

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

**Вопросы теории и методики
профессионального образования**

Материалы конференции «Чтения Ушинского»
2-3 марта 2017 г.

Ярославль
2017

УДК 378.046.4; 377
ББК 74.5
Т 33

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

Т 33 Вопросы теории и методики профессионального образова-
ния: материалы конференции «Чтения Ушинского» / под ред.
д-ра ист. наук, профессора М.В. Новикова. – Ярославль : РИО
ЯГПУ, 2017. – 126 с.
ISBN 978-5-00089-172-8

В сборнике опубликованы материалы докладов участников
71-й научно-практической конференции, посвященной памяти
К.Д. Ушинского. В сборнике представлены результаты исследований
ученых, аспирантов, а также педагогов-практиков.

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

ISBN 978-5-00089-172-8

© ФГБОУ ВО «Ярославский
государственный педагогический
университет им. К.Д. Ушинского», 2017
© Коллектив авторов, 2017

Сравнение отечественных и зарубежных подходов к тьюторству

Аннотация. В данной статье поднимается вопрос о сходствах и различиях зарубежного и отечественного подходов к реализации модели тьюторства. В ней представлены цель деятельности тьютора, принципы, на которых базируется деятельность тьютора, формы и методы тьюторской работы, а также ее результат.

Ключевые слова: тьютор, тьюторство, функции тьютора, модели тьюторства, образовательный запрос.

Тьюторство – это продукт английской системы образования, направленный на индивидуализацию процесса обучения. Именно индивидуализм является стержнем тьюторской модели сопровождения и в образовании взрослых.

Основной целью классической модели тьюторства стало развитие метакогнитивных способностей учащихся как субъектов образования на основе принципа индивидуализации. Составляющими тьюторской деятельности являлись принципы, определяющие его деятельность: свободы, сознательности, активности, самостоятельности, индивидуализации.

Одно из необходимых условий реализации модели тьюторства – отсутствие административного контроля, поскольку результат деятельности тьютора – развитие метакогнитивные способности учащихся – отсрочен во времени, они проявляются на экзаменах и в жизненных ситуациях, как реальных, так и смоделированных.

К концу XVI века тьютор становится центральной фигурой в университетском образовании, отвечая, прежде всего, за воспитание подопечных. Позднее, с возрастанием необходимости именно образовательного ресурса, у тьютора появились новые функции, современный английский тьютор:

- изучает психологические особенности личности учащегося, социально-бытовые условия их жизни;
- поддерживает обучающегося в процессе самокоррекции развития и поведения;
- составляет и разрабатывает план своей учебной работы, а также создает условия для ее реализации;
- оказывает обучающемуся поддержку в решении личностных проблем;
- содействует социальной и правовой защите интересов и прав ученика;
- контролирует динамику прохождения учеником индивидуального образовательного маршрута [1].

Появление тьюторов в немецких университетах в начале 50-х гг. XX в. было обусловлено как распространением в Европе классической модели тьюторства, так и наличием национальных традиций свободного продуктивного образования, предусматривающих индивидуальное развитие обучающегося на основе деятельностного подхода.

В современной модели тьюторства Свободного университета Берлина, полученной в результате модернизации системы образования, лежат полученные знания по определенному предмету, дополненные необходимыми практическими навыками в работе маленькой группы.

Основной целью модели тьюторства в Германии является нравственное воспитание и развитие профессиональных компетенций учащихся на основе принципа индивидуализации. Спецификой немецкой модели тьюторства является исключение воспитательной функции деятельности тьютора.

Также к специфическим чертам данного варианта классической модели следует отнести наличие концептов Peer-coaching и Multiplikatorship, благодаря чему немецкая модель тьюторства представлена наличием трех «разновидностей» тьюторов - это метатьюторы, мультипликаторы и менторы.

Немецкие тьюторские программы обеспечиваются руководителями программ, которые следят за ее исполнением. Тьюторы следят за соблюдением основной цели тьюторских занятий, наряду с задачами и функциями, выполняемыми тьюторами. В свою очередь, они выполняются метатьюторами в процессе взаимодействия с учащимися.

Под термином «Мультипликатор/наставник» (нем. Multiplikator) понимают человека, который в процессе обучения передает студентам специфические знания (из одной области), менторы – «опытные» студенты, которые принимали участие и закончили тьюторскую программу, ментор – оказывает академическую поддержку, а также является примером для подражания для студентов [1].

Таким образом, в немецких университетах на сегодняшний день существует три основных разновидности тьюторства.

Возникновение и развитие педагогической мысли в арабском мире связано со становлением ислама, последней по времени возникновения из мировых религий. Ислам поощрительно относится к науке и образованию, ценит ученых людей и занятия наукой.

Современная арабская модель тьюторства ставит своей целью развитие метакогнитивных способностей студентов на основе принципа индивидуализации.

Одно из необходимых условий для реализации модели тьюторства в ОАЭ – отсутствие какого-либо административного контроля, однако все тьюторы обязаны регулярно проходить через оценочный процесс.

Наибольшее распространение она получила также на университетском уровне. Модель тьюторства в ОАЭ подразумевает сокращение функций тьютора, исключая воспитательную функцию, что свойственно и немецкой модели тьюторства [1].

Деятельность тьютора в ОАЭ имеет ограничения в части поведения, манер, темы разговора, стиля одежды, что объясняется специфичностью культуры страны.

Модель тьюторства в России сегодня становится полноценной системой поддержки формирования индивидуальной образовательной траектории учащегося. Основной целью образующейся в России модели тьюторства является сопровождение становления индивидуальной образовательной траектории учащихся на основе принципа индивидуализации.

Процесс внедрения модели тьюторства в российский образовательный процесс начался в 90-е гг. XX в., а предпосылками для модернизации образовательной системы и появления тьюторства стали осознание необходимости открытости образова-

тельного процесса как принципа выстраивания образовательной программы; дефицит профессионализма субъектов образовательного пространства и неудовлетворенность уровнем знаний учащихся.

Специфической чертой российской модели тьюторства является то, что она внедряется в общеобразовательные учреждения (школы), в средние профессиональные образовательные учреждения, в университетском образовании [2]. В условиях дополнительного профессионального образования основной задачей является управление применением полученных слушателями знаний в их профессиональной деятельности [3].

Таким образом, определены сходства и различия зарубежных и отечественного подходов к реализации модели тьюторства: к сходствам относятся единая цель деятельности тьютора, принцип индивидуализации, на котором базируется деятельность тьютора; формы и методы тьюторской деятельности, а также ее результат; различия заключаются в уровнях применения моделей (университетском, общеобразовательном), времени и конкретных причинах возникновения, функциях тьютора и нормативном закреплении его деятельности (появление в государственном реестре профессий); особо выделен подход к тьюторской деятельности в ОАЭ, основанный на интеграции европейских моделей тьюторства с национальными традициями в образовании.

Библиографический список

1. Андреева Е.А. Сравнительный анализ моделей тьюторства [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.А. Андреева – М., 2012. – 236 с.
2. Профессия «тьютор» [Текст] / Т.М. Ковалева [и др.]. – М.; Тверь: СФК-офис, 2012. – 246 с.
3. Коряковцева О.А. Тьюторское сопровождение взрослых обучающихся: возможности и перспективы [Текст] / О.А. Коряковцева, И.Ю. Тарханова, Т.Г. Доссэ // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – № 5. – С. 100–103.

Понимание, образование и внутренний мир человека

«Как много мы знаем и как мало мы понимаем».

А. Эйнштейн

Аннотация. Статья посвящена анализу неразрывной взаимосвязи трех научных проблем: понимания, внутреннего мира человека и образования. Показано, что в психологии до сих пор распространены упрощенные представления о понимании. Выявлена роль отечественных психологов (М.С.Роговин, А.А. Брудный) в исследованиях понимания. Определены проблемы в практике образования, связанные с недостаточным учетом психологических закономерностей понимания. Намечены перспективы исследований понимания в связи с категорией внутреннего мир человека.

Ключевые слова: психология, образование, понимание, архетип, сознание, внутренний мир человека

Фундаментом психической жизни живого организма является память. Это положение общей психологии в значительной степени справедливо, хотя применительно к психологии человека требуется существенная добавка: если говорить об интеллектуальной жизни, то огромную роль на этом уровне приобретает понимание.

Цель настоящей статьи в том, чтобы показать, что необходимы дальнейшие исследования понимания, которые помогут решить возникающие практические проблемы.

В отечественной психологии фундаментальная функция понимания оказалась явно недооцененной, в результате фактически была сведена к компоненту мышления и речи. Никто не спорит, что понимание необходимо, к примеру, при решении задач и в общении, но, представляется, роль понимания в психической жизни оказалась значительно ограниченной, а характеристика самого понимания обедненной и упрощенной.

В последние десятилетия заметно изменение приоритетов. Феномен понимания все чаще исследуется с позиций психологии человеческого бытия [5], в связи с чем актуальны нарративные, герменевтические, этические, экзистенциальные подходы. Никким образом не оспаривая важности этих новых аспектов анализа, отметим, что число исследований понимания в рамках традиционного когнитивного подхода значительно уменьшилось. Это представляется неоправданным. Напротив, стоит подчеркнуть, что сейчас требуются новые исследования по проблеме понимания в когнитивном аспекте, поскольку, как мы увидим ниже, решение практических задач требует конкретных знаний о понимании и его механизмах. В связи с этим сегодня остро необходим критический анализ основных подходов к проблеме понимания в классической и современной психологии (в первую очередь именно понимания как когнитивного процесса). В рамках настоящей статьи лишь обозначим некоторые моменты.

Главное состоит в том, что мы, похоже, упрощенно понимаем сам феномен общения и понимания. Полезно обратить внимание на то, что понимание и общение тесно связаны. Обычно представляется, что общение это чисто информационный процесс, в котором передается от субъекта к другому субъекту некоторый текст, подлежащий пониманию. Именно в этом моменте и заключается возможный источник упрощения: передаваемый текст это скорее не передаваемое «содержание», а лишь «инструкция» другому (понимающему), предписывающая определенные действия в своем внутреннем мире, точнее, в той его части, которая соответствует описываемому явлению. Отсюда становится абсолютно ясно, что подлинное понимание будет зависеть не только от полученного сообщения, но и от того, насколько различаются представления о данном (описываемом) явлении общающихся (или пишущего и читающего – в случае письменного общения). Эти представления, как правило, различаются и зачастую весьма сильно (мы хорошо знаем о том, что в психологии существует множественность подходов к исследованию одного и того же явления и, соответственно, множественность трактовок). Понятно, что такая картина происходящего при чтении и понимании оставляет гораздо больше возможностей для непонимания или недопонимания. Кроме того,

не стоит забывать и о других трудностях понимания, пронизательно отмеченных модным писателем:

*Между тем
Что я думаю
Что я хочу сказать
Что мне кажется, что я говорю,
Что я говорю,
И тем
Что вам хочется услышать
Что вам кажется, что вы слышите
Что вы слышите
Что вы хотите понять
Что вы думаете, что вы понимаете
Что вы понимаете,
Есть десять шансов к одному, что возникнут трудности в общении.
Но все-таки попробуем... [2]*

Вернемся к различию представлений участников процесса общения. Не учитывать эти различия – фундаментальная ошибка психологии общения: она устраняется, если в арсенал психологии в качестве базового вводится понятие «внутренний мир человека»... Но не будем пока говорить об этой важной и вместе с тем многими не осознаваемой проблеме. Вспомним основные этапы и достижения в постижении понимания.

Важной вехой на пути психологического изучения понимания явилось исследование М.С. Роговина (1921-1993), в котором развивались идеи А.А. Потебни, и было показано, что понимание играет важную роль в познании человека. Поскольку это кандидатская диссертация, остановимся на ней чуть более подробно. Точнее, просто приведем несколько цитат. (Подробный анализ этой работы М.С. Роговина еще предстоит). «Современная психология, изучая познавательные процессы человека, стремится отразить их не абстрактно, не изолированно, а во всей их сложности и взаимообусловленности, а также в тесной зависимости от той конкретной жизненной обстановки, в которой они реализуются. В связи с этим в психологии все большее значение приобретает проблема раскрытия психологических закономерностей понимания как необходимого компонента почти любой области нашей практической и теоретической деятельности» [11, с.1].

«Проблема понимания – как проблема общей психологии – была поставлена на научную почву в трудах А.А. Потебни и К.Д. Ушинского. А.А. Потебня, будучи языковедом, разработал смелую и своеобразную концепцию понимания, которая в той или иной степени изложена во всех его важнейших работах. Согласно его учению, понимание есть процесс, в котором мысль овладевает бесконечным разнообразием чувственных данных; оно есть переход от наглядных образов и творений искусства к научным понятиям и отражается в развитии языковых значений» [11, с.5].

«Понимание направлено на раскрытие связей и отношений реальной действительности. Оно может быть непосредственным, но в большинстве случаев оно опосредовано развернутыми мыслительными процессами. Сравнение, ассоциация, ассимиляция, анализ и синтез, абстракция и конкретизация, индукция и дедукция и т.д., включаясь в процесс понимания, играют в нем большую или меньшую роль, в зависимости от самой познавательной задачи» [11, с.14]. И – обратим внимание на важный вывод автора: «... в понимании помимо мыслительных операций проявляется определенное отношение человека к той или иной познавательной задаче, основанное на прежнем опыте индивида и на той конкретной его деятельности, в которой осуществляется понимание. Это отношение, обусловленное, таким образом, всей личностью человека в ее сложном целом, и определяет ход мыслительного процесса – в сторону понимания или непонимания» [11, с.15].

Принципиально новый этап в исследовании понимания начинается с работ А.А. Брудного (1932 - 2011), в которых проблемы понимания разрабатываются в русле авторской радикальной психологии [1]. Согласно А.А. Брудному, понимание выступает важнейшей психической функцией, причем рассматривается не узко когнитивистски (как это было свойственно советской психологии), а как функция, в которую органично включен общечеловеческий опыт, архетипы и символы коллективного бессознательного.

Таким образом, понимание никак нельзя рассматривать (после работ Брудного) как процесс, состоящий в линейной переработке поступающей информации. Реализация этого подхода

позволяет, к примеру, по-иному понимать и интерпретировать феномены массового сознания [4].

Характеризуя подход А.А. Брудного к проблеме понимания, нельзя не отметить важность идеи о трех полях понимания (имеется в виду наличие пространств фактов, теорий и текстов) (см. [1]). Несомненно, важными для современной психологии являются идеи об аксиальной и ретиальной коммуникации.

Понимание представляет собой раскрытие существенно-го в предметах и явлениях действительности, постижение смысла и значения чего-либо, достигаемое на основе связывания понимаемого с уже известным человеку из прошлого опыта. Человеческое мышление стремится отразить изучаемые объекты или явления прежде всего путем соотнесения их с более широким кругом явлений, включая их в систему уже изученных закономерностей, связей и отношений действительности (М.С. Роговин). Понять явление — значит выяснить его место и роль в той конкретной системе воздействующих явлений, внутри которой оно с необходимостью осуществляется, и выяснить как раз те особенности, благодаря которым это явление только и может играть такую роль в составе целого. Понять явление — значит выяснить способ его возникновения, «правило», по которому это возникновение совершается с необходимостью, заложенной в конкретной совокупности условий; значит проанализировать сами условия возникновения явления. Это является общей формулой образования понятия, понимания (Э.В. Ильенков).

Принимая и позитивно оценивая как принципиальные достижения положения радикальной психологии А.А. Брудного, трактующие вопросы понимания, хотим отметить, что в настоящее время появляются перспективы дальнейшего развития концепции понимания. В этой статье обозначим новую проблему, которую можно обозначить как понимание и внутренний мир человека. Включение исследований понимания в новый, более широкий контекст, открывает перспективы для углубления трактовки понимания.

Констатируем, что в современной психологии понимание проходит по классу психических процессов. Разумеется, это проявление функционализма, не изжитого до сих пор. Можно восхищаться пронизательностью ученого, который (за счет ис-

пользования других форм анализа и разработки проблем понимания в иных контекстах) пришел к выводам, которые позволили А.А. Брудному сформулировать основные положения радикальной психологии. Вместе с тем нельзя не отметить, что дальнейшего радикального прорыва в исследовании понимания не произойдет до тех пор, пока не будет преодолен узкофункциональный подход в психологии. Для этого, на наш взгляд, необходимо сопряжение исследований понимания и включение их в контекст новой широкой трактовки предмета психологии.

Главная беда нашей школы, причем в значительной степени не осознанная, состоит в том, что в современной школе перестали добиваться понимания при усвоении. Не место обсуждать эти проблемы, но когда в школьном обучении формируется клиповое сознание, становится ясно, что беда пришла. Вдобавок процветает вербализм.

Приведем цитату, которой больше четверти века. «Для того чтобы материал был хорошо усвоен, необходимо его понять. Как убедиться в том, что материал учащимся понят, каковы критерии понимания? Понимание может проявляться в слове и в действии. Часто используется пересказ учащимся того, что было усвоено. Однако пересказа бывает недостаточно (по рассказу трудно бывает судить, что и как понято), поэтому используют постановку вопросов, по ответам на которые судят о понимании. Поскольку существует опасность того, что материал, особенно словесный, будет без достаточного понимания усвоен, полезно использовать пересказ своими словами (при этом рекомендуется видоизменять формулировку мыслей, переконструировать текст, излагать в сжатом виде и т. п.). Эффективным средством проверки понимания является самопостановка вопросов учащимися и ответов на эти вопросы. Критерием понимания могут также являться действия, которые должен выполнить учащийся в соответствии с понятым материалом. Полезно разработать систему практических заданий, которые позволят выявить, насколько понят материал (стандартизированные задания можно рассматривать как тесты понимания). Важно использовать оба критерия понимания, поскольку между ними возможны расхождения. Таким образом, критерием понимания является сочетание словесного объяснения и фактического выполнения действий» [7, с.113].

Попробуем представить, что из перечисленного может использовать на уроке педагог в современной школе, который вынужден тренировать своих питомцев правильному выполнению заданий ЕГЭ.

Специалисты по методологии науки давно обратили внимание, что перспективы того или иного подхода связаны в первую очередь с тем, в соотношении с какими понятиями рассматривается изучаемое явление. А.Л. Журавлев и В.А. Кольцова пронизательно замечают, что «среди самых сложных задач, с которыми сталкивается любая наука, выделяются задачи формирования ее категориального аппарата и систематизации имеющихся теоретических представлений и эмпирических данных» [3, с.5]. Именно поэтому нам представляется, что наиболее перспективным подходом к исследованию понимания является подход, в соответствии с которым понимание рассматривается в связи с раскрытием внутреннего мира человека [12].

Таким образом, если мы рассматриваем понимание в контексте других психологических понятий, то в большой степени перспективы нашего изыскания будут зависеть от того, с какими именно психологическими понятиями будет соотноситься категория «понимание». С нашей точки зрения, существует принципиальная разница между ситуацией, когда понимание соотносится с категорией «сознание» или «психика», и той, когда понимание вписывается в конструкт «внутренний мир человека». По нашему мнению, соотнесение с конструктом «внутренний мир человека», а точнее, вписывание понимания в архитектуру «внутреннего мира человека» автоматически снимает многие вопросы, так как важные отношения понимания с другими компонентами структуры внутреннего мира определяются самой системой. Сама система внутреннего мира подробно описана. В предыдущих публикациях (см. [13], [12]) давалась подробная характеристика внутреннего мира, что избавляет от необходимости дополнительных комментариев в настоящем тексте. Обратим внимание, что в рамках разрабатываемого подхода понимание трактуется как способность. Таким образом, преодолевается не только функционализм, о котором говорилось выше, но и существующий в психологии традиционный отрыв познавательных функций от личности.

Обратим внимание еще на один важный момент, который придает этой проблеме остроту в практической плоскости. Представляется, что проблема понимания сейчас важна чрезвычайно в области образования. Многими исследователями отмечается, что для современных школьников характерны клиповое мышление, некоторые говорят даже о теговом мышлении. Естественно, что процессы понимания при этом страдают в первую очередь, поскольку о сколь-нибудь полноценном понимании в данном случае говорить вообще не приходится. Нарушается системность знаний (можно сказать, что она вообще почти не формируется).

Возникает существенное противоречие, которое усугубляется изменением форм контроля за усвоением знаний в современной школе и использованием новых технологий оценки уровня подготовки школьников. Для того, чтобы осознать реальные масштабы проблемы, достаточно сопоставить, как происходит усвоение знаний о мире у дошкольников и те изменения в усвоении, которые мы видим во время организованного школьного обучения. Если в дошкольном детстве формируется образ мира и закладываются основы его понимания, то в более старшем возрасте в школьном обучении появляются вербализм, мозаичность сознания, клиповость мышления, что, разумеется, сопровождается дефектами в понимании. Попытки «внести системность» за счет обобщений выглядят просто жалкими. Однако мы хорошо знаем, что то, что понято, усвоено навсегда. Представляется, что в настоящее время приложение разработок в области понимания к сфере образования наиболее актуально.

Широко известно, что человек помнит значительно больше, чем реально понимает. Ярким примером может служить огромное количество слов (имеющих иностранное происхождение), которое обычный человек хорошо помнит, но, по сути, понимает весьма ограниченно. В этом мы видим большой ресурс интеллектуального развития индивидов (при включении их в специальный тренинг обучения пониманию, см.: [6]).

Примеры такого рода свидетельствуют, что пониманию целенаправленно можно учить, и, следовательно, ситуацию при желании легко можно исправить. Известны и другие направления работы, позволяющие углубить понимание.

В заключение отметим, что только рассмотрение понимания в более широком контексте, чем традиционный, позволит организовать системную работу по совершенствованию понимания. Напомним, что понимание – это важнейшая проблема нашего образования, одно из самых слабых мест в системе образования, нуждающееся в скорейшей корректировке, поскольку эффективность работы школы находится под угрозой. Рассмотрение понимания в контексте внутреннего мира человека – один из возможных путей решения этой проблемы.

Библиографический список

1. Брудный А.А. Психологическая герменевтика [Текст] / А.А. Брудный. – М., 1998. – 335 с.
2. Вербер Б. Энциклопедия относительного и абсолютно-го знания [Текст] / Б.Вербер / пер. с фр. – М.: Рипол Классик, 2016. – 288 с.
3. Журавлев А.Л., Кольцова В.А. Предисловие [Текст]/ А.Л. Журавлев, В.А. Кольцова// Шадриков В.Д. От индивида к индивидуальности. – М.: ИП РАН, 2009. – С. 3–9.
4. Злотникова Т.С., Мазилев В.А., Нажмуудинов Г.М. Архетип как код массовой культуры [Текст] / Т.С. Злотникова, В.А. Мазилев, Г.М. Нажмуудинов // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – № 6. – С.195–203.
5. Знаков В.В. Психология понимания: Проблемы и перспективы [Текст] / В.В. Знаков. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 448 с.
6. Мазилев В.А. Методологические проблемы воспитания свободного человека [Текст] / В.А.Мазилев // Социально-экономические и технические системы: исследование, проектирование, оптимизация. Спецвыпуск: II-я международная научно-практическая конференция «Духовно-нравственное развитие молодежи: междисциплинарная проблема XXI века» (13–14 октября 2016 г, г. Набережные Челны). – № 5 (72). – 2016. – С. 220–231.
7. Мазилев В.А. Мышление [Текст] / В.А. Мазилев // Познавательные процессы и способности в обучении / под ред. В.Д. Шадрикова. – М.: Просвещение, 1990. – С. 100–120.
8. Мазилев В.А. Стены и мосты [Текст] / В.А. Мазилев. – Ижевск: ERGO, 2015. – 196 с.

9. Мазиллов В.А. Стены и мосты [Текст] / В.А. Мазиллов. – Ярославль, 2004. – 243 с.
10. Мазиллов В.А. Психология академическая и практическая: Актуальное сосуществование и перспективы [Текст] / В.А. Мазиллов // Психологический журнал. – 2015в. – Т. 36. – № 3. – С. 87–96.
11. Роговин М.С. Проблема понимания [Текст]: автореферат дис. ... канд. психол. наук / М.С. Роговин. – М., 1956. – 15 с.
12. Шадриков В.Д., Мазиллов В.А. Общая психология [Текст]: учебник для академического бакалавриата / В.Д. Шадриков, В.А. Мазиллов. – М.: Юрайт, 2015. – 411 с.
13. Шадриков В.Д. Мир внутренней жизни человека [Текст] / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 2006. – 392 с.

УДК 811.161.1

О.А. Барышева

Работа со звучащим текстом на занятиях по русскому языку как иностранному (на примере притчи «Твоё окружение»)

Аннотация. В статье рассмотрены основные принципы работы со звучащим текстом на занятиях по русскому языку как иностранному на основном курсе. Представлен фрагмент занятия с аутентичным аудиотекстом. Обращается внимание на принцип построения заданий, направленных на формирование коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: звучащий текст, аудирование, коммуникативная компетенция, аутентичный аудиотекст.

Аудирование в методике преподавания русского языка как иностранного определяется как «процесс, состоящий из одновременного восприятия языковой формы и понимания содержания слышимого сообщения» [1].

Современные же психолингвистические исследования показывают, что аудирование – это активный творческий процесс, способствующий развитию разных видов речевой деятель-

ности (чтения, говорения, письма). Это процесс восприятия и понимания звучащей речи, при котором восприятие характеризуется анализом и синтезом разноуровневых языковых единиц (фоном, слов, предложений), а понимание является результатом анализа и синтеза смысловых значений этих языковых средств [5, с. 348].

В практике речевого общения возникает необходимость слушать русскую речь в разных ситуациях: на занятиях, при прослушивании радиопередач, телепередач, при просмотре кинофильмов, в процессе непосредственного общения с собеседником. Именно поэтому необходимо формировать у учащихся умение понимать речевые высказывания, получаемые из различных источников информации, как при наличии, так и в случае отсутствия зрительной опоры.

Целями аудирования на основном этапе являются:

- понимание темы и главной мысли текста;
- понимание основного содержания, основных фактов текста;
- установление последовательности логической связи фактов, передаваемых в аудиосообщении;
- выявление в аудиотексте причинно-следственных отношений;
- умение прогнозировать содержание текста и догадываться о значении незнакомых единиц языка;
- понимание эмоционально выраженной оценки [5, с. 348].

Работу со звучащим текстом можно разделить на несколько этапов. Первый этап – подготовительный – включает в себя задания, направленные на толкование незнакомых слов и словосочетаний, а также устойчивых выражений, которые звучат в аудиотексте. Кроме того, на данном этапе возможно включение заданий, направленных на отработку грамматических знаний.

Второй этап – непосредственно прослушивание текста. Необходимо отметить, что количество прослушиваний зависит от объёма и степени сложности предлагаемого аудиоматериала, а также от уровня подготовки обучающихся.

Третий этап работы следует непосредственно за прослушиванием. На данном этапе обучающимся предлагаются зада-

ния, направленные на выяснение понимания общего содержания высказывания, а также умения определять главное и следить за последовательностью событий. Этот этап включает также вопросы, которые направлены на понимание основной идеи текста. Кроме того, именно на этом этапе обучающийся может создать собственное речевое высказывание по главным проблемам аудиотекста.

На четвёртом этапе курсанты выполняют письменное задание на тему, которая непосредственно связана с основной мыслью прослушанного ими текста.

Подбор аудиоматериала должен осуществляться с учётом аудитории и интересов обучающихся. Практика показывает, что лучше всего строится работа с текстами, содержание которых близко и интересно обучающимся, а, в частности, с текстами, в которых поднимаются вечные вопросы человеческой жизни, общие для всех национальностей, для всех народов мира.

В данной статье мы предлагаем фрагмент занятия, посвящённого работе со звучащим текстом в жанре притчи «Твоё окружение».

Задание 1. Притча – в старинной литературе иносказательный рассказ с нравоучением.

Обратите внимание на слово нравоучение, разберите по составу (найдите корни). Как вы думаете, чему учит притча?

Для справки: Нрав – характер, совокупность душевных свойств.

Иносказание – выражение, которое содержит другой, скрытый смысл.

Задание 2. Прочитайте слова. Если необходимо, посмотрите их значения в словаре.

Верблюд, возмущённо, ворота, караван, купец, монета, нищий, огорчённый, покидать / покинуть, расставаться / расстаться, расстраиваться / расстроиться, ценить, юноша.

Задание 3. Посмотрите на следующие словосочетания. Знаете ли вы их значения? Проверьте себя по словарю.

Ближневосточный город, городская стена, гостеприимные люди, отзывчивые люди, приезжий человек, эгоистичные люди.

Задание 4. Познакомьтесь с объяснением следующих выражений.

Обстоятельства вынудили – сложившиеся условия, которые оказали влияние на жизнь человека.

Привязаться всей душой (всем сердцем) – искренне, горячо любить, сочувствовать; целиком, полностью, всем существом испытывать какое-либо чувство.

Просить подаяния – просить помощи в виде денег, продуктов, вещей.

Задание 5. Прочитайте предложения и сравните их. Обратите внимание на многозначность выделенных слов и выражений. Объясните разницу в их значении.

Ребёнок *бросил* игрушку на пол. – Старик *бросил взгляд* на приезжего.

Задание 6. Прослушайте аудиотекст. Подготовьтесь ответить на вопросы и выполнить задания.

Твоё окружение

Старик-нищий сидел у ворот одного ближневосточного города и просил подаяние. К городским воротам в это время подошёл юноша. Бросил несколько монет старику и спросил его, какие люди живут в этом городе.

Старик внимательно посмотрел на него и сказал:

– А что за люди жили в том городе, из которого ты ушёл?

– Да там живут злые и эгоистичные люди, именно поэтому я и покинул те места.

– В этом городе ты встретишь таких же, – ответил старик-нищий.

Спустя некоторое время другой человек подъехал к воротам города и задал старику тот же вопрос: какие люди проживают в этом городе?

Старик бросил взгляд на приезжего и спросил:

– А что за люди жили в том городе, который ты покинул?

– Это были гостеприимные, отзывчивые и добрые люди.

Я привязался к ним всей душой и очень, очень огорчён, что обстоятельства вынудили меня с ними расстаться.

– Не расстраивайся, здесь ты встретишь таких же, – вновь ответил старик.

В это самое время один купец, остановившийся с караваном верблюдов перед городской стеной и наблюдавший за разговором старика с приезжими, возмущённо спросил:

– Почему ты по-разному ответил обратившимся к тебе людям на один и тот же вопрос?

– Просто каждый человек носит свой мир в своём сердце и своей душе. Тот, кто видел в прошлом только плохое, и здесь, на новом месте, не найдёт ничего хорошего. А тот, кто умеет ценить дружбу и гостеприимство, и здесь найдёт хороших людей.

Задание 7. Ответьте на вопросы по тексту.

- 1) Назовите героев данной притчи.
- 2) О чём спросил юноша старика?
- 3) Как ответил старик-нищий на вопрос молодого человека?
- 4) Какие люди жили в том городе, откуда приехал юноша?
- 5) Каких людей, с точки зрения старика, молодой человек встретит в этом городе?
- 6) Какой вопрос задал старику второй приезжий?
- 7) Что ответил ему старик-нищий?
- 8) Какую характеристику дал второй приезжий бывшим своим землякам?
- 9) Каких людей он, по мнению старика-нищего, встретит на новом месте?
- 10) Что возмутило купца, который слышал разговор нищего с двумя приезжими?
- 11) Как объяснил своё поведение старик-нищий?

Задание 8. Озвучьте данную притчу по ролям.

Задание 9. Подумайте над ответом старика-нищего. Чему, на ваш взгляд, учат каждого из нас следующие слова: *«Каждый человек носит свой мир в своем сердце и своей душе»*? Аргументируйте свой ответ.

Задание 10. Вспомните, есть ли похожий рассказ в литературе вашей страны. Если да, то расскажите его.

Задание 11. Подумаем вместе.

Вспомните два значения слова **«мир»**. Приведите примеры использования данного слова в речи.

Познакомьтесь с русской пословицей: *«В мире жить – с миром жить»*. Как вы понимаете её смысл? Чему учит эта пословица? Аргументируйте свою точку зрения.

В качестве домашнего задания обучающимся предлагается творческая письменная работа на тему *«Я и моё окружение»*.

Важно ещё раз отметить, что развитие речевых навыков при изучении языка осуществляется главным образом через слушание, именно поэтому работа со звучащим текстом должна быть обязательным элементом каждого занятия.

Библиографический список

1. Глухов Б. А. Термины методики преподавания русского языка как иностранного [Текст]: словарь / Б. А. Глухов, А. Н. Щукин. – М.: Русский язык, 1993. – 371 с.
2. Крючкова Л. С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному [Текст] / Л. С. Крючкова, Н. В. Мощинская. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2012. – 480 с.
3. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка [Текст] / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М.: ИТИ Технологии, 2008. – 944 с.
4. Твоё окружение [Электронный ресурс] / URL: <https://www.youtube.com/watch?v=CLEw-IIyWCo>
5. Щукин А. Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном [Текст] / А. Н. Щукин. – М.: Русский язык. Курсы, 2012. – 784 с.

УДК 37.078

Т.В. Бугайчук, И.А. Бугайчук

Подготовка педагога к прохождению аттестации: точки роста

Аннотация. Авторы статьи поднимают важную проблему современного образования – аттестация педагогических работников, при этом делают акцент на роль этой процедуры при введении профессионального стандарта педагога.

Ключевые слова: аттестация, профессиональный стандарт, педагог.

Одной из важнейших проблем в сфере образования и регулирования трудовых отношений является аттестация педаго-

гических работников. Традиционно под аттестацией понимают проверку квалификации работника, а также как одно из наиболее действенных средств, позволяющих работодателю выявлять перспективы использования потенциальных возможностей работников, обосновывать необходимость расторжения трудового договора с работниками, не соответствующими предъявляемым квалификационным требованиям.

Аттестация педагогических работников регулируется общим и специальными нормативными правовыми актами. Общим правовым актом по аттестации работников является Трудовой кодекс Российской Федерации, а специальным – Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [4]. Уточним, что оценка профессиональной деятельности в форме аттестации проводится на основании перечня должностных обязанностей, зафиксированных в должностных инструкциях педагогических работников и трудовом договоре. Должностные инструкции должны быть составлены с учетом статьи 48 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» №273 от 29.12.2012 и на основе требований профессионального стандарта педагога к выполняемой профессиональной деятельности (трудовых функций) [1, 2, 3].

В соответствии с названным законом выделяют два вида аттестации педагогических работников: в целях подтверждения соответствия работника занимаемой должности на основе оценки его профессиональной деятельности (данную аттестацию называют обязательной); в целях установления квалификационной категории (по желанию работника, добровольная аттестация).

Для чего же нужна аттестация педагогическим работникам и нужна ли она вообще? Этот вопрос довольно часто поднимается на всех уровнях образования. Предлагаем рассмотреть его подробнее именно в условиях введения профессионального стандарта педагога.

Многообразие точек зрения, которые существуют на современном этапе развития психологической и педагогической наук на природу учительского труда, на процессы становления личности учителя, его профессионально важные качества (ПВК), говорят об актуальности проблемы исследования ПВК педагога.

Проблема личностных и профессиональных свойств (качеств) педагога, обеспечивающих эффективность его деятельно-

сти, начинает формулироваться как самостоятельная в начале XX в. П.Ф. Каптерев предпринял одну из первых попыток дать структурную характеристику этим свойствам. П.Ф. Каптерев выделил объективные и субъективные свойства, факторы, наметил их иерархию. В общем виде она может быть представлена следующим образом: объективные (научная подготовка учителя), субъективные (личностный учительский талант) и личностные (нравственно-волевые качества).

В.А. Крутецкий, например, добавляет к этому склонность человека работать и общаться с детьми, подчеркивает необходимость желаний самосовершенствования, саморазвития, ибо, как точно отметил еще К.Д. Ушинский, «учитель живет до тех пор, пока он учится». Эта важнейшая мысль подчеркивалась П.П. Блонским, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлиным и другими педагогами и психологами.

Изучая педагогическую деятельность, многие исследователи выделяли различные компоненты, определяющие успешность профессиональной деятельности педагога.

Хотелось бы обратить внимание на результат исследования группы ярославских ученых под руководством В.Д. Шадрикова о роли аттестации в профессиональном развитии педагога [7].

Проведенное исследование убедительно свидетельствует о том, что оценка уровня квалификации педагогических работников воспринимается и оценивается как весьма значимая практически всеми участниками исследования (работники системы образования). Она, по их мнению, имеет значение для разных участников образовательного процесса.

Для педагогических работников - это возможность получить независимую оценку собственной деятельности, увидеть свое место (рейтинг) среди других педагогических работников, обобщить наработанный опыт, подвести итог соответствующего этапа профессионального пути, провести самоанализ и разработать пути дальнейшего профессионального развития, повысить уровень оплаты труда.

Для управленцев - это мотивирование и нацеливание на дальнейшее профессиональное развитие (решение актуальных образовательных задач, освоение современных средств и методов и т.п.), решение вопросов оплаты труда и др.

Для методистов – обобщение опыта работы, создание банка средств и методов решения соответствующих педагогических задач, подготовка предложений для создания стажировочных площадок и др.

Для детей и родителей - это возможность получить информацию об уровне квалификации педагога, возможностях качественного образования (подготовки к поступлению в профессиональное учебное заведение).

При этом ученые отмечают, что высказывания участников всех групп свидетельствуют о неоднозначности эмоционального отношения к существующей процедуре аттестации. Весь спектр реакций можно разбить на две большие группы:

1. Положительно окрашенные. Положительные эмоции относятся преимущественно не к процессу оценивания, а к его результатам. Более позитивно существующую аттестационную процедуру оценили представители первой и второй групп, то есть, сами педагоги и руководители образовательных учреждений в меньшей степени испытывают положительные эмоции от процесса оценивания уровня квалификации.

2. Негативно окрашенные. Существующая система оценки уровня квалификации у большинства участников групп ассоциируется с высоким эмоциональным напряжением. Наиболее сложна, по мнению участников, аттестация для педагогов более старшего возраста.

Выступая в качестве эксперта, хотелось бы отметить, что важной точкой профессионального роста педагога является потенциал аттестации. Аттестация в рамках образовательной организации позволяет решить ряд вопросов: подготовка и повышение квалификации педагогических кадров, профессиональное самоопределение, проведение анализа и самоанализа педагогической деятельности, определение вектора профессионального развития, осуществление профессиональной самоидентификации и др. При этом профессиональный стандарт педагога помогает установить единые требования к содержанию и качеству профессиональной педагогической деятельности, оценить уровень квалификации педагогов при приеме на работу и при аттестации, планировать карьеру; формировать должностные инструкции.

Важно отметить, что профессиональная деятельность педагога должна оцениваться только комплексно: профессиональ-

ный стандарт должен выступить в качестве базы для оценки квалификации и труда педагога, а аттестация – в качестве инструмента для проведения оценки результативности деятельности педагога на соответствие требованиям профстандарта.

Таким образом, с введением профессионального стандарта задачи аттестации расширились и появились такие как:

- выявление перспектив использования потенциальных возможностей педагогических работников;

- обеспечение дифференциации размеров оплаты труда педагогических работников с учетом установленной квалификационной категории и объема их педагогической работы [8].

Итак, процедура аттестации педагогических кадров необходима и должна способствовать осмыслению узловых проблем в системе педагогического образования и обеспечивать проектирование индивидуальных траекторий повышения квалификации и профессионального развития учителей [5].

Но при этом существует ярко выраженная потребность в совершенствовании сложившейся процедуры оценки, что позволит преодолеть целый ряд трудностей: сложность самооценивания, субъективизм, психологическое напряжение и др.

Библиографический список

1. Приказ № 276 от 07 апреля 2014 года «Об утверждении Приказ № 276 от 07 апреля 2014 года «Об утверждении порядка аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://rg.ru/2014/06/04/attestazia-dok.html>

2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации №536 от 27 мая 2015 года «Об организации в Министерстве образования и науки Российской Федерации работы по разработке и применению профстандартов в сфере образования и науки 2015–2018. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://rg.ru/2016/06/16/minobrнауки-dok.html>

3. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://base.garant.ru/70535556/>

4. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 02.03.2016) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_140174/

5. Доссэ Т.Г., Коряковцева О.А. К проблеме стандартов педагогической деятельности: компетентностный подход [Текст]/ Т.Г. Доссэ, О.А. Коряковцева // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: V Всероссийская научно-практическая конференция. - Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского. - 2011. - С. 278-282.

6. Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций № 3241п-П8 от 28 мая 2014 г. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70616270/>

7. Профессионализм современного педагога: методика оценки уровня квалификации педагогических работников [Текст]/ под науч. ред. В.Д. Шадрикова. – М.: Логос, 2011. – 168 с.

8. Путило Н.В., Пуляева Е.В., Волкова Н.С., Андриченко Л.В., Еремина О.Ю., Павлушкин А.В., Плюгина И.В., Цомартова Ф.В., Глазырин Т.С., Мельник И.Е., Махник Д.И., Баранков В.Л., Журавлева О.О., Шуплецова Ю.И., Егошина Л.А. Аналитическая информация о практике регулирования образовательных отношений органами государственной власти субъектов Российской Федерации, органами местного самоуправления и образовательными организациями с учетом Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» №273 от 29.12.2012 г. [Текст]/Н.В. Путило и др. – М., 2015.

УДК 371

В.Н. Гурьянчик

Воспитательный потенциал педагога на учебных занятиях с курсантами военных вузов

Аннотация. В статье рассматриваются основные особенности и методические приемы воспитательной работы с курсантами военных вузов. Показаны возможности использования

на учебных занятиях различных аспектов воспитательного воздействия на обучающихся.

Ключевые слова: воспитание, воспитание военнослужащих, основы воспитания, воспитательные возможности преподавателя.

Воспитание военнослужащих – это целенаправленная и планомерная деятельность государства и общества, ведомственных, общественных и иных организаций, а также органов военного управления и должностных лиц Вооруженных Сил по формированию и развитию личности военнослужащих в соответствии с требованиями создания современной военной организации государства, обеспечения готовности военнослужащих к выполнению задач по предназначению в интересах обеспечения обороны и безопасности личности, общества и государства. Следует отметить, что воспитание военнослужащих является приоритетным направлением в деятельности должностных лиц Вооруженных Сил.

Эти методологические позиции определяют основы воспитания курсантов как будущих офицеров Вооруженных Сил Российской Федерации. Основами воинского воспитания являются:

- Конституция и законы Российской Федерации, указы Президента Российской Федерации, постановления Правительства, нормативные правовые акты Министерства обороны Российской Федерации;

- многовековые нравственные традиции, патриотизм и толерантность, общечеловеческие ценности, образцы отечественной и мировой культуры.

Курсанты (18-23 года) относятся к юношескому возрасту на границе его перехода к зрелости. В этом возрасте личности свойственна некоторая природная дисгармония. Так, желания и стремления развиваются раньше, чем воля и сила характера. Как и любой молодой человек в данном возрасте, курсанты имеют как положительные, так и отрицательные возрастные особенности. К положительным возрастным особенностям относятся:

- возвышенные и благородные стремления, цели, установки – окончить военное училище, стать офицером, посвятить свою жизнь службе в Вооруженных Силах;

- потребность в овладении военной профессией, добросовестном отношении к учебе, службе, дисциплине;

- оптимизм, вера в собственные силы, чуткое и доброе отношение к людям, искренность, непосредственность, чувство товарищества;

- чувство собственного достоинства, стремление к самостоятельности, желание показать себя с лучшей стороны, в полной мере проявить свои способности;

- острая восприимчивость, сильная впечатлительность, повышенная эмоциональность, широта интересов.

Отрицательные возрастные особенности курсантов включают в себя следующие моменты:

- нет твердого убеждения в правильности выбора профессии;

- категоричность и однозначность суждений к нравственным требованиям, к оценкам фактов, событий, своего поведения;

- потребительство, стремление выделиться дорогими вещами, приобретенными на средства родителей;

- нежелание брать все на веру, излишнее недоверие к старшим;

- равнодушие к социально-политическим процессам;

- переключение интереса в сфере неорганизованного досуга и пр.

Кроме того, следует учесть, что молодые люди в погоне несколько ограничены в свободе своего досуга, что порой ограничивает их информативность и сужает круг интересов.

В рамках военно-педагогического процесса, учитывая вышеприведенные особенности, как военно-учебное заведение в целом, так и конкретный педагог, в рамках воспитательного воздействия могут и должны использовать следующие инструменты:

- вооружение курсанта научным пониманием факта, явления, события;

- выработка положительного отношения к усвоенному, уверенности в его истинности;

- создание необходимых условий для самореализации имеющихся способностей. Формирование общественного и индивидуального поведения вербальным способом невозможно.

Необходим синтез мысли, слова и действия. Знание психологии позволяет лектору, оратору достичь психологической общности слушателей – эффекта соучастия и сопереживания, она учит, как учесть в выступлении закономерности мышления, памяти, восприятия, механизмы формирования мотивов, интересов, потребностей людей на основе излагаемого материала [2];

- уважительное отношение к личности курсанта как к равноправному партнеру совместной деятельности;

- принятие курсанта таким, какой он есть, без прямых оценок и наставлений. Помочь ему в выработке индивидуального стиля жизни, индивидуального стиля воинской деятельности и общения;

- поддерживать благоприятные связи, положение курсанта в воинском коллективе, веру в правильности выбора профессии.

Педагог в ходе проведения любого вида занятия должен иметь в багаже целый набор различных приемов воспитательно-го воздействия. Учебное занятие включает в себя различные аспекты: содержательный, организационный и методический. Каждый из них предполагает определенный набор инструментов воспитательного воздействия на обучающихся.

1) Организация:

- личная примерность и требовательность педагога в сфере педагогического взаимодействия;

- сочетание требовательности с уважением, вежливостью;

- наставничество;

- обеспеченность занятий литературой, техническими средствами обучения, учебно-дидактическими материалами;

- контроль учебной деятельности аудитории;

- учет эмоционального состояния аудитории, способность устанавливать обратную связь с ней, понимание нужд и запросов курсантов;

- помощь курсантам во внеучебное время, консультации.

2) Содержание:

- патриотичность преподавателя;

- его идейность и верность своему долгу;

- общая эрудиция;

- индивидуальная педагогическая подготовка преподавателя;

- выход за рамки технократического подхода, гуманизация и гуманитаризация образования;
- показ межпредметного и военно-профессионального значения полученных знаний;
- позитивный педагогический идеал;
- уместные примеры и аналитические выкладки, связанные с историей государства и армии, историей науки и учебной дисциплины и пр.

3) Методика:

– владение преподавателем богатством методики, в том числе способность достигать активности, проблемности, использование игровых форм и пр.;

– ораторское искусство, культура речи. В Древнем Риме риторика рассматривали как одно из главных искусств. «Есть два искусства, – писал Цицерон, – которые могут поставить человека на самую высокую ступень почета: одно – искусство полководца, другое – искусство хорошего оратора» [5; 3];

– владение методиками уместного эмоционального изложения учебного материала, в том числе использование юмора в целях эмоциональной разрядки. М.В. Ломоносов указывал в своем «Кратком руководстве к красноречию»: «Кто хочет говорить красно, тому надлежит сперва говорить чисто и иметь довольство пристойных и избранных речей к изображению своих мыслей» [3, с. 236–237]. Иракий Андроников заметил по этому поводу: «Слово написанное и слово сказанное неравнозначны. Ибо важно не только то, что сказано, но и как сказано. И в этом смысле слово звучащее богаче воспроизведенного на бумаге. Интонация открывает далекие перспективы смысла, делает речь более убедительной, многозначной» [1, с. 3];

- воспитывающее воздействие технических средств обучения, наглядность и образность;
- формирующее воздействие ЭВМ (моделирование);
- обоснованность оценки, справедливость.

Таким образом, преподаватель имеет обширный арсенал средств воспитательного воздействия на обучающихся. Нет необходимости специально выдумывать какие-то мероприятия непосредственно в рамках воспитательной работы. Проводя занятия с курсантами, преподаватель уже реализует воспитатель-

ное воздействие, при условии, разумеется, что он готовится к этому, понимает свою не только обучающую, но и воспитательную функцию.

Библиографический список

1. Андроников И. Звучащее слово [Текст] /И. Андроников // Лев Шилов. Голоса, зазвучавшие вновь. – М., 1977.
2. Бойко В.В. Адрес лекции – личность [Текст] / В.В. Бойко. – М., 1976.
3. Ломоносов М.В. Полн. собр. соч. [Текст] / М.В. Ломоносов. – Т. 7. 1952.
4. Оторочкина А.Е., Макеева Т.В. Профессиональная социализация курсантов: социально-педагогический аспект [Текст] / А.Е. Оторочкина. Т.В. Макеева// Карьерный успех: законы развития: материалы V Международной молодежной научно-практической конференции. – Ярославль, 2016. – С. 78-83.
5. Кузнецова Т.И., Стрельникова, П.И. Ораторское искусство в Древнем Риме [Текст] / Т.И. Кузнецова, П.И. Стрельникова. – М., 1975.

УДК 378

А.В. Давыдов, С.П. Коряковцев

Непрерывное образование как многоуровневая структура повышения профессиональной компетентности специалиста

Аннотация. В статье рассматривается развитие идеи непрерывности образования в России, обращается внимание на непрерывное педагогическое образование и роль ИКТ в развитии непрерывного образования.

Ключевые слова: непрерывное образование, непрерывное педагогическое образование, информационно-коммуникационные технологии.

Сегодня основой образовательной политики в мире является определение образования как инструмента и способа реше-

ния глобальных задач, имеющего поликультурный характер и этнорегиональную направленность, непрерывность, многоуровневость, многоступенчатость, гибкость, открытость, вариативность и непрерывность. Становление этого подхода имеет долгий путь. Сделаем небольшой экскурс в историю.

До 1993 года в России, как и ранее в СССР, все выпускники высших учебных заведений получали квалификацию специалиста, выраженную через профессионально ориентированные термины: «учитель», «инженер», «экономист», «филолог» и т.д. Сроки реализации этих программ для большинства направлений подготовки кадров по существу также не отличались и находились в пределах пяти лет. С 1993-1994 учебного года Временным положением о многоуровневой структуре высшего образования (утверждено Постановлением Комитета по высшей школе России от 13 марта 1992 г. №13) введено три уровня высшего образования: первый – неполное высшее образование (два года обучения, имеющих общенаучный характер), второй – базовое высшее образование (еще два года профессионально ориентированного обучения), третий уровень имел две модификации – еще год или два профессиональной подготовки, ведущей соответственно к квалификации «специалист» и «магистр». Лица, завершившие базовое высшее образование, получали квалификацию «бакалавр». Действующая до этого традиционная модель подготовки российских специалистов сохранялась как основная и вела без промежуточных этапов к квалификации «специалист».

В 1994 г. данная структура была с небольшими коррективами утверждена Правительством Российской Федерации (Постановление Правительства РФ от 12.08.94 №940 – СЗ РФ, 1994, №18. Ст. 2085) в качестве составной части государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования в части «Общие требования». Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (1996г.) понятие «уровень высшего профессионального образования» заменил понятием «ступень высшего профессионального образования». В основе различия ступеней – различные квалификации выпускников, получивших соответствующее высшее профессиональное образование.

Перечисление ступеней высшего профессионального образования начинается с образования, ведущего к квалификации (степени) бакалавра, затем институализируется высшее профессиональное образование, ведущее к квалификации «дипломированный специалист», и, наконец, высшее профессиональное образование, подтверждаемое присвоением квалификации (степени) магистра.

Многоуровневая система образования является, по сути, структурной основой мировых образовательных систем, характеристикой мировой образовательной традиции. Получение фундаментальных знаний как основы будущей профессии в системе многоуровневой подготовки определяются, прежде всего, подготовкой в области фундаментальных наук и лишь затем – комплексом профессиональных знаний, умений и навыков. Формирование профессионального мышления, его будущие масштабы и гибкость также имеет определенную последовательность. Многоуровневая, многовариантная образовательная система проявляется в многофункциональности учебного заведения, вариативности и гибкости образовательных программ. Ведущей целью диверсификации является удовлетворение запросов личности в формировании собственной образовательной траектории. Диверсификация порождает рост образовательных услуг и типов образовательных учреждений, а ее педагогическим условием является перестройки технологий обучения в соответствии с инновационными организационными формами и целями образования. Диверсификация предполагает разнообразие, вариативность содержания профессиональной подготовки.

В то же время подчеркнем, что многообразие предполагаемых вариантов получения профессионального образования основывается на выборе будущим специалистом индивидуальной образовательной траектории. Если же рассматривать становление традиции уровневой профессионально-педагогической подготовки, то категория «выбор» является логической связкой, переходом к другой категории, характеризующей современную систему профессионально-педагогического образования – индивидуальная образовательная траектория, позволяющая личности реализовать свой образовательный путь на основе выбора набора учебных модулей с целью удовлетворения потребностей в

образовании, в получении квалификации в избранной области, в личностном развитии с учетом сформированности интересов и склонностей, спроса на рынке труда, самооценке возможностей.

В качестве основной методологической идеи многоуровневой профессионально-педагогической подготовки выступает непрерывное образование, которое с формальной точки зрения рассматривается как структурная характеристика многоуровневой подготовки. В свою очередь, многоуровневость образования рассматривается как форма организации непрерывного образования.

Впервые термин «непрерывное образование» был использован именно в материалах Генеральной конференции ЮНЕСКО (1968). На конференции была принята программа «На пути к непрерывному образованию для всех», в которой намечена стратегия развития образования в мире, опирающаяся на накопленный опыт, и был сделан прогноз развития образования в XXI веке.

Реализация интеграционных направлений в профессионально-педагогическом образовании связана с творческим использованием и развитием положительного международного опыта повышения качества подготовки специалистов, существенным расширением академической мобильности студентов и научно-педагогических работников, вхождением в международный рынок образовательных услуг и систему международного информационного и коммуникационного пространства, развитием международной кооперации в области фундаментальных и прикладных исследований.

Например, непрерывное педагогическое образование дает возможность объединить, интегрировать все дискретные элементы системы образования, придать им целостность, системность, позволяющую человеку безболезненно адаптироваться к любым звеньям подсистемы образования. Эти подходы позволяют сделать вывод о том, что непрерывное педагогическое образование развивается в двух направлениях – как педагогическая концепция и как феномен практики.

На концептуальном уровне вопросы непрерывного педагогического образования рассматриваются в зависимости от конкретного предмета исследования. На основании психологического подхода концепция непрерывного педагогического об-

разования описывается путем выявления мотивационно-смысловых основ овладения профессией, совершенствования в ней, понятия личности как субъекта профессионального выбора, становления и совершенствования как специалиста, характеристики ценностно-смысловой и рефлексивной деятельности учителя на разных ступенях профессиональной деятельности (Л.Н. Анцыферова, Ю.Н. Кулюткин, А.Б. Орлов и др.).

Сущностные отношения между различными уровнями и этапами становления целостной системы педагогического образования отражает категория преемственности. В этом подходе акцент делается на преемственности в осуществлении гуманизации целостного процесса становления личности будущего педагога. Идея непрерывности в полной мере может быть рассмотрена как ключевая в традиции педагогического образования, если рассматривать преемственность в качестве прагматической функции профессионально-педагогической подготовки.

Также хотелось бы отметить, что известное изречение о том, чтобы «наши возможности всегда совпадали с нашими потребностями», действительно верно, ибо такая ситуация гармонизирует любую продуктивную деятельность человека, в том числе и в образовании. Однако в настоящее время наблюдается постоянно растущий разрыв между бурно развивающимися информационно-компьютерными технологиями и педагогическими концепциями обучения. Согласно эмпирическому закону, предложенному одним из основателей компании Intel Гордоном Муром, быстродействие микропроцессоров (а следовательно, и производительность ИКТ) удваивается каждые полтора года. Появление же новых дидактических принципов и методов обучения пока не может продемонстрировать подобной динамики [1]. И это при том, что практически все слои общества и все его возрастные группы требуют новых, удобных для пользователя индивидуально ориентированных способов получения и использования знаний. Высокие темпы технического и технологического прогресса развитых стран требуют повышения квалификации и переподготовки кадров для самых различных отраслей. Осуществляется закономерная и логичная смена парадигм: вместо «одно образование на всю жизнь», вводится «непрерывное образование в течение всей жизни».

Развитие и широкое распространение ИКТ, новых сетевых технологий открыло доступ к мировым информационным ресурсам, породило принципиально новую образовательную среду, создающую все условия для успешной реализации новой парадигмы образования и, более того, для интеграции национальной образовательной системы в глобальную образовательную информационную среду.

Итак, непрерывное образование становится приоритетным и центральным направлением в стратегии образовательной политики. Образованию придается новое качество, стержневой идеей является развитие личности студента, специалиста любой сферы профессионально-трудовой деятельности.

Библиографический список

1. Кроль В.М., Трифонов Н.И., Сотникова Е.Д., Сивергин М. Ю. Дистанционное образование: психолого-педагогические основания [Текст] / В.М. Кроль, Н.И. Трифонов, Е.Д. Сотникова, М.Ю. Сивергин // Высшее образование в России. – 2009. – №8. – С. 93–99.

2. Теория и методика профессионального образования в вопросах и ответах [Текст]: учебное пособие / Т.В. Бугайчук, Т.Г. Доссэ, О.А. Коряковцева, А.Ю. Куликов, И.Ю. Тарханова. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. – 107 с.

УДК 37.035.6

Т.Г. Доссэ, А.Ю. Куликов

Экзистенциальная феноменология и проблема кризиса идентичности молодежи

Аннотация. В статье показана актуальность феноменологических философских основ в осмыслении проблем информационного общества XXI века. Идеи экзистенциальной феноменологии, психологии и педагогики о сущности взаимодействия индивидуального и коллективного в мире рассматриваются как инструмент преодоления социального отчуждения и кризиса идентификации в современной России.

© Доссэ Т.Г., Куликов А.Ю., 2017

Ключевые слова: феноменологическая философия, постиндустриальное общество, «экзистенциальный выбор» XXI века, социальная идентичность.

Современная общественная ситуация определяется неустойчивостью традиционно сложившейся системы ценностей, стереотипов мышления и поведения, утратой мировоззренческих ориентиров, идеалом в обществе становится самостоятельная, активная и конкурентоспособная личность, которая вынуждена самоопределяться в условиях «кризиса идентификации». Особенно сложным процесс самоопределения и социализации представляется для молодой, становящейся личности. Указанные тенденции настоятельно требуют философского осмысления сущности человеческого бытия и специфики его существования в эпоху постиндустриального информационного общества.

Социальная идентичность понимается философией как проблема тождества индивидуального и коллективного, их соотношения и взаимодействия. Интенсивность социальных изменений, характерных для информационного общества, провоцирует кризис социального бытия, важнейшими чертами которого становятся разнонаправленность и противоречивость процессов развития, а также проблематичность их прогнозирования и регулирования. Возникший общий климат неопределенности вызывает нестабильность как коллективной, так и индивидуальной идентичности.

Американский социальный философ А. Этциони справедливо утверждает, что если XX век – это борьба идеологий, то социальные процессы XXI века будут определяться вызовами идентичности [11].

Для России, как и для всего мирового сообщества, характерен кризис как индивидуальных, так и коллективных идентичностей, наблюдаются проявления полиидентичности и «размытой идентичности» [6, с.46]. Но феномен современной России в том, что её социальная система находится в состоянии трансформации и являет собой переходную форму между коллективной и индивидуалистической.

Очевидно, что кризис идентичности в России связан с распадом Советского Союза, разрушением советской ценностно-нормативной системы, формированием аномии. Размывание ис-

торической преемственности породило психологический дискомфорт в обществе, усилило, и прежде всего в среде молодежи, абсентеистские, сепаратистские и даже экстремистские тенденции. Становится ясно, что в условиях нестабильности и безверия все сложнее соотносить себя не только с определенным социальным слоем или профессиональной группой, но и с такими социальными общностями, как государство и нация. Всё вышесказанное подчеркивает безусловную актуальность поднятой проблемы и несомненную значимость работы по формированию социальной идентичности российской молодежи, прежде всего – в гражданской сфере.

Важно прояснить содержание гражданской идентичности современной молодежи и предложить технологии конструирования её новых форм, которые бы обеспечили субъективную приемлемость, соответствующую времени. При этом необходимо соблюдение паритетного единства индивидуального и коллективного, что, безусловно, особенно значимо для России с её сильными коллективистскими традициями и сегодняшними индивидуалистическими устремлениями.

В современной науке понятие идентичности достаточно плюралистично, но представленным выше выкладкам на 100% соответствует определение идентичности, данное А. Туреном: «...осознанное самоопределение социального субъекта» [8, с. 83.]. В данном аспекте экзистенциальная ситуация осознания бытия-с-другими является основой идентичности, способной преодолеть существующий кризис социума и кризис индивидуальности.

Таким образом, отправной точкой для решения проблем формирования социальной, и в том числе гражданской, идентичности послужила созвучная, по нашему представлению, современному гуманитарному личностно-ориентированному подходу к образованию экзистенциальная феноменология Э. Гуссерля и А. Щюца [3, 10]. В основе данной философской концепции лежит представление о субъективно осознанной социальной коммуникации и взаимодействии людей как базе идентичности.

Феноменология (нем. *phänomenologie* – учение о феноменах) – направление в философии начала XX века, которое предполагает обращение к первичному опыту, к опыту познаю-

щего сознания, где сознание понимается как «трансцендентальное Я» и «чистое смыслообразование». Начало феноменологии положил тезис Эдмунда Гуссерля «Назад, к самим вещам!», что означало отказ от дедуктивных систем философии Канта и Гегеля в пользу индукции. Это дескриптивная наука, ограниченная очевидностью. Предмет феноменологии – бытие сущего. Метод исследования – прямое индуктивное созерцание сущностей (идеация). Позиция исследователя – сторонний наблюдатель, описывающий явление. Феноменология предлагает взглянуть на вещи (на сущность), минуя все уже имеющиеся концепции, прошлые мнения, суждения и оценки. «... Поле феноменологии – это анализ раскрываемого в непосредственной интуиции априори, фиксаций непосредственно усматриваемых сущностей и взаимосвязей таковых и их дискрептивное познание в системном союзе всех слоев в трансцендентально чистом сознании» [4, с.151-152.].

Методологический смысл феноменологической дескрипции состоит в понимании и толковании, поскольку феноменология – это герменевтика в начальном смысле этого слова.

Философское осмысление сущности человеческого бытия и специфики экзистенции человека в каждый исторический период приобретает свое звучание. В социально-практическом аспекте исследования указанных экзистенциальных проблем в условиях постиндустриального информационного социума, общественной трансформации и ускоренного включения в интеграционные процессы становятся крайне значимыми.

Адекватным инструментарием для выявления, понимания и концептуализации наиболее важных аспектов бытия современного человека, в том числе и молодежи, на наш взгляд, становится сегодня экзистенциальная феноменология, которая выделилась в первой половине XX века в Германии из феноменологического движения. Основы данного направления заложены в трудах М. Хайдеггера, Х. Арендт и М. Шепера, они определили новый неклассический стиль философствования, способствовали рождению новых идеалов и норм философского и научного знания. Все это делает феноменологию одним из наиболее значимых и популярных в современной философии направлений.

Популярность феноменологии подтверждается материалами проведенной в 2010 году в Санкт-Петербургском университете международной конференции «Новые концепции в современной феноменологии: генетический метод и междисциплинарные проблемы». На конференции подчеркивались как интегрированность русской феноменологической мысли в европейское философское пространство, так и творческое преломление идей феноменологии с учетом специфики России у Г.Г. Шпета, А.Ф. Лосева, М.К. Мамардашвили. В рамках нашей проблематики наибольший интерес представляет доклад профессора Н.Р. Зеппа (Германия, Фрайбург) «Маскирующаяся самость. К вопросу об экологической феноменологии личности», в котором автор показал главный феномен европейской цивилизации – автономную личность. Именно она вкупе с общим культурно - цивилизационным пространством определила уклад жизни Европы. С нашей точки зрения, подобная автономная личность в российском обществе не сформирована, намечен только некий переход от личности коллективистской к личности автономной. Данное обстоятельство и позволяет предлагать для развития гражданской идентичности российской молодежи как долгосрочные всеобъемлющие технологии, так и краткосрочные автономные.

Глубина философской мысли в экзистенциальной феноменологии определена ограниченностью предмета исследования: человеческая экзистенция и ее феномены. Смысл вещей выводится из субъективности, поскольку все вещи обретают смысл в зависимости от бытия – в – мире самого субъекта. Экзистенциальная феноменология в отличие от феноменологии отказывается от позиции незаинтересованного наблюдателя и преодолевает дуализм субъекта и объекта познания, что особенно подкупает. Феноменологический опыт рассматривается как «источник взаимного преобразования человека и вещи» [1, с.8]. Интерпретация результатов феноменологических исследований подразумевает самостоятельную активность людей, вещей и самого исследователя.

По мнению экзистенциальных феноменологов (М. Хайдеггер, Х. Арндт), жизнь всегда требует осуществления выбора, а следствием этого становится существование человека

в одном из модусов: модусе «собственного» или модусе «несобственного». Значит, поскольку человеческое существование всегда подразумевает выбор, рассматривается оно феноменологической философией исключительно как возможность.

Одной из конститутивных характеристик экзистенции человека в экзистенциальной феноменологии становится «со – бытийность»: бытие с другими и темпоральность одновременно, - что имеет как позитивный, так и негативный смыслы. Негативный смысл связан с постоянным существованием человека в пространстве публичности, что ведет к отказу от реализации своих возможностей бытия. Позитивный смысл заключается в признании возможности индивидуализации человека не в самоизоляции, а в событие с другими, где только и возможно постижение уникальности каждого.

Очевидно, что отказ экзистенциальной феноменологии от субъект – объектных методических приемов естественных наук и развитие гуссерловской идеи интуитивного видения сущности привели к решению «мировоззренческой» задачи преодоления духовного и культурного кризиса человечества в целом и личности в частности посредством процесса взаимного раскрытия и преобразования, результатом которого явятся перемены целостного мировосприятия человека. Экзистенциальный выбор, переход от одного модуса к другому требуют изменения образа мышления, осознания человеком самого себя и своей роли в общей системе, а также – проявления воли.

От чего же зависит этот выбор? Несомненно, как от личностной позиции человека, так и от окружающего его социума.

К изучению личности в философии прослеживаются три подхода:

– личность – уникальность, индивидуальность (Бозций, Юм, Кант);

– личность – совокупность общественных отношений (Маркс, Энгельс);

– личность – дуализм индивидуального и социального, единичного и общего, индивидного и коллективного (Гегель, Бентам).

Безусловно, личность как аспект философского рассмотрения многогранна и многоаспектна. Но феноменологический подход требует обращения к идеям основоположника философ-

ской антропологии М. Шелера. По его мнению, собственная сущность человека находится за пределами его биологического и социального существования, она лежит в его духовности, возможности человека быть личностью [9].

Выдающийся представитель русского религиозного экзистенциализма Н.А. Бердяев называл личность духовной сущностью и считал что «активность человеческого духа» должна определять «активность его действий» [2, с.21]. Данной точки зрения придерживается и О.А. Коряковцева [5]. Именно на этих постулатах мы предлагаем выстраивать технологии формирования гражданственности молодежи.

Еще одним направлением, развившимся в недрах феноменологии, является социальная феноменология, основоположником которой стал австрийский философ и социолог Альфред Шюц. Он исходил из концепции «жизненного мира» Э.Гуссерля как непосредственно переживаемого опыта и идеальнотипизирующей синтетической методологии М. Вебера. Как социолог А. Шюц искал в сущем мире причины появления и существования всех стабильных систем взаимодействия, всех крупных устойчивых социальных структур. Но ему важно было понять, как та или иная объективность возникает в ходе обычного человеческого взаимодействия и в чем смысл ее существования для общества и личности. Таким образом, социальная феноменология учитывает жизненные реальности человеческого мира посредством обращения к его жизненным смыслам. А человек в истории общества существует и как ее «предпосылка», и как ее «результат». Следовательно, смыслы, конституируемые социальным субъектом, и составляют сущностную основу социально-гуманитарного объекта познания. Отсюда становится очевидным, что смысловая структура социальной реальности задана смыслами социокультурного сообщества. Таким образом, методология социальной феноменологии кажется нам действенным инструментом познания объективированной субъективности, который позволяет понять субъективное восприятие социальных процессов, то есть «субъективную мотивацию действующего лица» [7], что особенно важно в работе с молодежью.

Итак, в условиях информационного открытого общества XXI века феноменология обретает «новое дыхание», становясь неким современным феноменом в философии образования и со-

циальной психологии. Фундаментальное осмысление существования индивида, соотношения коллективного и индивидуально-го как основы социальной идентичности в трудах представителей экзистенциальной феноменологии, феноменологической психологии и педагогики становится сегодня философско-методологической предпосылкой для поиска выхода из современного «экзистенциального кризиса». Лишь выступая членом сообщества, где «Я» уважают, индивид может сформировать и сохранить основу собственной идентичности, и идентичность, даже трансформируясь, явится феноменом, удерживающим единство индивидуального и коллективного. Необходима диалогичность в социальном развитии, формирование субъективности и понимание идентичности как сопричастности, как участия каждого в этом диалоге. Таким нам видится выход из «экзистенциального вакуума» XXI века с позиции решения главного философского вопроса о сущности человеческого существования в экзистенциальной феноменологии, феноменологической психологии и педагогике.

Библиографический список

1. Бедрицкая Н.В. Экзистенциальная феноменология в Германии первой половины XX века: истоки и сущность [Текст]: автореф... дис. ... канд. философ. наук /Н.В. Бедрицкая. – Минск: [б.и.], 2012.
2. Бердяев Н.А. Мое философское мирозерцание [Текст] / Н.А. Бердяев // Н.А. Бердяев о русской философии. – Свердловск, 1991. Ч.1. – С.21.
3. Гуссерель Э. Избранные работы [Текст] / Э. Гуссерель. – М.: Территория будущего, 2005.
4. Гуссерель Э. Философия как строгая наука. [Текст] / Э. Гуссерель. – Новочеркасск: Сагуна, 1994. – С.151–152.
5. Коряковцева О.А. Общественно-политическая активность молодежи: сущность, технологии и опыт компаративного анализа [Текст] /О.А. Коряковцева. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2008.
6. Лекторский В.А. Проблема идентичности в современном российском обществе и школа [Текст] / В.А. Лекторский. – М.: ИППО, 2008. – С.46.

7. Смирнова И.М. Социальная феноменология в изучении современного общества [Текст] / И.М. Смирнова. – М.: Канон+ РООИ «Реабилитация», 2009.
8. Турен А. Возвращение человека действующего. [Текст] / А. Турен. – М.: Научный мир, 1998.
9. Шелер М. Избранные произведения [Текст] / М. Шелер/ Пер. с нем.; сост., науч. ред., предисл. Денежкина А. В.; послесл. Л. А. Чухиной. – М.: Гнозис, 1994.
10. Щюц А. Избранное: Мир, светящийся смыслом [Текст] / А. Щюц. – М.: РОССПЭН, 2004.
11. Этциони А. От империи к сообществу. Новый подход к международным отношениям [Текст] / А. Этциони. – М.: Ладомир, 2004.

УДК 378

О.А. Коряковцева, Т.И. Тарабарина

К вопросу о повышении профессиональной компетентности научно-педагогических работников в системе ДПО

Аннотация. Статья посвящена основным требованиям к повышению профессиональной компетентности научно-педагогических работников вуза в связи с модернизацией образования, рассматриваются особенности организации обучения научно-педагогических работников в системе ДПО университета.

Ключевые слова: система ДПО, профессиональная компетентность, научно-педагогические работники.

Концепция модернизации образования не оставляет сомнений в том, что качество высшего профессионального образования, степень подготовки современных специалистов в любой отрасли экономики, науки и культуры в первую очередь зависит от уровня профессионализма преподавательского состава вуза.

Переход от знаниевой парадигмы к личностно-ориентированной деятельностной системе образования меняет суть, цель и мотивы образования, степень ответственности

участников образовательного процесса и позицию педагога, а значит, порождает настоятельную необходимость в повышении именно преподавательской компетентности научно-педагогических кадров, которая требует интеграции педагогических, психологических, методических, управленческих и специальных компетенций преподавателя [1].

Роль современного педагога сегодня изменилась: из преподавателя – носителя знаний он должен превратиться в консультанта, организатора и координатора проблемно-ориентированной, исследовательской, учебно-познавательной деятельности обучаемых. Современный преподаватель создает условия для самостоятельной образовательной деятельности студентов и всячески поддерживает их инициативу.

Современный педагог разрабатывает цели обучения, стимулирует творческую мыслительную деятельность студентов, включение их в содержательную дискуссию, мотивируя к высказыванию собственных точек зрения, предложений и догадок. Это все дает возможность обучающимся войти в проблему, попытаться самостоятельно понять и проанализировать ее, выявить неясные для себя вопросы, задать их, услышать мнения и вопросы других, прислушаться к их аргументам, отстаивать свою позицию [6].

По нашему мнению, современный студент вместо получения знаний в готовом виде принимает полноценное участие в конструировании нового знания на основе известного. Для организации такого процесса конструирования нового знания преподавателю необходимо обладать целым рядом профессиональных умений.

Необходимо отметить, что в современных образовательных учреждениях используется инновационный подход к формированию профессиональной компетентности преподавателя. В исследованиях современных ученых выделены конкретные профессиональные умения, которые являются показателями профессиональной компетентности: организаторские, проективные, конструкторские, гностические и коммуникативные.

Все вышесказанное требует обновления как принципов подготовки и повышения квалификации научно-педагогических кадров, так и самого процесса, а значит, и педагогической дея-

тельности тех, кто участвует в образовательных программах. Прежде всего, важно задать индивидуальную траекторию переподготовки конкретного преподавателя на основе первичной диагностики его личностных качеств, педагогических способностей и профессионального уровня (в том числе самодиагностики).

Сегодня мотивации к профессиональному росту посредством систем дополнительного профессионального образования мешает стереотипное представление о «повышении квалификации» как о малозначащем, формальном и необязательном явлении [2]. Мотивирование – это процесс воздействия на человека для побуждения его к конкретным действиям путем пробуждения в нем определенных мотивов. Эффективность управления учебным процессом обучения педагогов во многом зависит от успешности мотивирования слушателей. Формирование внутренних мотивов к успешному обучению гораздо эффективнее внешней мотивации с помощью стимулов. Для этого необходимо создать потребность в обучении, то есть ощущение нехватки знаний; подсказать пути удовлетворения данной потребности и направление действий; оказать помощь в осуществлении этих действий; помочь добиться результата; показать профессиональный рост преподавателя, его дальнейшие перспективы.

Таким образом, обозначаются следующие концептуальные подходы к организации повышения квалификации научно-педагогических кадров:

- обучение и повышение квалификации – постоянно развивающаяся система;

- эта система ориентирована на образовательные потребности и ключевые преподавательские компетентности (предметные, психолого-педагогические и системно-квалитативные);

- повышение квалификации осуществляется на основе компетентностного личностно-ориентированного и деятельностного подходов [4].

По содержанию образовательные курсы могут быть проблемными, комплексными и целевыми. Необходимо обратить внимание и на формирование организационной компетентности преподавателя в рамках повышения квалификации.

Организационную культуру преподавателя должны раз-

вивать как содержание образовательной программы, так и собственно сама организация учебного процесса на занятиях для преподавателей высшей школы.

Миссией образовательной программы для научно-педагогических работников может быть формирование инновационной педагогической и организационной (или управленческой) компетентности на основе обучения современным образовательным технологиям.

Основные цели для ведущих программу:

- научить организовать собственную преподавательскую деятельность на основе проектирования своей педагогической системы;

- развивать умение организовывать учебную деятельность студентов в системе разных образовательных технологий (например, развитие критического мышления через чтение и письмо, дебаты, портфолио, тренажер и т.п.) на основе «погружения» в роли студента и преподавателя для своих коллег;

- предоставить палитру образовательных технологий, показать возможности их пользования;

- стимулировать инновационный подход к проектированию образовательного процесса (целостной педагогической системы) как командной деятельности;

- организовать взаимообучение (взаимопосещение, передача опыта).

Основные цели слушателей:

- освоить и уточнить основные понятия и закономерности в области организационных компетенций, проектирования и использования современных образовательных технологий для обеспечения качества высшего образования;

- сформировать установку на инновационный подход к проектированию подсистем и развитие навыков и умений работы на основе блочно-модульной структуры учебной программы;

- выработать практические навыки по реализации конкретных образовательных технологий в учебном процессе;

- освоить основные игротехнические процедуры, применяемые в учебном процессе;

- достигать личностного развития на основе рефлексии и самооценки;

- научиться работать в команде [3].

Интересными формами рефлексии и самооценки могут быть: оценка каждого дня занятий; заполнение экспресс-анкет по итогам модуля (блока); первоначальная оценка своей педагогической системы, ее характеристика (достоинства и недостатки), ее корректировка, итоговая работа «Анализ (модели) педагогической системы по предмету (дисциплине, курсу, блоку, модулю, занятию)» в аспекте использования современных образовательных технологий и формирования компетенции студентов; определение точек своего профессионального роста и перспектив преподавательской деятельности.

В целом система контроля на всех этапах обучения должна включать систему самоконтроля (обобщающие тренажеры, проверка по образцу, текущие тесты), взаимоконтроля (взаимопроверка тестов, тренажеров) и итогового контроля со стороны преподавателя.

В результате курсовой подготовки проводится анкетирование слушателей с целью определения эффективности обучения и последующей корректировки их содержания и организационной структуры программы на основе замечаний и предложений (рефлексия организаторов повышения квалификации).

Обобщая вышесказанное, необходимо констатировать, что современный образовательный процесс в системе повышения квалификации преподавателей вуза реализуется в форме интенсивного организационного интеллектуального взаимодействия друг с другом в сочетании с самостоятельной аналитико-исследовательской деятельностью на основе блочно-модульной структуры курсов с учетом личностно-ориентированного и компетентностного подходов.

Библиографический список

1. Коряковцева О.А. Модернизационные процессы в российском образовании: новый взгляд на профессиональное развитие педагога [Текст] //Культура и образование в контексте международной политики крупных государств Евразии и Америки в XIX и XXI веках: материалы Международной научной конференции (27 июня 2016 г. Пекин – Ярославль). – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. С. 235 – 245.

2. Коряковцева О.А., Новиков М. В., Куликов А. Ю. Основные положения развития дополнительного профессионального образования в современном образовании [Текст] // Педагогика и психология современного образования: теория и практика: материалы научно-практической конференции «Чтения Ушинского». – Ч.2. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. – С. 132-137.

3. Коряковцева О.А., Тарханова И.Ю., Доссэ Т.Г. Тьюторское сопровождение взрослых обучающихся: возможности и перспективы [Текст] // Ярославский педагогический вестник. – 2015. - № 5. – С. 99-102.

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

5. Тарханова, И. Ю. Социальные эффекты дополнительного профессионального образования [Текст] / И.Ю. Тарханова // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – № 2. – Т. II (Психолого-педагогические науки). – С. 126 – 130.

6. Теория и методика профессионального образования в вопросах и ответах [Текст]: учебное пособие / Т.В. Бугайчук, Т.Г. Доссэ, О.А. Коряковцева, А.Ю. Куликов, И.Ю. Тарханова. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. – 107 с.

УДК 372.881.161.1

Е.В. Красильникова

**Языковые особенности написания
выпускной квалификационной работы
иностранцами военными специалистами**

Аннотация. В статье рассмотрены трудности научного стиля речи, которые необходимо преодолевать иностранным военным специалистам при изучении языка специальности, также перечислены языковые особенности научного стиля речи, на которые стоит обратить внимание курсантов при написании выпускной квалификационной работы.

© Красильникова Е.В., 2017

Ключевые слова: научный стиль речи, выпускная квалификационная работа, язык специальности, иностранные военные специалисты (ИВС).

В практике преподавания русского как иностранного (РКИ) в военных вузах большое внимание уделяется методам и формам обучения научному стилю речи, так как на этапе аттестации по качеству выполненной выпускной квалификационной работы (ВКР) оценивается уровень профессиональной и общекультурной подготовки ИВС.

Научный стиль подобно другим стилям языка обладает собственными лексическими, грамматическими средствами, особенностями синтаксического строя предложения, определяемыми ходом научной мысли и стремлением к наибольшей объективности, максимальной точности и лаконичности изложения. Для научных текстов по определенной специальности характерно использование наиболее значимых для данного предмета типов научного изложения, специальных конструкций, структурно-семантических особенностей научных текстов. При обучении научной речи курсанты встречают насыщенные информацией и синтаксически сложные фрагменты текстов, содержащие реальные трудности научного стиля речи, которые необходимо преодолевать при изучении языка специальности [1].

Для того, чтобы языковое оформление ВКР и презентация научных результатов соответствовали предъявляемым требованиям, необходимо актуализировать знания, которые курсанты получают на занятиях по РКИ в рамках модуля «Научный стиль речи».

Ниже мы перечислим те языковые особенности, на которые еще раз стоит обратить внимание курсантов при написании ВКР. С учётом опыта работы с ИВС наиболее значимые из них следующие:

- употребление аббревиатур и терминов;
- отсутствие синонимических рядов;
- употребление причастий / деепричастий;
- вариативность употребления предложений с местоимением «мы» и пассивных конструкций;
- употребление числительных;

- использование средств связи в письменной и устной речи.

Рассмотрим каждый из пунктов подробнее.

1. Употребление аббревиатур и терминов.

При написании ВКР курсант использует в тексте большое количество терминов. Руководителю необходимо четко оговаривать с курсантом понятный аппарат со ссылкой на источники. Целесообразно, на наш взгляд, составить с обучающимися список основных понятий и терминов, используемых в работе, определить основные понятия и термины, выстроить систему понятий и потребовать выучить их определения, а в случае необходимости разобрать подробно каждое понятие с курсантом, так как это – важный элемент научного текста. Как правило, преподаватели на защите уделяют особое внимание правильности использования терминов в изучаемой области знания.

Кроме терминов, в научной литературе широко применяются различные виды сокращений. На занятиях по РКИ преподаватели уделяют достаточное время работе с аббревиатурами, но часто бывает, что курсант, используя аббревиатуры в своем ответе, при просьбе преподавателя их расшифровать допускает ошибки. Стоит обратить внимание курсанта на то, что при ответе на вопрос «Что такое ПВО?» или «Что такое ЗРК?» не достаточно просто расшифровать аббревиатуру, необходимо дать полное определение понятия. Второй момент, на который стоит обратить внимание: в устном выступлении аббревиатуры должны употребляться, как правило, в расшифрованном виде.

2. Отсутствие синонимических рядов.

Для научной речи почти не характерно употребление синонимических рядов, так как требование точности делает мысль, представленную в научной речи, чувствительной по отношению к оттенкам смысла, вносимым в контекст словами-синонимами. Следует помнить, что часто попытка заменить термин общедоступным синонимом не облегчает, а затрудняет понимание научного высказывания, при этом нередко искажая смысл сказанного.

3. Употребление причастий / деепричастий.

Для научного текста характерны причастия и деепричастия, так как эти глагольные формы образуют высокоинформа-

тивные обороты. Курсантам следует напоминать о необходимости формулировать мысли в письменном виде, используя эти части речи.

Например: Изучая/анализируя полученные данные, можно сделать следующие выводы... . Нами были проанализированы данные, полученные в результате эксперимента.

4. Вариативность употребления предложений с местоимением «мы» и пассивных конструкций.

Стиль письменной научной речи – это безличный монолог. Поэтому изложение обычно ведется от третьего лица, так как внимание сосредоточено на содержании и логической последовательности сообщения, а не на субъекте речи. Всем известно, что не допускается вести изложение от первого лица единственного числа: «я наблюдал», «я считаю», «по моему мнению» и т.п. Но в равной степени допустимо использование предложений с сохранением первого лица множественного числа («Мы разработали комплексный подход») и предложений со страдательным залогом («Разработан комплексный подход к исследованию...»). На занятиях по РКИ курсанты отрабатывают оба варианта оформления научной речи. Следует обратить внимание курсантов на необходимость использовать выражения: «на наш взгляд», «по нашему мнению», «изучение опыта свидетельствует о том, что...», «проведенное исследование подтвердило...» и т.п., так им будет легче на защите воспринимать вопросы, задаваемые в научном стиле.

5. Употребления числительных.

В научном стиле речи активно используются числительные. Это связано с точностью и фактологичностью языка науки. Особенно часто числительные звучат при защите ВКР по техническим специальностям. Курсанту-иностранцу, как правило, тяжело изменять числительные по падежам, особенно составные (семьдесят четыре, двести тридцать пять), поэтому научному руководителю стоит облегчить задачу курсанту, выстроив его ответ на защите так, чтобы числительные звучали без изменений по падежам. Например: семьдесят четыре (И.п.) – а не в семидесяти четырёх (П.п.). Двести тридцать пять (И.п.) – а не двумстам тридцати пяти (Д.п.).

6. Использование средств связи в письменной и устной речи.

В рамках модуля «Научная речь» на занятиях по РКИ мы отработываем использование вводных слов, указывающих на последовательность изложения (во-первых, во-вторых, следовательно, таким образом, соответственно и т.п.). Они отражают логику мысли, позволяют осуществлять переходы от одного абзаца, параграфа работы к другому, обобщают то, что уже было высказано. Во время подготовки к защите ВКР следует напомнить курсантам о необходимости использовать данные слова в устной и в письменной научной речи.

Таким образом, соблюдение вышеназванных правил позволит курсанту избежать наиболее часто совершаемых ошибок при изложении материала при написании выпускной квалификационной работы.

Библиографический список

1. Погорельская Л.И. Цели и содержание пособия по обучению специальной лексике [Текст] / Л.И. Погорельская // Русская словесность в научном, культурном и образовательном пространстве (к 90-летию со дня рождения профессора В. И. Максимова): материалы докладов и сообщений XXI Международной научно-методической конференции. – Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна. – СПб., 2016. – С. 401-405.

УДК 796

Е.А. Крошева

Зачем ИКТ специалисту по физической культуре и спорту?

Аннотация. Авторы статьи обращают внимание на проблемы как информационно-коммуникационной компетентности специалистов по физической культуре и спорту и эффективное использование ими в учебно-тренировочном процессе современных информационных технологий, так и на подготовку таких специалистов с учетом совершенствования информационной среды.

© Крошева Е.А., 2017

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, информационно-коммуникационная компетентность специалиста по физической культуре и спорту.

Внедрение новейших методик осуществления тренировочного и соревновательного процесса в физической культуре и спорте – одна из важнейших трудовых функций специалиста по физической культуре и спорту. XXI век – век высоких компьютерных технологий. Это значит, что использование информационно-коммуникационных технологий – процесс объективный и вполне закономерный. Очевидно, что эффективная реализация образовательного процесса возможна только при высоком уровне информационно-коммуникационной компетентности всех участников образовательного процесса и в первую очередь специалистов.

В настоящее время широкое распространение получили информационные технологии, под которыми понимается система научных и инженерных знаний, а также методов и средств, которая используется для создания, сбора, хранения и обработки информации безотносительно к предметной области, в которой создается и используется данная информация (используется определение из отраслевого стандарта Госкомвуза России «Информационные технологии в высшей школе. Термины и определения. ОСТ ВШ 01.002-95»).

В России в соответствии с концепцией информатизации образования усиленно развивались следующие основные направления:

- 1) применение универсальных ИТ в учебном процессе;
- 2) применение компьютерных средств телекоммуникаций;
- 3) разработка и использование в учебном процессе компьютерных обучающих и контролирующих программ, компьютерных учебников и т.п.;
- 4) разработка и использование мультимедийных программных продуктов, содержащих значительный объем информации (например, «электронные энциклопедии»), сопровождаемых специальным методическим материалом (например, набором учебных заданий) для их использования в целях обучения;

5) разработка специализированных программно-методических комплексов (ПМК), ориентированных на решение задач изучаемых предметных областей и используемых в учебном процессе для выполнения учебных заданий (в основном это расчетные и моделирующие программы);

б) использование при изучении различных дисциплин заданий, требующих от студентов программирования.

Как мы видим, использование в учебно-тренировочном процессе современных информационных технологий приобретает особую актуальность, требует постоянного обобщения и обмена опытом. Несмотря на определенные трудности, связанные с организационными, материально-техническими, научно-методическими аспектами разработки и внедрения современных информационных технологий в область физической культуры и спорта, они вызывают явный интерес [1, 3, 4].

Вместе с тем, анализ литературы по вопросам профессиональной компетентности специалистов по физической культуре указывает на недостаточность применения современных информационных технологий в профессиональной деятельности.

Современная вычислительная техника давно вошла в спортивную жизнь. Цифровое видео, цифровые табло и проекционная техника, а также различные измерительные системы широко используются на всех крупных соревнованиях. Для свободной ориентации в информационных потоках современный специалист любого профиля должен уметь получать, обрабатывать и использовать информацию с помощью компьютеров, телекоммуникаций и других средств информационных технологий. Реализация этой потребности невозможна без включения информационной компоненты в систему подготовки и переподготовки современного спортсмена. Однако, например, в общеобразовательных школах, техникумах и вузах, на тренировках в спортивных школах по-прежнему применяют обычные ручные секундомеры, не слишком заботясь о точности измерений [2].

К настоящему времени наибольшее распространение в учебных заведениях получили следующие виды компьютерных обучающих программ.

Компьютерный учебник – программно-методический комплекс, обеспечивающий возможность самостоятельно осво-

ить учебный курс или его раздел. Обычно соединяет в себе свойства традиционного учебника, справочника, задачника и лабораторного практикума.

Контролирующие программы – это программные средства, предназначенны для проверки (оценки) знаний, умений и навыков.

Тренажеры – программы для формирования и закрепления различных навыков. Обычно включают средства для оценки достигнутого уровня навыков и соответствующего изменения интенсивности (сложности, скорости и т.д.) тренирующих воздействий.

Игровые программы – обеспечивают дополнительные дидактические возможности. По мнению экспертов, особенно эффективны деловые игры, ориентированные на получение лучших результатов решения сложных однотипных задач конкурирующими группами учащихся. Возникающее при этом общение выступает как одна из форм самовыражения личности в процессе информационного взаимодействия с компьютером и коллегами. Отмечается особая роль развлекательных игровых программ, которые оказывают реальное влияние на формирование мировоззрения современных подростков, конкурируя по степени воздействия и влияния с такими социальными институтами, как семья, школа, этнос.

Изучив и проанализировав литературу по вопросам использования информационно-коммуникационных технологий в работе специалиста по физической культуре и спорту и опираясь на собственный опыт, мы выделили основные направления использования информационных технологий в спортивной сфере:

1. в качестве средства обучения, совершенствующего процесс преподавания и повышающего его эффективность. При этом реализуются возможности программно-методического обеспечения современных компьютеров в целях сообщения знаний, моделирования учебных, тренировочных и соревновательных ситуаций, осуществления тренажа и контроля за результатами обучения;

2. в качестве средства информационно-методического обеспечения и управления учебно-воспитательным и организа-

ционными процессами в учебных заведениях, спортивных организациях и т.п.;

3. в качестве средства автоматизации процессов контроля, коррекции результатов учебно-воспитательной и учебно-тренировочной деятельности и компьютерного тестирования физического, умственного, функционального и психологического состояний обучающегося;

4. в качестве средств автоматизации процессов обработки результатов соревнований и научных исследований;

5. в качестве средства организации интеллектуального досуга, использования развивающих игр;

6. в рекламной, издательской и предпринимательской деятельности в сфере физической культуры и спорта;

7. при организации мониторинга физического состояния и здоровья различных контингентов занимающихся.

Библиографический список

1. Богданов В.М. Использование современных информационных технологий в теоретической и методико-практической подготовке студентов по физическому воспитанию [Текст] / В.М. Богданов, В.С. Пономарев, А.В. Соловов // Материалы всерос. науч.-практ. конф. – СПб., 2000.

2. Виноградов П.А. Спорт в мире информации [Текст]. / П.А. Виноградов, В.А. Савин // Теория и практика физической культуры. – 1997. – №11. – С. 59-62.

3. Жуков Р.С. Новые информационные технологии в научно-методической деятельности специалистов физической культуры и спорта: состояние и перспективы [Текст] / Р.С. Жуков // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2009. – № 4. – С. 76-80.

4. Петров П.К. Информационные технологии в физической культуре и спорте [Текст] : учеб. для студ. учреждений высш. проф. образования / П.К. Петров. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 288 с.

5. Якобашвили В.А. Комплекс технических средств для управления тренировочным процессом [Текст]. / В.А. Якобашвили // Теория и практика физической культуры. – 1993. – № 9-10.

Вопросы совершенствования образовательного процесса в военном вузе

Аннотация. Рассмотрены вопросы перехода курсантов на обучение по электронным учебникам, создания и использования в образовательном процессе Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны интерактивных электронных учебников и обучающих курсов.

Ключевые слова: информационно-образовательная среда, комплекс информационных образовательных ресурсов, цифровые образовательные ресурсы, совокупность технологических средств информационных и телекоммуникационных технологий, электронная библиотека.

На современном этапе развития высшая военная школа ставит своей задачей активизацию обучения. Вузы должны готовить офицеров к сложным условиям современного боя, к овладению новым современным оружием, готового сразу же после получения диплома занять место военного инженера в строевых частях. Именно поэтому в училище идет постоянный процесс поиска новых технологий, которые могли бы стать стимулом, толчком в повышении эффективности образовательного процесса.

В данном контексте мы рассматриваем технологии как совокупность приемов, позволяющих в определенной их последовательности, диктуемой логикой познавательной деятельности и особенностями используемого метода, реализовать данный метод на практике.

В последние годы в вузах МО РФ, в том числе в Ярославском военном училище ПВО, предпринимаются активные усилия по освоению и внедрению педагогических инноваций, новых информационных технологий обучения, направленных на интенсификацию и активизацию учебной деятельности обучающихся и повышение уровня их профессиональной подготовки. Практическое воплощение педагогических новинок в образова-

тельном процессе самым непосредственным образом связано с проблемами разработки современных технологий обучения. Именно они связывают основные функции высшего военного образования – профессиональную, научную и формирующую.

Насыщение военных вузов новыми техническими средствами обучения, средствами автоматизации, аудио и видеотехникой вызывает необходимость совершенствования способов, методов и приемов обучения.

В жизни высшей школы, в том числе в высших военно-учебных заведениях, происходят значительные сдвиги: существенно меняется содержание учебных дисциплин, идет процесс активизации и интенсификации обучения курсантов, внедряются новейшие методы и средства.

Изменения в содержании, методах, принципах, приемах и средствах обучения вызвали значительные перемены в методике обучения, усилили роль и значение методического обеспечения каждого учебного занятия, комплексного решения различных вопросов в оценке качества образовательного процесса.

Подготовка военных специалистов – задача ответственная и сложная. Сложности заключаются в том, что нужно подготовить инженера, обладающего большим уровнем знаний в различных областях общественных и специальных дисциплин в довольно короткие сроки.

В связи с этим традиционная модель высшего образования, направленная на передачу будущему специалисту конкретной суммы знаний, умений и навыков, в определенном смысле утратила свою перспективность.

Признание этого факта не означает отрицания опыта предшествующей образовательной практики (более того, в известных пределах он должен сохраняться и развиваться).

В училище в настоящее время определено приоритетное направление совершенствования образовательного процесса, основанное на внедрении новых информационных технологий.

Согласно Федеральному государственному стандарту высшего образования важным условием реализации основной образовательной программы является наличие в вузе информационно-образовательной среды, включающей комплекс информационных образовательных ресурсов, в том числе цифровые образовательные ресурсы, совокупность технологических

средств информационных и телекоммуникационных технологий: компьютеры, телекоммуникационное оборудование, коммуникационные каналы; системы современных педагогических технологий, обеспечивающих обучение в современной информационно-образовательной среде.

Во исполнение решения Министра обороны Российской Федерации по обеспечению к 1 сентября 2016 г. функционирования электронной библиотеки Министерства обороны Российской Федерации и электронных библиотек в учебных заведениях Минобороны России, а также переходу учащихся на обучение по электронным учебникам, в Ярославском высшем военном училище противовоздушной обороны проведена большая работа по созданию и использованию в образовательном процессе интерактивных электронных учебников и обучающих курсов.

Использование электронных учебников в образовательной деятельности предусматривает их интеграцию с такими компонентами информационно-образовательной среды, как система управления обучением и управления образовательным контентом, обеспечивая:

- возможность управления образовательной деятельностью за счет взаимодействия персональных электронных устройств курсантов и преподавателя и других средств обучения на базе информационных и телекоммуникационных технологий в едином информационном пространстве училища;
- возможность организации индивидуальной поддержки образовательной деятельности каждого обучающегося на основании информации о результатах его продвижения по учебному материалу.

В целях организации образовательного процесса с использованием электронных учебников в информационной образовательной среде в училище развернута и введена в эксплуатацию установленным порядком локальная информационно-вычислительная сеть.

В локальной вычислительной сети работает внутренний сайт училища, в котором возможен переход к разработанной и размещенной в нем информационной базе данных электронных материалов (электронной библиотеке) для использования курсантами в образовательной деятельности.

На страничке электронной библиотеки можно поработать с базовыми электронными учебниками, которые поступили в училище от военных вузов Министерства обороны Российской Федерации, и разработанными педагогическими работниками училища.

Для более глубокого изучения какого-то вопроса (при написании рефератов, курсовых работ, дипломов, научных работ) курсанты имеют доступ к электронным образовательным ресурсам Министерства обороны. В электронной библиотеке Министерства обороны Российской Федерации можно найти интересующие издания по названию, авторскому коллективу, ключевым словам.

Для доступа к электронной библиотеке Министерства обороны Российской Федерации в аудиториях и в читальном зале библиотеки училища развернуты автоматизированные рабочие места.

Посредством информационно-телекоммуникационной сети общего пользования «Интернет» из организованных точек доступа в специализированных компьютерных классах существует возможность выхода к ресурсам других научных электронных библиотек.

На сегодняшний день информационно-образовательная среда училища обеспечивает:

- 1) информационно-методическую поддержку образовательной деятельности;
- 2) планирование образовательной деятельности и ее ресурсного обеспечения;
- 3) мониторинг и фиксацию хода и результатов образовательной деятельности;
- 4) современные процедуры создания, поиска, сбора, анализа, обработки, хранения и представления информации;
- 5) дистанционное взаимодействие всех участников образовательной деятельности.

Достижения училища в вопросе внедрения электронных учебников и электронных обучающих курсов в образовательный процесс были представлены Министру обороны Российской Федерации в ходе его посещения вуза в сентябре 2016 г. и получили высокую оценку.

Психология творчества: на подступах к исследованию вечной проблемы

Аннотация. В статье анализируется проблема творчества в психологии, выявляются трудности исследования творческого процесса. В статье отмечено, что в современной психологии часто используются упрощенные представления и модели творчества. Показано, что такого рода упрощения являются препятствиями для адекватного понимания феномена творчества. Утверждается, что творчество как открытие нового представляет собой двухфазный процесс, предполагающий преодоление заблуждения, а потом на этой основе выдвижение новых предположений. Творчество необходимо связано с корректировкой структур субъективного опыта. Выделены основные типы трудностей, которые имеют место в творческом процессе.

Ключевые слова: психология, творчество, продукт, трудность, механизмы творчества.

Творчество было и остается одним из излюбленных объектов исследования в психологии. Действительно, что может быть притягательнее, чем открытие нового? В открытии нового суть творчества, однако не ясны механизмы, какими пользуется творец для получения этого нового продукта. Многие считают, что творчество покрыто ореолом тайны. Вероятно, тайна творчества была и останется. Вместе с тем нельзя не отметить, что психологи перед творчеством в большом долгу (в особенности перед Большим творчеством). И это замечательно, так как, осознавая свой долг, новые поколения психологов предпринимают все новые и новые попытки описать этот загадочный процесс, чаще всего так и не сумев постичь не только всей тайны творчества, но даже подойти к удобной позиции для его изучения. В.П.Зинченко – замечательный российский психолог – несомненно, был причастен к этим тайнам. В авторском предисловии к своему фундаменталь-

ному труду «Сознание и творческий акт» он пишет, что это «книга, посвященная двум тайнам – сознанию и творчеству, которые вместе, возможно, составляют общую или единую тайну» [3, с. 11]. В.П.Зинченко предупреждает: «Не буду вводить в заблуждение: по прочтении книги тайна таковой и останется, разве что со следами авторских прикосновений. Не все из них носят мои отпечатки. Есть и другие, принадлежащие заслуженным собеседникам» [3, с. 11]. И как совет читателям: «... тайну надо полюбить, тогда она, возможно, поближе подпустит к себе. Однако не надо обольщаться, ибо ничто не вечно под луной, кроме вечных проблем бытия и сознания» [3, с. 11].

Вместе с тем это сила, которая явно действует. И с ней необходимо считаться. Хотя она и загадочна. Вспомним слова великого Гете: «В глубине человека заложена творческая сила, которая способна создать то, что должно быть, которая не даст нам покоя и отдыха, пока мы не выразим это вне нас тем или иным способом».

И все же – почему тайна? Ведь по поводу самого феномена творчества, по сути, нет никаких споров: творчество – это процесс порождения нового, имеющего объективную ценность. С этим, как представляется, все согласны. Тайна скрыта в процессе, что прекрасно отражено в строке Бодлера: «Au fond de l'Inconnu pour trouver du nouveau!» (в переводе М.И.Цветаевой: «В неведомого глубь - чтоб *новое* обрести!»). Что происходит при погружении в неведомое, никому доподлинно неизвестно. В замечательной книге В.М. Аллахвердова «Методологическое путешествие по океану бессознательного к таинственному острову сознания» приводятся данные, проливающие некоторый свет на механизм подобных процессов. «Мы не умеем осознавать процесс создания сознаваемого; то, что мы осознаем (мысли, чувства и пр.), всегда присутствует в нашем сознании уже в готовом виде. Человек способен дать себе отчет лишь в том, что именно он осознает, но не может объяснить переход от одних своих мыслей к другим. Вот как писал об этом О. де Бальзак в «Драме на берегу моря»: «Почему обуревают меня думы? Почему вдруг находит тоска? Кто знает? Мысли западают вам в сердце или голову, не спрашивая вас». А вот размышляет о своем творчестве В. Моцарт: «Мысли приходят ко мне часто наплывом. Откуда и как, этого я не

знаю и не могу ничего сделать, чтобы узнать. Те из них, которые мне нравятся, я удерживаю в памяти и тихонько напеваю про себя». И.Бродский сходное переживание выразил в своей Нобелевской лекции так: «Поэт есть средство существования языка... Начиная стихотворение, поэт, как правило, не знает, чем оно кончится, и порой оказывается удивлен тем, что получилось, ибо часто оказывается лучше, чем он предполагал» [1, с. 18]. То, что мы не умеем осознавать процесс создания создаваемого, и заставляет психологов, философов, естествоиспытателей выдвигать разные предположения и теории о том, что происходит в душе человека перед тем, когда продукт появится в сознании. Теорий, в которых ведущая роль принадлежит бессознательному или надсознательному, выдвинуто очень много.

Несмотря на все достижения в исследовании творчества, в современной психологии доминирует упрощенная трактовка творчества. Упрощений много. Наиболее роковым является то, что чаще всего используют неадекватные моделирующие представления. Моделирующие представления (Н.Г. Алексеев) это упрощающие представления, позволяющие проводить конкретное исследование. Творчество как таковое изучать крайне сложно, а решение задач «на догадку» (малых творческих задач) – вполне возможно. Возникает резонный вопрос, какие существенные моменты моделируемого процесса отображаются адекватно, какие нет. Среди тех, которые не отражаются адекватно, находятся компоненты творческого процесса, связанные с преодолением заблуждения. Творчество связано с существенными трудностями преодоления заблуждений, которые – не будучи преодоленными – делают решение невозможным. Ниже мы остановимся более подробно на этом моменте.

Другое упрощение связано с тем, что психологам почему-то кажется, что механизмы творчества едины и универсальны во всех случаях. На самом деле – это одно из важных заключений – само творчество различно, существуют принципиально различные его виды, где многое – и механизмы в том числе – естественно различаются. Существует, скажем, философия поэтическая и философия сочиняющая - они совершенно разные, и обе - продукт творчества в высшем смысле, но принципиально разного по механизмам (см. подробнее: [4], [5]). Опять же твор-

чество в технике и в поэзии - не верю, что у них механизмы идентичны... В технике не тот воздух, а если ворованный, то в менее высоком смысле...

Настоящее творчество есть сложнейший феномен. Поэтому полезно предварительно исследовать возможные трудности и препятствия на пути к нему. Примером может послужить анализ заблуждений, непосредственного спутника творчества [6], [7]. Поэтому главная трудность творчества в преодолении заблуждения. Можно дать типологию трудностей творческого процесса. Творчество двухфазно, стадии во времени могут быть существенно разнесены. При моделировании творчества имеют в виду вторую стадию, при этом удивляются, почему все просто. Дело в том, как понимает читатель, заблуждение и необходимость его преодоления остаются за рамками исследования... Любое творчество нацелено на получение нового продукта, а значит надо сопрягать изучение творчества с исследованием структур опыта творца. Не делают этого!

Психологические исследования показывают, что наиболее существенная трудность в творческом мыслительном процессе заключается не в нахождении правильной гипотезы, идеи решения, как часто полагают, а именно в преодолении заблуждения, зафиксированного в исходном неявном знании, в структурах субъективного опыта [6], [7], [8]. Поскольку самой существенной трудностью в творческом процессе является преодоление заблуждения, корректировка структур субъективного опыта, то при обучении творчеству акцент должен быть сделан именно на этом. При проектировании обучающих программ полезно учесть, что возможно построение типологии трудностей проблем в творческом процессе, связанной со структурами субъективного опыта, которые по своему происхождению могут быть индивидуальными (то есть сформированными в результате опыта взаимодействия индивида с окружающим миром) и «коллективными» (сформированными в результате усвоения общественного опыта).

Представляется целесообразным выделить следующие типы трудностей в творческом процессе [7].

1. Наиболее простыми (первый тип) окажутся трудности, связанные с актуализацией нерелевантных ситуаций структур субъективного опыта. Проблема в этом случае с легкостью мо-

жет быть разрешена, когда субъект актуализирует структуры опыта, соответствующие ситуации. Многие задачи-головоломки представляют для решающего именно такую трудность.

2. Второй тип трудностей: неадекватны (содержат элемент заблуждения) актуализируемые субъектом структуры опыта, но на другом уровне структур субъективного опыта решающий задачу располагает адекватным знанием и, таким образом, корректировка структур опыта, преодоление заблуждения и в итоге решение проблемы достигается за счет происходящего по ходу мыслительного процесса взаимодействия структур субъективного опыта разного уровня и коррекции неадекватных элементов опыта.

3. Третий тип трудностей можно наблюдать в тех случаях, когда адекватными структурами субъект не располагает вообще, поэтому корректировка структур опыта может произойти лишь в результате продуктивного мыслительного процесса (творческое мышление в точном смысле этого слова).

4. И, наконец, четвертый тип: адекватных структур опыта не существует вообще (ни для субъекта, решающего задачу, ни для социума), поэтому происходящая в продуктивном процессе корректировка структур опыта приводит к преодолению заблуждения и формированию нового знания – как для субъекта, так и для общества (так называемое "большое творчество"). Здесь становится понятно, что этот процесс порой может занимать годы, уходящие не на бесплодные поиски идеи, а на преодоление тех представлений, которые делают невозможным формулировку нужной гипотезы...

Творчество не только радость и вдохновение. Это не только радость и упоение, но крест и страдания... Творчество не только радость, смысл жизни, акт свободы – это еще и крест. Не случайно Сергей Есенин – в представлении многих «гуляка праздный» - проговаривается: «Осужден я на каторге чувств, Вергеть жернова поэм». Да и сам «безумец и гуляка праздный», по определению пушкинского Сальери, вовсе не так безмятежен, как кажется придворному композитору...

Вспомним, что говорил Бердяев. Творчество – акт свободы, утверждение бытия. Для живущего в условиях дефицита свободы это может стать спасительным: творческий человек

имеет возможность сделать глоток свободы... Вспомним Мандельштама, который говорил: «Все стихи я делю на разрешенные и написанные без разрешения. Первые – это мразь, вторые – ворованный воздух...».

Отсюда грустный вывод: понять творчество можно только учитывая единство содержания творческого процесса, мотивации, опыта, переживания личностных проблем и прочее. Что удалось пока только Лайошу Секею (1904-1995), организовавшему уникальное исследование [11]. Впрочем, на русский язык эти работы не переведены, да и за рубежом популярности особой не имеют. Может, не нужны, а, может, помешают – тогда облегченность существующих трактовок станет очевидной.

Повторю, что пока психологи в долгу у творчества. И, значит, будем ждать помощи поэтов. Если кого-то удивил, поясню.

На самом деле все просто. Когда-то один из создателей психологии – науки о Душе – области человеческого знания «о возвышенном и удивительном» (как определял эту область знания великий Аристотель), Зигмунд Фрейд проницательно заметил: «Поэты всегда все знали». Это высказывание можно интерпретировать по-разному. Нам кажется, что наука – лишь одна из присущих человечеству форм знания. Искусство – другая форма. Поэтому иногда интуитивные постижения поэтов обосновываются научно спустя многие десятилетия. Мне кажется, формула творчества давно открыта. И сделал это А.С.Пушкин в широко известном ныне стихотворении 1829 года «*О, сколько нам открытий чудных*».

Невозможно удержаться, чтобы не привести кратко историю этого пушкинского шедевра. Предоставим слово известному историку Натану Эйдельману: Так называемая «первая арзрумская» тетрадь Пушкина: бумажный переплет, 110 синих листов, и на каждом — красный жандармский номер (по смерти поэта тетрадь просмотрена *Третьим отделением*)... На обороте 18-го и в начале 19-го листа этой же тетради — небольшой, трудно разбираемый черновик... Только в 1884 году внук декабриста Вячеслав Евгеньевич Якушкин опубликовал из него первые две с половиной строки [10].

*«О сколько нам открытий чудных
Готовит просвещенья дух
И опыт... «*

Уже в наше время — когда подготавливалось Полное академическое собрание Пушкина – пришел черед и всех

остальных... Что рассказали черновики? Они раскрывают процесс творчества самого Пушкина, работу гения над стихотворением. Эйдельман продолжает:

Сначала Пушкин написал:

*«О сколько ждут открытий чудных
Ум и труд...»*

Мысль сразу не дается, Поэт, видимо, находит, что *Ум и Труд* – слишком простые, маловыразительные образы. Постепенно они вытесняются другими – *«смелый дух»*, *«ошибки трудные»*.

И вдруг появляется “случай”:

И случай, вождь...

Позже — новый образ: *«случай – слепец»*.

И случай

отец

Изобретательный слепец...

Затем еще:

И ты слепой изобретатель...

Наконец:

И случай, бог изобретатель...

Стихи не закончены. Пушкин перебелил только две с половиной строки и почему-то оставил работу. Этот текст для Полного академического собрания сочинений Пушкина готовила Татьяна Григорьевна Цявловская. Она рассказывала, что ей жалко было отправлять чудесные строки в ту, финальную часть третьего тома, которая предназначалась для неосновных, черновых вариантов: ведь там стихи станут менее заметны и оттого – менее известны... В конце концов редакция решила поместить среди основных текстов Пушкина две с половиной белые строки, опубликованные В. Е. Якушкиным, и еще две с половиной строки, которые Пушкин окончательными не считал, но которые все же сделались «последней его волей» [10]:

"О сколько нам открытий чудных

Готовит просвещенья дух

И опыт, сын ошибок трудных,

И гений, парадоксов друг,

И случай, бог изобретатель..."

Представляется, что гениальным поэтом прекрасно показаны составляющие творчества. Дело за наукой, которая

должна соединить эти ингредиенты, построить модель и выявить механизмы творческого процесса, приводящего к открытию. Но путь это, вероятно, не близкий. К сказанному хочется добавить, что через год - в 1830 году - поэт вернулся к этой теме в «Моцарте и Сальери»:

О небо!

*Где ж правота, когда священный дар,
Когда бессмертный гений — не в награду
Любви горячей, самоотверженья,
Трудов, усердия, молений послан —
А озаряет голову безумца,
Гуляки праздного?...*

Мне почему-то кажется, что в пятистрочнике «О сколько нам открытий чудных» не хватает завершающей шестой строки. Кто знает, что достойно занять «вакантное» место?

Если гипотетическая шестая рифмуется с пятой (что вполне вероятно), то возможно: наблюдатель, мечтатель, созерцатель, испытатель... Что-то возможно еще... Ведь гениальный поэт... Вопрос открыт. Поэты и психологи: проблема поставлена - кто дерзнет продолжить строки гения? Да и строки с третьей по пятую не получили, как мы помним, окончательного авторского утверждения... Может статься, дело в любви [9].

Возможно, подсказка в вышеприведенном фрагменте из «Маленьких трагедий»: любви горячей нет в этой формуле. Наше понимание еще не соответствует масштабам феномена творчества. Понимание по-прежнему в долгу перед творчеством.

Библиографический список

1. Аллахвердов В.М. Методологическое путешествие по океану бессознательного к таинственному острову сознания [Текст] / В.М.Аллахвердов. – СПб: Речь, 2003. – 368 с.
2. Брудный А.А. Психологическая герменевтика [Текст] / А.А. Брудный. – М., 1998. – 335 с.
3. Зинченко В.П. Сознание и творческий акт [Текст]/ В.П. Зинченко. – М.: Языки славянских культур, 2010. – 592 с.
4. Мазилев В.А. Стены и мосты [Текст] / В.А. Мазилев. – Ижевск: ERGO, 2015. 196 с.

5. Мазилев В.А. Стены и мосты [Текст] / В.А.Мазилев. – Ярославль, 2004. – 243 с.
6. Мазилев В.А. Эволюция гештальтпсихологии (проблемы творческого мышления в работах Лайоша Секея) [Текст] / В.А.Мазилев // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 1. – С.162-173.
7. Мазилев В.А. Исследование творчества: типология трудностей в творческом процессе [Текст] / В.А.Мазилев // Творчество: наука, искусство, жизнь: Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 95-летию со дня рождения Я. А. Пономарева, ИП РАН, 24–25 сентября 2015 г. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. – С. 257-263.
8. Мазилев В.А. Психология академическая и практическая: Актуальное сосуществование и перспективы [Текст] / В.А. Мазилев // Психологический журнал. – 2015. – Т. 36. –№ 3. – С.87-96.
9. Мазилев В.А. О любви [Текст] / В.А. Мазилев // В.В. Козлов. Психология любви. – М., 2017. – С. 3-9.
10. Эйдельман Н.Я. Твой девятнадцатый век [Текст] / Н.Я.Эйдельман. – М., 1980. – 272 с.
11. Szekely L. Denkverlaufs, Einsamkeit und Angst: Experimentelle und Psychoanalytische Untersuchungen über das Kreative Denken. [Текст] / L. Szekely. Bern u. a.: Hüber, 1976. – 358 s.

УДК 364.013

Т.В. Макеева

Теоретические аспекты военно-социальной работы в Вооруженных Силах Российской Федерации

Аннотация. Статья посвящена теоретическим аспектам становления и развития военно-социальной работы в Вооруженных Силах Российской Федерации. Особое внимание уделено вопросам социальной защиты военнослужащих, граждан, уволенных с военной службы и членов их семей. Проанализирова-

ны современные направления деятельности государства, общественных объединений и некоммерческих организаций в военно-социальной сфере.

Ключевые слова: военно-социальная работа, военно-социальная сфера, государственное социальное обеспечение военнослужащих, социальная защита военнослужащих.

Термин «военно-социальная работа» появился сравнительно недавно. Резкое обострение социально-экономической ситуации в стране в начале 90-х гг. XX века повлекло за собой нарастание социальных проблем в армии, что и определило необходимость создания особого направления в Вооруженных Силах РФ по организации системы защиты социально-экономических прав военнослужащих. В официальных документах эта деятельность первоначально получила название «социально-правовая работа», а с 1995 года стала именоваться «военно-социальная работа». Это название более точно отражает сущность и смысл работы по реализации законодательства о социальной защите военнослужащих, других категорий граждан, а также соответствует принятой в мировой практике терминологии в данной области [5; 5].

Об институционализации военно-социальной работы в качестве самостоятельного социального института свидетельствует и тот факт, что она в последние годы стала предметом ряда диссертационных исследований в области философской, исторической, социологической и юридической наук.

Необходимость институционализации военно-социальной работы в Вооруженных Силах РФ продиктована следующими обстоятельствами:

- «коренным изменением статусно-ролевого положения военнослужащих, когда контрактные обязательства, все больше наполняясь реальным смыслом, требуют установления ответственности государства перед военнослужащими за обеспечение минимума социальных благ, предусмотренных законом;

- наличием большого количества нерешенных социально-бытовых проблем воинских частей и гарнизонов;

- необходимостью осуществлять более широкие и предметные связи военного командования с органами государственной власти субъектов Российской Федерации, органами

местного самоуправления, правоохранительными органами, общественностью по решению социально-бытовых вопросов военнослужащих;

– объективной необходимостью увеличения объема работы с семьями военнослужащих» [5; 14-15].

В последние годы военная реформа направлена на возрождение российской армии, повышение престижа военной профессии и общественного статуса. Необходимо понимать, что, исходя из человеческого фактора, реальная работоспособность человека, вовлеченного в воинскую деятельность, напрямую зависит от комфортности условий, созданных для жизни военного и его семьи. Социальная защищенность – это наличие механизмов, с помощью которых реализуются правовое положение военнослужащих и гарантии обеспечения их прав и свобод. Военнослужащие – это особая профессиональная группа повышенного социального риска, чья деятельность связана с вероятностью утраты трудового дохода вследствие повреждения здоровья или смерти военнослужащего, возникновения трудностей в самостоятельной реализации доступа к социально-значимым благам и т.п.

Общеизвестный факт, что чем выше уровень социальной защиты военнослужащих и лиц, уволенных с военной службы, тем крепче, надежнее и боеспособнее армия, то есть речь идет о приоритетах государственной социальной политики. Применительно к социальной политике армии уместно понятие «военно-социальная политика» – это базирующаяся на совокупности специализированных нормативных правовых актов относительно самостоятельная составная часть социальной политики государства и его военной политики, направленная на управление социальным развитием военной организации государства, на удовлетворение материальных и культурных потребностей военнослужащих и членов их семей и обеспечение на этой основе воспроизводства их морально-психологического и физиологического потенциала, поддержание внутренней устойчивости, стабильности и боеспособности военной организации [4; 8-9].

Военно-социальная работа в Вооруженных Силах Российской Федерации как одно из направлений реализации военно-социальной политики В.М. Корякин определяет как «осуществляемую в тесном взаимодействии с органами государ-

ственной власти, общественными объединениями деятельность органов военного управления, воинских должностных лиц с использованием правовых, организационных, воспитательных средств по реализации установленных законодательством прав и льгот военнослужащих и членов их семей по оказанию помощи людям, неспособным без посторонней помощи решить свои жизненные проблемы, и созданию на этой основе социальных условий для более эффективного решения задач боевой готовности, укрепления правопорядка и воинской дисциплины, поддержания высокого уровня морально-психологического состояния военнослужащих» [5; 18].

Современная военно-социальная работа направлена на государственную социальную защиту военнослужащих, которая состоит из четырех ключевых блоков:

- охрана жизни и здоровья (обязательное государственное страхование и медицинское обеспечение);
- материальное обеспечение (денежное довольствие, профессиональные льготы, премии);
- обеспечение жильем (служебным, постоянным);
- пенсионное обеспечение (за выслугу лет, по инвалидности, пенсия по случаю потери кормильца).

Обеспечение социальной защиты военнослужащих, лиц гражданского персонала Вооруженных Сил РФ, граждан, уволенных с военной службы, и членов их семей названо в числе приоритетных задач, сформулированных в «Стратегии социального развития Вооруженных Сил Российской Федерации на период до 2020 года» [6]. Основной целью Стратегии является удовлетворение социальных потребностей военнослужащих, лиц гражданского персонала, а также граждан, уволенных с военной службы, и членов их семей, что будет способствовать укреплению обороноспособности страны и развитию человеческого капитала.

Особую роль в военно-социальной работе играют общественные объединения и НКО, приоритеты деятельности которых реализуются в следующих программах и действиях:

- «Жилье для военнослужащих»;
- «Здоровье военнослужащих»;

- «Социальная адаптация увольняемых военнослужащих»;
- привлечение внимания общественности, органов государственной власти к вопросам соблюдения прав человека в Вооруженных Силах Российской Федерации;
- содействие формированию правосознания в области соблюдения прав человека в Вооруженных Силах Российской Федерации;
- содействие оказанию правовой помощи и социальной защиты лицам, подлежащим призыву на военную службу и проходящим военную службу по призыву, а также их родителям;
- оказание социальной и правовой помощи родителям погибших в армии военнослужащих;
- содействие сохранению здоровья и жизни граждан, призванных на военную службу, и соблюдение их прав и свобод;
- проведение социологических исследований;
- информационное обеспечение.

Социальная защита населения осуществляется в различных организационно-правовых формах. Обязательное социальное страхование, государственное социальное обеспечение, государственная социальная помощь и социальное обслуживание входят в число основополагающих форм социальной защиты населения. Основной формой социальной защиты военнослужащих является государственное социальное обеспечение. Достаточно полное определение этому понятию дает А.Н. Антипова. «Государственное социальное обеспечение военнослужащих представляет собой часть государственного социального обеспечения, которую можно рассматривать как совокупность отношений по предоставлению уполномоченными государством субъектами за счет средств федерального бюджета предусмотренных законом благ в натуральной или денежной форме и услуг лицам, проходящим (проходившим) военную службу и членам их семей, в целях предотвращения и (или) преодоления последствий риска возможной материальной необеспеченности в случае повреждения здоровья (смерти) военнослужащего или изменения военно-служебных отношений, увольнения с военной службы, а также несения дополнительных социально значимых расходов (на санаторно-курортное лечение, приобретение жилья и т.д.) [1; 18–19].

Недостаточная социальная защищенность превращает армию в институт повышенного социального риска, что отражается на общем фоне психологического настроения военнослужащих. Исходя из этого, осуществление социальной и правовой защиты военнослужащих, членов их семей все более выдвигается сегодня на первый план в деятельности органов военного управления по поддержанию боевой готовности и боеспособности войск.

Библиографический список

1. Антипьева Н.В. Социальное обеспечение военнослужащих: проблемы правового регулирования [Текст]: автореф. дис. ... д-ра юрид. наук / Н.В. Антипьева. – СПб, 2010. – 45 с. [Электронный ресурс] URL: <http://vak1.ed.gov.ru/ru/dissertation/subscription/index.php?id54=7433> (дата обращения 12.12.2016)
2. Гурьянчик В.Н. О состоянии процесса профессиональной подготовки и переподготовки увольняемых военнослужащих [Текст] / В.Н. Гурьянчик// Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации: материалы шестой всероссийской научно-практической интернет-конференции. – Ярославль, 2014. - С. 14-22.
3. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года // [Электронный ресурс]:http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033c66928fa27e527/ (дата обращения 15.12.2016)
4. Корякин В.М. Актуальные проблемы военно-социальной политики Российской Федерации [Текст] / В.М. Корякин. – М., 2004. -134 с.
5. Корякин В.М. Военно-социальная работа в Вооруженных Силах Российской Федерации: вопросы теории и практики [Текст] / В.М. Корякин. – М., 2004.- 136 с.
6. Стратегия развития Вооруженных Сил Российской Федерации на период до 2020 года//<http://sc.mil.ru/social/strategy.htm> (дата обращения 28.02.2017).

**Стратегическое планирование в образовательном учреждении:
проблемы формализации
инновационной политики университета**

Аннотация. Статья посвящена проблематике формирования инновационной стратегии университета, актуальной для процесса реструктуризации системы российского высшего образования. Как показывает практика разработки, основные проблемы проектирования инновационной стратегии связаны с выявлением особенностей инновационной политики вуза.

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

Встав на путь достижения и поддержания высокого уровня национальной конкурентоспособности, Россия видит кардинальное преобразование экономики через формирование национальной инновационной системы (НИС). «НИС – это совокупность национальных государственных, частных и общественных организаций и механизмов их взаимодействия, в рамках которых осуществляется деятельность по созданию, хранению и распространению новых знаний и технологий» [1, с. 7]. Началом, активизирующим этот процесс, Президент России видит образовательные структуры. В статье «О наших экономических задачах» В.В. Путин говорит о том, что «...восстановление инновационного характера нашей экономики надо начинать с университетов – и как центров фундаментальной науки, и как кадровой основы инновационного развития», далее отмечая, что планируется «...проводить продуманную и согласованную с экспертным сообществом и общественностью реструктуризацию всей отрасли профессионального образования» [2].

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

высшего образования, которая должна появиться как результат активно протекающих процессов слияния и ликвидации неэффективных вузов с одновременным опережающим развитием лидирующих университетов.

Первая волна модернизации началась в 2006 году. Пилотными площадками по отработке новых подходов к реальной интеграции образования, науки и бизнеса, адаптации профессионального образования к запросам экономики регионов стали Южный и Сибирский федеральные университеты (ФУ).

В 2010 году стартовала вторая волна, результатом которой стало создание федеральных университетов в Северо-Западном, Приволжском, Уральском и Дальневосточном федеральных округах. В настоящее время сеть ФУ включает в себя 9 вузов.

2008 год положил начало проекту создания сети национальных исследовательских университетов (далее – НИУ). Вне конкурса был присвоен статус Национальному исследовательскому ядерному университету – МИФИ и Национальному исследовательскому технологическому университету – МИСиС. По результатам первого открытого конкурса среди университетов РФ на получение статуса НИУ в 2009 году были определены 12 вузов, по результатам второго конкурса в 2010 году – еще 15 вузов. В настоящее время сеть НИУ включает в себя 29 вузов. Конкурс НИУ стал реальным логичным продолжением инициативы по поддержке инновационных программ развития вузов. Для специализированных вузов естественной является модель развития университета и признания его НИУ, а для классических университетов возможны два пути развития: признание его федеральным университетом или исследовательским университетом. Сегодня ассоциацию ведущих университетов РФ, в состав которой входят вузы – лидеры России, составляют ФУ, НИУ и классические университеты мирового класса: Московский государственный университет и Санкт-Петербургский государственный университет.

Однако рейтинг вузов России в 2013 года, составленный аналитиками Рейтингового агентства «Эксперт РА», показал, что укрупнение вузов не является панацеей для системы высшего образования. По мнению экспертов, рейтинг не выявил явной

связи между укрупнением вуза и повышением его конкурентоспособности. Так, из 20 крупнейших вузов России в число лидеров рейтинга вошли только 7.

По мнению исследователей, вопрос о необходимости разработки формализованной стратегии развития каждым вузом не имеет однозначного решения.

Целый ряд исследователей (например, Р. Дарендорф) высказываются против идеи стратегического планирования в высшей школе, называя его инструментом, который может быть использован только в чрезвычайных ситуациях. В качестве аргумента они называют отсутствие контроля вуза за развитием внешней ситуации и отсутствием прав регулирования ситуации. А коль контроля и возможности влияния на ситуацию нет, вуз может использовать лишь оперативное управление, что он и делает, составляя ежегодный бюджет или готовясь к очередной аккредитации.

Другая категория исследователей (Келлер, Д. Дау, Д. Дундерштадт, П. Лоранж) считает, что вуз нуждается в стратегическом планировании. Присутствуют различные тонкости в аргументации, но все доводы в целом можно свести к следующему: структурирование творческой активности в образовательном учреждении необходимо с целью избежания конфликта между академической бюрократией и творческим потенциалом вуза.

Общепринятого понятия «стратегия развития» не существует. Традиционно понятие «стратегия» толкуется либо как программа, либо как план, либо как набор правил для достижения целей. Корпоративная стратегия развития детерминирована миссией организации и целями развития организации.

Обеспечить переход вуза из режима функционирования в режим развития позволяет разработка принципиально новой стратегии, которая позволяет вузу гибко вписываться и успешно адаптироваться к быстро меняющимся – как внешним, так и внутренним – условиям. Сущность такой корпоративной стратегии развития составляет система управления знаниями организации, а механизмом реализации является инновационный процесс. Механизмом, обеспечивающим правовое регулирование инновационного процесса, является государственная политика в области интеллектуальной собственности. Эффективность про-

цесса внедрения инноваций в организации определяется наличием четкой отлаженной системы планирования и контроля процедур кредитования, инвестирования и налогообложения НИОКР.

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

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

Стратегии приращения знаний и горизонт планирования изменений взаимообусловлены:

— для генерации знаний необходим «длинный» горизонт планирования;

— для использования стратегии заимствования знаний достаточно изменения информационных ресурсов;

— две стратегии: копирования и имитации – обычно реализуются при изменении организационно-структурных ресурсов организации.

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

- диффузия знаний в овеществленной и не овеществленной формах;
- диффузия современных технологий, готовых к применению;
- процессы передачи интеллектуальной собственности;
- выращивание технологических предприятий;
- активная роль образования [3].

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

Третьей серьезной проблемой является выбор политики внедрения инноваций в коллективе. В теории известны следующие типы политики нововведений: директивная; политика переговоров; политика достижения общих целей; аналитическая политика; политика проб и ошибок.

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

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

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

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

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

На выбор политики изменений оказывают влияние следующие факторы: темп осуществления изменений; степень и вид сопротивления коллектива; наличие полномочий у инициатора изменений; наличие необходимой информации; наличие кризисной ситуации в организации.

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

При наличии времени возможен нечеткий план действий, вовлечение членов коллектива в процесс внедрения нововведений и «мягкое» стремление погасить сопротивление сотрудников коллектива путем увещаний и обещаний.

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

Библиографический список

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

**Проблемное обучение как способ активизации
познавательной деятельности студентов
медицинского колледжа**

Аннотация. Автор в статье поднимает одну из актуальных проблем современной педагогики, требующей особого внимания, проблему развития познавательной активности и творческих способностей студентов колледжей. Но решение этой проблемы практически невозможно без развития познавательного интереса. Применение технологии проблемного обучения позволяет возбудить, развить и укрепить познавательный интерес учащихся и, как результат, повысить качество обучения.

Ключевые слова: активизация познавательной деятельности, внимание, лекция проблемного усвоения, проблемная ситуация, учебная группа.

Проблемная ситуация – это психологическое состояние интеллектуального затруднения, вызванное, с одной стороны, острым желанием решить проблему, а с другой – невозможностью это сделать при помощи запаса знаний или с помощью знакомых способов действия и создающее потребность в приобретении новых знаний или поиска новых способов действия [1].

Традиционным методом изложения нового материала является лекция – объяснительно-иллюстративная технология обучения. Она представляет собой объяснение учебного материала с сопровождением различных визуальных средств [3]. Данная технология является наиболее продуктивной при изучении точных и естественных наук. А что касается социально-экономических и социально-гуманитарных дисциплин, то элемент наглядности теряет свою актуальность по сравнению с беседой, дискуссией, решением ситуационных задач. Поэтому для стимулирования познавательной активности студентов на уроках обществознания целесообразно использовать технологию

проблемного обучения. Проблемное обучение – способ активного взаимодействия студентов с проблемой, в ходе которого они приобщаются к противоречиям знания и способам их разрешения, учатся мыслить, творчески усваивать знания.

Обучение студентов колледжа в рамках лекции с помощью проблемного обучения имеет следующие достоинства. Среди форм организации учебного процесса лекции требуют более серьезного внимания в разработке способов, приемов активизации познавательной деятельности студентов, которая протекает особенно успешно, если преподаватель при чтении лекции рассуждает, размышляет, порой как бы полемизирует сам с собой, знакомит студентов с различными противоположными точками зрения, вовлекает студентов в свои рассуждения.

Для всестороннего и углубленного изучения нового материала студентами медицинского колледжа эффективными являются лекции проблемного усвоения. Этот тип лекции был выбран не случайно. Во-первых, поставленная в начале занятия проблема позволяет сконцентрировать и удерживать внимание на протяжении всей лекции, так как студент опасается «упустить» информацию, необходимую для решения проблемы. Во-вторых, данный метод предполагает вовлечение в работу всех присутствующих в аудитории. В-третьих, студенты разрешают не только проблему, поставленную преподавателем, но и сами в ходе лекции создают проблемные ситуации, вовлекая в их решение преподавателя и одногруппников [4].

Таким образом, занятие проходит активно, динамично, студенты акцентируют внимание на решении проблемных ситуаций, их внимание практически не рассеивается и не переключается на посторонние предметы.

Например, на уроке обществознания в группах первого курса было проведено занятие на тему «Политические отношения». Данная тема не является для студентов чем-то новым, так как отдельные вопросы были изучены ими в школе на уроках обществознания. По окончании организационного момента обучающимся предлагается вопрос проблемного содержания: «Власть – это законное влияние меньшинства над большинством. Какое влияние – основанное на силе или авторитете, наиболее прочно? А может быть, лучше, когда совсем нет вла-

сти? К чему может привести анархия?». Возникает «малая дискуссия», студентам предлагается прослушать материал лекции, а также небольшие доклады и информационные справки, подготовленные в качестве домашнего задания студентами. А вот по окончании лекции следует попробовать сформулировать свой взгляд на проблему и аргументировать свое мнение. Поставленная мною проблема являлась основной на протяжении лекции, призванной удерживать внимание студентов. Но в ходе изучения основного материала, а также предлагаемых дополнительных источников возникали все новые и новые проблемы, не менее важные и актуальные.

Решение проблемы требует не только знания теоретического материала, но и практических примеров, как из истории, так и встречающихся в современном мире. Но ссылка, например, еще не значит, что проблема решена. Необходимо проанализировать ситуацию и попробовать сформулировать свое субъективное мнение о проблеме.

Таким образом, занятие проходит активно, динамично, обучающимся интересно, их внимание активизировано на решение поставленных перед ними проблемных ситуаций и, как результат усвоения материала лекции, и дополнительных информационных справок. Также удерживать внимание помогает иллюстративный материал, подготовленный студентами в качестве домашнего задания.

Итак, постановка и поэтапное решение проблемной ситуации позволяет удерживать внимание обучающихся на протяжении всего занятия, вовлекать в работу всю учебную группу, что способствует усвоению не только базового уровня, но и помогает обучающимся развивать скрытые возможности и творческие способности; формулировать свое отношение к проблеме, анализировать и оценивать ситуацию, добиться более высоких результатов учебной деятельности.

Библиографический список

1. Бугайчук Т.В. Теория и методика профессионального образования в вопросах и ответах [Текст] / Т.В. Бугайчук, Т.Г. Дос-сэ, О.А. Коряковцева, А.Ю. Куликов, И.Ю. Тарханова. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. – 107 с.

2. Гальперин П.Я. Введение в психологию [Текст]: учебное пособие для вузов / П.Я. Гальперин – М.:Книжный дом «Университет», 2006.

3. Образовательные стратегии и технологии обучения при реализации компетентностного подхода в педагогическом образовании с учетом гуманитарных технологий [Текст]: методические рекомендации / Б. В. Авво, А. А. Ахаян, Е. С. Заир-Бек, В. А. Комаров, Н. В. Гороховатская, Т. Г. Теофилова, Н. М. Федорова, Н. Ю. Сосунова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008.

4. Психология и педагогика. Высшее образование. - М., Новосибирск, 2001.

УДК 37.012.85

Е.В. Свинар, Е.Н. Половникова

К проблеме аддиктивного поведения обучающихся

Аннотация. Статья посвящена важной проблеме педагогики и психологии – склонности современной молодежи к употреблению психоактивных веществ. Авторы статьи обращают внимание на то, что для развития аддиктивного поведения необходимо сочетание личностных особенностей и неблагоприятной среды, а также указывают на возможные причины такого поведения.

Ключевые слова: аддиктивное поведение, учащиеся, образовательная среда.

Большое влияние на повседневную жизнь и перспективы развития взрослеющего человека оказывает школа. На нее возлагаются важнейшие функции: передача знаний, культурных и нравственных ценностей, помощь в социальной адаптации и выработке адекватного социального поведения. Но не всегда школа выполняет свои функции. Более того, некоторые образовательные системы и подходы могут способствовать формированию и укреплению аддиктивных механизмов [1]. Аддиктивное поведение – стремление к уходу от реальности, изменение своего психического состояния посредством приема некоторых веществ

или постоянной фиксации внимания на определенных предметах или видах деятельности, что сопровождается развитием интенсивных эмоций [4].

Невозможно выделить однозначные причины аддиктивного поведения. Для развития реагирования такого типа необходимо сочетание личностных особенностей и неблагоприятной среды. Обычно выделяют следующие особенности личности, провоцирующие аддиктивное поведение подростков: активная демонстрация превосходства на фоне комплекса неполноценности; склонность ко лжи; комфорт в тяжелых, кризисных ситуациях в сочетании с депрессией и дискомфортом в обычной жизненной рутине; глубинный страх перед стойкими эмоциональными контактами с окружающими в сочетании с активно демонстрируемой социальностью; избегание ответственности; стремление обвинять невиновных окружающих в причинённом вреде; высокая тревожность, зависимое поведение; наличие устойчивых моделей, стереотипов поведения [4].

По данным ряда исследований, под воздействием аддикций чаще всего оказываются несовершеннолетние. Аддиктивное поведение в подростковом возрасте развивается при сочетании перечисленных особенностей со следующими условиями: неблагоприятная социальная среда (невнимание родителей к ребёнку, алкоголизм, семейные ссоры, пренебрежение ребёнком и его проблемами); неспособность подростка переносить любой дискомфорт в отношениях; низкая адаптация к условиям школы; нестабильность, незрелость личности, неспособность подростка самостоятельно справиться с зависимостью [2,3].

Некоторые авторы выделяют дополнительные факторы риска, которые повышают вероятность возникновения аддиктивного поведения, однако самостоятельно не могут его вызвать: желание быть особенным, выделяться из серой массы обывателей; азартность, стремление к острым ощущениям; низкая психологическая устойчивость или душевная незрелость; трудности с самоидентификацией и самовыражением; чувство одиночества, незащищенности; восприятие своих житейских обстоятельств как трудных; эмоциональная скудность [2,3].

Причины аддиктивного поведения [4]:

1. Деадаптивированность семьи: согласно принятому определению, социальная деадаптация означает «нарушение

взаимодействия индивидуума со средой, характеризующееся невозможностью осуществления им в конкретных микросоциальных условиях (в данном случае в семье) своей позитивной социальной роли, соответствующей его возможностям». Невозможность осуществления позитивной социальной роли вынуждает подростка искать обходные пути для реализации своей потребности в развитии.

2. Личностные и возрастные особенности ребенка: провоцирующими факторами отклоняющегося, аддиктивного поведения считаются нервно-психическая неустойчивость, акцентуации характера (гипертимный, неустойчивый, конформный, истероидный, эпилептоидный типы), поведенческие реакции группирования, реакции эмансипации и другие особенности подросткового возраста. К этим факторам необходимо отнести особенности, обусловленные характерными для этого периода реакциями: увлечениями (хобби) и формирующимся сексуальным влечением.

3. Школьная дезадаптация.

4. Воздействие асоциальной неформальной среды (внушаемость, подражание, любопытство).

5. Причины социально-экономического и демографического характера.

Стремительный рост количества детей и подростков с аддиктивным поведением и высокая социальная значимость проблемы характеризует изучение данного вопроса как одного из центральных в современной психолого-педагогической литературе. К исследованию проблемы предупреждения и преодоления употребления психоактивных веществ сегодня подключились специалисты целого ряда наук и социальных практик. Разработаны определенные теоретические предпосылки для построения социальных и педагогических проектов профилактики аддиктивного поведения, в том числе и в молодежной среде [5].

В связи с выше изложенным нами была сформулирована цель исследования – изучить пагубные пристрастия у выпускников одной из школ г. Кирова. Для этого мы использовали метод анонимного анкетирования 50 школьников (18 юношей и 32 девушек). Анкета включала в себя 33 вопроса, направленные на изучение проблемы табакокурения, алкоголизма и наркомании в подростковой среде и на выявление отношения обучающихся к данной проблеме.

Нами показано, что никто из опрошенных не пробовал наркотические вещества, тогда как 22,2% юношей и 50% девушек употребляют алкоголь. Его употребляют по следующим причинам: из-за семейных проблем – 25% юношей и 6,25% девушек; из интереса – соответственно 0% и 56,25%; за компанию – 75% и 37,5%. По частоте употребления алкоголя получены следующие данные: нечасто употребляют – 75% юношей и 50% девушек; только по большим праздникам – соответственно 0% и 43,75%; всякий раз, когда появится повод - 0% и 25%; всякий раз, когда появится желание - 25% и 37,5%. На вопрос «Часто ли ваши неудачи заставляют вас прибегать к бутылке?» получены следующие ответы: часто ответили 11,1% юношей и 6,3% девушек; нечасто - соответственно 11,1% и 21,9%; никогда – 72,2% и 62,5%. Большинство школьников (61,1% юношей и 75% девушек) считают, что широкий доступ дешевых алкогольных напитков влияет на рост потребления алкоголя в среде подростков. По мнению 38,9% юношей и 50% девушек, борьба с употреблением алкоголя имеет смысл, а 44,4% юношей и 31,3% девушек видят положительные стороны употребления алкоголя.

Несмотря на то, что никто из опрошенных не употреблял наркотики, уровень знаний у подростков и отношение к этому вопросу разные. Так, 77,8% юношей и 93,8% девушек знают, что такое наркомания; 66,7% и 81,3% соответственно знают о пагубном действии наркотиков на здоровье человека; 16,7% юношей и 21,9% девушек когда-нибудь предлагали попробовать наркотики, причём чаще это делал знакомый человек, сам употребляющий наркотики. В плане профилактики употребления наркотиков подростки отдают предпочтение достоверной информацией о наркотиках и последствиях их употребления – 27,8% юношей и 31,3% девушек; осознанию губительности пути употребления наркотиков - 38,9% и 59,4%. При обсуждении вопросов о наркомании выпускники доверяют друзьям – 16,7% юношей и 25% девушек; людям, испытавшим на себе действие наркотиков, – 11,1% и 21,9% соответственно; работникам правоохранительных органов – 16,7% и 15,6%; родителям, родственникам – 22,2% и 34,4%; врачам-наркологам – 44,4% и 46,9%; учителям – 16,7% и 9,4%; средствам массовой информации – 0% и 18,8% соответственно.

В отношении курения табака нами были получены следующие данные. 22,2% юношей и 3,7% девушек курят, причем все они выкуривают менее одной пачки сигарет в день. Причины, по которым они начали курить, были следующие: чтобы выглядеть старше – 25% юношей, по другим причинам – 75% юношей и 100% девушек. Возраст начала курения указали: 8-12 лет – 100% девушек, 12-16 лет – 25% юношей, 16-20 лет – 75% юношей. У опрошенных юношей и девушек имеются курящие друзья – 38,9% и 18,5% соответственно. Курение считают опасным 50% юношей и 74,1% девушек.

Полученные нами данные свидетельствуют о наличии проблемы употребления алкоголя и табакокурения у выпускников школы. Особую тревогу вызывает употребление алкоголя девушками, так как он оказывает пагубное влияние на их репродуктивную систему. Кроме того, большое количество учащихся не считают курение и употребление алкоголя опасным, поэтому важно в учебных заведениях как можно раньше начинать профилактическую работу, которая должна включать в себя следующие составляющие [5]:

- диагностический этап (диагностика личностных особенностей, которые могут оказать влияние на формирование аддиктивного поведения, а также получение информации о социальной ситуации развития);

- информационно-просветительский этап, представляет собой расширение компетенции личности;

- тренинги личностного роста с элементами коррекции отдельных личностных особенностей и форм поведения, включающих формирование и развитие навыков работы над собой.

Профилактика аддиктивного поведения в образовательной среде имеет большую значимость – школа представляет собой уникальную "площадку" для принятия мер по профилактике. Профилактическая деятельность должна строиться на комплексной основе и обеспечиваться совместными усилиями воспитателей, учителей, психологов, медиков, социальных работников, сотрудников правоохранительных органов [5].

Библиографический список

1. Абрамова С.М. Возрастная психология [Текст] / С.М. Абрамова. – М.: Высшая школа, 2001. – 319с.

2. Актуальные проблемы социологии девиантного поведения и социального контроля [Текст] / под ред. Я.И. Гилинского. – М.: ИС РАН, 1992. – 345с.

3. Кондрашенко В.Т. Девиантное поведение у подростков [Текст] / В.Т. Кондрашенко. – Минск: Харвест, 1998. – 362 с.

4. Короленко Ц.П. Аддиктивное поведение. Общая характеристика и закономерности развития [Текст] / Ц.П. Короленко // Обозр. психиат. и мед. психол. – 1991. – №1. – С.27-32.

5. Максимова Н. Ю. Психологическая профилактика алкоголизма и наркомании несовершеннолетних /Н.Ю. Максимова. – Ростов н/Д: Феникс, 2000. – 592 с.

УДК 811.161.1

Н.М. Сергеева

**Работа с художественным текстом при обучении
русскому языку как иностранному
(на материале рассказа Ю. Яковлева «Перемена погоды»)**

Аннотация. В статье рассмотрены наиболее важные проблемы, связанные с обучением чтению художественного произведения на занятиях по русскому языку как иностранному на основном курсе. Определена роль художественной литературы в формировании навыка свободного владения изучаемым языком. На примере рассказа Ю. Яковлева «Перемена погоды» представлены основные принципы комплексной работы с художественным текстом.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, обучение чтению, коммуникативная компетенция, художественный текст, идейно-художественная проблематика.

Роль русского языка как языка межнационального общения в настоящее время всё более укрепляется, и, соответственно, с каждым годом увеличивается количество иностранных граждан, желающих его изучать. В соответствии с современными методиками главной целью обучения русскому языку как иностранному является

ся речевое общение, то есть способность создавать и понимать устные и письменные тексты. В связи с этим текст получает статус «основной единицы обучения (или одной из основных) в языковом учебном процессе» [1, с. 207]. Причём речь идёт прежде всего об аутентичном тексте, созданном носителем языка для носителей языка в условиях естественного речевого общения.

Таким текстом может стать научная или научно-популярная статья в учебнике или журнале, деловое письмо, заявление, ходатайство и другие типы деловых документов. Однако если изучение языка осуществляется не в специальных целях (профессионально-ориентированное обучение), то целесообразным представляется использование на занятиях оригинальных произведений художественной литературы.

Безусловно, художественный текст представляет собой наиболее сложный вид текстового материала: он насыщен метафорическими оборотами, идиоматическими выражениями, обогащён глубокими скрытыми смыслами, понять которые иноязычному и инокультурному читателю нелегко. Однако именно преодоление указанных трудностей и помогает повысить эффективность учебного процесса, поскольку художественный текст позволяет погрузить обучающихся в естественную ситуацию функционирования языка.

Представим один из возможных вариантов работы с литературным произведением на примере рассказа Ю. Яковлева «Перемена погоды» [3].

Традиционно работа над художественным текстом проводится в три этапа (предтекстовые упражнения, притекстовая работа и послетекстовые упражнения), однако методисты расходятся во мнениях, какой из них является наиболее значимым. На наш взгляд, обоснованной представляется методика, предложенная Н. В. Кулибиной. По её мнению, «недостаточно принести на занятие аутентичный текстовый материал, важно предложить учащимся такие формы работы с ним, которые бы соответствовали способам взаимодействия носителей языка с этим материалом в реальных условиях, то есть аутентичные формы взаимодействия человека и текста» [1, с. 208]. В соответствии с этой установкой основное внимание при чтении художественных произведений уделяется притекстовой работе, моделирующей естественную деятельность читателя.

Предтекстовая работа может включать небольшие комментарии, а также задания, направленные на развитие языковой догадки и снятие некоторых смысловых трудностей. Однако не следует излишне перегружать предтекстовую работу, обучающиеся должны быть уверены в том, что предлагаемое для чтения литературное произведение им по силам, что всё необходимое для его понимания либо им уже известно, либо может быть понято из самого текста.

Предтекстовая работа.

Задание 1. Известно ли вам имя – Юрий Яковлев? Читали ли вы произведения этого писателя на родном или на русском языке?

Прочитайте краткую справку об этом авторе. Скажите, когда он жил, о чём писал.

Задание 2. Познакомьтесь со следующими выражениями.

Тянуть время – медлить, оттягивать наступление нужного момента. *«Он специально тянул время: не хотел выходить на мороз».*

Дух захватывает – тяжело, трудно дышать. *«От резкой перемены температуры захватывает дух».*

Переводить дыхание – глубокими вздохами успокаивать дыхание, начинать снова дышать ровно. *«Казалось, мальчик, не переводя дыхания, пойдёт через леса и поля».*

Идти напролом – решительно добиваться своего. *«Мальчик пойдёт напролом через леса и поля, заваленные сугробами».*

Задание 3. Проанализируйте название рассказа – «Перемена погоды». Предположите, о чём будет идти речь в рассказе.

Представленные ниже задания направлены на выявление идейно-художественной проблематики произведения. Их целесообразно предложить обучающимся после первоначального знакомства с рассказом, при этом по сути своей они остаются притекстовыми, поскольку при их выполнении учащиеся поэтапно перечитывают и анализируют художественный текст. Проводить эту работу, на наш взгляд, эффективнее под руководством преподавателя.

Притекстовая работа.

Задание 1. Проанализируйте начало рассказа.

Скажите, какое настроение было у героев рассказа? Какие детали помогают нам понять душевное состояние героев? Подтвердите своё мнение примерами из текста.

Задание 2. Опишите состояние природы в начале лыжной прогулки.

Обратите внимание на слова отца *«выбрали погодку...»* Как вы думаете, какое значение в данном случае передаёт суффикс *-к-* в слове *«погодка»*?

Задание 3. Найдите в тексте фрагмент, в котором описывается спуск героев с горы.

Проанализируйте действия сына. Как вы думаете, почему он предложил отцу съехать по пологому спуску? Как отец воспринял это предложение?

Обратите внимание на следующие строки:

«Отец про себя усмехнулся, и ему стало весело и покойно от неожиданной опеки сына».

Вспомните значение глагола *усмехаться / усмехнуться* – улыбнуться (обычно с иронией, недоверием и т. п.) [2]. Как вы думаете, почему отец *усмехнулся*, услышав предложение сына? Почему опека сына стала для отца неожиданной?

Как повёл себя сын, когда увидел, что отец упал? Почему отец не признался сыну, что ушиб ногу и не может быстро идти?

Сделайте вывод, о каких чертах характера героев говорят их поступки.

Задание 4. Найдите в тексте фрагменты, в которых говорится о том, как отец и сын слушали пение птиц, как мальчик нашёл под снегом фиалку.

Как вы думаете, зачем мальчик обратил внимание отца на птиц, зачем откопал из-под снега живой цветок? Понимал ли отец, для чего его сын это делает? Аргументируйте вашу точку зрения.

Скажите, о каких чертах характера мальчика говорят нам его поступки, как в них отражается его отношение к отцу. Подтвердите своё мнение примерами из текста.

Задание 5. Проследите, как меняется состояние природы, погода от начала рассказа к его финалу. Как вы думаете, какую роль в рассказе играют описания природы? Как они помогают раскрыть авторский замысел?

Задание 6. Проанализируйте финал рассказа.

Какие изменения произошли в героях к концу их совместной прогулки?

Обратите внимание на следующие строки:

«Он ощутил новое, впервые пробудившееся чувство к этому вытянувшемуся, сутуловатому мальчику, который заглушает его боль птичьими голосами, отрытой в снегу фиалкой, своими неторопливыми шагами, чтобы нетрудно было за ним поспеть. Сын сразу вырвался из привычного мира стоптанных ботинок, невымытых рук, схваченных двоек и предстал перед отцом в удивительном свете, неожиданный, как цветок в снегу».

О каком новом чувстве отца к сыну говорит автор? Что понял отец? Какое открытие он для себя сделал?

Как вы думаете, почему отец «виновато улыбнулся»? Какую вину он чувствует?

Как сын относится к отцу? Какие чувства испытывает? Подтвердите свою точку зрения примерами из текста.

Как вы думаете, почему автор именно так завершает свой рассказ?

Послетекстовая работа.

Задание 1. Подумайте над названием рассказа – «Перемена погоды». Какую роль в понимании проблемы рассказа играет его название? О какой перемене погоды говорит автор? Как бы вы назвали этот рассказ?

Задание 2. Сформулируйте основную мысль автора, отражённую в рассказе. О чём заставляет нас задуматься этот рассказ?

Задание 3. Напишите сочинение-рассуждение на тему «Дети вырастают, и тогда...».

Письменные и устные творческие задания, направленные на осмысление центральной проблемы произведения или всего текста в целом, предпочтительнее выносить на самостоятельную работу, поскольку выполнение подобного рода заданий требует определённого времени.

В заключение отметим, что представленная система работы с художественным текстом является комплексной и включает задания, направленные на развитие всех видов речевой деятельности, что позволяет эффективно формировать коммуникативную компетенцию.

Библиографический список

1. Кулибина Н. В. Текст как ресурс обучения речевому общению на уроках русского языка как иностранного / неродного [Текст] / Н. В. Кулибина // Тексты лекций и образцы уроков

(для преподавателей русского языка как иностранного). Вып. 1 / сост. Н. В. Кулибина. – М.: Изд-во ГосИРЯ им. А. С. Пушкина, 2012. – 372 с.

2. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка [Текст] / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М.: ИТИ Технологии, 2008. – 944 с.

3. Яковлев Ю. Я. Перемена погоды [Текст] / Ю. Я. Яковлев // Яковлев Ю. Я. Рассказы и повести. – М.: Детская литература, 2016. – 271 с.

УДК 316

С. Л. Таланов

Проблемы трудоустройства выпускников Ярославского педагогического университета

Аннотация: Анализируются проблемы, возникающие у выпускников Ярославского педагогического университета при трудоустройстве. Делается вывод, что департамент государственной службы занятости населения Ярославской области не в состоянии удовлетворить потребности выпускников в работе. Предлагаются мероприятия, направленные на повышение эффективности работы служб, отвечающих за содействие при трудоустройстве выпускников.

Ключевые слова: бакалавры, трудоустройство, выпускники, студенчество, вузы.

Государство заинтересовано в том, чтобы лучшие выпускники школ поступали в вузы для получения высшего образования, а университеты, в свою очередь, выпускали в достаточном количестве лиц со сформированными профессиональными компетенциями.

Но, как показывают многочисленные социологические исследования, многие выпускники вузов не планируют работать по полученному профилю или направлению подготовки. [2, с. 35] Не случайно, что уже несколько лет Минобрнауки России в качестве одного из показателей эффективности деятельности вузов использует показатель – трудоустройство выпускников.

На основании вышеизложенного с целью изучения проблем, с которыми сталкиваются выпускники при трудоустройстве, мы провели социологическое исследование. Опрашивали студентов, которые завершают обучение в 2017 году в Ярославском государственном педагогическом университете им. К.Д. Ушинского (ЯГПУ).

Сначала мы выясняли, какими критериями собираются руководствоваться респонденты при выборе будущего места работы (могли указать не больше трех вариантов).

В результате были получены следующие данные:

- работа хорошо оплачивается – 89 %;
- не слишком жесткий график работы – 74 %;
- возможность в любое время прийти на работу и уйти с работы – 73 %;
- большой удельный вес ровесников среди коллег по работе – 72 %;
- наличие частых командировок – 69 %;
- близость к дому – 67 %;
- возможность приобрести опыт, знания и связи для дальнейшей работы в других сферах (в политике и др.) – 65 %;
- престиж организации – 64 %;
- возможность продвинуться по службе – 63 %;
- четко соблюдается трудовое законодательство по защите прав работников – 61 %;
- большой отпуск – 59 %;
- возможность повышать квалификацию, профессионализм – 57 %;
- ответственная работа – 56 %;
- надежные гарантии моей занятости – 50 %;
- интересная работа – 41 %;
- возможность общаться с людьми – 40 %;
- наличие санаторно-курортных льгот – 39 %;
- возможность реализовать свои знания, опыт и способности – 38 %;
- возможность улучшить жилищные условия – 34 %;
- досрочный выход на пенсию – 32 %;
- возможность сделать что-то полезное для страны и людей – 31 %;

- возможность видеть конкретные результаты своего труда – 28 %;
- оснащенность рабочего места – 27 %;
- хорошие условия труда – 26 %;
- соответствие работы моим способностям – 19 %;
- возможность быть самостоятельным – 18 %;
- возможность привнести в работу организации что-то новое, прогрессивное – 17 %;
- возможность влиять на принятие и осуществление важных решений в жизни организации – 14 %.

Как видно из полученных данных, большинство респондентов интересуют сугубо прагматичные вещи, а именно - чтобы работа хорошо оплачивалась (89 %), был не слишком жесткий график работы (74 %), была возможность в любое время прийти на работу и уйти с работы (73 %), чтобы в организации был большой удельный вес ровесников среди коллег (72 %).

Всего 32 % опрошенных интересуется возможностью досрочной пенсии. И это понятно, в возрасте респондентов мало кто думает о размере пенсии и качестве жизнедеятельности после выхода на пенсию.

Далее мы предприняли попытку изучить, каким образом выпускники планируют найти работу (можно было указать не больше двух вариантов). Установили, что респонденты осуществляют поиск работы:

- с помощью родственников, друзей и знакомых – 82 %;
- через непосредственное обращение к работодателю – 41 %;
- через рекламу в СМИ – 32 %;
- пока не думали об этом – 17 %;
- с помощью кафедры и/или научного руководителя – 15 %;
- с помощью службы занятости – 6 %.

Настораживает, что 17 % опрошенных даже не задумываются о поиске работы. При этом это категория опрошенных не планирует продолжать обучение в магистратуре.

Отрадно, что 39 % респондентов уже работают, при этом 21 % из них собирается и после окончания вуза продолжить работать в данной организации.

76 % опрошенных отметили, что хотели бы повысить свою грамотность во многих образовательных сферах. В частности, указали, что не хватает знаний в сфере компьютерных тех-

нологий, менеджмента и знаний языков. Мы согласны с мнением ученых, которые считают, что необходимо студентам давать дополнительное образование [1, с. 171].

Респонденты пояснили, что службы занятости не предлагают тех вариантов для трудоустройства, которые могли бы им гарантировать высокий уровень зарплаты и быстрый карьерный рост.

Считаем, что службам, отвечающим за содействие при трудоустройстве выпускников вузов, для повышения эффективности своей деятельности необходимо систематически и целенаправленно проводить мониторинг среди студентов 3-4 курсов, направленный на изучение удовлетворенностью получаемых знаний, их пожеланий относительно будущего трудоустройства. Кроме того, в рамках обучения в вузе стоит предусмотреть возможность получения студентами дополнительных профессиональных действий и функций.

Библиографический список

1. Коряковцева О. А. Роль дополнительного образования в системе государственной молодежной политики. [Текст] / О. А. Коряковцева, О. А. Климов // Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации: материалы пятой Всерос. науч.-практ. интернет-конф. (с междунар. участием) – Ярославль, 2013. – С. 171–174.

2. Таланов С. Л. Трудоустройство выпускников вузов как критерий оценки эффективности их деятельности [Текст] / С.Л. Таланов // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2014. – № 3. – С. 35-39.

УДК 37.018

И.Ю. Тарханова

Учёт требований профессионального стандарта при проектировании программ повышения квалификации научно-педагогических работников вуза

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы повышения профессиональной компетентности научно-педагогических

кадров высшей школы в педагогическом вузе. Внедрение в практику деятельности высшей школы профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» и изменившиеся целевые установки российского образования требуют изменения в содержании и структуре повышения квалификации преподавателей.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, образование взрослых, профессиональная компетентность, повышение квалификации преподавателя.

Профессиональные стандарты – это документы, устанавливающие требования необходимые для выполнения определенных профессиональных обязанностей. Они рассматриваются как один из инструментов, который позволяет создать эффективное взаимодействие различных сфер, обеспечить рациональное использование человеческих ресурсов. Структура и содержание профессиональных стандартов варьируется в зависимости от ряда факторов (например, от характера профессиональной деятельности, конкретных задач и т.д.).

Под профессиональным стандартом педагогической деятельности понимается система требований к качествам (компетентности) субъекта деятельности, которые в своей целостности определяют возможность занятия определенной должности и обеспечивают успех в педагогической деятельности. Эти качества отражаются в знаниях, умениях, способностях, личных характеристиках педагога, которые в своих интегральных проявлениях лежат в основе профессиональной компетентности [1].

Таким образом, профессиональный стандарт педагогической деятельности представляет собой систему минимальных требований, позволяющих в своей целостности заниматься педагогической деятельностью и определяющих успех в этой деятельности.

В связи с вступлением в силу с 1 июля 2016 года изменений в ТК РФ (Федеральный закон от 02.05.2015 № 122-ФЗ) Минтруд России разъяснил (информационное письмо Минтруда России от 04.04.2016 № 14-0/10/В-2253) особенности примене-

ния профстандартов и квалификационных справочников работодателями, в том числе и обязательность их применения. В пункте 6 Письма чиновники поясняют, в каких случаях работодатель обязан руководствоваться профстандартами при определении наименования должности или профессии и при установлении квалификационных требований, а в каких – нет.

Трудовой Кодекс РФ устанавливает обязательность применения требований, содержащихся в профессиональных стандартах, в том числе при приеме работников на работу, в следующих случаях:

- наименование должностей, профессий, специальностей и квалификационные требования к ним должны соответствовать наименованиям и требованиям, указанным в квалификационных справочниках или профстандартах, если в соответствии с ТК РФ или иными федеральными законами с выполнением работ по этим должностям, профессиям, специальностям связано предоставление компенсаций и льгот либо наличие ограничений (часть вторая ст. 57 ТК РФ);

- требования к квалификации работников, содержащиеся в профессиональных стандартах, обязательны для работодателя в случаях, если они установлены ТК РФ, другими федеральными законами, иными нормативными правовыми актами РФ (ст. 195.3 ТК РФ).

В прочих случаях эти требования носят рекомендательный характер.

Например, прямо предусмотрено соблюдение квалификационных требований, указанных в квалификационных справочниках и (или) профессиональных стандартах, для лиц, занимающихся педагогической деятельностью (ч. 1 ст. 46 Федерального закона от 29.12.2009 № 273-ФЗ)

Указанная обязанность возложена на всех работодателей – как на бюджетные организации, так и на коммерческие (п. 7 Письма). Но даже если профстандарт для работодателя обязателен, это не значит, что для уже работающих в организации сотрудников что-то изменится: обязанности работников изменяться автоматически в связи с принятием профессионального стандарта не могут. Изменение может производиться только по соглашению сторон трудового договора (ст. 72 ТК РФ).

Вступление в силу профессиональных стандартов не является основанием и для увольнения работников. Они могут быть направлены на профессиональную переподготовку или повышение квалификации с их согласия и при наличии на то воли работодателя (п. 11 Письма). А вот за несоблюдение требований профстандартов в случае, когда они обязательны, работодатель может быть привлечен к ответственности (п. 13 Письма; ст. 5.27 КоАП РФ). Проверку соблюдения работодателями трудового законодательства осуществляют Государственные инспекции труда в соответствующем субъекте РФ и Прокуратура РФ.

Одним из средств решения задач реализации положений профессионального стандарта мы считаем дополнительное профессиональное образование. Дополнительное профессиональное образование направлено на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды. К настоящему времени в научной публицистике достаточно полно определен основной педагогический смысл ДПО, который состоит во введении в образование и сознание человека того, чего ранее не было, – направленное дополнение имеющегося профессионального и социального опыта. Данный смысл отражает сущность ДПО как важнейшего института, обеспечивающего специалисту возможность непрерывного профессионального развития согласно установке «образование в течение всей жизни», приобретающей в последнее время всё большую социальную ценность [4].

Какие же дефициты испытывают наши научно-педагогические работники в связи с введением в действие профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования»? Мы провели опрос 46 преподавателей нашего университета, компоненты трудовых функций, по которым коллеги испытывают определённые затруднения, отображены в таблице 1.

Таблица 1

Анализ результата опроса преподавателей ЯГПУ им. К.Д. Ушинского (2016 г.)

Компоненты трудовых функций	Испытываю дефицит компетентности (%)
Особенности организации образовательного процесса по программам бакалавриата и магистратуры	76
Преподаваемая область научного знания	17
Возрастные особенности обучающихся	75
Педагогические, психологические и методические основы организации и контроля учебной деятельности	41
Современные образовательные технологии	84
Психолого-педагогические основы и методика применения информационно-коммуникационных технологий, электронных образовательных и информационных ресурсов	91
Основы эффективного педагогического общения, законы риторики	63
Основы законодательства Российской Федерации об образовании и локальные нормативные акты, регламентирующие организацию образовательного процесса	22
Методика разработки и применения контрольно-измерительных и оценочных средств	75
Основы психологии труда, стадии профессионального развития	31
Современные практики, содержание, формы и методы профориентации	27
Требования, предъявляемые профессией к человеку, набор медицинских и иных противопоказаний при выборе профессии	52
Требования охраны труда при проведении учебных занятий	66
Меры ответственности за жизнь и здоровье обучающихся	50

В соответствии с выявленными дефицитами кафедрой теории и методики профессионального образования были разработаны и предложены для выбора тематики курсов повышения квалификации следующие программы:

- Технологии реализации модульных программ в условиях перехода на ФГОС ВО.
- Контроль и оценка качества образования.
- Психолого-педагогические аспекты организации образовательного процесса в высшей школе.
- Интерактивные образовательные технологии как средство управления образовательным процессом в вузе.
- Разработка электронных учебно-методических комплексов.
- Профессиональная коммуникация и академическая риторика.
- Оказание первой помощи.
- Охрана труда.
- Инклюзивное образование студентов с ОВЗ.
- Педагогическое сопровождение профессионального развития обучающихся в процессе освоения учебного курса.
- Возможности использования информационно-коммуникационных технологий для ведения документации.

Все названные программы разработаны в соответствии с требованиями профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» [2].

В завершение отметим, что поскольку одной из ключевых особенностей XXI века провозглашается необходимость учения в течение жизни, представляется логичным развитие культуры непрерывного образования. Будучи совокупным «продуктом» обучающегося общества (learning society), субъектами непрерывного образования, с одной стороны, являются конкретные люди, продолжающие учиться в течение жизни [3], с другой стороны, это система организаций, которые обеспечивают им такую возможность. Поэтому ещё раз подчеркнем важность норм, регламентированных Федеральным законом «Об образовании в РФ», – если работник имеет право на повышение квалификации один раз в три года, то работодатель обязан обеспечить ему такую возможность.

Библиографический список

1. Бугайчук Т.В. Теория и методика профессионального образования в вопросах и ответах [Текст] / Т.В. Бугайчук, Т.Г. Доссе, О.А. Коряковцева, А.Ю. Куликов, И.Ю. Тарханова. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. – 107 с.
2. Коряковцева О.А. Тьюторское сопровождение взрослых обучающихся: возможности и перспективы [Текст] / О.А. Коряковцева, И.Ю. Тарханова, Т.Г. Доссе // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – № 5. – С. 100-103.
3. Коряковцева О.А. Преимущества реализации накопительно-модульной системы повышения квалификации педагогических кадров [Текст] / О.А. Коряковцева, И.Ю. Тарханова // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – № 1. – Т. II. – С. 214-217.
4. Тарханова И.Ю. Дополнительное профессиональное образование в контексте реализации концепции обучения в течение всей жизни [Текст] / И.Ю. Тарханова // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 9. – С. 147 – 151.

УДК 373.25

Н.С. Усанина

Роль профессиональной компетентности педагога в сопровождении детей с ранним детским аутизмом в условиях инклюзивного детского сада

Аннотация. В статье рассмотрена проблема организации дошкольного обучения и воспитания детей с аутизмом, определена важная роль педагога при создании инклюзивного образовательного пространства, основанного на предоставлении новых форм дошкольного образования для детей с ранним детским аутизмом и детей с аутичными компонентами.

Ключевые слова: дети с ранним детским аутизмом и с аутичными компонентами, дошкольное инклюзивное образование, профессиональная компетентность педагога.

Инклюзивное образование в России находится в стадии формирования, поэтому для нашей страны задача создания си-

стемы такого образования требует решения на всех уровнях, и в первую очередь, муниципальном и региональном. Именно инклюзивное образовательное пространство обеспечит детям с особыми образовательными потребностями равные возможности развития, необходимого для максимальной адаптации и полноценной интеграции в общество. В современной ситуации накопления опыта социальной и образовательной инклюзии неизбежно встает вопрос о поиске и четкой трактовке методологических оснований, с позиции которых будет происходить исследование проблем инклюзивного образования, а также процессов, происходящих внутри него. Теоретическое наполнение инклюзивной модели происходит постепенно. Ясным является то, что становление новой образовательной парадигмы будет представлять синтез теорий, включающий философское, педагогическое, психологическое, медицинское и др. знание, а результаты теоретического поиска будут выполнять роль научных ориентиров в реализации инклюзивных практик, обеспечат их оптимальное функционирование. Мы не ребенка подстраиваем под систему, а систему подстраиваем под ребенка, поэтому на настоящее время одной из наиболее актуальных задач развития инклюзивного образования становится определение необходимых и достаточных условий построения инклюзивной образовательной среды и ее построение в соответствии с этими условиями, где большая роль отводится педагогу.

Поэтому мы считаем, что очень важно говорить о профессиональной компетентности педагогов детских садов, реализующих систему сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в рамках инклюзивного образования и занимающихся воспитанием и образованием детей с ОВЗ по типу «включения» их в условиях образовательной организации. Развитие инклюзивного образования – не создание нового сегмента, а системное, эволюционное изменение всех ступеней образования и педагогов в том числе. Здесь хотелось бы сказать о важной категории детей, к которой нужен особый подход и соответствующая педагогическая компетентность – это дети с ранним детским аутизмом.

Несмотря на наличие большого числа трудов, посвященных совершенствованию педагогического мастерства специали-

стов и определению условий их личностно-профессионального саморазвития, вопросы, касающиеся специфики подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, по-прежнему остаются на периферии исследовательских интересов ученых. Как правило, авторами не учитывается контингент детей, с которым работает педагогический состав образовательной организации. Не принимается во внимание наличие или отсутствие у ребенка нарушений в развитии, необходимость решения специалистами задач, связанных с удовлетворением особых образовательных потребностей обучающихся, воспитанников. При этом широкое включение новой категории детей в детские сады повлекло за собой изменения условий труда педагога. Значительно расширился спектр педагогических интересов учителей, возник социальный запрос на обновление содержательной стороны профессиональной подготовки, включающей вопросы инклюзивного образования. В последние годы по данной проблеме проведен ряд диссертационных исследований, в которых рассматривается понятие «инклюзивная компетентность», освещаются этапы формирования инклюзивной компетентности будущих учителей, раскрываются особенности подготовки специалистов к коррекционной деятельности в образовательной организации, доказываемся влияние правильно организованной инклюзивной образовательной среды на социализацию детей с ОВЗ (Л.М. Кобрин, О.С. Кузьмина, О.С. Панферова, М.М. Тавакалова, И.Н. Хафизуллина, А.Я. Чигрина, Ю.В. Шумиловская, Е. Fitzsimons, Sh. Hardiman, J. Tøssebro, С. Wendelborg и др.). Однако в данных работах акцент делается на подготовку будущего педагога, а профессиональные запросы педагога, уже работающего в системе образования и столкнувшегося с проблемами обучения детей с ОВЗ, в первую очередь в рамках системы дошкольного образования, в работе с детьми с различными заболеваниями, в том числе и с ранним детским аутизмом, остаются нерешенными.

За последние 5 лет значительно увеличилось число детей с ранним детским аутизмом и детей с аутичными компонентами. Детский аутизм проявляется в различных формах, при различных уровнях интеллектуального развития, поэтому ребенка с аутизмом можно обнаружить и в специальном, и в обычном дет-

ском саду. В связи с этим возникла проблема более глубокого изучения таких детей.

Дети с аутизмом нуждаются в специальной образовательной поддержке с раннего возраста и на протяжении всей жизни, при этом правильно организованный дошкольный период образования является решающим условием дальнейшего социального развития ребенка.

Организация дошкольного обучения и воспитания детей с аутизмом требует определения соотношения форм специального образования и интеграции в общеобразовательную среду, соответствующую их особым образовательным потребностям.

Индивидуальное обучение на дому не отвечает потребностям детей с аутизмом, а дефицит социальных впечатлений, ограничение контактов привычной домашней обстановкой способствует их вторичной аутизации. Даже в случаях наиболее выраженного аутизма такой ребенок для своего развития нуждается в дозированных, но регулярных выходах из дома в более сложно организованную социальную среду.

Пребывание в образовательной среде, специально приспособленной для аутичных детей и исключительно среди аутичных детей, может оказать отрицательное влияние на социальное развитие такого ребенка. Однородность состава учеников облегчает создание комфортных условий пребывания, приспособление среды и адаптацию методов обучения к возможностям детей, но объединение детей с выраженными проблемами коммуникации не может способствовать их социальному развитию. Ребенок с аутизмом должен иметь возможность следовать образцам адекватного социального поведения других детей.

Наиболее перспективной формой дошкольного обучения аутичного ребенка является постепенная, индивидуально дозированная и специально поддерживаемая интеграция в группу детей с отсутствием или меньшей выраженностью проблем коммуникации, возможности которых на данном этапе оцениваются как сопоставимые с его собственной способностью к обучению.

Инклюзивное образовательное пространство основано на предоставлении новых форм дошкольного образования для детей с ранним детским аутизмом и детей с аутичными компонентами. В том числе и для таких детей в дошкольном учреждении

создаются дополнительные структурные подразделения – это лекотека, консультпункт, внутрифирменная организация кратковременного пребывания детей [2].

Наличие структурных подразделений позволяет варьировать образовательные формы, предоставляя выбор образовательных услуг в соответствии с запросами родителей и рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК).

В нашем детском саду функционируют 5 структурных подразделений: консультативный пункт, психолого-медико-педагогический консилиум, лекотека, кратковременное пребывание, инклюзивная (комбинированная) группа [3].

В каждом из подразделений образовательные услуги ребенку с ОВЗ предоставляются в соответствии с индивидуальным образовательным маршрутом. Наличие структурных подразделений позволяет варьировать образовательные формы, предоставляя выбор образовательных услуг, соответствующих запросам родителей и рекомендациям ПМПК. Одним из условий успешности образовательного процесса является включение семьи в образовательное пространство. Отметим, что в структурных подразделениях дошкольных образовательных организациях ребенок может находиться до школы или переходить по мере готовности в группу кратковременного пребывания, инклюзивную группу и др. Важным этапом в инклюзивном образовании становится расширение круга специалистов, при этом осваиваем новые развивающие среды, далее занятия для детей с аутизмом проходят в небольшой по составу группе (2-3 ребёнка). Только пройдя весь инклюзивный маршрут, предлагаем детям с ранним детским аутизмом начать занятия в групповом формате. Система обучения и воспитания подстраивается под индивидуальные образовательные потребности ребенка с аутизмом, используются новые подходы к обучению, применяются вариативные образовательные формы и методы обучения и воспитания.

Таким образом, благодаря профессиональной, слаженной работе команды специалистов и родителей по направлению «Инклюзивное образование детей с аутизмом» выпускники детского сада получают возможность реализовать своё право на обучение в условиях общеобразовательных школ. Но важно понимать, что реализация инклюзивного образования требует тео-

ретической и практической подготовки и переподготовки управленческих и педагогических кадров всех уровней образования, в том числе и дошкольного. Именно состояние кадрового потенциала является важным фактором, влияющим на распространение современных технологий инклюзивного образования и методов воспитания, обучения и развития детей, в том числе – с ограниченными возможностями здоровья. Поэтому решение проблемы профессиональной компетентности педагогических работников ДОО, реализующих инклюзивное образование, начинается с правильной организации управленческой деятельности. Организация инклюзивной практики предполагает творческий подход и определенную гибкость образовательной системы, учитывающей потребности не только детей с ограниченными возможностями здоровья, но и разных этнических групп, пола, возраста, принадлежности к той или иной социальной группе [3].

Библиографический список

1. Бугайчук Т.В., Усанина Н.С. Проблема профессиональной компетентности педагогических работников ДОО: сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной среде [Текст] / Т.В. Бугайчук, Н.С. Усанина // Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации: материалы восьмой Всероссийской научно-практической интернет-конференции (с международным участием) / под науч. ред. М. В. Новикова. – 2016. – С. 101-103.
2. Ребенок в инклюзивном дошкольном учреждении [Текст]: методическое пособие / под ред. Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутеповой. – М.: РУДН, 2010.
3. Усанина Н.С., Бугайчук Т.В. Управление инклюзивными процессами в образовании (на примере МДОУ «Детский сад №109» г. Ярославля) [Текст] / Т.В. Бугайчук, Н.С. Усанина // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: материалы VII Международной научно-практической конференции. – Ярославль, 2015. – С. 138-139.
4. Усанина Н.С., Бугайчук Т.В. Внедрение инклюзивной практики в ДОО: система сопровождения [Текст] / Т.В. Бугайчук, Н.С. Усанина // Социально-педагогическая поддержка лиц с

ограниченными возможностями здоровья: теория и практика: материалы II Всероссийской научно- практической конференции «Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика», 19-21 мая 2016 года. – Ялта: РИО ГПА, 2016. – С.299-303.

УДК 364.01

Т.В. Бугайчук, П.С. Федорова

**Теоретико-методологические основы
профессиональной реабилитации лиц
с ограниченными умственными возможностями
и психическими расстройствами**

Аннотация. Авторами статьи рассмотрены основные теоретико-методологические подходы к проблеме профессиональной реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья, причем сделан акцент как на подходах к реабилитации в целом, так и на подходах к социальной и профессиональной реабилитации.

Ключевые слова: социальная реабилитация, профессиональная реабилитация, лица с ограниченными умственными возможностями и психическими расстройствами.

Одним из приоритетов Стратегии национальной безопасности Российской Федерации до 2020 г. является вовлечение в трудовую деятельность людей с ограниченными физическими возможностями и внедрение норм социальной поддержки отдельных категорий граждан [1]. Россия также путем ратификации Конвенции о правах инвалидов взяла на себя обязательства создать условия для полной интеграции этой категории граждан в общество. Однако в настоящее время предпринимаемые государством меры, законотворческие и административные решения в сфере занятости и социального обеспечения инвалидов не имеют системного характера.

Поэтому стратегическая цель социальной защиты инвалидов, провозглашенная государством, на наш взгляд, должна

достигаться путем сочетания предоставления различных видов социального обеспечения с мероприятиями по рациональному трудоустройству и созданию адекватных условий труда инвалидам, сохранившим возможность и желание трудиться. [3, 4].

В современной России обществом и инновационной практикой задаются новые смыслы реабилитации. Согласно определению Комитета экспертов Всемирной организации здравоохранения, реабилитация включает в себя «все меры, направленные на уменьшение воздействия инвалидизирующих факторов и условий, приводящих к физическим и другим дефектам, а также на обеспечение возможности для инвалидов достичь социальной интеграции» [4]. Цель реабилитации – не только тренировка инвалидов и лиц с ОВЗ для адаптации в окружающей среде, но и вмешательство в их непосредственное окружение и общество в целом для содействия их социальной интеграции.

Мы считаем, что в основе реабилитации, в том числе профессиональной, должен лежать междисциплинарный и межведомственный подход, позволяющий интегрировать необходимые знания и успешный опыт практической деятельности. Поэтому важно рассмотреть теоретико-методологические основы профессиональной реабилитации лиц с ограниченными умственными возможностями и психическими расстройствами с позиции разных наук.

Вопросы реабилитации инвалидов в течение первой половины XX века рассматривались, прежде всего, с точки зрения медицинской модели инвалидности. Первоначальные идеи и организационная практика по интеграции процесса медицинской реабилитации инвалидов были разработаны в России ещё в XIX веке хирургом Н.И. Пироговым, затем эти идеи развивались организатором социальной психиатрии П.П. Кащенко, а в общественной мысли В.П. Бехтеревым, В.И. Водовозовым и др. Отечественными учеными разрабатывались теоретические вопросы лечения и медицинской реабилитации лиц с нарушениями функций организма, методики компенсации патологий, восстановления дефектов. Наибольший вклад в исследование и развитие этой научной проблематики внесли О.С. Андреева, М.М. Кабаков, Д.И. Лаврова, Е.С. Либман, А.И. Осадчик, А.А. Дыскин, С.А. Овчаренко и др. [6].

История развития проблемы лиц с ограниченными возможностями свидетельствует о том, что она прошла сложный путь – начиная от физического уничтожения, непризнания, изоляции «неполноценных членов» до необходимости интеграции лиц с различными физическими дефектами, патофизиологическими синдромами, психосоциальными нарушениями в общество, создания для них безбарьерной среды.

Раскрыл социальное понятие «роль больного» Т. Парсонс (понятие введено в 1935 г. Гендерсоном). Рассматривая болезнь как форму социального отклонения, при которой индивид играет специфическую социальную роль, ученый разработал модель этой роли больного.

Постепенный переход к осознанию необходимости социальной реабилитации инвалидов был связан с освоением зарубежного опыта, а также реализацией различных технологий социальной деятельности (труды М.М. Айшервуда, К. Аюша, Е. Сандаль). Развитие исследований по социальной реабилитации инвалидов в России связано с работами таких ученых, как В.Д. Альперович, С.А. Беличева, Л.К. Грачев, О.С. Лебединская, Е.И. Холостова, Ю.Б. Шапиро и др.

В контексте расширения дискурсивных практик в отношении процессов социальной инклюзии и социальной эксклюзии личности проводятся исследования зарубежными (П. Абрахамсон, Г. Рум, Г. Уайт, К. Филпс, А. Хаан, Ю. Хамалайнен, У. Хеллинкс) и отечественными авторами (М. Елютина, Ю. Зубок, Н. Тихонова, Е. Ярская-Смирнова).

Важными в разработке теории социальной реабилитации являются подходы к понятию инвалидности, предложенные Н.В. Васильевой, рассмотревшей восемь социологических концепций инвалидизации [2]. Остановимся на их характеристике более подробно.

Структурно-функциональный подход (К. Дэвис, Р. Мертон, Т. Парсонс) рассматривает проблемы инвалидности как специфическое социальное состояние индивида (модель роли больного Т. Парсонса), социальной реабилитации, социальной интеграции, социальной политики государства по отношению к инвалидам, конкретизируемой в деятельности социальных служб по поддержке семей, имеющих детей – инвалидов. Пред-

ложены понятия: «дети с ограниченными возможностями», «инвалиды». В отечественных исследованиях в рамках структурно-функционального анализа исследовали проблему инвалидизации такие ученые, как Т.А. Добровольская, И.П. Каткова, Н.С. Морозова, Н. Б. Шабалина и др.

В рамках социально-антропологического подхода (Э. Дюркгейм) в отношении инвалидизации исследовались стандартизированные и институциональные формы социальных отношений (социальная норма и девиация), социальные институты, механизмы социального контроля. Использована терминология для обозначения детей-инвалидов: нетипичные дети, дети с ограниченными возможностями. В отечественных трудах данный подход продолжили А.Н. Суворов, Н. В. Шапкина и др.

Макросоциологический подход к изучению проблем инвалидности отличает социально-экологическую теорию У. Бронфенбреннера, продолженную в отечественных исследованиях В.О. Скворцовой. Проблемы инвалидности рассматриваются в контексте «воронки» понятий «макросистема», «экзосистема», «мезосистема», «микросистема», соответственно, политические, экономические и правовые позиции, господствующие в обществе; общественные институты, органы власти; взаимоотношения между различными жизненными областями; непосредственное окружение индивида.

В теориях символического интеракционизма (Дж. Г. Мид, Н.А. Залыгина и др.) инвалидность описывается посредством системы символов, характеризующих эту социальную группу лиц с ограниченными возможностями. Ученые рассматривают проблемы становления социального «Я» инвалида, анализируют специфику этой социальной роли, устойчиво воспроизводимые стереотипы поведения самих инвалидов и отношение к ним социального окружения.

В рамках теории наклеивания ярлыков или теории социентальной реакции (Г. Беккер, Э. Лемертон) для обозначения лиц с ограниченными возможностями появляется понятие «девианты». Инвалидность – это отклонение от социальной нормы, носителям этой девиации наклеивается ярлык – инвалид. В рамках этой социоцентристской теории рассматриваются социальные проблемы конкретного индивида посредством изучения от-

ношения к нему общества в целом через изучение феноменов социального контроля, социальной реакции. Появляется новое понятие «социальный аттитюд». В отечественных исследованиях на этой методологической базе проблемы инвалидизации разрабатывались М.П. Левицкой и др.

Феноменологический подход отличает социокультурную теорию нетипичности Е.Р. Ярской-Смирновой. Феномен «нетипичного ребенка» формируется и транслируется всем его социальным окружением и характеризуется всем многообразием исторически сложившегося этноконфессионального, социокультурного макро- и микросоциума, в котором нетипичный ребенок проходит социализацию. Этот подход продолжен в исследованиях Д.В. Зайцева, Н.Е. Шапкиной и др. [7].

Для осмысления проблемы анализа инвалидности как социального феномена важной была сама проблема социальной нормы, с разных сторон изучавшаяся такими учеными, как Э.Дюркгейм, М.Вебер, Р.Мертон, П.Бергер, Т.Лукман и др. Среди отечественных ученых проблемы социализационной нормы изучали О.А. Беличева, Е.Н. Волков, Я.И. Гилинский, А.И. Ковалева, В.Н. Кудрявцев, В.А. Луков, С.И. Плаксий и др.

Психолого-возрастные и социально-психологические особенности социализации лиц с ограниченными возможностями в различных плоскостях научного анализа изучались в трудах таких известных западных и отечественных психологов, как Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, Ж. Пиаже, Э. Эрикссон и других. Социологические аспекты проблемы изучались В.Ф. Левичевой, И.В. Солодниковой, С.Н. Щегловой и др.

Процесс развития психолого-педагогической реабилитации изучали известные исследователи А. Адлер, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, В.В. Розанов, К.Д. Ушинский и др.

Вопросы профессиональной реабилитации стали подниматься не так давно.

В начале нашего теоретического анализа обратимся к проблеме профессионального обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в целом. Методологическая основа для разработки проблем профессионального обучения лиц с ОВЗ была заложена в 40-80-е гг. XX в. в исследованиях

Г.М. Дульнева, В.П. Ермакова, С.Л. Мирского, Е.П. Хохлиной, И.В. Цукерман и др. [5]. В этот период получение профессионального образования рассматривалось как усвоение обучающимися определенного объема технико-технологических знаний, приемов труда, навыков, общетрудовых и общетехнических умений, а возможность успешного включения данной группы лиц в общественный квалифицированный труд напрямую определялась достижением следующих учебных целей: 1. получения профессионального образования; 2. развития личности обучающегося в целом, и в частности качеств, профессионально значимых (формирование трудолюбия и трудовой активности, дисциплинированности, аккуратности и способности работать в коллективе).

Проблемы правового регулирования труда и социального обеспечения инвалидов в течение длительного времени изучаются отечественной правовой наукой. В советский период (60-80-е гг. XX в.) по данной тематике вышли в свет научные труды А.В. Левшина, М.И. Флястера, Е.Я. Карновской, Я.М. Фогеля, О.А. Парягиной, З.А. Кондратьевой, Н.Т. Полис, И.И. Рыбаковой. Различные аспекты труда и социального обеспечения инвалидов изучались В.С. Андреевым, Р.И. Ивановой, В.К. Субботенко, В.А. Тарасовой и другими учеными-правоведами в работах общего характера, посвященных праву социального обеспечения.

Важно отметить, что исследователи подчеркивают сложность и неоднозначность ситуации реальных действий государственных органов в рамках профессионального обучения лиц с ОВЗ, которая характеризуется, с одной стороны, наличием достаточно развитого законодательства, защищающего права инвалида на развитие, образование, социальную и трудовую интеграцию, а с другой – практическим отсутствием механизмов их реализации (Б.В. Белявский, Т.В. Волосовец, Н.Н. Малофеев, Е.М. Старобина, Д.В. Зайцев и др.). Эффективное решение указанного противоречия, по мнению исследователей, возможно в направлении создания целостной концепции непрерывного профессионального образования инвалидов (Е.М. Старобина), оптимизации сочетания институциональных и неинституциональных моделей их образования (С.С. Лебедева, Е.А. Миронова),

форм образовательной и социально- профессиональной интеграции (Н.Н. Малофеев, В.Д. Зайцев и др.), обобщения и диссеминации зарубежного (Е.А. Тарасенко) и отечественного (регионального) опыта профессионального образования этой категории обучающихся (Ю.Ю. Антропова, О.Г. Злобина, В.В. Коркунов, Г.С. Птушкин и др.).

В российских условиях начала XXI в. профессиональное образование лиц с ОВЗ рассматривается как совокупность следующих процессов: профессиональная ориентация, основанная на развитии профессиональных потребностей, способствующая осознанию профессионального выбора, ценностей предпочитаемой профессиональной деятельности, профессионального самоопределения; вооружение знаниями и умениями, способствующими пониманию значимости и смысла профессиональной деятельности, овладение конкретной специальностью или областью профессиональной деятельности; развитие адаптационных механизмов, свидетельствующих о необходимости закрепления человека на конкретном рабочем месте после овладения определенной специальностью (С.С. Лебедева). Иными словами, процесс профессионального образования лиц с ОВЗ является процессом профессиональной реабилитации в единстве профессиональной ориентации, профессионального обучения, профессионально-производственной адаптации и трудоустройства.

Итак, рассмотрим подходы к профессиональной реабилитации инвалидов более подробно.

Вопросы профессиональной реабилитации и профессиональной социализации инвалидов в различных аспектах исследовались О.С. Андреевой, В.А. Ермоленко, Н.Ф. Дементьевой, В.В. Колковым, Т.Х. Латышевой, Е.С. Либман, Д.И. Лавровой, Л.А. Саркисяном, Н.Б. Шабалиной и др.

Среди новейших исследований по проблеме следует указать диссертационные работы Н.В. Васильевой, Е.Н. Ким, М.Н. Реут, Н.А. Барановой Н.А. Кириллиной, П.С. Кузнецова, В.И. Лагункиной, А.А. Покручиной и др.

К сожалению, ученые отмечают, что социальные потери государства из-за роста инвалидизации населения и низкой занятости инвалидов трудоспособного возраста обуславливают снижение трудового потенциала страны. Это определяет актуальность и практическую целесообразность нашей темы исследования.

Важно отметить, что такие современные ученые, как М.В. Коробов, В.Н. Филатов, В.П. Чашин, М. Wallenborn, считают, что многие проблемы профессиональной реабилитации инвалидов до сих пор остаются нерешенными.

Нуждаются в совершенствовании механизмы правового и методического обеспечения профессиональной реабилитации, организационно-управленческих форм ее функционирования. До настоящего времени не разработаны и не внедрены в практику инновационные модели трудовой деятельности инвалидов. Отсутствуют научно обоснованные критерии оценки реабилитационного потенциала и трудовых возможностей инвалидов. Необходимо научное обоснование организационных форм и медико-социальных критериев оценки эффективности реализации индивидуальных программ реабилитации для включения инвалидов в труд и занятость (Г.Н. Царик, О.С. Андреева, М.В. Коробов, Л.А. Карасева).

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

Библиографический список

1. Пункт 52 Стратегии национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года, утвержденной Указом Президента РФ от 12 мая 2009 г. № 537 // Собрание законодательства РФ. – 2009. – 18 мая. – № 20. – Ст. 2444.
2. Васильева Н.В. Социологические концепции исследования инвалидности [Текст] / Н. В. Васильева // Социологический сборник. – Вып. 7. – М. : Социум, 2000. – 115 с.
3. Гонтмахер Е.Ш., Клепиков А.В., Рысев О.Н., Шаталова Е.Ю., Новиков М.Л. Трудовая активность инвалидов: состояние и перспективы. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://rabota.perspektiva-inva.ru/?491#top>
4. Клепиков А.В., Шаталова Е.Ю. Конвенция о правах инвалидов: возможности и перспективы внедрения в России. [Текст] / А.В. Клепиков, Е.Ю. Шаталова // SPERO. – 2009. – № 11. – С. 135 – 137.

5. Степанова О.А. Комплексная реабилитация лиц с ограниченными возможностями здоровья в учреждениях среднего профессионального образования [Текст] / О.А. Степанова // Инновации в профессиональной школе. – 2012. – №8. – 60 с.

6. Филиппова М. В., Федорова П. С., Пчелкина М. В., Виноградова Л. В., Громова С. Ю. Социальные технологии в реабилитационной деятельности Красноперекоского психоневрологического интерната [Текст] : учебно-методическое пособие / М. В. Филиппова, П. С. Федорова, М. В. Пчелкина, Л. В. Виноградова, С. Ю. Громова – Ярославль, 2014. – 42 с.

7. Холостова, Е.И., Дементьева, Н.Ф. Социальная реабилитация [Текст]: учебное пособие / Е.И. Холостова, Н.Ф. Дементьева. – М., 2002.

УДК 159.99

М.А. Юферова

Из опыта применения медиации в урегулировании школьных конфликтов

Аннотация. В статье обсуждаются условия и особенности применения медиации в практике разрешения школьных конфликтов, объективные препятствия внедрению медиации в школе, описывается успешный опыт распространения медиации в образовательной практике.

Ключевые слова: конфликт, урегулирование конфликта, медиация в школе.

В настоящее время необходимость использования альтернативных способов урегулирования социальных противоречий становится всё более очевидной в условиях российской действительности. Конфликты в сфере бизнеса, здравоохранения, ЖКХ, а также в области трудовых и семейных отношений не всегда эффективно разрешаются в судебном порядке. Школьные конфликты также не являются исключением.

За последнее время в службу конфликтологического консультирования и медиации факультета дополнительного профессионального образования ЯГПУ им. К. Д. Ушинского по-

ступают запросы из образовательных организаций об урегулировании конфликтов, находящихся на этапе эскалации, в которые уже вовлечены в качестве посредников внешние институты конфликто разрешения: департамент образования, полиция, уполномоченный по правам ребёнка, комиссия по делам несовершеннолетних и др. Для подобных конфликтов часто характерна высокая эмоциональность, стремительная эскалация, жесткость и непримиримость позиций, убежденность в собственной правоте, желание наказать виновных. Такие споры могут переходить в правовую плоскость и разрешаться в судебном порядке, при этом неудовлетворённая судебным решением сторона (как правило, родитель ученика) продолжает бороться за свои интересы и обращается в вышестоящие инстанции. Порой стороны забывают о своих истинных интересах и действия в конфликте приобретают иррациональный характер, а их отношения характеризуются враждебностью, недоверием, разочарованием, разрывом контакта. Всё это снижает вероятность реализации стратегии сотрудничества и может отрицательно сказаться на процессе и результатах обучения и воспитания ребёнка.

Вмешательство медиатора возможно на любом этапе развития конфликта, даже если ситуация зашла в тупик и стороны исчерпали имеющиеся ресурсы. Опыт проведенных медиаций показывает, что даже самая жёсткая позиция, например: «Я требую уволить этого педагога!», может быть преобразована в сторону конструктивного взаимодействия в интересах ребёнка. Положительный эффект имеет многосторонняя медиация в школе – переговоры между родителями учеников. Как правило, в таких переговорах принимают участие родители ученика, пострадавшего в результате драки или психологического давления со стороны других учеников и родители виновных в инциденте детей, а также классный руководитель, завуч, социальный педагог. Подобные встречи с участием медиатора очень полезны. Они позволяют участникам восполнить недостающую информацию о случившемся, отрегулировать эмоции, поговорить о том, что беспокоит каждого. Важной составляющей в медиации является возможность проговаривания сторонами своих убеждений, интересов и ценностей, что способствует переосмыслению конфликта [3]. Часто такие встречи проходят эмоционально, однако чёткое использование медиатором специальных коммуни-

кативных технологий, соблюдение правил переговоров, своевременное восстановление баланса сил и адекватная реакция на манипуляции позволяет достичь на переговорах атмосферы доверия и сотрудничества и выработать соглашение, отвечающее интересам сторон. Медиация создаёт эталон межличностных отношений, в которых человек может защитить свои интересы, не ущемляя интересов другой стороны конфликта. Медиация способствует не только урегулированию конфликтной ситуации, но и сохранению отношений сторон, ответственному подходу к дальнейшему взаимодействию друг с другом.

Несмотря на очевидные преимущества медиации, её применение в школе осложняется объективными обстоятельствами. Так, отсутствие законодательства по школьной медиации, проработанного регламента межведомственного взаимодействия при урегулировании конфликтов с несовершеннолетними ставит вопрос о законности вмешательства медиатора в ряде случаев, где уже задействованы полиция и комиссия по делам несовершеннолетних (КДН). Остаются дискуссионными вопросы инициирования медиации, документооборота, статуса медиатора в школе относительно реализации принципов добровольности, конфиденциальности, нейтральности, равноправия в медиации. Не менее сложным является и кадровый вопрос.

В настоящее время наблюдаются попытки внедрения школьной медиации «сверху», через обязательное создание служб примирения в каждой школе. Мы считаем, что это приводит к формализации деятельности таких служб, что ставит под сомнение жизнеспособность самой идеи альтернативного урегулирования конфликтов. С другой стороны, импульс к развитию медиации получают те школы, где есть специалисты, по настоящему заинтересованные в использовании новых методов профилактики и разрешения конфликтов. Так, МОУ «Средняя школа №66» г. Ярославля с 2016 г. является Муниципальным ресурсным центром развития школьной медиации. В ноябре 2016 г. на ее базе была организована тематическая смена осеннего лагеря юных медиаторов. В работе лагеря приняли участие 28 школьников 7-9 классов из 6-ти школ г. Ярославля. Работу помогли организовать преподаватели и студенты направления «Конфликтология» ЯГПУ им. К.Д. Ушинского. Было выпущено пособие «Рабочая тетрадь юного медиатора».

В лагере школьники познакомились с основами медиации, коммуникативными инструментами медиатора, изучили вопросы конфликтологии, попробовали себя в роли переговорщиков в конфликтных ситуациях, овладели практикой посредничества в переговорах на учебных медиациях. Вместе со школьниками переговорам учились и педагоги – кураторы школьных служб медиации.

Таким образом, распространение медиации в образовательном пространстве происходит как через её применение в урегулировании реальных конфликтов, так и через просветительскую и обучающую работу, что способствует гармонизации межличностных взаимоотношений в школьной среде.

Библиографический список

1. Аллахвердова О.В. Возможности и ограничения применения медиации в работе с несовершеннолетними [Текст] // Перспективы развития медиации как альтернативного способа урегулирования конфликтов с участием несовершеннолетних и молодежи: теоретические аспекты и опыт применения: материалы семинара. – СПб: СПб ГБУ «Городской центр социальных программ и профилактики асоциальных явлений среди молодежи «КОНТАКТ», 2016.

2. Коряковцева О.А. Роль органов власти в профилактике общественно-политической конфликтности в среде молодежи [Текст] // Конфликтология. – 2012. – Т. 1. – С. 107-115.

3. Юферова М.А., Чернецова С.Б. Особенности применения медиации при разрешении споров в образовательном учреждении [Текст] // Педагогика и психология современного образования: теория и практика: материалы научно-практической конференции «Чтения Ушинского». - Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. – С. 193-197.

4. Юферова М.А., Чернецова С.Б. К вопросу о профессиональной компетентности педагогов, участвующих в разрешении конфликтов в образовательном учреждении [Текст] // Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации: материалы восьмой Всероссийской научно-практической интернет-конференции / под науч. ред. М.В. Новикова. - Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. – С. 102-104.

Сведения об авторах

Абрамова Марина Григорьевна, соискатель кафедры теории и методики профессионального образования ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»

Базиков Михаил Васильевич, кандидат психологических наук, докторант кафедры общей и социальной психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского».

Барышева Ольга Александровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных и русского языков Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны.

Бугайчук Игорь Анатольевич, заместитель директора по УВР МОУ «Средняя школа №11» г. Ярославля.

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

Гурьянчик Виталий Николаевич, кандидат исторических наук, доцент, профессор кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны.

Давыдов Алексей Валерьевич, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского».

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

Коряковцев Сергей Павлович, кандидат педагогических наук, доцент Московского государственного университета путей сообщения (филиал в г. Ярославле).

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

Красильникова Евгения Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных и русского языков Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны.

Крошева Елена Александровна, директор Государственного училища (техникум) олимпийского резерва по хоккею, г. Ярославль.

Куликов Александр Юрьевич, кандидат психологических наук, доцент кафедры теории и методики профессионального образования ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского».

Ляндаев Анатолий Александрович, заведующий методическим кабинетом учебно-методического отдела Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны.

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

Макеева Татьяна Витальевна, кандидат педагогических наук, доцент, преподаватель кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны.

Тарабарина Татьяна Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского».

Плуженская Любовь Витальевна, кандидат педагогических наук, начальник патентно-информационного отдела ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского».

Половникова Евгения Николаевна, студентка 2 курса специальности «Безопасность жизнедеятельности» ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет».

Романова Наталья Михайловна, преподаватель общепрофессиональных дисциплин ГБПОУ «Кашинский медицинский колледж», Тверская область.

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

Сергеева Надежда Михайловна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных и русского языков Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны.

Таланов Сергей Львович, кандидат социологических наук, доцент кафедры политологии и социологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского».

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

Усанина Наталья Сергеевна, кандидат педагогических наук, заведующая МДОУ «Детский сад №109», г. Ярославль.

Федорова Полина Сергеевна, кандидат психологических наук, заместитель директора ГБУ СО ЯО «Красноперекопский психоневрологический интернат», г. Ярославль.

Юферова Марина Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры теории и методики профессионального образования ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского».

Содержание

<i>Абрамова М.Г.</i> Сравнение отечественных и зарубежных подходов к тьюторству.....	3
<i>Мазилев В.А., Базиков М.В.</i> Понимание, образование и внутренний мир человека.....	7
<i>Барышева О.А.</i> Работа со звучащим текстом на занятиях по русскому языку как иностранному (на примере притчи «Твоё окружение»).....	16
<i>Бугайчук Т.В., Бугайчук И.А.</i> Подготовка педагога к прохождению аттестации: точки роста.....	21
<i>Гурьянчик В.Н.</i> Воспитательный потенциал педагога на учебных занятиях с курсантами военных вузов.....	26
<i>Давыдов А.В., Коряковцев С.П.</i> Непрерывное образование как многоуровневая структура повышения профессиональной компетентности специалиста.....	31
<i>Доссэ Т.Г., Куликов А.Ю.</i> Экзистенциальная феноменология и проблема кризиса идентичности молодежи.....	36
<i>Коряковцева О.А., Тарабарина Т.И.</i> К вопросу о повышении профессиональной компетентности научно-педагогических работников в системе ДПО.....	44
<i>Красильникова Е.В.</i> Языковые особенности написания выпускной квалификационной работы иностранными военными специалистами.....	49
<i>Крошева Е.А.</i> Зачем ИКТ специалисту по физической культуре и спорту?.....	53
<i>Ляндаев А.А.</i> Вопросы совершенствования образовательного процесса в военном вузе.....	58
<i>Мазилев В.А.</i> Психология творчества: на подступах к исследованию вечной проблемы.....	62
<i>Макеева Т.В.</i> Теоретические аспекты военно-социальной работы в Вооруженных Силах Российской Федерации.....	70
<i>Плуженская Л.В.</i> Стратегическое планирование в образовательном учреждении: проблемы формализации инновационной политики университета.....	76

<i>Романова Н.М.</i> Проблемное обучение как способ активизации познавательной деятельности студентов медицинского колледжа.....	82
<i>Свинар Е.В., Половникова Е.Н.</i> К проблеме аддиктивного поведения обучающихся.....	85
<i>Сергеева Н.М.</i> Работа с художественным текстом при обучении русскому языку как иностранному (на материале рассказа Ю. Яковлева «Перемена погоды»)...	90
<i>Таланов С.Л.</i> Проблемы трудоустройства выпускников Ярославского педагогического университета.....	95
<i>Тарханова И.Ю.</i> Учёт требований профессионального стандарта при проектировании программ повышения квалификации научно-педагогических работников вуза.....	98
<i>Усанина Н.С.</i> Роль профессиональной компетентности педагога в сопровождении детей с ранним детским аутизмом в условиях инклюзивного детского сада.....	104
<i>Бугайчук Т.В., Федорова П.С.</i> Теоретико-методологические основы профессиональной реабилитации лиц с ограниченными умственными возможностями и психическими расстройствами.....	110
<i>Юферова М.А.</i> Из опыта применения медиации в урегулировании школьных конфликтов.....	118
<i>Сведения об авторах</i>	122

Научное издание

Теория и методика
профессионального образования

Материалы конференции «Чтения Ушинского»
2-3 марта 2017 г.

Редактор Л.К. Шереметьева
Компьютерная верстка – Ю.В. Ефимова

Подписано в печать 10.05.2017. Формат 60х90/16.
Объем 8 п.л., 5, 9 уч.-изд. л. Тираж 500 экз. Заказ № 80.

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

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

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

Для заметок