и необходимых для создания ценностно-смысловых, поведенческих, мотивационных, эмоционально-волевых, когнитивных результатов личностной деятельности субъектов в нестандартных ситуациях

(Н. Ф. Ефремова, И. А. Зимняя, А. В. Хуторской и др.).

Компетенции «обладают широким радиусом использования, обязательно имеют *опережающий характер* и вполне соответствуют новым требованиям *опережающего образования*» [7] (курсив наш. – С. С.).

Таким образом, компетентностный подход, вбирая в себя ценностно-мотивационную, знаниевую и деятельностно-операциональную составляющие, подразумевает готовность человека к активной деятельности в различных сферах жизни, формирует «основу жизненной успешности и самореализации» [6].

Сочетая в себе «теоретические знания с их практическим использованием», компетентностный подход является базисом подготовки обучающихся к решению задач в нестандартных ситуациях и выступает «условием реализации *личностных смыслов* в обучении», способствует формированию интегральной характеристики обучающегося и служит ресурсом обеспечения «лично и социально значимого развития» [4, с. 49].

Компетентностный подход к образованию в Российской Федерации лежит в основе федеральных государственных образовательных стандартов всех уровней и выражается в требованиях к результатам освоения основных образовательных программ [14], но имеет свою специфику:

- в ФГОС общего образования компетентностный подход несет в себе «развивающий потенциал <...>, обеспечивающий развитие системы образования в условиях изменяющихся за-

просов личности и семьи, ожиданий общества и требований государства в сфере образования» [12, с. 13]; поэтому он выражается в требованиях к личностным, метапредметным и предметным результатам образования;

- в ФГОС высшего образования компетентностный подход нацелен на результаты образования, позволяющие человеку осуществлять определенную трудовую, служебную, профессиональную деятельность в рамках конкретной профессии или специальности, и находит отражение в компетенциях.

Современный этап развития системы высшего образования характеризуется поиском наиболее оптимального варианта структуры, содержания, принципов разработки ФГОС ВО и классификации компетенций.

Критериями группировки компетенций в ФГОС ВО выступает сфера их функционирования. Изначально профессиональные и общекультурные компетенции были представлены в виде специфических и общих требований к выпускнику высшего учебного заведения.

В соответствии с ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и ФГОС ВО *профессиональные компетенции* детерминированы определенными видами трудовой и служебной деятельности, присущими обусловленной сфере или конкретной профессии, специальности. Действенность формирования компетенций профессиональной направленности напрямую коррелирует с уровнем соответствия их реальной профессиональной деятельности.

Поскольку одной из характеристик современного мира является неста-

бильность и изменчивость профессий, а профессиональные компетенции, возникшие в период превалирования модели индустриального образования узкоспециализированного обучения по специальностям, всегда востребованы в определенных профессиональных сферах, то их трактуют как цели-результаты «узкого радиуса действия» (Э. Ф. Зеер [8]).

Общекультурные компетенции, появившиеся в образовательных стандартах третьего поколения как требования к выпускнику личностной направленности, предопределяют продуктивность социокультурной деятельности человека и выступают новообразованиями личности «широкого радиуса функционирования» (Э. Ф. Зеер). Обладая универсальностью и одинаковой значимостью для любого профиля обучения, общекультурные компетенции ориентированы на личностное становление и социализацию выпускника. Это позволяет говорить о высокой степени их актуальности и востребованности в различных сферах жизнедеятельности современного человека.

В настоящее время предложена иная классификация компетенций, закрепленная в ФГОС нового поколения (ФГОС ВО 3++): универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции.

Причину переименования общекультурных компетенций в ФГОС ВО нового поколения в *универсальные* объясняют оценкой компетенций социокультурной направленности с позиции их значимости для выпускников учреждений высшего профессионального образования.

Таким образом, критерием соотношения конкретной компетенции с од-

ной из трех групп является степень ее значимости для определенной профессиональной отрасли (профессиональные компетенции), обобщенной группы профессий (общепрофессиональные компетенции) или определенного уровня профессионального образования (общекультурные/универсальные компетенции).

На каждом этапе эволюции ФГОС третья группа компетенций была обязательной, но ее содержание, как и название, подвергалось ревизии.

Во всех поколениях ФГОС ВО действует принцип: каждая компетенция из перечня общекультурных/универсальных коррелирует с одной из основополагающих сфер жизни человека: познание, взаимодействие человека с другими людьми, деятельность человека, подразумевающая отношение его к самому себе как к личности.

В ФГОС нового поколения универсальные компетенции четче соотносятся со сферами жизнедеятельности человека, так как теперь каждая компетенция отнесена к конкретной «категории (группе)». При этом перечень сфер жизнедеятельности человека в образовательных стандартах нового поколения расширился. Теперь универсальные компетенции охватывают и такие сферы жизни человека, как разработка и реализация проектов, осуществление командной работы и лидерство, безопасность. Объясняется это стремлением разработчиков ФГОС сформулировать требования к результатам высшего профессионального образования так, чтобы они максимально сопрягались с вызовами современности, особенностями жизне-

деятельности в информационном обществе и возможностями человека в настоящем и будущем цивилизации. Вследствие этого во всех моделях ФГОС ВО третьего поколения инвариантными являются универсальные компетенции здоровьесбережения, системного и критического мышления, межкультурного взаимодействия, самоорганизации и саморазвития.

Количество общекультурных/универсальных компетенций от одного поколения ФГОС к другому также постоянно меняется. Прослеживается тенденция уменьшения компетенций: от шестнадцати в ФГОС ВПО 3 – до восьми в ФГОС ВО нового поколения. Конкретизацию этих компетенций при определенных условиях мы рассматриваем как фактор повышения их спецификации и диагностичности в образовательном процессе высшего профессионального образования.

Родовым признаком общекультурных/универсальных компетенций в ФГОС ВО всех поколений является категория «способность». Для примера приведем выдержки из дефиниций компетенции межкультурного взаимодействия в стандартах поколений «3» – «3++» по направлению подготовки (специальности) «Правовое обеспечение национальной безопасности»: «способность к толерантному поведению...», «способность работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, культурные, конфессиональные и иные различия...», «способен анализировать и учитывать разнообразие культур...» и т. д.

Способности – это «индивидуально-психологические особенности лич-

ности, являющиеся условием успешного выполнения той или иной продуктивной деятельности» [1] (курсив наш. – С. С.).

Еще четче личностный аспект результатов реализации компетентностного подхода к образованию отражает понятие «компетентность». Ниже мы отобрали из множества определений только те, в которых заложено отношение к компетентностям как актуальным личностным новообразованиям (курсив наш. – С. С.):

- это «*интегральная, проявленная в деятельности (ситуации) характеристика личности, определяющая успех и ответственность за её результаты; реализованная в деятельности компетенция*» (М. Д. Ильязова [9]);

- «*состоявшееся личностное качество (характеристика) субъекта образования; владение, обладание человеком соответствующей компетенцией*» (А. В. Хуторской [16]);

- «*комплексный личностный ресурс, обеспечивающий возможность эффективного взаимодействия с окружающим миром в той или иной области и зависящий от необходимых для этого компетенций*» (Р. П. Мильруд [13]) и т. п.

Анализируя философско-педагогические источники и ФГОС ВО, мы пришли к выводу, что эволюция компетентностного подхода и общекультурных/универсальных компетенций коррелирует со становлением ценностных идеалов опережающего образования: «личностные качества человека», «социальная ответственность и активность», «человек культуры», «эффективное взаимодействие» и др.

Почему же тогда реализация компетентностного подхода в системе высшего образования происходит сложно? В числе других причин исследователи (А. Г. Бермус, Н. В. Жадько, К. А. Логун, О. Ю. Стрелова и др.) называют определение компетенций через психологические внутриличностные категории «способность» и «готовность», которые измеряются с помощью только психологических методов (тестирование, анкетирование, включенное наблюдение и т. д.). В результате этого они слабо коррелируют с образовательными процессами, подменяются в них методами проверки и оценки предметных результатов школьников или профессиональных компетенций студентов.

Стремясь минимизировать это противоречие, ученые (А. Г. Асмолов,

М. П. Воюшина, Е. Н. Селиверстова, Е. П. Суворова, М. А. Щукина, Н. Е. Щуркова и др.) все активнее акцентируют внимание на диагностике, самооценке и самодиагностике результатов образования. Но самодиагностика в современных психолого-педагогических исследованиях, а тем более в практике работы школы и вуза, является самым «слабым звеном» в реализации компетентностного подхода к образованию, не активированным ресурсом формирования личностных результатов и общекультурных компетенций. Однако необходимость участия обучающихся в диагностике собственных результатов образования очевидна уже из предпринятого нами анализа основополагающих понятий дискурса «опережающее образование – компетентностный подход».

Литература

1. Большая психологическая энциклопедия. Самое полное современное издание: более 5000 психологических терминов и понятий [Электронный ресурс] / А. Б. Альмуханова [и др.]. М. : ЭКСМО, 2007. 543 с. URL: <https://psychology.academic.ru/3913> (дата обращения: 18.01.2018).
2. Гершунский Б. С. Готово ли современное образование ответить на вызовы XXI века? // Педагогика. 2001. № 10. С. 3 – 12.
3. Ефремов А. П. Опережающее обучение и опережающее образование // Вестник Челябинского государственного университета. 2012. № 19 (273). С. 38 – 43.
4. Ефремова Н. Ф. Формирование и оценивание компетенций в образовании : монография. Ростов-н/Д. : Аркол, 2010. 386 с.
5. Загвязинский В. И. Стратегические ориентиры развития отечественного образования и пути их реализации // Инновационные проекты и программы в образовании. 2013. № 2. С. 3 – 8.
6. *Он же*. Социальные функции образования и его стратегические ориентиры в период модернизации // Образование и наука. 2011. № 7 (86). С. 14 – 22.
7. Зеер Э. Ф. Компетентностный подход к образованию // Образование и наука. 2005. № 3. С. 27 – 40.
8. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. 2005. № 4. С. 23 – 30.

9. Ильязова М. Д. Инвариантная структура компетентности субъекта деятельности // Вестник АГТУ. 2009. № 1. С. 166 – 172.
10. Колин К. К. Опережающее образование и проблемы информатики // Международное сотрудничество. 1996. № 2. С. 20 – 21.
11. *Он же*. Российская концепция опережающего образования [Электронный ресурс]. URL: metodist.lbz.ru/lections/10/files/10.doc (дата обращения: 26.10.2017).
12. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования : проект / Рос. акад. образования ; под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. М. : Просвещение, 2008. 39 с.
13. Мильруд Р. П. Компетентность в языковом образовании // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. 2003. Вып. 2. С. 100 – 106.
14. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 24.01.2018).
15. Урсул А. Д. Опережающее образование и становление информационной цивилизации // Вестник Российского общества информатики и вычислительной техники. 1996. № 3.
16. Хуторской А. В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов // Интернет-журнал «Эйдос». 2002. 23 апр. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (дата обращения: 24.01.2018).

References

1. Bol'shaya psixologicheskaya e`nciklopediya. Samoe polnoe sovremennoe izdanie: bolee 5000 psixologicheskix terminov i ponyatij [E`lektronny`j resurs] / А. В. Ал`муханова [i dr.]. М. : Е`КСМО, 2007. 543 s. URL: <https://psychology.academic.ru/3913> (data obrashheniya: 18.01.2018).
2. Gershunskij B. S. Gotovo li sovremennoe obrazovanie otvetit` na vy`zovy` XXI ve-ka? // Pedagogika. 2001. № 10. S. 3 – 12.
3. Efremov A. P. Operezhayushhee obuchenie i operezhayushhee obrazovanie // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. 2012. № 19 (273). S. 38 – 43.
4. Efremova N. F. Formirovanie i ocenivanie kompetencij v obrazovanii : monografiya. Rostov-n/D. : Arkol, 2010. 386 s.
5. Zagvyazinskij V. I. Strategicheskie orientiry` razvitiya otechestvennogo obrazovaniya i puti ix realizacii // Innovacionny`e proekty` i programmy` v obrazovanii. 2013. № 2. S. 3 – 8.
6. *Он же*. Social`ny`e funkcii obrazovaniya i ego strategicheskie orientiry` v period modernizacii // Obrazovanie i nauka. 2011. № 7 (86). С. 14 – 22.
7. Zeer E`. F. Kompetentnostny`j podxod k obrazovaniyu // Obrazovanie i nauka. 2005. № 3. S. 27 – 40.

8. Zeer E. F., Sy`manyuk E. Kompetentnostny`j podxod k modernizacii professional`nogo obrazovaniya // Vy`sshee obrazovanie v Rossii. 2005. № 4. S. 23 – 30.
9. Il`yazova M. D. Invariantnaya struktura kompetentnosti sub`ekta deyatel`nosti // Vestnik AGTU. 2009. № 1. S. 166 – 172.
10. Kolin K. K. Operezhayushhee obrazovanie i problemy` informatiki // Mezhdunarodnoe sotrudnichestvo. 1996. № 2. S. 20 – 21.
11. *On zhe*. Rossijskaya koncepciya operezhayushhego obrazovaniya [E`lektronny`j resurs]. URL: metodist.lbz.ru/lections/10/files/10.doc (data obrashheniya: 26.10.2017).
12. Koncepciya federal`ny`x gosudarstvenny`x obrazovatel`ny`x standartov obshhe-go obrazovaniya : proekt / Ros. akad. obrazovaniya ; pod red. A. M. Kondakova, A. A. Kuzneczova. M. : Prosveshhenie, 2008. 39 s.
13. Mil`rud R. P. Kompetentnost` v yazy`kovom obrazovanii // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarny`e nauki. 2003. Vy`p. 2. S. 100 – 106.
14. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii : feder. zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (data obrashheniya: 24.01.2018).
15. Ursul A. D. Operezhayushhee obrazovanie i stanovlenie informacionnoj civilizacii // Vestnik Rossijskogo obshhestva informatiki i vy`chislitel`noj texniki. 1996. № 3.
16. Xutorskoj A. V. Opredelenie obshhepredmetnogo sodержaniya i klyuchevy`x kompetencij kak xarakteristika novogo podxoda k konstruirovaniyu obrazovatel`ny`x standartov // Internet-zhurnal «E`jdos». 2002. 23 apr. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (data obrashheniya: 24.01.2018).

S. I. Stashenko

COMPETENCE-BASED APPROACH AS THE WAY OF REALIZATION OF THE ADVANCING EDUCATION FUNCTION

In the article an attempt to analyze the fundamental ideas of competence-based approach in interface to the purposes – values of the advancing education is made. The last is thought as "the most reliable and civilized way of progress and reforms in development of society" (K. K. Coline). In this logic the author tracked evolution of competence-based approach to the higher education at the end of the twentieth – the beginning of the twenty first centuries, his key concepts, the principles of group and formulation of competences of federal state educational standards of new generation. In a discourse "the advancing education – competence-based approach" the author logically arises a question of more active pedagogical researches of diagnostics and self-diagnostics of educational results.

Key words: *competence approach, advanced education, General cultural and universal competences, ability, competence, diagnostics, self-diagnosis.*

ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНАЯ КАРТИНА МИРА КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМНОГО МЫШЛЕНИЯ

В статье анализируется естественно-научная картина мира как основа формирования системного мышления, представленного с опорой на методологические принципы и положения. Системный подход определен как мышление, уровень развития которого дает возможность устанавливать взаимосвязи между предметами и явлениями, прогнозировать это развитие и успешно решать возникающие проблемы.

Ключевые слова: мифологическая, религиозная, научная картина мира, система, системный подход, мышление, системное мышление, уровень развития.

Представления человека о мире и своем месте в нем существовали всегда. Будучи данностью, естественной необходимостью, они не рефлексировались индивидом. Естественный порядок вещей – это реальность, целостный мир [5]. Полемика о модели мира детерминирована аксиоматическим признанием факта, что мир существует и может быть позиционирован с его единством и целостностью. Л. Ю. Писарчик признает, что одной из значимых составляющих когнитивного отношения человека к миру выступает его потребность в целостном, завершенном познании природы и социума, пребывающих в гармонии, имеющих свою определенную нишу и значение [16]. Человеку свойственно стремиться интегрировать предметы и события мирового пространства между собой. Картину мира можно позиционировать как систему представлений о структуре мира, его элементах, вписанных в жизнедеятельность человека, участвующих в предельном основании бытия [20].

Религиозная, естественно-научная, физическая, химическая, биологическая интерпретации действительности могут рассматриваться как картины мира, основанные на философско-мировоззренческом знании и складывающиеся в конкретном направлении искусства [15].

Самой ранней, четко отразившей представления космогонического и космологического характера была мифологическая картина мира (МКМ). Наличествующий уровень знаний исследуемого периода позволил очеловечить окружающую природу с самой примитивной стороны, неотчетливо разграничить части и целое, субъект и объект, не представлять различий между естественным и сверхъестественным. Миф позиционируется как сложная информационная структура, экстраполирующая этические и моральные нормы восприятия и познания мира, находящиеся в подсознании индивида [18]. Обнаруженные в мифе формы упорядочения мира и способы его организации как Целого, выступа-

ли для человека глубокой древности как точка опоры и дебют отсчета своей жизненной стратегии по оптимальному серпантину.

Адекватному восприятию мира мешала бездумная вера человека в «священное» начало, располагавшееся за пределами его понимания. Данная трактовка окружающей реальности отражала религиозную картину мира (РКМ).

Натурфилософская картина мира (НФКМ) была обусловлена попыткой познания природы через определение квинтэссенции каждой вещи, выявленной в процессе наблюдения за ней индивидом. Для этой картины по-прежнему характерно нерасчлененное представление об окружающем мире как целом явлении. Упомянутые нами картины мира – ненаучны, они характеризуют обыденное представление об устройстве мира, и приобретает их человек в процессе жизнедеятельности как результат витальной практики [20].

Человек существует в различных сферах: науке, технике, искусстве, политике, философии. Предполагается, что в каждой области может существовать своя картина мира. Научная картина мира (НКМ) – это симбиоз знаний, извлекаемых из различных наук и содержащих общие представления о мире, создаваемые на конкретных этапах его исторической эволюции.

Философский энциклопедический словарь трактует НКМ как «целостную систему представлений об общих признаках и закономерностях природы (природы), создаваемую в результате обобщения и синтеза базовых естественно-научных дефиниций и принципов» [22, с. 407].

По мнению большинства ученых, НКМ позиционируется со специфическим мыслительным образованием, занимающим срединное положение между философией и мировоззрением, с одной стороны, и специальной научной теорией – с другой [23].

Одной из составных частей научной картины мира выступает естественно-научная картина мира (ЕНКМ). Это высший уровень обобщения и систематизации всех слагаемых естественно-научных знаний. Являясь мировоззренческой парадигмой знаний, сконструированной человеком, она содержит представления о материи, движении, взаимодействующих в пространстве и времени.

В развитии науки выделились следующие революции:

- XVII век – становление классического естествознания, исследующего объекты и простые системы;
- конец XIX – начало XX века – становление неклассической науки, ориентированной на изучение сложных систем;
- середина XX века – становление постнеклассической науки, изучающей сложные самоорганизующиеся и самосовершенствующиеся системы [9].

Философами выделено три типа НКМ: классическая, неклассическая, постнеклассическая картины мира.

В XVII веке (Новое время) господствовала классическая картина мира. Это система мышления, базирующаяся на концепциях Р. Декарта и И. Ньютона, представляющая мир как единый и единственный, как мир твердой материи, подчиняющийся законам динами-

ки. Классическая картина мира выдвинула основные постулаты:

- Структура механической Вселенной представлена атомами – неделимыми частицами, обладающими константной формой и массой.

- Пространство не связано с материей, вмещает большое количество тел; абсолютно, постоянно, статично.

- Время характеризуется независимостью от материального мира, линейностью, однородностью. Настоящее детерминировано прошлым, будущее – настоящим и прошлым.

Ученые считали, что Вселенная представляет собой большой часовой механизм, обусловленный непрерывной цепью взаимосвязанных причин и следствий. Эволюция Вселенной происходит без участия сознания [22]. Классическая наука акцентировала внимание на устойчивости, гомеостатичности, однородности, порядке. Ее объектами выступали замкнутые системы: ознакомление с законами, развитие которых давало возможность предугадывать ее будущее и восстанавливать прошлое. Механическая картина мира рассматривала время как несущественный элемент, носящий обратимый характер: состояние объектов в прошлом, настоящем и будущем не дифференцировалось. Устройство мира представлялось простым и подчиненным обратимым во времени основополагающим законам. Объяснение явлений происходило с точки зрения категорического детерминизма и непоколебимых казуальных связей. Не укладывающиеся в данную схему процессы и явления трактовались как исключение из правил, которыми можно было пренебречь.

Произошедшая на рубеже XIX – XX веков революция в естествознании инициировала неклассическую картину мира. Видение мира изменилось под влиянием новых открытий – теории относительности, работ Э. Резерфорда, Н. Бора, В. Гейзенберга. Исследования показали, что прошлое, настоящее, будущее – не тождественны, события невозможно повернуть вспять, воспрепятствуя возрастанию энтропии. События – невоспроизводимы, следовательно, для времени характерна направленность [18, с. 53]. Сущность неклассической картины мира отражают следующие положения:

- Электрон, протон, фотон – это элементарные частицы, выступающие и как частица, и как волна. Описание статуса элементарных частиц возможно на основе принципа неопределенности.

- Пространство и время связаны между собой и с материей и находятся в симбиотической связи с массой тел: пространство деформируется возле мегакосмических тел, а время замедляется.

Однозначный детерминизм превалировал и в неклассической картине мира.

Современная НКМ опирается на квантовую физику, теорию вероятности, информацию, интеграцию наук.

Получило дальнейшее развитие представление о веществе и поле, анализируются четыре вида взаимодействия (гравитационное, слабое, сильное, электромагнитное), 30 элементарных частиц. Констатированы взаимобратимость частиц, указывающая на их генеалогическую тождественность, и нивелирование границ между веществом и полем. Их взаимобратимость

аргументирует многообразие вещества и его идентичность в различных ареалах Вселенной [7].

Естественно-научная картина мира выступает основой системного мышления. Взаимосвязь между биосферой и социумом привела к появлению проблем планетарного масштаба. Сегодня назрела потребность в инструментари, который позволил бы повысить эффективность управления непростыми техническими, организационными, природными, социальными и другими системами.

Функционально-системный подход стал одним из таких инструментов. Необходимость его появления обусловлена потребностью считаться со связями между различными компонентами систем и важностью этих связей как этиологических факторов возникновения кризисных ситуаций [2, 4, 10, 13, 19]. Способность видеть динамику развития всех составляющих системы, учитывая взаимосвязи между ними, актуализировала появление в практической деятельности дефиниции «системное мышление».

В отличие от линейного оно направлено на видение целого, а не разрозненных частей. Выявляет не вещи, а связи между ними, не мгновенные состояния, а закономерные изменения. Системное мышление позволяет различать структуры, выступающие фундаментом сложных ситуаций [12].

Можно постулировать, что системное мышление выступает индикатором применения системного подхода в различных областях практической деятельности [3].

В ответ на социальный заказ общества – готовить специалистов, облада-

ющих системным мышлением, активно разрабатываются технологии, ориентированные на его выполнение. Для нас представляет интерес педагогическое знание, поскольку пространство, в котором совершенствуются формы мышления, детерминирует педагогика. Соответственно для развития мышления обучающихся важно, на какую логическую систему и представления о мышлении направлены педагогическая теория и практика.

Трансформация человеком в процессе обучения и воспитания средств и способов мышления детерминирована соответствующей исторической эпохой. Продуктивность и логичность его мыслительной деятельности обусловлены полнотой и глубиной присвоения индивидом всеобщих категорий мышления [7].

А. М. Матюшкин, дифференцируя задачи педагогики и психологии и формирование познавательной составляющей психики, отмечал, что педагогика исследует способы формирования умственных действий обучающихся и способы построения условий, актуализирующих эффективное усвоение знаний и совершенствование творческого мышления. Психология исследует мышление как процесс обнаружения новых законов и способов действия в проблемных жизненных ситуациях [12].

В чем заключается феномен мышления? Его классическое определение дал С. Л. Рубинштейн: «Мышление – это опосредованное... обобщенное познание объективной реальности» [14]. Оно сравнивает, сопоставляет данные ощущений и восприятий, раскрывает отношения и через них открывает но-

вые, абстрактные их свойства; выявив взаимосвязи и постигнув через них реальность, мышление глубже познает ее сущность [14].

Такая трактовка мышления как способа определения взаимосвязей и познания новых свойств вещей и явлений дает основание утверждать, что мышление как специфическая форма эндогенной деятельности человека по реализации проблем системно по своей природе.

Достаточно широко дефиниция «системное мышление» раскрывается в научных трудах по педагогике:

1. Системное мышление – это вид познавательной деятельности, когда субъект анализирует предмет мыслительной деятельности как систему, акцентировав в нем определенные системные свойства, отношения и закономерности [15].

2. Системное мышление учитывает все постулаты системного подхода – всеобъемлемость, целостность, многоварианбельность, взаимообусловленность, ориентированность на симбиоз знаний, всестороннее познание предмета, отражающее многомерность бытия [19].

3. Критериями системного мышления школьников выступают умение реализовывать системный анализ исследуемых природных объектов и явлений, способность анализировать объект как систему интегрированных элементов, акцентировать внимание на общем принципе конструирования этой системы и строить на основе выделенного принципа новую парадигму элементов [10].

4. Системное мышление реализовано в следующих навыках и умениях:

- описывает явление, процесс, педагогическую задачу как систему;

- определяет основополагающие элементы системы;

- анализирует систему как в статике, так и в динамике; генерирует идеи, креативно применяет усвоенные ранее знания в условиях системного анализа и синтеза;

- подвергает объективной критике ситуацию в положении системного подхода к рассмотрению явлений, процессов;

- рефлексировывает явления и процессы в условиях системного подхода;

- анализирует и прогнозирует развитие системы;

- осуществляет объективную самооценку эффективности системного мышления;

- инициирует самосовершенствование компонентов системного мышления [8].

В практической деятельности индивида мышление оценивает объекты и явления окружающего социума в их генеалогии и взаимосвязи, устанавливает причинно-следственные связи, определяет латентные зависимости и связи, выявляет амбивалентности, актуализирующие проблемы, и находит их наиболее оптимальные решения, интегрирует информацию и делает выводы, помогающие прогнозировать последствия принятых решений.

Эти умения – результат способности мышления определять взаимосвязи между элементами, входящими в систему, и системы – с окружающим социумом. Поскольку данные умения не носят природный характер, а имеют «культурное происхож-

дение», мы определяем системное мышление как познавательную деятельность, уровень развития которой дает возможность выявлять взаимосвязи между предметами и явлениями объективной действительности, закономерности протекания процессов их развития, предугадывать его и успешно реализовывать возникающие проблемы.

Литература

1. Аверьянов А. Н. Системное познание мира: Методологические проблемы. М. : Политиздат, 1985. 263 с.
2. Альтшуллер Г. С. Творчество как точная наука. М. : Советское радио, 1979. 150 с.
3. Блауберг И. В. Философский принцип системности и системный подход // Вопросы философии. 1978. № 8. С. 39 – 52.
4. Богданов А. А. Тектология. М. : Экономика, 2003. Кн. 1. 496 с.
5. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации. М. : Прогресс. 1977. 412 с.
6. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении: логико-психологические проблемы построения учебных предметов. М. : Педагогика, 1972. 262 с.
7. Джемс У. Мышление. Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухова. М. : МГУ, 1981. С. 11 – 20.
8. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. [Электронный ресурс]. URL: <http://docs.cntd.ru/document/901816019> (дата обращения: 31.12.2017).
9. Лернер И. Я. Проблемное обучение. М. : Знание, 1974. 64 с.
10. Ляшко Е. Н. Интеграция педагогических условий развития системного мышления студентов – будущих педагогов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Казань, 2009. 196 с.
11. Маркетинг : Краткий толковый словарь основных маркетинговых понятий и современных терминов / авт.-сост. проф. Н. И. Перцовский. 2-е изд. М. : Дашков и К°, 2010. 140 с.
12. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М. : Педагогика, 1972.
13. Меерович М. И., Шрагина Л. И. Основы культуры мышления // Школьные технологии. Россия. 1997. № 5. 200 с.
14. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М. : Питер, 2009. 705 с.
15. Семакин И. Г., Хеннер Е. К. Информационные системы и модели : элективный курс : метод. пособие. М. : БИНОМ. Лаборатория знаний. 2012. 88 с.
16. Соловьева Ю. В. Система задач как дидактическое средство развития культуры мышления обучаемых : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Пермь, 2006. 224 с.
17. Ставрова О. Б. Использование компьютеров в школьных проектах : метод. пособие по созданию проектов по технологии. М. : Интеллект-Центр, 2005. 96 с.

18. Терский Н. Л. Теоретическое мышление и его проникновение в дидактику и школу : учеб. пособие. Красноярск : Изд-во Краснояр. гос. пед. ун-та, 1990. 140 с.
19. Фон Бергаланфи Л. Общая теория систем – обзор проблем и результатов // Системные исследования. Ежегодник. 1969. М. : Наука, 1969. С. 30 – 54.
20. Черников В. В. Формирование системного мышления у учащихся старших классов общеобразовательных учреждений : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. М., 1998. 149 с.
21. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М. : Педагогика, 1989. 560 с.
22. Философский энциклопедический словарь. М., 1983. 840 с.
23. Laporta J. Systems Thinking: when engineering education calls itself into question Text // European Journal of Engineering Education. 1988. Vol. 13, № 3. P. 293 – 306.

References

1. Aver`yanov A. N. Sistemnoe poznanie mira: Metodologicheskie problemy`. M. : Politizdat, 1985. 263 s.
2. Al`tshuller G. S. Tvorchestvo kak tochnaya nauka. M. : Sovetskoe radio, 1979. 150 s.
3. Blauberг I. V. Filosofskij princip sistemnosti i sistemny`j podxod // Voprosy` filosofii. 1978. № 8. S. 39 – 52.
4. Bogdanov A. A. Tektologiya. M. : E`konomika, 2003. Kn. 1. 496 s.
5. Bruner Dzh. Psixologiya poznaniya. Za predelami neposredstvennoj informacii. M. : Progress. 1977. 412 s.
6. Davy`dov V. V. Vidy` obobshheniya v obuchenii: logiko-psixologicheskie problemy` postroeniya uchebny`x predmetov. M. : Pedagogika, 1972. 262 s.
7. Dzhems U. My`shlenie. Xrestomatiya po obshhej psixologii. Psixologiya my`shleniya / pod red. Yu. B. Gippenrejter, V. V. Petuxova. M. : MGU, 1981. S. 11 – 20.
8. Konceptsiya modernizacii rossijskogo obrazovaniya na period do 2010 goda. [E`lektronny`j resurs]. URL: <http://docs.cntd.ru/document/901816019> (data obrashheniya: 31.12.2017).
9. Lerner I. Ya. Problemnoe obuchenie. M. : Znanie, 1974. 64 s.
10. Lyashko E. N. Integraciya pedagogicheskix uslovij razvitiya sistemnogo my`shleniya studentov – budushhix pedagogov : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. Kazan`, 2009. 196 s.
11. Marketing : Kratkij tolkovy`j slovar` osnovny`x marketingovy`x ponyatij i sovremenny`x terminov / avt.-sost. prof. N. I. Perczovskij. 2-e izd. M. : Dashkov i K°, 2010. 140 s.
12. Matyushkin A. M. Problemny`e situacii v my`shlenii i obuchenii. M. : Pedagogika, 1972.
13. Meerovich M. I., Shragina L. I. Osnovy` kul`tury` my`shleniya // Shkol`ny`e tehnologii. Rossiya. 1997. № 5. 200 с.

14. Rubinshtejn S. L. Osnovy` obshhej psixologii. M. : Piter, 2009. 705 s.
15. Semakin I. G., Xenner E. K. Informacionny`e sistemy` i modeli : e`lektivny`j kurs : metod. posobie. M. : BINOM. Laboratoriya znaniy. 2012. 88 s.
16. Solov`eva Yu. V. Sistema zadach kak didakticheskoe sredstvo razvitiya kul`tu-ry` my`shleniya obuchaemy`x : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. Perm`, 2006. 224 s.
17. Stavrova O. B. Ispol`zovanie komp`yuterov v shkol`ny`x proektax : metod. posobie po sozdaniyu proektov po texnologii. M. : Intellekt-Centr, 2005. 96 s.
18. Terskij N. L. Teoreticheskoe my`shlenie i ego proniknovenie v didaktiku i shkolu : ucheb. posobie. Krasnoyarsk : Izd-vo Krasnoyar. gos. ped. un-ta, 1990. 140 s.
19. Fon Bertalanfi L. Obshhaya teoriya sistem – obzor problem i rezul`tatov // Sistemy`e issledovaniya. Ezhegodnik. 1969. M. : Nauka, 1969. S. 30 – 54.
20. Chernikov V. V. Formirovanie sistemnogo my`shleniya u uchashhixsya starshix klassov obshheobrazovatel`ny`x uchrezhdenij : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. M., 1998. 149 c.
21. E`tkonin D. B. Izbranny`e psixologicheskie trudy`. M. : Pedagogika, 1989. 560 s.
22. Filosofskij e`nciklopedicheskij slovar`. M., 1983. 840 s.
23. Laporta J. Systems Thinking: when engineering education calls itself into question Text // European Journal of Engineering Education. 1988. Vol. 13, № 3. P. 293 – 306.

E. A. Shabalina

NATURAL SCIENTIFIC PICTURE OF THE WORLD AS THE BASIS OF SYSTEMATIC THINKING FORMATION

The article analyzes the natural scientific picture of the world as the basis of systemic thinking, presented with the support of methodological principles and cases. The systematic approach is defined as mentality, the level of development of which makes it possible to establish inter-links between objects and phenomena, to forecast this development and successfully resolve emerging problems.

Key words: *mythological, religious, scientific picture of the world, system, systemic approach, mind, systemic thinking, level of development.*

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.01(09)

А. В. Духавнева

ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ КАК ЦЕЛОСТНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ В РОССИИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX В.

В статье представлены результаты исследования принципов организации общего образования взрослых как целостной педагогической системы. Акцентируется внимание на понимании педагогической системы общего образования взрослых как педагогического процесса, что обусловило выделение двух групп принципов: основополагающие принципы организации общего образования взрослых как педагогической целостности и принципы педагогического взаимодействия субъектов в условиях педагогического процесса общего образования взрослых. Представлена характеристика принципов каждой группы. Сформулированы выводы о логике их становления и системной организации, систематизирующим фактором в которой выступил принцип развивающей направленности обучения взрослых.

Ключевые слова: общее образование взрослых, принципы организации общего образования взрослых, логика становления принципов общего образования взрослых, система принципов организации общего образования взрослых.

В отечественной педагогике второй половины XIX – начала XX в. получила свое становление система общего образования взрослых, институционально представленная разнообразными образовательными и культурно-образовательными учреждениями, направленными на формирование у низших слоев взрослого населения (крестьянского, городского) общеобразовательных знаний и удовлетворение их культурно-образовательных потребностей и запросов.

Историко-педагогическая реконструкция процесса становления этого

образования как педагогической системы, позиционируемой в качестве педагогического процесса во взаимодействии его универсальных компонентов – целевого, содержательного, инструментального, результативного, образующих целостное структурное единство, убеждает, что этот процесс обуславливался системой принципов, которые целесообразно структурировать в две группы: 1) основополагающие принципы организации общего образования взрослых как педагогической целостности; 2) принципы педагогического взаимодействия субъектов

в условиях педагогического процесса общего образования взрослых.

В качестве ведущих *принципов организации общего образования взрослых как педагогической целостности* следует выделить **принципы гуманизации и демократизации образования**. Как отмечает М. В. Богуславский, в отечественной педагогике вследствие плодотворного научного поиска периода второй половины XIX – начала XX в. постепенно сформировалось устойчивое идейно-теоретическое ядро гуманистической парадигмы образования, вобравшее в себя «сущностно значимые положения, выражавшие кредо тогдашнего педагогического сообщества»: признание учащегося высшей ценностью педагогической деятельности; направленность образования и воспитания на самоактуализацию, саморазвитие и самореализацию учащегося в различных видах деятельности; трактовка интересов развивающейся личности как приоритетных образовательных целей; ориентация на субъект-субъектные отношения между педагогами и учащимися; подчеркивание активно-деятельностной роли учащегося в многообразном процессе учения и воспитания; включение в познавательную деятельность целостной личности в ее духовных, интеллектуальных, волевых и эмоциональных проявлениях [1, с. 65]. Как нам представляется, именно эти «сущностно значимые положения» определяли содержательное наполнение принципа гуманизации, который оказывал смыслообразующее влияние на все компоненты педагогического процесса общего образования взрослых, обуславливая его общую стратегию и выступая в качестве

наиболее общего критерия его эффективности.

Организационную роль принципа демократизации образования в педагогическом процессе общего образования взрослых можно выразить двумя контекстами. Первый – социально-правовой – контекст этого принципа отражал фундаментальное право личности выступать полноправным субъектом образования. Крупнейшие теоретики общего образования взрослых (В. П. Вахтеров, С. О. Серополко, Е. Н. Медынский, Г. А. Фальборк, В. И. Чарнолуский) акцентировали не только право личности на образование и равенство всех граждан в его получении, но и саму возможность фактически осуществлять это право, в связи с чем формулировали и обосновывали принципы «полной и безусловной бесплатности» учреждений общего образования взрослых (В. И. Чарнолуский), отсутствия сословных, вероисповедных, половых, имущественных ограничений в «пользовании» учреждениями общего образования взрослых (В. И. Чарнолуский), принцип общедоступности (С. О. Серополко, Е. Н. Медынский).

Второй – педагогический – контекст принципа демократизации открывал право каждого учреждения общего образования взрослых на самостоятельность в выборе цели, содержания, форм, методов, определении характера деятельности. Более того, взятый в аспекте деятельности педагога педагогический контекст этого принципа закреплял право педагога на свободу выбора программы обучения взрослых, форм и методов педагогического взаимодействия с ними; в аспекте деятельности обучающихся – право выбора собственного образовательного маршрута.

Представляется существенным выделить еще один основополагающий принцип организации педагогического процесса в системе общего образования взрослых. Таковым следует назвать *принцип целостности педагогического процесса*, выступающего в качестве важнейшего условия реализации задач, связанных с общим образованием взрослых и обусловливающего внутреннее единство и гармоническое взаимодействие компонентов педагогического процесса – целевого, содержательного, инструментального, результативного.

Приступая к представлению второй группы *принципов, связанных со спецификой педагогического взаимодействия субъектов в условиях педагогического процесса общего образования взрослых*, существенно отметить, что поскольку общее образование взрослых носило характер полисистемной и полиструктурной целостности, то в ее педагогическую систему а priori были включены разнообразные учреждения – образовательные и культурно-образовательные. Однако ввиду того что последние из них в начале XX столетия лишь только получали импульс к осмыслению своего образовательного потенциала и построению траектории педагогического взаимодействия со взрослыми, то в большей степени приходилось опираться на образовательные учреждения для взрослых (воскресная школа, воскресная повторительная школа, народный университет), имевших к началу XX в. вполне отрефлексированный процесс взаимодействия субъектов в условиях педагогического процесса.

Проведенный анализ историко-педагогических источников убеждает,

что в качестве ведущего принципа, задающего общую стратегию педагогического взаимодействия субъектов общего образования взрослых, выступал *принцип развивающей направленности педагогического процесса*. Этот принцип заключал в себе основную целевую установку педагогического процесса общего образования взрослых, которая согласно концептуальным интерпретациям теоретика Е. Н. Медынского трактовалась следующим образом: «*Вся внешкольная просветительная работа должна быть поставлена таким образом, чтобы достигнуть наибольшего развития населения, чтобы сделать для последнего понятным мир, чтобы научить его процессу логических выводов из всего, что он видит вокруг*» [9, с. 12]. Закладывая в себе цель педагогического процесса общего образования взрослых, принцип развивающей направленности выступал в то же время и в качестве ориентира для тех принципов, которые определяли вектор выбора способов и средств ее достижения. И в этом плане ему принадлежала роль выступить в качестве системообразующего фактора, поскольку, предопределяя специфику содержания остальных принципов, соотносенных непосредственно с такими компонентами педагогического процесса, как содержание, формы, методы, условия, он связывал их в единую систему посредством несущей им цели, обуславливал их взаимосвязь и взаимодействие.

Процессы конструирования и овладения содержанием как одного из компонентов педагогического процесса общего образования взрослых регулировали ряд принципов: принцип связи теории с практикой, принцип учета

запросов и интересов взрослых учащихся, принцип учета возрастных особенностей учащихся. Последним из них принадлежала ведущая роль.

Принцип учета запросов и интересов взрослых учащихся особенно отчетливо проявлял себя в целеполагающих действиях педагогов частных воскресных школ, связанных с построением программного курса обучения. Как отмечала Э. О. Вахтерова, одна из наиболее активных деятелей воскресных школ, в этой связи каждая воскресная школа с целью выяснения запросов взрослых учащихся в изучении предметов разрабатывала свои опросные листы. Анкетирование убеждало, что учащиеся воскресных школ заявляли о желании изучать, помимо обязательных программных курсов арифметики, русского языка, Закона Божьего, географию, геометрию, общую историю, русскую историю, физику, литературу, политическую экономию и даже философию и психологию [2, с. 339 – 368]. С учетом этих запросов практически каждая воскресная школа вставала перед необходимостью конструировать как программу обучения в целом, так и содержание конкретной дисциплины. И, несмотря на то что каждой школе приходилось в этой работе «идти ощупью, делать иногда ошибки и промахи, вообще идти по непроторенному пути», создавались программы, характеризующиеся «оригинальностью и разнообразием» [3, с. 8]. И это, как отмечали сами «воскресники», составляло одну из важнейших отличительных особенностей воскресных школ.

В качестве опорного принципа построения содержания учебных курсов

служил *принцип связи теории с практикой*. О том, что при построении содержания учебных курсов необходимо связывать теоретическое знание с практикой, точнее, с конкретной жизнью крестьян, указывал еще в начале 1880-х гг. Н. А. Корф. В частности, осуществляя анализ имеющихся учебных программ для повторительных школ, он недоумевал: без каких-либо оснований учителя вводят в программу «Историю отечества», не подумав, что нужна «История бытовая» или «Культур-история» или «не довольствуются политической географией, но желали бы этнографии, физической или промышленной географии» [8, с. 9].

Как показывают отдельные историко-педагогические источники, в так называемый «новейший период» истории воскресных школ (конец 1880-х гг. – начало XX в.) составители учебных программ все же старались ориентироваться на принцип связи теории с практикой. Показательным примером в этом отношении может служить сборник арифметических задач, разработанный учителями московских воскресных школ при активном участии известного математика, педагога А. Ф. Гатлиха, где содержанием арифметических задач служили данные по садоводству, лесоводству, промышленности, торговле, железной дороге и т. п.: «Изучая такую арифметику, воскресники не держат науку под спудом, а несут ее на алтарь жизненного обихода» [Там же, с. 40].

Актуальность *учета возрастных особенностей взрослых учащихся* приняла особенно очевидный характер, когда воскресные школы столкнулись с проблемой методического обеспечения учебного процесса. Как метко

заметил П. Н. Казанцев, они вступили в борьбу с невежеством без всяких средств; в руках не было иного оружия, кроме желания учить, и опыт педагогического взаимодействия с «сорокалетними бородачами, засевшими за букварь» приводил к однозначному выводу о неправомерности использования пособий, созданных для обучения детей, поскольку все они были рассчитаны на «детское разумение и мирозерцание» [6, с. 33].

Опираясь ввиду отсутствия научных представлений на эмпирическое знание возрастных особенностей взрослых, педагоги воскресных школ, известные методисты активно включались в работу по созданию учебных пособий, методических руководств и материалов, не без оснований руководствуясь указаниями Н. А. Корфа: «для решения вопроса о том, чему учить, необходимо знать возраст ... учащихся» [8, с. 9].

Что касается организационной стороны педагогического процесса общего образования взрослых, то здесь, безусловно, наблюдалось господство *принципа сочетания различных его организационных форм*. Так, в воскресных школах активно практиковались такие формы организации учебного процесса, как объяснительное чтение, которое заменяло собой уроки по отдельным предметам (географии, истории, литературе, естествознанию и др.), урок-беседа как одна из самых «удобных форм» сообщения знаний, к тому же обладающая возможностью объединять несколько неоднородных по уровню грамотности групп. В научном архиве В. П. Вахтерова нам уда-

лось обнаружить описание урока-беседы, который проводила в одной из воскресных школ за Невской заставой учитель Е. А. Кувшинская и который ярко отражал сложность методики его организации: «Она ставила один за другим ряд вопросов, помогавших постепенно вскрыть сущность темы, краткими сильными предложениями обобщала часто односложные ответы, которые неслись ей в ответ из возбужденной аудитории, давала в ярких красках дополняющую картину, снова прибегала к вопросам и заканчивала четкими, ясными выводами, преподнесенными с таким подъемом, что не оставалось равнодушного человека в зале» [11, л. 16]. Широкое распространение в воскресных школах получали внеклассное чтение, образовательные экскурсии и образовательные прогулки, признаваемые в качестве «могущественных» средств развития учащихся.

В народных университетах, помимо лекционных, семинарских, практических занятий, особое внимание уделялось организации научно-исследовательской работе слушателей. Например, приобщение слушателей Московского народного университета им. А. Л. Шанявского к исследовательской деятельности начиналось с семинарских занятий, проводимых, как правило, под руководством опытных преподавателей-исследователей. Так, занятия по философии начинались с анализа мировоззрения того или иного мыслителя, и только затем слушатели приступали к подготовке рефератов по различным аспектам его учения; на занятиях по историческим дисциплинам основное внимание уделялось форми-

рованию умений самостоятельно проводить историографический и источниковедческий анализ [12, с. 23]. Для организации научных изысканий в этом университете создавались специализированные лаборатории. Уже на четвертом году деятельности университета была открыта физическая лаборатория П. Н. Лебедева. В 1911 – 1912 учебном году в этой лаборатории научными работами занимались 18 человек [10, с. 49]. В другой физической лаборатории, которую возглавлял П. П. Лазарев, занимались еще 16 человек [10, с. 49]. Таким образом, только физическими исследованиями в народном университете им. А. Л. Шанявского занимались 34 слушателя. «Это больше, чем число работающих по физическим исследованиям в Берлинском университете», – констатировала газета «Русские Ведомости» [Цит. по: 10, с. 49 – 50].

Выбор методов педагогического взаимодействия субъектов в условиях педагогического процесса общего образования обуславливался, прежде всего, задачей «развития человека», которая в авторской конкретизации Е. Н. Медынского заключалась в том, чтобы «развить у пришедших к нам умение ориентироваться в явлениях окружающей жизни, способность самостоятельно делать правильные выводы из всего, что они в будущем увидят...» [9, с. 13]. В качестве одного из методов решения этой сложной задачи был предложен «**локализационный метод**», получивший свое теоретическое обоснование в работах Е. Н. Медынского и А. К. Гермониус.

Необходимость предпочтения «локализационного метода» авторы обосновывали наличием у взрослых определенного субъектного опыта, «готовых впечатлений, представлений и понятий», приобретенных ими в процессе жизнедеятельности в конкретных «местных» условиях. Поэтому «наилучшим в педагогическом отношении» следует признать «посильное упорядочение, систематизацию и разъяснение этих впечатлений», поскольку на «местном материале» оно будет живо и жизненно; более того, оно будет близко учащемуся и, следовательно, встретит с его стороны понимание и сочувствие (А. К. Гермониус) [4, с. 33]; обучение взрослых на «местном материале» позволит приобретать новые знания и углублять существующие, учиться самостоятельно мыслить на явлениях окружающей их жизни (Е. Н. Медынский) [9, с. 13].

Выбор методов взаимодействия субъектов в условиях педагогического процесса образовательных учреждений для взрослых также обуславливался их основными задачами. Так, в воскресных школах их решение было поставлено в жесткие рамки лимита учебного времени – всего 30 учебных дней в году. Поэтому педагоги в большей степени следовали **принципу комплексности в использовании методов обучения**, отдавая при этом предпочтение тем методам, которые значительно увеличивали «производительность» занятий и, как следствие, способствовали достижению поставленных задач. Так, на занятиях по обучению грамоте педагоги отказывались от «право-чисто-писания», «от специальных за-

бот для развития каллиграфического письма», «от надежды сфабриковать из ученика “великого мужа грамматики”, поскольку все это требовало огромного ресурса учебного времени, и потому общее развитие поневоле отступало на задний план». В условиях «ускоренного темпа» учебных занятий педагоги направляли внимание на «сообщение полезных сведений», на «приучение» к самостоятельному изложению мыслей, на расширение умственного горизонта взрослых учащихся, на развитие в них любознательности и стремления к интеллектуальной самостоятельности [9, с. 15].

В качестве важнейшего условия эффективной деятельности воскресных школ по решению задач, связанных с развитием личности взрослого, признавалось *создание благоприятного эмоционального климата, способствующего формированию у учащихся положительной учебной мотивации*. В этом отношении воскресные школы выработали «нечто свое, определенное и ценное» – «простые, доверчивые и искренние отношения» [3, с. 19]. Указывая на «сердечные, задушевные» отношения, складывающиеся между педагогами и учащимися, как на одну из отличительных характеристик воскресных школ, О. В. Кайданова так характеризовала их педагогический потенциал: «Благодаря этим отношениям, благодаря постоянному общению между учащими и учащимися последние имеют возможность в школе найти удовлетворение на свои личные запросы, получить ответ на свои вопросы. А это очень ценно. Человеку, живущему в среде, не только

неудовлетворяющей, но часто и противоречащей его умственным запросам, часто бывает нужнее поговорить, побеседовать с кем-то на интересующую его тему, чем прослушать лекцию по какому-нибудь предмету; беседа на известную тему дает материал для мысли, а работа мысли в деле умственного развития человека едва ли не важнее приобретения знаний» [7, с. 62 – 63].

В качестве наиболее значимого результата взаимодействия субъектов в условиях педагогического процесса общего образования взрослых выступали, как это фиксировали сами педагоги, возрастающие интеллектуальные запросы взрослых учащихся, их стремление к самообразованию, альтруистические порывы. Так, учредительница женской воскресной Никольской школы (СПб., 1882) С. С. Старынкевич следующим образом комментировала *действенность результатов педагогического процесса*: очень многие из учениц «не удовлетворяются уже ... одной грамотой, обучением в размерах программы народных училищ. В них зародилась любознательность, в них пробудились серьезные умственные запросы...» [13, с. 48].

Убедительные факты умственного и нравственного влияния воскресных школ на личность взрослых обучающихся приводит Э. О. Вахтерова: ученицы одной из воскресных школ в письменных работах на тему о том, какую жизнь они хотели бы вести в будущем, писали: «я бы хотела иметь гораздо больше познаний, хотела бы кончить школу фельдшерскую и поступить на место в совсем бедную и глухую деревню...»; «я бы желала

сдать экзамен на сельскую учительницу, чтобы мое учение влияло на детей»; «я бы хотела быть богатой,... поехала бы в село, устроила бы там школу,... всем раздавала бы книги, а по воскресеньям устроила бы чтения, на которых участвовала бы я сама» [3, с. 20].

Таким образом, в период становления педагогической системы общего образования взрослых формулировалась система принципов, которые обуславливали как общую организацию педагогического процесса, так и специфику постановки каждого его компонента в отдельности. Эти принципы имели различную логику своего становления. Принципы гуманизации и демократизации педагогического процесса, выступившие в качестве основополагающих положений организации педагогической системы общего образования взрослых, отражали утверждающиеся в отечественной педагогике второй половины XIX – начала XX в. соответствующие тенденции и в этом плане они ознаменовывали собой движение от «отражения сущего» к «нормам должного» (В. В. Краевский). Принципы педагогического взаимодействия субъектов в

условиях педагогического процесса общего образования взрослых, будучи непосредственно соотнесенными с его основными компонентами, имели в большей степени эмпирические истоки своего становления, поскольку выводились из непосредственного опыта педагогов, и, только получив должную педагогическую рефлексию, становились теми «нормативными обобщениями» (В. В. Краевский), которые определяли общую организацию, содержание, формы, методы, условия, результат педагогического процесса общего образования взрослых.

Принципы организации педагогической системы общего образования взрослых представляли собой системную целостность, в которой роль систематизирующего фактора исполнял принцип развивающей направленности обучения, обуславливающий их взаимосвязь и взаимодействие. Причем это была не просто связь, не просто дополнение одного принципа другим. Действие каждого принципа выступало через все другие, «как вбирание каждым принципом всех других в качестве своей содержательной основы, как преломление каждого через все другие» [5, с. 38].

Литература

1. Богуславский М. В. Генезис гуманистической парадигмы образования в отечественной педагогике начала 20 века // Педагогика. 2000. № 4. С. 63 – 70.
2. Вахтерова Э. О. Разработка анкеты, обращенной к учащимся в воскресных и вечерних классах и школах для взрослых // Общее дело : сб. ст. по вопросам распространения образования среди населения / под ред. В. С. Костроминой. Вып. 3. М. : тип. П. П. Рябушинского, 1912. С. 339 – 368.

3. Вахтерова Э. О. Частные городские воскресные школы // Общее дело : сб. ст. по вопросам распространения образования среди населения / под ред. В. С. Костроминой. Вып. 1. М. : город. тип., 1900. С. 1 – 23.
4. Гермониус А. К. Локализация учебного материала как основной метод обучения, и применение ее в деле внешкольного образования // Петроградский земский вестник. 1913. № 5.
5. Загвязинский В. И. Теория обучения: современная интерпретация : учеб. пособие. М. : Академия, 2001. 192 с.
6. Казанцев П. Н. Задачи внешкольного образования. Вып 1. Саратов : паровая тип.-лит. Г. Х. Шельгорн и К°, 1904. 22 с.
7. Кайданова О. В. Современное значение воскресной школы // Общее дело : сб. ст. по вопросам распространения образования среди населения / под ред. В. С. Костроминой. Вып. 3. М. : тип. П. П. Рябушинского, 1912. С. 53 – 65.
8. Корф Н. А. Учебная программа повторительных школ // Народная школа. 1883. № 11.
9. Медынский Е. Н. Методы внешкольной просветительской работы: Опыт методики для г.г. библиотекарей, лекторов, лиц, ведущих занятия со взрослыми, заведующих народными домами и пр. Пг. : изд. авт., 1915. 110 с.
10. Московский городской народный университет им. А. Л. Шанявского. Исторический очерк. М. : Т-во «Печатня С. И. Яковлева», 1914. 268 с.
11. НА РАО. Ф. 7. Оп. 1. Ед. хр. 21. Л. 16.
12. «...Начинание на благо и возрождение России» (создание Университета им. А. Л. Шанявского) : сб. док. / сост. И. И. Глебова, А. В. Крушельницкий, А. Д. Степанский. М. : РГГУ, 2004. 351 с.
13. Старынкевич С. О необходимости женских воскресных школ высшего типа // Русская школа. 1902. № 1. С. 48 – 50.

References

1. Boguslavskij M. V. Genezis gumanisticheskoy paradigmy` obrazovaniya v otechestvennoj pedagogike nachala 20 veka // Pedagogika. 2000. № 4. S. 63 – 70.
2. Vaxterova E`. O. Razrabotka ankety`, obrashhennoj k uchashhimysya v voskresny`x i vechernix klassax i shkolax dlya vzrosly`x // Obshhee delo : sb. st. po voprosam rasprostraneniya obrazovaniya sredi naseleniya / pod red. V. S. Kostrominoj. Vy`p. 3. M. : tip. P. P. Ryabushinskogo, 1912. S. 339 – 368.
3. Vaxterova E`. O. Chastny`e gorodskie voskresny`e shkoly` // Obshhee delo. sb. st. po voprosam rasprostraneniya obrazovaniya sredi naseleniya / pod red. V. S. Kostrominoj. Vy`p. 1. M. : gorod. tip., 1900. S. 1 – 23.
4. Germonius A. K. Lokalizaciya uchebnogo materiala kak osnovnoj metod obucheniya, i primenenie ee v dele vneshkol`nogo obrazovaniya // Petrogradskij zemskij vestnik. 1913. № 5.

5. Zagvyazinskij V. I. Teoriya obucheniya: sovremennaya interpretaciya : ucheb. posobie. M. : Akademiya, 2001. 192 s.
6. Kazancev P. N. Zadachi vneshkol'nogo obrazovaniya. Vy`p 1. Saratov : parovaya tip.-lit. G. X. Shel'gorn i K°, 1904. 22 s.
7. Kajdanova O. V. Sovremennoe znachenie voskresnoj shkoly` // Obshee delo : sb. st. po voprosam rasprostraneniya obrazovaniya sredi naseleniya / pod red. V. S. Kostrominoj. Vy`p. 3. M. : tip. P. P. Ryabushinskogo, 1912. S. 53 – 65.
8. Korf N. A. Uchebnaya programma povtoritel`ny`x shkol // Narodnaya shkola. 1883. № 11.
9. Medy`nskij E. N. Metody` vneshkol`noj prosvetitel`skoj raboty` : Opy`t metodiki dlya g.g. bibliotekarej, lektorov, licz, vedushhix zanyatiya so vzrosly`mi, zaveduyushhix narodny`mi domami i pr. Pg. : izd. avt., 1915. 110 s.
10. Moskovskij gorodskoj narodny`j universitet im. A. L. Shanyavskogo. Istoricheskij ocherk. M. : T-vo «Pечатnya S. I. Yakovleva», 1914. 268 s.
11. NA RAO. F. 7. Op. 1. Ed. xr. 21. L. 16.
12. «...Nachinanie na blago i vrozozhdenie Rossii» (sozdanie Universiteta im. A. L. Shanyavskogo) : sb. dok. / sost. I. I. Glebova, A. V. Krushel`niczkij, A. D. Stepankij. M. : RGGU, 2004. 351 s.
13. Stary`nkevich S. O neobxodimosti zhenskix voskresny`x shkol vy`sshego tipa // Russkaya shkola. 1902. № 1. S. 48 – 50.

A. V. Doukhavneva

GENERAL PRINCIPLES OF ADULT EDUCATION AS A HOLISTIC PEDAGOGIC SYSTEM IN RUSSIA IN THE SECOND HALF OF XIX th – the BEGINNING OF XXth CENTURY

The article presents the results of studying the principles of organizing general adult education as a pedagogical integrity, which was developed in the Russian pedagogical science in the late 19th – early 20th centuries. The investigation is focused on understanding the pedagogical system of general adult education as a pedagogical process, which has caused the identification of two groups of principles for organizing general education of adults as a pedagogical system: the basic principles of organizing general adult education as pedagogical integrity and the principles of pedagogical interaction of persons (subjects) in the pedagogical process of general adult education. The characteristic of principles of each group is presented. Conclusions about the logic of their formation and their systemic organization have been drawn, with the principle of the developing orientation of adult learning being the systematizing factor.

Key words: *General adult education, principles of organization of general education for adults, the logic of formation of the principles of general adult education, general principles for the Organization of the system of adult education.*

ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МАСКУЛИННОСТИ КАК СОЦИАЛЬНОЙ КАТЕГОРИИ

Статья посвящена исследованию проблемы маскулинности как социальной категории. Для интерпретации пола используются идеи половых ролей и категории.

Природа маскулинности множественна. Существует иерархия маскулинности, которая определяет гегемонистскую модель для общества. Социальные стереотипы активно создают и «строят» дефиницию маскулинности. Проявление мужественности может иметь коллективный либо индивидуальный характер. Под влиянием исторических и глобализационных факторов содержание и границы маскулинности как социальной категории претерпели существенные изменения. Эволюция понятия маскулинности продемонстрировала, что мужественность не является «естественной». Вместо этого мужественность рассматривается как гендерная идентичность, которая выстраивается социально, культурно, исторически и политически.

Ключевые слова: гендер, маскулинность, социальные стереотипы, идентификация, гендерные отношения.

Гендерная проблематика находится в центре научных изысканий передовых и современных ученых на протяжении многих лет. Постоянство данного исследовательского интереса продиктовано не только в связи с особенностями дуполярности пола, но и в связи с трансформационными сдвигами внутри каждой категории (маскулинность и фемининность). При изучении гендера часто применяют идею половых ролей либо рассматривают маскулинность и фемининность как отдельные дефиниции пола. Однако самый плодотворный подход, на наш взгляд, это исследовать исторические аспекты гендера как системы социальных связей. Цель данной статьи – исследование маскулинности сквозь историческую призму различных подходов: половой роли, категории пола и гендерных отношений. Научная новизна данного ис-

следования состоит в том, что маскулинность представляется как исторически сложившаяся модель социальной практики с определенным набором гендерных отношений, связанных с положением мужчин в обществе.

В последние годы появился целый ряд исследований, посвященных маскулинности. Так, Т. В. Бендас исследовал половозрастную периодизацию личности [2], О. Вейнингер изучал дуполярность гендера через пол и характер личности [3] с подробным рассмотрением проблемы особенностей дифференциации, Г. Гейманс рассматривал проблему психологических различий мужчины и женщины [4], З. Фрейд заложил основы психоаналитического подхода к пониманию категории маскулинности и фемининности [8]. Типология гендерной идентичности личности в рамках социальных стереотипов

представлена в труде С. Л. Бем [1]. Дифференциация пола не является фиксированной детерминантой гендерных моделей, это скорее точка отсчета в любой практике.

Что такое мужественность? Мужественность состоит из тех поведений и практик, существующих в конкретных культурных и социальных условиях, которые обычно ассоциируются с мужчинами и, следовательно, культурно определяются как не женственные. То есть, мужественность существует как положительная дефиниция, если она обладает свойствами маскулинности, и как отрицательная дефиниция, если она обладает фемининными признаками.

Мужественность и поведение мужчин не являются простым продуктом генетического кодирования или биологической предрасположенностью. Все общества имеют культурные учеты по признаку пола, но не у всех есть понятие «мужественность». В своем современном использовании термин предполагает, что поведение человека определяется типом личности. Иными словами, человек, не относящийся к мужчинам, будет вести себя мирно, а не насильственно, примирительно, а не доминирующе и т. д. Эта концепция предполагает веру в индивидуальные различия и личностное отношение. В этом смысле построена концепция индивидуальности, которая сложилась еще в начале современной эпохи с ростом колониальных империй и капиталистических отношений. Но концепция также по своей сути является реляционной.

Ряд исследователей, в том числе и Р. Коннелл, полагают, что фемининность и маскулинность представляют собой контрастирующие конструкты современного цивилизованного обще-

ства [5]. Внимание к исторической специфике и историческим изменениям иллюстрирует социальное построение мужественности и множественность способов, в которых могут быть приняты «маскулины», а также существование и динамику их изменения. Мы можем проследить это исторически, через фазы империализма, колонизации, деколонизации и современной глобализации. В глобальном смысле появляются новые подходы к изучению концепции маскулинности. В то же время во многих странах происходит реформирование традиционных маскулинностей.

В научной среде почти до конца XX столетия проблема пола рассматривалась не иначе как «женская», т. е. гендерные исследования сводились к изучению лишь фемининности. Общество, а вслед за ней и научный мир полагали, что маскулинность – это норма, а фемининность – это отклонение от нормы. Важно отметить, что феминистическое движение того времени подпитывало и развивало этот общественный стереотип.

Гендерная идентичность (женственность и мужественность) коренится в социальном, а не в биологическом поле. Социальные стереотипы определяют маскулинность в наличии таких качеств, как доминантность, храбрость, эмоциональность, инструментальность. Фемининность же в обществе отождествляется в таких качествах, как мягкость, податливость, кротость и терпеливость. Хотя это и социальные определения, однако границы современного гендера смещены в сторону «подмены» понятий, а именно женственных мужчин и мужественных женщин.

Важно отличать гендерную идентичность от гендерных ролей, которые

выражаются в социальных ожиданиях от поведения данного пола. Понятие «гендерная идентичность» отличается от гендерных стереотипов, которые являются общими взглядами на характер личности и связаны с гендерными факторами, такими как инструментальность у мужчин и экспрессивность у женщин. И гендерная идентичность отличается от гендерных стереотипов, которые являются мнением других людей или ситуаций, которые обычно связаны с полом.

Хотя гендерные роли, гендерные стереотипы и гендерные установки влияют на гендерную идентичность, они не совпадают с ней.

С социологической точки зрения гендерная идентичность включает в себя все смыслы, которые применяются к себе на основании своей гендерной идентификации. В свою очередь, эти значения являются источником мотивации для гендерного поведения. Человек с более маскулинной идентичностью должен действовать более по-мужски, то есть доминантно и автономно. Это не самое важное в поведении, но смысл подразумевает именно такое поведение [6].

Для понимания гендерного неравенства важно исследовать более или менее привилегированные группы. Мы должны изучать маскулинность не как статистическую категорию, а как определенную половую модель социального поведения.

Стереотипные представления общества о маскулинности могут кардинально отличаться от процессов реальности. Маскулинность необходимо рассматривать как социальный конструкт с выявлением статуса, норм и порядка организации данного феномена.

Маскулинные признаки определяются, по сути, визуализацией, но содержание мужественности диктуется уже биологией и социализацией. Поэтому вполне логично говорить о мужественных женщинах и женственных мужчинах.

Понять и обстоятельно исследовать феномен маскулинности представляется возможным лишь в контексте общей гендерной системы [7].

Гендерные роли, гендерные категории и гендерные отношения – это основные подходы для изучения общей гендерной системы. Теория «половой роли» относительно маскулинности состоит в определенном мужском поведении, передающемся мальчикам по мере их роста под влиянием общественных институтов в процессе формирования гендерной дифференциации современной личности [8].

Теория половых ролей определяет дифференциацию социальных позиций личности в обществе. «Ролевая модель» реализует объективный подход к некоторым вопросам маскулинности. Между тем теория «половой роли» имеет серьезные недостатки. Она не дает понять проблемы власти, насилия или материального неравенства. Она допускает сложности в понимании женственности и мужественности, и это предлагает очень ограниченные возможности для стратегии гендерных изменений.

«Категориальная теория» – второй подход, касающийся женщин и мужчин в качестве предварительно сформированных дефиниции. Данный подход основывается на биологической трактовке поведенческих особенностей гендерных единиц. Основная мысль «категориальной теории» о проблеме пола связана с определением внешних кри-

териев гендерных моделей, в отрыве от их структуры и конституции. Так, например, статистические данные по трудовой занятости мужчин и женщин, свидетельствуют об их равных возможностях.

Природу пола более полно и научно обоснованно трактует третий подход – «гендерные отношения». Гендерные отношения отражают социальную практику общественных отношений. То есть при помощи гендера выстраиваются социальные отношения. Личностное поведение строится в плане репродукции пола, определяемой физиологическими процессами. Гендерные отношения – это «репродуктивная арена», а не «биологическая основа». Так, например, подросток начинает заниматься в тренажерном зале, чтобы иметь брутальный вид и стать более мужественным. Или же в подростковом возрасте девочка начинает пользоваться декоративной косметикой, чтобы выглядеть привлекательнее. Внешняя практика как способ идентификации личности не является основной, поскольку гендерная сегрегация и формирование лежат в сознании человека.

Социальные стереотипы посредством социальных институтов (государство, матримониальность, образовательные учреждения, окружающая среда) выстраивают привычные гендерные отношения. В ходе исторического развития общество выявляет определенные гендерные модели маскулинности и фемининности. Через рефлексивное тело практики формируется социальный мир.

Широкое разделение мужских и женских ролей является точкой отсчета в гендерных отношениях. Важно отметить, что гендер – это социальный пол.

Гендерная идентификация личности – это определенное место человека в социальной системе либо то, как он ассоциирует себя по половому признаку. Гендер определяет психологические и поведенческие стандарты в социуме и то, как эти стандарты воспринимаются окружающими. Аспекты маскулинного и фемининного поведения задаются общественными отношениями.

Различные ситуации могут по-разному восприниматься и оказывать влияние на членов общества. Гендерные отношения выстраиваются как основная система стереотипов. Исторически сложившиеся стандарты восприятия маскулинности и фемининности и гендерная практика реальности неизбежно влекут столкновение понятий. Маскулинность и фемининность – это динамичные гендерные модели общественных отношений, которые существуют в различных сферах социальных реалий.

Отношение между маскулинностью, идентификацией и гендером как социальной структурой несколько менялось на разных этапах развития представлений о социологии мужественности. Раннее влияние, как правило, было связано с понятиями гендерной роли и ее «штампом» или «расхождением» для мужчин. Социальные конструктивисты утверждают, что теория гендерных ролей необъективна для изучения мужской власти и не полностью признает различия между мужчиной и женщиной. Постструктурализм объясняет маскулинность как гендерную дефиницию с набором средств, позволяющих связать социальные действия и властные отношения с процессами идентичности. В этом отношении нет ядра, заземленного или фиксированного «я», а

скорее, гибкое расположение нескольких позиций субъекта, которые вместе обеспечивают средства, с помощью которых человек достигает чувства идентичности.

Важность маскулинности в этом процессе работы с идентичностью заключается в проверке, которую он может дать. Поэтому, если мы согласны с тем, что нет явного Я, тогда социально доминирующие формы быть мужчиной (маскулиной) можно рассматривать как приемлемый способ, с помощью которого мальчики и мужчины могут выражать свой пол и, следовательно, свое чувство идентичности. Поскольку у индивидуумов нет биологически фиксированных тождеств, маскулинность как гендерная дефиниция может возникнуть только благодаря «принадлежности» к определенному социальному миру. Однако «принадлежность» не является автоматическим процессом. Мужественность тесно связана с более широкими социальными и культурными преобразованиями внутри каждого общества и предполагаемый кризис мужественности можно рассматривать как следствие более широкого кризиса современности. Вопрос об идентичности вновь стал одной из ключевых динамических концепций в контексте переосмысления социальных и культурных изменений. Социально-культурные изменения означают дезинтеграцию более старых социальных коллективов,

таких как социальный класс и повышенная динамичность социальных отношений, с сопутствующим интересом к самобытности и субъективности. Понятие идентичности является весьма резонансным термином, который используется в самых разных формах в разных контекстах. Понятие идентичности исследует три акцента, которые имеют отношение к теоретизированию маскулинности, а именно к случаю социализации, к теории мужского кризиса и к модели построения реальности.

Таким образом, эволюция понятия маскулинности продемонстрировала, что мужественность не является «естественной». Вместо этого мужественность рассматривается как гендерная идентичность, которая выстраивается социально, культурно, исторически и политически. Она представляет собой социальную и культурную интерпретацию маскулинности, приобретенной благодаря участию в жизни общества. Понимание мужественности в современном обществе также показало, что женственность контрастна с мужественностью, и свидетельством тому является нынешний кризис, с которым сталкиваются люди в быту, работе и социуме. Данная статья продемонстрировала, что исторические аспекты человеческой социализации привели к созданию маскулинности и взаимосвязи между мужественностью и самоидентичностью.

Литература

1. Бем С. Л. Измерение психологической андрогинии // Журнал консультирования и клинической психологии. 1974. Т. 42. С. 165 – 172.
2. Бендас Т. В. Гендерная психология : учеб. пособие. СПб. : Питер, 2016. 431 с.
3. Вейнингер О. Пол и характер. М. : Латард, 2015. 274 с.
4. Гейманс Г. Психология женщины. СПб. : Издательство О. Богдановой, 1911. XII, 248 с.

5. Коннелл Р. Мужественность. Изд. 2. Кембридж : Политическая пресса [История и критика теории маскулинности, с изучением истории контрастных групп австралийских мужчин], 2015. С. 380.
6. Урусова Л. Х. Гендерный подход как современная теория маскулинности и отцовства // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2015. № 3 (27). С. 242 – 246.
7. Урусова Л. Х. Маскулинность как этнорелятивистский конструкт воспитания в народной педагогике адыгов // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. 2017. № 30 (49). С. 42 – 46.
8. Фрейд З. Введение в психоанализ : лекции. СПб. : Питер, 2012. 384 с.

References

1. Bem S. L. Izmerenie psixologicheskoy androginii // Zhurnal konsul'tirovaniya i klinicheskoy psixologii. 1974. T. 42. S. 165 – 172.
2. Bendas T. V. Gendernaya psixologiya : ucheb. posobie. SPb. : Piter, 2016. 431 s.
3. Vejninger O. Pol i karakter. M. : Latard, 2015. 274 c.
4. Gejmans G. Psixologiya zhenshiny`. SPb. : Izdatel'stvo O. Bogdanovoj, 1911. XII, 248 s.
5. Konnell R. Muzhestvennost`. Izd. 2. Kembridzh : Politicheskaya pressa [Isto-riya i kritika teorii maskulinnosti, s izucheniem istorii kontrastny`x grupp avstralijskix muzhchin], 2015. С. 380.
6. Urusova L. X. Genderny`j podxod kak sovremennaya teoriya maskulinnosti i otczovstva // Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo texnicheskogo universiteta. Seriya «Psixologo-pedagogicheskie nauki». 2015. № 3 (27). S. 242 – 246.
7. Urusova L. X. Maskulinnost` kak e`tnorelyativictskij konstrukt vospitaniya v narodnoj pedagogike ady`gov // Vestnik Vladimirskego gosudarstvennogo universiteta imeni Aleksandra Grigor`evicha i Nikolaya Grigor`evicha Stoletovy`x. Seriya: Pedagogicheskie i psixologicheskie nauki. 2017. № 30 (49). S. 42 – 46.
8. Frejd Z. Vvedenie v psixoanaliz : lekci. SPb. : Piter, 2012. 384 s.

L. Kh. Urusova

HISTORICAL ASPECTS OF MASKULINITY AS A SOCIAL CATEGORY

Article is devoted to the study of the problem of masculinity as a social category. Gender roles and categories are used to interpret gender.

The nature of masculinity is multiple. There is a hierarchy of masculinity that defines a hegemonic model for society. Social stereotypes actively create and “build” the definition of masculinity. Manifestation of masculinity can be collective or individual. Under the influence of historical and globalization factors, the content and boundaries of masculinity as a social category have undergone significant changes. The evolution of the concept of masculinity has demonstrated that masculinity is not “natural.” Instead, masculinity is seen as a gender identity that is built socially, culturally, historically, and politically.

Key words: *gender, masculinity, social stereotypes, identification, gender relations.*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.01

Е. В. Лопаткина

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОБОГАЩЕНИЯ ОПЫТА РАБОТЫ С УЧЕБНЫМ ТЕКСТОМ

Статья посвящена рассмотрению опыта работы с учебным текстом как дидактического понятия. Выявление психолого-педагогических условий обогащения опыта проведено в деятельностной парадигме образования, где работа с учебным текстом рассматривается как самостоятельный вид деятельности с завершённой психологической структурой. Специфика предмета исследуемой деятельности определила необходимость выделения внешних и внутренних условий обогащения опыта работы с учебным текстом.

Ключевые слова: деятельностная парадигма образования, учебный текст, работа с учебным текстом, опыт работы с учебным текстом, обогащение опыта, психолого-педагогические условия.

Опыт есть воздействие человеческих субъектов на самих себя, детерминированное соотношением между их биологическими и культурными идентичностями, и в специфических условиях их социальной и природной среды.

Мануэль Кастельс [9]

Информационная эпоха коренным образом изменила условия человеческой жизнедеятельности, что характеризуется, прежде всего, усложнением предлагаемых экономических, социальных, образовательных и профессиональных проблемных ситуаций и предоставлением многообразия альтернатив для выбора методов, способов, средств и технологий их разрешения, и потому потребовала обогащения разных видов опыта. Сфера наших исследовательских интересов затрагивает проблемы современного российского образования, в том числе и школьного,

и акцентирует внимание на рассмотрении особого вида опыта. Вводя новое дидактическое понятие – «опыт работы с учебным текстом», мы понимаем его как *готовность к осуществлению работы с учебным текстом, характеризующуюся инициативностью, самостоятельностью, осознанностью и продуктивностью познавательных усилий школьников по восприятию, пониманию, интерпретации и самостоятельному созданию учебных текстов.*

В условиях модернизации системы российского образования готовность к работе с учебным текстом актуализи-

рована федеральными государственными образовательными стандартами всех уровней образования – от начального до высшего, а непрерывность современного образования как процесса роста образовательного потенциала личности в течение всей жизни требует пространственно-временной континуальности обогащения опыта работы с учебным текстом.

Термин «обогащение» нами используется в смысле актуализации наличного опыта работы с учебным текстом в новых условиях и дальнейшего его пополнения, увеличения, приращения, накопления, развития, преобразования.

Бесспорно, работа с учебным текстом непосредственно не удовлетворяет насущные материальные потребности личности, но она служит им опосредованно через удовлетворение важнейшей потребности человека в самопознании, самовыражении, во взаимодействии с другими людьми, миром. Как и любая другая деятельность, она способствует обмену знаниями и опытом, творчеством, эмоциями, ценностями – этими важными ориентирами человеческой деятельности, причём сами эти ориентиры рождаются и поддерживаются в ходе работы с учебным текстом. Сопутствуя всем другим видам деятельности человека, пронизывая их, связывая их в единое целое, работа с учебным текстом является также самостоятельно мотивированной и целенаправленной предметной деятельностью. Особенно в период появления разнообразных текстов, в том числе и учебных, она все более кристаллизуется в самостоятельный вид деятельности с завершённой психологической структурой.

Исследуя работу с учебным текстом как особого рода интеллектуально-мыслительную активность личности, направленную на сбор, использование, преобразование учебной информации и её перевод на ценностно-смысловой уровень в процессе становления субъектной позиции школьников в познании, мы используем следующий набор единиц анализа структуры деятельности: субъекты деятельности; признаки и функции субъектов; объекты (предметы) деятельности; признаки и функции объектов (предметов) деятельности; мотивы и цели деятельности; процессы, виды деятельности, действия, операции; признаки и функции процессов деятельности (действий, операций); инструменты (средства) деятельности; продукты и результаты деятельности (действий, операций); внешние и «внутренние» условия деятельности.

Ранее нами была дана характеристика перечисленных выше компонентов в контексте исследования дидактических средств формирования у школьников опыта работы с учебным текстом в условиях современного образования [10, с. 22 – 47]. Продолжая анализ психологической структуры работы с учебным текстом, на данном этапе исследования мы обращаемся к психолого-педагогическим условиям обогащения опыта работы с учебным текстом в деятельностной парадигме школьного образования.

Мы разделяем мнение В. Э. Мильмана, который отметил, что «в явном или косвенном виде основные компоненты человеческой деятельности учитывались всеми исследователями человеческой активности. Современная

разработка проблем деятельности берёт своё начало, как считается, в немецкой классической философии и активно развивается в диалектике Г. Ф. Гегеля и К. Маркса» [12, с. 72]. Однако такой компонент, как «условия» не всеми учёными включался в психологическую структуру деятельности. Наиболее явно условия как структурный элемент можно выделить при описании строения деятельности у С. Л. Рубинштейна (категория «социальная ситуация»), А. Н. Леонтьева («условие» как основная детерминанта деятельности), О. А. Конопкина (компонент «модель условий») и В. Э. Мильмана (термин «условия среды»).

Принимая во внимание результаты исследований Н. В. Ипполитовой и Н. С. Стерховой, посвящённых анализу понятия «педагогические условия» (сущность и классификация), под психолого-педагогическими условиями будем понимать «совокупность целенаправленно сконструированных взаимосвязанных и взаимообусловленных возможностей образовательной и материально-пространственной среды, которые направлены на преобразование конкретных характеристик личности субъектов» [8, с. 13].

Субъектами такой деятельности, как работа с учебным текстом, являются учащиеся и учитель. «Стать субъектом определённой деятельности – значит освоить эту деятельность, овладеть ею, быть способным к её осуществлению и творческому преобразованию» [16, с. 250]. Следовательно, учитель и учащиеся как субъекты должны быть способны превращать собственную деятельность в условиях взаимодействия с учебными текстами в «предмет прак-

тического преобразования, относиться к самому себе, оценивать способы деятельности, контролировать её ход и результаты, изменять её приёмы» [Там же]. Субъекты деятельности, находясь в непрерывном развитии, предрасположены к творческо-созидательному преобразованию самой деятельности, а значит, её обогащению.

В деятельностном аспекте рассмотрения условий обогащения опыта работы с учебным текстом для нас весьма значимо замечание В. Э. Мильмана о том, что «Г. Ф. Гегель понимал деятельность как момент движения, переводящий условия в предмет; при этом *условия* – это нечто имеющее более или менее самостоятельное существование, а *предмет* – совокупность реализованных условий, объединённых в единое целое» [12, с. 72], что подтвердил словами самого Гегеля: «Когда *все условия* имеются налицо, предмет необходимо *должен* стать действительным, и сам предмет есть одно из условий, ибо, будучи вначале лишь внутренним, сам он есть лишь некое предположенное» [3, с. 322].

Предметом познавательной деятельности средствами учебного текста, по нашему мнению, является *познавательная интенция* учащихся. Смысл термина «интенция» раскрыт М. А. Холодной как «направленность субъекта на определённый объект (способ деятельности и т. п.)» и «предпочтения – это своего рода ментальный компас, выводящий человека в ту строго определённую область действительности, которая находится в максимальном соответствии с его индивидуальными интеллектуальными возможностями и в которой его интеллектуальные ре-

сурсы могут реализоваться с максимальной эффективностью» [17, с. 215 – 216]. Поэтому предметом рассматриваемой нами деятельности – работы с учебным текстом в условиях обучения – будет не сам учебный текст, не содержащаяся в нём смысловая информация вообще, а смысловая информация, цементируемая коммуникативно-познавательным намерением, направленностью и избирательностью личности учащегося. Именно специфика предмета деятельности детерминирует всю совокупность условий обогащения опыта работы с учебным текстом.

Исходя из вышеизложенных положений, психолого-педагогические условия обогащения опыта работы с учебным текстом возможно разделить на две группы. Первая группа условий обозначена нами **внешними условиями обогащения опыта работы с учебным текстом**, понимаемыми как особенности внешнего окружения субъектов деятельности, а именно *текстовая действительность, соучастие и сотворчество взрослых в деятельности учащихся, обмен деятельностью между учащимися*.

Первым в смысле главной ценности и первой значимости условием обогащения опыта работы с учебным текстом мы называем **текстовую действительность**. Термин «текстовая действительность» был введён Т. М. Дридзе [6, с. 54]. Поясним, почему нами используется именно этот термин. Доктор философских наук В. И. Жуковский по этому поводу замечает, что «если под реальностью понимать мир вещей (от лат. *realis* – вещественный), то действительность – это мир вещей, с которым действуют (от лат. *dei* – деятель)» [7].

Поскольку в процессе познавательной деятельности (познания реального мира) учащиеся и учитель постоянно взаимодействуют с учебным текстом, оправдано использование именно понятия «текстовая действительность», понимаемая нами как открытая многомерная и многоуровневая система текстов.

Текстовая действительность раскрывается через всё богатое многообразие текстов, особое место среди них занимает учебный текст. Исследуя «опыт работы с учебным текстом» как дидактическое понятие, мы поместили понятие «текст» в систему единиц анализа обучения как процесса становления субъектов познавательной деятельности. Поэтому текст рассматривается как определённая организация значений и структурирования смысловой информации для целей диалогового общения, как воплощение мотивированной и целенаправленной интеллектуально-мыслительной деятельности индивида, стремящегося познать и преобразовать окружающий мир путём обмена деятельностью с другими людьми и тем самым познать и изменить самого себя. В ходе учебного взаимодействия с текстами, возникающего в процессе обучения, учащиеся осваивают культурные ценности, отбирают наиболее существенные для себя элементы, выстраивая их в индивидуальные, групповые и коллективные системы ценностей. При этом идёт и обратный процесс – обогащение коллективных и групповых ценностных систем за счёт индивидуальных инноваций. Таким образом, в обучении не только сохраняется накопленный опыт, но и преобразуется, и обогащается,

возникают ситуации для формирования и обогащения у школьников опыта работы с учебным текстом.

«Текст живёт, только соприкасаясь с другим текстом (контекстом). Только в точке этого контакта вспыхивает свет, освещающий и назад и вперёд, приобщающий данный текст к диалогу» [1, с. 364]. Текст «оживает» при обращении к нему, в диалоге с ним, в диалоге субъектов деятельности посредством текста. Ситуация понимания в процессе диалогового общения сопряжена с соотнесением данного текста с другими текстами и переосмысление этого текста в едином контексте предшествующего и предвосхищаемого.

От разнообразия жанров, стилей, функций, типов текстов и форм их представления, с которыми чаще всего взаимодействуют субъекты деятельности, и от текстов, сконструированных ими, зависит «богатство» текстовой действительности. Поэтому столь существенным, по нашему мнению, представляется вопрос о том, какое место отвёл человек каждому конкретному учебному тексту в общей системе своих знаний и представлений об окружающем мире, что извлёк из них для обогащения своего индивидуального опыта.

Каждый отдельный текст открыт другим мирам – культуре, обществу, природе, отдельному человеку. Свойство открытости как соучастие и сотворчество адресата в создании текста взаимосвязано с многозначностью его прочтения и интерпретации. А. М. Пятигорский правомерно заметил: «Время изменяет тексты. Традиционные культуры сознательно или бессозна-

тельно (чаще первое) борются со временем за тексты, чтобы оно их не изменяло» [11, с. 14]. Изменению подвержены и учебные тексты. Это совсем не означает, что тексты классических учебников, учебных книг и пособий стали переписываться, видоизменяться, чтобы придать им осовремененный вид. Скорее, они пережили своё новое прочтение, позволившее современным читателям иначе (в новом ракурсе, аспекте) прожить, почувствовать, понять, интерпретировать, открыть другие (ранее не выявленные, не вычерпанные) смыслы.

В последней четверти XX в. российское образование обогатилось разными системами, методиками, технологиями, моделями обучения, в том числе «обогащающей моделью», характеристика которой дана Э. Г. Гельфман и М. А. Холодной [17, с. 212, 214 – 216]. Авторы школьных учебников столкнулись с проблемой конструирования специальных учебных текстов. Это ускорило оформление системы психодидактических требований к их конструированию [Там же, с. 110 – 121] в логике деятельностной парадигмы образования и построение типологии развивающих учебных текстов [Там же, с. 122 – 263], обусловившее порождение поистине современных учебных текстов.

С 2009 г. в соответствии с требованиями новых образовательных стандартов учащиеся должны активно осваивать основы смыслового чтения и работы с текстом и учиться создавать свои тексты. В процессе накопления опыта работы с текстом используемые (воспринятые, осмысленные, понятые, интерпретированные) и вновь скон-

структурированные учебные тексты становятся частью окружающего школьников предметного мира, органическим элементом их практического опыта, а воплощённые в них познавательные структуры – основой для преобразовательной практической деятельности субъектов.

Не менее важным условием обогащения опыта работы с учебным текстом является **соучастие и сотворчество взрослых в деятельности учащихся**, которое, по мнению Л. С. Выготского [2], способствует поступательному развитию школьников. *Кто может быть этими взрослыми?*

В первую очередь это, конечно, учитель – активный соучастник взаимодействия учащихся с текстом, который не только обучает школьников работе с учебным текстом и руководит её осуществлением, но и обменивается своим опытом с детьми. В условиях диалогового общения посредством учебных текстов учитель и учащиеся вступают в отношения сотрудничества и сотворчества. Учитель выступает в качестве советника (консультанта), координатора, партнёра, руководителя. Учитель в роли советника проводит индивидуальные консультации по вопросам работы с учебным текстом на разных этапах её осуществления, обучает согласовывать действия учащегося с его собственными интересами, идеями, планами, намерениями, возможностями, проблемами. Учитель в роли координатора организует условия сотрудничества, совмещения индивидуальных возможностей учащихся в группе, работы с учебным текстом всего ученического коллектива в интересах каждого школьника. Учитель в ро-

ли партнёра – помощника в обучении создаёт необходимые условия для эффективной работы с учебным текстом, поощряет учащихся, развивает мотивацию к самостоятельной работе с учебным текстом в процессе познания, помогает учащимся в разрешении проблем, возникающих в ходе этой деятельности. Учитель в роли партнёра – помощника в оценивании процесса работы с учебным текстом создаёт условия для анализа и оценки результатов этой деятельности, развивает у учащихся способности к самоанализу, оказывает помощь в адекватной самооценке. Учитель в роли руководителя инициирует обучение учащихся ведению диалога между учащимися посредством учебного текста и диалог с автором текста, различным видам работы с учебным текстом, направляет их внимание на осознанное применение базовых приёмов взаимодействия с учебным текстом на уроках и дома.

Во-вторых, это родители или другие взрослые (бабушки и дедушки, старшие братья и сестры и прочие), роль которых важна на всех этапах формирования опыта работы с учебным текстом и особенно значима на этапе обогащения. Они будут помогать работать с заданным учебным текстом, возможно, будут участвовать в оценке выполненной деятельности, стимулировать и направлять инициативу учащихся в поиске новых учебных текстов. Именно им ребёнок будет рассказывать о своих успехах и неудачах в постижении нового вида работы с учебным текстом, обсуждая то, чему учился на уроке и получилось ли применить это дома. В процессе такого обсуждения он обязательно почерпнёт

для себя что-то новое из познавательного опыта старших, чем впоследствии будет обмениваться в школе. Погружение младших в социальный опыт старших поколений – это соприкосновение разных точек зрения на работу с текстом, обмен классическими и инновационными приёмами взаимодействия с учебным текстом, сотворчество в атмосфере языкового разнообразия. В целом это активная социальная среда обогащения опыта работы с учебным текстом.

Обмен деятельностью между учащимися по вопросам взаимодействия с учебным текстом является ещё одним условием для обогащения опыта работы с учебным текстом. Каждый человек, пишет К. К. Платонов, вступая во взаимоотношения с другим человеком, «отражает другого человека как личность», поскольку «личность – это и есть человек как носитель сознания» [13, с. 213]. Соприкасаясь с сознанием другого как носителем личностного опыта, учащийся почерпнёт всё ценное для себя как личности и при возобновлении диалогового общения будет стараться по-новому (с учётом ранее приобретённого из опыта других) выстраивать свою работу с учебным текстом. Скорее всего, сначала это будет «подражание» тому, что смог воспринять от других учащихся (или что посоветовали ему), затем наступит время учиться осмысливать и отбирать самое необходимое для себя, и позднее по собственной инициативе осознанно использовать лучшее и ценное в своей деятельности.

Именно, вступая в различные отношения со сверстниками при работе с текстом, обнаруживается, на что по-

тенциально способен каждый школьник. Привнося в деятельность свои отношения, учащийся оказывает соответствующее влияние на процесс и результаты не только своей деятельности, но и деятельности соучастников. В итоге обмен индивидуальным опытом взаимодействия с учебным текстом благоприятно отразится на обогащении опыта других.

Ко второй группе условий нами отнесены **внутренние условия обогащения опыта работы с учебным текстом**, понимаемые как особенности протекания внутренних психических процессов у субъектов деятельности, а именно *психологическая готовность к работе с учебным текстом, личностные свойства, необходимые для работы с учебным текстом*.

Называя **психологическую готовность к работе с учебным текстом** первым среди внутренних условий, отметим её особенность – это психическое состояние, которое характеризуется мобилизацией ресурсов субъекта на выполнение определённой деятельности. В контексте рассмотрения накопления опыта работы с учебным текстом мы используем термин «длительная готовность», которая проявляется в положительном отношении к деятельности; индивидуальных предпочтениях (связанных с особенностями характера, темперамента, способностей, мотивации), адекватных требованиям деятельности; наличии необходимых знаний и умений о деятельности; особенностях восприятия, внимания, мышления, речи, эмоционально-волевых процессов.

Психологическая готовность каждого учащегося раскрывается в ситуациях, когда одни ученики оказываются более мотивированными и способными к выполнению тех или иных видов работы с учебным текстом, другие – менее; работают с текстом быстрее – медленнее, воспринимают его целостнее – детальнее, понимают сразу – постепенно, «вычерпывают» единственный – множественность смыслов и пр. С этими различиями необходимо всемерно считаться и учитывать в процессе формирования опыта работы с учебным текстом. Поэтому более продуктивным нам представляется подход к определению степени готовности к работе с учебным текстом с учётом её видов (восприятие, понимание, интерпретация, порождение) и методов обучения им. Своевременное определение готовности каждого учащегося к взаимодействию с учебным текстом позволит разработать общую программу формирования опыта работы с учебным текстом с учётом индивидуальных предпочтений школьников, что заметно ускорит переход от опыта к новому обогащённому опыту.

Эффективность и продуктивность любой деятельности, в том числе и работы с учебным текстом, зависит не только от психологической готовности к ней, но и от определённых качеств личности, которые определяют индивидуальный стиль деятельности каждого субъекта. Причисляя к внутренним условиям обогащения опыта **личностные свойства, необходимые для работы с учебным текстом**, мы понимаем их как черты (качества) и характеристики человека, описывающие внутренние (глубинные) особенности.

Не претендуя на целостность рассмотрения всего многообразия свойств, акцентируем внимание на интеллектуальных, творческих и организационно-деятельностных качествах, более востребованных при взаимодействии с учебными текстами в условиях школьного образования.

Среди интеллектуальных качеств выделим эрудированность, умение видеть и разрешать противоречия, анализировать и синтезировать, способность формулировать ценностное суждение, умение самоопределиваться в ситуации выбора, оперативно принять решение, умение применить ранее освоенное в новой ситуации. Общеизвестно, что для создания субъективно или объективно нового образовательного продукта необходимы креативные качества, поэтому отметим такие: воображение, фантазия, ассоциативность, инициативность, нестандартность, способность к генерации идей, применение к решению проблемы различных стратегий, методов, приёмов, средств. Организационно-деятельностные качества проявляются при организации познания и творчества и включают в себя: умение ставить и достигать цель, планировать и корректировать деятельность, проводить анализ и оценку собственной деятельности, способность взаимодействовать с другими субъектами деятельности и окружающим миром, умение вести диалог, способность организовывать познание и сотворчество с другими субъектами.

Рассмотрим ситуации, в которых проявляются (высвечиваются) значимые личностные свойства учащегося как субъекта особого вида деятельности – работы с учебным текстом. В рамках

этой деятельности мы выделяем следующие ситуации взаимодействия с учебным текстом: «учебный текст – адресат», «учебный текст – интерпретатор», «адресант – учебный текст». Целесообразность рассмотрения перечисленных ситуаций мы объясняем следующим положением: «Каждый текст... создаётся в определённой ситуации связи (communicative situation) автора (или авторов) с другими лицами или самим собой. Более точно: создание каждого текста предполагает возможность такой связи» [14, с. 17 – 18].

В первой ситуации учащийся – это адресат ценностно-смысловой информации, предложенной ему в форме специальным образом сконструированного учебного текста, читатель в полном смысле этого слова. Иногда для его раскрытия используют словосочетания «идеальный читатель», «вдумчивый читатель». Мы используем следующее его толкование: «Читатель – это человек, понимающий текст, открытый его эмоциональному и эстетическому воздействию и способный проявить нравственную позицию при оценке читаемого. Это человек, который, по выражению И. Гёте, «судит, наслаждаясь текстом, и наслаждается, рассуждая» [5, с. 102]. При такой позиции учащийся из пассивного потребителя знаний становится человеком, активно их добывающим, осваивающим эти знания, делающим их достоянием своего опыта. Учебный текст, воспринимаемый учащимся, побуждает его к познавательной деятельности, продуктом которой будет изменение самого учащегося – он «превращается» из нежелающего в мотивированного, из незнающего в знающего, из неуме-

ющего в умеющего, то есть обретает образ «учащего себя», нацеленного на культурно-созидательную деятельность.

Во второй ситуации учащийся выступает в качестве интерпретатора учебного текста. Он выбирает и анализирует информацию в соответствии с намеченной им целью, распознает различные смысловые уровни содержания учебного текста, может объяснить их особенности, комментирует текст в целом и его части, переводит информацию с одного языка на другой (язык слов, образов, символов и др.), находит скрытые значения в тексте, существенные связи между различными текстами, даёт личностную оценку учебного текста.

В третьей ситуации учащийся играет роль составителя, автора первичного учебного текста. Как составитель он преобразует заданный текст в соответствии с индивидуальными особенностями, объединяет информацию из разных источников, рефлексивирует и применяет различные способы передачи информации и значения в текстах. Как автор учащийся уверенно пользуется средствами устной и письменной речи, ориентируясь на возможного слушателя или читателя, развивает одну идею (тему). Созданные им тексты могут содержать изложение различных точек зрения и мнений, элементы воображения, написаны с учётом собственного познавательного стиля, индивидуальными склонностями. Содержание передаётся разнообразными способами, ориентированными на различного читателя. Мысли автора передаются и развиваются в интересной форме, соответствующей поставлен-

ной учебной задаче и предполагаемому читателю.

Преодолевая сложный путь от читателя и интерпретатора исходного учебного текста до автора нового текста, учащийся постепенно накапливает опыт работы с учебным текстом, приращение которого зависит от соблюдения многих условий. И только сам учащийся как целостная личность в результате этого восхождения вправе ответить на вопрос: «Обогатился ли и мой опыт?» или усомниться в этом и поставить перед собой новую цель – продолжить учиться работать с учебным текстом, а значит, продолжить обогащение опыта.

Завершая рассмотрение условий обогащения опыта работы с учебным текстом, приведём слова С. Л. Рубинштейна, высказавшего положение о том, что «внешние причины (внешние условия) всегда действуют лишь опосредствованно через внутренние условия. С этим пониманием детерминизма связано истинное значение,

которое приобретает личность как целостная совокупность внутренних условий для понимания закономерностей психических процессов... При объяснении любых психических явлений личность выступает как воедино связанная совокупность внутренних условий, через которые преломляются все внешние воздействия» [15, с. 307 – 308].

Забвение вышеприведённого тезиса на практике приводит к тому, что факторы мотивации при отсутствии личностной составляющей рассматриваются как автоматически возникающие по заданию учителя, т. е. в большинстве случаев фактически полностью игнорируются. Между тем именно личностный компонент является главным средством создания мотивации, обеспечивающей инициативное и продуктивное взаимодействие учащихся с учебным текстом в процессе познания, что в дальнейшем обуславливает обогащение опыта работы с учебным текстом.

Литература

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М., 1979. 424 с.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. М. : Педагогика – Пресс, 1999. 534 с.
3. Гегель Г. Ф. Энциклопедия философских наук. Т. I. Наука логики. М. : Мысль, 1974. 452 с.
4. Гельфман Э. Г., Холодная М. А. Психодидактика школьного учебника : учеб. пособие для вузов. М. : Юрайт, 2018. 328 с.
5. Граник Г. Г., Концевая Л. А. Психологический анализ художественного текста в учебнике «Русская филология» // Психологическая наука и образование. 2000. № 1. С. 102.
6. Дридзе Т. М. Текстовая деятельность в условиях массовой коммуникации. М. : Наука, 1984. 268 с.
7. Жуковский В. И. Теория изобразительного искусства. СПб. : Алетейя, 2011. 496 с.

8. Ипполитова Н. В., Стерхова Н. С. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация [Электронный ресурс] // General and Professional Education. 2012. № 1. С. 8 – 14. URL: http://genproedu.com/paper/2012-01/full_008-014.pdf (дата обращения: 23.08.2018).
9. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура [Электронный ресурс]. URL: <https://works.doklad.ru/view/Lw7oW4R3C7Q/all.html> (дата обращения: 05.09.2018).
10. Лопаткина Е. В. Дидактические средства формирования опыта работы с учебным текстом в условиях современного образования : дис. ... канд. пед. наук. Владимир, 2009. 213 с.
11. Мамардашвили М. К., Пятигорский А. М. Символ и сознание. Метафизические рассуждения о сознании, символическом и языке. М. : Школа «Языки русской культуры», 1997. 224 с.
12. Мильман В. Э. Компоненты и уровни в функциональной структуре деятельности // Вопросы психологии. 1991. № 1. С. 72 – 73.
13. Платонов К. К. Личностный подход как принцип психологии // Методологические и теоретические проблемы психологии / отв. ред. Е. В. Шорохова. М. : Наука, 1969. С. 190 – 217.
14. Пятигорский А. М. Избранные труды. М. : Школа «Языки русской культуры», 1996. 590 с.
15. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. М. : Академия наук СССР, 1957. 382 с.
16. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология человека. Введение в психологию субъективности : учеб. пособие для вузов. М. : Школа – Пресс, 1995. 384 с.
17. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. Томск : Изд-во Том. ун-та. М. : Барс, 1997. 392 с.

References

1. Baxtin M. M. E`stetika slovesnogo tvorchestva. M., 1979. 424 s.
2. Vy`gotskij L. S. Pedagogicheskaya psixologiya / pod red. V. V. Davy`dova. M. : Pedagogika – Press, 1999. 534 s.
3. Gegel` G. F. E`nciklopediya filosofskix nauk. T. I. Nauka logiki. M. : My`sl`, 1974. 452 s.
4. Gel`fman E`. G., Xolodnaya M. A. Psixodidaktika shkol`nogo uchebnika : ucheb. posobie dlya vuzov. M. : Yurajt, 2018. 328 s.
5. Granik G. G., Koncevaya L. A. Psixologicheskij analiz xudozhestvennogo teksta v uchebnike «Russkaya filologiya» // Psixologicheskaya nauka i obrazovanie. 2000. № 1. S. 102.
6. Dridze T. M. Tekstovaya deyatel`nost` v usloviyax massovoj kommunikacii. M. : Nauka, 1984. 268 s.
7. Zhukovskij V. I. Teoriya izobrazitel`nogo iskusstva. SPb. : Aletejya, 2011. 496 s.

8. Ippolitova N. V., Sterxova N. S. Analiz ponyatiya «pedagogicheskie usloviya»: sushhnost', klassifikaciya [E`lektronny`j resurs] // General and Professional Education. 2012. № 1. S. 8 – 14. URL: http://genproedu.com/paper/2012-01/full_008-014.pdf (data obrashheniya: 23.08.2018).
9. Kastel's M. Informacionnaya e`poxa: e`konomika, obshhestvo i kul`tura [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://works.doklad.ru/view/Lw7oW4R3C7Q/all.html> (data obrashheniya: 05.09.2018).
10. Lopatkina E. V. Didakticheskie sredstva formirovaniya opy`ta raboty` s uchebny`m tekstem v usloviyax sovremennogo obrazovaniya : dis. ... kand. ped. nauk. Vladimir, 2009. 213 s.
11. Mamardashvili M. K., Pyatigorskij A. M. Simvol i soznanie. Metafizicheskie rassuzhdeniya o soznanii, simvolike i yazy`ke. M. : Shkola «Yazy`ki russkoj kul`tury`», 1997. 224 s.
12. Mil`man V. E`. Komponenty` i urovni v funkcional`noj strukture deyatel`nosti // Voprosy` psixologii. 1991. № 1. S. 72 – 73.
13. Platonov K. K. Lichnostny`j podxod kak princip psixologii // Metodologicheskie i teoreticheskie problemy` psixologii / otv. red. E. V. Shoroxova. M. : Nauka, 1969. S. 190 – 217.
14. Pyatigorskij A. M. Izbranny`e trudy`. M. : Shkola «Yazy`ki russkoj kul`tury`», 1996. 590 s.
15. Rubinshtejn S. L. By`tie i soznanie. M. : Akademiya nauk SSSR, 1957. 382 s.
16. Slobodchikov V. I., Isaev E. I. Psixologiya cheloveka. Vvedenie v psixologiyu sub`ektivnosti : ucheb. posobie dlya vuzov. M. : Shkola – Press, 1995. 384 s.
17. Xolodnaya M. A. Psixologiya intellekta: paradoksy` issledovaniya. Tomsk : Izd-vo Tom. un-ta. M. : Bars, 1997. 392 s.

E. V. Lopatkina

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS ENRICHING
THE EXPERIENCE OF WORKING WITH EDUCATIONAL TEXT**

The article is devoted to the experience of working with the educational text as a didactic concept. Identification of psychological and pedagogical conditions of experience's enrichment is carried out within the framework of the activity oriented educational paradigm where the work with the educational text is considered as an independent type of activity with the complete psychological structure. The specificity of the subject of the study activity determined the need to highlight the external and internal conditions of enriching the experience of working with the educational text.

Key words: *activity oriented educational paradigm, educational text, work with educational text, experience of working with educational text, enrichment of experience, psychological and pedagogical conditions.*

ВОСПИТАНИЕ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТА

В статье представлена сущностная характеристика аргументированных и опытным путем проверенных педагогических условий воспитания правовой культуры студентов: создание Центра правового просвещения, опора на образовательные информационно-коммуникационные технологии во внеаудиторной деятельности, формирование компетентности профессорско-преподавательского состава в овладении знаниями правового цикла.

Ключевые слова: культура, воспитание, воспитание правовой культуры, правосознание, педагогические условия, Центр правового просвещения, кейс-стади, вебинары, дебрифинг, самопрезентация.

Переход России к рыночной экономике, построение правового государства, реформы в области образования и воспитания, модификация традиционных институтов социализации и социокультурной преемственности усложнили реализацию молодежи в обществе, выбор ею наиболее конструктивных форм поведения, самодетерминацию и самоутверждение. Помочь молодым людям обрести самооценку, достоинство, уверенность, социальную зрелость может воспитание правовой культуры. Этот процесс идет непросто вследствие низкого уровня правосознания подавляющих страт молодых людей. Государственная политика еще не в полной мере уделяет должное внимание правовому воспитанию молодежи, формированию гражданской позиции, ее активному участию в жизни общества и государства, в работе социальных институтов на базе правовых норм и ценностей. Просоциальная жизненная стратегия студентов на современном этапе развития российского общества детерми-

нирована мерой развития у них правовой культуры. Флюктуация, аморфность, лиминальность, неустойчивость общественного развития сказываются на формах и механизмах формирования правовой культуры молодых людей, инициируют необходимость исследования ее особенностей, обстоятельств и конфликтных ситуаций. Построить в России правовое государство и сформировать гражданское общество невозможно, если у индивидов, составляющих население, не будет сформирована правовая культура.

Педагогическая наука располагает определенными теоретическими предпосылками для разработки условий воспитания правовой культуры студентов через вербальные образовательные ситуации в сфере теории деятельности (К. А. Абульханова-Славская, А. А. Леонтьев, Г. И. Щукина); существуют исследования, посвященные раскрытию концепции развития личности (Л. И. Анциферова, А. С. Гаязов, Н. В. Кузьмин); подходы, раскрывающие саморазвитие и воспитание лич-

ности, включение ее в разнообразную деятельность (Т. К. Ахаян, Е. С. Заир-Бек, А. В. Кирьякова, Л. К. Фортова); труды, раскрывающие воспитание и формирование правовой культуры (Е. А. Крыгина, Т. М. Почтарь, И. Ф. Рябко, В. Е. Семенов, М. С. Фабриков и др.)

Нам представляется, что правовую культуру студентов неязыковых вузов можно развить через вербальные образовательные ситуации, включающие:

- профессиональную компетентность педагогов по воспитанию правовой культуры студентов;
- организацию в вузе Центра правового просвещения;
- опору на информационно-коммуникационные технологии в воспитании правовой культуры студентов.

Первое условие воспитания правовой культуры студентов предполагает профессиональную компетентность преподавателя в этом вопросе. Мы разработали и апробировали специальный курс работы с профессорско-преподавательским составом, включающий теоретическое и практическое направления. Теоретическое направление было представлено работой Ученых советов, проведением международных и региональных конференций, публичных лекций, показывающих базовые аспекты воспитания правовой культуры. Практическое направление включало мастер-классы профессионалов, открытые лекции, вебинары, информационный лабиринт, дискуссионный аквариум.

Подготовка профессорско-преподавательского состава к использованию вербальных образовательных ситуаций с целью воспитания правовой

культуры студентов осуществлялась также на курсах повышения квалификации, в рамках внутривузовского пространства. Процесс проходил на рабочем месте – на лекциях и практических занятиях. Позитивный аспект данного вида обучения состоит в том, что оно направлено на проблемы конкретного вуза, недостатки и пробелы в правовых знаниях конкретных педагогов, инициирует профессиональные контакты, создает особое рефлексивное пространство, содействует саморазвитию и самообразованию профессорско-преподавательского состава.

Сегодня можно констатировать, что существуют различные модели внутривузовского обучения педагогов. Традиционная модель представлена теоретико-практическими занятиями, практической деятельностью по применению изученных технологий решения проблем, консультациями, рефлексивной деятельностью преподавателей.

Интегративная «командная» переподготовка преподавателей кафедр затрагивает реализацию конкретной образовательной программы. Данная модель актуальна в том случае, если надо найти решение конкретной проблемы, общей для всех преподавателей. Базовыми формами такой подготовки выступают: образование, которое приобретает характер «проживания», коллективная исследовательская деятельность преподавателей, кейс-стади, проектная деятельность, информационный лабиринт, интеллектуальный футбол, дебрифинг.

Модель программно-модульной подготовки направлена на формирование профессиональных компетенций преподавателя в процессе воспитания

правовой культуры студента с целью использования вербальных образовательных ситуаций.

Этот вид подготовки направлен на организацию повышения квалификации, необходимую для решения стратегических задач развития высшей школы. Модель построена на базе общей стратегии методической работы и представлена самостоятельными подпрограммами-модулями. Программно-модульная подготовка ориентирована на разрешение трех блоков задач.

Первый блок направлен на овладение сущностью основных идей и понятий, знакомство с зарубежным и отечественным опытом в сфере реализации инновационных технологий. Предлагаются наиболее эффективные направления, учитывающие накопленный опыт подготовки педагогов, имеющих высшее образование. Формируется гештальт программы опытно-экспериментальной деятельности.

Второй блок направлен на самоанализ и формирование личностной образовательно-профессиональной ориентации. Идет поиск ответа на вопрос: «Какие шаги я должен предпринять, какое содержание освоить, чтобы опытно-экспериментальная деятельность была успешно реализована?». Это этап строительства ареала экспериментальной деятельности, создания команд преподавателей, самоопределения участников эксперимента («Какова моя функция в реализации этой программы?»). Идет разработка самой программы, детерминируются механизмы ее реализации.

Задачи третьей группы: актуализация профессиональной практики и

креативного потенциала респондентов, участвующих в опытно-экспериментальной работе; изучение нового содержания; подготовка учебно-методического материала и документов. Для реализации данных задач участники эксперимента обращались за консультативной помощью по поводу выбора форм повышения своей профессиональной квалификации и согласования их деятельности.

Первый этап мы назвали «методическая палитра». На протяжении года студенты, участвовавшие в эксперименте, подбирали материалы и продумывали основные направления поиска и достижений в области своей правовой культуры. Основопологающим в рамках данного этапа явился анализ не только содержания, но также рисков и социальных эффектов перехода. Участники семинара использовали разнообразную палитру форм поиска информации – от вебинаров, конференций, симпозиумов, информационного лабиринта до анализа информации, представленной в сети Интернет. Главным принципом организации первого этапа был принцип парциальности – распространение информации о вербальных образовательных ситуациях через информационные ресурсы вуза: электронный журнал вуза, интернет-рассылки ссылок на сайты, имеющие данную информацию, организация внутривузовских конференций «Традиционные и информационно-коммуникационные формы воспитательной работы в вузе». Своевременными и значимыми стали творческие встречи и круглые столы с приглашением правоведов, психологов, социо-

логов, педагогов, исследующих вопросы правового воспитания и правовой культуры студентов.

С преподавателями вузов были проведены коллоквиумы по распространению педагогического опыта, направленного на использование вербальных ситуаций в учебной и внеучебной деятельности. Был проведён форум «Воспитательный потенциал образовательных технологий неюридических вузов», на котором педагоги представили свои наработки с использованием информационно-коммуникационных технологий. Участники форума сделали вывод, что выбор технологии для проведения учебного занятия должен коррелировать с основной образовательной целью – формированием будущего профессионала, имеющего высокую общую и правовую культуру. Было отмечено, что ведущими технологиями, способствующими достижению поставленной цели, выступают кейс-стади, технологии саногенного мышления, база которых вербальная деятельность.

Заключительная стадия данного этапа – разработка программы деятельности по воспитанию правовой культуры студентов. Была определена команда единомышленников, в которую вошли участники Школы молодого преподавателя, Школы кураторов, члены студенческого самоуправления, представители администрации вуза.

Основным средством подготовки преподавателей на данном этапе было создание вербальных ситуаций восприятия, при которых преподаватель

как многогранная категория слушателей понимает необходимость вербального взаимодействия со студентами, учится слушать и слышать своих коллег, критически относясь к своему и чужому педагогическому опыту. Выработанные мотивационные механизмы явились двигателем процесса воспитания. Преподаватель понимает необходимость самоактуализации собственной педагогической деятельности.

В рамках второго этапа происходило освоение программ и модулей, организованных на базе структурно-организационного и направления обновления материалов. Зарекомендовавший себя опыт передавали коллеги и специалисты. При этом форма проведения занятий могла быть различной, но обязательно интерактивной, в которой был бы задействован интеллектуальный и творческий потенциал каждого участника.

Одной из оригинальных форм стало «погружение», при котором занятия проводились в течение трёх-четырёх дней с выездом за пределы города.

Цель погружения – коммуникативное обучение преподавателей с использованием вербальных образовательных ситуаций. Первый модуль был теоретическим. В группах преподавателей работали тьютеры, проводившие курс «Вербальная деятельность – фундамент профессиональной деятельности педагога вуза». Теоретические занятия способствовали раскрытию сущности вербальной деятельности, вербальных образовательных ситуаций как средств вербальной деятельности, ви-

дов вербальных образовательных ситуаций, технологий их конструирования.

Решение кейсов было заложено в практический модуль. Преподавателям вручали кейс, в котором находились реальные документы, характеризующие конкретную образовательную программу, конкретную группу студентов и конкретного студента. По заявленным документам преподаватели определяли проблемы вуза, формировали задачи, а также способы их решения. Режим самостоятельной проектной деятельности предполагал работу микрогрупп преподавателей, которые разрабатывали варианты решения обозначенных реальных проблем.

Впоследствии группы участвовали в тренингах коммуникационного воздействия, в которых отработывались приёмы вербальных образовательных ситуаций.

Руководимые тьютером микрогруппы защищают проекты, направленные на создание форм работы, способствующих воспитанию правовой культуры, в которых основным средством выступает вербальная образовательная ситуация. Были предложены такие проекты, как «Правовая деятельность волонтеров», «Симбиоз студенческого самоуправления и администрации вуза», «Правовая помощь населению», «Значение службы модераторов в вузе», «Взаимосвязь правосознания и правовой культуры личности».

Значимость данного этапа обусловлена тем, что, осваивая интерактивные формы, преподаватели учатся взаимодействию и командной работе.

Проявляются личностные особенности преподавателя, дающие представление о его функционале и способности оказывать влияние на других индивидов в процессе совместной деятельности.

В рамках третьего этапа активно использовались в образовательном процессе вуза разработанные материалы и выявлялись уже возникшие и возможные ошибки, определялись пути их нивелирования, разрабатывался соответствующий управленческий, дидактический и методический инструментарий.

Реализация данного этапа инициировала формирование Центра правовой помощи, в котором принимали активное участие студенты старших курсов, преподаватели. В видеоконференциях участвовали авторитетные правозащитники нашей страны. Было создано нормативно-правовое и программно-методическое обеспечение процесса воспитания правовой культуры, разработано Положение о Центре правовой помощи, внесены изменения в Положение о студенческом самоуправлении.

Итогом работы стал аналитико-инновационный практикум, на котором преподаватели обучали друг друга приемам создания вербальных образовательных ситуаций.

Право неотделимо от культуры социума. Правовая культура – это часть общей культуры общества. Она отражается в сознании, поведении и в результатах деятельности людей.

Это в немалой степени результирующая категория, критерий уровня и особенностей правового развития социума, зеркало его правосознания.

Уровень сформированности у студентов неюридических вузов правовой культуры – значимый показатель эффективности и качества как всего учебно-воспитательного процесса, так и собственного правового воспитания. Повышение уровня правовой культуры студентов – это задача, условие и результат эффективной правовоспитательной деятельности.

Литература

1. Акулова О. В., Вершинина Н. А., Даутова О. Б. Российский вуз в европейском образовательном пространстве : метод. рекомендации преподавателям вузов по вхождению в Болонский процесс / под ред. А. П. Тряпицыной. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2006. 175 с.
2. Вопленко Н. Н. Правосознание и правовая культура. Волгоград, 2006. 243 с.
3. Кирьякова А. В. Теория ориентации личности в мире ценностей : монография. Оренбург : Южный Урал, 1996. 188 с.
4. Методика воспитательной работы для студентов высших учебных заведений / под ред. В. А. Сластенина. М. : Академия, 2006. 144 с.

References

1. Akulova O. V., Vershinina N. A., Dautova O. B. Rossijskij vuz v evropejskom obrazovatel`nom prostranstve : metod. rekomendacii prepodavatel`yam vuzov po vxozhdeniyu v Bolonskij process / pod red. A. P. Tryapicynoj. SPb. : Izd-vo RGPU im. A. I. Gercena, 2006. 175 s.
2. Voplenko N. N. Pravosoznanie i pravovaya kul`tura. Volgograd, 2006. 243 s.
3. Kir`yakova A. V. Teoriya orientacii lichnosti v mire cennostej : monografiya. Orenburg : Yuzhny`j Ural, 1996. 188 s.
4. Metodika vospitatel`noj raboty` dlya studentov vy`sshix uchebny`x zavedenij / pod red. V. A. Slastenina. M. : Akademiya, 2006. 144 s.

M. S. Fabrikov

EDUCATION OF THE LEGAL CULTURE OF THE STUDENT

The article presents the essential characteristics of the well-proven pedagogical conditions for the upbringing of students' legal culture: the creation of the Center for Legal Education, the reliance on educational information and communication technologies in out-of-class activities, the formation of the competence of the faculty in mastering the knowledge of the legal cycle.

Key words: *culture, upbringing, education of legal culture, sense of justice, pedagogical conditions, Legal Education Center, case study, webinars, debriefing, self-presentation.*

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 372.8

А. В. Анненкова

ИНФОГРАФИКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОВРЕМЕННОГО КОГНИТИВНОГО СТИЛЯ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье обосновывается необходимость поиска новых методов и средств обучения студентов английскому языку в связи с изменяющимся когнитивным стилем обучающихся. Ввиду преобладания эмоционально-оценочного характера восприятия и интерпретации информации современными подростками автор разрабатывает технологию использования инфографики в процессе обучения иностранному языку. Предлагаемая технология будет способствовать повышению мотивации студентов к изучению иностранного языка, развитию умений критического осмысления полученной информации и систематизации знаний.

Ключевые слова: когнитивная система, когнитивный стиль, картина мира, системное мышление, клиповое сознание, инфографика, технология обучения.

Информационная и телекоммуникационная эпоха, в которой мы живём, характеризуется ускорением темпа жизни, её насыщенностью, необходимостью заниматься несколькими делами одновременно, потребностью в актуальной информации, количество и разнообразие которой растёт ежедневно в геометрической прогрессии. Человек вынужден приспосабливаться к новым условиям современного мира, трансформировать свой когнитивный стиль – «способ восприятия, мышления и действия субъекта, задающий личностные характеристики решения познавательных задач в разных ситуациях» [7].

Особенно интенсивно процесс ментального преобразования проявляется у молодого поколения – школьни-

ков и студентов. Характер восприятия, переработки и хранения знания у современных обучающихся формируется под влиянием не столько целенаправленного образовательного процесса, сколько под воздействием непрерывного и беспорядочного потока информации, распространяемого СМИ [6]. При этом сообщения /данные/ новости представлены в виде коротких образов и посланий, особенностью которых является разрозненность, бессистемность, фрагментарность. В сознании индивида такие образы укладываются в определённой последовательности, но совершенно лишены логики и причинно-следственных связей. Современные психологи называют такое сознание «клиповым», «мозаичным» (А. Моль, С. Кара-Мурза, Н. В. Азаренок, Д. Рашкофф).

Обращение к исследованиям в области когнитивистики позволило выявить принципиальные различия когнитивной системы индивида с системным, линейным мышлением и клипового, фрагментарного сознания.

В процессе познавательной деятельности человека, содержанием которой является обработка информации, а продуктом – текст, в сознании индивида формируется индивидуальная когнитивная система, позволяющая осуществлять дальнейшую когнитивную деятельность. Большинство учёных (А. Г. Баранов, А. А. Залевская, С. Г. Воркачев, А. Вежбицкая) рассматривают когнитивную систему индивида как структуру, состоящую из двух ступеней: базисной (основы субъективной картины мира) и периферийной. Картина мира, в свою очередь, представлена ядерным уровнем и уровнем моделей. При этом ядерный уровень формируется на протяжении всей жизни и организует большинство знаний индивида, постоянно расширяясь и достраиваясь, а уровень когнитивных моделей отражает стереотипные ситуации, субъективный опыт. На периферийной ступени когнитивной системы происходит переработка информации и образуются новые познавательные структуры, со временем переходящие в когнитивный базис системы.

Такие ментальные структуры – схемы, фреймы, сценарии, скрипты, – в которых происходит интерпретация воспринятой информации, хранят и организуют весь предшествующий опыт человека и управляют его дальнейшим восприятием и опытом (В. З. Демьянков, М. Минский, Р. Л. Солсо, Ч. Филл-

мор). При этом учёные подчёркивают следующее:

а) фреймы – это не произвольно выделяемые «куски» знания. Они **определённым** образом организуются вокруг некоего концепта и обеспечивают адекватную когнитивную обработку стандартных ситуаций;

б) фреймы имеют **иерархичную упорядоченную структуру**, представляя собой сеть из узлов и связей между ними. Каждый нижний узел содержит более специфичную информацию, тогда как каждый верхний узел – более общую, конвенциональную. В обычном состоянии терминалы фрейма заполнены «заданиями отсутствия» (словами), выполняющими роль переменных и заполняющимися сведениями о деталях (частностях), о конкретной ситуации (М. Минский, Е. И. Шейгал).

Таким образом, весь опыт и знания человека укладываются в чётко структурированную картину мира. Это обуславливает качество и эффективность усваиваемой информации, способность индивида системно мыслить, выстраивать логические связи между явлениями и событиями окружающего мира.

Такие положения, безусловно, релевантны при восприятии индивидом текстовой информации. Исходный текст проецируется в ментальное пространство индивида, становясь объектом когнитивных процессов в его сознании. Речемыслительная способность актуализирует комплекс вербально-авербальных ассоциативных значений, служащих «полем» формирования опорных схем понимания текста [1]. При этом текст, обладая внутренней логичной структурой, представляется как упорядоченная инте-

грированная схема. Именно структурная организация текста способствует выявлению причинно-следственных связей, актуализирует рефлексивный характер восприятия получаемой информации. Это, в свою очередь, ведёт к созданию осмысленной организованной картины мира индивида.

При аудиовизуальном средстве передачи информации, который превалирует в современных СМИ, образ мгновенно схватывается и усваивается в сознании индивида. Информация подаётся хаотично и с очень высокой скоростью, легко впечатывается в подсознание, мгновенно преодолевая барьер осознанного восприятия. Визуальные образы актуализируют иррациональное, нерелексивное усвоение информации. Сознание индивида утрачивает логическую структуру, оно больше «похоже на массу волокон, скрепленных как попало, – длинных, коротких, толстых, тонких, размещенных почти в полном беспорядке» [9]. Поток разрозненных и иерархически не упорядоченных сообщений, в который погружен человек, ограничивает структурированность мышления. Происходит разрыв между образом и концептуальной схемой. Мир воспринимается через цепочку эмоционально насыщенных образов, что нарушает целостность картины мира. Таким образом, у индивидов формируется расщепленное (клиповое, мозаичное, фрагментарное) сознание с отсутствием способности к системному мышлению.

Интересно отметить, что ряд учёных (А. Моль, В. Кузнецов) считают, что клиповое сознание ведёт к деградации личности: человек не способен сконцентрировать внимание, становит-

ся податливым к манипулированию им, у него сильно снижается способность анализировать, **качественно усваивать знания и обучаться**. Другие исследователи полагают, что клиповое сознание это всего лишь следствие вызова новой реальности. Психика и интеллект индивида пока не готовы устойчиво взаимодействовать с темпом жизни и объёмом информации, поэтому клиповое сознание является своего рода защитной реакцией организма на изменяющуюся коммуникационную среду (Л. Данилкин, Э. Тоффлер).

Так или иначе, практика работы с подростками последних лет показывает значительное снижение интереса и мотивации к процессу обучения. Общение посредством записей в социальных сетях и переработка графических изображений приводит к преобладанию эмоционально-оценочного характера восприятия и интерпретации происходящих событий. Отсутствие рефлексии ведёт к неспособности обучающихся глубоко изучить, проанализировать и синтезировать текст среднего объёма, не говоря уже о книге (художественном произведении).

Следовательно, перед специалистом в области лингводидактики встает проблема поиска новых методов, средств и приёмов обучения, соответствующих новому когнитивному стилю обучающихся. Необходимо найти пути развития у обучающихся новых техник восприятия и обработки текстовой информации, удовлетворяющих их потребности и формирующих необходимые познавательные навыки.

В данной статье мы предлагаем технологию использования инфографики в

качестве средства, способствующего развитию умений анализа и синтеза при клиповом когнитивном стиле.

В широком смысле слова инфографика – это графический способ подачи информации, данных и знаний, цель которого быстро и чётко преподнести сложную информацию [10].

Данная форма подачи данных и знаний успешно применяется в информационном дизайне, в сфере технологий, бизнеса и экономики, в области искусства. С недавнего времени специалисты в области лингводидактики предлагают использовать это средство презентации знаний в обучении языку. Так, Н. С. Власова, Е. С. Кудлик, А. Б. Антонова рассматривают инфографику как новый способ реализации принципа наглядности в преподавании РКИ [4; 8]; А. Е. Басырова считает инфографику разновидностью креолизованных текстов и определяет её как «способ представления информации, сведений или знаний с помощью комбинации вербального и иллюстративного компонентов, предназначенный для быстрой и лаконичной презентации темы, а также призванный улучшить восприятие информации и мотивировать к прочтению» [2, с. 24]; Е. В. Вульфович раскрывает методический потенциал инфографики как средства развития у обучающихся умений устной речи на иностранном языке [5]; М. Г. Бондарев видит инфографику как инструмент визуализации учебного текста при обучении иностранного языка для специальных целей и настаивает на её обязательном включении в ЭОР [3].

Представляется, что инфографика как совокупность структурированных, смысловых и функционально целост-

ных вербальных и визуальных компонентов способна обеспечить комплексное воздействие на обучающегося. Именно совмещение в инфографике текстовой и визуальной информации (где визуальное изображение является неотъемлемой смысловой частью вербального сообщения) позволяет индивиду воспринимать данные естественным и комфортным путём. При этом текст обеспечивает вербально-логическую взаимосвязь между идеей, концепцией и реализацией, а рисунок – иллюстративность. Таким образом, происходит комплексное представление информации, в сознании индивида образуется единая целостная фреймовая структура знания по заданному объекту действительности.

С целью развития у студентов умений анализа и синтеза посредством инфографики нами была разработана технология применения данного способа представления знаний в учебном процессе. Предлагаемая технология состоит из четырёх этапов: ознакомительного, обучающего, практического и контролирующего.

Первый этап имеет своей целью ознакомление обучающихся с понятием, сущностью и типами инфографики. Студентам демонстрируются готовые образцы инфографики и предлагаются задания к ним. При этом важно, чтобы задания были направлены на активацию критического осмысления представленной информации, её анализ. Примерами таких заданий могут служить следующие:

✓ *Study the following infographics. Pick out 5 – 10 interesting facts in it. Why do you find them interesting?*

✓ *What amazed/ surprised/ interested you most in this infographics?*

✓ *Do you consider these facts reliable? Can you justify them with other information sources?*

✓ *Write an annotation to the information presented in the infographics.*

✓ *Make an oral presentation on the data given in the infographics.*

✓ *Make up 5 – 10 questions on the infographics and discuss them with your group mates.*

✓ *Compare the statistics/ data offered in the infographics with.... (предложить другой источник информации по такой же теме).*

В процессе выполнения таких заданий студенты учатся критически воспринимать, быстро анализировать и запоминать сообщаемую информацию, разворачивать концентрированные и ёмкие по смыслу изображения в полноценное высказывание, делать выводы.

После выполнения цикла таких упражнений студентам предлагается самим попробовать создать инфографику на заданную тему. Для этого на втором этапе нашей технологии студентам предлагается инструкция по созданию инфографики, а также ресурсы и инструменты для её создания.

Важно заметить, что вместе с разработанной инструкцией можно предложить обучающимся готовую инфографику о том, как создавать инфографику. Таких ресурсов масса в сети Интернет.

INSTRUCTIONS ON CREATING A PERFECT INFOGRAFICS

1. Define the purpose and potential audience of your infographics.

2. Collect maximum data, statistics, pictures, video, diagrams etc. on the topic.

3. Analyze, synthesize and select the relevant information.

4. Choose the proper design. Visualize the material.

Кроме того, к инструкции необходимо приложить подборку ресурсов по созданию инфографики:

✓ <http://www.easel.ly>

✓ <http://www.Visual.ly>

✓ <http://www.Daily Infographic.com>

✓ <http://www.Cool Infographic.com>

✓ <https://www.draw.io/>

Данные сайты содержат бесплатные шаблоны для создания инфографики. Все структурные элементы можно настроить и отредактировать. В сервисе есть также библиотека готовых форм, стрелок, указателей и линий для создания блок-схем, подборка настраиваемых цветовых палитр и шрифтов.

В ходе третьего этапа технологии по использованию инфографики студенты создают собственную инфографику. На первых стадиях целесообразно обеспечить обучающихся ссылками на 2 – 3 текста по заданной тематике, видео- и аудиоматериалами, статистическими данными. Впоследствии, когда студенты уже получили некоторый опыт по созданию инфографики, они будут способны самостоятельно вести поиск необходимых материалов.

Четвёртый этап нацелен на контроль и оценивание готовых работ обучающихся. Созданные студентами инфографики были опубликованы на образовательном портале университета. Студенты оценивали работы друг друга по разработанным критериям, осуществляли голосование за лучшее графическое представление материала.

Опыт применения предложенной в данной статье технологии показал, что работа с инфографикой значительно повышает мотивацию студентов к изучению иностранного языка, способствует развитию умений критического осмысления полученной информации и систематизации знаний.

Литература

1. Анненкова А. В. Когнитивный подход к формированию межкультурной коммуникативной компетенции // Российский научный журнал. Рязань, 2009. № 5 (12). С. 131 – 136.
2. Басырова А. Е. Инфографический текст как новое средство наглядности на уроках РКИ // Материалы 4-й Междунар. науч.-метод. конф. Воронеж : Науч. кн., 2016. С. 22 – 26.
3. Бондарев М. Г. Использование инфографики как инструмента визуализации учебного текста в рамках курса «иностранная языковая специфика» // Информатика, вычислительная техника и инженерное образование. 2012. № 3 (10). С. 36 – 42.
4. Власова Н. С. Значение инфографики как средства визуализации учебной информации. Новые информационные технологии в образовании // Материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. Екатеринбург, 2014. С. 392 – 394.
5. Вульфович Е. В. Применение инфографики в обучении иностранному языку // Инновационность и мультикомпетентность в преподавании и изучении иностранных языков : сб. науч. тр. Российский ун-т дружбы народов (РУДН). М., 2016. С. 64 – 73.
6. Докука С. В. Клиповое мышление как феномен информационного общества // Общественные науки и современность. М. : Наука, 2013. № 2. С. 169 – 176.
7. Колга В. А. Дифференциально-психологическое исследование когнитивного стиля и обучаемости : автореф. канд. дис. Л., 1976. 17 с.
8. Кудлик Е. С., Антонова А. Б., Капичникова И. Ю. Лингвометодический потенциал инфографики на занятиях по практическому курсу русского языка со студентами азиатско-тихоокеанского региона // Известия Байкальского государственного университета. 2017. Vol. 27. № 3. Pp. 333 – 340.
9. Моль А. Социодинамика культуры : пер. с фр. / предисл. Б. В. Бирюкова. Изд. 3-е. М. : Изд-во ЛКИ, 2008. 416 с.
10. Смикиклас М. Инфографика. Коммуникация и влияние при помощи изображений. СПб. : Питер, 2014. 152 с.

References

1. Annenkova A. V. Kognitivny`j podxod k formirovaniyu mezhkul`turnoj kommunikativnoj kompetencii // Rossijskij nauchny`j zhurnal. Ryazan`, 2009. № 5 (12). S. 131 – 136.

2. Basy`rova A. E. Infograficheskiy tekst kak novoe sredstvo naglyadnosti na urokax RKI // Materialy` 4-j Mezhdunar. nauch.-metod. konf. Voronezh : Nauch. kn., 2016. S. 22 – 26.
3. Bondarev M. G. Ispol`zovanie infografiki kak instrumenta vizualizacii uchebnogo teksta v ramkax kursa «inostranny`j yazy`k dlya special`ny`x celej» // Informatika, vy`chislitel`naya texnika i inzhenernoe obrazovanie. 2012. № 3 (10). S. 36 – 42.
4. Vlasova N. S. Znachenie infografiki kak sredstva vizualizacii uchebnoj informacii. Novy`e informacionny`e texnologii v obrazovanii // Materialy` VII mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Ekaterinburg, 2014. S. 392 – 394.
5. Vul`fovich E. V. Primenenie infografiki v obuchenii inostrannomu yazy`ku // Innovacionnost` i mul`tikompetentnost` v prepodavanii i izuchenii inostranny`x yazy`kov : sb. nauch. tr. Rossijskij un-t druzhby` narodov (RUDN). M., 2016. S. 64 – 73.
6. Dokuka S. V. Klipovoe my`shlenie kak fenomen informacionnogo obshhestva // Obshhestvenny`e nauki i sovremennost`. M. : Nauka, 2013. № 2. S. 169 – 176.
7. Kolga V. A. Differencial`no-psixologicheskoe issledovanie kognitivnogo stilya i obuchaemosti : avtoref. kand. dis. L., 1976. 17 s.
8. Kudlik E. S., Antonova A. B., Kapichnikova I. Yu. Lingvometodicheskij potencial infografiki na zanyatiyax po prakticheskomu kursu russkogo yazy`ka so studentami aziatsko-tixookeanskogo regiona // Izvestiya Bajkal`skogo gosudarstvennogo universiteta. 2017. Vol. 27. № 3. Pp. 333 – 340.
9. Mol` A. Sociodinamika kul`tury` : per. s fr. / predisl. B. V. Biryukova. Izd. 3-e. M. : Izd-vo LKI, 2008. 416 s.
10. Smikiklas M. Infografika. Kommunikaciya i vliyanie pri pomoshhi izobrazhenij. SPb. : Piter, 2014. 152 s.

A. V. Annenkova

**INFOGRAPHICS AS A MEANS OF DEVELOPING STUDENTS' COGNITIVE
STYLE IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING**

The article proves the necessity of introducing new methods and means of teaching a foreign language in the conditions of students' cognitive style changing. The author suggests a teaching technology based on using infographics in the teaching process to meet the demands of prevalence of teenagers' clip minds. It will help improve students' motivation and develop critical thinking skills.

Key words: cognitive system, cognitive style, world view, systemic mind, clip mind, infographics, teaching method.

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ПОСРЕДСТВОМ ПРИМЕНЕНИЯ МНОГОУРОВНЕВОЙ АВТОМАТИЗИРОВАННОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ, КОНТРОЛЯ И АНАЛИЗА УРОВНЯ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ

В статье представлена методика организации и проведения самостоятельной подготовки курсантов в образовательных учреждениях Государственной противопожарной службы МЧС России с использованием информационно-коммуникационных технологий, направленных на интенсификацию учебного процесса. Для реализации методики самостоятельной работы разработана многоуровневая автоматизированная система обучения, контроля и анализа уровня теоретических знаний, которая способствует качественной организации самостоятельной работы и повышению теоретических знаний курсантов.

Ключевые слова: самостоятельная подготовка, интенсификация учебного процесса, автоматизированная система теоретического обучения.

Обучение курсантов в образовательных учреждениях Государственной противопожарной службы МЧС России сопровождается выполнением дополнительных функций в области служебно-боевой подготовки и привлечением к ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера в составе аэромобильных группировок. Проблема качественной подготовки курсантов заключается, с одной стороны, в отвлечении курсантов от учебного процесса для ликвидации различных чрезвычайных ситуаций, с другой стороны, для выполнения профессиональных задач в составе аэромобильной группировки требуется высокий уровень профессиональных знаний, практических умений и навыков.

В связи с этим особое значение приобретает самостоятельная работа,

которая должна мотивировать курсантов к приобретению профессиональных знаний и формировать навыки самостоятельного выполнения поставленных задач [1]. Решение проблемы организации и повышения эффективности самостоятельной подготовки должно быть направлено на ее оптимизацию и качественное планирование [2], а также на активное применение современных информационных технологий [3]. Современные информационные технологии применяются не только для качественной организации самостоятельной работы, но и способствуют интенсификации учебного процесса. Интенсификация учебного процесса должна быть направлена на создание условий, при которых у обучающегося существует возможность независимо от наличия учебного времени, установленного расписанием за-

нятий, находиться постоянно в образовательной среде. Такую возможность дает информационно-коммуникационная система Internet и разработанная в Ивановской пожарно-спасательной академии ГПС МЧС России (далее – Академия) многоуровневая автоматизированная система обучения, контроля и анализа уровня теоретических знаний (далее – МАС). Данная система позволяет курсантам через сеть Internet или внутреннюю корпоративную сеть Академии осуществлять самостоятельную теоретическую подготовку, используя стационарные компьютеры, ноутбуки, планшеты и смартфоны.

Цель разработки МАС – создание в информационно-образовательной среде Академии инструмента, обеспечивающего полный доступ обучающихся к базе теоретических вопросов для самостоятельной подготовки по всем учебным дисциплинам специальности 20.05.01 – пожарная безопасность и направлению подготовки 20.03.01 – техносферная безопасность.

Одним из основных стимулов обучения является желание обучаемого получить необходимый набор профессиональных компетенций, позволяющих окончить вуз и получить диплом по соответствующему уровню образования, для реализации себя в профессиональной деятельности. В системе российского вузовского образования принята программа обучения, предусматривающая преодоление «препятствий» в виде сессий для перехода на последующие семестры и курсы. По результатам сдачи сессии обучающийся либо отчисляется из вуза, либо продолжает обучение. Сессии включают в себя элемент допуска к ним при условии сдачи обучающимся зачетов и

других работ и сдачи экзаменов, вынесенных на сессию, по дисциплинам, изученным в текущем семестре.

С учетом этого в основу методологии применения МАС включен элемент допуска к экзаменационной сессии посредством проведения итогового тестирования по всем дисциплинам, изученным в данном семестре, позволяющего оценить уровень теоретических знаний курсантов. Итоговое тестирование должно проводиться в присутствии преподавателя для исключения использования курсантами подсказок и обеспечения объективности полученного результата.

Для подготовки к итоговому тестированию МАС включает разработанные профессорско-преподавательским составом базы теоретических вопросов по всем дисциплинам. Для формирования интереса курсантов к обучению и наилучшего восприятия учебного материала в МАС введено понятие «уровень подготовки», включающее базы теоретических вопросов дисциплин, изучаемых на определенном году обучения.

Например, по специальности 20.05.01 – пожарная безопасность – определены 5 уровней подготовки, которым присвоены следующие наименования:

- 1-й год обучения – уровень подготовки «пожарный»;
- 2-й год обучения – уровень подготовки «командир отделения»;
- 3-й год обучения – уровень подготовки «начальник караула»;
- 4-й год обучения – уровень подготовки «инспектор»;
- 5-й год обучения – уровень подготовки «инженер пожарной безопасности».

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Доступ курсантов к базе теоретических вопросов осуществляется посредством выбора уровня подготовки (рис. 1) и количества вопросов для самостоятельного тестирования (рис. 2).

Методология МАС включает принцип постоянного повторения ранее изученного материала, который реализуется посредством включения в базу вопросов

текущего уровня подготовки теоретических вопросов, изученных на предыдущих годах обучения. Например, уровень подготовки «начальник караула» включает 60 % вопросов текущего 3-го года обучения, 30 % вопросов 2-го года обучения «командир отделения» и 10 % вопросов 1-го года обучения «пожарный» (см. таблицу).

Распределение вопросов для тестирования по уровням подготовки

Год обучения	Уровень подготовки				
	Пожарный, %	Командир отделения, %	Начальник караула, %	Инспектор, %	Инженер ПБ, %
1	100	40	10	5	5
2		60	30	10	5
3			60	25	10
4				60	20
5					60



Рис. 1. Выбор уровня подготовки «командир отделения» для самостоятельного тестирования

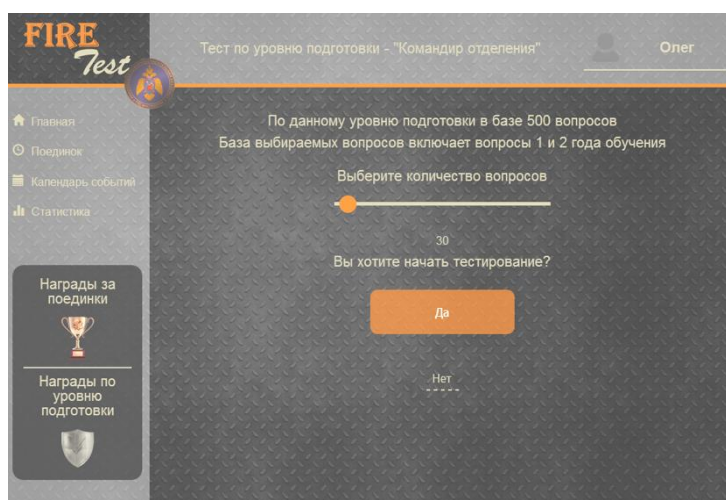


Рис. 2. Выбор количества вопросов по уровню подготовки «командир отделения» для самостоятельного тестирования

Для формирования интереса у курсантов к прохождению тестов МАС использует принцип разнообразия тестирующих заданий:

- вопрос закрытой формы с единственным выбором;
- вопрос закрытой формы с множественным выбором (рис. 3);
- вопрос открытой формы;
- вопрос на установление правильной последовательности;
- вопрос на установление соответствия.

Различные формы вопросов имеют разный уровень сложности для обучающихся. Самые легкие – закрытые формы заданий с единственным выбором, а самые сложные – задания на установление правильной последовательности и установления соответствия. Задания открытой формы и закрытой формы с множественным выбором относятся к средней степени сложности.

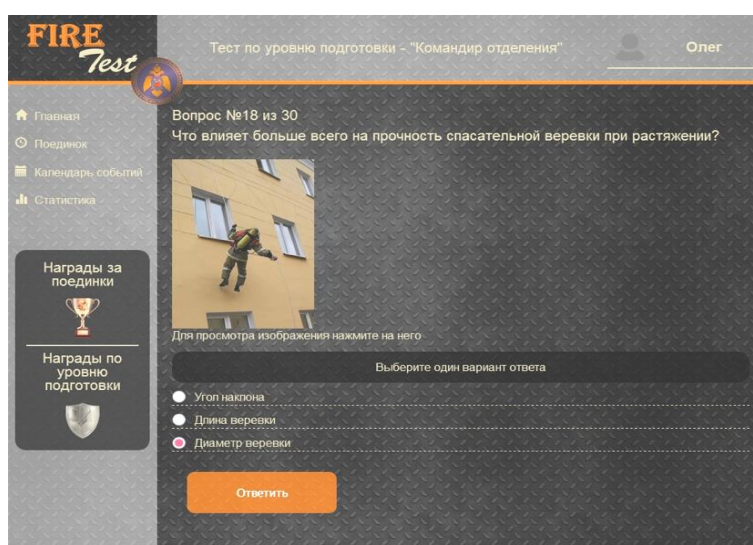


Рис. 3. Вопрос закрытой формы с множественным выбором

По результатам самостоятельного тестирования по уровню подготовки отражается информация, включающая: полученную оценку; процент правильных ответов; количество правильных и неправильных ответов; количество неправильных ответов по дисциплинам; время тестирования; рейтинг курсантов (рис. 4).

Для повышения качества самостоятельной теоретической подготовки в МАС используется принцип стимулирования обучающихся посредством формирования рейтинга курсантов в

составе своей учебной группы по результатам работы в программе за все время. Рейтинг учитывает несколько параметров: объем самостоятельной подготовки; общее количество пройденных вопросов; количество правильных и неправильных ответов; среднее время, затраченное для ответа на вопрос, и др. Также на странице результата самостоятельного тестирования отражается рейтинг лидеров среди всех курсантов учебных групп «Топ-5», обучающихся по специальности 20.05.01 – пожарная безопасность.

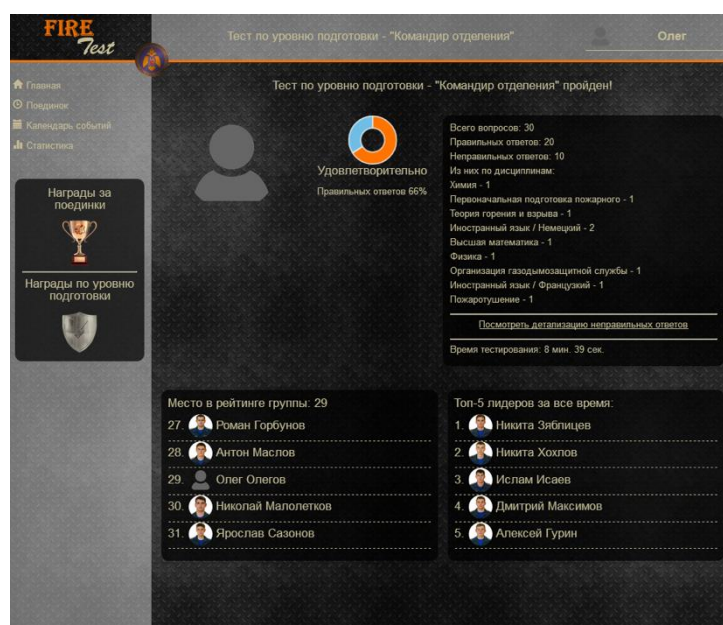


Рис. 4. Результаты самостоятельного тестирования по уровню подготовки «командир отделения»

Для повышения эффективности теоретической подготовки МАС использует принцип разбора ошибок посредством представления курсантам детализации неправильных ответов (рис. 5). С помощью данной функции курсант может посмотреть вопросы, на которые им были даны неправильные ответы, и варианты правильных ответов.

Самостоятельная работа по уровню подготовки обеспечивает минимально необходимый уровень теоретических знаний курсантов, в том числе тех, которые отсутствовали на учебных занятиях вследствие выполнения задач по ликвидации чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера в составе аэромобильной группировки Академии.

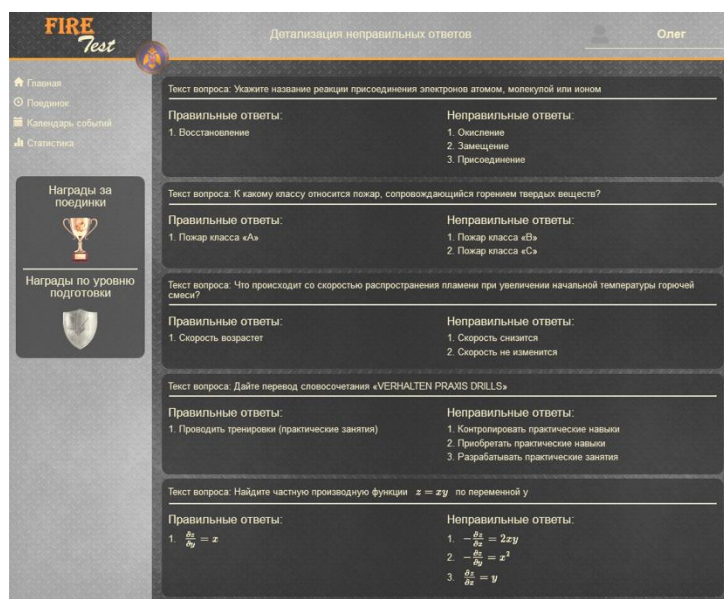


Рис. 5. Детализации неправильных ответов по результатам самостоятельного тестирования по уровню подготовки «командир отделения»

Представленная МАС способствует качественной организации самостоятельной работы и повышению уровня профессиональных знаний курсантов Академии.

Работа выполнена в рамках конкурса научных проектов «Разработка многоуровневой автоматизированной системы контроля теоретических зна-

ний обучающихся», посвященного 50-летию образования учебного заведения, на соискание гранта начальника ФГБОУ ВО Ивановской пожарно-спасательной академии ГПС МЧС России (Приказ ФГБОУ ВО Ивановской пожарно-спасательной академии ГПС МЧС России от 29.12.2015 № 1140).

Литература

1. Авуза А. А. Повышение эффективности руководства самостоятельной работой курсантов военных вузов : дис. ... канд. пед. наук / Воен. ун-т МО РФ. М., 2012. 182 с.
2. Пустовалова Е. И. Формирование профессионально значимых качеств у будущих специалистов пожарной безопасности в условиях внеаудиторной самостоятельной работы : дис. ... канд. пед. наук / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2015. 215 с.
3. Шангутов А. О. Организация самостоятельной работы курсантов вузов внутренних войск МВД России с применением информационных технологий : дис. ... канд. пед. наук / Санкт-Петерб. воен. ин-т внутрен. войск МВД России. СПб., 2015. 170 с.

References

1. Avuza A. A. Povyshenie effektivnosti rukovodstva samostoyatel'noj rabotoj kursantov voennyx vuzov : dis. ... kand. ped. nauk / Voen. un-t MO RF. M., 2012. 182 s.
2. Pustovalova E. I. Formirovanie professional'no znachimykh kachestv u budushhix specialistov požarnoj bezopasnosti v usloviyax vneauditornoj samostoyatel'noj raboty : dis. ... kand. ped. nauk / Ros. gos. prof.-pedag. un-t. Ekaterinburg, 2015. 215 s.
3. Shangutov A. O. Organizaciya samostoyatel'noj raboty kursantov vuzov vnutrennix vojsk MVD Rossii s primeneniem informacionnykh tehnologij : dis. ... kand. ped. nauk / Sankt-Peterb. voen. in-t vnutren. vojsk MVD Rossii. SPb., 2015. 170 s.

V. V. Bulgakov

**ORGANIZATION OF SELF-TRAINING OF CADETS THROUGH
THE USE OF A MULTI-LEVEL AUTOMATED SYSTEM OF TRAINING,
MONITORING AND ANALYSIS OF THE LEVEL OF THEORETICAL
KNOWLEDGE**

The article presents the methodology of organization and conducting of independent training of cadets in educational institutions of the state fire service of EMERCOM of Russia with the use of information and communication technologies aimed at intensification of the educational process. To implement the methods of independent work multi-level automated system of training, control and analysis of the level of theoretical knowledge was developed, which contributes to the quality of organization of independent work and to theoretical knowledge of students improvement.

Key words: self-training, intensification of the educational process, the automated system for theoretical training.

УДК 378

М. А. Горшкова

**ОСНОВНЫЕ КОМПОНЕНТЫ СИСТЕМЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ**

В представленной статье рассматривается проблема проектирования воспитательной системы вуза через призму взаимосвязанных блоков, выступающих в качестве компонентов системы воспитательной деятельности. Вычленяемые компоненты содержат соответствующие педагогические условия, позволяющие обеспечить их полноценную реализацию в образовательном процессе.

Ключевые слова: воспитательная система, образовательная организация, компоненты воспитательной системы, педагогическое проектирование, компетентностный подход.

Воспитательная деятельность, с одной стороны, включает в себя как необходимый элемент проектирование различных атрибутов педагогической системы – целей, содержания, технологий, требований к субъектам педагогического взаимодействия, а с другой – сама является предметом проектирования, поскольку все элементы педагогической системы выступают и как ориентировочная основа воспитательной деятельности, и как ее предмет, и как ее продукт (изменение в субъектах). В этой связи актуальны все механизмы, педагогические условия, совокупность форм воспитательной деятельности, а также формы взаимодействия субъектов образования, социальных институтов, прямо или косвенно влияющих на успешность проектирования воспитательной системы в вузе.

Для нас значимо подчеркнуть, что педагогическое проектирование воспитательной системы как одной из ступеней целостного коллективно- и личностно-образующего процесса в вузе не сводится лишь к коррекции ценностных установок, основ культуры, качеств и характеристик, социокультурного опыта студентов. Оно должно органично вписываться в целый ряд коррелирующих психолого-педагогических и организационно-педагогических условий, отношений, действий и явлений на осях «руководитель-педагог», «педагог-педагог», «педагог-студент», «вуз-социум». Принимая во внимание тот факт, что педагогическое проектирование предполагает интеграцию всех факторов, образующих целостную педагогическую систему развития коллектива студентов и каждой отдельной личности, предста-

вим в исследовании компоненты воспитательной системы в вузе на основе блочного моделирования как одного из видов научного имитационного моделирования.

Построение взаимосвязанных блоков, представляющих в целом воспитательную систему в вузе, соотносилось с выявленными нами ведущими направлениями системного процесса воспитания студентов, обусловленными особенностями и функциями современной социализации молодёжи (педагогическое содействие и педагогическое воздействие в плане реализации адаптивной и ценностно-установочной функций социализации); детерминантами и закономерностями реализации системного, личностно-деятельностного, компетентностного и культурологического подходов к построению воспитательной системы в вузе; направлениями, взаимосвязями и особенностями педагогического взаимодействия основных субъектов образовательного процесса в вузе, а также закономерностями институционального взаимодействия; идеями и ценностями Болонского процесса, положенными в основу определения задач воспитательной работы в современном вузе; корреляцией в этой связи ценностного ядра и направлений воспитательного процесса с поведенческими характеристиками и качествами личности студента, формируемыми на основе компетентностного подхода и определяемыми в исследовании как «поведенческие стратегии успешности» выпускника; важнейшими компонентами общей культуры личности (интеллектуальная культура, коммуникативная культура, правовая культура

и т. п.), признаваемыми факторами конкретного наполнения содержания и направлений системы воспитательной работы в вузе.

В рамках блочного моделирования системы воспитания в вузе нами был выполнен ряд действий в определенной последовательности: выявление основных объектов воспитательной системы, а также основных субъектов, причастных к достижению отмеченных задач воспитания; определение процессуально-организационной стороны, выбор механизмов и технологий, усиливающих эффективность каждого компонента; описание педагогических условий эффективной реализации спроектированных компонент педагогической системы.

Представим разработанные нами блоки, выступающие основными компонентами системы воспитательной деятельности в современном вузе, а также педагогические условия их реализации.

Блок № 1: Актуализация воспитательного потенциала дисциплин в рамках компетентностного подхода к образованию.

Актуализация воспитательного потенциала дисциплин в рамках компетентностного подхода к образованию связывается нами, прежде всего, с идеями акмеологии образования, признающей ведущими факторами воспитания и развития студента содержание учебного предмета, методы и приёмы изучения учебного материала, а также воспитывающее воздействие личности самого педагога. Являясь основным видом деятельности студентов, занимающим, по сути, три четверти всей образовательной деятельности, обра-

зовательный процесс призван обеспечить в значительной степени воспитание студентов. Ход обучения должен способствовать становлению не только будущего специалиста, профессионала, но и будущего сознательного гражданина, патриота, активного члена социума. Контекст обучения связан с усвоением теоретических и практических основ дисциплины, пониманием её значимости для будущей профессии и саморазвития; с формированием определенного отношения к рассматриваемым в рамках дисциплины научным и ценностным основаниям бытия, со становлением и коррекцией картины мира в сознании студента.

По термину «картина мира» понимают систему образов-представлений о природе, культуре, социуме и тому подобном, связи их с предназначением человека. Данные представления определяют аксиологические устремления людей, духовно-нравственные ценности, жизненную позицию, принципы и методы деятельности в различных сферах и др. В контексте содержательного обобщения различных когнитивных репрезентаций А. Томэ [6] рассматривает картину мира как значимое понятие «субъективное жизненное пространство», подразумевая под ним всю совокупность когнитивных репрезентаций, актуализируемых человеком в какой-то определённый момент. Современные российские учёные, как правило, осмысление картины мира связывают с тремя основными аспектами: с системой знаний, которая определяет в дальнейшем позицию и деятельность человека; с феноменом ценностно-познавательного единства, которое, отражая мир в сознании, вы-

ступает важнейшим элементом продуктивного мышления; с пониманием картины мира как синтеза знаний и формируемых на его основе ценностных и мировоззренческих установок.

Нам также близка точка зрения Е. А. Пономаревой [4], которая под коррекцией картины мира понимает так называемое «имплицитное научение», или организуемый под руководством педагога целенаправленный процесс реализации через образование ассоциативных связей между получаемым знанием, аксиосферой предмета и поведением индивида.

По мнению М. Полани, при обучении, возникновении когнитивных репрезентаций происходит усвоение реципиентом неявного знания и зачастую некритическое принятие неявного знания, которым человек овладевает, способствует возникновению искажённой картины мира [3].

В связи с этим в рамках нашего исследования организационно-педагогическим условием актуализации воспитательного потенциала учебных дисциплин в рамках компетентного подхода к образованию считаем целенаправленное педагогическое содействие формированию средствами предмета ценностной картины мира в сознании студента, будущего выпускника, специалиста, члена социума, а также педагогическую коррекцию мировоззренческих представлений и установок.

Организационно-педагогические условия «вплетения» воспитания в процесс обучения: 1) разработка специальных тем, вопросов, проблем, ситуаций, оказывающих эффективное воздействие на воспитание и развитие

студентов; 2) включение каждого студента в активную деятельность по изучению, анализу, осмыслению научного и социокультурного опыта человечества, выраженного в знании; 3) формирование у студентов навыков критического анализа информации, публичного изложения и обоснования своих взглядов; 4) акцентирование внимания студентов на важнейших субъектно-деятельностных и нравственно-духовных качествах и характеристиках выдающихся учёных, личностей, значимых в контексте развития того или иного направления научного знания. В этой связи ещё одним значимым организационно-педагогическим условием актуализации воспитательного потенциала учебных дисциплин в рамках компетентного подхода к образованию считаем применение педагогом интерактивных методов обучения.

Осмысление сущности интерактивного обучения связано, в первую очередь, с идеями педагогики сотрудничества (Ш. А. Амонашвили, И. П. Волков, Е. Н. Ильин, П. Ф. Каптерев, С. Н. Лысенкова, В. А. Сухомлинский, В. Ф. Шаталов и др.) и обусловлено вниманием к методическим подходам в рамках описания различных форм, средств и способов «погружения» человека в информационную среду на основе межсубъектного учебного взаимодействия (интерактивный – способный взаимодействовать или находиться в режиме диалога). Интерактивные методы и формы обучения способствуют самораскрытию обучаемого, который становится субъектом обучающего взаимодействия в режиме беседы или диалога не только с преподавателем, но и друг с другом, т. е.

студент выступает участником процесса обучения. В этой связи нам импонирует мнение Т. А. Печенёвой, подчёркивающей, что процесс взаимодействия при обучении так же важен, как и результат, и «интерактивность обучения основана на идее о том, что ценность учебного курса базируется на процессе добывания знаний и опыта, а не на простом аккумулировании фактов» [2].

В этом плане трудно переоценивать роль интерактивных методов для осмысления студентами ценностного и мировоззренческого потенциала учебной дисциплины. При этом последняя особенность интерактивных методов и форм (изменение роли преподавателя) связывается нами с ещё одним важным организационно-педагогическим условием актуализации воспитательного потенциала учебных дисциплин в рамках компетентного подхода к образованию – применением в рамках изучения дисциплины метода педагогического сопровождения воспитания и развития личности студента, а также фасилитаторского стиля взаимодействия педагога со студентами.

Используя метод педагогического сопровождения, педагог выстраивает пространство воспитательного процесса, создает условия для возникновения у индивида внутреннего импульса к осознанию тех или иных духовно-нравственных констант, самопозиционированию в системе ценностей и отношений, обретению нового социокультурного опыта. Педагогическое сопровождение не предусматривает гиперопеки – оно направлено на стимулирование целенаправленной активности личности, реализации её по-

тenciала в контексте созданного педагогом проблемно-рефлексивного образовательного пространства. В процессе сопровождения осуществляется стимулирование осмысления сути возникновения (разрешения возникшей) проблемы (трудности), имеющей выход на формирование и коррекцию мировоззренческих установок личности.

Важную роль здесь играет фасилитаторский стиль педагога (от английского *to facilitate* – облегчать, способствовать, содействовать, создавать благоприятные условия). Не углубляясь в теоретические основы фасилитации, отметим, что педагогическую фасилитацию связывают с усилением продуктивности обучения, воспитания и развития личности за счет особого стиля общения субъектов педагогического процесса (Э. Ф. Зеер, П. С. Лернер, В. П. Третьякова, Г. А. Шойкина). Фасилитационный компонент педагогической деятельности понимается как «умение позитивно влиять на учащегося, группу учащихся с целью создания эмоционально благоприятной атмосферы, повышения уверенности учащихся в своих силах, стимулирования и поддержания у них потребности в самостоятельной продуктивной деятельности».

Следующий разработанный нами блок, выступающий компонентом проектирования общей воспитательной системы в вузе, соотносится, в первую очередь, с реализацией воспитательной направленности досуговой деятельности студентов. Сразу подчеркнём, что понятие «досуговая деятельность» рассматривается, как правило, в контексте культурологических, социологических и педагогических работ (М. А. Ариар-

ский, Т. Г. Киселева, Ю. Д. Красильников, Г. Ю. Литвинцева, В. В. Туев и др.). В рамках нашего исследования наиболее приемлемым представляется понимание досуговой деятельности М. А. Ариарским, определяемой учёным как «нравственно мотивированная и общественно значимая деятельность по созданию, освоению, сохранению и распространению значимых ценностей культуры» [1].

Блок № 2: Реализация воспитательной направленности досуговой деятельности студентов.

Основным организационно-педагогическим условием реализации данного компонента системы воспитания выступает целесообразное и разумное планирование досуговой деятельности студентов с соблюдением разумного баланса применяемых развлекательных, рекреационных и информационно-просветительских активных форм.

Не секрет, что с разрушением сложившейся в 50 – 80-е гг. XX в. целостной комплексной системы воспитания молодёжи на всех институциональных уровнях (семья, школа, внешкольные учреждения, вуз и т. п.) в воспитательной деятельности вуза стали преобладать, как правило, мероприятия развлекательно-рекреационной направленности: вечера отдыха, КВН, конкурсы «мисс» и «мистер» университета и т. п. Не умаляя значения отмеченных досуговых форм, считаем необходимым уместное увеличение интерактивных мероприятий гражданско-патриотической направленности в рамках развития отмеченных в ФГОС ВО компетенций, на основе которых базируется процесс активной реализации идеи нравственности, духовности,

идеалов служения Отечеству. Немаловажное значение в этом плане придаётся нами понятию «гражданское сознание», которое мы трактуем как осознанный выбор личностью гражданских ценностей, определяющих её отношение к миру, социуму, семье, друзьям. Сформированность гражданского сознания, а в связи с этим и гражданской ответственности выступает показателем гражданской зрелости студента, будущего специалиста, активного гражданина России. При этом в ходе проведения мероприятий гражданско-патриотической направленности важно учитывать такой психологический механизм как создание правильного сочетания «понимаемых мотивов» (патриотизма, жертвенности, готовности к защите Родины, укреплению её государственных основ, которые зачастую не рефлексированы в сознании студента) и мотивов, «реально действующих». Зачастую понятие патриотизма так и остаётся абстрактным понятием, чтобы перевести его в «реальные мотивы», нужно включать студентов в конкретную реальную деятельность. Приобретая опыт и убеждения, человек полнее воспринимает смысл собственного существования, меняется его восприятие таких понятий, как «Родина», «гражданство», «государство», «долг».

Важно подчеркнуть, что именно досуговая деятельность способствует реализации компетентностной и культуросообразной компонент педагогического процесса (в плане развития гражданских компетенций и совершенствования компонентов общей культуры личности) на эмоциональном уровне непосредственного участия и заинтересованности.

Принципиально важным представляется также учет при планировании досуговой деятельности возрастных и индивидуальных особенностей студентов. Студенчество, представляя собой группу молодежи, которая характеризуется в основном сформированными устремлениями, жизненными ориентирами, уровнем духовного, социального, общекультурного развития, направленностью поведения и ценностей, проявляет активное отношение к действительности, стремление к поиску способов самопознания, самоопределения и самоутверждения в качестве субъекта социальной жизни, в связи с чем воспитание студенчества в вузе должно осуществляться через систему деятельности, связанной с приобретением жизненного опыта и общественной активностью.

В связи с этим вторым значимым организационно-педагогическим условием реализации воспитательной направленности досуговой деятельности студентов (как компонента общей воспитательной системы в вузе) мы признаём активное применение социальных, историко-патриотических, экологических и гуманитарных проектов в рамках культурно-досуговой деятельности студентов вуза. С проектной деятельностью связаны широкие возможности действенного (результативного) воспитания, так как она способствует развитию важных личностных качеств студентов: самостоятельности, гражданско-социальной инициативности, творческому осмыслению таких категорий, как «гражданское сознание», «личное участие», «личная ответственность» и т. п.

Целью проектной деятельности является самостоятельное «постижение»

студентами различных проблем экологического, социального, экономического, социокультурного характера, имеющих жизненный смысл. Обобщая педагогический опыт в области использования проектной воспитательной деятельности в вузе, мы можем отметить следующие виды групповых проектов:

- исследовательские проекты, в рамках которых студенты выявляют проблемное поле деятельности патриотической, историко-культурной, экологической, социальной направленности, определяют пути поиска решения, требуемые ресурсы, конечную цель и планируемый (идеальный) результат, вносят свои предложения по достижению цели и результата;

- творческие проекты, направленные на построение модели реализации какого-либо аспекта патриотической, историко-культурной, экологической, социальной деятельности;

- презентация модели (проекта), участие в её конкретной реализации;

- информационные проекты (ознакомительно-ориентированные): предполагающие сбор информации о каком-то объекте, явлении; ее анализ и обобщение фактов, а также выявление мнения различных пластов студенческой аудитории и т. п.

Совершенно очевидно, что деление на виды проектной деятельности в воспитательной работе можно признать условным, однако непреложным остаётся тот факт, что творческое коллективное участие в деятельности, а также создание его конкретного продукта (проекта) и, по возможности, реализация его с помощью взрослого со-

общества являются лучшим воспитывающим фактором современной молодёжи, что неоднократно подчёркнуто рядом современных исследователей. В этой связи нами отмечается особая значимость создания особой творчески-развивающей воспитывающей среды в вузе, признаваемого нами ещё одним организационно-педагогическим условием в рамках такого компонента воспитательной работы в вузе, как реализация конструктивной организационно-методической и институциональной взаимосвязи всех субъектов воспитательной деятельности.

Блок № 3: Реализация конструктивной организационно-методической и институциональной взаимосвязи всех субъектов воспитательной деятельности в вузе.

Творчески-развивающая воспитывающая среда в вузе, создание которой признаётся нами важнейшим организационно-педагогическим условием, понимается как относительно устойчивая совокупность вещественных и личностных элементов, окружающих человека и непосредственно влияющих на процесс его воспитания, развития, социализации.

Такая развивающая среда соотносится, в первую очередь, с формированием у всех педагогов и ответственных лиц положительного отношения к организации воспитательной деятельности в вузе, использованием гуманистической формы педагогического общения со студентами, постоянным анализом и коррекцией со стороны педагога собственных способов образовательной деятельности (рефлексия).

При этом особое внимание должно уделяться созданию и поддержке в ву-

зе атмосферы заинтересованности в эффективности воспитательной работы, своего рода эмоционального подъёма и ответственного отношения. Важна положительная эмоциональная окраска каждого воспитательного мероприятия, каждой встречи, выполняемых ритуалов, внедрения традиций и т. п.

В этой связи также важными организационно-педагогическими условиями выступают:

- 1) совершенствование микроклимата и организационно-педагогической культуры в вузе;
- 2) содействие развитию субъект-объектной и субъект-субъектной конструктивной коммуникации;
- 3) толерантность субъектов педагогического процесса.

Соединительным звеном между факторами внешнего и внутреннего порядка, детерминирующими содержание, направленность и интенсивность профессиональной деятельности, является осознанное отношение к ней. В контексте решения проблемы, поставленной в исследовании, нам кажется наиболее приемлемым следующее определение социально-психологического климата, данное в Большом толковом психологическом словаре: «Качественная сторона межличностных отношений, проявляющаяся в виде совокупности условий, способствующих или препятствующих продуктивной деятельности в коллективе» [5, с. 486].

Следовательно, в рамках нашего исследования можно предположить, что речь идет об обстановке в педагогическом коллективе, характеризую-

щейся осознанием каждым членом коллектива собственной роли в решении общих задач; уровнями общности интересов или, наоборот, их разобщенности, проявляющимися в поведении педагогов и мотивации на воспитательную деятельность; произвольными и непроизвольными реакциями на организационные изменения в вузе; системой сложившихся субъект-субъектных отношений.

Совершенно очевидно, что внеорганизационную среду руководители учреждений не в состоянии контролировать, и основная задача – адаптация организации к внешней среде, поэтому большое значение придаётся ситуационным факторам внутри организации. Важно подчеркнуть, что практически все исследователи сходятся во мнении, что на сегодняшний день статус, конкурентоспособность, успех и престиж образовательного учреждения (что особенно для нас значимо), как и любой современной организации иного профиля, во многом зависят от стиля управления, который использует руководитель, от типа организационной культуры образовательного учреждения и от уровня ее развития, от того, насколько согласованы тип организационной культуры и стиль управления; от микроклимата в данном образовательном учреждении, степени согласованности действий всего коллектива.

В этом плане в рамках исследования мы придаём большое значение действиям руководства вуза по преодолению инертности преподавателей,

уклоняющихся от проведения воспитательной работы и считающих её своего рода «довеском» к обучению. Отсутствие соответствующей требовательности в организационном, методическом и контрольно–оценочном плане является серьёзным препятствием при создании целостной воспитательной системы в вузе. Осознанное управление организационной культурой позволяет снижать уровень риска при принятии управленческих решений, способствует внедрению изменений, позволяющих коллективу добиваться успеха в развитии и эффективному выполнению социального заказа на выпускника вуза. Осознанное партнёрское взаимодействие всех субъектов воспитательного процесса снимает нервную нагрузку, способствует развитию толерантности, терпимости к любой точке зрения, уважения права каждого студента на свободу слова, осуществлению конструктивной рефлексии и анализа результатов совместной деятельности.

Описанные и схематично представленные блоки можно рассматривать как структурно-содержательную модель целостной воспитательной системы современного вуза, которая: а) учитывает специфику социализации студенческой молодёжи; б) опирается на концепты современной образовательной парадигмы (компетентностный подход, культурологический подход); в) реализует воспитательную деятельность в контексте взаимосвязи современных педагогических категорий.

Литература

1. Ариарский М. А. Социально-культурная деятельность как предмет научного осмысления. СПб. : Арт-студия «Концерт», 2008. 792 с.
2. Печенёва Т. А. Интерактивные технологии в системе подготовки бакалавров // Материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. «Образование. Наука. Культура». Гжель : ГГХПИ, 2013. С. 41 – 46.
3. Полани М. Личностное знание. На пути к посткритической философии : пер. с англ. / под ред. В. А. Лекторского и В. И. Аршинова. М. : Прогресс, 1985. 343 с.
4. Пономарева Е. А. Изучение педагогических понятий, связанных с терминами «эксплицитный» и «имплицитный» // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 2 (51). С. 133 – 138.
5. Ребер Артур. Большой толковый психологический словарь : пер. с англ. В 2 т. Т. 2. М. : АСТ и Вече, 2001.
6. Томэ Х., Кэхеле Х. Современный психоанализ. М. : Прогресс, 1996. Т. 1. 576 с. Т. 2. 776 с.
7. Фортова Л. К., Овчинников О. М. Конструирование образовательного процесса на основе идей ненасилия и толерантности // Научное мнение. Психолого-педагогические и юридические науки. 2014. № 9. С. 62 – 64.

References

1. Ariarskij M. A. Social`no-kul`turnaya deyatel`nost` kak predmet nauchnogo osmy`sleniya. SPb. : Art-studiya «Koncert», 2008. 792 s.
2. Pechenyova T. A. Interaktivny`e tehnologii v sisteme podgotovki bakalavrov // Materialy` IV Mezhdynar. nauch.-prakt. konf. «Obrazovanie. Nauka. Kul`tura». Gzhel` : GGXPI, 2013. S. 41 – 46.
3. Polani M. Lichnostnoe znanie. Na puti k postkriticheskoj filosofii : per. s angl. / pod red. V. A. Lektorskogo i V. I. Arshinova. M. : Progress, 1985. 343 s.
4. Ponomareva E. A. Izuchenie pedagogicheskix ponyatij, svyazanny`x s terminami «e`ksplicitny`j» i «implicitny`j» // Mir nauki, kul`tury`, obrazovaniya. 2015. № 2 (51). S. 133 – 138.
5. Reber Artur. Bol`shoj tolkovy`j psixologicheskij slovar` : per. s angl. V 2 t. T. 2. M. : ACT i Veche, 2001.
6. Tome` X., Ke`xele X. Sovremenny`j psixoanaliz. M. : Progress, 1996. T. 1. 576 s. T. 2. 776 s.
7. Fortova L. K., Ovchinnikov O. M. Konstruirovanie obrazovatel`nogo processa na osnove idej nenasiliya i tolerantnosti // Nauchnoe mnenie. Psixologopedagogicheskie i yuridicheskie nauki. 2014. № 9. S. 62 – 64.

M. A. Gorshkova

**THE MAIN COMPONENTS OF THE SYSTEM OF EDUCATIONAL ACTIVITIES
IN MODERN UNIVERSITY**

The article deals with the problem of designing the educational system of the University through the prism of interrelated blocks acting as components of the system of educational activity. The separated components contain the appropriate pedagogical conditions to ensure their full implementation in the educational process.

Key words: educational system, educational organization, components of educational system, pedagogical design, competence approach.

УДК 378.2; 372.8

Н. А. Гринченко

**РАЗВИТИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО
УЧИТЕЛЯ В СФЕРЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
ТЕХНОЛОГИЙ**

Актуальность исследования состоит в том, что применение в образовательном процессе современных технологий нередко отстаёт от потребностей практики. Цель исследования – поиск эффективных путей развития методической компетентности будущего учителя иностранного языка в области современных образовательных технологий. Основным методом исследования – педагогический эксперимент. Выяснилось, что одним из эффективных путей развития методической компетентности будущего учителя является вовлечение студентов в проектную деятельность на актуальную тему по созданию дидактических материалов на основе облачных технологий. Основное дидактическое условие успешности – концентрация усилий в процессе научно-практической деятельности: курсовая работа – участие в проекте – выступления на конференциях – публикация результатов студенческих исследований – применение в педагогической практике.

Ключевые слова: методическая компетентность, образовательные технологии, проект, культура здоровья, облачные технологии.

Информационное общество развивается небывалыми темпами. То, что ещё вчера казалось фантастикой (Интернет, мобильные телефоны, смартфоны, планшеты, дисплеи) сегодня становится обыденностью. Сегодня грядут ещё более радикальные технологические изменения: фактически начался закат эры персональных компьютеров, и на смену им приходят другие цифровые технологии, в их числе *облачные вычисления*, сущность которых состоит в том, что программы располагаются не на устройстве поль-

зователя, а на специальном сервере, к которому пользователь обращается через Интернет [3, с. 20, 160].

Все это меняет и сферу образования. Как успеть за прогрессом? Каким образом организовать подготовку будущих учителей, чтобы поддерживать высокий уровень преподавания в рамках изучаемых образовательных дисциплин? На помощь приходят современные образовательные технологии, к которым относят, прежде всего, интерактивные (диалоговые) технологии, в их числе проблемный, проектный, игровой, групповой, кейс методы обучения.

Целью данной статьи – освещение опыта комплексного применения современных технологий для развития методической компетентности будущего учителя иностранного языка.

Компетентность – сложное комплексное понятие, это совокупность психических свойств, психическое состояние, способность и умение выполнять определённые трудовые функции. *Профессионально-педагогическая компетентность* это – свойство личности, позволяющее решать задачи, направленные на воспитание другого человека. Компонентом профессионально-педагогической компетентности является *методическая*, предполагающая «выбор оптимальных методов обучения для решения конкретных дидактических задач, в том числе обучения будущих педагогов методике преподавания» [4].

Обязательная составляющая методической компетентности современного учителя – это *цифровая*, которая включает в себя четыре вида: 1) информационная и медиакомпетентность

(знания и умения, связанные с поиском, хранением и осмыслением информации); 2) коммуникативная компетентность (знания и умения, необходимые для электронных форм коммуникации – электронная почта, чаты, блоги и т. д.); 3) техническая компетентность (знания и умения эффективно и безопасно использовать технические и программные средства) и 4) потребительская компетентность (знания и умения, позволяющие решать с помощью цифровых устройств и Интернета повседневные задачи, связанные с удовлетворением различных потребностей) [3, с. 20].

Компетентность в сфере облачных технологий является разновидностью цифровых, поэтому имеет ту же структуру. Облачные вычисления обозначены среди самых перспективных, наряду с совместными средами с их онлайн-ресурсами, содержащими учебные пособия, инструменты и материалы; массовыми открытыми образовательными онлайн-курсами; гибкими дисплеями, когда интерактивные экраны встраиваются в книги, школьные парты и стены; 3D печатью, позволяющей послойное создание физического объекта на основе виртуальной модели и др. [3, с. 25 – 26].

Большой потенциал для развития методической компетентности будущего учителя в области современных образовательных технологий содержится в образовательной дисциплине «Методика обучения иностранному языку». Любая технология осваивается лучше, если она связана с решением конкретных задач, объединённых одной темой. Актуальной сегодня стала проблема здоровьесбережения подрас-

тающего поколения, воспитания у обучающихся культуры здоровья.

Здоровьесберегающая педагогика, по Н. К. Смирнову, это «получение учащимися образования без ущерба для здоровья, а также воспитание у учащихся культуры здоровья», т. е. «не только грамотность в вопросах здоровья, достигаемая в результате обучения, но и практическое воплощение потребности вести здоровый образ жизни, заботиться о собственном здоровье» [2, с. 2].

Со студентами четвертого курса нами был подготовлен междисциплинарный, билингвальный проект на тему: «Воспитание культуры здоровья в иноязычном образовании». Целью проекта было развитие методической компетентности будущего учителя иностранного языка в области здоровьесберегающей педагогики с применением облачных технологий.

Напомним, что *проект* – это актуальное проблемное исследование, предполагающее создание определённого продукта с осязаемыми и неосязаемыми результатами. По мнению И. С. Сергеева, проект – это пять «П»: проблема – проектирование (планирование) – поиск информации – продукт – презентация [1, с. 4]. Есть и шестое «П» – это портфолио проекта, в котором собраны все рабочие материалы проекта.

При подготовке нашего проекта применялись следующие *облачные технологии*:

- групповые рассылки по электронной почте,
- открытая группа в социальной сети «ВКонтакте» (в качестве блога),

- Облако Mail.ru для загрузки, хранения и скачивания файлов по теме проекта,

- ментальные карты по основным понятиям и показателям культуры здоровья с применением приложения MindMup 2.0,

- обучающее тестирование в области здоровья на иностранном языке с применением сервиса OnlineTestPad,

- дидактические игры на иностранном языке в области здорового питания с помощью сервиса LearningApps.org,

- тематическая интерактивная доска онлайн на иностранном языке по физической культуре и спорту с применением сервиса LinoIt,

- дидактические игры по профилактике курения на иностранном языке на основе программы UI Editor сайта “umapalata.com”,

- онлайн органайзер Teameer для целеполагания и рационального построения режима дня обучающихся.

Особенностью проекта было то, что он являлся практической частью курсовых работ студентов, например, на тему: «Воспитание культуры здоровья школьников на иностранном языке с применением онлайн сервиса LearningApps.org (здоровое питание)».

Подготовка проекта проводилась в *три этапа*:

Подготовительный: выбор темы проектного исследования и формы проведения отчётного мероприятия по практической части работы. На подготовительном этапе с целью оперативного руководства проектом и создания условий для эффективной работы всех участников была проделана следую-

щая работа: 1) на Яндекс почте преподавателя создана группа рассылки участников проекта и всем участникам проекта был отправлен краткий план; 2) в социальной сети «ВКонтакте» создана открытая группа «Культура здоровья – через облачные технологии» в качестве блога преподавателя и студентов; 3) в Облако Mail.ru преподавателя загружены материалы, необходимые для первичной ориентировки в проекте (в дальнейшем предполагалась большая самостоятельная работы всех участников проекта).

На *основном этапе (реализации проекта)* студентами были подготовлены собственные дидактические материалы по воспитанию культуры здоровья обучающихся к урокам ИЯ, промежуточное обсуждение результатов исследований и практического опыта по созданию продуктов на ИЯ на основе облачных технологий. В группе «ВКонтакте» проводилось регулярное обсуждение ведущих моментов по подготовке проекта, осуществлялся обмен актуальными материалами, давались необходимые ссылки, публиковались материалы к проекту. Выбор группы в социальных сетях оказался удачным решением, так как социальные сети для современной молодёжи – «дом родной» и важнейшее средство общения. По электронной почте или в мессенджере обсуждались индивидуальные аспекты подготовки. На этапе подготовки все дидактические материалы проходили взаимную апробацию: все студенты выполняли тесты, играли в игры, созданные участниками группы, взаимно участвовали в мини-проектах.

На *заключительном этапе* проекта было успешно проведено отчётное ме-

роприятие по практической части исследования. Выступления участников проекта проводились по следующему алгоритму: краткое описание облачного сервиса, демонстрация дидактического продукта и технологии его создания. К апробации продукта активно привлекались гости, которые присутствовали на защите проекта. Затем были подведены итоги и проведена рефлексия.

Результаты группового проекта размещены в группе «ВКонтакте», в которой студенты опубликовали краткие статьи по своему аспекту исследования и дали ссылки и скриншоты на все созданные ими дидактические игры, ментальные карты, интерактивные доски, тесты. Ссылки на итоговые материалы могут быть отправлены всем желающим по электронной почте. Началась подготовка студенческих статей к публикации в научных сборниках и журналах. Предстоит дальнейшая апробация дидактических материалов в процессе педагогической практики в общеобразовательной школе.

Наш опыт показал, что *условиями эффективности* для повышения компетентности будущих учителей в области современных образовательных технологий являются: 1) активное вовлечение студентов в проектную деятельность по освоению этих технологий; 2) концентрация сил для достижения этой цели – курсовая работа, групповой проект, выступления на конференциях, публикация статей по результатам исследований, внедрение результатов в реальную педагогическую практику; 3) положительный эмоциональный настрой и ситуация успеха на всех этапах на пути к достижению цели.

Литература

1. Сергеев И. С. Как организовать проектную деятельность учащихся : практ. пособие для работников общеобразоват. учреждений [Электронный ресурс]. 2-е изд., испр. и доп. М. : АРКТИ, 2005. 80 с. (Метод, биб-ка). URL: <http://textarchive.ru/c-2189275.html> (дата обращения: 25.03.2018).
2. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе. М. : АПК и ПРО, 2002. 121 с.
3. Солдатова Г., Зотова Е., Лебешева М., Шляпников В. Интернет: возможности, компетенции, безопасность : метод. пособие для работников системы общего образования. М. : Google, 2013. 165 с.
4. Хозяинов Г. И., Кузьмина Н. В., Варфоломеева Л. Е. Акмеология физической культуры и спорта : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Электронный ресурс]. М. : Академия, 2005. 208 с. URL: https://studopedia.ru/6_63004_professionalno-pedagogicheskaya-kompetentnost.html (дата обращения: 25.03.2018).

References

1. Sergeev I. S. Kak organizovat` proektnuyu deyatel`nost` uchashhixsya : prakt. posobie dlya rabotnikov obshheobrazovat. uchrezhdenij [E`lektronny`j resurs]. 2-e izd., ispr. i dop. M. : ARKTI, 2005. 80 s. (Metod, bib-ka). URL: <http://textarchive.ru/c-2189275.html> (data obrashheniya: 25.03.2018).
2. Smirnov N. K. Zdorov`esberegayushhie obrazovatel`ny`e tehnologii v sovremennoj shkole. M. : APK i PRO, 2002. 121 s.
3. Soldatova G., Zotova E., Lebesheva M., Shlyapnikov V. Internet: vozmozhnosti, kompetencii, bezopasnost` : metod. posobie dlya rabotnikov sistemy` obshhego obrazovaniya. M. : Google, 2013. 165 s.
4. Hozyainov G. I., Kuz`mina N. V., Varfolomeeva L. E. Akmeologiya fizicheskoy kul`tury` i sporta : ucheb. posobie dlya stud. vy`ssh. ped. ucheb. zavedenij [E`lektronny`j resurs]. M. : Akademiya, 2005. 208 s. URL: https://studopedia.ru/6_63004_professionalno-pedagogicheskaya-kompetentnost.html (data obrashheniya: 25.03.2018).

N. A. Grinchenko

DEVELOPMENT OF THE METHODOLOGICAL COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHER IN THE SPHERE OF MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

The relevance of the research is that the use of modern technologies in the educational process often lags behind the needs of practice. The aim of the research is to find effective ways to develop the methodological competence of the future teacher of a foreign language in the field of modern educational technologies. The main method of research is the pedagogical experiment. It turned out that one of the effective ways to develop the methodological competence of the future teacher is to involve students in the project activities on the hot topic of creating didactic materials, based on cloud technologies. The main didactic condition for success is the concentration of efforts in the process of scientific and practical activities: a course paper – participation in the project – presentations at conferences – publication of the results of student research - application in pedagogical practice.

Key words: *methodological competence, educational technologies, project, culture of health, cloud technologies.*

ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ГРАММАТИК В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА ПРИ ОБЪЯСНЕНИИ ГРАММАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА (СОГЛАСОВАНИЕ *PARTICIPE PASSÉ* В СЛОЖНЫХ ВРЕМЕНАХ)

В статье анализируется возможность применения элементов функциональных грамматик при объяснении грамматического материала в практике преподавания французского языка студентам различных специальностей на примере такого грамматического явления, как согласование *participe passé* в сложных временах. В результате проведённого исследования делается вывод о целесообразности подобного введения элементов теории языка даже в случае преподавания французского языка студентам нефилологических специальностей, так как в данном случае это приводит к более системному восприятию материала и более полному пониманию причинно-следственных связей в рамках данного грамматического явления, что облегчает его усвоение и способствует в известных пределах развитию так называемой лингвистической интуиции.

Ключевые слова: французский язык, преподавание иностранного языка, грамматика, согласование *participe passé*, функциональные грамматики.

В системе отечественного филологического и лингвистического образования исторически сложилось, что теоретическая лингвистика и практика преподавания иностранного языка существуют как бы параллельно, теоретическая грамматика хотя и является обязательным предметом при подготовке преподавателя иностранного языка, но на практике основная масса будущих преподавателей никак не ассоциируют изучение данного предмета именно с практикой преподавания языка, относя его в лучшем случае к необходимым знаниям для будущей научно-исследовательской работы, а в худшем – к предмету, который малопонятен и только отрывает время от

изучения более важных дисциплин. Между тем теоретическая и прикладная лингвистика не являются вещью в себе, и весь объём накопленных знаний, в том числе в течение последнего столетия не только может, но и должен служить подспорьем для совершенствования дидактических приёмов в преподавании иностранного языка. Безусловно, недостаточная теоретическая подготовка преподавателя может создавать ощущение, более того, такое мнение не раз высказывалось, что использование всех этих «сложностей» лишь затрудняет дело, что изучающим иностранный язык недоступны все эти «высокие материи», они их никогда не поймут, особенно если иностранный

язык преподаётся не лингвистам, и вообще «незачем теорией людям голову забивать». Анализ как классических, так и современных академических учебников французского языка как второго иностранного также обнаруживает практически полное игнорирование достижений лингвистики начиная со второй половины XX века [1; 2; 5; 7; 8; 9].

Таким образом, цель настоящей статьи состоит в том, чтобы убедительно показать на одном небольшом примере, как можно успешно применять в практике преподавания французского языка элементы функциональных грамматик для облегчения понимания обучающимися согласования *participe passé* в сложных временах как стройного, логичного и системного явления, исключая путаницу и противоречия.

Согласование *participe passé* в аналитических временах во французском языке является достаточно сложным явлением с точки зрения изучения французского языка как иностранного. В традиционной дидактической грамматике согласование *participe passé* обычно описывается весьма солидным

количеством «правил на случай», часто разбросанных по разным разделам [Там же]. С точки зрения теории языка описание явления с большим количеством «правил на случай» считается признаком низкой описательной эффективности теории, тогда как с точки зрения лингводидактики большое количество «правил на случай» приводит к трудностям при изучении, кажущейся внутренней противоречивости и, как следствие, – к большому количеству ошибок, от которых трудно избавиться. Становится естественным вопрос, какая внутренняя логика языка регулирует все эти случаи, и, следовательно, нельзя ли каким-либо образом обобщить их, в идеале – свести все эти случаи к одному-единственному непротиворечивому правилу. Для начала рассмотрим, по возможности, все случаи согласования либо несогласования *participe passé* в сложных или аналитических временах на примере времени *passé composé*, и попытаемся разобраться во внутренней логике каждого из случаев согласования либо несогласования *participe passé*. Все эти случаи перечислены в табл. 1 [3; 4].

Таблица 1

0	<i>Présent</i> , активный залог. Согласовывать нечего, так как никакого <i>participe passé</i> нет по умолчанию	Le professeur explique_ la règle
1	То же <i>Présent</i> , но в пассивном залоге <i>participe passé</i> согласуется с подлежащим в роде и числе	La règle est expliqu <u>ée</u> par le professeur
2	<i>Passé composé</i> переходного глагола в активном залоге, с прямым дополнением, выраженным существительным и стоящим после глагола, не требует согласования	Le professeur a expliqu <u>é</u> la règle
0	<i>Passé simple</i> в активном залоге. Согласовывать нечего, так как в конструкции формы <i>participe passé</i> нет	Le professeur expliqua_ la règle
3	<i>Passé composé</i> в пассивном залоге. <i>Participe passé</i> согласуется в роде и числе с подлежащим	La règle a été expliqu <u>ée</u> par le professeur

4	<i>Passé simple</i> в пассивном залоге. <i>Participe passé</i> согласуется в роде и числе с подлежащим	La règle fut expliqu <u>ée</u> par le professeur
5	<i>Passé composé</i> в активном залоге. <i>Participe passé</i> согласуется в роде и числе с прямым дополнением, стоящим перед глаголом, выраженным личным приглагольным местоимением	Le professeur l' a expliqu <u>ée</u>
6	<i>Passé composé</i> в активном залоге. <i>Participe passé</i> согласуется в роде и числе с прямым дополнением, выраженным относительным местоимением, которое, в свою очередь, имеет тот же род и число, что и его антецедент	Voici <u>la règle</u> que le professeur a expliqu <u>ée</u> à la leçon précédente
7	При местоимённом глаголе со значением действия субъекта, направленного на себя, в <i>passé composé participe passé</i> согласуется в роде и числе с местоимённым местоимением, которое всегда согласуется в роде и числе с подлежащим	<u>Anne</u> s' est lav <u>ée</u> , s' est peign <u>ée</u> , s' est regard <u>ée</u> dans le miroir
8	Местоимённый глагол в <i>passé composé</i> , но в рамках данной конструкции он реализован как переходный с прямым дополнением, стоящим после глагола. Следовательно, <i>participe passé</i> ни с чем не согласуется	Anne s'est lav <u>é</u> <u>les mains</u> . Marie s'est coup <u>é</u> <u>les cheveux</u>
9	При местоимённом глаголе со значением взаимонаправленного действия двух субъектов в <i>passé composé participe passé</i> согласуется в роде и числе с местоимённым местоимением, которое всегда согласуется в роде и числе с подлежащим	<u>Hélène</u> et <u>Claudine</u> se sont regard <u>ées</u>
10	У непереходного глагола в <i>passé composé participe passé</i> согласуется в роде и числе с подлежащим	<u>Claudine</u> est all <u>ée</u> à Paris. <u>Elle</u> est arriv <u>ée</u> à la gare à temps
11	У непереходного глагола в <i>passé composé participe passé</i> согласуется в роде и числе с подлежащим	<u>Marie</u> est mont <u>ée</u> au troisième étage
12	Глагол <i>monter</i> может принимать прямое дополнение и становиться переходным. В этом случае согласование <i>participe passé</i> не делается	Marie a mont <u>é</u> <u>la valise</u> au troisième étage
13	Глагол <i>monter</i> может принимать прямое дополнение и становиться переходным. В этом случае согласование <i>participe passé</i> не делается даже если значение с точки зрения русского языка у глагола «подниматься», а не «поднимать»	Marie a mont <u>é</u> <u>l'escalier</u>
14	У непереходного глагола в <i>passé composé participe passé</i> согласуется в роде и числе с подлежащим	<u>Marie-Ange</u> est n <u>ée</u> en 1968. <u>Mme Léotard</u> est mort <u>e</u> en janvier 1898
15	При местоимённом глаголе со значением абстрактного действия или состояния, в <i>passé composé participe passé</i> согласуется в роде и числе с местоимённым местоимением, которое всегда согласуется в роде и числе с подлежащим	Ce vase se voit très bien sur la chemin <u>ée</u> . * <u>Ce vase</u> s' est vu <u>e</u> très bien sur la chemin <u>ée</u>

Итак, мы получаем весьма внушительный список различных случаев и соответственно «правил на случай» (см. табл. 1). При изучении французского языка как иностранного такое

количество правил неизбежно вызывает затруднения. С точки зрения теории языка такое количество «правил на случай» также уменьшает писательскую эффективность граммати-

ки. Тут же встаёт вопрос: возможно ли каким-то образом минимизировать количество правил согласования *participe passé* в глагольных конструкциях? Решение становится возможным при совместном использовании ряда современных функциональных грамматик.

Прежде всего на помощь приходит теньеровский синтаксис в его классическом виде с развёрнутым описанием субъектно-объектных отношений и расширением понятия залога [3; 4; 10; 14]. Между тем один только теньеровский синтаксис в чистом виде не описывает всех без исключения случаев согласования *participe passé*. Для разрешения тех случаев, где теньеровский синтаксис в чистом виде не объясняет причины согласования *participe passé* или отсутствия такого согласования, на помощь приходят категории на стыке синтаксиса и семантики. В сущности, предстоит разобраться в сути субъектно-объектных отношений [3; 4; 6; 10; 11; 14].

Теперь разберём подробно каждый из предложенных в табл. 1 вариантов. Наиболее очевидным случаем трансформации субъектно-объектных отно-

шений является противопоставление активного и пассивного залога у переходного глагола. Вне зависимости от того, используются ли в соответствующих примерах в активном залоге формы, содержащие *participe passé*, в пассивном залоге они присутствуют всегда и всегда согласуются в роде и числе с подлежащим. Следует задаться вопросом, чем является подлежащее в пассивном залоге (или, по Теньеру, при пассивной диатезе) с точки зрения субъектно-объектных отношений. Если в активном залоге (активной диатезе) подлежащее в норме обозначает субъект действия, а прямое дополнение – объект действия (на схеме это обозначается следующим образом: **S→O**), то при пассивном залоге (пассивной диатезе) действие распространяется в обратном направлении: подлежащее обозначает не субъект, а объект действия (на схеме имеем **O→S**), а субъект действия выражен дополнением, вводимым предлогом *par* или *de* в зависимости от того, обозначает ли субъект действия активного деятеля или некое обстоятельство или инструмент [3; 4; 10; 14]. Сравните (табл. 2):

Таблица 2

<p>La règle est expliquée par le professeur. Le dîner est préparé par Mme Leblanc</p>	<p>La table est couverte de la nappe blanche de ma mère. (1) La terre est couverte de neige. (2) Le plat est préparé de viande est de chou. (3)</p>
<p>В обоих случаях предлог par вводит активного деятеля: именно преподаватель объясняет правило и именно мадам Леблан готовит обед, а не кто-то другой вместо них [11]</p>	<p>Не вдаваясь в особенности употребления артикля с предлогом <i>de</i>, обратим внимание, что то, что вводит выделенный предлог <i>de</i>, можно считать субъектом действия с известной долей допущения, так как ни в одном из трёх случаев мы не имеем дело с активным деятелем, а либо с инструментом (1), либо с природным явлением, по сути тем же инструментом, но в руках не человека, а природы (2) или с веществом или материалом, из которого объект действия сделан (3)</p>

Данное противопоставление имеет нечто общее с такими безглагольными конструкциями в русском языке, как выступление президента, и может рассматриваться в качестве несистемообразующего случая фрагментарного проявления эргативности в языках с номинативным строем [6].

Между тем для нас в настоящее время существенно то, что подлежащее в пассивной конструкции обозначает прямой объект действия (**О**), который стоит **перед глаголом** и с которым согласуется в роде и числе *participle passé* глагола.

Несколько менее очевидны случаи 5 и 6 из табл. 1. Здесь имеют место активные конструкции. В случае 5 прямое дополнение (или прямой объект действия, иначе говоря, **О**) выражено личным приглагольным местоимением, стоящим **перед глаголом**. В случае 6 прямое дополнение (прямой объект действия, **О**) выражено относительным местоимением **que**, которое стоит перед глаголом и которое имеет тот же род и число, что и его антецедент. *Participle passé* глагола, в свою очередь, согласуется в роде и числе с местоимением **que** (см. табл. 1).

Рассмотрим теперь пункты 7, 8 и 9. Здесь мы вынуждены оперировать помимо понятий активного и пассивного залога, которые имеют синонимы в терминах теньеровской грамматики соответственно активной и пассивной диатезы, возвратную и взаимную диатезу – понятия теньеровской грамматики, расширяющие залоговые отношения и не имеющие соответствующих синонимов в терминах традиционной грамматики [10] (см. табл. 1).

Пункт 7 – классический пример возвратной диатезы. Здесь действия субъекта направлены на себя самого, что на формальном уровне выражено местоимённым местоимением прямым дополнением, стоящим перед глаголом. На уровне схемы мы имеем следующее: $S \curvearrowright (s = O)$, где $(s = O)$ – **местоимённое местоимение прямое дополнение**, стоящее **перед глаголом**. Пункт 8 описывает с функциональной точки зрения абсолютно иную ситуацию. В данном случае **О** выражено не местоимённым приглагольным местоимением, а **существительным – прямым дополнением**, стоящим **после глагола**, а местоимённое местоимение занимает, выражаясь языком теньеровского синтаксиса, позицию *третьего актанта*, т. е. замещает дополнение, вводимое предлогом *à*. Соответственно, так как **О** (он же – *второй актанта*) **не стоит перед глаголом**, то согласование *participle passé* с ним **не производится** (см. табл. 1)

Пункт 9 описывает случай теньеровской взаимной диатезы, которую можно выразить на схеме следующим образом $(S = O) \rightleftharpoons (S = O)$. Таким образом, имеются два субъекта действия, действия которых взаимонаправлены, следовательно, они по совместительству являются и объектами действия. Данный тип расширенных залоговых отношений находит выражение одновременно в подлежащем (стоит **перед глаголом**) и в местоимённом приглагольном местоимении (также стоит **перед глаголом**) [10] (см. табл. 1).

Неместоимённые непереходные глаголы, спрягаемые с *être*, представляют некоторую сложность в плане определения субъектно-объектных от-

ношений. *Participe passé* данных глаголов согласуется в роде и числе с подлежащим. Но чем является в данном случае само подлежащее с точки зрения субъектно-объектных отношений? Если мы рассмотрим пример из пункта 10 «**Claudine** est **allée** à Paris.», то обнаружим, что в смысловом отношении, с одной стороны, подлежащее является активным действующим субъектом, с другой стороны, действие происходит над ним самим, фактически реализуя себя и как *Agens*, и как *Patiens* в терминологии падежной грамматики. Если мы говорим: «Клодина поехала/отправилась/пошла в Париж», то имеется в виду, что 'Клодина переместила в пространстве **сама себя** из пункта А в пункт В (Париж)'. Поэтому, несмотря на отсутствие местоимённости, на смысловом отношении мы имеем то же самое действие, направленное на себя, как и в случае «**Anne s'est lavée**», только немного менее явным образом. На схеме субъектно-объектных отношений это будет выглядеть следующим образом: (S = O) ↵. Это предположение подтверждается также и тем фактом, что у подобных глаголов не может быть пассивного

залога. Таким образом, если в подлежащем при непереходном глаголе реализуются одновременно функции и субъекта, и объекта действия, то представляется допустимым утверждение, что *participe passé* данного типа глагола согласуется в роде и числе с **семантическим объектом действия**, стоящим **перед глаголом** в виде подлежащего, выполняющего функции как субъекта, так и объекта действия. Единственная сложность данного случая заключается в некоторой «виртуальности», неочевидности объекта действия (см. табл. 1).

Однако во французском языке имеется три глагола, которые, в зависимости от значения и используемой конструкции, могут рассматриваться и как переходные (тогда они спрягаются с *avoir*), и как непереходные (тогда они спрягаются с *être*). Имеются в виду глаголы *sortir* ('*доставать что-то*' как переходный и '*выходить*' как непереходный), *descendre* ('*спускаться что-то*' как переходный и '*спускаться*' как непереходный) и *monter* ('*поднимать что-то*' как переходный и '*подниматься*' как непереходный) [3; 4; 10; 14]. Сравните (табл. 3):

Таблица 3

Anne a sorti <u>un mouchoir</u> (O) de sa poche. <i>Анна достала носовой платок из кармана.</i>	<u>Anne</u> (S=O) est sortie de la maison. <i>Анна вышла из дома.</i>
Hélène a descendu <u>l'échelle</u> (O) de corde. <i>Елена опустила верёвочную лестницу.</i>	<u>Hélène</u> (S=O) est descendue sur l'échelle de corde. <i>Елена спустилась по верёвочной лестнице.</i>
Lucie a monté <u>la tente</u> (O). <i>Люси поставила палатку.</i>	<u>Lucie</u> (S=O) est montée sur le colline. <i>Люси поднялась на холм.</i>

Некоторую сложность для носителей русского языка представляют выражения *monter l'escalier* 'подняться по лестнице' и *descendre l'escalier* 'спуститься по лестнице' (*Marie a monté l'escalier. Мари поднялась по лестнице*), так как в русском языке используется непереходная конструкция, а во французском – переходная, где субъектом действия является *Marie* ('*Мари*'), а объектом – *l'escalier* ('*лестница*'), что является наглядным доказательством того, что языковая картина мира может отличаться в разных языках весьма значительно [3] (см. табл. 3).

Особый интерес как с точки зрения семантики, так и с точки зрения синтаксиса представляют глаголы *naître* 'родиться' и *mourir* 'умереть', а также местоимённые глаголы с абстрактным значением, реализующие в теньеровской терминологии так называемую рецессивную диатезу (см. пп. 14 и 15 табл. 1).

Глаголы со значением 'умереть' и 'родиться' во французском языке являются непереходными и спрягаются со вспомогательным глаголом *être* в аналитических временах. Однако эти глаголы имеют некоторое отличие в значении от остальных непереходных глаголов с точки зрения субъектно-объектных отношений, которое состоит в том, что если подлежащее при глаголе, например, *aller* 'идти' реализует в себе субъект и объект одновременно (т. е. *Agens+Patiens* в терминах падежной грамматики), причём если компонент субъекта очевиден, то компонент объекта, на первый взгляд, не очевиден, то у данных глаголов подлежащее вообще не выступает в значении активного деятеля (*Agens*). Невозможно **активно** ни *родиться*, ни *уме-*

реть. Таким образом, в смысловом отношении подлежащие при данных глаголах выступают не в роли субъекта, а в роли объекта действия (**О**). Следовательно, если у данных глаголов *participe passé* согласуется в аналитических временах с подлежащим, на уровне субъектно-объектных отношений это означает согласование *participe passé* опять-таки с **объектом действия (О)**, стоящим **перед глаголом**.

Аналогична ситуация с подлежащим при абстрактных местоимённых глаголах, т. е. в терминах теньеровской грамматики, рецессивной диатезы, где местоимённое приглагольное местоимение утрачивает какую бы то ни было смысловую нагрузку. Рассмотрим пример из п. 15 табл. 1 «*Ce vase se voit très bien sur la cheminée.*» 'Эта ваза хорошо смотрится на камине'. В смысловом отношении, разумеется, здесь нет никакого оттенка ни возвратности, ни взаимности: не ваза смотрит на себя, а люди смотрят на вазу и находят, что на камине она выглядит уместно/красиво/хорошо (табл. 1). Таким образом, подлежащее опять-таки представляет собой не субъект, а объект действия (**О**). Таким образом, если мы представим себе несколько искусственную конструкцию с этой самой вазой, но с употреблением времени *passé composé*, то *participe passé* в очередной раз, согласуясь в роде и числе с подлежащим, согласуется с **объектом действия (О)**, стоящим **перед глаголом**: «* *Ce vase s'est vué très bien sur la cheminée.*».

Обобщая все многочисленные случаи и правила согласования *participe passé*, становится очевидным, что все эти случаи и правила можно свести к одному-единственному правилу, кото-

рое формулируется следующим образом: *participe passé* всегда согласуется в роде и числе с **объектом действия (О)** или *Patiens* в терминах падежной грамматики, который стоит **перед глаголом**, причём неважно, как именно он реализован: явно или неявно, подлежащим или прямым дополнением, а также с каким вспомогательным глаголом в аналитических временах спрягается интересующий нас глагол [12; 13].

Опыт использования подобного обобщения в практике преподавания французского языка как второго иностранного студентам филологических специальностей показал, что оно не только не затрудняет понимание материала, но и, наоборот, упрощает его, устраняя громоздкость и кажущуюся противоречивость большого количества правил «на случай» традиционной дидактической грамматики, приводя в конечном итоге к уменьшению общего

количества ошибок в согласовании *participe passé*. В дальнейшем данный опыт был распространён на практику преподавания французского языка студентам нефилологических гуманитарных специальностей, а также студентам инженерных специальностей. Несмотря на отсутствие изначально необходимой теоретической подготовки у последних, стройная логическая схема данного подхода также дала положительные результаты в виде значительного уменьшения количества ошибок на согласование *participe passé* в сложных временах, что показывает целесообразность применения данного подхода в практике преподавания иностранного языка у студентов как филологических, так и нефилологических, в том числе инженерных специальностей и потенциальную возможность расширения и углубления данного подхода.

Литература

1. Александровская Е. Б., Лосева Н. В., Читахова Л. Л. *Le français.ru* : учеб. фр. яз. // А1. М. : Нестор Академик Паблицер, 2017. 304 с.
2. Александровская Е. Б., Лосева Н. В., Читахова Л. Л., *Le français.ru* : учеб. фр. яз. // А2. М. : Нестор Академик Паблицер, 2014. 415 с.
3. Гак В. Г. Сравнительная типология французского и русского языков. Серия «Из лингвистического наследия В. Г. Гака». М. : URSS, 2006. 288 с.
4. Гак В. Г. Теоретическая грамматика французского языка. М. : Добросвет, 2000. 832 с.
5. Горина В. А., Родова Л. Н., Соколова А. С. Полный курс французского языка. М. : АСТ, 2016. 704 с.
6. Мещанинов И. И. Эргативная конструкция в языках различных типов. Л. : Наука, 1967. 252 с.
7. Попова И. Н., Казакова Ж. А., Ковальчук Г. М. Французский язык : учебник. М. : Нестор Академик Паблицер, 2018. 576 с.
8. Попова И. Н., Казакова Ж. А. Грамматика французского языка : практ. курс. М. : Нестор Академик Паблицер, 2016. 480 с.
9. Потушанская Л. Л., Юдина И. А., Шкунаева И. Д. Практический курс французского языка : в 2 ч. : учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. М. : Мирта-Принт, 2017. 544 с.

10. Теньер Л. Основы структурного синтаксиса. М. : Прогресс, 1988. 656 с.
11. Тер-Авакян Г. А., Тер-Авакян С. Г. Предлоги французского языка : словарь-справочник. М. : ВШ, 2007. 319 с.
12. Филлмор Ч. Дело о падеже // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. X. ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ СЕМАНТИКА. М. : Прогресс, 1981. С. 369 – 495.
13. Филлмор Ч. Дело о падеже открывается вновь // Там же. С. 496 – 530
14. Arrivé M., Gadet F., Galmiche M. La grammaire d'aujourd'hui : guide alphabétique de linguistique française. Paris : Flammarion, 1986. 720 p.

References

1. Aleksandrovskaya E. B., Loseva N. V., Chitaxova L. L. Le français.ru : ucheb. fr. yaz. // A1. М. : Nestor Akademik Pabliher, 2017. 304 s.
2. Aleksandrovskaya E. B., Loseva N. V., Chitaxova L. L., Le français.ru : ucheb. fr. yaz. // A2. М. : Nestor Akademik Pabliher, 2014. 415 s.
3. Gak V. G. Sravnitel'naya tipologiya franczuzskogo i russkogo yazy'kov. Seriya «Iz lingvisticheskogo naslediya V. G. Gaka». М. : URSS, 2006. 288 s.
4. Gak V. G. Teoreticheskaya grammatika franczuzskogo yazy'ka. М. : Dobrosvet, 2000. 832 s.
5. Gorina V. A., Rodova L. N., Sokolova A. S. Polny`j kurs franczuzskogo yazy'ka. М. : AST, 2016. 704 s.
6. Meshhaninov I. I. E`rgativnaya konstrukciya v yazy`kax razlichny`x tipov. L. : Nauka, 1967. 252 s.
7. Popova I. N., Kazakova Zh. A., Koval`chuk G. M. Franczuzskij yazy`k : ucheb. М. : Nestor Akademik Pabliher, 2018. 576 s.
8. Popova I. N., Kazakova Zh. A. Grammatika franczuzskogo yazy'ka : prakt. kurs. М. : Nestor Akademik Pabliher, 2016. 480 s.
9. Potushanskaya L. L., Yudina I. A., Shkunaeva I. D. Prakticheskij kurs franczuzskogo yazy'ka : v 2 ch. : ucheb. dlya in-tov i fak. inostr. yaz. М. : Mirta-Print, 2017. 544 s.
10. Ten`er L. Osnovy` strukturnogo sintaksisa. М. : Progress, 1988. 656 s.
11. Ter-Avakyan G. A., Ter-Avakyan S. G. Predlogi franczuzskogo yazy'ka : slovar`-spravochnik. М. : VSh, 2007. 319 s.
12. Fillmor Ch. Delo o padezhe // Novoe v zarubezhnoj lingvistike. Vy`p. X. LINGVISTICHESKAYA SEMANTIKA. М. : Progress, 1981. S. 369 – 495.
13. Fillmor Ch. Delo o padezhe otkry`vaetsya vnov` // Tam zhe. S. 496 – 530
14. Arrivé M., Gadet F., Galmiche M. La grammaire d'aujourd'hui : guide alphabétique de linguistique française. Paris : Flammarion, 1986. 720 p.

M. V. Dobryakova, S. M. Isaeva, I. A. Podolskaya

**THE EXPERIENCE OF USING FUNCTIONAL GRAMMAR ELEMENTS
IN THE PRACTICE OF TEACHING FRENCH LANGUAGE IN EXPLAINING
GRAMMATICAL MATERIAL (*PARTICIPE PASSÉ* SEQUENCE IN COMPLEX
TENSES)**

This article analyzes the possibility of using functional grammar on explaining grammatical material to students of various specialties in the practice of teaching French on the example of such grammatical phenomena as *participe passé* sequence in complex tenses. The result of the research has made the conclusion of the effectiveness of using such method of involving language theory element even in case of teaching French to the students of non-philological specialties, cause in this case it leads to much more systemic material learning and complete understanding of cause-and-effect connections under this grammatic phenomenon, that explains its digestion and helps within bounds to develop the so-called linguistic intuition.

Key words: French, teaching foreign languages, grammar, *participe passé* sequence, functional grammar.

УДК 377.112.4

Т. Н. Кашицына, Л. Э. Кузнецова

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЭТИКИ
У СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА (НА ПРИМЕРЕ НАПРАВЛЕНИЯ
ПОДГОТОВКИ 38.03.02 «МЕНЕДЖМЕНТ»)**

Статья посвящена формированию профессиональной этики у студентов бакалавриата. Проанализировано понятие профессиональной этики, сделана попытка определения её роли и места в системе современного высшего образования. Рассмотрено взаимоотношение деловой этики и бизнеса. Приведён пример практического занятия, направленного на формирование у студентов знаний и опыта решения этических проблем в области выбранной профессии.

Ключевые слова: профессиональная этика, высшее образование, профессиональные знания, компетенции.

Высшее образование – это одна из универсальных ценностей как для общества в целом, так и для отдельно взятой личности.

Согласно Федеральному закону РФ «Об образовании в Российской Федерации» «высшее образование имеет целью

обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и

нравственном развитии, углублении и расширении образования, научно-педагогической квалификации» [7]. Наличие в данном определении понятий «культурного и нравственного развития» указывает на необходимость присутствия в процессе высшего образования воспитательной составляющей.

Любой уровень образования представляет собой синтез двух основополагающих составляющих – обучения и воспитания, от гармоничного и грамотного сочетания которых зависит результат образовательного процесса. «Это означает, что образование охватывает индивида в полноте всех душевных проявлений и представляет собой процесс его человеческого роста. Конкретное соотношение, удельный вес обучения и воспитания могут меняться в зависимости от самых разных факторов. Однако такое изменение не может доходить до нивелирования какого-то одного из этих двух аспектов образования» [4].

Рассмотрение современной системы высшего образования, как правило, связано с тем, что во главу угла ставятся цели по формированию профессиональных знаний, умений и навыков, и воспитательная функция зачастую отходит на второй план. Преподаватели неохотно возлагают на себя ответственность за воспитание совершеннолетних студентов, а студенты не воспринимают открытых моральных назиданий. Современные исследователи социально-философских проблем в качестве основной причины сложившейся ситуации отмечают тот факт, что «...жесткая идеологизация сознания, имевшая место в недавнем прошлом, связывается с процессом воспитания. Снижение ста-

туса воспитания объясняется, как правило, тем, что оно противоречит нормам либерального мышления, которое стремится не воспитать человека, а сотворить личность, личность свободную, предприимчивую и ответственную. При этом делается акцент преимущественно на эвристическом компоненте развития личности» [3]. Для того чтобы сохранить воспитательную результативность высшего образования, но при этом избежать проявления авторитаризма в воспитании, необходимо при выборе воспитательных форм и методов учитывать определённую специфику социального статуса студентов (возраст обучающихся, конкретная цель – получение профессии и т. д.).

В данном случае существенно, что привитие студентам фундаментальных нравственных ценностей целесообразно проводить через профессиональную этику, которая в своем прикладном значении представляет собой систему моральных принципов, норм и правил поведения специалиста с учетом особенностей его профессиональной деятельности и конкретной ситуации [2]. Основными задачами, зафиксированными в содержании профессионально-нравственных кодексов, являются регулирование отношений в рамках трудового коллектива и формирование особых мировоззренческих качеств у специалиста в отношении собственной профессиональной деятельности.

Необходимость опоры в системе высшего образования на основе профессиональной этики обусловлена, как минимум, двумя общественно значимыми причинами:

1. Именно на этапе получения профессии и вступления в активную соци-

альную жизнь важно вооружить человека моделями и способами этического поведения для его благоприятного интегрирования как в узкую корпоративную, так и во всеобъемлющую общественную жизнь.

2. Успешное социально-экономическое развитие общества во многом зависит от уровня ценностного развития участников общественного процесса, поэтому политические и экономические обстоятельства диктуют необходимость внедрения в образование этических модулей. «Характерным примером в этом отношении может служить развитие этики бизнеса – сначала как учебной дисциплины, а затем и как исследовательской области. В конце 1960-х годов в США на всю страну прогремело несколько скандалов, связанных с нецелевым использованием средств и нечестными торговыми сделками. Помимо того что эти случаи стали предметом юридического разбирательства, они привлекали к себе внимание и как примеры вопиющего нарушения нравственных норм. Именно тогда при обсуждении этих скандалов был поставлен вопрос об ответственности учебных заведений за нравственное развитие студентов и о необходимости включения в программы обучения будущих бизнесменов этической проблематики» [1].

Таким образом, принятие профессиональных ценностей важно как для отдельно взятой личности, так и для постоянно развивающегося социума в целом.

Как известно, в содержании Федеральных государственных стандартов высшего образования последнего поколения, основанных на компетентностном подходе, обращено внимание на

необходимость формирования у любого будущего профессионала общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Подчеркнем, что в каждом из этих видов компетенций есть такие, которые связаны с освоением обучающимся знаний и убеждений, касающихся профессиональной нравственности.

В качестве конкретного примера рассмотрим направление подготовки 38.03.02 «Менеджмент», уровень подготовки – бакалавриат [6], так как профессия менеджера остаётся одной из самых популярных профессий у абитуриентов. В данном случае речь идет о следующих компетенциях, заключающих в себе компоненты профессиональной этики:

- способность использовать основы философских знаний для формирования мировоззренческой позиции (ОК-1);

- способность находить организационно-управленческие решения и готовность нести за них ответственность с позиций социальной значимости принимаемых решений (ОПК-2);

- владение различными способами разрешения конфликтных ситуаций при проектировании межличностных, групповых и организационных коммуникаций на основе современных технологий управления персоналом, в том числе в межкультурной среде (ПК-2).

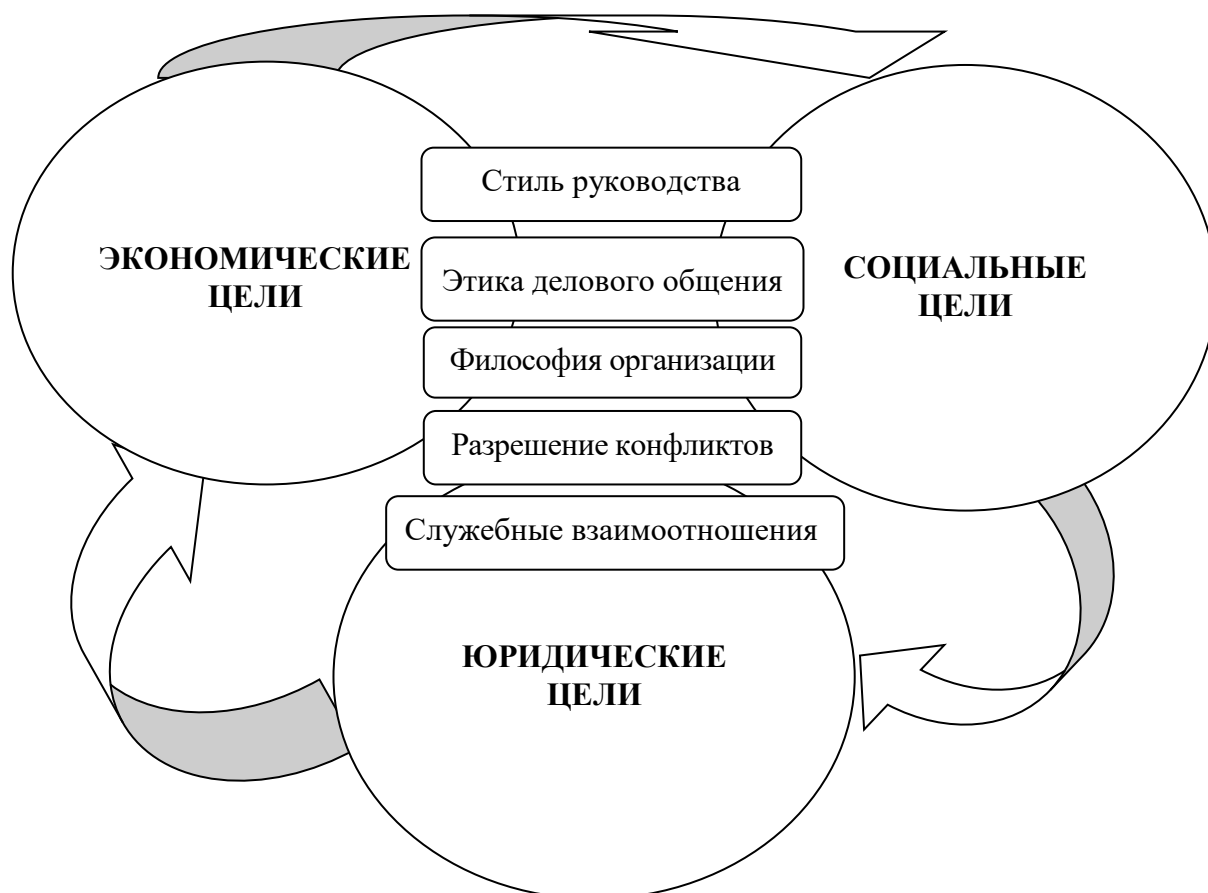
Обратимся к анализу условий формирования данных компетенций.

В случае, если учебные планы не предполагают преподавания отдельной дисциплины «Этика менеджмента», то информация об этических нормах в профессии должна быть встроена в междисциплинарные курсы и предметы профессиональной направленности. При

работе со студентами важной составляющей является формирование и развитие их интереса в том направлении прикладной практической деятельности, которую он выбрал и в которой он собирается развиваться в соответствии с собственными потребностями. Для того чтобы потребности могли реализовываться в полной мере, необходимо создать такие условия, в которых при столкновении с неизбежными сложностями познания в процессе погружения в профессиональную деятельность интерес студентов не угасал и при этом формировались представления о профессиональных этических нормах. Очевидно, в ходе реализации образовательных программ по всем изучаемым дисциплинам необходимо выявлять их спе-

цифические возможности в отношении освоения студентами норм профессиональной этики.

Например, дисциплина «Операционный менеджмент» направлена на формирование у студентов системного представления об управлении производственной деятельностью предприятия (организации), ознакомление с различными оценками административных и производственных процессов, перспективных с точки зрения дальнейшего роста специалистов и менеджеров. Реализуя содержание данной дисциплины, важно на практике раскрывать взаимоотношения между этикой и бизнесом (см. рисунок), так как это важная моральная и этическая сторона деятельности всей организации.



Взаимоотношения между деловой этикой и бизнесом

Представленная архитектура взаимоотношения деловой этики и бизнеса построена на платформе внутренних и внешних факторов организации. Экономические цели (получение прибыли, рост конкурентоспособности, поддержка сбыта товара и т. д.), юридические цели (соблюдение закона), социальные цели (соблюдение моральных норм, по отношению к персоналу и обществу) – все это формирует экосистему бизнеса, которая не может успешно функционировать без этических норм.

Взаимодействие деловой этики и бизнеса мы предлагаем следующим образом объяснить на практическом занятии [5].

Описание: Группе передают информацию в виде фактов, основывающихся на реальной ситуации, и просят обсудить проблемы, проанализировать вопросы и дать рекомендации.

Количество участников: группа не более 10 человек

Группа делится на подгруппы по 5 человек.

Шаг 1 – Группе дается задание.

Задание: Опишите пример из вашего опыта (если вы не работаете, то можно воспользоваться примерами из СМИ и опытом работающих знакомых) относительно данной темы. (*Например:* месяц назад, у нас в организации...)

Требования к примеру:

- должен быть основан на реальном событии;

- должна быть четко определена задача (проблема), вокруг которой строится анализ. Например, тема: «Анализ корпоративной политики организации, выбранной Группой».

Анализ должен содержать следующие пункты:

- стиль руководства,
- этика делового общения в организации (на основе устава организации),
- философия организации (на основе устава и других определяющих документов),
- разрешение конфликтов,
- служебные взаимоотношения.

Шаг 2 – Группы меняются описанием ситуаций.

Задание: Продумайте решение данной ситуации, зафиксируйте варианты решения данной ситуации и аргументируйте выбранные действия.

Шаг 3 – Презентация решений и оценка решений по группам.

Так группа, которая создавала кейс, дает обратную связь по предложенному решению.

Такое представление материала формирует у студентов культуру отношения к работе, даёт возможность понять общие принципы и нормы взаимоотношения бизнеса и этики и применять их в дальнейшем в своей трудовой деятельности. Учитывая, что большую роль в решении этических вопросов у каждого человека играет уровень индивидуального сознания (самооценка, личные убеждения и мотивы), подобного рода занятия готовят студентов к возможным этическим сложностям в выбранной профессии, позволяют определить свою нравственную позицию в условиях современного бизнеса, формируют умение контролировать свои действия и нести за них ответственность.

Литература

1. Апресян Р. Г. Этика в высшем образовании // Этика образования. Ведомости. Вып. 26. / под ред. В. И. Бакштановского, Н. Н. Карнаухова. Тюмень : НИИ ПЭ, 2005. С. 79.
2. Биомедицинская этика : практикум [Электронный ресурс] / под общ. ред. С. Д. Денисова, Я. С. Яскевич. Минск : БГМУ, 2011. URL: <http://terme.ru/termin/professionalnaja-etika.html> (дата обращения: 09.10.2018).
3. Варава В. В. Этика и образование. Проблемы и перспективы воспитания в высшей школе // Вестник ВГУ. Серия: Проблемы высшего образования. 2008. № 1. С. 48.
4. Гусейнов А. А. Образование, обучение, воспитание // Этика образования. Ведомости. Вып. 26. / под ред. В. И. Бакштановского, Н. Н. Карнаухова. Тюмень : НИИ ПЭ, 2005. С. 88.
5. Кашицына Т. Н., Шумилина М. А. Операционный менеджмент : учеб.-метод. пособие / Т. Н. Кашицына, М. А. Шумилина ; Автоном. некоммерч. образоват. орг. высш. образования Центросоюза Рос. Федерации «Рос. ун-т кооперации», Владим. фил. Владимир : ВФ АНОО ВО РУК, 2014.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования – Бакалавриат. Направление подготовки 38.03.02 Менеджмент [Электронный ресурс]. URL: http://www.osu.ru/docs/fgos/vo/bak_38.03.02.doc (дата обращения: 09.10.2018).
7. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 03.08.2018) «Об образовании в Российской Федерации», ст. 69 [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/779e21e98202dcc3c9d0dd5994c7d061e7ab1f5f/ (дата обращения: 09.10.2018).

References

1. Apresyan R. G. E`tika v vy`sshem obrazovanii // E`tika obrazovaniya. Vedomosti. Vy`p. 26. / pod red. V. I. Bakshtanovskogo, N. N. Karnaukhova. Tyumen` : NII PE` , 2005. S. 79.
2. Biomedicinskaya e`tika : praktikum [E`lektronny`j resurs] / pod obshh. red. S. D. Denisova, Ya. S. Yaskevich. Minsk : BGMU, 2011. URL: <http://terme.ru/termin/professionalnaja-etika.html> (data obrashheniya: 09.10.2018).
3. Varava V. V. E`tika i obrazovanie. Problemy` i perspektivy` vospitaniya v vy`sshej shkole // Vestnik VGU. Seriya: Problemy` vy`sshego obrazovaniya. 2008. № 1. S. 48.
4. Gusejnov A. A. Obrazovanie, obuchenie, vospitanie // E`tika obrazovaniya. Vedomosti. Vy`p. 26. / pod red. V. I. Bakshtanovskogo, N. N. Karnaukhova. Tyumen` : NII PE` , 2005. S. 88.
5. Kashicyna T. N., Shumilina M. A. Operacionny`j menedzhment : ucheb.-metod. posobie / T. N. Kashicyna, M. A. Shumilina ; Avtonom. nekommerch. obrazovat. org. vy`ssh. obrazovaniya Centrosoyuza Ros. Federacii «Ros. un-t kooperacii», Vladim. fil. Vladimir : VF ANOO VO RUK, 2014.

6. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vy'sshego obrazovaniya. Uroven' vy'sshego obrazovaniya – Bakalavriat. Napravlenie podgotovki 38.03.02 Menedzhment [E'lektronnyj resurs]. URL: http://www.osu.ru/docs/fgos/vo/bak_38.03.02.doc (data obrashheniya: 09.10.2018).
7. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ (red. ot 03.08.2018) «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii», st. 69 [E'lektronnyj resurs]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/779e21e98202dcc3c9d0dd5994c7d061e7ab1f5f/ (data obrashheniya: 09.10.2018).

T. N. Kashitsina, L. E. Kuznecova

**FORMATION OF PROFESSIONAL ETHICS IN BACHELOR STUDENTS
(ON THE EXAMPLE OF THE DIRECTION OF PREPARATION 38.03.02
«MANAGEMENT»)**

The article is devoted to the formation of professional ethics among undergraduate students. The concept of professional ethics has been analyzed, an attempt has been made to determine its role and place in the system of modern higher education. The relationship between business ethics and business is discussed. An example of a practical lesson aimed at developing students' knowledge and experience in solving ethical problems in the field of their chosen profession is given.

Key words: professional ethics, higher education, professional knowledge, competence.

УДК 37.01

Р. А. Куренкова

**ЭСТЕТИЧЕСКАЯ ОРИЕНТАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
В СОВРЕМЕННОМ КЛАССИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ**

В статье рассматриваются гуманитарная, культурно-воспитательная и креативно-личностная миссия современного классического университета. Обсуждаются вопросы о том, что может и должна предложить эстетика современному университетскому образованию и почему в новых реалиях трансформации современной культуры именно эстетика способна выступить в качестве культурной «прививки» и воспитания высокого профессионализма личности в любых сферах деятельности.

Ключевые слова: эстетическая ориентация образования, классический университет, гуманитарная функция, гуманитарное мировоззрение, ценности морали и красоты, культурно-воспитательная функция, эстетические интересы, потребности, вкусы, креативная культурно воспитанная личность.

Образование в целом и эстетическое образование в частности выделяют как основополагающие культурные ценности современной цивилизации. Успешное функционирование современного общества возможно на базе знаний, образованности, воспитанности и культуры. Уже более четверти века в России идет реформа образования. Смена общей социальной системы, волны реформ, модернизаций, инноваций, догоняющего развития, чередующиеся с «откатами», промежутками, деформациями всей системы ценностей, породили настроения нестабильности, неопределенности, неустойчивости во многих процессах развития государственных и гражданских основ России. Незавершенность, а часто и имитацию процессов успешных преобразований мы наблюдаем и в образовательной сфере. Анализ проблем, накопившихся в этой сложной системе общества, начиная от экономики, коммерциализации образования, «чистоты» ЕГЭ, до невысокого качества образования, чужих условий Болонской системы и краха идей мультикультурализма, лежащих в основе Бакалаврской системы, – все это не может быть предметом рассмотрения отдельной статьи. Наша скромная задача состоит в том, чтобы показать гуманитарно-культурную миссию современного университета и ответить на вопросы: что может и должна предложить эстетика современному университетскому образованию и почему в новых реалиях трансформаций культуры эстетика выступает в качестве культурной «прививки» и воспитания высокого профессионализма личности в любых сферах деятельности?

История зарождения университетов в Европе уходит в глубокие исторические времена. Создание университетов в средневековой Европе было вызвано ростом потребностей в образовании и научных знаниях. Эти высшие учебно-научные учреждения готовили специалистов по различным областям знания. Здесь были сформулированы идеи академической свободы и самоуправления, процедуры внутренней жизни и главная привилегия университетов – право присуждения ученых степеней. Начиная с XII в. в Болонском (Италия), Оксфордском и Кембриджском (Англия), Парижском (Франция) университетах классическими считались четыре главных факультета: теологический, юридический, медицинский и артистический. Подготовка бакалавра артистического факультета занимала до двух лет, магистра – от трех до десяти лет. На теологическом факультете нередко студенты учились до двенадцати лет. Основными формами обучения были лекции и диспуты.

Возникший в 1810 г. Берлинский университет принял новую гуманистическую доктрину В. фон Гумбольдта. В ней была выдвинута главная цель образования – совершенствование личности. Ее достижение виделось в научном познании, которое реально было включено в обучение студентов. Ведущее место в европейских университетах такого типа занимал философский факультет, где изучались многочисленные гуманитарные науки (история, филология, древние языки и др.). Изменялись программы в пользу исследовательских, литературных работ на медицинском, юридическом фа-

культетах. Следуя гумбольдтовским идеям, на протяжении столетий складывались и развивались традиции классических университетов. Среди них: последовательное и глубокое обучение студентов своему предмету, раннее приобщение к научным школам, которые базировались на исследованиях в области фундаментальных наук, высокое качество и элитный уровень получаемых знаний, взаимосвязь науки и образования, подготовка студентов к занятиям чистой наукой и деятельности в практических отраслях хозяйства. Выбор направления профессиональной деятельности осуществлялся студентами после окончания обучения в университете, а не абитуриентами до поступления в него.

Современный российский университет в условиях многоуровневого образования по Болонской системе испытывает множество проблем, связанных с потерей национальной специфики и традиций, сужением университетских свобод и главной из них свободой педагогического и научного творчества, усилением контроля со стороны чиновников и государства, увеличением отчетности и нехваткой времени на собственно научные исследования и самосовершенствование преподавателей. Отдельной стороной следует указать на крайне низкие зарплаты вузовских преподавателей.

Эффективные контракты не решают проблему достойного заработка каждого педагога вуза. А именно каждый педагог нуждается в дорогостоящих книгах, нотах, энциклопедиях, справочниках по своей специальности, в дорогостоящем витаминном наборе продуктов питания для поддержки

мозговой деятельности, в элегантной и красивой одежде, которая служит образцом и воспитывает эстетический вкус студентов.

На наш взгляд, можно сегодня среди многих идей модернизации университетов указать на три важнейшие, связанные с эстетизацией вузовской жизни и образования. Во-первых, университеты сегодня выполняют важнейшую гуманитарную миссию в российском обществе. Во-вторых, современная модель университета призвана выполнять культурно-воспитательную функцию в своем регионе. Третье – университеты сегодня – это генераторы формирования студента как креативной культурной личности эпохи информационных стратегий и технологий. Каждое из этих направлений деятельности университета предполагает образование и воспитание «человека культуры». С античных времен триумвират важнейших человеческих ценностей строился на единстве Истины – Добра – Красоты. Идеал научной истины лежит в основе всех областей университетского образования. Много делается в нравственном, гражданском, патриотическом воспитании студентов. Однако очевидным является тот факт, что эстетическая ориентация университетского образования сегодня не находится на должном уровне. Достаточно услышать образцы обычной матерной лексики студентов, чтобы вспомнить знаменитые строки Шекспира: «Подгнило что-то в Датском королевстве».

Вернемся к рассмотрению гуманитарной миссии современного университета. Важно понимать тот факт, что фундаментальное университетское об-

разование не сводится только к математическому или естественно-научному. Фундаментальными могут быть и гуманитарные, философские, искусствоведческие науки. В центре всех этих наук стоит человек, а совокупность наук о человеке сегодня как никогда востребована обществом. Гуманитарное образование, учитывая рациональное изменение всей системы ценностей в нашей стране, находится в глубоком кризисе от школьной до университетской скамьи. Сложившиеся в советские времена ценностные ориентации, регулирующие поведение людей, такие как честь, долг, совесть, уважение, доброжелательность, вежливость, уходят в прошлое в угоду прагматизму, денежной корысти, эгоистическим и карьерным устремлениям. Новые жизненные ориентиры и приоритеты, которые разделяло бы большинство населения страны, – еще не выработаны. С одной стороны, лидеры «радикального либерализма», защищающие свободы и права человека-собственника, с другой – лидеры «консервативного крыла», выступающие за «государственный патернализм», который покровительствовал бы большинству людей.

Состояние гуманитарного кризиса порождает у населения неуверенность, страхи, ощущение беспросветности и бессмысленности жизни. Отсюда курение и алкоголь в среде подростков, рост числа сирот и самоубийств, потребление наркотиков и страсть к порнофильмам. Важно помнить, что обязательной характеристикой классического университета являются как свободы, так и учет интересов государства, а также доступность образования для всех.

В этой ситуации гуманитарное образование, включая теоретическую или «эксплицитную эстетику» и эстетическое воспитание или «имплицитную эстетику», требуют глубокого изучения законов экзистенциальной жизни человека и социума в целом. Не только знания о гуманности, но и внесение «человечности» в реальные отношения и поведение людей, умение ставить себя на место другого, умение принимать в расчет другого человека, а не только интересы своего собственного «Я» – это необходимый принцип современного диалога между отдельными людьми, государствами, народами, культурами. Тогда в широком плане каждый субъект университетского образования выступает сегодня субъектом гуманитарной безопасности. Он имеет не только качественные знания, но и гуманистическое мировоззрение для решения как теоретических, так и практических задач современности. Современный университет не может ограничиться задачей подготовки узкого профессионала. Его выпускники – люди с широкой культурой и мышлением. В этой связи возрастает как никогда роль эстетической науки и практической эстетической образованности и воспитанности.

Реформы высшего образования не могут не учитывать важность экзистенциальных аспектов жизни студентов, связанных не только с приобретением знаний, но и с переживанием мира, с выработкой норм, принципов, моделей поведения. Порой именно от эстетической образованности молодого человека зависит его поведение в моделях либо «гедонистического ути-

литаризма», либо «высоких эстетических потребностей и вкусов». Гуманитарное мировоззрение и поведение связано с развитием эстетической культуры человека, с пониманием того, что любое образование не может быть свободно от ценностей морали и красоты.

Культурно-воспитательная региональная функция современного университета предполагает созидание как собственного культурного университетского пространства, так и активное участие студенческого и профессорско-преподавательского состава в формировании культурного пространства города, области, региона. Сегодня мы наблюдаем стремительное расширение масштабов коммуникации всех субъектов хозяйства, производства, науки и образования как в России в целом, так и в отдельных ее регионах. Построение единой системы коммуникаций и взаимосвязей стоит не только на экономических взаимосвязях, на взаимодействиях сетевого сообщества, но и на общекультурных традициях в общении людей. Очевидно, что в процессах реформирования общества и рискованных социокультурных сдвигов университетское образование оказалось в центре всех происходящих изменений. И это не случайно, поскольку образование – это системообразующая часть культуры, а университет – важнейшая структура этой системы. Подчас мнимые реформаторы и модернизаторы хотят доказать, что не учебная и научная деятельность, а коммерческо-экономическая работа в университете является главной и основной. Однако согласиться с тем, что образование – это

простая сфера услуг, а университет – место, где покупают знания и дипломы за деньги, означало бы победу контрреформ. Экономизация образования не означает получение прямых коммерческих выгод. Внедрение открытий и инноваций в производство связано прежде всего с развитием фундаментальных наук. С позиций прямой выгоды в университете не нужны ни классическая эстетика, ни философия, ни филология. От имени реформ часто свертывают эти дисциплины в учебных планах. Однако, имея в виду культурно-воспитательную функцию университета, региональное пространство, где наши дети и внуки будут созидать собственную жизнь в пространстве либо культурной, либо варварской среды, следует помнить, что затраты государства на образование всегда оправданы, что образование затратно по существу. Если мы хотим обеспечить благосостояние и устойчивость в жизни людей, совершенствовать человека и общество, создавать пространство доброжелательности и красоты в социальных отношениях, мы должны поддерживать выживаемость философских, эстетических, культурологических дисциплин, которые подобно краске, пронизывающей холст, имплицитно формируют нашу культуру, воспитанность, тактичность, деликатность в социальном университетском пространстве, а также в пространстве культуры всего региона.

Подъем эстетической и художественной культуры населения Владимирского региона во многом связан с многообразием направлений художественного образования и подготовки

уникальных кадров в университетской среде. Работа с творческой молодежью, подготовка кадров в ВлГУ им. А. Г. и Н. Г. Столетовых ведется в области музыки, театра, хореографии, изобразительного искусства, дизайна, архитектуры. Кадры с академическим университетским образованием во многом обеспечивают эстетическое воспитание детей в школах искусств, специализированных художественных школах, в средних культурно-образовательных учреждениях. Дети и молодежь, их родители, дедушки и бабушки, учащиеся и их педагоги, студенты и профессора, заполняя в вечерние часы, после трудового дня Залы классической музыки, филармонии, театров, музеев, выставок, обеспечивают традиции культурной провинции и связь поколений в культуре. Думается, что для создания единого культурного пространства региона важно через университет, мастеров культуры, художественно-педагогическую общественность правильно работать с молодежью, развивая ее эстетические интересы, потребности, вкусы, формируя высокие идеалы прекрасного в искусстве и жизни.

Ключевой позицией в современном классическом университете является подготовка не просто высокообразованного специалиста, а креативной культурно воспитанной личности. На первый взгляд, можно предположить, что эпоха цифровых технологий, компьютерной образованности, информационных принципов нуждается в монополии программно-информационного образования молодых людей. Однако при более глубоком рассмотрении ста-

новится понятно, что цифровая экономика не сможет заменить ценности культуры в целом.

Современный классический университет закладывает в каждом студенте прежде всего потребность в знаниях, позицию о том, что «учиться нужно всю жизнь». Переход на новый уровень использования информационных технологий во всех сферах жизни вызвал невиданные масштабы обновления образования, которое интегрируется в цифровую экономику и само превращается в цифровую образовательную среду. Угроза научно-технологического отставания России в мире диктует необходимость занять свою нишу в мировых процессах. В рамках научно-технической революции специалисты во всех областях осваивают ключевые цифровые технологии. Важно не допускать снижения международного престижа российского образования, отсутствия российских вузов в международных рейтингах, уменьшения количества иностранных студентов. Для перехода к экономике нового технологического уклада России требуются сотни тысяч высококвалифицированных специалистов. Вузы становятся ключевой частью единого не только образовательного, экономического, но и инновационного пространства. Действительно, наука должна эффективно ответить на вызовы времени. Было бы безумием плыть против течения. Однако, реализуя стратегии научно-технологического развития России, в современном классическом университете нельзя забыть о культуре и эстетике любых решений, о развитии гуманитарной культуры и

искусства. Даже сверхсовременной экономике нужны сложные люди, которые обладают высокой культурой. Важен не алгоритм решений, а культура решений. Механические профессии, а с ними и механическое мышление ушли в прошлое. Тонкий слой высокопрофессиональных, креативных людей подготавливается всеми ступенями высшего образования, включая бакалавриат, магистратуру, аспирантуру. Тонкая планка знаний и образованности в области эстетики или философии красоты занимает в этой системе весьма и весьма скромное место. Если она вообще там присутствует.

В феврале 1990 года на волне перестройки в России, как у докторанта сектора эстетики Института философии АН СССР, у меня сложилась научная стажировка в США. При изучении системы высшего образования в Массачусетском технологическом институте (Бостон) я была потрясена тем, что на физико-математических и экономических специальностях 40 % дисциплин учебного плана составляют гуманитарно-художественные дисциплины. Каждый студент для набора необходимых баллов в дипломе обязан был сделать выбор между филологическими дисциплинами, театральными и музыкальными. Большинство студентов выбирали лекции по музыке, занятия по гармонии, игру на музыкальных инструментах. Казалось бы, для чего будущему инженеру-компьютерщику курс афроамериканской джазовой гармонии? Ответ на этот вопрос дал еще академик Павлов, объясняя важность баланса левого и правого полушария в развитии личности. Эстетика и худо-

жественные дисциплины способны гармонизировать состояние психики и сознания молодого человека, побудить его к неожиданным поискам и творчеству в науке, развить горизонт многих талантов и способностей личности.

Итак, цифровая экономика не может занять место культуры, алгоритмы решений не могут вытеснить культуру решений, культура логики не должна заменить культуру чувств. Действительно, сегодня благодаря Интернету любой контекст: книгу, театральные спектакль, фильм, картину, любую деталь любой технологической системы – можно отразить с помощью 38 камер и передать на расстояние. Но разве это отменяет культуру внутреннего, духовного, нравственно-эстетического зрения? Джордж Дьюи, знаменитый американский ученый, философ, педагог, еще в 60-х годах прошлого века почувствовал яд технологизации всех сфер жизни американского общества и предложил концепцию эстетического опыта. Согласно Дьюи любая деятельность человека должна содержать эстетическую ауру и соотноситься с переживанием чувства прекрасного. Возможно здесь закладывались корни американского гламура, шика и «enjoy» во всем и всегда. Дьюи надеялся спасти человечество от нашествия техники и машин с помощью красоты и эстетической деятельности. Можно подвергнуть эту концепцию критике по ряду положений. Но его идеи предостерегают как от потери самой природы культуры, эстетического опыта, так и искусства.

Следует отметить, что в тот же самый исторический период в советской России уделялось огромное внимание

эстетическому воспитанию и образованию школьников, молодежи, студентов. Курсы эстетики и эстетического воспитания как учебной дисциплины изучались учащимися профессионально-технических, средних профессиональных и высших учебных заведений. Была разработана и утверждена Минвузом СССР единая программа по дисциплине «Эстетика» для каждого уровня учебных заведений. Были подготовлены первые учебники и учебные пособия по эстетике для учащихся и студентов. Среди них пользовались огромным спросом и авторитетом «Лекции по марксистско-ленинской эстетике» М. С. Кагана [1], бригадный учебник, выпущенный кафедрой эстетики МГУ им. М. В. Ломоносова под редакцией М. Ф. Овсянникова [2]. Два учебника двух центральных кафедр эстетики двух главных университетов России заложили основы формирования научных эстетических школ во многих вузах России через широкую издательскую деятельность и подготовку трудов по истории и теории эстетики, а также через аспирантскую подготовку молодых ученых из всех национальных республик и отдаленных уголков СССР.

Наличие курсов «Эстетики», «Истории эстетики», «Эстетического воспитания» в качестве образовательных учебных курсов на многих даже не философских или художественных специальностях университетов обеспечивалось министерскими учебными планами и программами. Такие же планы и программы были по этике, что обеспечивало внимание к формированию нравственных норм и поведению молодежи. Во многих вузах открыва-

лись кафедры этики и эстетики, формировались школы видных ученых, разрабатывающие проблемы эстетики и теории искусства. В работе кафедр удачно сочетались разработка теоретических вопросов с решением насущных задач эстетического воспитания студентов. Регулярно проводились под эгидой Министерства научные конференции и съезды ученых-эстетиков по вопросам развития литературы, искусства, истории и теории эстетики, практики эстетического образования и воспитания.

Картина вузовской эстетики сегодня в университетах страны не выглядит так ярко и пассионарно, как в 60-е годы прошлого столетия или годы массовой эстетизации образования от средней школы до вузов. Самым опасным явлением выглядит процесс реструктуризации, а по сути закрытия кафедр эстетики. Если какое-то время эстетические исследования были обозначены в названии кафедр наряду с другими дисциплинами, например, этикой, теорией культуры, то сегодня стерто даже упоминание об этой дисциплине. Этот процесс касается многих вузов, многих учебных планов подготовки бакалавров, магистров, а значит, и аспирантов. Понятно, что эстетика – это не всеобъемлющая метафизика подобно философии. Она избирательно, но все же должна присутствовать и в современном естественно-математическом образовании. Обязательно в качестве методологической основы ее присутствие в педагогическом и искусствоведческом образовании. Умное руководство вузов, бесспорно, будет сохранять научные эстетические школы и создавать условия

для дальнейшего развития эстетической науки в любых, даже волонтерских формах. Так происходит сегодня в рамках ВлГУ им. А. Г. и Н. Г. Столетовых, где одним приказом разрушена кафедра «Музыкального искусства, эстетики и художественного образования», а другим приказом создан межкафедральный научно-образовательный Центр «Эстетика и эстетическое образование». В его рамках создано Положение о Центре, составлен план научной работы, ежемесячно заслушиваются научные доклады магистрантов, аспирантов, педагогов университета в рамках работы над общеуниверситетской темой научного исследования «Феноменология искусства и образования». Члены Центра готовят проведение международной научной конференции и выпуск сборника работ по ее итогам. Постепенно налаживаются связи с учеными-эстетиками вузов России и зарубежья. Хочется подчеркнуть, что создание «Ассоциации российских эстетиков» с ее электронным и печатным органами – важная поддержка для защиты завоеваний российской эстетической мысли, продолжение дела наших учителей в эстетике и дальнейшего развития эстетической науки.

От активности научного эстетического сообщества, его способности преодолевать текущие трудности, веры в исторические идеалы классического университетского образования зависят судьбы красоты, искусства, эстетики в университетской среде. В эти трудные кризисные времена, когда, казалось бы, эстетика исчезает вовсе, мы по-прежнему славим красоту и эстетику. Мы защищаем эстетику и уверены в том, что она защитит нас. Мы уверены в том, что кризис эстетического чувства и эстетического разума будет преодолен. Профессионалы эстетики живут в уверенности, что прекрасное должно пронизывать всю нашу жизнь, наделяя ее исключительными свойствами и положительно влияя на человечество. Идея современного классического университета как всеобъемлющего образовательного проекта, в котором эстетика и красота занимают собственное достойное место, продолжает не только возвращаться, обдумываться в профессиональном эстетическом сообществе, но и реализовываться в качестве важной идеи эстетики образовательного пространства.

Литература

1. Каган М. С. Лекции по марксистско-ленинской эстетике. Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1971. 763 с.
2. Марксистско-ленинская эстетика : учеб. пособие для вузов / Л. В. Алехина [и др.] ; под ред. М. Ф. Овсянникова. М. : Высш. шк., 1983. 544 с.

References

1. Kagan M. S. Lekcii po marksistsko-leninskoj e`stetike. L. : Izd-vo Leningr. un-ta, 1971. 763 s.
2. Marksistsko-leninskaya e`stetika : ucheb. posobie dlya vuzov / L. V. Alexina [i dr.] ; pod red. M. F. Ovsyannikova. M. : Vy`ssh. shk., 1983. 544 s.

R. A. Kurenkova

THE AESTHETIC ORIENTATION OF EDUCATION IN MODERN CLASSICAL UNIVERSITY

The article deals with the humanitarian, cultural-educational and creative-personal mission of modern classical university. Questions are discussed about what can and should be offered by aesthetics to modern university education and why in the new realities of the transformation of modern culture it is aesthetics that can act as a cultural «vaccination» and bring up a high professionalism of the individual in any spheres of activity.

Key words: aesthetic orientation of education, classical university, humanitarian function, humanitarian worldview, values of morality and beauty, cultural-educational function, aesthetic interests, needs, tastes, creative cultural-educated personality.

УДК 372.882

А. П. Склизкова

К ПРОБЛЕМЕ СПЕЦИФИКИ СОДЕРЖАНИЯ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ АНТИЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ СТУДЕНТАМ-ФИЛОЛОГАМ

В статье подчеркивается важность и необходимость изучения античной литературы для студентов-филологов, акцентируется влияние древней культуры на русскую и зарубежную классику. Сокращение программы требует от преподавателя предельной профессиональной концентрации на методических приемах и принципах обучения, способных в совокупности компенсировать нехватку часов, выделяемых на этот курс. В статье даются рекомендации для самостоятельной работы студентов, предлагаются особые принципы отбора материала в целом, приводятся и комментируются примеры специфических упражнений на базе интенсивного и экстенсивного чтения.

Ключевые слова: античная литература, методический отбор материала, самостоятельная работа.

Известно, что в учебные планы гуманитарных дисциплин включён предмет истории античной литературы примерно в объёме 36 часов. Благодаря этому курсу изучение студентами литературы, как западной, так и отечественной, приобретает глобальный характер, поскольку античность позволяет воспринимать всю культуру в неру-

шимом единстве, воссоздаёт тот особый контекст, благодаря которому, пишет немецкий археолог, эпиграфист и историк Э. Курциус (1814 – 1896), «можно связать доселе не связанные пласты, упорядочить единство культурного движения» [3, s. 14].

Знакомство с античностью служит базой и критерием общего развития че-

ловека, однако абитуриент, обладающий некоторыми умениями и навыками, имеющий определённую общекультурную подготовку в средней школе, является почти полным *tabula rasa* в области античности, знакомство с ней обрывается (по крайней мере, в программах большинства школ) по окончании 5-го класса («История древнего мира»). Такой явный культурологический пробел студента должен быть устранён, поскольку в противном случае процессу обучения наносится весьма ощутимый ущерб. Так, античные реминисценции пронизывают творчество Пушкина, в частности его роман «Евгений Онегин», в котором автор, безмятежно расцветая в садах лица, «Читал охотно Апулея, а Цицерона не читал»; Евгению в запущённом саду являются задумчивые дриады, которых он, правда, не замечает, поскольку слишком много времени потратил на овладение наукой страсти нежной, столь проникновенно воспетой Публием Овидием Назоном, «За что страдальцем кончил он / Свой век, блестящий и мятежный / В Молдавии, в глуши степей, / Вдали Италии своей».

Сходным образом творчество великого Гёте невозможно понять без знания античных сюжетов и образов, без определённых сформированных понятий (Троянская война, Елена Прекрасная, Филемон и Бавкида, Менелай, Галатея, Пифагор, Анаксимен, Анаксимандр). Эти и другие многочисленные примеры доказывают, что, являясь профаном в данной области, студент лишён возможности ощутить эмоционально-эстетическое воздействие от прочитанного, глубоко его понять, осмыслить и внутренне пережить, в то

время как «эстетическое переживание содержит познание бесконечного целого... в силу этого его значение бесконечно... эстетическое переживание является основополагающим для обоснования позиции искусства». [4, s. 114]. Данное определение одного из самых значительных мыслителей второй половины XX века Г. Гадамера (1900 – 2002) необходимо акцентировать потому, что оно выявляет глубокую психологическую реакцию индивида на прочитанный текст, ту реакцию, которой может и не быть, если художественный текст – памятник античной литературы в данном случае – отказывается «разговаривать» со студентом.

Организатором такого разговора должен стать преподаватель, его направляющая роль безмерна, он оказывается как бы посредником между студентом и «неговорящим» (т. е. непонятным, закрытым для субъекта) текстом. Между ними должен быть осуществлён тот процесс коммуникации, в котором, с точки зрения одного из самых влиятельных политических и социальных мыслителей второй половины XX века филолога и социолога Ю. Хабермаса (1929), «присутствует креативный момент совместного конституирования мира» [5, s. 6]. Думается, для достижения подобного конституирования необходимо руководствоваться основными принципами преподавания античной литературы.

Безбрежность материала при весьма ограниченных временных рамках (36 часов) определяет специфику методики этих принципов отбора, а для самих отобранных единиц – определение временных затрат на их преподавание в обозначенном курсе. В качестве перво-

го и ведущего принципа может быть названо стремление к включению в курс максимума фактической информации. Незнание студентами основных художественных образов, встречающихся в текстах, приводит к непониманию и к поверхностному восприятию. Если же к тексту прилагается обширный комментарий, то постоянное обращение к нему исключает подлинное эстетическое наслаждение. Например, знакомясь с «Ифигенией» Гёте, студент должен помнить предысторию событий, связанных с кровавой трагедией в семействе Атридов и родовым проклятием, властвующим над этим родом. Без такой «мифологической» подготовки не может быть осознан глубинный, нравственный пафос творения Гёте. Вступает в силу культура воспоминаний – «новый феномен в истории культуры, тот, который следует за этическими претензиями индивида» [2, с. 6]. Так пишет историк и культуролог А. Асманн (1947), подчёркивая важность знания, познания и соответственно воспоминаний.

Так, не зная и не понимая подлинной, жизненной сущности мифов, не имея культуры воспоминаний, говоря языком Асманн, сложно оценить весь юмор «Дон Жуана» Байрона – родители героя, стремясь воспитать его в предельной душевной чистоте и моральном совершенстве, не желали давать ему читать «непристойные» мифы, «Ведь боги и богини резво жили». Жуан читал только школьные издания, в восторге от того, что «мудрый ментор удалил / Все грубые слова и описанья. / Но...вынес их в примечанья, / Чтоб учащиеся вмиг / Их находили, не листая книг».

Однако курс античной литературы не должен заменять собою энциклопедию или мифологический словарь. В данном случае следует различать категориальную и индивидуальную информацию. К первой следует отнести сведения о периодах (и подпериодах) развития литературы, направлениях, школах, группировках и все те понятия, обобщающие под определённым углом зрения однородные литературные факты (например, психологические пьесы Еврипида, греческую комедию, римскую риторику, «золотой» и «серебряный» век римской литературы). В рамках каждой категории указываются индивидуальные (единичные) факты. Так, говоря о пьесах Еврипида, столь нелюбимого Ницше за его «рационалистическую методу», подчёркивая своеобразие его героев, очень важно рассмотреть разные его произведения («Ипполит», «Алкестида», «Медея»). Еврипид выводит на сцену персонажа, который, воспринимая мир не «как все», выделяя себя из толпы, отказывает в сходном направлении мыслей другим людям («Ипполит»). В другом, напротив, героиня, чувствуя свою исключительность, пытается наделить мужа таким же качествами («Медея»). Стремление к исчерпанности составляет сущность категориальной информации, усвоение должно быть многогранным и многосторонним.

Иначе обстоит дело с информацией индивидуальной. Проблема отбора стоит в данном случае наиболее остро. Для примера можно взять стихотворение Г. Гейне, адресованное немецкому поэту Гервигу, поэзию которого Гейне сравнивает с песнями Тиртея. В большинстве случаев читатели не знают,

кто такой Тиртей, однако если по мере изучения античной литературы у студентов сформировалось представление о лирике VII – VI вв. до н. э., то незначительный комментарий к поэтическому творению Гейне позволит сориентироваться в тексте. В силу вступает то, что американский философ Р. Рорти (1931 – 2007) называет «репрезентацией скрытой реальности» [б. с. 7] – это реальность внутри нас, та тайна смысла, которая, казалось бы, была доселе навеки похоронена в безднах человеческой души.

Принцип, связанный с усвоением студентами максимума фактической информации, приводит к весьма парадоксальному выводу о приоритете количества над качеством, широты охвата материала над глубиной, о вытеснении анализа собственно информацией. Но данный вывод парадоксален лишь на первый взгляд, поскольку вступает в силу второй принцип. Он предполагает отбор материала согласно целевому назначению, выбор при этом падает на ту информацию, которая оказывается необходимой для понимания текстового материала или для осмысления развития литературы и культуры в целом. Так, говоря об античном ораторском искусстве, необходимо решить, кому отдать предпочтение: Лисию, Демосфену или Цицерону. Логично выделить Цицерона, поскольку он наиболее часто упоминаемый и цитируемый автор в литературе. Сходным образом, разбирая вопросы, затрагивающие римскую комедию, лектору следует подробно остановиться на творчестве Плавта, лишь мимоходом упомянуть Теренция. Выбор оправдан тем, что именно Плавт, а не Теренций, оказал

огромное влияние на европейскую комедию. Его сюжеты использовали Шекспир и Мольер, творчество которых, в свою очередь, способствовало развитию русского театра, отчасти подсказало сюжетный ход «Маленьким трагедиям» Пушкина, сформировало талант Островского.

Кажется, что принципы отбора противоречат друг другу. Но то, что на первый взгляд принимается за противоречие, на самом деле оказывается взаимодействием. Преподавателю, производящему отбор для устранения кажущегося несоответствия, надо учитывать все принципы в совокупности. Так, создаётся впечатление, что третий принцип (обеспечение системности знаний) находится в резком контрасте с первым (максимум фактической информации) и со вторым (важность и полезность материала для последующего обучения). Основываясь на первом и втором принципе, следует, например, исключить Геродота из курса античной литературы, поскольку западные и русские писатели крайне редко о нём говорят. Однако при таком подходе у студентов не сформируется системное представление об античной историографии, необходимой частью которой является творчество Геродота. Принцип системности нарушается.

Поэтому задача четвёртого принципа – регулировка отбора единичной информации в рамках категориальной. Можно проследить действие этого принципа на примере писателей «серебряного» века римской литературы: Петрония, Лукана, Сенеки, некоторые литературоведы относят к данному периоду Светония и Тацита. Всех их объединяет морально-этический пафос,

протест против принципата. Очевидно, что в рамках курса античной литературы невозможно подробно говорить о каждом из них. Приходится делать отбор, следуя при этом некоторым правилам:

1. Должны быть названы все писатели «серебряного» века, их произведения предельно кратко прокомментированы.

2. Необходимо определить, с какой обстоятельностью каждый из них будет представлен в дальнейшем изложении.

3. Для запоминания материала студентами необходимо отобрать те факты, которые должны прочно закрепиться в памяти, создать так называемые опоры для запоминания. Весьма существенно, чтобы эти факты-опоры эмоционально воздействовали на слушателя, создавая тем самым мотивацию для запоминания (вынужденное самоубийство Сенеки, Лукана, Петрония, свершённое по приказу Нейрона, участие Лукана в заговоре против Нейрона, в чём Сенека также обвинялся). При этом о творчестве данных художников слова рассказывается лишь в общих чертах, но Сенека разбирается более обстоятельно, поскольку он единственный трагик римской литературы, его творчество знаменует собой одно из звеньев цепи: Еврипид – Сенека – Корнель, его этический пафос стоицизма наиболее полно раскрывает основы мировоззрения писателей «серебряного» века.

Особо следует сказать о пятом принципе. Он базируется на обязательном включении в программу всех античных мифов и мифологических циклов, поскольку без их знания невозможен дальнейший общекультурный рост студентов. Пересказ мифов не может

быть осуществлён на лекциях, поэтому в данном случае огромная роль принадлежит самостоятельной работе студентов.

Итак, удалось выявить пять принципов, следование которым позволит студентам понять и внутренне прочувствовать античную литературу: усвоение максимума фактической информации, соответствие материала его удельному весу в общей системе культуры, формирование системных познаний, отбор единичных фактов в рамках категориальной информации, исчерпывающий охват материала по античной мифологии и мифологическим циклам.

Как уже отмечалось, курс античной литературы предполагает не просто знакомство с древней культурой и создание общих представлений о ней. Напротив, он ставит своей целью основательное усвоение огромного материала, причём в очень сжатые сроки. Это значительная нагрузка на память студентов. Отсюда напрашивается вывод, касающийся важности планомерной и систематической опоры на психологические закономерности произвольного и произвольного запоминания, то, что со времён Лейбница закрепились в культуре как перцепции и апперцепции: «отчётливое восприятие – активный процесс апперцепций, перцепции – состояние преходящее, скрытое, мутное» [1, с. 76]. Чтобы у студентов на передний план выступало «отчётливое», а не «мутное» восприятие, необходимо выполнять специальные упражнения, обеспечивающие закрепление материала в долговременной памяти студентов. Все упражнения призваны способствовать образованию широкой и адекватной системы связей

как пространственных, так и временных. Например, должна быть закреплена периодизация античной литературы. Студентам важно помнить последовательность периодов и подпериодов, связывать авторов с регионами (лириков VII – VI вв. с островами Эгейского моря, греческих трагиков с Афинами). Возможны следующие задания.

1. Перечислить периоды, в которых отдельные единицы опущены, соответствующие пробелы заполняются студентами.

2. Периоды и подпериоды даны в разбивку, их нужно записать (или назвать в хронологическом порядке).

3. Преподаватель называет авторов различных направлений, студенты должны назвать век, жанр, произведения.

4. Указываются вековые и полувековые хронологические рамки, с которыми студенты соотносят авторов и их творения.

Другой тип заданий связан с группировкой и перегруппировкой материалов. Запоминание происходит тем быстрее, чем большее количество групп охватывает материал. Например, сведения о Фукидиде (основные черты историографии) прочно закрепятся, если в заданиях: 1) предложить студентам назвать всех греческих и римских историков; 2) дать в упражнениях характеристики историков, не указывая при этом, к кому конкретно они относятся. Для более прочного (апперцепционно-го) закрепления наиболее продуктивна ещё одна группа заданий: 1) назвать всех представителей художественной прозы Древней Греции, кроме Фукидида; 2) перечислить авторов, отразивших Пелопоннесскую войну в своём творчестве (в данном случае Фу-

кидид оказывается в одном ряду с Аристофаном); 3) назвать произведения, в которых отражены греко-персидские войны.

Необходимо специальными заданиями упрочить связь «автор – произведение – герой». Для этого предлагаются упражнения, в которых авторы, произведения, герои даны вразбивку (Еврипид, Филоклет, Гесиод, Креонт, Алкестида, «Труды и дни»). Требуется упорядочить материал. Ряд упражнений связан с аналогами, контрастами, традициями: 1) аналогичное в судьбе Демосфена и Цицерона; 2) общее в произведениях Гесиода и «Георгиках» Вергилия; 3) продолжение традиций Аристофана; 4) «Медея» Еврипида и Сенеки; 5) Эсхил, Софокл, Еврипид – основные линии развития драматургии; 6) Гомер и Вергилий.

Немаловажным моментом, связанным с усвоением студентами предмета, является решение ряда организационных вопросов, касающихся количественного соотношения лекционных и семинарских занятий. Думается, что приоритет в данном случае принадлежит лекционному курсу, поскольку без тщательного объяснения преподавателем трудного материала не могут проходить ни качественные семинарские занятия, служащие для проверки усвоенного материала, ни тем более самостоятельная работа студентов, которой следует научить и особым образом подготовить (особенно студентов младших курсов).

Итак, соблюдая принципы отбора, предлагая студентам упражнения и на закрепление, и на овладение новым материалом, создаётся возможность не только преподнести курс античности,

вбирающий в себя восемь веков, за 36 часов, но и, что является чрезвычайно важным в современном процессе обучения, подготовить студентов к самостоятельной работе с учебниками и художественными текстами.

Литература

1. Лейбниц Г. Собрание сочинений : в 4 т. М. : Мысль, 1982. Т. 1. 632 с.
2. Assman A. Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungen und Geschichtspolitik. München : Verlag Bek, 1993. 320 s.
3. Curtius E. R. Europäische Literatur und lateinische Mittelalter. Tübingen und Basel : Franke Verlag, 1993. 607 s.
4. Gadamer H. Wahrheit und Methode. Tübingen : Mohr Aiebek, 1999. 495 s.
5. Habermas J. Der philosophische Diskurs der Moderne. Frankfurt am Main : Suhrkamp Verlag, 1985. 416 s.
6. Rorty R. Kontingens, Ironie und Solidarität. Frankfurt am Main : Suhrkamp Verlag, 1992. 328 s.

References

1. Lejbnicz G. Sobranie sochinenij : v 4 t. M. : My`sl`, 1982. T. 1. 632 s.
2. Assman A. Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungen und Geschichtspolitik. München : Verlag Bek, 1993. 320 s.
3. Curtius E. R. Europäische Literatur und lateinische Mittelalter. Tübingen und Basel: Franke Verlag, 1993. 607 s.
4. Gadamer H. Wahrheit und Methode. Tübingen : Mohr Aiebek, 1999. 495 s.
5. Habermas J. Der philosophische Diskurs der Moderne. Frankfurt am Main : Suhrkamp Verlag, 1985. 416 s.
6. Rorty R. Kontingens, Ironie und Solidarität. Frankfurt am Main : Suhrkamp Verlag, 1992. 328 s.

A. P. Sklizkova

THE PROBLEM OF TEACHING ANCIENT LITERATURE IN CHANGING CIRCUMSTANCES

The importance and necessity of studying Ancient Literature by students-philologists, future teachers focusing on that one that had a great impact on Russian and classic literature is stressed in the paper. Nowadays the programme of Ancient literature is shortened and requires the definite system and specific methods of the work to compensate the lack of seminars and tutorials given for this course. In the article some recommendations are given in regard to this question. In this connection students' individual work directed and controlled by the teacher plays an important role. The principles of material selection are widely presented in the article due to which specific exercises are recommended to the students. The exercises described in the article are based upon intensive and extensive reading chosen and given by the teacher.

Key words: *ancient literature, methodical selection of material, individuald work.*

НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ И САМООБРАЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

В статье рассмотрено понятие «профессиональная компетентность педагога», представлена авторская классификация основных составляющих указанного понятия, охарактеризованы основные формы непрерывного самообразования и развития педагогов.

Ключевые слова: повышение квалификации, непрерывное профессиональное образование, развитие, самообразование, формальные и неформальные формы.

В условиях общемировых тенденций повышения требований к качеству образования, наряду с введением профессиональных стандартов остро стоит вопрос о непрерывном самообразовании и развитии современного педагога.

В рамках рассмотрения проблемы непрерывного образования на международном уровне следует отметить принятие Лиссабонским саммитом Европейского совета в марте 2000 года «Меморандума непрерывного образования ЕС» («A Memorandum of Lifelong Learning»). Наиболее значимы в контексте рассматриваемой нами проблемы выделенные в документе принципы, направленные, прежде всего, на обеспечение возможности непрерывного получения и обновления умений и навыков для включенности в информационное общество; максимальное увеличение инвестиций в человеческие ресурсы; на разработку качественно новых методологий обучения для непрерывного образования; на переработку подходов к оценке результатов учебной деятельности, особенно в сфере неформального и информального образования; на обеспечение каждому доступа к

информации об образовательных возможностях; на активное использование информационных технологий для приближения образования к дому [A Memorandum of Lifelong Learning Comission of the European Communities, Bruksela, 2000].

Перечисленные принципы, а также ряд других ключевых положений указанного выше документа являются основополагающими для отечественной системы образования. Это отражено в Комплексной программе повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций (от 28.05.2014 г. № 3241п-П8), в которой подчеркивается прямая зависимость качества общего образования от уровня профессиональной компетентности педагога, его готовности к непрерывному самообразованию.

Профессиональная компетентность в связи с вышесказанным – это ключевое понятие, содержание которого раскрывается через компетентностный подход, являющийся современным коррелятом ряда традиционных подходов, которые применялись в дорефор-

менной системе отечественного образования (культурологический, научно-образовательный, дидактоцентрический и др.). Его исследовали многие ученые, рассматривая как совокупность профессиональных свойств, как сложную систему психических состояний и свойств личности специалиста, выраженных в готовности к профессиональной деятельности; как способность реализовать профессионально-должностные требования на определенном уровне; как устойчивую способность к деятельности со «знанием дела»; как способность к актуальному выполнению деятельности [1; 3; 4].

Исходя из данных проведенного авторами теоретического анализа, понятие «профессиональная компетентность педагога» рассматривается как комплексная характеристика специалиста, основанная на его личностной и специальной готовности к качественному выполнению педагогической деятельности на соответствующей ступени образования. При этом под комплексной характеристикой мы понимаем ряд ключевых составляющих, которые будут охарактеризованы ниже.

Национальным исследовательским институтом Высшей школы экономики выработан Единый классификатор компетенций, включающий в себя системные и профессиональные. Системные – общие для всех направлений подготовки, являющиеся фундаментом образовательных результатов. Профессиональные – связаны с направлением профессиональной деятельности, характеризуются в зависимости от специфики предстоящей трудовой деятельности и подразделяются на инструментальные и социально-личностные. Источниками для характеристики профессиональных

компетенций служат в контексте рассматриваемых нами проблем Федеральные стандарты высшего профессионального педагогического образования и дошкольного образования.

В соответствии с вышеизложенным, а также на основе изученных авторами статьи исследований, определяющих суть профессиональной компетентности специалиста, выделим ряд сформулированных нами характеристик. Приведенные ниже составляющие профессиональной компетентности, во-первых, являются ключевыми для обеспечения эффективности педагогической деятельности, во-вторых, свидетельствуют о готовности педагога к непрерывному повышению собственной квалификации и саморазвитию.

Информационная компетентность. В современной науке это понятие трактуется в двух позициях: с одной стороны, как способность к поиску, обработке, структурированию и применению информации, с другой – как умение применять в профессиональной деятельности информационно-коммуникационные технологии. А. В. Хуторской определяет информационную компетентность как интегративное качество личности, как результат отражения процессов отбора, усвоения, переработки, трансформации и генерирования информации в особый тип предметно-специфических знаний, позволяющее вырабатывать, принимать, прогнозировать и реализовывать оптимальные решения в различных сферах деятельности [4].

Коммуникативная компетентность. В соответствии с современными требованиями это комплексная характеристика специалиста, готового к эффективному педагогическому общению

с воспитанниками, их родителями, а также со специалистами, которые принимают участие в реализации образовательного процесса.

Технологическая компетентность подразумевает владение современными технологиями организации всех видов детской деятельности в соответствии с современными требованиями.

Прогностическая (проектировочная) компетентность характеризует способность специалиста дошкольного образования к построению на основе диагностических, аналитических и иных значимых данных образовательных траекторий, программ, концепций, составляющих развивающей предметно-пространственной среды, позволяющих обеспечить высокий образовательный результат обучающегося на промежуточном и завершающем этапах.

Дидактико-гностическая компетентность подразумевает достаточный уровень знаний в следующих областях: дошкольная педагогика и психология, дидактика, история развития образовательных систем, законодательство в сфере образования и смежных областях; правовая грамотность.

Социальная компетентность подразумевает наличие у педагога комплекса умений (организаторских, прогностических, коммуникативно-психологических), позволяющих выстраивать социальное партнерство в рамках своей профессиональной деятельности. Цель такого партнерства – повышение эффективности образовательного процесса. Возможные задачи: обеспечение гармоничного развития и социализации личности воспитанника через объединение усилий семьи и ДОО; обогащение содержания образовательного процесса посредством привлечения внеш-

них культурно-исторических, образовательных и других ресурсов (библиотеки, музеи, заповедники и др.).

Не менее важной является *правовая компетентность* как базовая характеристика личности, свидетельствующая о понимании юридических основ собственной профессии, умении грамотно трактовать возникающие в ходе трудовой деятельности вопросы и проблемы.

Профессиональная зрелость как комплексная характеристика специалиста, подразумевающая оптимальное сочетание всех вышеуказанных качеств наряду с высоким уровнем мотивации к постоянному самосовершенствованию, саморазвитию и повышению квалификации. Последнее выражается, на наш взгляд, в способности к наставничеству, готовности к трансляции положительного педагогического опыта, активном участии в различных профессиональных сообществах, а также способности к самопрезентации на любом (муниципальном, городском, российском, международном) уровне.

Такое понимание требований, предъявляемых сегодня к педагогу, диктует необходимость непрерывного совершенствования его профессиональной компетентности, позволяя быть специалисту конкурентоспособной, инициативной личностью. В соответствии с Концепцией непрерывного образования, предложенной в 1997 году ЮНЕСКО, обучение может осуществляться в формальной, неформальной и информальной формах.

Формальное повышение квалификации представлено в Российской Федерации системой курсовой подготовки, в ходе которой специалисты осваивают специально разработанные дополнительные профессиональные программы.

Наряду с этим на пересечении социального и образовательного пространств выделились нетрадиционные формы: неформальное и информальное образование.

Идеи и положения о неформальном образовании взрослых нашли отражение в целом ряде современных исследований, в русле которых проблема стимулирования педагогов к неформальному и информальному образованию обусловлена современной ситуацией модернизации образования. К неформальному образованию относятся гибкие информационные системы, ориентированные на конкретные потребности обучаемых, а информальное повышение квалификации связано с освоением нужных знаний в процессе повседневной деятельности (С. Г. Вершловский). Являясь открытой, мобильной системой получения и систематизации знаний и практического опыта, неформальное образование дает возможность удовлетворить индивидуальные профессиональные потребности субъектов (Т. Л. Дубровина). Указанные формы могут выступать как самостоятельные, так и дополнительные компоненты к формальному образованию, выполняя развивающую, компенсаторную, корректирующую, социализирующую и иные функции (О. В. Ройтблат). Неформальное и информальное образование в отличие от формального наиболее свободно с точки зрения организации [2; 3].

Педагогический процесс неформального образования в системе повышения квалификации педагогических работников организуется на основе системно-деятельностного и компетентностного подходов. К формам и технологиям неформального образова-

ния относятся ежегодные мероприятия, такие как конкурсы профессионального мастерства «Педагог года» по различным номинациям, «Лучший учитель года», Августовский педагогический совет и другие. К тем же формам относятся стажерские площадки, рабочие и сетевые группы, научные сообщества и лаборатории, образовательные ретренинги, корпоративное обучение и многие другие. К наиболее эффективным исследователи относят такие педагогические технологии, как Web-квест, кейс-технология, контекстное обучение, рефлексивное обучение, технология OpenSpace, технология коучинга, технология обучения на проблемах, технология краусорсинг, технология «образовательный ретренинг», парацентрическая технология и ряд других, применяться которые могут как на рабочем месте, так и вне его [1; 3].

Следует подчеркнуть достоинства неформального образования, к которым относятся, прежде всего, гибкость и вариативность учебных программ, а также возможность права выбора курса, определения индивидуальной траектории, места и формы обучения.

Информальное образование – менее изученная сфера непрерывного профессионального совершенствования специалистов. Будучи составляющей непрерывного образования, оно определяется как индивидуальная специфическая образовательная деятельность, функциями которой могут являться самоидентификационная, мотивационная, компенсаторная, терапевтическая и другие. Исходя из такого понимания, формами здесь могут стать стихийное или осознанное самообразование, информационные технологии, искусство, наставничество, путешествия и ряд

других. Однако следует помнить, что эффективность информального образования определяется обязательным наличием интеграции его с формальным и неформальным.

Напомним, что необходимость получения формального повышения квалификации для современного педагога закреплена на региональном и государственном уровне как обязательная, тогда как неформальное и информальное – дополняющие, но не

обязательные. Исходя из такого положения дел, важнейшей задачей становится гибкое стимулирование специалиста к использованию в процессе собственного саморазвития и непрерывного образования всех рассмотренных нами форм. Иными словами, педагог должен стать полноценным субъектом сложного многостороннего процесса непрерывного профессионального развития и самосовершенствования.

Литература

1. Горшков М. К., Ключарев Г. А. Непрерывное образование в контексте модернизации. М. : ИС РАН, ФГНУ ЦСИ, 2011. 232 с.
2. Дубровин Т. Л. Технологии организации неформального образования педагогов СПО : метод. рекомендации. Тюмень : ТОГИРРО, 2013. 40 с.
3. Ройтблат О. В. Неформальное образование педагогических работников: вчера, сегодня, завтра // Вестник ТОГИРРО. 2014. № 2 (29). 234 с.
4. Хуторской А. В. Компетентностный подход в обучении : науч.-метод. пособие. М. : Эйдос : Изд-во Ин-та образования человека, 2013. 73 с.

References

1. Gorshkov M. K., Klyucharev G. A. Nepreryvnoe obrazovanie v kontekste modernizacii. M. : IS RAN, FGNU CzSI, 2011. 232 s.
2. Dubrovin T. L. Texnologii organizacii neformal'nogo obrazovaniya pedagogov SPO : metod. rekomendacii. Tyumen` : TOGIRRO, 2013. 40 s.
3. Rojtblat O. V. Neformal'noe obrazovanie pedagogicheskix rabotnikov: vchera, segodnya, zavtra // Vestnik TOGIRRO. 2014. № 2 (29). 234 s.
4. Xutorskoj A. V. Kompetentnostny`j podxod v obuchenii ; nauch.-metod. posobie. M. : E`jdos : Izd-vo Instituta obrazovaniya cheloveka, 2013. 73 s.

O. A. Solomennikova, Y. A. Gladkova

CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND SELF-EDUCATION OF A MODERN TEACHER

The article considers the concept of "professional competence of a teacher", presents the author's classification of the main components of this concept; describes the main forms of continuous self-education and development of teachers.

Key words: *professional development, continuing professional education, development, self-education, formal and informal forms.*

СОЦИАЛЬНАЯ И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

УДК 316.6

Ю. П. Башаримов

СЕМЬЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

С изменениями в политической, экономической, демографической и экономической сферах происходят существенные изменения в отношении к семье. В статье рассматриваются актуальные проблемы состояния семьи в современном обществе: семейный кризис, влияние социально-экономического развития на семью, причины, повлекшие за собой перемены в укладе семейной жизни, тенденция к детоцентризму, столкновение традиций и инноваций при социализации ребенка, распространение негативного мышления «чайлдфри» среди молодых людей и др.

Ключевые слова: семья, ячейка общества, родители, дети, детоцентризм, «чайлдфри», расширенная семья, нуклеарная семья, эмансипация женщин.

В настоящее время все острее встает вопрос о семейном кризисе. Мало кто станет спорить, что современная семья далека от традиционных норм и идеалов, что связано с переменной стандартов нашей жизни и системы ценностей. К примеру, традиционно считалось, что роль «главы» семьи принадлежит мужчине, сейчас же это превратилось в формальность. Теперь все чаще встречаешь семьи, где проблемы и вопросы решаются совместно или вовсе сугубо мнением жены, которая возлагает весь груз ответственности на себя.

Семья является неотъемлемой ячейкой общества. Это маленькая страна внутри большой со своими правилами и порядками. Поэтому с изменениями во внешней среде семьи, то есть в политике, экономике, образовании и других сферах, происходят перемены и в сознании людей, в их взглядах на мораль, что

безусловно отражается на таком институте, как семья.

О. Тоффлер, американский философ, говорил о том, что в процессе информатизации и компьютеризации общества человек получит возможность обучаться и работать, не выходя из дома. В этом случае семья приобретет самую важную роль в процессе социализации личности. Возможно, это и случится, однако на данный момент наблюдается обратный процесс.

На сегодняшний день люди становятся все более экономически независимыми от семьи, они могут строить карьеру и профессионально развиваться, несмотря на свое семейное положение. Это делает вступление в брак для многих действительно сложным выбором между несколькими моделями жизни.

Брак как основа семьи, от мотивов которого и зависит ее благополучие,

стал зачастую приобретать формальный вид. Утверждать, что его все реже заключают на основе теплых отношений и любви, но все чаще из корыстных целей, никаких оснований нет. Для молодых людей брак является попросту следующим этапом жизни, на котором они решают испытать друг друга с иной стороны. Они уверены, что при серьезных разногласиях их права будут защищены семейным правом, поэтому семейно-брачные психологи все чаще настаивают на договорных основах заключения брака. В связи с этим распространение получила такая нетипичная форма семьи, как гражданский брак, когда отношения мужчины и женщины официально не зарегистрированы или же они живут отдельно. Согласно статистике 40 % российских пар проживают именно в гражданском браке. Также среди них был проведен опрос, показавший:

- что каждый третий мужчина женится по желанию своей второй половины;
- каждый четвертый – по традиции;
- каждый десятый – по собственному желанию и по любви.

Сейчас более 30 % детей рождаются и воспитываются в неполных семьях, когда нет одного из родителей, что вынуждает другого брать на себя ответственность за семью и за принятие всех бытовых и экономических решений. В 90 % случаев – это мать, другие 10 % – отец. Однако каждый третий из них в дальнейшем воспитывает ребенка уже в полной семье, что не вызывает у окружающих осуждения, а становится все более привычным [3].

Одной из причин, вызвавших перемены в укладе семейной жизни, стала и эмансипация женщин. Традиционные функции, когда женщина занималась домом, приносила потомство и воспи-

тывала детей, а муж был главой и экономически обеспечивал семью, теряют свое значение. Многие женщины, приверженцы христианской или буддийской культуры, теперь принимают участие в производственной, политической, экономической сферах и занимают равную, иногда ведущую, роль в обеспечении семьи и принятии совместных решений.

Таким образом, можно говорить о том, что стирается грань между функциями мужа и жены, детей и родителей. Зачастую к детям, особенно старшим, относятся как к старым приятелям, коллегам по работе – исчезает специфика функций отца и матери, происходит их унификация. Так, в современном обществе проявляется тенденция к детоцентризму. Раньше он заключался в выражении любви и заботы о ребенке, сейчас – в уменьшении страха детей перед лицом родителей или воспитателя, в возможности самовыражения и познания окружающего мира и собственного потенциала. Иначе говоря, происходят смещения в соотношении ответственности и свободы между родителями и детьми, что порождает ряд новых проблем в воспитании.

Сейчас молодые родители ставят в приоритет интересы ребенка, его личные качества и склонности. Так, начальные годы обучения ребенка в школе становятся для его родителей своеобразным полем соперничества друг с другом за признание их ребенка самым умным, развитым, креативным и талантливым, забывая о желаниях последнего. Можно сказать, что цель воспитания в современной семье сводится к тому, чтобы сделать подрастающее поколение похожим на себя, но воплотить в нем при этом свои несбывшиеся желания.

Таким образом, в современном мире социализация ребенка происходит при столкновении традиций и инноваций. На данном этапе подавляющее большинство молодых людей с уважением относится к традиционному воспитанию, однако есть и те, которые считают, что надо искать новые подходы, но основываясь на старых традициях, некоторые из них могут мешать вхождению ребенка в общество. Это повлияло на распространение нуклеарных семей, состоящих только из двух супругов и их родных детей.

Семей расширенного типа становится все меньше, что связано с желанием молодых людей жить полной и независимой от родителей жизнью. Однако не все обладают необходимыми ресурсами, поэтому они вынуждены строить свою семью, проживая с предками. Это порождает частые конфликты в вопросах воспитания и стилях жизни [2].

Другая проблема в современных семьях – нехватка времени у родителей для общения с детьми или вовсе нежелание заниматься этим. Ведь желание работать, чтобы построить успешную карьеру и быть обеспеченнее других, чаще всего не предусматривает рождение ребенка, появление которого будет мешать дальнейшему продвижению (поиску работы). Отсюда возникает другая проблема – проблема нежелания иметь детей в принципе, которая уже получила специальное название «чайлдфри».

Многие родители, сами того не замечая, ставят работу на первый план, оправдывая это необходимостью обеспечивать семью. В этом случае на воспитание детей у них попросту не остается времени, сил и желания и поэтому они прибегают к помощи родственни-

ков или нянь. Однако ребенок не получает того внимания, теплоты и понимания, в которых он особенно нуждается в младенческом возрасте. Это приводит к соответствующим проблемам в подростковые годы: потеря уважения и авторитета родителей, забастовки и неподчинение, что через некоторое время приводит к полной независимости и неконтролируемости ребенка [3].

Безусловно, карьера и семья – вещи очень важные. Не реализовавший себя человек нигде кроме семьи в итоге впадёт в депрессию, потеряет самооценку и будет чувствовать не полное удовлетворение от жизни, что приведет к конфликтам в семье. А у человека, построившего великолепную карьеру, настанет момент, когда он поймет, что ничего кроме работы у него не осталось. Успех – понятие временное: сегодня он есть, завтра его уже нет. И в такие периоды именно семья может оказать главную поддержку и помочь не свернуть со своего пути.

Таким образом, с изменениями в политической, демографической и экономической сферах происходят существенные изменения в отношении к семье. Одной из специфичных черт современной семейной жизни является многообразие ее форм, предоставляющее мужчине и женщине множество вариантов: жить без семьи или создавать семью; узаконивать отношения или нет; рожать детей или нет; воспитывать самим или прибегнуть к помощи посторонних; жить совместно или раздельно и тому подобное [5].

Чтобы избежать негативных последствий, следует подойти к решению проблемы с самого начала – с детей, с самой уязвимой и незащищенной ячейки общества, как никто нуждающейся в

мире и благополучии в семье. Необходимо собственным примером и авторитетом привить ребенку понимание важности и значения семьи, что в дальнейшем станет залогом его счастливой семейной жизни [1].

В заключение хотелось бы выразить свое мнение, которое, надеюсь, разделяет большинство людей, что самое главное и важное в жизни – это твой дом и твоя семья. Если у вас нет семьи, значит, у вас ничего нет.

Литература

1. Беликова М. Семейная политика в современной России: основные проблемы и пути решения // Социально-политические науки. 2015. № 3. С. 49 – 54.
2. Бурмыкина О. Н. Межпоколенный семейный контракт: представления молодого поколения // Петербургская социология сегодня. 2017. Вып. 8. С. 150 – 159.
3. Карцева Л. В. Модель семьи в условиях трансформации российского общества // СОЦИС. 2013. № 7. С. 92 – 100
4. Отчет РОССТАТ о заключении браков и разводов по годам [Электронный ресурс]. URL: <http://www.gks.ru/> (дата обращения: 19.04.2017).
5. Сысенко В. А. Устойчивость брака: проблемы, факторы и условия. М., 2014. 210 с.

References

1. Belikova M. Semejnaya politika v sovremennoj Rossii: osnovny`e problemy` i puti resheniya // Social`no-politicheskie nauki. 2015. № 3. S. 49 – 54.
2. Burmy`kina O. N. Mezhpokolenny`j semejny`j kontrakt: predstavleniya molodo-go pokoleniya // Peterburgskaya sociologiya segodnya. 2017. Vy`p. 8. S. 150 – 159.
3. Karceva L. V. Model` sem`i v usloviyax transformacii rossijskogo obshhestva // SOCIS. 2013. № 7. S. 92 – 100
4. Otchet ROSSTAT o zaklyuchenii brakov i razvodov po godam [E`lektronny`j resurs]. URL: <http://www.gks.ru/> (data obrashheniya: 19.04.2017).
5. Sy`senko V. A. Ustojchivost` braka: problemy`, faktory` i usloviya. M., 2014. 210 s.

Yu. P. Basharimov

FAMILY IN MODERN SOCIETY

With changes in the political, economic, demographic and economic spheres, significant changes in attitudes towards the family take place. The article deals with topical problems of the state of the family in modern society: family crisis, the impact of socio-economic development on the family, the reasons that led to changes in the way of family life, the tendency to child-centrism, the collision of traditions and innovations in the socialization of the child, the spread of negative “childfree” thinking among young people, etc.

Key words: *family, unit of society, parents, children, child-centrism, «childfree», the extended family, the nuclear family, the emancipation of women.*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

УДК 159.9

Е. Н. Малова

НРАВСТВЕННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Изучение особенностей становления гражданской идентичности актуально в свете новых требований к личности выпускника средней школы в изменяющихся социальных условиях и необходимого прогноза состояния общественного сознания в перспективе. Предпринята попытка поиска методологических оснований в исследованиях самоопределения. Описаны результаты выборки выпускников средних школ г. Владимира со сформированным нравственным самоопределением: структурные компоненты нравственного самоопределения (представления о нравственности, нравственные стратегии, нравственные ориентации), а также базовые качества личности и ценностно-смысловое ядро личности.

Ключевые слова: гражданская идентичность, гражданское самоопределение, выпускники школы, нравственное самоопределение, представления о нравственности, нравственные стратегии, нравственные ориентации, базовые качества личности, ценностно-смысловое ядро личности.

Формирование гражданской идентичности подрастающего поколения современной России является приоритетной задачей для педагогического сообщества и государства в целом. Изменения социокультурной, экономической и образовательной ситуации в стране требуют разработки теоретических оснований для практико-ориентированных программ формирования гражданской идентичности у подрастающего поколения. Это гарант целостности государства, консолидации общества, доверия к жизни в России и перспективам ее развития; основа для развития социального капитала.

В процессе соотнесения себя с гражданской общностью, с ее ценностями и нормами рождается осознание своей принадлежности к гражданской общности, осознание себя как гражданина своей страны, как члена гражданского общества [5; 6; 9; 10; 11].

Анализ свежих источников в данном проблемном поле вскрывает необходимость объективирования (и дальнейшего прогноза) личностных структур, определяющих добросовестное и ответственное отношение во всех жизненных сферах (в т. ч. стране, обществе), и разработки методологических, теоретических и методических подхо-

дов [14]. По Д. И. Фельдштейну, одна из главных задач психологии – интенсификация фундаментальных исследований нравственности человека, его отношения к себе, другим людям, моральным и правовым ценностям и традициям нашего общества [13, с. 5].

Опираясь на принцип С. Л. Рубинштейна – внешние причины действуют, преломляясь через внутренние условия – научный поиск исходит из понимания, что способ существования субъекта неразрывно связан с особенностями детерминации его поведения, значимостью для него отношений.

Е. Ю. Стрижов такой структурой личности считает высокий уровень развития нравственного сознания и вводит понятие «нравственная надежность». Это психологическое свойство личности, при котором жизненные цели и способы их достижения осознаны, организованы и упорядочены в соответствии с нормами морали [12, с. 7].

Российские исследования самоопределения подводят к наличию единых личностных структур. По К. А. Абульхановой-Славской, «самоопределение – это осознание личностью своей позиции, которая формируется внутри координат системы отношений» [1, с. 155].

В работах А. Б. Купрейченко и последователей ее школы самоопределение есть «поиск субъектом своего способа жизнедеятельности в мире на основе воспринимаемых, принимаемых или формируемых (создаваемых) им во временной перспективе базовых отношений к миру, другим людям, человеческому сообществу в целом и самому себе, а также на основе собственной системы жизненных смыслов и принципов, ценностей и идеалов, возмож-

ностей и способностей, ожиданий и притязаний» [7, с. 8].

Выделены базовые и частные виды самоопределения; нравственное самоопределение является основанием таких базовых, как духовное и витальное, которые в свою очередь регулируют все сферы жизни (личностное и жизненное самоопределение). Вышеуказанные базовые виды самоопределения определяют частные виды (социальное, экономическое, политическое, гражданское, этническое, профессиональное и т. д.) [7; 8].

Описана «уровневая модель самоопределения субъекта», имеющая относительно устойчивый ценностно-нравственный стержень и мобильную оболочку [8, с. 48 – 56].

Таким образом, гражданское самоопределение (гражданская идентичность как его результат) предполагает сформированное нравственное самоопределение и коррелирующие с ним личностные основания (базовые качества личности, ценностные ориентации, экзистенциальная исполненность), описание которых и является целью данной публикации.

Методологически исследование опирается на следующую дефиницию нравственного самоопределения: «процесс ориентации личности в системе нравственных идеалов и ценностей, среди людей и социальных групп, являющихся их носителями, а также как осознанный процесс поиска, выбора и создания личностью собственных нравственных эталонов и идеалов, а затем на их основе – принципов, ценностей, норм, правил и т. п. [3, с. 30]. Среди прочих особенностей нравственного самоопределения выделена такая, как высокая степень выражен-

ности чувства долга, нравственной ответственности и самопринуждения.

Диагностическим инструментарием стали: методика «Нравственное самоопределение личности» А. Е. Воробьевой и А. Б. Купрейченко, методика Ш. Шварца для изучения ценностей личности, методика «Шкала экзистенций» А. Лэнгле, К. Орглера, пятифакторный личностный опросник М. МакКрае и П. Коста («Большая пятетка»). В исследовании приняли участие 52 учащихся 11-х классов средних образовательных школ г. Владимира.

С помощью методики «Нравственное самоопределение личности» А. Е. Воробьевой и А. Б. Купрейченко (и предпринятого нормирования) выборка поделена на две независимые: со сформированным и с недостаточно сформированным нравственным самоопределением.

Утверждать это позволяют установленные достоверные различия по U-критерию Манна-Уитни в следующих показателях: по блоку «Представления о нравственности, морали»: значимость морали, нравственности для общества ($U = 69, p \leq 0,01$), абсолютность/относительность нравственности ($U = 66,5, p \leq 0,01$), воздаяние за добро и зло ($U = 65,5, p \leq 0,01$), представления о нравственности как о силе или слабости личности ($U = 109,5, p \leq 0,05$); по блоку «Нравственные стратегии»: обязательность соблюдения нравственных норм (эмоциональный компонент ($U = 74, p \leq 0,01$), конативный компонент ($U = 71, p \leq 0,01$), активность/пассивность в соблюдении нравственных норм (когнитивный компонент ($U = 95,5, p \leq 0,01$), эмоциональный компонент ($U = 32, p \leq 0,01$), конативный компонент ($U = 49,5, p \leq 0,01$).

С помощью критерия Фишера достоверные различия в процентных долях по блоку «Нравственные ориентации личности» установлены по следующим показателям: эгоцентрическая ориентация ($\varphi^* = 2,63, p \leq 0,01$), группоцентрическая ориентация ($\varphi^* = 1,75, p \leq 0,05$).

Группа испытуемых с высокими и средними результатами по блокам «Представление о нравственности, морали», «Нравственные стратегии» и ориентациями, кроме эгоцентрической, в блоке «Нравственные ориентации личности» составила 42 человека ($n = 42$), что составило 80, 76 %.

Далее исследовались личностные особенности испытуемых. Использование пятифакторного личностного опросника М. МакКрае и П. Коста позволило установить, что среднее по выборке со сформированным нравственным самоопределением по шкале «добросовестность» находится в зоне высоких значений, по факторам «экстраверсия» и «нейротизм» – в зоне средних значений, по факторам «сотрудничество» и «открытость опыту» – в зоне низких значений. Достоверные различия по базовым качествам испытуемых выявлены по шкалам «сотрудничество» ($U = 88,5, p \leq 0,01$) и «добросовестность» ($U = 132,5, p \leq 0,05$).

С помощью методики Ш. Шварца для изучения ценностей личности удалось установить, что для испытуемых со сформированным нравственным самоопределением на уровне нормативных идеалов (уровень системы убеждений) ценности проранжированы следующим образом: самостоятельность (в части мыслей и действий), безопасность (стабильность общества, отношений и самого себя) и доброта (бла-

гополучие близких людей). Наименьшее значение имеют власть (социальный статус, доминирование над людьми и ресурсами), традиция (уважение и ответственность за культурные и религиозные обычаи и идеи) и стимуляция (новизна).

На уровне индивидуальных приоритетов (демонстрируемые в поведении) ранги ценностей распределились так: доброта, самостоятельность и универсализм (понимание, терпимость и защита благополучия всех людей и природы), а наименьшей значимостью обладают власть, традиции и конформность (сдерживание действий и побуждений, которые могут навредить другим и не соответствовать социальным ожиданиям).

Статистически достоверные различия установлены: по ценностям на уровне нормативных убеждений: конформность ($U = 111, p \leq 0,05$), традиции ($U = 93, p \leq 0,01$), доброта ($U = 134,5, p \leq 0,05$), безопасность ($U = 106, p \leq 0,01$); по ценностям на уровне индивидуальных приоритетов: конформность ($U = 127, p \leq 0,05$), безопасность ($U = 86, p \leq 0,01$).

Дальнейший поиск выявил, что средние результаты по всем субшкалам и итоговому показателю общей исполненности методики «Шкала экзистенции» А. Лэнгле, К. Орглер у испытуемых со сформированным нравственным самоопределением выше, чем у выборки с недостаточно сформированным нравственным самоопределением, и находятся в зоне средних значений.

Констатированы достоверные различия: свобода ($U = 122,5, p \leq 0,05$), ответственность ($U = 128, p \leq 0,05$), экзистенция ($U = 115, p \leq 0,05$) и общий

показатель экзистенциальной исполненности ($U = 131,5, p \leq 0,05$).

Стоит указать, что категорию экзистенциальной исполненности как субъективную оценку своей жизни В. Франкл и заложенное им направление экзистенциального анализа использовали в противовес категории «счастье». Значение для сформированного нравственного самоопределения имеют не столько персональные предпосылки исполненности (фактор личности (открытость себе и миру) состоит из самодистанцирования (способность видеть себя со стороны, трезвый взгляд на ситуацию) и самотрансценденции (чувство близости к другому, эмоциональный отклик, захваченность ценностью), сколько экзистенциальное исполнение в связи с теми возможностями, которые представляет ситуация (фактор экзистенции (решительно и ответственно включаться в жизнь) включает свободу (способность к персонально обоснованным решениям) и ответственность (обязательность, чувство долга)). В сумме факторы личности и экзистенции дают общий показатель экзистенциальной исполненности — насколько наполнено смыслом существование личности.

Исходя из вышеизложенного, можно заключить, что гражданское самоопределение (и результат этого процесса — гражданская идентичность) является частным видом самоопределения, который (как все базовые и частные в модели самоопределения А. Б. Купрейченко и соавт.) фундирован сформированным нравственным самоопределением

Именно в юношеском возрасте, по Л. И. Божович, личность сознательно выбирает «систему нравственных иде-

алов и принципов, которая становится постоянно действующим побудителем, опосредствующем ... поведение, деятельность, отношение к окружающей действительности и к самому себе» [2, с. 321].

Современный научный поиск компонентов сформированного нравственного самоопределения юношества позволил А. Б. Купрейченко и соавт. создать методический инструментарий, содержащий определенный конструкт нравственного самоопределения. Эмпирическое исследование по методике А. Е. Воробьевой, А. Б. Купрейченко позволило установить, что личность со сформированным нравственным самоопределением характеризуют: наличие представлений о нравственности, морали; адекватные общественной регламентации нравственные стратегии (когнитивный, эмоциональный, конативный компоненты); исключение эгоцентрической нравственной ориентации и любой из вариантов следующей линейной динамики развития нравственной ориентации: группоцентрическая – гуманистическая – мирозидательная.

Значимыми для сформированного нравственного самоопределения личностными свойствами являются высокая добросовестность и потребность/установка на сотрудничество. Достоверно значимы высокие ранги ценностей: безопасность (общества, отношений, личная), доброта как благополучие близких (на уровне убеждений); неактуальны (достоверны различия низких рангов): конформность (сдерживание побуждений, не соответствующих социальным ожиданиям) и традиции как уважение и ответствен-

ность за культурные и религиозные обычаи, идеи (на уровне убеждений).

Наполняют экзистенциальным смыслом жизнь юношества со сформированным нравственным самоопределением принятие самостоятельных решений и возможность/способность нести ответственность, чувство долга.

По модели самоопределения М. Р. Гинзбурга, это ценностно-смысловое ядро выполняет функцию самопознания и самореализации – «психологическое настоящее» и формирует смысловую и временную перспективу – «психологическое будущее» [4].

Результаты данного исследования подтверждают обоснованность системного взгляда на процесс формирования гражданской идентичности: в младшем школьном возрасте целесообразно амплифицировать когнитивный и эмоциональный компоненты нравственного самоопределения (знания, взгляды и отношения к государству и обществу, Отечеству и соотечественникам), в подростковом и особенно юношеском (как сензитивном с точки зрения формирования ценностей и смысложизненных ориентаций) – через опыт сотрудничества и конструктивного взаимодействия в группе,обретение собственного социального опыта в более широких социальных группах формировать ценностно-смысловое ядро личности и конативный компонент нравственного самоопределения. Вариативность приемов, форм, методов и сфер приобретения социального опыта множественна, важно учитывать релевантность возрастным особенностям учащихся, потенциал образовательного учреждения и региона в целом.

Литература

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М. : Мысль, 1991. 299 с.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте (Психологическое исследование). М. : Просвещение, 1968. 464 с.
3. Воробьева А. Е. Нравственность разных социально-демографических групп молодежи // Психологический журнал. 2011. Т. 32. № 1. С. 22 – 33.
4. Гинзбург М. Р. Психология личностного самоопределения : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1996. 60 с.
5. Гришина Е. А. Идентичность гражданская // Социологическая энциклопедия : в 2 т. М., 2003. Т. 1. С. 336.
6. Дробижева Л. М. Государственная и гражданская идентичность: выбор и подвижность // Гражданские, этнические и религиозные идентичности в современной России. М., 2006. № 6. С. 10 – 29.
7. Журавлев А. А., Купрейченко А. Б. Социально-психологическое пространство личности. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. 496 с.
8. Журавлев А. А., Купрейченко А. Б. Экономическое самоопределение: Теория и эмпирическое исследование. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. 480 с.
9. Логинова А. А. Формирование гражданской идентичности школьников средствами интернет-проектов : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2010. 21 с.
10. Микляева А. В., Румянцева П. В. Социальная идентичность личности: содержание, структура, механизмы формирования : монография. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. 344 с.
11. Николаева А. А. Гражданская идентичность в структуре социальных идентичностей личности // Вестник практической психологии образования. 2011. № 4 (29). С. 67 – 70.
12. Стрижов Е. Ю. Нравственно-психологические детерминанты мошенничества : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2011. 21 с.
13. Фельдштейн Д. И. О развитии фундаментальных психологических исследований. М. : МПСИ, 2006. 16 с.
14. Формирование гражданской идентичности молодежи в условиях социально-экономических реалий российского общества : материалы междунар. науч.-практ. конф. (28 февраля 2017 г., г. Казань) / под ред. проф. И. Ш. Мухаметзянова. Казань : Академия социального образования, 2017. 372 с.

References

1. Abul`hanova-Slavskaya K. A. Strategiya zhizni. M. : My`sI`, 1991. 299 s.
2. Bozhovich L. I. Lichnost` i ee formirovanie v detskom vozraste (Psixologicheskoe issledovanie). M. : Prosveshhenie, 1968. 464 s.
3. Vorob`eva A. E. Nravstvennost` razny`x social`no-demograficheskix grupp molodezhi // Psixologicheskij zhurnal. 2011. T. 32. № 1. S. 22 – 33.

4. Ginzburg M. R. Psixologiya lichnostnogo samoopredeleniya : avtoref. dis. ... d-ra psixol. nauk. M., 1996. 60 s.
5. Grishina E. A. Identichnost` grazhdanskaya // Sociologicheskaya e`nciklopediya : v 2 t. M., 2003. T. 1. S. 336.
6. Drobizheva L. M. Gosudarstvennaya i grazhdanskaya identichnost`: vy`bor i podvizhnost` // Grazhdanskie, e`tnicheskie i religiozny`e identichnosti v sovremennoj Rossii. M., 2006. № 6. S. 10 – 29.
7. Zhuravlev A. A., Kuprejchenko A. B. Social`no-psixologicheskoe prostranstvo lichnosti. M. : Izd-vo «Institut psixologii RAN», 2012. 496 s.
8. Zhuravlev A. A., Kuprejchenko A. B. E`konomicheskoe samoopredelenie: Teoriya i e`mpiricheskoe issledovanie. M. : Izd-vo «Institut psixologii RAN», 2007. 480 s.
9. Loginova A. A. Formirovanie grazhdanskoj identichnosti shkol`nikov sredstvami internet-proektov : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Samara, 2010. 21 s.
10. Miklyaeva A. V., Rumyanцева P. V. Social`naya identichnost` lichnosti: sodержanie, struktura, mexanizmy` formirovaniya : monografiya. SPb. : Izd-vo RGPU im. A. I. Gercena, 2008. 344 s.
11. Nikolaeva A. A. Grazhdanskaya identichnost` v strukture social`ny`x identichnostej lichnosti // Vestnik prakticheskoy psixologii obrazovaniya. 2011. № 4 (29). S. 67 – 70.
12. Strizhov E. Yu. Nравstvenno-psixologicheskie determinanty` moshennichestva : avtoref. dis. ... d-ra psixol. nauk. M., 2011. 21 s.
13. Fel`dshtejn D. I. O razvitii fundamental`ny`x psixologicheskix issledovanij. M. : MPSI, 2006. 16 s.
14. Formirovanie grazhdanskoj identichnosti molodezhi v usloviyax social`no-e`konomicheskix realij rossijskogo obshhestva : materialy` mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (28 fevralya 2017 g., g. Kazan`) / pod red. prof. I. Sh. Muxametzzyanova. Kazan` : Akademiya social`nogo obrazovaniya, 2017. 372 s.

E. N. Malova

MORAL AND PSYCHOLOGICAL BASIS OF CIVIL IDENTITY IN ADOLESCENCE

Study of peculiarities of civil identity is particularly relevant in the light of new requirements to personality of school graduates in the changing social conditions and moral state of future society. The attempt was made to develop the methodological basis of the self-determination studies. The article describes the research results of Vladimir school graduates with formed moral self-determination: notions about morality, moral strategies, moral orientations, and also the basic qualities of personality and the value-semantic core.

Key words: *Civil identity, civil self-determination, school graduates, moral self-determination, notions about morality, moral strategy, moral orientation, basic qualities of personality, value-semantic core.*

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ В ДИНАСТИЙНЫХ СЕМЬЯХ

Статья посвящена изучению особенностей профессионального самоопределения в династийных семьях. Выявлена и описана особая роль семьи в профессиональном самоопределении подростков. В статье сделано предположение о том, что профессиональное самоопределение в династийных семьях имеет ряд существенных психологических особенностей, детерминированных особенностями детско-родительских отношений, смысложизненными ориентациями, особенностями потребностно-мотивационной сферы. В династийных семьях профессиональная преемственность обеспечивает наследование от поколения к поколению содержания труда и профессиональных традиций. Ближайшие члены семьи помогают выбрать сферу профессиональной деятельности своим влиянием и активным участием. Они задают определенную направленность и определенный уровень для младших членов семьи. Вместе с тем возникает вопрос: является ли профессиональное самоопределение в династийных семьях осознанным выбором подростка или выбор профессии является ложным выбором в силу отсутствия возможности реализации других перспектив? Исследование особенностей профессионального самоопределения в династийных семьях является одним из перспективных направлений психологических исследований.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, профессиональное становление, профессиональная преемственность, династийность, династийные семьи, детско-родительские отношения.

Проблема профессионального самоопределения личности встала перед психологической наукой относительно недавно. Свободный и осознанный выбор профессии появился только в XX веке, так как до этого выбор профессии был в большей степени обусловлен социальным статусом и классовой принадлежностью семьи. И в настоящее время роль и значение профессионального самоопределения личности возрастают многократно. Эту роль сложно переоценить, так как именно успешность профессионального само-

определения личности, формирование представлений о своем профессиональном «Я» является одним из ключевых факторов успешной социализации. Профессиональное самоопределение как процесс развития личности в рамках будущей профессиональной деятельности рассматривали Е. А. Климов, А. В. Карпов, А. Г. Асмолов, И. С. Кон, Л. И. Божович, Н. С. Пряжников и др. Особенности личности, формирующиеся в процессе профессионального самоопределения и развития изучались В. А. Бодровым, Л. М. Митиной,

А. Г. Асмоловым, Е. А. Климовым, А. Е. Голомштоком, В. С. Симоненко и др. В зарубежной психологии профессиональное самоопределение личности в основном рассматривается в рамках «карьерного развития» («career development»), опирающегося на классические исследования Шарлотты Бюлер (Ch. Bühler, 1961), Эрика Хомбургера Эриксона (Е. Н. Erikson, 1968) и др. Наиболее полно и многогранно профессиональное самоопределение личности было раскрыто в рамках типологического подхода Джона Генри Холланда (J. H. Holland, 1962), концепции Дональда Сьюпера, делающей акцент на содержании профессионального развития (D. Super, 1957), психодинамического подхода Энн Ро (А. Рое, 1956), а также подхода с позиции теории принятия решений (К. N. Siebert, 1986).

Изучение феномена династичности связано со множеством теоретических, методологических и практических трудностей. Безусловно, процесс профессиональной преемственности в династичных семьях особенно значим, так как обладает высокой социальной и семейной ценностью. Но становится ли выбор профессии в династичных семьях осознанным выбором личности? Или профессиональное самоопределение в династичных семьях – лишь иллюзия выбора, инерция, выбор без выбора? В научной литературе изучение психологических особенностей формирования профессиональных династий не проводилось. В большинстве профессиональных отраслей лишь констатируется наличие профессиональных трудовых династий. Однако механизмы их формирования не изучены.

Поскольку профессиональное самоопределение – это часть личностного самоопределения, именно от профессионального самоопределения зависит дальнейшая жизнедеятельность личности. Профессиональное самоопределение является сложным многоплановым и многоэлементным процессом, который не сводится только лишь к принятию решения о выборе профессии. Вслед за Е. А. Климовым мы будем считать профессиональное самоопределение не однократным актом принятия решения, а процессом постоянно чередующихся выборов. Однако профессиональное самоопределение, несмотря на длительность этого процесса во времени, должно согласовываться с психологическими особенностями личности, с представлениями о профессиональной деятельности, её содержанием и требованиями, а также должно включать возможности коррекции своего профессионального пути. Безусловно, первичный этап профессионального самоопределения личности происходит в семье, так как именно позиция членов семьи часто является доминирующим фактором при принятии решения о выборе профессии. Ближайшие родственники формируют и активно влияют на выбор сферы профессиональных предпочтений. Родители и другие близкие родственники задают определенную направленность и определенный уровень для младших членов семьи, формируют профессиональный кругозор, оказывают влияние на формирование профессиональной ориентации. В семье профессиональная преемственность обеспечивает наследование от поколения к поколению содержания труда и профессиональных традиций.

Профессионализация личности происходит в процессе достаточно напряженной систематической деятельности, которая требует от человека определенных способностей, заинтересованности и функциональных возможностей по обеспечению необходимого уровня активности в достижении профессиональных целей. Именно поэтому изучение особенностей профессионального самоопределения в династийных семьях является интересным, актуальным и значимым.

Концептуальным понятием нашего исследования является профессиональное самоопределение, которое трактуется как самостоятельное и осознанное согласование профессионально-психологических возможностей человека с содержанием и требованиями профессионального труда, а также нахождение смысла выполняемой деятельности в конкретной социально-экономической ситуации. Многие старшие школьники собираются выбрать ту же сферу профессиональной деятельности, в которой работают и их родители.

Целью нашего исследования стало выявление и описание психологических особенностей профессионального самоопределения в династийных семьях. Мы предположили, что профессиональное самоопределение в династийных семьях имеет ряд специфических особенностей, детерминированных особенностями детско-родительских отношений, смысло-жизненными ориентациями, особенностями потребностно-мотивационной сферы.

В исследовании принимали участие 40 династийных семей с профессиональной преемственностью (экспе-

риментальная группа) и 40 семей без профессиональной преемственности (контрольная группа). Профессиональная преемственность династийных семей констатировалась в течение трех поколений, однако из-за объективных трудностей исследование проводилось на двух последних поколениях. Возраст младших членов семьи находился в диапазоне от 16 до 18 лет. В экспериментальной группе испытуемые осуществили профессиональный выбор по пути трансгенеративного переноса. Также было проведено психологическое изучение родителя, по отношению к которому был осуществлен трансгенеративный перенос профессиональных предпочтений.

Для изучения психологических особенностей профессионального самоопределения нами был подобран комплекс психодиагностических методик:

- методика диагностики родительского отношения (ОРО) А. Я. Варга, В. В. Столина;
- методика смысло-жизненных ориентаций (СЖО) в адаптации Д. А. Леонтьева;
- опросник «Поведение родителей и отношение подростка к ним» (ПОР Е. Шафер).

Для математической обработки полученных эмпирических данных нами были использованы методы описательной статистики, непараметрические методы сравнения (U-Манна-Уитни). Математическая обработка результатов осуществлялась в программах SPSS.16 и Microsoft Excel 2010.

При изучении родительского отношения в династийных семьях нами были получены следующие результаты, представленные на рис. 1.

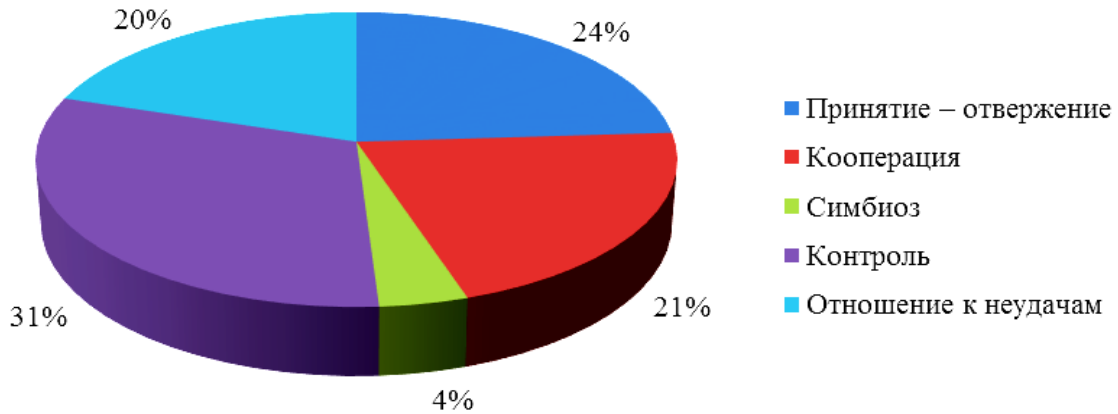


Рис. 1. Изучение родительского отношения в династийных семьях

Проведя качественный анализ полученных результатов, мы выявили, что для династийных семей характерно использование многообразных аспектов родительского отношения. Родители в династийных семьях стремятся контролировать поведение ребенка, они часто чрезмерно авторитарны и требуют практически полного подчинения и послушания (у 31 % семей отношения контроля за поведением ребенка является основным). С другой стороны, такие родители уважают и признают индивидуальность ребенка, они одобряют его интересы и жизненные планы (24 % исследуемых

семей предпочитают родительское отношение принятия ребенка). На наш взгляд, данное противоречие снимается тем, что родители поддерживают и интересуются только теми жизненными планами ребенка, которые согласуются и с их «взрослой» позицией. Таким образом, родители сами активно участвуют в формировании жизненных целей и планов своих детей.

При изучении родительского отношения в семьях без профессиональной преемственности нами были получены следующие результаты, представленные на рис. 2.

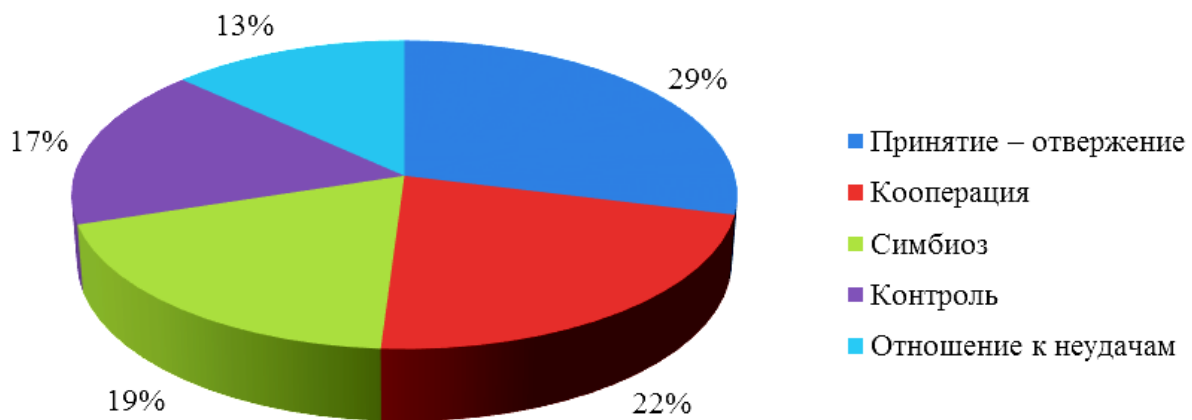


Рис. 2. Изучение родительского отношения в семьях без профессиональной преемственности

В нединастийных семьях без профессиональной преемственности преобладает родительское отношение принятия (29 % исследуемых семей предпочитают данное отношение). Следовательно, эти родители демонстрируют выраженное положительное отношение к ребенку, принимая его таким, какой он есть. Такие

родители испытывают интерес к жизни ребенка, проводят с ним много времени, принимая его индивидуальность. Также для данных родителей характерна вера в преодоление трудностей ребенком самостоятельно (преобладание негативного отношения к неудачам ребенка 13 %).

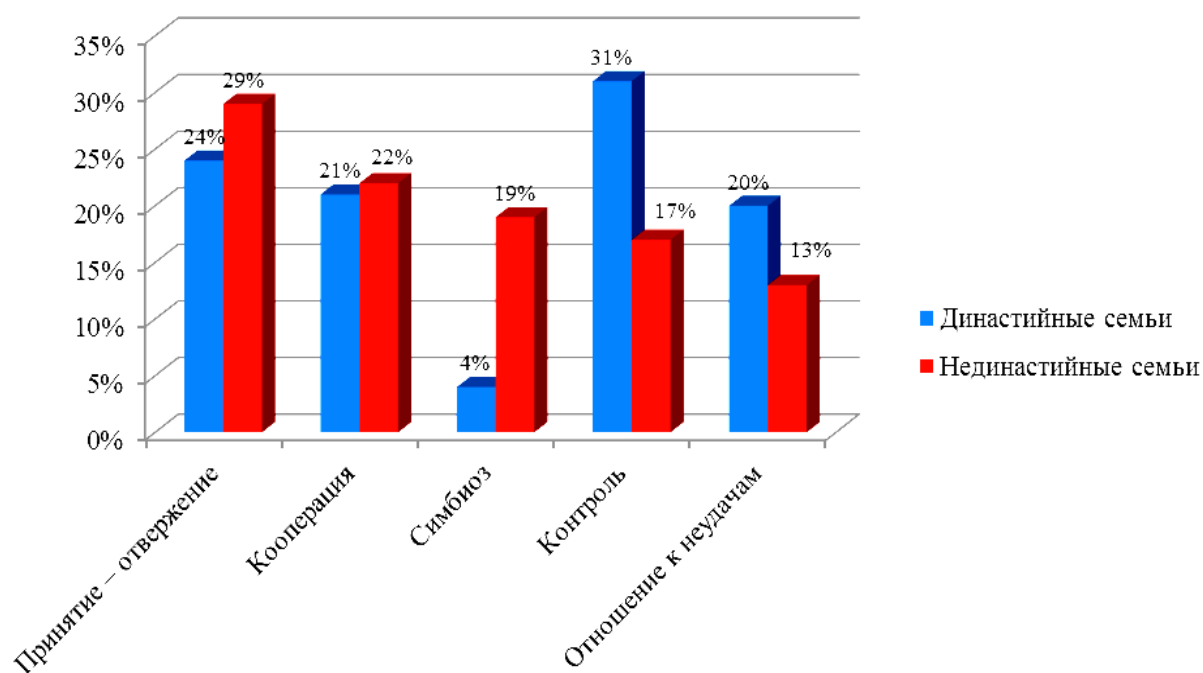


Рис. 3. Сравнительный анализ родительского отношения

В результате сравнительного анализа нами было установлено, что родители в династийных семьях имеют тенденцию к контролю за различными сферами жизни своего ребенка, в то время как для родителей в семьях без профессиональной преемственности характерно принятие ребенка таким,

какой он есть, и уверенность в том, что ребенок сам сможет справиться с возможными возникшими трудностями.

При изучении смысложизненных ориентаций младших членов семьи в династийных семьях нами были получены следующие результаты, представленные на рис. 4.

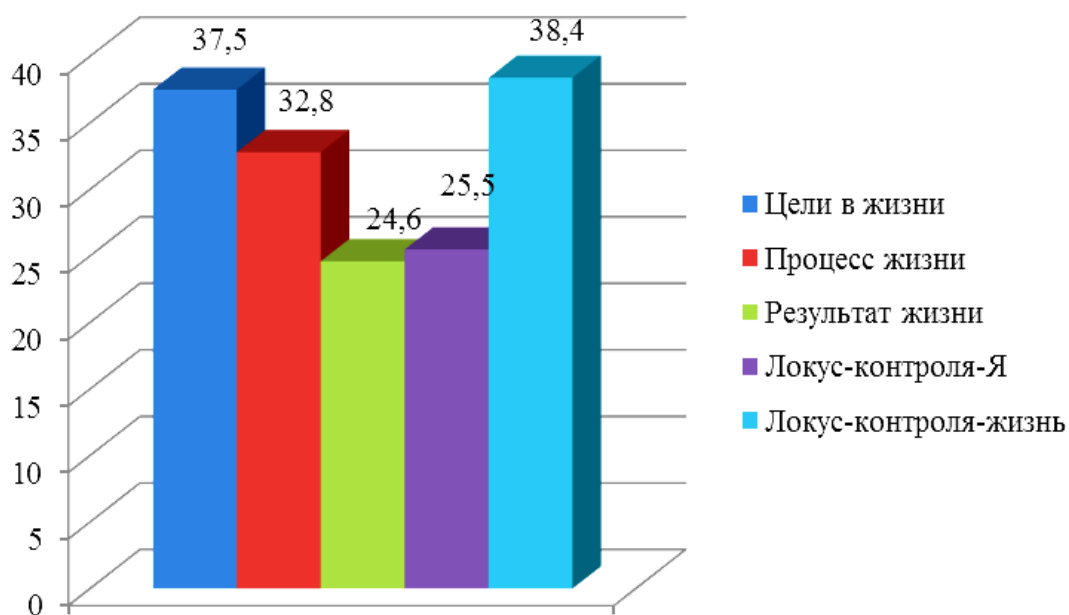


Рис. 4. Изучение смысложизненных ориентаций младших членов династийных семей

Для младших членов династийных семей характерны высокие показатели локус-контроля-жизнь (среднее значение 31,3 балла). Данные испытуемые считают, что они сами могут контролировать свою жизнь. Они думают, что им дана возможность свободно принимать значимые решения и воплощать эти решения в жизнь. Таким образом, испытуемые в династийных семьях считают, что все события в их жизни происходят вследствие их собственных действий. Необходимо отметить низкие показатели результативности жизни (среднее значение 24,6 балла). Возможно, данные показатели отражают лишь возрастные особенности испытуемых, поскольку их устремления направлены в основном в будущее. То есть для данных испытуемых характерны не столько размышления о прожитом этапе жизни, сколько строительство

новых жизненных планов и поиск перспектив.

При изучении смысложизненных ориентаций младших членов семьи в нединастийных семьях нами были получены следующие результаты, представленные на рис. 5.

Младшие члены нединастийных семей обладают высокими показателями процессуальной направленности жизни (среднее значение 39,4 балла). Для них свойственно получать удовольствие от самого процесса жизни, они живут настоящим, воспринимая свою жизнь как эмоционально насыщенную и наполненную смыслом. Они также устремлены в будущее (локус-контроля результативности жизни – 30,3 балла). Однако данные испытуемые не всегда уверены в способности контролировать события своей жизни (показатели локус-контроля-Я ниже нормы – 31,6 балла).

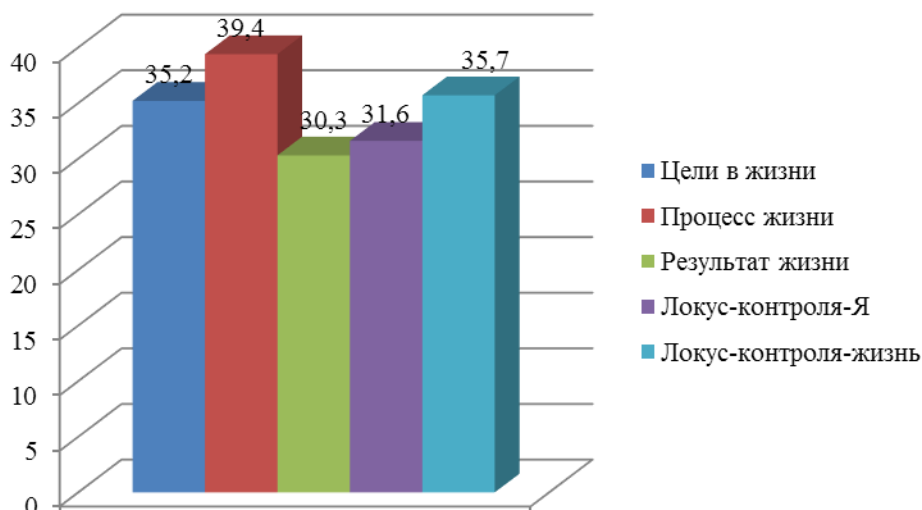


Рис. 5. Изучение смысложизненных ориентаций младших членов нединастийных семей

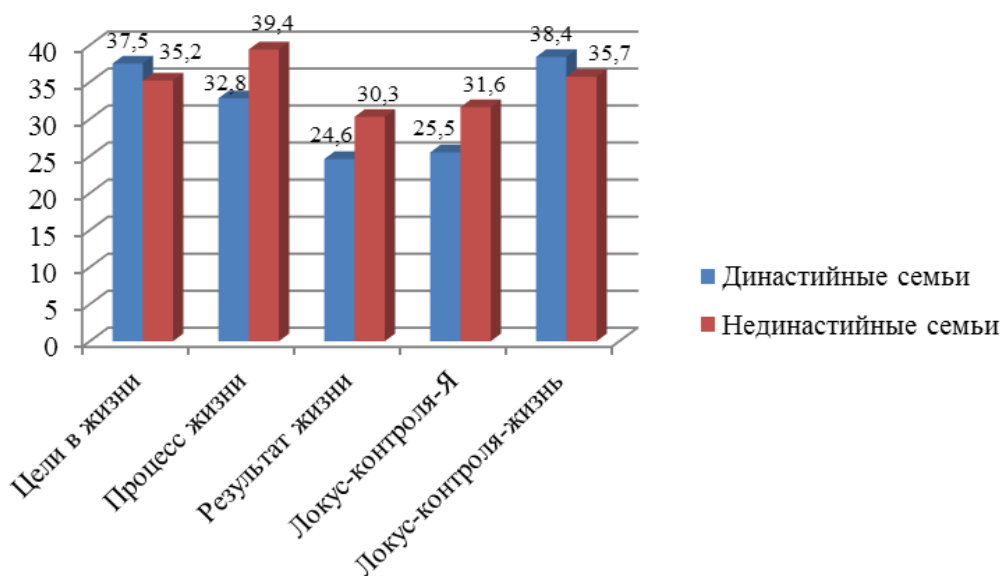


Рис. 6. Сравнительный анализ смысложизненных ориентаций в династийных и нединастийных семьях

В результате сравнительного анализа смысложизненных ориентаций установлено, что младшие члены династийных семей характеризуются более высокой целеустремленностью, заботой о будущем. Они считают себя ответственными за строительство своей жизни в соответствии со своими приоритетами, целями и задачами. В то же время младшие члены недина-

стийных семей в большей степени воспринимают свою жизнь как эмоционально насыщенную, интересную, и пытаются получать удовольствие от жизни здесь и сейчас.

В результате изучения установок, поведения и методов воспитания родителей с помощью методики ПОР Е. Шафер были получены следующие результаты, представленные на рис. 7.

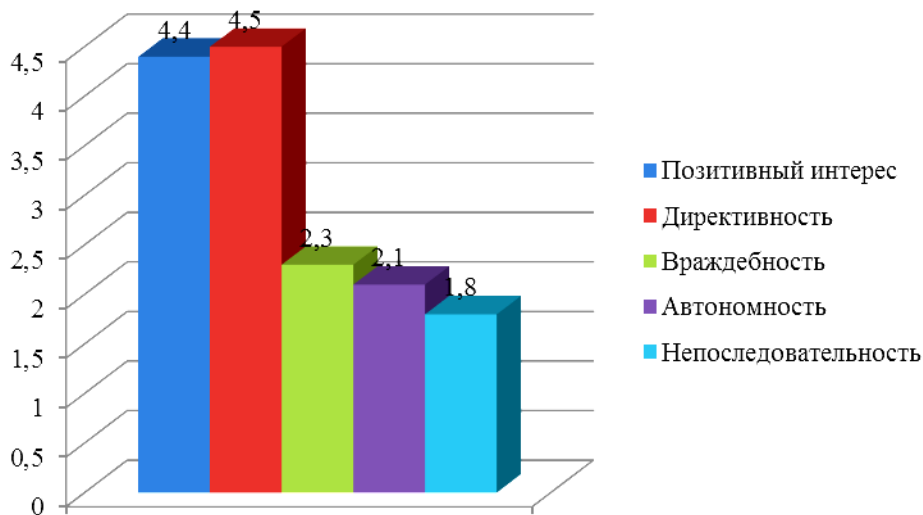


Рис. 7. Изучение поведения, установок и методов воспитания родителей в династийных семьях

Доминирующей установкой в династийных семьях является шкала директивности (среднее значение 4,5 балла). У таких родителей наблюдается тенденция к лидерству путем завоевания авторитета, основанного на фактических достижениях и доминантном стиле общения. Это выражается, главным образом, в управлении и своевременной коррекции поведения ребенка, исключая амбициозную деспотичность. При этом родители очень четко дают понять ребенку, что ради его благополучия жертвуют некоторой имеющейся у него частичкой власти; что это не просто покровительство, а стремление решать все мирно, невзирая на степень раздражения. Также высокое значение имеет шкала «Позитивный интерес» (среднее значение 4,4 балла). Позитивный интерес в отношениях с детьми рассматривается как отсутствие грубой силы, стремления к нераздельной власти в общении с ним. О позитивном интересе говорят в случаях, когда родители стремятся достигнуть расположения и почитания

родительского авторитета, не прибегая к декларациям и догмам. В данном стиле полностью отрицается какого-либо рода конформизм.

Для родителей в нединастийных семьях доминирующими установками являются шкала автономности (среднее значение 4,3 балла), шкала директивности (среднее значение 4,2 балла) и шкала позитивного интереса (среднее значение 4,1 балла). Таким образом, установлена тенденция родителей к лидерству путем завоевания авторитета в отсутствии грубой силы. Психологическое принятие родителями основано, прежде всего, на доверии. Адаптивная форма авторитета родителей, основанная на доверии и уважении, а также приемлемые формы жесткости и резкости (когда они учитывают ситуацию), оказываются нехарактерными для родителей в отношениях с подростками.

В результате проведенного сравнительного анализа установлено, что для родителей в династийных семьях характерно преобладание директивности, в то время как для нединастийных ро-

дителей характерно стремление к автономности.

Для оценки достоверности полученных различий нами был использован U-критерий Манна-Уитни. Данный критерий предназначен для оценки различий между двумя выборками по уровню какого-либо признака, количественно измеренного.

При $n = 40$ $U_{кр} = 628$ (при $p \leq 0.05$).

В результате математической обработки полученных эмпирических данных были найдены следующие значимые различия:

Шкалы «Симбиоз» ($U_{эмп} = 620 \leq U_{кр} = 628$), «Контроль» ($U_{эмп} = 550 \leq U_{кр} = 628$) и «Отношение к неудачам ребенка» ($U_{эмп} = 594,5 \leq U_{кр} = 628$) методики ОРО А. Я. Варга и В. В. Столина;

Показатели локус-контроля «Процесс жизни» ($U_{эмп} = 543 \leq U_{кр} = 628$), «Результат жизни» ($U_{эмп} = 558 \leq U_{кр} = 628$) и «Локус-контроля – Я» ($U_{эмп} = 589 \leq U_{кр} = 628$) методики СЖО Д. А. Леонтьева;

Показатели «Автономность» ($U_{эмп} = 616 \leq U_{кр} = 628$), «Враждебность»

($U_{эмп} = 583 \leq U_{кр} = 628$) методики ПОР Е. Шафер.

Таким образом, в результате проведенного исследования установлено, что психологические особенности профессионального самоопределения в династических семьях имеют ряд специфических особенностей. Между психологическими особенностями профессионального самоопределения и профессиональной преемственностью существует устойчивая закономерная связь, а именно – профессиональное самоопределение зависит от особенностей детско-родительских отношений, смысловых ориентаций, установок и методов воспитания родителей. В результате проведенного исследования достигнуты заявленные цели, решены поставленные задачи, исходная гипотеза подтвердилась. Проведенный комплексный теоретический анализ проблемы профессиональной преемственности способствует решению фундаментальной психологической проблемы детерминации профессионального самоопределения.

Литература

1. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособие для студентов вузов. 2-е изд., перераб., доп. М. : Академический Проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. 336 с.
2. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. 4-е изд., стер. М. : Академия, 2010. 304 с.
3. Филатова О. В., Шаманин Н. В. Методологические основы психологии труда : учеб. пособие. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2007. 114 с.
4. Зобков В. А. Психология отношения человека к деятельности: теория и практика. 2-е изд., испр. и доп. Владимир : Транзит-ИКС, 2016. 251 с.

References

1. Zeer E. F. Psixologiya professij : ucheb. posobie dlya studentov vuzov. 2-e izd., pererab., dop. M. : Akademicheskij Proekt ; Ekaterinburg : Delovaya kniga, 2003. 336 s.
2. Klimov E. A. Psixologiya professional`nogo samoopredeleniya : ucheb. posobie dlya studentov vy`ssh. ucheb. zavedenij. 4-e izd., ster. M. : Akademiya, 2010. 304 s.
3. Filatova O. V., Shamanin N. V. Metodologicheskie osnovy` psixologii truda : ucheb. posobie. Vladimir : Izd-vo VIGU, 2007. 114 s.
4. Zobkov V. A. Psixologiya otnosheniya cheloveka k deyatel`nosti: teoriya i praktika. 2-e izd., ispr. i dop. Vladimir : Tranzit-IKS, 2016. 251 s.

N. V. Shamanin

FEATURES OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION IN DYNASTIC FAMILIES

The article is devoted to the study of the features of professional self-determination in dynastic families. A special role of the family in the professional self-determination of adolescents has been revealed and described. The article makes the assumption that professional self-determination in dynastic families has a number of significant psychological characteristics, determined by the characteristics of child-parent relations, meaningful orientations, peculiarities of the need-motivational sphere. In dynastic families, professional continuity provides inheritance from generation to generation of the content of labor and professional traditions. The closest family members help to choose the sphere of professional activity by their influence and active participation. They set a certain direction and a certain level for the younger members of the family. At the same time, the question arises: is professional self-determination in dynastic families a deliberate choice of a teenager, or is the choice of a profession a false choice due to the lack of the possibility of realizing other perspectives? The study of the characteristics of professional self-determination in dynastic families is one of the promising areas of psychological research.

Keywords: *professional self-determination, professional formation, professional continuity, dynasty, dynastic families, child-parent relations.*

СЛОВО МОЛОДЫМ ИССЛЕДОВАТЕЛЯМ

УДК 378.1

Т. А. Макарова

ИНФОРМАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ОБНОВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Автор статьи рассматривает значение информационно-технологической культуры преподавателя высшей школы в обновлении содержания образования с учетом уровня культуры цифровой эпохи. На основе анализа различных определений понятия «информационно-технологическая культура» автор выделяет ее основные элементы и представляет разные способы формирования.

Ключевые слова: информационно-технологическая культура, высшая школа, преподаватель, содержание образования.

Изменения во всех сферах жизни формируют новые общественные цели в сфере образования, которые находят отражение в содержании. Следует заметить, что целеобразование и целеполагание – процессы длительные, поэтому и проблема содержания образования остается актуальной в течение долгого времени. Решая эту проблему с использованием интернет-технологий и интернет-ресурсов в ходе исследования, мы выделили комплекс условий, обеспечивающих успешное обновление содержания образования в современной высшей школе. К числу этих условий мы отнесли следующие: знание преподавателя о сущности и принципах формирования содержания образования и дидактических возможностях сети Интернет; владение элементами информационно-технологической культуры для воплощения возможностей сети Интернет в педагогической практике; применение адаптивного ал-

горитма, позволяющего успешно структурировать и организовать деятельность преподавателя в процессе конструирования содержания образования в высшей школе; условие совместимости информации, почерпнутой из печатных и электронных ресурсов; учет особенностей студентов как представителей молодого поколения и как субъектов обучения. В настоящей статье мы остановимся на одном из выделенных условий. Разговор пойдет об информационно-технологической культуре преподавателя высшей школы, без которой, на наш взгляд, невозможно конструировать полноценное содержание, соответствующее уровню культуры цифровой эпохи.

Цифровизация образования способствует изменению академической профессии и увеличению скорости выполнения многих профессиональных обязанностей. Так, например, если ра-

нее обновление содержания программ учебных дисциплин осуществлялось каждые пять лет, то теперь требуется выполнять такую работу ежегодно. Внедрение новых инструментов, в частности, интернет-технологий и ресурсов в профессиональную деятельность преподавателей становится необходимым, однако далеко не все обладают умениями их использовать для решения дидактических задач.

Затруднения в практике обусловлены рядом причин, прежде всего, это сохраняющаяся консервативная позиция преподавателей. Известно, что сознание людей меняется не с такой же скоростью, с какой меняется техника. Преподаватели часто сетуют на большую трату времени для педагогической адаптации материалов, почерпнутых из интернет-ресурсов; указывают на достоверность информации в отдельных интернет-ресурсах и платный доступ к некоторым из них. В ходе нашего эмпирического исследования проявилась еще одна причина, которая заключается в недостаточном уровне информационно-технологической культуры преподавателей вузов [5].

Следует обратить внимание, что сложившаяся ситуация в педагогической практике отчасти обусловлена тем, что в науке терминологический аппарат, связанный с цифровой средой, находится на этапе становления: «...возникает потребность в анализе существующих точек зрения отечественных и зарубежных специалистов в сфере информационных технологий в различных образовательных контекстах для уточнения содержания терминов «цифровое образование», «цифровое обучение», «цифровая об-

разовательная среда», «цифровая грамотность» и их компонентного состава» [1, с. 27]. В связи с этим мы видим в научной литературе большое количество понятий, описывающих способности преподавателя, необходимые для использования цифровых или интернет-ресурсов в процессе поиска, отбора информации и ее дальнейшего педагогического преобразования. Ситуация осложняется тем, что довольно часто проблема информационной подготовки преподавателей рассматривается на форумах, заседаниях и конференциях изолированно, порой в рамках одного вуза. В результате каждый вуз и существующее в нем научное сообщество создает удобную для себя понятийную систему, формирует в соответствии с ней перечень требований, которым руководствуется преподаватель при работе с сетевыми технологиями и ресурсами в учебном процессе. Наличие большого количества подходов к толкованию содержания понятий в этой области создает затруднения в работе преподавателя и препятствует успешному достижению поставленных целей, в частности, в ходе обновления содержания образования.

Наиболее распространенными понятиями, описывающими способности и навыки профессионального использования возможностей цифровой среды и ресурсов, выступают «медиаграмотность» (*media literacy*), «информационная грамотность» (*information literacy*), «цифровая грамотность» (*digital literacy / ICT literacy*). Эти понятия наиболее часто используются в концепции программ ЮНЕСКО [2; 14] и других международных проектах [12; 13]. Анализируя содержание этих по-

нятий в переводе на русский язык, мы можем рассматривать цифровую грамотность как «способность использовать и создавать контент на основе цифровых технологий, включая поиск и обмен информацией, ответы на вопросы, взаимодействие с другими людьми и компьютерное программирование» [13, с. 23] или как «способность использовать информационные и коммуникационные технологии для поиска, понимания, оценки, создания, и передачи цифровой информации» [12, с. 2]. Понятие «цифровая грамотность» в последнее время встречается чаще остальных, но существуют и другие понятия, схожие по значению, представленные отечественными учеными. Среди них мы можем выделить такие как «информационная компетенция» [3], «медийно-информационная грамотность» [6], «медиакомпетентность» [10].

На наш взгляд, использование понятия «грамотность» в российской практике может быть связано с определенными трудностями и ограничениями в понимании, поскольку в русском языке оно имеет более узкую трактовку и связано, прежде всего, с основными умениями чтения и письма. В отечественном научном сообществе чаще используется понятие «культура», которое является более емкой категорией, охватывающей процессы взаимодействия и обогащения.

Некоторые исследователи рассматривают приведенные выше термины («цифровая грамотность» и др.) в совокупности и считают их составляющими элементами таких понятий, как «информационная культура» [4; 9] «технологическая культура» [7; 8] или

«информационно-технологическая культура» [11]. Остановимся на некоторых определениях подробнее. Коллектив авторов (Н. И. Гендина, Н. И. Колкова, Г. А. Стародубова, Ю. В. Уленко) считает, что информационная культура – «...часть общей культуры человека, состоящая из сплава информационного мировоззрения, информационной грамотности и грамотности в области информационно-коммуникационных технологий (ИКТ)» [9, с. 59]. С позиции культурологического подхода, являющегося одним из методологических оснований организации информационного образования «... информационная культура закладывает мировоззренческие установки личности, формирует ее ценностные ориентации по отношению к информации как элементу культуры, препятствует дегуманизации и замене духовных ценностей достижениями, вызванными к жизни научно-техническим прогрессом и беспрецедентным ростом и развитием новых информационных технологий в информационном обществе» [Там же, с. 60]. В. Д. Симоненко в личностном плане определяет технологическую культуру как «... уровень овладения человеком современными способами познания и преобразования себя и окружающего мира» [8, с. 68]. Т. Г. Ширина, Д. А. Ширин под информационно-технологической культурой понимают «...степень развития личностных качеств, становления информационно-технологического мировоззрения, мышления, мастерства в применении информационно-технологических знаний, умений, приобретаемую в профессиональной деятельности» [11, с. 83].

Сравнение понятий «грамотность», «компетентность», «компетенция», «культура» в цифровой среде позволяет нам сделать вывод о том, что они очень похожи по своему содержанию. Можно предположить, что некоторые из них описывают отдельные навыки и умения, а понятие «культура» позволяет их объединить. Для рассуждений в ходе нашего исследования целесообразным является использование понятия «информационно-технологическая культура», которая позволяет воплощать знание о дидактических возможностях сети Интернет в педагогической практике высшей школы.

Анализ литературы позволил выделить элементы, демонстрирующие наличие информационно-технологической культуры преподавателя высшей школы. К таким элементам относятся следующие:

– профессиональная готовность к использованию технических средств обучения, в частности интернет-технологий (владение понятийно-терминологическим аппаратом, понимание функциональных особенностей сети Интернет);

– знание специфики информационных потоков в рамках своей деятельности (работа с поисковыми сервисами и службами, знание информационных и учебных интернет-ресурсов, а также технологий Веб 2.0);

– умение осуществлять и организовывать поиск информации из множества источников (работа с тематическими сайтами, справочниками, словарями, и др.);

– умение осуществлять анализ информации и оценку ее содержания

(работа с качественными и достоверными источниками);

– умение систематизировать и обобщать информацию; структурировать и обрабатывать;

– умение представлять информацию в виде учебного материала для успешного решения поставленных дидактических задач и усвоения студентами различных компонентов содержания образования.

Выделенные нами элементы могут свидетельствовать о наличии информационно-технологической культуры преподавателя и способствовать успешному обновлению содержания образования в высшей школе.

Выводы. Информатизация образования трансформирует академическую профессию, предъявляя новые требования к преподавателям высшей школы. Обладание информационно-технологической культурой становится необходимым условием для обновления содержания и организации процесса образования. Однако в научной литературе отсутствует единое представление о такой культуре. Анализ различных подходов к трактовкам позволил выделить основные элементы информационно-технологической культуры: мотивация преподавателя к использованию технических средств обучения и сетевых ресурсов; знание терминологии и понимание функциональных особенностей цифровых систем; умение применять новые инструменты в профессиональной деятельности (поиск информации из различных источников, отбор и оценка их содержания, преобразование информации в учебный материал и др.).

Информационно-технологическая культура может формироваться разными способами. *Первый способ* – стихийно. Элементы информационно-технологической культуры самостоятельно осваивают отдельные преподаватели, которые имеют техническую подготовку. Преподаватели получают удовлетворение от использования информационных и интернет-технологий. Они, как правило, заинтересованы в успехе своей профессиональной деятельности и стремятся соответствовать современному поколению обучающихся. *Второй способ* – разработка и реализация специальных программ повышения квалификации для работающих преподавателей вузов. *Третий способ* – включение в образовательные стандарты разделов, обеспечивающих формирование указанной культуры у будущих преподавателей высшей школы.

Литература

1. Вайндорф-Сысоева М. Е., Субочева М. Л. «Цифровое образование» как системообразующая категория: подходы к определению // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2018. № 3. С. 25 – 36.
2. Информационные и коммуникационные технологии в образовании : монография / под ред. Бадарча Дендева. М. : ИИТО ЮНЕСКО, 2013. 320 с.
3. Кондрашова Н. Н. Формирование информационных компетенций преподавателя высшей школы // Перспективы науки и образования. 2017. № 6 (30). С. 26 – 28.
4. Крючкова С. Г. Формирование информационной культуры преподавателя в рамках повышения квалификации // Среднее профессиональное образование. 2012. № 2. С. 7 – 8.
5. Макарова Т. А. Использование ресурсов сети Интернет в решении проблемы содержания образования в высшей школе: анализ эмпирических данных // Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. № 2 (29). С. 48 – 60.
6. Медийно-информационная грамотность в России: дорога в будущее // Медиа- и информационная грамотность в информационном обществе : сб. материалов всерос. науч.-практ. конф. (Москва, 24 – 27 апр. 2013 г.) / сост. Е. И. Кузьмин, И. В. Жилавская, Д. Д. Игнатова ; под ред. И. В. Жилавской. М. : МЦБС, 2014. 232 с.
7. Рубцова Е. Т. Технологическая культура в педагогическом образовании // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2009. № 83. С. 28 – 38.
8. Симоненко В. Д. Технологическая культура и образование (культурно-технологическая концепция развития общества и образования). Брянск : Изд-во БГПУ, 2001. 214 с.
9. Формирование информационной культуры личности: теоретическое обоснование и моделирование содержания учебной дисциплины / Н. И. Гендина [и др.]. М. : Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 2006. 512 с.
10. Фролова Е. В., Рябова Т. М., Рогач О. В. Медиакомпетентность преподавателей высшей школы: оценка навыков и технологий развития // Медиаобразование. 2017. № 4. С. 37 – 46.

11. Ширина Т. Г., Ширин Д. А. Информационно-технологическая культура как критерий профессионализма преподавателя вуза в рамках международных образовательных программ // Вестник НовГУ. 2014. № 79. С. 81 – 84.
12. Digital literacy, Libraries, and Public Policy. Report of the Office for Information Technology Policy's Digital Literacy Task Force. American Library Association. Office for Information Technology Policy, 2013. 27 pp.
13. New Vision for Education. Unlocking the Potential of Technology. World Economic Forum Report, 2015. 32 pp.
14. Towards Media and Information Literacy Indicators. S. Moeller, A. Joseph, J. Lau, T. Carbo. Paris : UNESCO, 2011. 53 pp.

References

1. Vajndorf-Sy`soeva M. E., Subocheva M. L. «Cifrovое obrazovanie» kak sistemoobrazuyushhaya kategoriya: podxody` k opredeleniyu // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika. 2018. № 3. S. 25 – 36.
2. Informacionny`e i kommunikacionny`e texnologii v obrazovanii : monografiya / pod red. Badarcha Dendeva. M. : IITO YuNESKO, 2013. 320 s.
3. Kondrashova N. N. Formirovanie informacionny`x kompetencij prepodavatelya vy`sshej shkoly` // Perspektivy` nauki i obrazovaniya. 2017. № 6 (30). S. 26 – 28.
4. Kryuchkova S. G. Formirovanie informacionnoj kul`tury` prepodavatelya v ramkax pov`sheniya kvalifikacii // Srednee professional`noe obrazovanie. 2012. № 2. С. 7 – 8.
5. Makarova T. A. Ispol`zovanie resursov seti Internet v reshenii problemy` soderzhaniya obrazovaniya v vy`sshej shkole: analiz e`mpiricheskix danny`x // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2016. № 2 (29). S. 48 – 60.
6. Medijno-informacionnaya gramotnost` v Rossii: doroga v budushhee // Media- i informacionnaya gramotnost` v informacionnom obshhestve : sb. materialov vseros. nauch.-prakt. konf. (Moskva, 24 – 27 apr. 2013 g.) / sost. E. I. Kuz`min, I. V. Zhilavskaya, D. D. Ignatova ; pod red. I. V. Zhilavskoj. M. : MCzBS, 2014. 232 s.
7. Rubczova E. T. Texnologicheskaya kul`tura v pedagogicheskom obrazovanii // Izvestiya RGPU im. A. I. Gercena. 2009. № 83. S. 28 – 38.
8. Simonenko V. D. Texnologicheskaya kul`tura i obrazovanie (kul`turno-texnologicheskaya koncepciya razvitiya obshhestva i obrazovaniya). Bryansk : Izd-vo BGPU, 2001. 214 s.
9. Formirovanie informacionnoj kul`tury` lichnosti: teoreticheskoe obosnovanie i modelirovanie soderzhaniya uchebnoj discipliny` / N. I. Gendina [i dr.]. M. : Mezhhregional`ny`j centr bibliotechnogo sotrudnichestva, 2006. 512 s.
10. Frolova E. V., Ryabova T. M., Rogach O. V. Mediakompetentnost` prepodavatelej vy`sshej shkoly`: ocenka navy`kov i texnologij razvitiya // Mediaobrazovanie. 2017. № 4. S. 37 – 46.
11. Shirina T. G., Shirin D. A. Informacionno-texnologicheskaya kul`tura kak kriterij professionalizma prepodavatelya vuza v ramkax mezhdunarodny`x obrazovatel`ny`x programm // Vestnik NovGU. 2014. № 79. S. 81 – 84.

12. Digital literacy, Libraries, and Public Policy. Report of the Office for Information Technology Policy's Digital Literacy Task Force. American Library Association. Office for Information Technology Policy, 2013. 27 pp.
13. New Vision for Education. Unlocking the Potential of Technology. World Economic Forum Report, 2015. 32 pp.
14. Towards Media and Information Literacy Indicators. S. Moeller, A. Joseph, J. Lau, T. Carbo. Paris : UNESCO, 2011. 53 pp.

T. A. Makarova

**INFORMATION TECHNOLOGY CULTURE AS A NECESSARY CONDITION
OF HIGHER EDUCATION CONTENT RENEWAL**

The author of the article considers the role of information technology culture of teachers in higher education during the renewal of education content according to the level of culture in the digital age. On the basis of different definitions of the term "information technology culture" and their analysis the author distinguishes main components of this culture and presents different ways of its formation.

Key words: information technology culture, higher education, teacher, education content.

УДК 378.147

A. С. Чертоятова

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА
ОБУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНАМ ВАРИАТИВНОГО
ЭКОНОМИЧЕСКОГО МОДУЛЯ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНОЙ
СПЕЦИАЛЬНОСТИ**

В статье обоснована актуальность организации процесса обучения дисциплинам вариативного экономического модуля для студентов инженерной специальности в высшем учебном заведении на основе принципов модульного обучения. Проведен анализ с методологической точки зрения теоретических подходов при раскрытии понятия «модуль» в образовательной деятельности. На основе проведенного анализа сформулировано авторское понимание понятия «модуль». Отмечается, что научно-методическое обеспечение дисциплин вариативного экономического модуля является необходимой составляющей, позволяющей создать педагогические условия, направленные на повышение качества образовательного процесса для студентов инженерной специальности.

Ключевые слова: процесс обучения, экономические дисциплины, вариативный экономический модуль, компетенция, студенты инженерной специальности, модульное обучение, модуль, принципы модульного обучения.

Подготовка компетентного специалиста для атомной отрасли, способного оперативно и качественно решать возникающие производственные задачи, является одной из наиболее актуальных проблем развития высшей школы на современном этапе. Обеспечение атомной отрасли квалифицированными инженерными кадрами обозначено особыми требованиями к подготовке и квалификационному отбору кадров для предприятий атомной отрасли, которые связаны с чрезвычайно высокой степенью ответственности работников, занятых в данной отрасли [1].

Необходимо отметить, что компетентность инженера-атомщика в профессиональной деятельности зависит не только от наличия глубоких профессиональных знаний и умений, но и от способности максимально реализовать себя в быстро меняющейся социально-экономической среде, применяя экономические знания. Для организации качественной экономико-управленческой подготовки студентов инженерной специальности разработана структура вариативного экономического модуля, в который включены такие дисциплины как «Экономика», «Экономика и управление производством», «Основы правовой охраны интеллектуальной собственности», «Инновационный маркетинг», «Инновационный менеджмент» и «Экономико-правовые основы безопасности предприятий атомной отрасли». Процесс изучения дисциплин вариативного экономического модуля студентами инженерной специальности направлен не только на развитие экономического мышления, но и на формирование определенных профессиональных компетенций, не-

обходимых в экономической и управленческой деятельности.

Уровень экономико-управленческой подготовки будущих специалистов, необходимый для успешной профессиональной деятельности, зависит от качества преподавания дисциплин вариативного экономического модуля и степени смыслового единства с другими дисциплинами в соответствии с обозначенными компетенциями в образовательном стандарте. Следовательно, организация процесса обучения дисциплинам вариативного экономического модуля должна быть осуществлена на основе технологии модульного обучения и компетентностного подхода.

Технология модульного обучения в сравнении с традиционной системой обучения имеет преимущества по уровню усвоения знаний, по развитию самостоятельности и активности учебной деятельности студентов, что в совокупности обеспечивает повышение качества подготовки специалистов технического направления. Для технологии модульного обучения характерна высокая технологичность, которая определяется структуризацией содержания процесса обучения, четкой последовательностью всех элементов дидактической системы в форме модульной программы и вариативностью структурных организационно-методических единиц.

Педагогическая практика построения и реализации модульной технологии обучения обуславливает необходимость применения системного, деятельностного и личностного методологических подходов. Модульная технология обучения в рамках системного подхода должна рассматриваться как

педагогическая система, реализуемая в практике образовательного процесса, для которой характерны такие основные признаки, как состав, структура, функциональность, открытость.

Деятельностный подход подразумевает достижение цели обучения через действия обучающегося, что ведет к осознанному и прочному усвоению знаний. В соответствии с данным подходом обучающийся должен осуществлять самоорганизацию при выполнении разных видов самостоятельной работы, а преподаватель – организовывать, мотивировать, координировать, консультировать, контролировать его образовательную деятельность с целью овладения определенными знаниями, умениями и навыками.

Важным методологическим подходом является личностный, который учитывает индивидуальные особенности личности каждого обучающегося. Данный подход находит отражение в таких особенностях технологии модульного обучения, как разработка индивидуализированных программ обучения, индивидуальных заданий и творческих работ научной направленности, учитывая при этом степень подготовленности, интересы и способности студентов инженерной специальности.

В теории и практике модульного обучения понятие «модуль» – основополагающее, так как наиболее полно характеризует его смысл и содержание. В российской и зарубежной системах образования рассматриваются разные подходы к формулированию понятия «модуль» применительно к образовательному процессу. Необходимо отметить, что определение моду-

ля не сформулировано в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», но в п. 3 ст. 13 обозначено, что при реализации образовательных программ может применяться форма организации образовательной деятельности, основанная на модульном принципе представления содержания образовательной программы и построения учебных планов, что носит рекомендательный характер [5]. В связи с этим актуально с методологической точки зрения проведение анализа теоретических подходов при раскрытии понятия «модуль».

В отечественной педагогике теоретические и практические аспекты применения технологии модульного обучения наиболее широко с методологической точки зрения раскрыты в работах ученых Ю. К. Балашова, В. А. Рыжова, П. А. Юцявичене, В. В. Карпова, М. Н. Катханова, М. А. Чошанова, Т. И. Шамовой, Т. М. Давыденко, Г. Н. Шибановой, Т. Н. Гнитецкой, Е. Б. Ивановой, В. С. Плотникова и др. В результате изучения и анализа материалов установлено, что понятие «модуль» может рассматриваться в спектре следующих значений – от раздела дисциплины, состоящего из нескольких тем, до блока дисциплин, объединенных в последовательные компоненты образовательной программы в виде модулей, имеющих междисциплинарные связи.

Анализ педагогической литературы, раскрывающей вопросы теории и практики развития и применения модульного обучения, позволяет отметить, что многие ученые опираются на результаты исследований П. А. Юцявичене, которая раскрывает понятие «модуль»

через формулирование понятия сущности модульного обучения и определяет модуль как индивидуальную учебную программу, включающую целевую программу действий, банк информации и методическое руководство по достижению поставленных дидактических целей [8]. Представляют интерес с научно-методической точки зрения результаты работы П. А. Юцявичене «Теория и практика модульного обучения», в которой автор дает полный анализ прогрессивных педагогических идей зарубежных и отечественных исследований в области модульного обучения.

С позиции исследователей Т. И. Шаповой, Т. М. Давыденко, Г. Н. Шибановой в технологии модульного обучения применяется понятие «учебный модуль», который включает «законченный блок информации, целевую программу действий учащегося; рекомендации (советы) преподавателя по ее успешной реализации». Кроме того, авторы считают, что в процессе модульного обучения «обучающийся самостоятельно (полностью или частично) обучается по целевой индивидуализированной программе» [7].

Учеными Т. Н. Гнитецкой, Е. Б. Ивановой и В. С. Плотниковым вводится понятие «модуль» как единица педагогической системы, содержащая инвариантные элементы, к которым относятся цели и содержание обучения, дидактические процессы и организационные формы обучения [2].

С точки зрения профессионального обучения ученые В. В. Карпов и М. Н. Катханов раскрывают понятие «модуль» «как организационно-методическую междисциплинарную

структуру учебного материала, предусматривающую выделение семантических понятий в соответствии со структурой научного знания, структурирование информации с позиции логики познавательной деятельности будущего инженера» [3]. По мнению авторов, в соответствии с признаком его методического формирования в модуль могут входить подмодули или микромодули, а при междисциплинарном подходе учебные дисциплины или отдельные разделы и темы могут рассматриваться как междисциплинарные модули, которые с точки зрения учебно-научного знания по специальности носят индивидуальный характер и объединены единым требованием к уровню сформированного результата подготовки. Необходимо отметить, что данное определение наиболее точно сочетается с современным понятием модульного обучения, подразумевающим под модулем блок учебного плана, в котором содержится информация, необходимая для формирования новых знаний, умений и навыков, а также обучающие, методические и контролируемые учебные элементы.

В рамках выполнения педагогического исследования разработки структуры и содержания вариативного экономического модуля для студентов специальности 14.05.01 «Ядерные реакторы и материалы» дано обоснование понятия «модуль» как компетентностно-ориентированной, структурированной и логически завершенной части образовательной программы по направлению подготовки (специальности), имеющей научно-методическое обеспечение и направленной на формирование группы родственных ком-

СЛОВО МОЛОДЫМ ИССЛЕДОВАТЕЛЯМ

петенций и интегрированный проверяемый результат. При разработке структуры и содержания вариативного экономического модуля (таблица) опреде-

лены дисциплины, ответственные за формирование компетенций, с учетом их взаимовлияния друг на друга при их выстраивании в пределах модуля.

Структура вариативного экономического модуля

СТРУКТУРА ВАРИАТИВНОГО ЭКОНОМИЧЕСКОГО МОДУЛЯ						
Наименование дисциплины	Целевое назначение			Управление учебными действиями и образовательными ресурсами		
Экономика	Образовательный стандарт ВО НИЯУ МИФИ по специальности 14.05.01 «Ядерные реакторы и материалы» [4]	Компетенции	ОК-4, ПК-14, ПК-37	Учебно-методический комплекс дисциплины		
Экономика и управление производством			ОПК-3, ПК-14, ПК-35, ПК-37, ПК-40, ПК-41	Учебно-методическое обеспечение теоретической и практической подготовки, самостоятельной работы: – рабочая программа;	Научно-методическое обеспечение контроля и оценки знаний: – оценочные средства входного и текущего контроля, промежуточного контроля и аттестации (ФОС дисциплины); – методики контроля; – технические средства контроля и оценки знаний	
Основы правовой охраны интеллектуальной собственности			ОК-5, ПК-32, ПК-38, ПК-39	– учебная литература; – методические рекомендации и указания;		
Инновационный маркетинг			ПК-33, ПК-37	– научно-методические разработки;		
Инновационный менеджмент			ПК-33	– технические средства обучения		
Экономико-правовые основы безопасности предприятий атомной отрасли			ОК-5, ПК-32			

Необходимой составляющей, позволяющей создать педагогические условия, направленные на повышение качества образовательного процесса для студентов инженерной специальности, является научно-методическое обеспечение дисциплин вариативного экономического модуля. Формирование научно-методического обеспечения дисциплин должно осуществляться в соответствии с целями образовательной программы и заявленными

компетенциями в образовательном стандарте. Научно-методическое обеспечение как совокупность научно-методических и учебно-методических материалов, включающая рабочую программу дисциплины, учебную литературу, методики и методические материалы, формы, методы и средства обучения, методические материалы и средства контроля и оценки знаний, умений и навыков в рамках формируемых компетенций, способствует реа-

лизации в комплексе обучающей, развивающей и воспитательной функций процесса обучения.

Практика реализации процесса обучения экономическим дисциплинам на основе модульного обучения позволяет отметить, что необходимо придерживаться основных принципов модульного обучения, которые тесно связаны с общедидактическими: принципа модульности, принципа выделения из содержания обучения обособленных элементов, принципа динамичности, принципа метода деятельности, принципа гибкости, принципа осознанной перспективы, принципа разностороннего методического консультирования, принципа паритетности [8].

В соответствии с принципом модульности дисциплины вариативного экономического модуля следует конструировать в виде модульной программы с целью достижения студентами обозначенных дидактических целей. Учитывая, что модульное обучение обуславливает модуляризацию содержания дисциплины, учебная дисциплина включает в себя совокупность учебных модулей, число которых должно быть определено преподавателем, разрабатывающим рабочую программу дисциплины. Для организации модульного обучения необходимо разработать модульную рабочую программу, модульную структуру разделов дисциплины и рейтинговую систему оценки знаний на основе применения эффективной организации самостоятельной работы и научно-методического построения фонда оценочных средств. Модульная программа

дисциплины включает в себя логически и дидактически завершенные самостоятельные разделы лекционного и практического курсов, направленные на формирование компетенций в соответствии с образовательным стандартом; технологическую карту дисциплины; перечень основной и дополнительной учебной литературы; оценочные средства для входного, текущего и промежуточного контроля, итоговой аттестации; учебно-методические материалы.

Научным подходом при построении процесса обучения дисциплины на модульной основе с применением компетентностного подхода является декомпозиция знаний, умений и навыков каждой компетенции на совокупность дидактических элементов компетенции, которые затем формируются в рамках различных дидактических единиц дисциплины. Следовательно, учебный материал в пределах каждого учебного модуля дисциплины рассматривается не только как единое целое, направленное на решение обозначенной дидактической цели, но и как имеющий определенную структуру, состоящую из учебных элементов в виде дидактических единиц дисциплины, направленных на формирование необходимых дидактических единиц компетенций [6].

Принцип выделения из содержания обучения обособленных элементов направлен на рассмотрение учебного материала в пределах каждого учебного модуля дисциплины вариативного экономического модуля не только как единого целого, связанного с решением определенной дидактической цели,

но и как имеющий определенную структуру, состоящую из свободных элементов, служащих для достижения отдельных подцелей (частных целей) одной интегрированной дидактической цели. Для достижения интегрированной педагогической цели, направленной на формирование необходимых знаний, умений и навыков, информация, входящая в модуль, должна иметь широкий спектр сложности и глубины.

В результате проведенных исследований обозначены дополнительные требования к рабочим программам дисциплин вариативного экономического модуля, позволяющие обеспечить эффективную организацию процесса формирования и развития компетенций в рамках образовательной программы. В программы дисциплин должны быть включены дидактические единицы:

- отражающие современные научные достижения и практические разработки с целью оценки их с экономической точки зрения;
- содержащие современные приемы и методы, используемые в экономической и управленческой деятельности при создании инновационной продукции в атомной отрасли;
- направленные на активизацию познавательного интереса к организационно-экономическим проблемам в инновационной и проектной деятельности и их обоснованию.

В условиях снижения аудиторной нагрузки увеличивается нагрузка на внеаудиторную самостоятельную работу, которую должны выполнять обучающиеся, а преподаватель на основе индивидуального подхода реализовы-

вать консультативно-координирующую функцию. В модульном обучении на основе компетентного подхода взаимодействие педагога и обучаемого при организации самостоятельной работы характеризует принцип паритетности. Результативно взаимодействие преподавателя и обучающегося, если последний при выполнении внеаудиторной самостоятельной работы будет познавательно активен, а значит иметь необходимый уровень подготовленности для реализации взаимодействия в процессе обучения. Даная задача должна решаться при условии взаимосвязи принципа паритетности с принципами динамичности, метода деятельности, гибкости, осознанной перспективы и разностороннего методического консультирования.

Применение принципа динамичности предусматривает построение содержания дисциплин вариативного экономического модуля таким образом, чтобы при необходимости была возможность изменения отдельных учебных элементов внутри одного модуля или полностью заменены отдельные модули в программе дисциплин вариативного экономического модуля. Педагогическим условием соблюдения рассматриваемого принципа является то, что модуль должен представляться в такой форме, чтобы его элементы были легко заменяемыми.

Принцип метода деятельности подразумевает, прежде всего, целенаправленность процесса обучения дисциплинам, что способствует формированию мотивации обучения. В процессе обучения должен применяться проблемный подход к усвоению знаний,

формированию творческого отношения к учению и умению использовать полученные экономические знания как в процессе учебной, так и в дальнейшей профессиональной деятельности. Содержание учебно-методического обеспечения теоретической и практической подготовки, а также самостоятельной работы, отражает систему будущей профессиональной деятельности инженера атомной отрасли и обеспечивает стимулирование этой деятельности посредством ее мотивации на преобразование учебной информации в практические знания, необходимые для формирования профессиональных компетенций.

Реализация принципа гибкости предполагает построение организационно-методической части дисциплин экономического модуля на индивидуальном подходе и обеспечение индивидуального контроля и самоконтроля после достижения определенной цели обучения.

В соответствии с принципом осознанной перспективы в процессе изучения дисциплин вариативного экономического модуля студентам необходимо понимать и осознавать важность саморазвития личности, что обуславливает решение педагогической задачи, направленной на формирование и развитие мотивации у студентов к самостоятельной познавательной деятельности, эффективным средством развития которой является рейтинговая система оценки знаний, включающая критерии оценки познавательной деятельности в процессе выполнения самостоятельной работы.

Принцип разностороннего методического консультирования в процессе обучения дисциплинам направлен на интегрирование инновационных педагогических технологий в процесс обучения дисциплинам вариативного экономического модуля, подчиненных достижению намеченной дидактической цели, которые активизируют познавательную деятельность студентов и обуславливают создание методических условий для выполнения консультативно-координирующей функции со стороны преподавателя.

В связи с этим научно-методическое обеспечение предусматривает обязательную разработку методических указаний и рекомендаций для организации и проведения самостоятельной работы для обучающихся при изучении экономических дисциплин, в том числе контроля и оценки знаний по всем видам самостоятельной работы обучающихся в рамках модульной технологии. Необходимо отметить, что методика организации самостоятельной работы студентов зависит от построения структуры содержания изучаемой дисциплины, объема часов на ее изучение, вида заданий, индивидуальных качеств обучающихся и организационно-методических условий учебной деятельности. При организации образовательного процесса экономических дисциплин применяются следующие виды самостоятельной работы обучающегося: изучение тем и отдельных вопросов теоретического курса; изучение нормативно-правовых документов; оформление отчетов по практическим занятиям; решение задач и выполнение компетентностно-ориентированных заданий и заданий реконструктивного

уровня. Следует применять образовательную технологию опережающей самостоятельной работы, направленной на изучение студентами нового материала до его изучения в ходе практических занятий в виде выполнения заданий реконструктивного уровня.

Таким образом, модульное построение содержания дисциплин вариативного экономического модуля является одним из эффективных инструментов интенсификации процесса обучения экономическим дисциплинам за счет следующих преимуществ: системный подход к построению дисциплин вариативного экономического модуля и

определению его содержания; обеспечение методически обоснованного согласования всех видов процесса обучения дисциплинам внутри вариативного экономического модуля и между ними; формирование гибкой структуры модульного построения курса дисциплин; ориентация студентов на творческое отношение к учебной деятельности; эффективная система рейтингового контроля учебных достижений студентов, которая оценивает не только усвоение учебных материалов, но и результаты познавательной деятельности в процессе самостоятельной работы.

Литература

1. Беляева Г. Б., Сироткина А. Г., Макарец А. Б., Федоренко Г. А. Роль экономической подготовки в формировании профессиональных компетенций выпускников инженерно-технических вузов для атомной отрасли // Глобальная ядерная безопасность. 2016. № 4 (21). С. 89 – 96.
2. Гнитецкая Т. Н., Иванова Е. Б., Плотников В. С. Определение понятия учебного модуля и основы формирования его содержания на примере курса общей физики // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2012. № 12 (20). URL: <http://sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2012/12/gnitetskaya.pdf> (дата обращения: 10.09.2015).
3. Карпов В. В., Катханов М. Н. Инвариантная модель интенсивной технологии обучения при многоступенчатой подготовке в вузе. СПб. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1992. 141 с.
4. Образовательный стандарт высшего образования национального исследовательского ядерного университета «МИФИ»: специальность 14.05.01 «Ядерные реакторы и материалы». М. : НИЯУ МИФИ, 2016. 38 с. URL: <https://mephi.ru/about/govrn-state/educational-standards.php> (дата обращения: 06.04.2017).
5. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 13.07.2015) «Об образовании в Российской Федерации». URL: <http://www.consultant.ru/document/cons> (дата обращения: 02.08.2015).

6. Чертопьятова А. С., Ракова О. А. Научно-методическое обеспечение дисциплин вариативного экономического модуля как средство формирования компетенций у обучающихся инженерной специальности // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология : сб. науч. тр. Ялта : РИО ГПА, 2018. Вып. 58. Ч. 1. С. 283 – 286.
7. Шамова Т. И., Давыденко Т. М., Шибанова Г. Н. Управление образовательными процессами. М. : Академия, 2002. 384 с.
8. Юцявичене П. А. Теория и практика модульного обучения. Каунас : Швиеса, 1989. 272 с.

References

1. Belyaeva G. B., Sirotkina A. G., Makarecz A. B., Fedorenko G. A. Rol' e`konomicheskoy podgotovki v formirovanii professional'ny`x kompetencij vy`pusknikov inzhenerno-texnicheskix vuzov dlya atomnoj otrasli // Global'naya yadernaya bezopasnost`. 2016. № 4 (21). S. 89 – 96.
2. Gnitezckaya T. N., Ivanova E. B., Plotnikov V. S. Opredelenie ponyatiya uchebnogo modulya i osnovy` formirovaniya ego soderzhaniya na primere kursa obshhej fiziki // Sovremennye issledovaniya social'ny`x problem (e`lektronny`j nauchny`j zhurnal). 2012. № 12 (20). URL: <http://sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2012/12/gnitetskaya.pdf> (data obrashheniya: 10.09.2015).
3. Karpov V. V., Katxanov M. N. Invariantnaya model` intensivnoj texnologii obucheniya pri mnogostupenchatoj podgotovke v vuze. SPb. : Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 1992. 141 s.
4. Obrazovatel'ny`j standart vy`sshego obrazovaniya nacional'nogo issledovatel'skogo yadernogo universiteta «MIFI»: special'nost` 14.05.01 «Yadernye reaktory` i materialy`». M. : NIYaU MIFI, 2016. 38 s. URL: <https://mephi.ru/about/govrn-state/educational-standards.php> (data obrashheniya: 06.04.2017).
5. Federal'ny`j zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ (red. ot 13.07.2015) «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii». URL: <http://www.consultant.ru/document/cons> (data obrashheniya: 02.08.2015).
6. Chertopyatova A.S., Rakova O.A. Nauchno-metodicheskoe obespechenie disciplin variativnogo e`konomicheskogo modulya kak sredstvo formirovaniya kompetencij u obuchayushhixsya inzhenernoj special`nosti // Problemy` sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. Ser.: Pedagogika i psixologiya : sb. nauch. tr. Yalta : RIO GPA, 2018. Vy`p. 58. Ch. 1. S. 283 – 286.
7. Shamova T. I., Davy`denko T. M., Shibanova G. N. Upravlenie obrazovatel'ny`mi processami. M. : Akademiya, 2002. 384 s.
8. Yuczyavichene P. A. Teoriya i praktika modul'nogo obucheniya. Kaunas : Shviesa, 1989. 272 s.

A. S. Chertopyatova

**METHODOLOGICAL BASIS FOR THE ORGANIZATION
OF THE PROCESS OF LEARNING THE DISCIPLINES OF THE VARIABLE
ECONOMIC MODULE STUDENTS ENGINEERING**

The article substantiates the relevance of the organization of the process of teaching the disciplines of variable economic module for students of engineering specialty in higher education on the basis of the principles of modular training. The analysis from the methodological point of view of theoretical approaches in the disclosure of the concept of «module» in educational activities is given. On the basis of the analysis the author formulated understanding of the concept of «module». It is noted that the scientific and methodological support of the disciplines of variable economic module is a necessary component that allows to create pedagogical conditions aimed at improving the quality of the educational process for students of engineering.

Key words: learning process, economic disciplines, variable economic module, competence, students of engineering specialty, modular training, module, principles of modular training.

НАШИ АВТОРЫ

АННЕНКОВА

**Арина
Владимировна**

кандидат педагогических наук,
зав. кафедрой иностранных языков Иркутского государственного аграрного университета им. А. А. Ежевского (г. Иркутск, Россия)
E-mail: arinka26@yandex.ru

БАШАРИМОВ

**Юрий
Петрович**

кандидат исторических наук,
доцент кафедры информатики, математики и общегуманитарных дисциплин Липецкого филиала Финансового университета при Правительстве РФ (г. Липецк, Россия)
E-mail: yurybasharimov@yandex.ru

БУЛГАКОВ

**Владислав
Васильевич**

кандидат технических наук, доцент,
зам. начальника Ивановской пожарно-спасательной академии Государственной противопожарной службы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий (г. Иваново, Россия)
E-mail: vbulgakov@rambler.ru

ГЛАДКОВА

**Юлия
Андреевна**

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры дошкольного образования Академии социального управления (г. Москва, Россия)
E-mail: gladkovaua@yandex.ru

ГОРШКОВА

**Марина
Абдуловна**

кандидат педагогических наук,
декан юридического факультета Государственного гуманитарно-технологического университета (Московская обл., г. Орехово-Зуево, Россия)
E-mail: marinaabdgorhkova@mail.ru

ГРИНЧЕНКО

**Наталья
Александровна**

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры романо-германских языков и перевода Елецкого государственного университета им. И. А. Бунина (Липецкая обл., г. Елец, Россия)
E-mail: grinchenko@inbox.ru

ДОБРЯКОВА

**Марина
Викторовна**

доктор филологических наук,
доцент кафедры иностранных языков Российского университета транспорта (г. Москва, Россия)
E-mail: umkped@mail.ru

ДУХАВНЕВА

**Алла
Владимировна**

кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры психологии и управления персоналом Южного университета (г. Ростов-на-Дону, Россия)
E-mail: duhavneva@mail.ru

НАШИ АВТОРЫ

- ИСАЕВА**
Сабина
Маджидовна ассистент кафедры иностранных языков Российского университета транспорта (г. Москва, Россия)
E-mail: chandni_raheli@mail.ru
- КАШИЦЫНА**
Татьяна
Николаевна начальник отдела научно-технической информации Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: kashitsina@vlsu.ru
- КУЗНЕЦОВА**
Лилия
Эдуардовна зам. начальника отдела подготовки кадров высшей квалификации Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: lika.smidt@mail.ru
- КУРЕНКОВА**
Римма
Аркадьевна доктор философских наук, профессор профессор кафедры философии и религиоведения Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail:
- ЛОПАТКИНА**
Елена
Вячеславовна кандидат педагогических наук, доцент доцент кафедры математического образования и информационных технологий Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: additiv@yandex.ru
- МАКАРОВА**
Татьяна
Анатольевна преподаватель кафедры иностранных языков Военного университета Министерства обороны РФ (г. Москва, Россия)
E-mail: april.tm@mail.ru
- МАЛОВА**
Елена
Николаевна старший преподаватель кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: shaposhnikov62@mail.ru
- ПОДОЛЬСКАЯ**
Ирина
Александровна кандидат филологических наук, доцент кафедры французского языка Московского государственного института международных отношений (г. Москва, Россия)
E-mail: irinapodolskaya@yandex.ru

НАШИ АВТОРЫ

- СКЛИЗКОВА Алла Персиевна** кандидат филологических наук, доцент
доцент кафедры русской и зарубежной филологии Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: burelomy@list.ru
- СОЛОМЕННИКОВА Ольга Анатольевна** кандидат педагогических наук, доцент
зав. кафедрой дошкольного образования Академии социального управления (г. Москва, Россия)
E-mail: osolomennikova@yandex.ru
- СТАШЕНКО Сергей Ильич** преподаватель Педагогического института Тихоокеанского государственного университета (г. Хабаровск, Россия)
E-mail: sergei.s.85@rambler.ru
- УРУСОВА Лаура Хабаловна** кандидат педагогических наук,
старший преподаватель кафедры государственных и гражданско-правовых дисциплин Северо-Кавказского института повышения квалификации (филиала) Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик, Россия)
E-mail: lauraurusova@gmail.com
- ФАБРИКОВ Максим Сергеевич** кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: fabrikoff@mail.ru
- ЧЕРТОПЯТОВА Анна Сергеевна** аспирант Димитровградского инженерно-технологического института – филиала Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ» (Ульяновская область, г. Димитровград, Россия)
E-mail: annachertopyatova@yandex.ru
- ШАБАЛИНА Елена Анатольевна** кандидат педагогических наук,
зав. кафедрой профессионального образования Владимирского института развития образования им. Л. И. Новиковой (г. Владимир, Россия)
E-mail: himikoff@yandex.ru
- ШАМАНИН Николай Владимирович** старший преподаватель кафедры психологии личности и специальной педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: shamanin_1983@mail.ru

OUR AUTHORS

ANNENKOVA

Arina V.

PhD (Education),

Head of Foreign Languages Department, Irkutsk State Agrarian University named after A. A. Ezhevsky (Irkutsk, Russia)

E-mail: arinka26@yandex.ru

BASHARIMOV

Yuri P.

PhD (History),

Associate Professor, Associate Professor of the Department of Mathematics, Informatics and General Humanitarian Sciences, Lipetsk Branch of the Financial University under the Government of the Russian Federation (Lipetsk, Russia)

E-mail: yurybasharimov@yandex.ru

BULGAKOV

Vladislav V.

PhD (Technical Sciences), Associate Professor,

Deputy head of the Ivanovo fire and rescue Academy of State fire service of Ministry of Russian Federation for civil defense, emergencies and elimination of consequences of natural disasters (Ivanovo, Russia)

E-mail: vbulgakov@rambler.ru

GLADKOVA

Yulia A.

PhD (Education),

Associate Professor of the Department of Preschool Education, Academy of Public Administration (Moscow, Russia)

E-mail: gladkovaua@yandex.ru

GORSHKOVA

Marina A.

PhD (Education),

Dean of the Faculty of Law, State Humanitarian-Technological University Moscow Region (Moscow Region, Orekhovo-Zuevo, Russia)

E-mail: marinaabdgorhkova@mail.ru

GRINCHENKO

Natalia A.

PhD (Education), Associate Professor,

Associate Professor of the Department of Romance and Germanic Languages and Translation, Yelets State University named after I.A. Bunin (Lipetsk region, Yelets, Russia)

E-mail: grinchenko@inbox.ru

DOBRYAKOVA

Marina V.

PhD (Psychology),

Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Russian University of Transport (Moscow, Russia)

E-mail: litnora@yandex.ru

OUR AUTHORS

- DOUKHAVNEVA
Alla V.** PhD (Education), Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Psychology and
Human Resource Management, Southern University (Ros-
tov-na-Donu, Russia)
E-mail: duhavneva@mail.ru
- ISAEVA
Sabina M.** assistant of the Department of Foreign Languages,
Russian University of Transport (Moscow, Russia)
E-mail: chandni_raheli@mail.ru
- KASHITSINA
Tatiana N.** Head of Scientific and Technical Information Department,
Vladimir State University named after Alexander and Ni-
kolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: kashitsina@vlsu.ru
- KUZNECOVA
Lilia E.** Deputy Head of the Department of Training of Highly
Qualified Personnel, Vladimir State University named af-
ter Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: lika.smidt@mail.ru
- KURENKOVA
Rimma A.** Dr. Sc. (Philosophy), Professor,
Professor of the Department of Philosophy and Religious
Studies, Vladimir State University named after Alexander
and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail:
- LOPATKINA
Elena V.** PhD (Education), Associate Professor,
Associate Professor of the Department of mathematical
education and information technologies, Vladimir State
University named after Alexander and Nikolay Stoletovs
(Vladimir, Russia)
E-mail: additiv@yandex.ru
- MAKAROVA
Tatiana A.** lecturer of the Department of Foreign Languages, Military
University of the Ministry of Defence (Moscow, Russia)
E-mail: april.tm@mail.ru
- MALOVA
Elena N.** Senior lecturer, Department of Pedagogics, Vladimir State
University named after Alexander and Nikolay Stoletovs
(Vladimir, Russia)
E-mail: shaposhnikov62@mail.ru
- PODOLSKAYA
Irina A.** PhD (Psychology),
Associate Professor of the Department of French Lan-
guage, Moscow State University of Foreign Affairs (Mos-
cow, Russia)
E-mail: irinapodolskaya@yandex.ru

OUR AUTHORS

- SKLIZKOVA
Alla P.** PhD (Philology), Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Russian and
Foreign Philology, Vladimir State University named after
Alexander and Nikolay Stoletovs, (Vladimir, Russia)
E-mail: burelomy@list.ru
- SOLOMENNIKOVA
Olga A.** PhD (Education), Associate Professor,
Head of the Department of Preschool Education, Acade-
my of Public Administration (Moscow, Russia)
E-mail: osolomennikova@yandex.ru
- STASHENKO
Sergei I.** lecturer of the Pedagogical Institute, Pacific National
University (Khabarovsk Russia)
E-mail: sergei.s.85@rambler.ru
- URUSOVA
Laura Kh.** PhD (Education),
Senior Lecture of the Department of State and Civil Law
Disciplines, North-Caucasian Institute of Advanced Rus-
sian Police Academy (branch),
Krasnodar University of Russian Interior Ministry,
(Nalchik, Kabardino-Balkarian Republic, Russia)
E-mail: lauraurusova@gmail.com
- FABRIKOV
Maxim S.** PhD (Education),
Associate Professor of the Department of Pedagogy,
Vladimir State University named after Alexander and Ni-
kolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: fabrikoff@mail.ru
- CHERTOPYATOVA
Anna S.** graduate student, Dimitrovgrad Engineering and Techno-
logical Institute – Branch of the National Research Nucle-
ar University «Moscow Engineering Physics Institute»
(Ulyanovsk region, Dimitrovgrad, Russia)
E-mail: annachertopyatova@yandex.ru
- SHABALINA
Elena A.** PhD (Education),
Head of the Department of Professional Education,
Vladimir Institute of Education Development named
L. I. Novikova
E-mail: himikoff@yandex.ru
- SHAMANIN
Nikolay V.** Senior Lecture of the Department of Personality Psychol-
ogy and Special Pedagogics, Vladimir State University
named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir,
Russia)
E-mail: shamanin_1983@mail.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ (INFORMATION FOR AUTHORS)

Научно-методический журнал «Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки» публикует научные статьи, обзоры, иные материалы (информационные, критические, дискуссионные).

Периодичность издания – четыре номера в год.

Просим предоставлять материалы в следующем виде:

Объем присланного материала должен быть не менее 15000 и не более 35000 знаков, включая пробелы:

- редактор – Microsoft Word;
- шрифт – 14 пт, Times New Roman;
- междустрочный интервал – 1,5;
- выравнивание по ширине;
- поля со всех сторон – 2 см;
- текст без переносов;
- ссылки на литературу приводятся по тексту в квадратных скобках;
- список литературы располагается в конце текста статьи (входит в общий объем статьи);
- **список литературы должен быть представлен как на русском языке, так и в романском алфавите (латинице).**

Публикуемые сведения на русском и английском языках должны быть размещены в одном файле со статьей в следующем порядке:

- заглавие – содержит индекс УДК; инициалы и фамилию автора/авторов; название статьи;
- после названия статьи располагают текст аннотации (8 – 10 строк) и ключевые слова (7 – 10 слов) на русском языке;
- указание на грант или госзадание;
- застатейный список литературы приводится в алфавитном порядке;
- список литературы оформляется в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5-2008 Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления;
- в конце статьи на английском языке приводятся: инициалы и фамилия автора/авторов; название статьи, аннотация, ключевые слова.

Рукописи, не принятые в печать, не возвращаются.

Отдельными файлами высылаются:

- **копии всей содержащейся в материале графики** – рисунков, схем (в формате JPEG или TIFF, разрешение не менее 300 dpi), а также формул и таблиц; все графические материалы должны быть озаглавлены и пронумерованы;

- **сведения об авторе (авторах) на русском и английском языках, включающие:** фамилию, имя и отчество (полностью), место работы и должность, ученую степень и звание (с указанием специальности), телефон, почтовый (с индексом) и электронный адреса для переписки. Все сведения предоставляются полностью без сокращений и аббревиатур.

Названия всех файлов должны начинаться с фамилии автора.

Полные требования к оформлению рукописей размещены на сайте www.sci.vlsu.ru/main/izdanie/vak_vggu.aspx

Публикации в журнале бесплатные.

Материалы следует направлять по адресу: 600000, г. Владимир, ул. Горького, 87, Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (для кафедры педагогики).

Телефон для справок: (4922) 47-99-72 **E-mail:** pedagog@vlsu.ru