



образовательные ТЕХНОЛОГИИ

ЖУРНАЛ ДЛЯ ОРГАНИЗАТОРОВ И СПЕЦИАЛИСТОВ
ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО И СРЕДНЕГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

[В номере:]

Оценка качества педагогических и междисциплинарных исследований


Особенности пространственной среды студенческой аудитории

Приёмы и методы в организации учебного процесса высшей школы

Как подготовить будущих соотрабтников к взаимодействию с жертвами культов?



4/2015



образовательные технологии

4/2015

ЖУРНАЛ ДЛЯ ОРГАНИЗАТОРОВ И СПЕЦИАЛИСТОВ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ
ВЫСШЕГО И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Директор проекта:
Алексей КУШНИР

СОСТАВ РЕДКОЛЛЕГИИ:

ИЛЬИНСКАЯ Наталья Игоревна — главный редактор, проректор по инновационному развитию Московского гуманитарного университета, директор АНО «Центр образовательных технологий», кандидат педагогических наук

ЛУКОВ Валерий Андреевич — 1-й заместитель главного редактора, директор Института фундаментальных и прикладных исследований Московского гуманитарного университета, доктор философских наук

ЕРМОШКИН Николай Николаевич — заместитель главного редактора, вице-президент по стратегии ОАО АКБ «Пробизнесбанк» финансовая группа «Лайф», кандидат экономических наук

Учредитель НИИ школьных технологий
© НИИ школьных технологий
109341 Москва, ул Люблинская, д. 157, корп. 2.
Тел./факс: (495) 345-52-00, (495) 972-59-62.
E-mail: narob@yandex.ru, kushnir@narodnoe.org

СОСТАВ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА:

ИЛЬИНСКИЙ Игорь Михайлович — ректор Московского гуманитарного университета, доктор философских наук, профессор, академик РАН (председатель)

ВОРОТНИКОВ Юрий Леонидович — зам. директора Российского государственного научного фонда, доктор филологических наук, член-корреспондент РАН

ЖУРАВЛЁВ Юрий Иванович — академик РАН, доктор физико-математических наук, профессор, лауреат Ломоносовской премии

ЖУРАВЛЁВ Анатолий Лактионович — директор Института психологии РАН, член-корреспондент РАН

КУШНИР Алексей Михайлович — генеральный директор ИД «Народное образование», кандидат психологических наук

ОСТАПЕНКО Андрей Александрович — профессор Кубанского государственного университета, доктор педагогических наук

ПЛАКСИЙ Сергей Иванович — ректор Национального института бизнеса, доктор философских наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ

ШУДЕГОВ Виктор Евграфович — зам. председателя Комитета по образованию Государственной думы РФ, доктор физико-математических наук, заслуженный деятель науки РФ

Ответственный секретарь: Светлана Лячина

Корректор: Людмила Асанова

Вёрстка: Татьяна Серёгина



ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

Как развитие новых технологий меняет образовательное пространство в России и во всем мире? Каким образом МООКи и другие платформы электронного образования создают новые возможности для преподавателей и слушателей, заставляют по-новому взглянуть на образовательный процесс как таковой?

Ответы на эти и многие другие вопросы вы сможете найти на нашем сайте. Мы знакомим российского читателя с тем, что происходит на переднем крае инновационного развития высшего образования, предлагая осмысление опыта ведущих мировых университетов, в том числе отечественных, и МООК-провайдеров (Coursera, EdX и др.). Регулярно на сайте появляются новости, обзоры и аналитические статьи, полезные не только для специалистов по электронному образованию, но и для всех интересующихся этой тематикой.

Мы собираем для вас ссылки на российское законодательство в области образования, медиа-тексты, презентации, видеоролики и полезные ссылки на русском, английском и французском языках. На iedtech.ru вы можете читать электронную версию научного журнала «Образовательные технологии», печатную копию которого вы сейчас держите в руках.

Проект осуществляется при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда («Инновационные образовательные технологии в России и за рубежом», грант № 13-06-12034в).

Руководитель проекта – ректор МосГУ, профессор И.М. Ильинский
Сайт проекта: www.iedtech.ru



СОДЕРЖАНИЕ

ОБРАЗОВАНИЕ И ОБЩЕСТВО

Как наладить взаимодействие вузовского и корпоративного образования?	5
--	---

ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

ПОЛОНСКИЙ В.М. Критерии и методы оценки качества педагогических и междисциплинарных исследований.	12
--	----

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРОЕКТИРОВАНИЯ

ГЛИКМАН И.З. Учебный рейтинг: учёт и возможности	28
БЕЛЫХ С.Л. Формирование исследовательской позиции посредством психосемантики	35
РЕШЕТНИКОВ О.В. Новая модель профессионализации.	43
ГАБИТОВА Э.М., ВАХИДОВА Л.В., ШТЕЙНБЕРГ В.Э. Дополнительные профессиональные компетенции в современной подготовке специалиста	59
АНТОНОВ А.В. Кто? Как? Где? Особенности организации пространственной среды студенческой аудитории	65

ТЕХНОЛОГИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ

МОСКАЛЕНКО О.В. Возможности психодидактических приёмов и методов в организации учебного процесса высшей школы	72
--	----

ГАЙСИН В.А., ВИНОГРАДОВА Т.В., КУЛИНКИН Б.С., НИКОНОРОВА М.Л., ТИШКОВ А.В., ЯИЦКИЙ А.Н. Формирование и развитие лично-профессиональных компетенций иностранных студентов на этапе подготовки к обучению в России.	90
КЛЕМЕНТЬЕВА М.В. Биографическая рефлексия как ресурс профессионально-личностного развития студентов-психологов.	103
ИЩЕНКО М.А. Взаимодействие с жертвами деструктивных культов: как подготовить будущих социальных работников?	111

ПРАКТИКУМ ПО КУЛЬТУРЕ РЕЧИ

ГРИБАНСКАЯ Е.Э. Иди туда — не знаю куда, или Как склонять топонимы? . . .	120
--	-----

Подписано в печать 21.12.2015. Формат 70x90/16.

Бумага офсетная. Печать офсетная.

Печ. л. 9,0. Усл. печ. л. 10,5. Заказ № 6102

Отпечатано в типографии «НИИ школьных технологий»

Москва, ул. Люблинская, д. 157, корп. 2

Тел.: (495) 972 59 62



КАК НАЛАДИТЬ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ВУЗОВСКОГО И КОРПОРАТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Что можно сказать о корпоративном обучении и классическом высшем образовании? Эти два разных полюса, вузы и бизнес, взаимозависимы, но не умеют сотрудничать. Надежда Рыбкина, генеральный директор издательства «Юрайт», рассуждает о возможностях и решениях проблем современного рынка труда.

Вряд ли сегодня найдётся хоть одна отрасль экономики, где ни ощущалась бы острая нехватка квалифицированных кадров. Соискателей на вакансии много, а хороших специалистов найти крайне трудно. Поиск людей становится постоянной головной болью и для HR-подразделений, и для менеджмента компаний, на это тратятся значительные средства. Дефицит квалифицированных кадров сдерживает рост и географическое расширение успешных организаций, создание новых направлений, внедрение новых управленческих технологий, повышение клиентоориентированности, создание или модернизация производственной базы, управление каче-

ством товаров и услуг. Словом, страдают практически любые бизнес-проекты, а сама проблема поднимается на уровень отраслей и экономики в целом.

Эта проблема распадается на несколько составляющих. С одной стороны, выпускники даже лучших вузов, имеющие прекрасные оценки по всем предметам, обычно не готовы к тому, чтобы сразу включиться в производственную деятельность коммерческих организаций. Компаниям приходится доучивать и переучивать их, что растягивается на месяцы, а в некоторых отраслях (например, в IT) — на годы. С другой стороны, возникающие в организации новые бизнес-задачи требуют



быстрого освоения сотрудниками новых знаний и навыков. В обоих случаях организации приходят к необходимости создания системы корпоративного обучения.

Естественно, масштабы и характер передаваемых сотрудникам знаний приводят к разным вариантам организации обучения. Чтобы научить решению каких-либо частных задач (например, ведению переговоров, тайм-менеджменту) или применению каких-либо новых инструментов (например, тому или иному виду маркетингового анализа), вполне достаточно малых форм корпоративного обучения (тренинги, вебинары, тестирование, видеоинструкции) на базе как HR-службы и собственного образовательного центра компании, так и внешних провайдеров профессиональных образовательных услуг для бизнеса. Тренинговые компании вполне справляются с задачами обучения лидерству, тайм-менеджменту, командообразованию, с краткосрочными программами обучения в тренинговом формате. Однако это не закрывает все потребности предприятий в обучении.

Всё чаще на первый план выходят более масштабные задачи:

- *обучение сотрудника под длительный профессиональный рост (МВА, получение второго и третьего высшего образования);*
- *переквалификация сотрудников под новые направления при закрытии старых;*

- *повышение квалификации в связи с существенным изменением продуктов, процессов и стратегии компании.*

В подобных случаях речь зачастую идёт о приобретении сотрудниками новых специальностей, то есть именно о полноценном системном образовании. И здесь не обойтись без вузов, даже если обучение проходит на базе корпоративного университета. Однако в этой точке возникает целый комплекс проблем, не дающий этой связке принести реальный результат. В чём причина этих проблем? И как их решить? Об этом мы и поговорим в этой статье.

Почему ответы полезно знать практически любой организации? Дело в том, что крупные формы корпоративного образования — это не только надёжный способ получения большого числа специалистов нужной квалификации к моменту, когда они будут нужны в реальных проектах. Это ещё и фундамент решения многих задач, формирующих и поддерживающих **мотивацию и лояльность персонала** (например, управление карьерой) и привлекающих в компанию сильных перспективных сотрудников. Уже сегодня крупные корпорации разрабатывают системы мотивации для непрерывного обучения своих сотрудников.

Важность образования как инструмента воздействия на персонал будет только расти. Достаточно вспомнить о демографической яме, в которую всту-



пает российский рынок, а также о резком снижении эффективности управленческих инструментов по отношению к представителям поколения Y. А ведь они уже составляют от 30 до 50% персонала современных организаций! В то же время, известно, что это поколение любит и умеет учиться, для него это и мотиватор, и фактор лояльности!

Проблема взаимодействия вузов и предприятий

Как бы ни проходило корпоративное обучение (через свой образовательный центр или во внешних учебных заведениях), его конечная цель всегда одна — повышение эффективности бизнеса, процессов в быстро меняющейся экономике. Одинаков и запрос предприятия к внешнему и внутреннему образовательному центру — дать оперативное, ориентированное на практику обучение под вполне конкретную задачу. Казалось бы, можно обратиться в ближайший вуз или ссуз (среднее специальное учебное заведение) и эту задачу решить. Но на практике это не совсем так. Наши государственные учебные заведения не всегда могут оперативно и качественно отреагировать на такие запросы. Почему?

Причин несколько, их можно разбить на группы. Первая связана с тем, что вузы заточены на программы длительной фундаментальной подготовки, выращивание будущего специалиста. Чтобы начать готовить специалистов,

вуз должен разработать программы, нормативные документы, встроить их в расписание всего учебного процесса, набрать или подготовить преподавателей. При этом вузы должны соблюдать регламенты и нормативные ограничения, вводимые Министерством образования и науки.

Вторая группа — это кадровые проблемы самих вузов, вытекающие из специфики аудитории. Технологии обучения уже работающих и имеющих опыт корпоративных взаимодействий учащихся существенно отличаются от обучения вчерашних школьников, здесь нужны преподаватели определённого склада, хорошо владеющие не только своей предметной областью, но и текущим уровнем развития и спецификой отрасли, из которой пришли ученики. Поиск таких преподавателей под новую специализацию затруднителен для вуза, поскольку здесь нет готовых специалистов со знанием новых отраслей, имеющих готовую программу обучения, а также опыт практической реализации как программ, так и этих знаний. На практике у большинства вузовских преподавателей нет педагогического опыта передачи знаний, актуальных для обучения работающих сотрудников предприятий, если не найдётся специалист, владеющий темой и практикой.

К сожалению, это не всё. На самом фундаментальном уровне присутствует ещё ряд важных моментов, которым обычно почему-то не уделяют достаточ-



ного внимания. С одной стороны, сегодняшний тупик взаимодействия бизнеса и высшего образования связан с тем, что новые бизнес-задачи встают быстрее, чем может отреагировать система образования, новой российской экономике не так много лет, чтобы все проблемы взаимодействия можно было выявить и решить за этот срок. Была плановая экономика с распределением студентов после окончания вузов на предприятия, но в свободной рыночной экономике действуют совершенно иные законы взаимодействия её субъектов.

С другой стороны, имеет место крайне низкая социальная активность в том, что касается требований к качественному образованию. Пока это область государственного регулирования, а граждане (по опыту прошлого) считают, что вуз сам должен как-то узнать и понять, чему и как учить. И всё это сделать бесплатно, вот в чём проблема! Удивительнее всего то, что примерно так смотрят на высшее образование не только вчерашние школьники и их родители, но и многие представители бизнеса. Хотя последние прекрасно знают, как быстро развиваются их отрасли, как трудно угнаться за потоком новых технологий, бизнес-моделей, изменениями рынка. Но по отношению к высшему образованию, как правило, остаются критически настроенными потребителями, но не партнёрами!

Несомненно, сегодня все эти (и некоторые другие) преграды сильно затрудняют обучение в корпоративном сег-

менте. Ситуация может показаться безнадёжной, но это совсем не так. Более того, она уже меняется, причём в этом участвуют сразу все заинтересованные стороны: государство, вузы и бизнес.

Пути преодоления проблемы

Несомненно, вузы могут эффективно выполнять запросы индустрии. Например, более-менее успешно наладилось взаимодействие по программам MBA. Что же можно сделать и что уже делается сегодня для преодоления препятствий по всему спектру современных задач?

В первую очередь, необходимо плотное участие корпоративных университетов в составлении учебных программ в вузах. Если этого нет, происходят настоящие курьёзы. Мне известен случай, когда сотрудников РЖД послали учиться с целью повышения квалификации. Но программа не только ничего им не дала, но даже некорректно рассказывала им об их работе! Разумеется, ценность такого обучения отрицательная. Вывод: программы обучения для опытных специалистов должны быть составлены на основе новейших разработок, свежих открытий, анализа актуального опыта передовых в отрасли специалистов, учёных, практиков. Бизнес-сообщество и вузы это уже осознали, и появились конкретные проекты такого рода.

В процессе обучения сотрудников предприятий должны обязательно участвовать не только профессиональные вузовские преподаватели, но и сильные



специалисты из самой корпорации-заказчика, а также из предприятий, специализирующихся на применяемых в отрасли передовых технологиях и решениях. Однако необходимо учесть два момента. Преподаватели из организации-заказчика должны освоить хотя бы азы преподавательского ремесла, без этого эффективность передачи знаний будет нулевой. А преподавателей из компаний-поставщиков надо жёстко контролировать, чтобы обучение не свелось к голому маркетингу.

В некоторых вузах пошли ещё дальше, создав совместные кафедры с крупными корпоративными заказчиками. Такие проекты успешно развиваются, например, в Финансовом университете при Правительстве РФ (ФинУн), в МИФИ. В последнее время наметился ещё один тренд — региональные федеральные университеты (например, Южный федеральный университет) используют дорогостоящее современное оборудование под совместные с региональным бизнесом программы обучения.

Особо отмечу: отечественным вузам крайне важно научиться быстро привозить зарубежных преподавателей и практиков. Это ускоряет запуск учебных программ и позволяет осовременить учебный процесс. Эту практику уже внедрили в РАНХиГС, где совместно с корпорациями систематически приглашают «звёзд» из-за границы.

Ещё одно исключительно важное направление — внедрение и отработка

технологии онлайн-образования. Оно исключительно перспективно в подготовке дорогостоящих специалистов, поскольку сокращает их затраты времени и устраняет расходы на доставку сотрудников по месту нахождения вуза. Многие российские вузы (например, Томский политехнический университет) экспериментируют с этой технологией, внедряют технологические платформы онлайн-обучения, вводят и активно развивают дистанционное, смешанное, онлайн-обучение.

Сейчас о дистанционном образовании много говорят, но слишком часто технологическая сторона дела полностью заслоняет принципиальный вопрос о контенте учебных курсов. Каким он должен быть, как его создать? Об этом мы немного поговорим ниже. Здесь же отмечу, что эта тема смыкается ещё с одной серьёзной проблемой — необходимостью учебной литературы, отвечающей уровню обучения профессионалов. Одними ссылками на интернет-ресурсы и монографиями здесь не обойтись. Если поток учащихся по той или иной учебной программе достаточно велик, нужно создавать учебник. Хороший учебник упрощает передачу знаний, позволяет внедрять практикоориентированное обучение и контролировать приобретаемые навыки. Более того, совместное использование учебника и дистанционного обучения очень помогает учащимся. Естественно, учебники для корпоративных студентов, как



и программы обучения, имеют выраженную специфику. Она выражается, например, в большей модульности и повышенной частоте обновления материала.

Конкретные шаги

Рассмотрев основные направления снятия проблем и налаживания взаимодействия корпоративного образования с вузами, кратко остановимся на первоочередных практических задачах. На мой взгляд, их сегодня шесть:

1. Долгосрочные вузовские программы разбить на модули. Это необходимо, чтобы, комбинируя модули, быстро составлять различные практико-ориентированные образовательные траектории. Последние должны строиться под задачи корпоративного обучения. С обязательным участием представителей заказчика.
2. Создавать и использовать модульные учебники.
3. Развивать новые подходы в области дистанционного образования (электронные курсы, онлайн-курсы, вебинары с лучшими отечественными и зарубежными лидерами этой области знания).
4. Уделить первостепенное внимание контенту электронных и онлайн-курсов, закладывая в него инструменты, улучшающие контакт преподавателя с учащимися в электронной образовательной среде, а также способствующие превращению группы учащихся в сообщество (комьюнити), где работают и традиционные вертикальные связи учащегося с преподавателем, и горизонтальные связи с другими учащимися.
5. Переобучить преподавателей под этот вид обучения, напоминающий тренинги (не полностью лекционный и замкнутый на теорию, а ориентированный на практику, на передачу только необходимых и достаточных знаний, без «воды»). Расширить компетенции преподавателей по педагогическим подходам (тьюторство, наставничество, организация горизонтального обучения, когда сами студенты оценивают коллег).
6. Вводить мониторинг качества обучения от заказчика (а не от Рособнадзора).

Как мы видели выше, большая часть этих задач уже перешла в плоскость практической реализации. Это очень позитивно. Но пока это первые ласточки, начало пути. А надо двинуться по нему быстро и системно, понимая, что на долгую раскочку времени нет. Ведь от качества нового корпоративного образования зависит конкурентоспособность наших предприятий и перспективы страны в мире.

Завершая статью, хочу обратить особое внимание на принципиальный момент. Надо понять и принять главное — мы уже вступили в такое время, когда однажды полученного образования до пенсии не хватит. И так теперь будет всегда. Темп научно-технического



прогресса так высок, а задачи, стоящие перед экономикой России, столь масштабны, что активным участникам экономического процесса придётся учиться кусочно-непрерывно, находя баланс между работой и обучением, между теорией и практикой, между классическим академическим образованием и его

новыми формами. Перед ними масса возможностей — от получения второго и третьего высшего образования до корпоративного обучения и ознакомления с новыми для себя областями знаний с помощью открытых онлайн-курсов (МООС). И это волнительно, интересно и инновационно!



КРИТЕРИИ И МЕТОДЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

ПОЛОНСКИЙ Валентин Михайлович, профессор, доктор педагогических наук

Разработка критериев для оценки качества завершённых исследований, результатов научной деятельности.

Ключевые слова: исследования, критериальный аппарат, качество, эффективность, методологические требования, общенаучные, типовые и конкретно-научные критерии, дифференцированный подход.

Проблема оценки качества педагогических и междисциплинарных исследований в современных условиях приобретает первостепенное значение. В ближайшие годы не предусматривается увеличения численности научных сотрудников, в то же время потребности практики в новых результатах исследований постоянно растут. Повысить эффективность научных работ в области образования невозможно без объективного анализа их качества, разработки соответствующего критериального аппарата, методов оценки новизны, актуальности, теоретической и практической значимости НИР.

Анализ исследований, выполненных за последние годы, показывает, что нередко решаются второстепенные

вопросы, представляющие интерес для узкого круга специалистов, преобладают исследования, в которых освещаются проблемы регионального характера, в них много привычных штампов и стереотипов. Выводы многих исследований дублируют уже известные в науке представления, повторяют очевидные положения, которые и без НИР известны. В тематике работ имеются существенные диспропорции, научные исследования развиваются неравномерно. В то же время при большом числе вопросов многие актуальные темы представлены единичными разработками.

Неактуальность части работ, их слабая практическая значимость неоднократно отмечались на совещаниях пред-



ставителей специализированных советов по педагогическим наукам при обсуждении вопросов аттестации научных и научно-педагогических кадров. Обращено внимание специализированных советов на узость исследовательской проблематики, ограниченность теоретической значимости выполненных работ, малоубедительность выводов и рекомендаций. Диссертанты нередко тяготеют к изученным проблемам, что порождает параллелизм, дублирование, снижает качество подготовки творчески активных и профессионально квалифицированных специалистов. Ряд диссертаций выполнен на низком научно-теоретическом уровне.

Для оценки качества педагогических и междисциплинарных исследований необходимо прежде всего ответить на два вопроса: «Что оценивать?» и «Как оценивать?».

Объектом оценки выступают различные типы педагогических и междисциплинарных исследований. Но чтобы определить типы исследований, необходимо выявить основные их характеристики, на основе которых они систематизируются, разработать их классификацию. Следует также дать определение понятий «качество» и «эффективность» применительно к исследованиям в области образования.

Ответ на второй вопрос: «Как оценить педагогические исследования?» — предполагает разработку методов, позволяющих измерить выделенные характери-

сти с помощью соответствующего критерияльного аппарата. Вместе с тем такой аппарат ещё слабо разработан. Качество исследований оценивают с помощью различных критериев и методов, субъективных представлений, без учёта специфики типов работ.

Сформулируем ряд методологических требований, которым должны удовлетворять критерии, предъявляемые к оценке качества исследований в области образования.

Требование адекватности. Научно-исследовательская деятельность многогранна. Оценивать можно процесс и результат исследования, единичные работы или их группы, законченное исследование или его этап. Каждый критерий следует применять в зависимости от его назначения и области использования. С этой точки зрения можно выделить три группы критериев: критерии, относящиеся к планированию и организации исследовательской работы. Это прежде всего комплексность, коллективность исследования, целевое назначение исследования, научная оснащённость исследования, литературное и техническое оформление и др.; критерии, характеризующие внедрение полученных результатов в практику и учитывающие эффект, полученный от такого внедрения: доступность и готовность результатов исследования для внедрения в практику, пути и средства их внедрения в деятельность детских садов, школ и других учреждений, популярность изложения;



критерии качества и эффективности результатов завершённых работ: теоретическая и практическая актуальность, новизна, обоснованность и перспективность выводов, эвристичность, практическая значимость работы и др. Эти критерии используются различными институтами РАО для оценки выполненных работ.

Мы ограничились разработкой критериев для оценки главным образом качества завершённых исследований, результатов научной деятельности. В ряде случаев они могут быть использованы и для предварительной оценки тематики исследований на стадии планирования, а также определения социально-экономической эффективности результатов внедрения.

Требование семантической однозначности. Для оценки качества исследований необходимо точно определить смысл каждого критерия и добиться его однозначной трактовки и понимания как всеми исследователями, так и экспертами, оценивающими эти работы. Вместе с тем содержание критериев существенно меняется в зависимости от типа работы. Актуальность, новизна, теоретическая и практическая значимость фундаментального исследования существенно отличаются от этих же характеристик для прикладных исследований и разработок.

Требование конструктивности. Для оценки качества исследований недостаточно перечислить требования к работе. Необходимо представить их в таком

виде, чтобы они поддавались диагностике. Только в этом случае эти требования будут иметь смысл. С этой целью каждое требование должно быть выражено в виде стандартизованного описания. Можно устанавливать как сами качества (актуальность, новизну, теоретическую и практическую значимость и т.д.), так и степень этих качеств, выстраивать их в ряд в отношении измеряемого свойства.

Степень различных качеств, на наш взгляд, наиболее удобно оценивать с помощью четырёхранговой шкалы. Применение двухранговых шкал (есть-нет, актуальна-неактуальна и т.п.) даёт очень упрощённую картину. При таком подходе фактически указывается наличие или отсутствие определённого признака. Семи- и десятиранговые шкалы слишком дробны, столь тонкая дифференцировка вряд ли необходима. Для целей диагностики достаточно проста и надёжна четырёхранговая шкала. Она позволяет представить крайние и промежуточные варианты в виде порядковой шкалы, выстраивать их в ряд по мере повышения измеряемого качества.

Требование необходимости и достаточности. Специального обсуждения заслуживает вопрос о числе критериев, применяемых для оценки качества педагогических и междисциплинарных исследований.

В литературе для оценки качества работ предлагаются почти два десятка критериев. Как показывает опыт, впол-



не достаточно трёх-четырёх. Подобный минимум позволяет оценить качество работы и затратить на эту процедуру не очень много времени.

В основу оценки качества положен дифференцированный подход. Для оценки качества завершённых исследований мы выделяем три вида критериев: общенаучные, типовые и конкретно-научные.

Алгоритм преобразования общенаучных требований в конкретно-научные включает: определение области применения критерия, выделение результатов, характерных для данной области, формулировку общенаучных требований в терминах анализируемой области, отражающих её специфику. Так, новизна — общенаучный критерий. Он отражает новые знания, которые получены в результате исследования, однако в зависимости от типа исследования он существенно меняется. В фундаментальных исследованиях это будут новые научные концепции, закономерности; в прикладных — методические принципы; в разработках — конкретные предписания, правила, алгоритмы. Критерий новизны по-разному трансформируется в разных областях педагогики. В методологии это новые направления развития педагогической науки, её тенденции; в дидактике — методы и формы обучения; в экономике народного образования — методы планирования и т.д. Аналогичным образом трансформируются и все другие критерии.

Критерий новизны

В бюллетенях ВАК неоднократно отмечалось, что научная новизна в диссертациях описывается в самых общих чертах, туманных выражениях. Вместо ясного изложения новых научных положений, практических выводов, полученных в работе, авторы нередко ограничиваются намеками и голословными обещаниями. Такое описание, подобно шапке-невидимке, скрывает реальный вклад диссертанта в науку, вводит в заблуждение общественность.

Каким образом должны быть представлены результаты НИР, чтобы их можно было использовать в научной и практической деятельности с большим успехом?

Результаты педагогических исследований можно рассматривать в двух аспектах — содержательном и ценностном.

Первый включает новые теоретические положения и практические рекомендации, которые ранее не были известны и не зафиксированы в педагогической науке и практике. Второй предполагает использование дополнительных критериев: актуальности, теоретической и практической значимости.

По характеру вклада в науку и практику результаты исследований делятся на теоретические и практические. К теоретическим относятся новые концепции, подходы, гипотезы, направления, закономерности, классификации, принципы в обучении и воспитании, истории и теории педагогики, методике преподавания.



Практические результаты — это новые методики, правила, алгоритмы, программы, рекомендации в области обучения и воспитания, школоведения, частных дидактик, школьного оборудования и ТСО, т.е. демонстрационная аппаратура, обучающие и контролируемые устройства, приборы и модели, натуральные объекты, аудиовизуальные средства.

Важно отличать новые знания от нововведений в области обучения и воспитания. В одном случае происходит формирование новой идеи, нового знания, в другом осуществляется процесс его внедрения в практику. Поэтому неправильно оценивать результаты исследования только на стадии внедрения в практику. Многие новшества (итоги НИР) так и не находят своего применения, остаются на этапе разработки. Возможен и такой случай, когда новшество уже устарело, а нововведение лишь началось. Критерий новизны характеризуется временными и качественными параметрами. В какой степени результаты исследований зависят от времени? Насколько они долговечны и как быстро стареют? Можно ли считать новыми идеи, которые до сих пор не нашли достойной замены и остаются эффективными?

Временные параметры не зависят от теоретической и практической значимости идей. То, что вчера было ново и описано в литературе, сегодня всего лишь повторение. Многие идеи прошлого,

разумеется, сохраняют своё значение и сейчас. Их большое влияние на развитие науки и практики никто не оспаривает, однако это не означает, что положения, сформулированные десятилетия назад, следует считать новыми. В таком случае требование новизны теряет свой смысл и его незачем вводить. Значимость идеи и её новизна — это различные характеристики, и их нельзя смешивать.

Насколько новыми будут нововведения, в основе которых лежат известные в науке положения? Можно ли считать новаторами педагогов, сумевших внедрить эти идеи в практику?

На наш взгляд, нововведения должны оцениваться на момент их внедрения в практику вне зависимости от времени обнародования исходной идеи. Сама идея может уже устареть, в науке найдено новое решение, а нововведение только реализуется. С этой точки зрения следует считать новаторами педагогов, которым удалось реализовать известные положения. Вместе с тем на приоритет в науке может претендовать только тот, кто впервые получил новое знание, сформулировал его и обратил внимание общественности на эту проблему.

А теперь о качественной характеристике новизны. Существует множество классификаций новизны по уровням, месту применения, эффективности, степени радикальности, с точки зрения сочетания известных и традиционных элементов и т.д.



Для оценки новизны результатов исследований в области образования более подходит классификация по уровням. Она отражает место полученных знаний в ряду известных и их преемственность.

Уровень конкретизации — полученный результат уточняет известное, конкретизирует отдельные теоретические или практические положения, касающиеся обучения и воспитания, методики преподавания, истории педагогики, школоведения и т.д.

Уровень дополнения — полученный результат расширяет известные теоретические и практические положения в обучении и воспитании. Полученное знание открывает новые грани проблемы, которые ранее не были известны. В целом новшество не меняет картину, а дополняет её.

Уровень преобразования характеризуется принципиально новыми идеями, подходами в области обучения и воспитания, которых ранее не было в теории. Происходит принципиальная смена точек зрения, выдвигается оригинальный подход, коренным образом отличающийся от известных представлений в данной области.

На уровне преобразования различаются дискуссионно-гипотетическая и общепризнанная новизна. В первом случае полученные результаты ещё не вполне доказательны, встречают противодействие у части учёных. Должен пройти определённый срок, прежде чем новые

идеи конкретизируются, станут общепризнанными. Возникает сомнение в справедливости данных научных идей. На этапе общепризнанной новизны такое сомнение исчезает. Некоторые выдвинутые в последние годы идеи всё ещё остаются дискуссионно-гипотетическими. Уровень преобразования может быть соотнесён с абсолютной новизной, когда нет аналогов данному новшеству. Если же оно внедрено, то становится радикальным нововведением, базовым по отношению ко многим производным от него. Уровни конкретизации и дополнения соотнесены с относительной новизной: частной, местной, условной.

Нередки ситуации, когда идея известна, уже была внедрена в различных регионах, в разных учебных заведениях и показала свою эффективность, однако в новых специфических условиях не рассматривалась. Речь идёт о трудовом, эстетическом, экологическом, идейно-политическом воспитании в различных республиках, старших и младших классах, на уроках литературы, истории, биологии. В какой степени здесь можно говорить о новизне, если вопрос уже решён положительно в другом месте? Имеет ли право «местная» новизна на существование? Думается, да! Разница в социокультурных, экономических, организационных условиях в отдельных регионах, разнообразие возрастных групп учащихся и другие причины не позволяют механически копировать педагогические достижения.



Характер внедрения в различных условиях зависит от квалификации учителей, уровня обученности и воспитанности школьников, образа жизни. При одинаковых психолого-педагогических целях реализация идеи требует разных подходов, методов, нередко дополнительных исследований. Необходимо приспособить данное новшество к конкретной среде, преодолеть известную инерционность существующих организационных структур.

Новшества, направленные на улучшение обучения и воспитания в сравнении с уже известными и используемыми методиками, должны отличаться прогрессивными изменениями. Имеет значение не только сам результат, но и способ, которым он получен, важны главные и побочные эффекты обучения. Так, добиваясь более высокого уровня усвоения знаний с помощью авторитарных методов, учитель может вызвать у учеников потерю интереса к предмету, что отрицательно скажется на дальнейшем обучении.

Критерии прогрессивности выражаются в разных результатах. Например, разработаны новые варианты методик, которые частично или полностью решают определённую проблему. Выдвинуты новые концепции, идеи, классификации, охватывающие и объясняющие различные явления и факты в области обучения и воспитания. Перспективны разработка и уточнение гипотез, позволяющих строить новые проекты будущих воспитательных систем. Новые идеи

и технологии открывают пути и направления для дальнейшего поиска, позволяют выдвинуть конструктивные предложения, создавать актуальные исследовательские проекты и программы.

Желательно, чтобы новый результат был не только назван, но и теоретически или эмпирически обоснован. Имеется в виду прежде всего экспериментальное подтверждение. Теоретическая аргументация применяется в тех случаях, когда эмпирическим путём решить исследуемый вопрос сложно из-за длительности эксперимента, большого числа трудно поддающихся учёту и контролю социально-педагогических факторов, отсутствия соответствующей материальной базы и т.п.

Результаты исследований должны быть представлены в товарной форме таким образом, чтобы их можно было эффективно использовать в научной и практической деятельности. При их описании важно указать вид полученных знаний (концепция, методика, классификация, рекомендация), содержательно раскрыть каждый результат, чтобы учитель, исследователь мог ясно представить, в чём его сущность. Не подходят формулировки типа: «разработана концепция», «предложен новый метод», «определены дидактические условия». Требуется полностью раскрыть содержание концепции, метода, назвать условия.

Для регистрации инноваций и поиска документов следует применять рубрика-



тор «Народное образование. Педагогика». С его помощью проводится индексирование документов и запросов, поступающих в инновационный банк, ведётся поиск публикаций по решению тех или иных задач.

Новые результаты в области обучения и воспитания описываются по выделенным критериям с точки зрения новизны, предполагаемой теоретической и практической значимости. Цикл нововведений проходит стадии: от момента зарождения идеи до её внедрения в практику и полного освоения. Это могут быть следующие стадии: обоснованное предложение о путях решения образовательной или воспитательной задачи, широкое испытание данной методики, ограниченное или массовое внедрение, полное освоение. На этом процесс не кончается. Разработки и развитие инноваций идут до тех пор, пока не будет найден новый принципиальный подход. Такой подход позволяет отслеживать развитие выдвинутых идей и предложений, судить об их практической эффективности, масштабах внедрения. В итоге по актуальным проблемам обучения и воспитания можно сформировать пакет новшеств и идей для решения учебно-воспитательных задач.

Оценка новизны результатов исследования проводится с помощью метода эталонного сравнения, метода антиципации, автоматизированных информационно-поисковых систем.

Метод эталонного сравнения включает: составление эталона; анализ и классификацию полученных результатов; сравнение базового варианта и результатов анализируемой работы. За эталон (базовый вариант) принимают известные к данному моменту времени теоретические и практические знания в области народного образования и педагогики, отобранные и описанные по определённой схеме. Составление базового варианта предполагает анализ литературы по искомой проблеме, классификацию знаний по видам и их описание с помощью соответствующих характеристик. Таким образом мы получим перечень основных результатов (концепций, методов, идей, рекомендаций и т.д.) по искомой проблеме, которые будут выполнять роль эталона. Данный эталон относителен и действует определённое время.

На этапе анализа и классификации эксперты анализируют результаты оцениваемой работы и классифицируют её по видам знаний, содержанию и уровню новизны.

На заключительном этапе проводится сравнение базового варианта (эталона) и результатов анализируемой работы. В зависимости от степени совпадения или несовпадения базового варианта и полученных результатов итоги анализируемой работы оцениваются как известные или новые.

Метод эталонного сравнения особенно эффективен, если использовать современную технологию сбора инфор-



мации, создавать проблемно-ориентированные базы данных по различным вопросам народного образования и педагогической науки. Наличие такой базы открывает принципиально новые возможности для объективной оценки результатов исследований, позволяет сравнивать по новизне известные (ранее выполненные) и новые научно-исследовательские работы.

Метод антиципации применяется для предварительной оценки новизны работы. Суть метода заключается в том, что результаты анализируемой работы формулируются в виде вопросов, которые задаются экспертам. Эксперты отвечают на заданные вопросы, как бы предвосхищая выводы исследования. В случае совпадения ответов экспертов и оцениваемых выводов результаты считаются известными. Другой вариант: экспертам в виде вопросов задаются задачи, которые ставил перед собой исследователь. В зависимости от их ответов, как и в предыдущих случаях, определяется новизна исследования. Возможно, что ответы экспертов и выводы исследования не совпадают, но, тем не менее, эти выводы могут быть известны. Поэтому в данном случае новизна определяется дополнительно традиционным путём.

Метод определения новизны с помощью автоматизированных информационно-поисковых систем включает поиск документа (диссертация, научный отчёт), в котором с наибольшей вероятностью могут быть аналогичные с иско-

мой работой выводы. Фиксируются лишь название документа и основные задачи, поставленные в работе. Методика определения новизны сводится к поиску релевантного документа, содержание которого в наибольшей степени соответствует анализируемому источнику. Все документы в базе данных предварительно индексируются с помощью рубрикатора и тезауруса.

Критерий актуальности

Критерий актуальности указывает на необходимость и своевременность изучения и решения проблемы для дальнейшего развития теории и практики обучения и воспитания, характеризует противоречия, возникающие между общественными потребностями и наличными средствами их удовлетворения, динамичен, подвижен, зависит от времени, конкретных условий и специфических обстоятельств.

В самом общем виде актуальность научно-педагогического исследования характеризует степень расхождения между спросом на научные идеи и практические рекомендации (для удовлетворения той или иной потребности) и предложениями, которые могут дать наука и практика в настоящее время.

Актуальные исследования тесно связаны с уровнем развития народного образования, экономикой страны, её научным потенциалом, задачами, которые ставятся и решаются в данный исторический момент.



Анализ способов описания критерия актуальности в диссертационных работах показывает, что с точки зрения предъявляемых требований (адекватности, семантической определённости, конструктивности и т.д.) картина далека от идеальной. Критерий актуальности в большинстве работ трактуется аналогично теоретической и практической значимости, перечисляется, что даёт решение проблемы для развития науки и практики. Номенклатура признаков, определяющих актуальность исследований, как правило, ограничивается набором стереотипных утверждений, связанных со ссылками на социальный заказ, неразработанность темы в науке и практике, её важность. Более глубокие связи, неочевидные причины разработки проблемы, различные способы её решения рассматриваются редко. Нет чётких признаков, позволяющих дать однозначный ответ о степени актуальности различных типов исследований: фундаментальных, прикладных, разработок. Конструктивно этот критерий не раскрывается. В большинстве случаев актуальность тематики определяется на основе субъективных оценок самих разработчиков.

При анализе аргументации для обоснования актуальности работ возникают теоретические вопросы. Главный из них — о том, какие факторы определяют тематику исследований. Наиболее убедительным обоснованием актуальности исследований является социальный заказ, отражающий самые острые,

общественнозначимые проблемы, требующие безотлагательного решения. Он выражен в директивных документах по народному образованию.

Социальный заказ представляет интересы широкого круга лиц, связан с комплексом общественно-политических и экономических вопросов, но в его рамках возможно сформулировать самые различные темы, нельзя дать гарантии, что все они актуальны. При выборе проблемы важно показать, каким способом надо выполнить социальный заказ, чем он отличается от других подходов, каковы социально-экономические последствия разных вариантов решения проблемы, положительные и негативные моменты. Социальный заказ определяет направление и цель исследования, практические задачи, которые следует решить. Педагогическая наука указывает различные способы достижения цели, наиболее рациональные пути решения проблемы, трудности, которые могут возникнуть на пути реализации социального заказа. Нередко необходимые рекомендации появляются значительно позже, когда недостатки и трудности обнаружались и проявились.

Для обоснования актуальности темы ссылаются на её практическую важность, наличие в практике нерешённых проблем, противоречий. Подобное обоснование актуальности не является достаточно полным и нуждается в дополнительной аргументации. Мало указать, что такая проблема существует в практике



и её решение отвечает нуждам современной школы, требуется дополнительный анализ степени разработанности данной проблемы в науке. Только в зависимости от соотношения этих показателей можно судить об актуальности темы.

Кардинальный фактор, определяющий актуальность исследования, время. Теоретическая идея или практические рекомендации значимы, когда в них возникает потребность, заинтересованность многих лиц. Особенно трудно обоснование исследований по истории педагогики, когда рассматриваются вопросы далёкого прошлого, зачастую не имеющие практического выхода. Разумеется, нельзя установить прямую зависимость между близостью избранного объекта к современности и его актуальностью. Можно изучать насущные проблемы и приходиться к банальным выводам и, наоборот, брать, на первый взгляд, далёкие объекты и получать актуальные выводы. Всё зависит от способа анализа объекта, от того, как и с каких позиций он рассматривается, насколько эта позиция соответствует запросам нашего времени, в какой степени даёт возможность продвинуть решение насущных вопросов. Вместе с тем временной фактор играет решающую роль. Важно не только получать информацию, но и получать её в нужный момент.

Для определения актуальности тематики фундаментального исследования эксперты решают, насколько данная тема разработана в науке и как велика

необходимость её проведения в настоящее время. Выделяются два фасета: степень разработанности темы в науке; степень теоретической значимости темы. Прогноз здесь менее надёжен, чем для прикладных работ.

Для определения актуальности прикладных исследований и разработок в первую очередь учитываются практическая потребность в разработке темы, степень заинтересованности учителей, учащихся в нормативных материалах, наличие или отсутствие аналогичных разработок, предполагаемый социальный или экономический эффект от внедрения результатов в практику, степень решения данного вопроса в науке. В зависимости от типа исследования и области педагогики составляют базовый вариант, в котором зафиксированы признаки актуальных тем, затем путём сравнения обобщённой экспертной оценки конкретной работы с базовым вариантом определяют степень актуальности данного исследования. С точки зрения актуальности исследования в образовании можно ранжировать следующим образом.

Фундаментальные, высокоактуальные исследования.

Существует остро выраженная потребность в разработке проблемы. Решение её может положительно повлиять на многие стороны практики.

Тема в науке не разработана или разработана очень слабо. Имеются лишь отдельные публикации по этому вопросу.



Разработка теории вопроса может существенно изменить наши представления по принципиальным вопросам педагогики, открыть новые направления прикладных исследований.

Актуальные исследования. Практическая потребность в решении проблемы достаточно выражена. Решение её положительно скажется на разных сторонах практики. Тема в науке разработана слабо. Имеется много противоречивых подходов.

Разработка темы может дополнить наши представления по ряду теоретических вопросов. Открываются перспективы для прикладных исследований.

Малоактуальные исследования. Практическая потребность в разработке темы незначительная. В общем проблема изучена удовлетворительно, хотя отдельные вопросы не решены. Тема достаточно разработана, опубликовано большое число работ, раскрывающих данный вопрос, проблему.

Разработка темы может конкретизировать некоторые теоретические вопросы, представляющие интерес для небольшого круга лиц.

Неактуальные исследования. В настоящее время в исследовании подобного рода нет необходимости. Для практики эта проблема незначима. Имеется множество прикладных работ, удовлетворительно решающих эту проблему. Изучение темы, проблемы ничего не изменит в теории. Полученные данные

будут дублировать существующие представления без каких-либо их уточнений и дополнений.

Прикладные исследования и разработки. Для определения актуальности прикладных исследований и разработок важное значение имеет практическая потребность в них и степень неудовлетворённости существующим в практике положением: обеспечен ли учебно-воспитательный процесс соответствующими учебниками, пособиями, методиками? Насколько хорошо они решают поставленные задачи? Предлагается следующая градация работ: высокоактуальная, актуальная, малоактуальная, неактуальная разработки. Теоретическая и практическая значимость исследования. Среди критериев, определяющих качество НИР, особая роль принадлежит теоретической и практической значимости. Это интегральные характеристики, с помощью которых выявляется вклад исследователя в науку и практику, оценивается общая эффективность научной деятельности. Данные критерии наряду с новизной и актуальностью ВАК рекомендует как обязательные. Однако до сих пор нет их однозначной трактовки, общепринятых характеристик и способов описания. Начинающие и опытные исследователи затрудняются в определении критериев, не могут назвать признаки, с помощью которых можно описать теоретическую и практическую значимость педагогических и междисциплинарных исследований в образовании.



Несколько лучше формулируется практическая значимость. Во многих публикациях указано, что именно разработано (учебник, методические рекомендации, программы и т.д.), показано, в каких случаях и с какими целями они могут быть использованы в обучении и воспитании, что это даст практике. Однако и здесь смысл критерия, его признаки и показатели раскрываются лишь частично, исходя из субъективных представлений исполнителей. В большинстве работ критерии лишь называются, а их содержание не раскрывается. Вместо описания влияния полученных результатов на теорию и практику часто говорится об актуальности работ, новизне. Критерии представлены в самых общих выражениях, в виде краткой аннотации, из которой трудно понять, какой вклад вносит работа в науку, чем она интересна и полезна практике.

При описании критериев часто не различают результат исследования и его значение, т.е. онтологическую и внутренне связанную с ней аксиологическую (ценностную) сторону. По этой причине в большинстве диссертаций теоретическая значимость трактуется идентично новизне. Другие признаки, характеризующие этот критерий (концептуальность и доказательность, перспективность), приводятся лишь в единичных случаях. Вместо формулировки значимости перечисляются задачи, которые удалось решить автору: разработал и апробировал методику интерна-

ционального воспитания; выявил основные требования по подготовке студентов к воспитательной работе в малокомплектной сельской школе; обосновал принципы отбора учебного материала для различных видов занятий с учащимися и т.д. Значение методики, содержание дидактических рекомендаций, характеристика принципов отбора учебного материала для различных видов занятий с учащимися не раскрываются; ценностные аспекты, главные в данном случае, не рассматриваются.

При описании практической значимости результатов исследований во многих случаях полностью повторяется сказанное о новизне, перечисляются задачи, которые удалось решить, указывается на приоритет в разработке темы: определены условия повышения эффективности формирования у студентов ориентации на профессию учителя; разработаны и экспериментально обоснованы рекомендации по организации воспитания добросовестного отношения к труду учащихся старших классов сельской школы и т.д.

Недостаточная научная разработка вопроса, отсутствие единых требований и критериев оценки отрицательно влияют на развитие теории и практики. Новые результаты рассматриваются с разных сторон. Их трудно сравнивать и суммировать. В этом, на наш взгляд, одно из возможных объяснений парадокса: многие выполненные работы вносят определённый (хотя бы мини-



мальный) вклад в развитие науки и практики, однако их общий итог расходуется с ожидаемым результатом. Между выводами отдельной работы и педагогическими знаниями в целом возникает смысловой барьер. Вклад диссертанта не вписывается в общий фонд, новые результаты не стыкуются с уже известными и не дополняют друг друга. Существенно страдает и практика. Ей нужны чёткие однозначные показатели эффективности внедрения, чтобы ликвидировать отрыв научно-исследовательских учреждений от школы, от решения её актуальных задач.

Какие признаки характеризуют теоретическую и практическую значимость исследований? На какие стороны должны обратить внимание исследователи и эксперты, чтобы получить сопоставимые результаты?

Теоретическая значимость — это критерий, с помощью которого устанавливается влияние результатов НИР на существующие концепции, идеи, методы в области обучения и воспитания, теории и истории педагогики. Он характеризует изменения в теоретических представлениях, происходящие в педагогическом сознании под влиянием полученных данных. Это комплексный показатель, синтезирующий новизну, перспективность, доказательность, концептуальность. Он не всегда совпадает с актуальностью. Объективная оценка работы может быть дана через несколько лет после её публикации, когда наи-

более отчётливо обнаружится её вклад в развитие фундаментальных и прикладных исследований.

Теоретическая значимость отражает уровень выдвигаемых концептуальных положений, их доказательность, отвечая на вопрос, содержатся ли в них отдельные разрозненные идеи или дана развёрнутая концепция, основные выводы которой нашли экспериментальное подтверждение? Особенно это важно для фундаментальных работ. Исследование, лишённое концепции, эклектично или описательно, в теоретическом отношении несостоятельно. В прикладных работах этот признак не обязателен. Разработчики могут пользоваться уже имеющимися схемами, развивать и дополнять уже существующие концепции (например, как это было у многих исследователей, которые развивали идеи, выдвинутые в своё время Ю.К. Бабанским, М.А. Даниловым, В.Е. Гмурманом и др. учёными). В зависимости от области науки и характера решаемых задач концепции могут быть направлены на объяснение, описание или прогнозирование педагогических процессов (дидактика, теория воспитания, школоведение, частные методики, дефектология и т.д.); анализ и оценку опыта различных стран (зарубежная педагогика, сравнительная педагогика, этнопедагогика); анализ, систематизацию, выявление закономерностей становления педагогической мысли и практики образования (история педагогики



в нашей стране и за рубежом). Для каждой группы возможны различные уровни разработки концепций.

Существенный признак, раскрывающий теоретическую значимость исследования, — перспективность дальнейших прикладных исследований и разработок. В какой степени выдвинутые идеи, подходы открывают перспективы для дальнейших исследований в образовании? Полученные результаты могут открывать широкий фронт работ в разных областях науки, найти применение в одной какой-либо области или замыкаться в себе.

Теоретическая значимость результатов исследования проявляется в разной степени и формах:

- результаты исследования помогают решать новые проблемы,
- которые раньше не ставились или решались частично;
- дают возможность объяснить и предсказать возникновение фактов и явлений, которые с прежних позиций было невозможно предвидеть и объяснить;
- открывают пути для разработки новых методов и подходов,
- исследовательских учебно-воспитательных программ, способствуют развитию и уточнению новых идей, формулировке приоритетных исследовательских задач;
- могут служить отправной точкой для последующих решений в сфере образования.

По степени влияния на развитие науки теоретическая значимость, на наш взгляд, может быть четырёх уровней.

Общепедагогический уровень теоретической значимости имеют работы, результаты которых оказывают воздействие на все области педагогики, выходят за рамки её отдельных дисциплин, формируют общие методологические и общетеоретические положения.

Дисциплинарный уровень теоретической значимости имеют исследования, которые вносят вклад в развитие отдельных педагогических дисциплин: дидактику, теорию воспитания, школоведение, историю педагогики и др., раскрывают основные понятия и категории этих дисциплин, закономерности, методы.

Общепроблемный уровень значимости имеют исследования, изменяющие существующие теоретические представления по ряду важнейших проблем внутри одной области педагогики. Они образуют каркас науки, опорные теоретические положения, на основе которых разрабатываются отдельные проблемы. Так, в дидактике работы Е.В. Гурьянова, М.И. Зарецкого, Е.И. Перовского по вопросам проверки и оценки знаний легли в основу решения частных проблем: методов контроля, его устных и письменных форм, типов контрольных заданий, учёта знаний учащихся.

Во многих работах по методике преподавания отдельных предметов, теории и истории педагогики рассматриваются частные вопросы, имеющие локальную



или даже региональную специфику. В этом случае можно выделить частно-проблемную теоретическую значимость с характерным для неё решением задач по изучению частных вопросов, например, изучение спрягаемых форм глагола на уроках русского языка в 1–5-х классах Хакасской школы, совершенствование орфоэпических и интонационных навыков русской речи студентов — мари и т.д.

Названные уровни теоретической значимости условны, границы между ними подвижны, однако ведущее направление работ можно установить. Большинство тем, выполненных в последние годы, относятся к частно- и общепроblemному уровню значимости. В них решаются проблемы, важные для методики преподавания отдельных предметов, их теоретическое значение не выходит за рамки исследуемой дисциплины.

Значительная часть диссертаций имеет общедидактическое значение. Например; «Теория и практика самостоятельной учебной работы школьников» В.К. Буряка, «Формирование познава-

тельной активности школьника в процессе обучения и воспитания» Г.Ц. Молонова, «Обучение учащихся рациональным приёмам усвоения знаний» Г.Р. Короткина. К этому уровню, на наш взгляд, можно отнести и ряд докторских диссертаций по методике преподавания: «Основы теории обучения устной речевой коммуникативной деятельности» В.Л. Скалкина, «Теория и практика формирования ответственного отношения школьников к природе в процессе обучения биологии» И.Т. Суравегиной, «Методические основы обучения физике в вечерней общеобразовательной школе» А.Е. Марона и др.

Для определения теоретической значимости результатов фундаментального исследования авторам необходимо ответить на следующие вопросы: какие основные выводы получены в работе? К какому классу знаний они относятся? На какую область педагогики могут оказать влияние полученные теоретические выводы? Каков уровень теоретической значимости и новизны полученных результатов? Каковы перспективы прикладных работ?



УЧЕБНЫЙ РЕЙТИНГ: УЧЁТ И ВОЗМОЖНОСТИ

ГЛИКМАН Иосиф Залманович, профессор Московского городского педагогического университета

Сегодня такая эффективная система обучения студентов, как учебный рейтинг, недостаточно используется в практике высшей школы. Между тем ещё в начале 90-х годов на художественно-графическом факультете Московского педагогического государственного университета (МПГУ) мною была введена своеобразная рейтинговая система организации семинарских занятий. Мой опыт обучения студентов, накопленный к этому времени, показывал, что сложившаяся система проведения семинаров устарела и требовала определённой модернизации. Прежде всего потому, что она носит нормативный, если не сказать императивный, характер. Студент читает и конспектирует указанную преподавателем литературу, готовит доклад или выступление, посещает семинарское занятие и выступает на нём потому, что он должен, обязан это делать. Преподаватель так и говорит студентам: «Вы должны к следующему занятию то-то прочитать и законспектировать, то-то подготовить». То есть студент выполняет требование (желание, пожелание) преподавателя.

Преподаватель в этой ситуации активен, а студент пассивен. Если преподаватель не даёт задания к следующему занятию, то студенты радуются — им легче жить! Преподаватели часто жалуются на слабое посещение семинаров студентами, на недостаточную подготовку к занятиям, пассивность в ходе самого занятия.

Такая организация семинарских занятий приводит к недогрузке студен-

тов в первой половине семестра (когда до экзаменов ещё далеко) и к существенной перегрузке в конце семестра, а особенно во время экзаменов — из-за недостаточной проработки материалов в течение семестра.

Кроме того, преподаватель, да и сам студент, до экзамена не совсем понимает, на каком уровне овладения наукой он находится в каждый момент (хотя бы — в каждую неделю) своей работы.



Такая неопределённость затрудняет управление учебной деятельностью.

Но главная беда сложившейся системы семинарских занятий — **непродуктивное стимулирование учебной деятельности**. Нет обоснованной системы стимулирования работы студентов. Даже такой общеизвестный стимул, как оценка на экзамене, от которой зависят статус студента, его стипендия и даже само пребывание в вузе, не носит универсального характера. Во-первых, перспектива экзамена влияет больше в конце семестра, а не в ходе всего процесса обучения. Во-вторых, стипендия — при её мизерности — является стимулом не для всех и не таким уж сильным. Но ещё важнее то, что стипендия, как и экзамен, — стимул больше окончательный, который не проясняет **путь** движения к желанной цели.

Организация работы студентов зависит от той цели, которую мы ставим перед собой. А наша цель — та модель выпускника вуза, которую мы стремимся реализовать. Да, выпускник вуза должен обладать необходимым багажом знаний по своей специальности. Но не менее важны другие составляющие. Это, прежде всего, **глубокий интерес** к избранной профессии. Наличие удачного **опыта профессиональной деятельности**. Наконец, положительный **опыт самообразования и самовоспитания**.

Такая модель бесспорно соответствует современным условиям. Бедная модель реализуется в ходе довольно

однообразной и бедной деятельности, для возбуждения которой достаточно не так много и не самых удачных стимулов (почему часто и превалируют отрицательные стимулы — угроза, наказание — это проще для иных преподавателей). Богатство личности выпускника — следствие многообразия, целесообразности и содержательности его деятельности в период обучения. Но такая деятельность может быть обеспечена только её системной организацией. *А ключевая роль в организации всей деятельности студентов принадлежит системному стимулированию.*

Разрабатывая свой вариант рейтинговой системы, я опирался на такие потребности и желания студента, связанные с обучением в вузе:

- *самому распоряжаться и маневрировать своим временем;*
- *самостоятельно планировать порядок выполнения учебных занятий и дел;*
- *постоянно получать информацию об успешности своих академических занятий;*
- *иметь возможность сравнивать уровень достигнутых знаний с уровнем знаний других студентов;*
- *углублённо изучать в интересующие данного студента области науки.*

Суть нововведений была такова. Работа студентов (её качество и количество) оценивалась условными баллами. Зачёт и годовая экзаменационная оценка зависели от количества набранных



баллов. Был разработан подробный «прейскурант» баллов за каждый выполненный вид работы. При этом максимально поощрялась исследовательская деятельность (выполнение рефератов по самостоятельно изученной литературе, доклады об опыте обучения и воспитания в отдельных школах на основе собственных наблюдений и собственно-го исследования студентов, курсовые работы, участие в конкурсе научных работ и т.п.). Вводилась система дополнительных «премий» за высокое качество работы и «штрафов» за нарушение сроков выполнения тех или иных видов деятельности. Каждый студент получил право самостоятельно распоряжаться своим временем (ходить или не ходить на те или иные занятия, определять удобные для себя сроки подготовки рефератов и т.д.). Но при этом стимулировалось присутствие студентов на лекциях и семинарах и участие их во всех значимых видах деятельности.

Чтобы избежать возможных перекосов и однобокости при самостоятельном выборе занятий, вводилась система регулярных контрольных работ. Они позволяли контролировать и обеспечивать последовательное усвоение программного материала и проводились по завершении каждого раздела курса. Успешность выполнения контрольных заданий существенно влияла на общую сумму баллов. А неявка на контрольный опрос приводила к потере 10 баллов; затем объявлялся срок повторной кон-

трольной работы; повторная неявка приводила к новой потере баллов и т.д.)

Устанавливалась прозрачная система учёта выполненной работы, и в любой момент каждый студент мог с ней ознакомиться. Кроме того, раз в месяц преподаватель объявлял в группе накопленное каждым количество баллов.

Наконец — и это очень важно: *каждый студент имел право отказаться от предложенной системы рейтинга и работать в традиционной системе.* Однако таковых за прошедшие годы не оказалось.

Разработанная система рейтинга была чётко конкретизирована в доведённых до всех студентов правилах.

Правила рейтингового учёта и оценки успеваемости

Такая система действовала в курсе преподавания педагогики на художественно-графическом факультете МПГУ с 1991 до 2001 г. С 1999-го она была введена на математическом факультете МГПУ, с 2002 г. ещё на некоторых факультетах этого университета.

Уже вскоре после введения рейтинга существенно изменилось отношение студентов к учебным занятиям. Они намного активнее работали на семинарах, причём нередко сами находили и конспектировали полезную для усвоения курса литературу, на занятиях обсуждали подготовленные в результате самостоятельного исследования доклады, таблицы, обзоры научных статей и т.д. Теперь уже не пре-



Правила рейтингового учёта и оценки успеваемости

- I. Экзаменационная оценка и зачёт по педагогике зависят от суммы баллов, полученных студентами во время учебных занятий.**
- II. Максимальное число баллов по результатам выполненной работы устанавливается таким образом:**

1. Доклад (с представлением текста, а также подготовительных материалов и конспектов)	40
2. Реферат (с представлением текста, а также подготовительных материалов и конспектов)	25
3. Реферативный обзор педагогического журнала	18–23
4. Частное теоретическое сообщение по одному-двум значимым источникам	12
5. Выступление на семинаре	от –5 до +5
6. Развёрнутое оппонирование по теоретическим сообщениям (докладам, рефератам и т.д.)	5
7. Активное участие в работе семинара (за семестр)	20
8. Конспект статьи или параграфа	3
9. Конспект доклада (реферата), прочитанного на семинаре	2
10. Конспект брошюры (или соответствующей ей по объёму главы книги)	5
11. Конспект книги	25
12. Выполнение практического задания к семинару	8
13. Контрольная работа	от –10 до +10
14. Участие в исследовании на лекции	7
15. Участие в исследовательской или имитационной игре	8–15
16. Выполнение дополнительных заданий преподавателя	20
17. Успешное участие в вузовской научной конференции по педагогике	30
18. Успешное участие в педагогической олимпиаде или конкурсе научных студенческих работ	40
19. Собственное изобретение в области педагогической методики или технологии	20–50



III. Ограничения

- на последнем занятии семинара конспекты уже не принимаются;
- суммарное количество баллов за конспекты не должно превышать половины итоговой суммы;
- суммарное количество баллов за рефераты не должно превышать половины итоговой суммы.

IV. Повышение и снижение оценки:

- за особенно высокое качество работы оценка может быть повышена на величину до 25 % от максимальной;
- за нарушение сроков представления работ оценка снижается на 3% в сутки;
- неподготовленность к семинарскому занятию оценивается минусовой оценкой по 5-балльной шкале;
- нарушение правил подготовки рефератов, докладов или конспектов штрафуются минусовым баллом (в пределах оценки за эти виды работ);
- пропуск семинарских занятий (свыше одного за семестр) штрафуются минусовым баллом (в первый раз — 0, во второй — 1, третий — 2)

V. Вес накопленного багажа баллов на зачёте и годовом экзамене

Набранная сумма баллов (при занятиях один раз в неделю)
Итоговая (за два семестра) оценка на экзамене 300 и выше «5»
240–299 «4»
160–239 «3» или зачёт
100–159 «2»
Менее 100 «1»

Для зачёта после одного семестра необходимо набрать не менее 80 баллов. Те, кто набрал за семестр менее 50 баллов, не допускаются к зачёту. Те, кто набрал за год менее 100 баллов, не допускаются к экзамену. Набравшие от 100 до 299 баллов могут сдать экзамен и повысить оценку.

Если курс длится один семестр и заканчивается экзаменом, таблица баллов делится на 2, т. е. для экзаменационной «5» требуется 150 баллов

Сумма баллов при занятиях один раз в две недели
150 и более
120–149
80–119
50–79
Менее 50
Набравшие менее 50 баллов не допускаются к экзамену.
При 50–149 баллах можно повысить оценку на экзамене.
При занятиях, ограниченных одним семестром, указанные суммы делятся на 2.
Т.е. для оценки «5» надо набрать 75 баллов.

подаватель ходил за студентами, добиваясь от них самостоятельной работы, а они сами выстраивались в очередь, чтобы продемонстрировать результаты своих исследований.

Изменилась сама атмосфера семинаров, но, главное, улучшилось отношение студентов к изучаемому предмету. Об организации рейтинговой системы и об итогах её применения я подробнее рас-



сказал на Межвузовской научно-практической конференции, посвящённой стимулированию обучения,¹ и в ряде публикаций².

Но мне хотелось получить объективное измерение итогов применения рейтинговой системы. Такое исследование провела студенческая исследовательская лаборатория на математическом факультете МГПУ. Оно показало, что студенты высоко оценили преподавание педагогики именно там, где использовалась рейтинговая система³.

Рейтинговая система получила поддержку преподавателей кафедр педагогики МПГУ и МГПУ. Часть из них стала использовать её в своей работе. В разговорах со мной они отмечали явное улучшение учебной работы студентов. Кроме того, я получил материалы подготовительных курсов при РУДН, преподавателей двух школ Москвы — О.Н. Ридигер № 1161 и А.В. Лукутина № 666 об успешном использовании рейтинговой системы среди абитуриентов и старшеклассников.

Рейтинговая система всё шире использовалась в вузах. Инициатором

расширения этой системы выступило Министерство образования России, издав приказ (11.07.2002) о проведении эксперимента по введению рейтинговой системы оценки успеваемости студентов вузов и распоряжение (10.12.2002) о проведении семинаров по реализации рейтинговой оценки успеваемости студентов. Эти семинары проводились по четырём группам регионов России: в Москве по Центральному и Северо-западному региону; в Таганроге по Южному региону; в Волгограде — по Поволжью и Уралу и во Владивостоке — по Сибири и Дальнему Востоку. Наконец, Министерство направило в высшие учебные заведения (09.03.2004) Примерное положение об организации учебного процесса в вузе с использованием системы зачётных единиц. В этом положении речь тоже шла о рейтинговой системе.

Мне, как и многим другим преподавателям и администраторам вузов России, довелось участвовать в работе кустовых семинаров. После этих семинаров были опубликованы сборники научных докладов и выступлений тех участников, которые в своей практической работе при-

- ¹ Гликман И.З. Рейтинговая система как средство стимулирования познавательной деятельности студентов. // Стимулирование познавательной деятельности студентов и школьников. Материалы межвузовской научно-практической конференции. М., 2002. С. 124–126.
- ² Вот некоторые из них. Система стимулирования работы студентов на семинаре. «Наука и Школа», 1998, № 3. Системное стимулирование деятельности студентов. «Преподаватель», 1999. № 2–3. Управление самостоятельной работой студентов (системное стимулирование). Учебное пособие. М., «Логос», 2002. И др.
- ³ Гликман И.З. Оценка студентами качества преподавания в вузе. «Alma mater» («Вестник высшей школы»), 2001. № 5.



меняли рейтинг. Почти все они отмечали положительное влияние рейтинговой системы на учебный процесс.

Однако в последние годы я наблюдаю ослабление интереса к рейтинговой системе у преподавателей вузов и школ. Некоторые перестали пользоваться этой системой и вернулись к тому, что было раньше.

В чём же дело? В этом, на мой взгляд, важно разобраться сейчас, когда в вузах внедряются бакалавриат и магистратура, и применение рейтинга оказывается ещё более актуальным.

Может быть, рейтинг перестал быть стимулом для учащихся? Ничего подобного! Оказалось, что при всех плюсах у рейтинговой системы есть свой «минус». **Она увеличивает нагрузку на преподавателей.**

Действительно, для того чтобы точно оценить в баллах успешность самостоятельной работы каждого студента, надо постоянно вести подробный учёт всего того, что он сделал. За каждое выступление на семинаре, доклад, конспект, подготовленное задание и другое ставить оценку, записывать в учебную ведомость и суммировать с накопленными ранее оценками. На всё это требуется время. Прежняя работа преподавателей была проще: прослушал выступления на семинаре, опросил студентов на зачётах или экзаменах, проставил оценки — и всё!..

Вообще-то за большую, а особенно — **за более продуктивную работу надо и больше платить!** Тем более в наше

нелёгкое время, когда зарплата преподавателя вуза меньше, чем у многих рабочих. А за внедрение весьма эффективной рейтинговой системы во многих вузах преподавателям не доплачивают, поскольку-де «не хватает средств»!

Но я думаю, это отговорки. Руководители вузов, которые понимают пользу от рейтинга в обучении студентов, находят дополнительные средства на оплату преподавателей. Я не раз слышал о таких вузах. Именно так, по моим сведениям, поступают в московском ГУ-ВШЭ. И там рейтинговая система успешно работает.

Почему же нельзя делать это во всех вузах?! «Из-за нехватки средств — министерство не выделяет на это деньги!»

Да, денег не хватает, кстати говоря, всегда... Однако на что? Когда говорят о нехватке средств на оплату преподавателей (тогда как на оплату многих других работников денег хватает), проявляется то доисторическое отношение к учителям, о котором ещё два века назад было написано: «Числом поболее — ценою подешевле!».

Педагогическую деятельность, бесспорно, надо мотивировать, и тем более — материально, без этого нельзя добиться эффективного труда. Но дополнительное вложение средств должно быть разумным — прежде всего за плодотворную работу. И тем более — за инновационную деятельность.

Тогда и рейтинг заработает в полную мощность!



ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ПОЗИЦИИ ПОСРЕДСТВОМ ПСИХОСЕМАНТИКИ

БЕЛЫХ Светлана Леонидовна, кандидат психологических наук, доцент Московского городского педагогического университета

Ключевые слова: конструирование исследования, психосемантический подход, учебная задача, объект оценивания, интерпретация, рефлексия

Профессия психолога имеет ряд особенностей, главная из которых — высокая информационная нагруженность, постоянная работа с нестандартными ситуациями, необходимость выявления личностной проблемы. Повседневная практика требует от психолога способности строить «мини-исследования» в каждом конкретном потребительском запросе. Поэтому процесс обучения психолога требует обязательного использования продуктивных форм обучения, формирования исследовательских качеств¹. Более всего этому способствуют различные курсы практической направленности, в том числе курс «Основы психосемантики», который

посвящён обоснованию и использованию особого подхода к психодиагностике и имеет, по сравнению с другими предметами, включая саму «Психодиагностику», высокий потенциал развития у студентов исследовательской позиции и индивидуального подхода к каждому клиенту.

Исследование с помощью методов психосемантики имеет своим объектом индивидуальное сознание человека, а предметом — его конкретное проявление в определённой области, которое может быть связано с той или иной личностной проблемой, что позволяет считать этот подход универсальным². Опыт свидетельствует, что этот метод позво-

¹ *Белых С.Л., Баранов А.А.* Научно-исследовательская работа студента-психолога: поиск и презентация. Ижевск, 2000.; *Вербицкий А.А.* Активные формы обучения: контекстный подход. М., 1994.; *Матюшкин А.М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972.; *Сергеев Н.К.* Особенности организации и содержания научно-исследовательской деятельности. М., 1993.

² *Петренко В.Ф.* Основы психосемантики. Смоленск, 1997., *Шмелёв А.Г.* Введение в экспериментальную психосемантику: теоретико-методологические основания и психодиагностические возможности. М., 1983.



ляет выходить на сложные аспекты психических явлений, избегая проявлений социальной желательности. Однако для использования в обычной практике этот метод довольно сложен, так как требует большого вклада профессиональных психологических знаний и интерпретационных способностей на всех этапах. Поэтому на занятиях особенно важно воспроизвести всю процедуру исследования, которую можно назвать методом группового моделирования.

Кроме того, существует проблема обучения студентов конструированию исследования в соответствии с поставленными целями. К сожалению, в большинстве случаев студенты, выполняя дипломную работу, отталкиваются от имеющихся методик и формулируют цель «задним числом», что противоречит логике исследования. Сначала должна появиться исследовательская проблема как результат осмысления и сопоставления имеющегося научного знания и реального мира, и лишь затем следует формировать само исследование, теоретически и эмпирически моделируя интересующий процесс, создавая при необходимости новые методики или конструируя новую схему эксперимента.

Поэтому чтобы сформировать у студентов умение самостоятельно выстроить исследовательскую схему, мы на занятиях полностью воспроизводим ситуацию потребительского запроса и дальнейшей работы с ним. В статье мы

изложим ход занятия в одном из конкретных вариантов.

Учебная задача состоит в необходимости воспроизвести всю процедуру конструирования матрицы и провести психосемантическое исследование. Исследовательская задача поставлена узко — диагностика проблемной области индивидуального сознания студентов конкретной учебной группы без претензии на широкую экстраполяцию результатов. Субъективные мнения членов небольшой группы могут не включать какие-то важные компоненты, ценности, которые актуальны для других групп населения, и поэтому для более глубокого и масштабного изучения проблемы желательно обращение к литературе. Но для диагностики отношения к жизненному успеху только у студентов конкретной группы эта процедура нас устраивает. Поэтому мы лишь очертили круг источников, к которым можно обратиться в случае масштабного эксперимента.

1-й этап: постановка исследовательской проблемы. На предварительном этапе в двух группах студентов, составивших выборку исследования (дневное обучение — 13 человек и заочное — 23 человека, 2005/2006 уч. год) выяснялась та проблема, которая их интересует. Это важный этап, так как здесь определяется мотивационная составляющая исследовательской деятельности. Выявление шло путём собеседования — руководитель предлагал каждому студенту отразить те



проблемы или вопросы, которые волнуют студентов, причём важное условие на первом этапе — «позиция клиента», то есть от студентов требовалось отвлечься от своих профессиональных знаний и попытаться сформулировать свои переживания и мысли в обыденной, житейской форме. Опыт преподавания и руководства исследовательской деятельностью показывает, что актуализация проблемы должна происходить в не критической форме и на житейском языке, причём в нескольких вариантах, аналогично брейн-стормингу, и лишь затем нужно делать отбор или обобщение. В нашем случае собеседование показало, что основные проблемы, которые на данный момент волнуют студентов, — это их будущее, возможность реализовать себя, проблема профессиональной и личностной самореализации. Преподаватель предлагает найти общую составляющую этих проблем. Остановились на проблеме желательного будущего, жизненного успеха и его детерминант.

Обсуждение наглядно показало студентам, что жизненный успех — неоднозначное понятие, оно индивидуально у каждого человека, и в то же время существуют какие-то общепринятые для конкретного общества категории успеха³. Возможность выявить соотношение между индивидуальными и общеприня-

тыми параметрами заинтересовало студентов. Оно и составило основную ценность исследования.

2-й этап: конструирование матрицы. Исходная исследовательская позиция как вывод из имеющихся теоретических знаний: наличие и состав жизненных перспектив — важный фактор, формирующий образ жизни человека и определяющий реализацию мотивов и достижение целей. Для исследования этого сложного объекта практически невозможно создать стандартизированную методику, так как предметом исследовательского интереса является не диагностическая константа, а совокупность индивидуальных особенностей, которые необходимо каждый раз соотносить с системой ценностей конкретного испытуемого (клиента психологической консультации), поэтому в практике приходится либо использовать несколько методик, соотнося между собой их результаты, либо свободное собеседование.

Психосемантический подход позволяет частично решить проблему ухода от нормативных параметров, так как результаты фиксируются в виде специальной матрицы, у которой нет стандартного содержания, а есть принципы структурирования выявляемой по ходу консультирования информации. Этот подход можно назвать методом структури-

³ *Леонтьев Д.А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е испр. изд. М., 2003.



рования консультативного взаимодействия⁴. При этом содержание матрицы формируется в зависимости от целей, в нашем случае объединяя образ желательного будущего и представления о средствах и путях его достижения.

Ход совместного рассуждения: заполнение матрицы предполагает дифференцирование исследуемой области. Если для нас это — желательное будущее, то закономерно, на наш взгляд, оперировать параметрами жизненного успеха. Таким образом, на данном этапе происходили анализ и совместное составление списка компонентов жизненного успеха. Условно говоря, студенты отвечали на вопросы: «Что можно считать успехом в жизни? Каких успехов вам хотелось бы добиться?» Сначала каждый писал в тетради свой список, затем списки совместили.

В результате мы получили 21 объект оценивания (параметры, или компоненты успеха): карьерный рост, рабочее место, высокая зарплата, популярность, авторитет среди коллег, психологическое принятие родственниками, социальная востребованность, самодостаточность, вклад в профессиональную сферу, влияние на близких, интересное дело, получить хорошее место, стать счастливым, удачно выйти замуж, жизнь с любимым человеком, иметь хорошее жильё, быть одобряемым, иметь заботу

близких, здоровье, иметь высокий престиж, возможность войти в желаемую социальную группу.

Таким же образом был составлен список детерминант жизненного успеха. Жизненный успех можно определить как цель, и тогда возникает вопрос о факторах, способствующих достижению этой цели, поэтому студенты писали список, отвечая на вопрос: «Что необходимо человеку для достижения тех или иных успехов в жизни?» Эти факторы могут выступать в качестве оценочных категорий. Их выявление представляло более сложную процедуру, так как жизненного опыта у студентов, пусть даже и пятого курса, явно не хватало, чтобы иметь дифференцированное представление о путях и способах реализации жизненных ценностей. С другой стороны, исследовательская цель предполагала работу лишь на эту группу и в каком-то смысле ограничение семантического поля проблемы рамками сознания её участников придавало исследованию индивидуализированный характер. Кроме того, обнаружение каких-то ограничений и упрощённых или неверных представлений у студентов работает на педагогическую задачу формирования специалиста: на основе выявленных противоречий можно будет проводить дополнительную работу со студентами, формируя у них более адекватную модель будущего.

⁴ Белых С. Л. Семантическая структура индивидуальной концепции педагогической деятельности и профессиональная успешность. Дисс. ...канд. психол. наук. СПб., 1995.



В итоге обсуждения, где преподавателем использовались различные наводящие вопросы (аналогично нестандартизированной процедуре выявления конструкторов Дж. Келли), было получено 25 оценочных категорий: хороший диплом, высокий уровень знаний, профессиональные умения и навыки, приятный характер, интересная личность, целеустремлённость, настойчивость, ответственность, уверенность в себе, поддержка близких, исходная материальная база, умение ценить время и планировать жизнь, независимость собственного мнения, нужные знакомства, удача, природные задатки, хорошие манеры, эффектная внешность, доброжелательное отношение к людям, способность выигрывать ситуации соперничества, способность к компромиссу, способность присоединяться к мнению окружающих, наличие свободного времени, хороший социум, умение быть современным, опора на наследие предыдущих поколений.

3 этап: заполнение матрицы. Заполнение матрицы было домашним заданием, но начало работы происходило на занятии, так как это сложная процедура, и иногда возникает необходимость уточнить инструкции, изменить или сверить значение тех или иных элементов или конструкторов, а также создать установку на дифференцированное отношение к различным параметрам. Основная сложность этого этапа — большой массив объектов, который

необходимо обработать (оценить), и у заполняющего возникает соблазн упростить процедуру, нивелируя различия между оценками или объектами. Студенты, овладевая этим методом, должны хоть раз побывать «в шкуре клиента», чтобы представлять возможные ошибки и злоупотребления и уметь их предотвращать.

4 этап: статистическая обработка. Она представляет собой в настоящее время компьютерную обработку данных с помощью статистических программ. На этом этапе студенты работают в компьютерном классе и полностью воспроизводят весь алгоритм обработки, включая построение семантического пространства по заданной инструкции.

5 этап: анализ результатов, интерпретация данных. Это самый сложный, но и самый интересный этап исследования, позволяющий внести значимый вклад в профессиональные способности будущего специалиста. Сложность его не только в том, что необходимо разбираться в различных статистических данных, понимать значение тех или иных коэффициентов, но и в том, что метод не имеет нормативных показателей, сравнение с которыми позволило бы сделать однозначные выводы. Интерпретация в психосемантике требует привлечения большого количества профессиональных знаний. Поэтому интерпретация на учебных занятиях также проводится путём обсуждения. Сначала каждый студент выполняет



основные этапы работы по собственному семантическому пространству: находит значение каждого полученного фактора в зависимости от вошедших в него шкал, и анализирует расположение объектов оценивания в пространстве полученных факторов, затем мы обсуждаем вслух результаты добровольцев. Такое обсуждение помогает студентам лучше вникнуть в суть интерпретационных процедур, и по ходу у каждого возникают различные вопросы и уточнения, связанные с собственным пространством.

Важный аспект именно психосемантического исследования — сравнение между собой результатов разных испытуемых, в нашем случае студентов группы, благодаря чему становятся зримыми индивидуальные различия, и тем самым выявляется ценность метода как средства исследования особенностей индивидуального сознания.

Итоговый момент — построение семантического пространства для всей группы (путём формирования общей матрицы через вычисление всех средних или суммирование показателей по всем индивидуальным матрицам), и сравнение индивидуальных результатов с полученным общегрупповым семантическим пространством, которое в данном случае может играть роль некоего нормативного или ориентировочного, результата. То есть можно выявить степень сходства или различия своего мнения с общегрупповыми установками.

Заметим, однако, что полученная таким образом матрица может рассматриваться и статистически обрабатываться двояко: в нашем случае первый вариант предполагает компоненты жизненного успеха в качестве объектов оценивания, а факторы успеха — как оценочные категории по принципу: «Какие качества личности и жизненные обстоятельства способствуют достижению успеха?». Второй же вариант переворачивает ситуацию: «К каким позитивным результатам в жизни могут привести те или иные ваши качества или жизненные обстоятельства?». Во втором варианте объектами оценивания можно считать факторы успеха, а оценочными категориями — предполагаемые результаты (компоненты успеха). По ним можно посчитать факторный анализ и спроецировать проявления жизненного успеха на пространство факторов этого успеха. Поэтому мы строили семантическое пространство дважды — проекция требуемых качеств и обстоятельств на пространство проявлений успеха и проекция проявлений успеха на пространство факторов достижения этого успеха. Факторный анализ в общей выборке для студентов этого курса имеет поэтому два варианта (таб. 1, 2):

Таким образом, на занятиях используется максимальное количество различных форм обработки и интерпретации, каждый из вариантов обсуждается, анализируется, показывается их взаимодополнительность.



Таблица 1

Основные проявления жизненного успеха

	Положительный полюс фактора	Отрицательный полюс фактора
1 ф	Статус	
2 ф	Семейное счастье	
3 ф	Личное счастье	Социальная востребованность
4 ф	Значимость для близких	Социальный успех
5 ф	Профессиональная самореализация	Профессия как необходимость

Таблица 2

Факторный анализ детерминант жизненного успеха

	Положительный полюс фактора	Отрицательный полюс фактора
1 ф	Профессионализм	
2 ф	Коммуникативная компетентность	Материальная база
3 ф	Позитивные предпосылки	Личностный вклад
4 ф	Внутренние возможности	Удачные обстоятельства
5 ф	Родовой вклад	

Результаты в целом довольно предсказуемы, однако уже здесь видно, что содержание некоторых факторов предполагает противопоставление важных для человека вещей, то есть наши студенты предполагают, что невозможно одновременно осуществление каких-то ценностей, например, по третьему фактору это либо семейное счастье, либо социальная востребованность, а по четвёртому — значимость либо для близких, либо для общества. Также противоречие, свидетельствующее о внутреннем конфликте, можно увидеть из противопоставления детерминант успеха: для успеха нужна либо коммуникативная компетентность, либо хорошая исходная материальная база, а по чет-

вёртому фактору либо внутренние качества самого человека, либо удача, и т.д.

Отдельно обсуждается расположение объектов в пространстве факторов, что даёт не менее любопытную информацию, которую предполагается обсудить в специальной статье.

Выводы. Включение в процедуру нескольких этапов обсуждения и работы с индивидуальной позицией каждого студента актуализирует исследовательскую активность и стимулирует студентов к поиску собственных вариантов, а воспроизведение всей процедуры конструирования алгоритма исследования помогает выработать навыки формализации реальных результатов в виде отчёта или статьи.



Рефлексия и оценка самими студентами своей работы в курсе «Основы психосемантики» показали, что такая процедура, помимо прочего, вырабатывает ещё и сложную рефлексивно-критическую позицию, отход от использования стереотипизированных процедур, установку на ценность индивидуальной, субъективной информации, а также способность обращать внимание на противоречия и информационные конфликты.

Обсуждение полученных результатов, сравнение, апелляция к общечеловеческим ценностям позволяют не только закрепить полученные умения, но и выработать стойкий исследовательский интерес, сформировать у студентов ментальную схему, в которой на первом месте стоит цель, и потом — подбор средств.

Для формирования исследовательской позиции важен этап актуализации исследовательской цели, то есть цель не задаётся преподавателем извне, а формируется в процессе обсуждения, отвечая глубинным потребностям самих студентов и пробуждая исследовательский интерес и формируя мотивационную составляющую будущего специалиста.

Воссоздание полной исследовательской ситуации в индивидуализированном варианте на практических занятиях по психодиагностике имеет очень большое значение для формирования профессионально важных качеств, поэтому является необходимым компонентом педагогической стратегии на психологическом факультете.



НОВАЯ МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ

РЕШЕТНИКОВ Олег Викторович, директор Института общественного служения, руководитель социально-психологической службы ГБУ «Школа № 1357 «Многопрофильный комплекс «Братиславский», руководитель Учебно-методического центра дополнительного профессионального образования и профессиональной переподготовки ЖДЦ Департамента труда и занятости населения г. Москвы, кандидат педагогических наук, dobrovolec@inbox.ru

Статья посвящена проблеме создания новой модели профессионализации, которая должна учитывать происходящие глобальные изменения на рынке труда. Данная модель включает в себя анализ и понимание места профессиональной деятельности в жизни человека, потенциал и индивидуальные ограничения, которые следует учитывать в индивидуальном профессиональном выборе, факторы формирования профессиональной миссии.

Ключевые слова: профессионализация, мотивация профессионального выбора, блокираторы мотивации, профессиональная миссия, профориентация, трудовой рынок, профессиональный тип мышления

Новая модель профессионализации должна учитывать те изменения, которые происходят на современном рынке труда. Эти изменения стремительны, но не повсеместны. В российской сфере трудовой занятости существуют «ниши» от натурального хозяйства до так называемого шестого технологического уклада. Но в целом можно выделить общие устойчивые направления трансформации трудовых отношений.

1. Место профессиональной занятости в жизни человека занимает свободное время

Профессиональная занятость уступает место тому, что называется досугом

или свободным временем. Если раньше выбору профессии соответствовал выбор жизненного пути и даже судьбы, то для современного человека иногда профессия — это просто профессия. Это способ заработать определённую сумму денег, с интересом проводить часть своей жизни, вносить в неё определённую долю упорядоченности. Но на профессиональной занятости жизнь не кончается. Один из «котцов» нынешней кибернетической эпохи Н. Винер говорил о том, что для нашей цивилизации эталоном является древнегреческая культура, в которой рабы занимались производственным трудом, а свободные



люди посвящали себя гуманитарным занятиям. По мнению Н. Винера, рабов должны были заменить машины с искусственным интеллектом. Не прошло и 70 лет с издания его «Кибернетики», а то, что казалось утопией, становится реальностью, к которой мы, как всегда, не готовы. Как распорядиться этим неожиданным подарком в виде всё увеличивающегося свободного времени — просидеть его в социальных сетях, проиграть в компьютерных играх или употребить для личностного самосовершенствования?

2. Голод перестал заставлять трудиться

В социально и экономически развитых странах пропал страх голода. Сегодня в России невозможно «сесть и умереть с голоду» — благотворительные фонды, социальные службы, добрые люди и даже современные мусорные свалки не дадут этого сделать. Влияние этого обстоятельства на нашу жизнь ещё до конца не осмыслено социологами, а ведь это существенным образом меняет весь уклад человеческой цивилизации, начиная с библейского «в поте лица своего...»

Современный человек потребляет в большей степени по призыву маркетинговой рекламы, нежели ему это реально необходимо для здоровой жизни.

Но уже сегодня люди не готовы идти на кабальные условия профессионального труда, принимать на себя непосильные обязательства и вообще, что называется, лишний раз «напрягаться». Конечно, это не отменяет ответственности перед семьёй, стремления к самим собой установленным жизненным стандартам потребительских «вожделений», но оставляет лазейку — «как-нибудь с голоду не помрем». В США и Европе на вэлфер¹ постоянно живут уже сотни тысяч граждан трудоспособного возраста и состояния. Как говорил грек Сократ, приходя на рынок: «Сколько же существует вещей, в которых я не нуждаюсь».

3. Короткий контракт — отношения с работодателем изменчивы

Если ещё 20–30 лет назад в СССР большинство трудовых контрактов было пожизненными, то в современной России их средний срок каждый год сокращается.

Технический прогресс, искусственные потребительские «пузыри», саморегулирующийся рынок, стратегические игры экономических и политических лидеров — всё это многократно перекраивает трудовой рынок и заставляет работодателей не заглядывать далеко вперёд, а работников — постоянно находиться в поиске нового лучшего места.

¹ Государственная программа поддержки лиц, не имеющих других источников дохода. Термин «вэлфер» (от англ. welfare) применяется по аналогии с подобной программой США.



4. Профессиональная подготовка многоуровневая и в течение всей жизни

Изменчивость рынка труда приводит к тому, что профессиональные навыки быстро устаревают. Например, в современной медицине устаревают примерно 20% профессиональных навыков и знаний в год. Следовательно, врач, который в течение нескольких лет не переобучался, не осваивал новых технологий, становится профессионально непригоден. Быстро возникают новые специализации и дополнительные квалификации, отражающие изменяющиеся потребности производства и сферы услуг.

Отсюда возникает модель непрерывного образования — постоянное в течение всей трудовой жизни повышение профессиональной компетенции и готовность к профессиональному переобучению.

5. Не один, а три трудовых рынка

Если быть точнее, то следует говорить не об одном, а о трёх рынках труда, каждый из которых имеет свои особенности:

- Экономика услуг — постиндустриальная, информационная экономика, социальная сфера или производство услуг.
- Реальная экономика — индустриальная экономика или производство товаров.
- Постинформационная экономика — энтертейтмент (развлечение) или производство эмоций.

Так, например, в сфере социальных услуг существуют размытые профессиональные требования — библиотекарь, социальный работник, менеджер, торговый представитель, работник муниципалитета могут довольно легко заменять друг друга при достаточно высоком уровне мотивации. Большинство профессиональных навыков, которые необходимы в сфере социальных услуг, приобретаются не в учебном заведении, а непосредственно на рабочем месте.

Ещё большее значение для специалистов в экономике услуг имеют социальные компетенции, так называемые мягкие навыки (soft skills) — креативность, ответственность, коммуникабельность, работа в команде и т.д. Для развития этих навыков в большей степени подходят не учебные аудитории, а реальное пространство социальной практики, что существенным образом меняет современное образование. Вместо аудиторного поглощения информации больше социальных проектов, реальной ответственности, взаимодействия и общественного служения, приобретение первичного профессионального опыта.

В так называемом реальном секторе экономики парадокс заключается в том, что эта сфера стремится максимально «избавиться» от человека на производстве, поскольку это его самый дорогой и ненадёжный элемент. Безусловно, требуются профессионалы, но лучшие и не массово.



Экономика «эмоций» строится на феномене «свободного времени», которое перестаёт быть просто свободным, увеличивается и расширяется. Кинематограф, зрелищные спортивные мероприятия, игры и развлечения, социокультурный туризм, театр и шоу, телевидение. Экономической прибыльности этой сферы может позавидовать традиционное производство. Стоимость постройки парохода «Титаник» судоходной компании «Уайт Стар Лайн» в современных ценах составляет примерно 250 млн дол., а прибыль фильма «Титаник» — более 2 млрд дол. (затраты на производство — 200 млн дол.).

В 2015 г. в ряде стран Европы обсуждался вопрос о дополнительном выходном дне и, соответственно, четырёхдневной трудовой неделе. Одна из причин этой дискуссии — развитие рынка развлечений и необходимость большего свободного времени у его потребителей.

Производство «эмоций» существует со времён древней римской формулы «хлеба и зрелищ», но именно в XXI в. начинает конкурировать с реальным производством и услугами. Более того, перспективы этого направления будут возрастать по мере роботизации и автоматизации производства и сферы услуг. Но и производство эмоций технологизируется, и, видимо, близки события, которые описаны в фантастической повести «Футурологический конгресс» С. Лемма — создание «долгоиграющих» цифровых копий актёров и актрис.

6. Профессиональная занятость как проблема социальной справедливости

Значительная часть рабочих мест, особенно в сфере экономики услуг, а для Москвы это более 70% всех рабочих мест, во многом проблема социальной справедливости. Сколько требуется социальных работников, управленцев, педагогов и так далее, по большей части определяется концепцией социальной политики. Следовательно, работники этой сферы должны быть постоянно готовы к смене своей профессиональной позиции — от локальной до радикальной.

7. Продаётся и вознаграждается индивидуальность

Прежде всего возрастает роль индивидуальности, особенно в тех сферах, где необходимы инновационные, творческие подходы к решению профессиональных задач. Во-вторых, работодатель стремится найти своего «единственного» специалиста, который и мотивационно и компетентно в наибольшей степени соответствует предлагаемой профессиональной позиции. Наконец, в-третьих, что особенно важно, специалист ищет ту профессиональную занятость, которая если и не принесёт денег и славы, то даст индивидуальную удовлетворённость, удовольствие от самой профессиональной деятельности, а не только от её результатов.

При этом возрастает возможность не занимать уже готовое рабочее место, а создавать своё собственное. Так, напри-



мер, в Европе трудовая самозанятость охватывает 6–10% всех рабочих мест. Кроме того, 7–10% рабочих мест постоянной трудовой занятости создано в третьем секторе (НКО — некоммерческие организации), а в Нидерландах таких рабочих мест — 15%.

В Москве в последнее время развивается поддержка стартапов², особенно в научно-технической сфере, позволяющих продвигать свои индивидуальные проекты, например, в сфере информационных технологий.

8. Профессиональная подготовка: больше практики, меньше теории

Современное образование всё больше ориентируется на практический подход, замещающий схоластическую, теоретическую подготовку. Тем более что созданное информационное пространство способно обеспечить сложнейшие теоретические и информационные запросы.

В реальной сфере экономики получил распространение опыт дуального обучения Германии, когда значительная часть времени обучения проходит непосредственно на рабочем месте.

Во многих странах внедряется подход «обучение служением», предполагающий применение школьниками полученных знаний на практике и с пользой для общества.

Развиваются различные формы добровольческой профессионализации — приобретение первичного профессионального опыта в добровольческом служении.

Особую роль для профессионализации студентов и школьников выполняют различные социальные платформы (НКО, благотворительные, социальные сети), которые позволяют приобрести социальные навыки, востребованные в любой профессиональной деятельности.

Современная школа в большей степени ориентирует учащихся в реальных социальных возможностях социума, в построении индивидуальной карьерной и образовательной траектории, в определении своей индивидуальности и формировании уникальной профессиональной миссии.

НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЕ

Обозначенные изменения на рынке труда предполагают создание новой модели профессионализации. Данная модель должна сочетать в себе возможности для приобретения реального профессионального опыта и новые подходы к профориентационной работе. Прежняя модель в основном охватывала триаду: склонности, способности, соответствие.

² *Стартап* (от англ. startup company, startup, букв. «начало процесса») — термин, впервые использованный Forbes в августе 1976 года и Business Week в сентябре 1977 для обозначения компаний с короткой историей операционной деятельности.



Склонности — интерес к определённой сфере профессиональной занятости, определённый тип социального поведения, личностная мотивация.

Способности — в зависимости от профессиональной сферы деятельности включают различные данные: физические, интеллектуальные, коммуникационные и т.д.

Соответствие — потребностям рынка труда. Государство поощряло различными способами — от социальных программ до материальных бонусов — выбор наиболее востребованных направлений профессиональной подготовки.

В апробированную на базе ГБУ СОШ 1910 в 2014/2015 учебном году модель профориентации были включены четыре блока:

- Мотивация.
- Потенциал.
- Выбор.
- Соответствие.

Каждый из блоков включает основные вопросы, ответы на которые позволяют оптимально сориентировать учащихся в выборе направления профессиональной подготовки.

1. Мотивация

Какое место профессия занимает среди жизненных приоритетов?

Если взять восемь основных приоритетов, то какое место среди них будет занимать в жизни будущего профессионала трудовая деятельность:

1. *Семья.*
2. *Друзья.*

3. *Хобби, интересы, развлечения.*

4. *Профессия.*

5. *Саморазвитие, образование.*

6. *Политика, гражданственность патриотизм.*

7. *Религия.*

8. *Благополучие материальное.*

Методика расстановки этих приоритетов дана в Приложении 1.

Кроме того, учащимся для самостоятельного анализа и групповой дискуссии были предложены следующие темы:

- Возможен ли в жизни баланс интересов и целей?
- Какие приоритеты в большей степени осложняют профессиональный рост, а какие в меньшей и почему?
- Должны ли быть труд и профессия центром жизни?
- Как жизненные приоритеты взаимосвязаны между собой?
- Может ли профессиональный труд служить лишь возможностью для самореализации в других сферах жизни?
- Зависит ли качество труда от его различных мотивов?
- Чем на самом деле служит профессия — обязательный труд или образ жизни, или средство решения жизненных проблем?

Каковы мотивационные ожидания от будущей профессии?

Предлагаются две группы мотивов:

- внешние — деньги, престиж, комфорт;



- внутренние — личная предрасположенность, личностный смысл, самореализация.

Первая группа — это внешние мотивы, ориентация на размер заработной платы, престижность профессии и комфортные условия труда. Вторая группа — это внутренние факторы, ориентация на личную предрасположенность, личностный смысл и возможности самореализации в профессиональной деятельности.

Методика «Профессиональный интерес» публиковалась ранее³.

Профессиональные предпочтения — какими вижу их я и какими другие?

Учащимся был предложен список из 26 общих направлений профессиональной подготовки, каждое из которых включало 5–6 наиболее распространённых профессиональных позиций. Необходимо было выбрать 1–2–3 направления, наиболее интересные для себя, и указать одно направление для каждого одноклассника, которое видится как наиболее соответствующее.

Методика «Моя профессиональная роль» построена по принципу методик, используемых кадровыми службами в бизнесе — 360°.

Учащиеся впоследствии получают информацию о том, на каких професси-

ональных позициях их видят одноклассники.

Что ограничивает, блокирует мою профессиональную мотивацию?

В нашей жизни существуют не только те мотивы, которые побуждают нас к активным действиям, но и те факторы, которые эти мотивы сдерживают, ограничивают, блокируют.

Блокираторы условно могут быть разделены на три группы:

- 1) Жизненные — «жизнь не дошла до предела», отсутствие ситуации неадекватности, отсутствие опыта фрустрации, отсутствие страха голода.
- 2) Внешние (объективные) — «карьера дело случая», «умные работают на дураков», «построй план — расщеми богов», «неудобства» индивидуальности.
- 3) Внутренние (субъективные) — связаны с внутренними установками субъекта: «думаю, что я гениален», «думаю, что я такой же, как все», «думаю, что я неспособен», «думаю, что ещё рано думать».

Методика ранее публиковалась⁴.

В целом подробный анализ мотивационной сферы профессионального выбора позволяет участникам лучше понять роль и место профессии в своей жизни, особенности ожиданий от трудо-

³ Решетников О.В. Профессионализация как процесс первичного включения молодёжи в трудовые отношения/ ж-л «Школьные технологии» № 5 (2013)

⁴ Решетников О.В. Блокираторы профессиональной мотивации. — Вестник практической психологии образования. 2015. № 1. С. — 66–73.



Фрагмент бланка методики:

ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ: мотивация, потенциал, выбор, соответствие		
Фамилия	Имя	Дата

Роль	Характеристики	Профессии	Выбор	Роль	Характеристики	Профессии	Выбор
1. АРТИСТ	Прилагает и удерживает внимание, развлекает аудиторию, перевоплощается в разных ролях, речь и пластика	Актер Теле/радио-ведущий Комментатор Режиссер		13. ОБУЧАЮЩИЙ ТРЕНЕР	Может объяснять, обучать, передавать знания, тренировать, помогать	Учитель Тренер Лектор Профессор	
2. ДИЗАЙНЕР	Может придать шарм любому интерьеру или ее вещи, изящно и стильно компонент цвета и предметы, создает яркое внешнее впечатление	Дизайнер, художник Экспозиционист (орг. выставок и показов) Оформитель Тех. дизайн Иzg. рекламы		14. ОПЕКУН ПОМОЩНИК, НАСТАВНИК, СПАСАТЕЛЬ	Поможет в трудную минуту, поддерживает и ободряет, чувствует и понимает людей, с ними становится легче, равнодушный к чужим проблемам	Врач Психолог Коуч (личный тренер) Соц. работник HR-человек Ресурсы, МЧС	
3. ИНЖЕНЕР	Видит решение технических сложных проблем, увлекается техническими данными и характеристиками, разбирается в механизмах и технических процессах	Инженер Технолог Организатор производства		15. ОРГАНИЗАТОР МЕНЕДЖЕР	Знает, как сплотить и организовать людей, выстроить процесс и достичь результата, к нему прислушиваются и ему доверяют	Менеджер Управленец Орнизатор Чиновник Администратор	
4. ИНТЕРНЕТЧИК	Ведет блоги, поддерживает контакты в сетях, участвует в форумах, создает интернет-формы	Организация коммуникаций		16. ОХРАНА БЕЗОПАСНОСТЬ	Надежный Защищающий Стойкий Справедливый	Силовые структуры	



5.ИНФОРМИРОВАННЫЙ	Человек в курсе всех событий, умеет собраться и подать информацию, все обо всех знает, интересуется всем понемногу, пишет	Журналист Информационный обозреватель		17. ПОЛИТИК БЕЗОПАСНОСТЬ	Может повести за собой, публично выступать, отстаивать общие интересы, убеждать других в своей правоте, вести дискуссию или спор	Политик Чиновник Депутат Политолог Дипломат	
				18. ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬ	Инициативен, склонен к риску, видит перспективу, организует любое дело.	Бизнес-предприниматель	

вой деятельности, личностные склонности и предпочтения, представления одноклассников о собственной будущей профессии.

Используемые методики и возникающие в процессе их выполнения проблемные, спорные вопросы служат началом самостоятельной работы учащихся над тем, чтобы наилучшим образом разобраться в своих профессиональных мотивах и не ошибиться с выбором направления профессиональной подготовки.

2. Потенциал

Индивидуально-типové особенности

Для определения профессионального потенциала важно определить то, что называется профессиональным типом мышления.

Профессиональное мышление связано с тем типом восприятия, который имеет психофизиологическую основу, например, функциональная асимметрия полушарий головного мозга. «Левополушарные» и «правополушарные» по-разному подходят к решению профессиональных задач.

Другой индивидуальной особенностью, определяющей профессиональный тип мышления, могут быть названы продуктивные установки сознания, то есть на какой результат деятельности человек ориентируется:

- 1) реальный материальный продукт;
- 2) эффекты социального взаимодействия;
- 3) творческие, художественные произведения и развлечения.

На практике эти результаты деятельности не всегда легко различимы и отделимы друг от друга, но всё же условная граница проходит довольно чётко. Уже в детском возрасте можно оценить, например, то, как распоряжается ребёнок своим личным временем, на что его тратит — на общение и взаимодействие, конструирование и создание, на творчество и развлечения. Учащимся предлагается небольшой тест: ответить на вопрос, какие 10 дел он считает для себя, повзрослевшего, самыми интересными и полезными для общества.

Затем условно полученные результаты могут быть разделены на три группы:



Продукт	Отношения	Творчество
Изобрёл Создал Открыл Исследовал Разработал Полетел Добыл Купил и т. д	Возглавил Изменил отношение Улучшил взаимодействие Решил общественную проблему Изменил сознание Навёл порядок Заставил Продав Убедил людей и т. д	Написал Нарисовал Сыграл роль Поставил Украсил Развеселил Разнообразил Путешествовал и т. д

Третий аспект профессионального мышления отражается в способе решения жизненных задач.

Традиционное разделение на гуманитариев и математиков в большей степени актуально для общего анализа особенностей мышления. Для профессионализации важнее выявить образ мышления и связанный с ним образ действия, модальность мышления:

- Продукт (рациональная польза).
- Услуги (социальное взаимодействие).
- Эмоции.

В методике «Модальность принятия решений» задаются различные жизненные ситуации и предлагается выбрать наиболее оптимальные, по мнению отвечающего, варианты решения проблемы. В зависимости от преобладающего типа ответов выделяется один из трёх видов модальности:

- Рациональная польза.
- Социальное взаимодействие.
- Эмоциональное воздействие.

Методика «Модальность принятия решений» дана в приложении.

Пример вопроса и вариантов

Рациональная польза	Взаимодействие	Эмоции
Неуверенность в себе		
Стабильный высокий доход. Отдельная жилплощадь. Статусные приобретения (авто, гаджеты, предметы роскоши). Стильная модная одежда Достигать реальных конкретных результатов	Публичное признание Хорошие отношения с друзьями. Обретение единомышленников. Хорошее образование. Приносить пользу обществу	Разнообразные увлечения Возможность творческой самореализации Создать свой богатый внутренний мир Жить своими радостями, меньше ориентируясь на публичные шаблоны и стереотипы Жить яркой, насыщенной жизнью



Профессиональная миссия и уникальное профессиональное предложение

Важная составляющая профессионального потенциала — осознание своей профессиональной миссии. Профессиональное предназначение может быть осознано интуитивно, задано социальной ситуацией (например, в семье) но может потребовать и сосредоточенного самостоятельного анализа, работы со специалистами по профессионализации.

В понятиях современного рынка труда важно помочь учащимся определиться с собственным уникальным профессиональным предложением, то есть осознать свои сильные стороны, преимущества, которые могут быть реализованы в профессиональной деятельности.

Профессиональные навыки и опыт, способности

Аудиторных тестов и дискуссий недостаточно для понимания всех особенностей индивидуальной профессиональной предрасположенности. Поэтому важно, чтобы у учащихся была возможность приобретения реального первичного профессионального опыта, раскрытия своих потенциальных способностей в социальной практике.

Выбор

Профессиональная роль

Получив результаты первых двух блоков профориентационной работы, следует переходить к этапу осознанного профессионального выбора. Модель, которую мы предложили учащимся, предполагает учёт следующих аспектов

в процессе выбора конкретных сфер профессиональной занятости: профессиональные интересы, способности, практика, ограничения.

Поскольку предыдущий этап работы позволяет конкретизировать направление выбора — производство, услуги или эмоции, то последующая работа ведётся уже с учётом этого выбора.

С этой целью были разработаны таблицы, позволяющие максимально конкретизировать профессиональный выбор.

Работа проводится в четыре этапа.

На I этапе предлагается оценить свои профессиональные способности.

На II этапе — интересы, имеющийся опыт и ограничения.

На III этапе, с учётом данных первых двух, выбрать конкретную профессиональную позицию, соответствующую полученным результатам и их анализу.

Профессиональная позиция

После выбора профессиональной роли следует обратить внимание, что в перспективе необходим ещё и выбор профессиональной позиции внутри выбранной сферы деятельности.

1. Мастер — исполнитель.
2. Генератор идей — исследователь.
3. Лидер — организатор.
4. Критик — эксперт.
5. Инноватор — технолог.
6. Посредник — брокер.
7. Спикер — коммуникатор.
8. Творец — автор.



Пример таблицы (второй этап по направлению «Услуги»)

II часть		Профессиональные сферы интересов 2. ЭКОНОМИКА УСЛУГ (УСЛУГИ)		
		ИНТЕРЕС* (было бы интересно и важно...)	ПРАКТИКА (у меня есть реальный опыт, я сделал)	ОГРАНИЧЕНИЯ
1.	Образование, личностное развитие	• Способствовать тому, чтобы люди стали умнее и ответствен- нее	Научил другого Убедил друга что-то изменить в своем поведении или отношении	Не хватает терпения убеждать в чем-либо других Скучаю, когда другие рассказы- вают мне о себе и своих про- блемах
2.	Управление	• Эффективно организовать руководство, ставить и дости- гать цели с командой едино- мышленников	Возглавлял, руководил Был назначен старшим, координатором и т. д.	Раздражают люди, которые не согласны с моим мнением Избегаю общаться с теми, кто «сильнее» меня
3.	Гуманитарные исследования	• Разобраться в вопросах миро- устройства	Подготовил удачный доклад, реферат Исследовал всесторонне лично меня интересующий вопрос	Не понимаю, зачем об одном и том же вопросе узнавать и сравнивать разные мнения Не люблю писать рефераты и доклады
4.	Сервис	• Сделать жизнь людей ком- фортнее, веселее, интереснее и красивее	Организовал пикник Провел экскурсию Принимал гостей и т.д.	Не люблю, когда приходится кого-то обслуживать Не понимаю смысла в трате времени на быт и уют
5.	Социальная защита	• Помочь людям с особыми потребностями, сделать мир добрее	Помог кому-то советом Забочусь о ком-то	Считаю, что люди должны сами заботиться о себе, а не рассчи- тывать на помощь других Не люблю тратить время, разби- раясь с проблемами других людей
6.	Закон и порядок, защита прав и справедливость	Отстаивать справедливость Оберегать покой и порядок	Защитил того, кто был слабее, кого обижали, чьи права наруша- лись Сформулировал правила и прин- ципы, с которыми все согласились	Справедливый мир устроить невозможно, нечего и пытаться Правила существуют только для тех, кто боится их нарушить

Заканчивается этот этап профориентационной работы формированием реалистичной картины профессионального будущего в форме свободного анализа и обсуждения с заинтересованными сторонами (родители, учителя).

Четвёртый этап работы «Соответствие» отвечает на два вопроса:

1. Что надо сделать, чтобы соответствовать выбранному профессиональному образу?

2. Каким требованиям рынка труда следует соответствовать?

1. ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ

1.1 Модели профессионализации

Данная модель может включать следующие элементы:

- Практическая работа.
- Теоретическая подготовка.
- Добровольческое служение.
- Работа с наставником.



- Подготовка социальных проектов.
- Посещение кружков и секций.
- Олимпиады и конкурсы и т. д.

1.2 Индивидуальная траектория профессионального развития

Определение последовательности подготовки к будущей профессии. Например, решение сначала приобрести реальный профессиональный опыт и лишь затем поступать на соответствующую специальность в учебное заведение.

1.3 Образовательная модель

Включает все виды и формы образования — формальное (колледж, лицей, институт и т.д.), внеформальное (дополнительное — кружки, секции, факультативы) и неформальное (общественные организации, социальные проекты, самообразование).

1.4 Уникальный профессиональный проект

Возможно, что уже с периода обучения в средней школе следует готовить свой уникальный индивидуальный профессиональный проект, не откладывая его до времени получения профессионального образования.

2. Требования, предложения и ожидания рынка труда

2.1 Требования рынка труда

2.2 Ожидания рынка труда

2.3 Предложения рынка труда

2.4 Потенциал рынка труда

ПРАКТИЧЕСКАЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ

Реальная современная профессионализация школьников не может ограничиваться только аудиторной профориентационной работой и требует как можно более раннего вовлечения детей и подростков в процесс приобретения первичного профессионального опыта. С этой целью в Москве реализуются программы, ориентированные на построение образовательной траектории «Профессиональные среды» и «Университетские субботы».

В перспективе необходимо разработать программу, которая позволяла бы ученикам приобретать реальный опыт первичной профессиональной деятельности, включая такие формы, как:

- Добровольческая работа, в том числе в профессиональных средах, с наставниками.
- Реализация социальных проектов.
- Внедрение в образовательный процесс принципа «обучение служением».
- Создание среды профессиональных проб для школьников (опыт Германии, Финляндии).
- Расширение взаимодействия школы и местного социума и т. п.



Методика «Жизненные приоритеты и профессия»
ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ: потенциал, выбор, соответствие

Фамилия	Имя	Дата	



Жизненные приоритеты и профессия

Сначала поставьте 8б тому утверждению, с которым вы в наибольшей степени согласны или что кажется наиболее важным, затем по нисходящей оцените оставшиеся утверждения.

После этого суммируйте результаты по столбцам и расставьте в таблицу приоритеты согласно набранной суммы — от большей к меньшей.

Счастливая семья — оправдывает человеческое существование	Только участвуя в жизни других людей, можно найти смысл собственной жизни	Следуй своим интересам и увлечениям — и жизнь не пройдёт мимо	В труде и профессии исполняется человеческое предназначение	Образовываясь, развиваясь и совершенствуясь, достигаешь цели жизни	Любовь к Родине, активное участие в общественной жизни	Материальная независимость и жизненное благополучие — фундамент счастливой жизни	Любовь к Богу наполняет смыслом жизнь и направляет к её истинным целям
В дружной семье и в холод тепло	Не имей сто рублей, а имей сто друзей	Делай то, что тебе интересно и будешь интересен сам	Труд делает из обезьяны человека	Познай себя и ты познаешь мир	Раньше думай о Родине, а потом о себе	Дом — полная чаша	Без Бога — все дороги в никуда
Найти свою вторую половинку	Разделять жизнь с близкими по духу, единомышленниками	Прожить увлечённо и весело	Достичь мастерства и совершенства в деле	Постичь мудрость и не размениваться на суету	Быть полезным Родине и людям	Ни в чём не испытывать нужды	Жить в мире с собственной совестью
У меня много времени и сил уходит на заботы о семье и близких	Я уделяю много времени и внимания своим друзьям	Я трачу время на хобби, интересы, увлечения	Я направляю свои силы на то, чтобы выбрать профессию и стать мастером своего дела	Больше времени следует тратить на то, чтобы стать образованным, цивилизованным человеком	Для меня важно быть патриотом и гражданином	Усилий достоин только конкретный, видимый результат	В центре моей жизни и моих размышлений вера в Бога

О том, каков человек, лучше всего судить по тому...

Как он относится к своим родным и близким	Какой он друг	Чем он страстно увлекается	Чего он достиг в профессии, труде или в карьере	Какое у него образование, его познания и мудрость	Каково его отношение к своей стране и её людям	Чего он реально достиг: деньги, власть, ресурсы	Каковы его духовность и нравственность
---	---------------	----------------------------	---	---	--	---	--



НАОБОРОТ, 8 б. — с чем не согласен и т.д.							
Человек может быть счастлив в холостой жизни	Человек может быть доволен малым числом друзей	Интересы и увлечения могут отвлекать внимание, когда нет других забот	Профессия и труд нужны только для того, чтобы не умереть с голоду	И без образования можно стать прекрасным человеком	Родина там, где жить лучше	Человеку для счастья надо: горсть зерна, родниковая вода и любовь близких	Бог нужен слабым

I	
II	
III	
IV	
V	
VI	
VII	
VIII	

Приоритеты

1. Семья
2. Дружба
3. Увлечения
4. Труд, профессия
5. Образование, развитие
6. Патриотизм
7. Достаток
8. Вера

Приложение 2

Методика «Модальность принятия решений»

Отметьте в каждой ситуации выборы по количеству вариантов в группе (в скобках дано уточнение)		
Польза	Взаимодействие	Эмоции
1	2	3
1. Неуверенность в себе (5)		
Стабильный высокий доход Отдельная жилплощадь Статусные приобретения (авто, гаджеты, предметы роскоши) Стильная модная одежда Достигать реальных конкретных результатов	Публичное признание Хорошие отношения с друзьями Обретение единомышленников Хорошее образование Приносить пользу обществу	Разнообразные увлечения Возможность творческой самореализации Создать свой богатый внутренний мир Жить своими радостями, меньше ориентируясь на публичные шаблоны и стереотипы Жить яркой, насыщенной жизнью
2. Вдохнуть новую жизнь в семейные отношения (3)		
Сделать дома хороший ремонт Приобрести автомобиль Приобретение и обустройство дачи	Пригласить друзей в гости Открыть друг в друге что-то новое Посетить совместные тренинги, улучшить взаимопонимание	Путешествовать всей семьёй Найти интересное увлечение для всей семьи Посещать спектакли, кинотеатры, выставки, праздничные мероприятия и т. д.
3. Сотрудники компании «выгорают», теряют интерес к работе (4)		
Повысить зарплату, выплачивать премии Увеличить отпуск Совершенствовать рабочее место, условия труда Более чёткие требования и правила	Улучшить взаимодействие сотрудников Включить в процесс принятия решений и планирования Внутренняя ротация (новые профессиональные обязанности) и повышение квалификации Система морального поощрения	Организовать яркий «корпоратив» Абонемент в фитнес-клуб Совместная благотворительная деятельность Организация совместных культурных мероприятий



4. Усталость, стресс (5)		
Хорошая вкусная еда СПА процедуры Подарки Шопинг Сон	Друзья Больше общения, избегание одиночества Тренинги, мастер-классы и новые навыки Помощь тем, кому ещё хуже Социальные сети	Новые увлечение Общение с природой Музыка Книги и фильмы Экстремальный отдых
5. Принятие решений (4)		
Инструкция и правила Факты и статистические данные Технологии интеллектуальных решений Методические рекомендации	Советы более знающих Групповая дискуссия Примеры успешного опыта Наблюдение за другими	Визу результат Яркое воображение последствий Умение чувствовать ситуацию Интуиция
6. Готовлю гостевой обед (учитываю в большей степени...) (5)		
Калории Польза Совместимость продуктов Сезонная ценность Чистота и порядок в доме	Вкусы гостей Общие блюда Подготовить темы для общения Рассадить гостей по симпатиям Пригласить интересного гостя	Красиво подано Необычные, экзотические блюда Тамада и тосты, общение за столом Сюрпризы и игры Необычное украшение квартиры



ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ТИП МЫШЛЕНИЯ

Фамилия	Имя

Отметьте плюсом в соответствующей колонке выбранные вами варианты решения проблемы, наиболее близкие лично вам (по числу вариантов)

1			
2			
3			
4			
5			
6			

Для анализа результата подсчитывается количество выборов в каждой колонке и определяется вариант, набравший наибольшую сумму.



ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТА

ГАБИТОВА Эльвира Маратовна, *аспирант, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, г.Уфа, gabitovae@mail.ru*

ВАХИДОВА Люция Вансеттовна, *доцент, кандидат педагогических наук, кафедра профессионального образования, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, г.Уфа, vahidovalv@mail.ru*

ШТЕЙНБЕРГ Валерий Эмануилович, *профессор, доктор педагогических наук, главный специалист управления научной работой и международных связей, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, г.Уфа, dmt8@bk.ru*

Формирование дополнительных профессиональных компетенций и исходные положения, включая вопросы развития профессиональной самоэффективности специалиста посредством триады «персонификация — персонализация — индивидуализация».

Ключевые слова: *дополнительные профессиональные компетенции, задачи пакетного типа, профессиональная самоэффективность, персонификация, персонализация, индивидуализация, инварианты образования, логико-смысловое моделирование, макро- и микронавигация.*

Динамика современного производства — ускоряющиеся темпы обновления техники и технологии её производства, организации труда требуют от специалистов всех категорий повышения интеллектуального уровня труда, уровня инновационности, индивидуальной и коллективной ответственности за результаты своей деятельности. То есть современное высокотехнологичное производство трансформирует трудовую деятельность специалиста в разном-

ностремного интеллектуального труда, что приводит к появлению новых интегрированных типов профессий и необходимости уточнения квалификационных возможностей работников.

В то же время и работодатель заинтересован в наличии у работающих не только ключевых знаний, умений и навыков, но также группы дополнительных компетенций, позволяющих выполнять более широкие производственные функ-



ции, не ограниченные узким кругом конкретных видов труда. Иными словами, решать задачи вариативного, локального характера. Освоение дополнительных профессиональных компетенций повышает роль профессионально-личностных свойств будущего специалиста, поскольку современное наукоёмкое инновационное производство предполагает у субъекта труда творческое, продуктивное воображение — способность увидеть в рутинном процессе развивающуюся действительность, предугадать и встретить назревающие изменения, то есть мыслить и действовать в таком же инновационном, продуктивном режиме.

На данный вызов целесообразно расширить процесс профессионального образования будущего специалиста элементами полифункционального и транс-профессионального профессионально-личностного развития. Таким образом, наряду с задачей формирования профессиональных компетенций, необходимых для выполнения конкретного вида труда, необходимо формировать дополнительные профессиональные компетенции, которые понимаются как способность личности к профессиональному развитию для выполнения вариативных производственных задач в новых, часто проблемных ситуациях.

Исследование проблемы формирования дополнительных профессиональных компетенций опирается, в свою очередь, на изучение проблем производственного кластера в форме задач

пакетного типа — детерминантов содержания и процесса формирования дополнительных компетенций. Детальный анализ проблем производства с выделением из них задач пакетного типа, отличающихся высокой значимостью и частотой появления, позволяет уточнить профессиональные требования к специалисту и найти адекватные решения для дальнейшего развития и совершенствования образовательного процесса [4, 5].

Результаты анализа производственной проблематики, таким образом, обуславливают серьёзные изменения форм, методов, средств и содержания профессиональной подготовки специалистов, поиск адекватных подходов к организации образовательного процесса на различных ступенях, новых технологий обучения, отличающихся практикоориентированностью в компетентностном контексте [5]. Необходимо отметить, что российская система образования всегда была, если так можно сказать, компетентностной и ориентированной не только на развитие личности будущего работника, но и непосредственно на сферу профессиональной деятельности. В.М. Зуев [6] полагает, что принципы обоснования компетентностного подхода как методологически нового неубедительны в сравнении с пока ещё существующим так называемым профессионально-квалификационным подходом. В состав компетентности включаются личностные свойства и качества, имею-



щиеся и развиваемые в процессе получения образования, однако и ранее личностные качества были в составе других характеристик модели специалиста. Совершенствуя же подготовку специалиста, необходимо усилить компонент обучения, обеспечивающий развитие личностных свойств и одновременно качеств будущего профессионала, значимость которых и прежде не подвергалась сомнению, во всяком случае, в научно-методологическом плане.

В контексте изложенного повышается роль и преемственности образовательных программ, создающих условия для овладения студентами такими компетенциями, которые необходимы и достаточны для продолжения обучения на следующем уровне профессионального образования — высшем профессиональном образовании — и получении квалификации «бакалавр». При этом деятельность учреждений среднего профессионального образования не ограничивается организацией учебного процесса: педагогические и студенческие коллективы выполняют научно-исследовательскую и методическую работу, осуществляют повышение квалификации специалистов по различным профессиональным программам и курсам [5].

Следовательно, расширение сферы профессиональной деятельности будущего специалиста, соответственно, связано со значительным расширением профессионально-педагогического поля средних специальных учебных заведе-

ний и развитием профессиональных компетенций педагогов; а формирование профессиональной самоэффективности будущего специалиста становится актуальным в двух ключевых аспектах: социально-профессиональном и образовательном [7]. Первый — социальный — аспект самоэффективности состоит в том, что реализация императива современности «образование через всю жизнь» происходит путём освоения компетенций, необходимых для осуществления профессиональной деятельности. Второй — образовательный — аспект определяет условия использования технологий формирования зачатков самоэффективности в профессиональной школе. Крайне важно при обучении других и самому педагогу обладать способностями и компетенциями профессиональной эффективности, однако в настоящее время в педагогической науке не проводятся исследования этой проблемы, не разрабатываются теория, методика и технология её решения. Нашим направлением поиска избраны системно-многомерный, инструментально-деятельностный и субъектно-средовой, а ведущими принципами — инвариантность дидактических оснований, макро- и микронавигация на основе логико-смыслового моделирования знаний, бинарность (как сочетание) [2, 3, 7].

Процесс формирования специалиста в условиях профессиональной школы изначально был связан нами с фундаментальной (как принято сейчас считать)



триадой: «персонификация — персонализация — индивидуализация» и реализационной основой, включающей визуальные логико-смысловые модели; когнитивную визуализацию, поддерживающую взаимодействие субъекта с внешне представленными наглядными средствами; активацию трёх механизмов отражения отображения знаний — чувственно-образного, вербально-логического и моделирующего. Принятый методологический подход потребовал связать процессы персонификации, персонализации и индивидуализации в единую иерархическую систему путём задания соответствующих качественных и количественных связей.

В плане исследования персонификация представляет собой средство индивидуализации личности и её трансформации в других субъектах (персонализация); среда задаёт извне определённые образцы внешнего вида, модели и стереотипы поведения. В результате сравнения и рефлексии человек осмысливает себя, свои способности и возможности и делает самостоятельный жизненный выбор. Дальнейшее изменение субъекта в самость происходит в процессе индивидуализации и проявления «себя во многих» в информационно-образовательной среде.

В соответствии с методологией субъектно-средового подхода для преодоления предметоцентризма в содержании профессиональной подготовки требуется поиск таких интегративных связей

между различными видами профессиональной деятельности студентов (и педагогов), которые определяют суть профессионалогического знания как «ядра» содержания профессиональной подготовки студентов различных профилей, как пространства исследования профессии и профессионального образования. При этом важная особенность профессиональной подготовки заключается в том, что многие задачи являются и учебными, и контекстными, то есть профильными и связанными с будущей профессиональной деятельностью. Работая над учебными задачами, студент овладевает способами их решения, нужными в будущей деятельности. Кроме того, учебно-профессиональные задачи познавательные по сути и направлены на развитие не только профессиональных, но личностных качеств, необходимых в профессиональной деятельности [6]. В этом — важное отличие системы формирования дополнительных компетенций при подготовке будущих специалистов, которое необходимо учитывать при формировании профессиональных стандартов и профессиональных квалификаций. И, тем более, при проектировании образовательного процесса, соответствующего профессиональным стандартам и проблематике производственного кластера.

Обновлённая профессиональная подготовка техников-механиков, инвариантной составляющей которой являются профессионалогические основы [1] (как



совокупность требований к содержанию и условиям организации процесса профессиональной подготовки, к условиям обеспечения нового качества подготовки специалистов в соответствии с требованиями их профессии в современных условиях), направлена на формирование целостного представления о структуре и содержании профессии; на построение процесса профессиональной подготовки, развивающего личностные качества специалиста (осознание принадлежности к профессиональному сообществу, на осознание общности цели деятельности техников-механиков разного профиля); на построение профессиональной карьеры специалиста по мере профессионального становления [1, 5]. Всё перечисленное можно рассматривать как компоненты персонифицированной информационно-образовательной среды с задачами и заданиями, направленными на разви-

тие профессиональной самооэффективности будущего специалиста.

Таким образом, формирование дополнительных компетенций будущих специалистов — важное условие профессионального становления, однако, чтобы этот процесс не происходил стихийно и малоэффективно, необходимо формировать опыт продуктивной профессиональной и полифункциональной деятельности путём накопления индивидуального опыта выработки отношения к своей социально-профессиональной реальности, к различным полипрофессиональным и межпрофессиональным ролям. И, как упоминалось, важным компонентом эффективной образовательной системы для этого должна стать персонифицированная информационно-образовательная среда с функциями развития профессиональной самооэффективности будущего специалиста.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Александрова Н.М.* Деятельность современного педагога: профессионалистический аспект: монография / Н.М. Александрова, Г.А. Варковецкая, Л.А. Дитяткина, Л.А. Ламанова, В.А. Мелехин, А.А. Чернова. — СПб.: Учреждение РАО ИПО, 2011. — 170 с.
2. *Вахидова Л.В., Давлетов О.Б.* Формирование дидактико-технологической компетентности педагога профессионального обучения // Современные проблемы и пути решения в науке, транспорте, производстве и образовании-2014. Сб. научных трудов SWorld. — Выпуск 2. Том 12. — Одесса: Куприенко СВ, 2014—94 с. С. 69—74.
3. *Вахидова Л.В.* Персонифицированная информационно-образовательная среда: концепция подготовки компетентного специалиста средствами обучающей программы // Педагогический журнал Башкортостана. № 2 (51). 2014. С. 77—83.



4. *Габитова Э.М.* Формирование полифункциональных компетенций студентов в учреждениях СПО технического профиля // Среднее профессиональное образование. 2012. № 8. С. 25–27.
5. *Габитова Э.М.* Формирование транспрофессиональных компетенций специалиста в учреждениях среднего профессионального образования // достижения и перспективы психологии и педагогики. Сборник статей Международной научно-практической конференции. Научный центр «Аэтерна». 2014. С. 17–19.
6. *Зуев В.М.* Болонский процесс и проблемы высшего экономического образования. — (Содержание, формы и методы обучения в высшей школе: Аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования / НИИВО; Вып. 1). — М., 2005. — 56с.
7. *Штейнберг В.Э., Вахидова Л.В., Давлетов О.Б.* Дидактическое моделирование: дидактическая многомерная технология и персонифицированная информационно-образовательная среда // Образование и наука. 2014 — № 4(113). — С. 69–91.



КТО? КАК? ГДЕ?

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ СТУДЕНЧЕСКОЙ АУДИТОРИИ

АНТОНОВ Александр Викторович, аспирант Кубанского государственного университета, преподаватель Краснодарского политехнического техникума и профессионального лицея № 24 г. Краснодара

Выявление и осмысление особенностей организации пространственной среды формирования комфортных условий в образовательном процессе. Анализ различных аспектов нахождения студентов в аудитории. Проксемические исследования и проецирование пространственных параметров. Продуктивность использования регуляции индивидуальной дистанции студентов.

Ключевые слова: образовательный процесс, продуктивность образования, пространственная среда, комфортность, индивидуальная дистанция, пространственные параметры, проксемика.

Многие студенты на занятиях испытывают трудности в диалоге с преподавателями, чувствуют определённую отчуждённость, затрудняющую выполнение образовательных задач. Это связано с утратой цельности внутреннего мира, замкнутостью в отношениях с окружающими, а иногда и открытой конфронтацией. Педагогическая практика показывает, что это состояние не способствует продуктивному образованию.

Процесс обучения происходит в пространственной среде, в которой находятся преподаватели и студенты, участвующие в образовательном процессе. Необходимо осмыслить организацию

пространственной среды в аудитории, позволяющей студентам чувствовать себя комфортно и удобно. Комфортность должна оказывать благоприятное влияние как на психологическую устойчивость обучающихся, так и непосредственно на качество образования. Учащемуся и педагогу необходимо чувствовать себя уютно и защищённо в образовательной среде. Иначе учебное заведение оказывается местом отчуждения, где преподаватель и студент формально выполняют свой круг обязанностей.

Определим вслед за С.И. Ожеговым комфорт как «условие жизни, пребывания, обстановка, обеспечивающие удоб-



ство, спокойствие и уют»¹. Один из факторов комфортности — индивидуальная дистанция. Это расстояние, которое воспринимается человеком как наиболее приемлемое для взаимодействия с другим человеком или группами людей. Чувство комфорта у любого человека появляется только при оптимальном дистанцировании от других.

В процессе ряда проксемических исследований было получено заключение о том, что люди при общении поддерживают определённую дистанцию, на которой происходят коммуникативные связи. Формирование происходит на уровне физических и психологических особенностей индивида — громкость голоса, острота слуха, зрительное восприятие, духовное воспитание, нравственное развитие.

Дистанция — регулируемая величина. Она индивидуальна для каждого человека. Основные исследования

в этой области рассматривают зависимость дистанции общения от свойств личности и взаимоотношений общающихся.

Для оценивания комфортности через формирование индивидуальной дистанции нами было проведено анкетирование 178 студентов и учащихся. База исследования — Краснодарский политехнический техникум. Исследование проводилось в марте 2015 г.

ВМЕСТЕ ИЛИ ВРОЗЬ?

Первый вопрос был такой: «Комфортно ли вам сидеть за партой вдвоём во время...?» И далее были предложены три ситуации. В первой ситуации речь шла о контрольной работе или письменном зачёте, во второй — о лекции, просмотре обучающего видео и в третьей — о лабораторных занятиях, семинаре. Были получены следующие результаты (см. табл. 1).

Таблица 1

Варианты ответов	Во время письменного зачёта, контрольной работы, %	Во время лекции, просмотра обучающего видео, %	Во время лабораторных работ, семинара, %
Да, комфортно	94	94	93
Нет, не комфортно	6	4	6
Затрудняюсь ответить	0	2	1

¹ Ожегов И. С., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений/ Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. — 4-е изд., дополненное. — М.: Азбуковник, 1999.



Итак, более 90% студентов уверяют, что им комфортно сидеть за одной партой вдвоём. Об отсутствии комфорта говорят только 6%. Здесь стоит отметить, что во время ответов на эти вопросы большое число студентов задавали с испугом вопрос преподавателю: «Вы хотите нас рассадить?» В их глазах и поведении читалась определённая обеспокоенность, поэтому я как можно скорее уверял, что этого не произойдёт.

Психологи определяют виды индивидуальных дистанций следующим образом²:

- 1) интимная дистанция (до 10 см);
- 2) персональная дистанция (до 70 см);
- 3) социальная дистанция (до 3 м);
- 4) публичная дистанция (до 7 м).

Проецируя эти виды дистанции на студентов, мы полагали, что для них наиболее приемлема персональная дистанция. Размер этой дистанции составляет около 70 см, на этом расстоянии допускаются знакомые, но нейтральные партнёры. Но зачастую между сидящими рядом расстояние приближается скорей к интимной дистанции, куда допускаются только эмоционально близкие партнёры.

Оказалось, что даже у первого курса сформировались прежде всего приятельские отношения и для них занятие это в первую очередь общение, и не

важна его форма. Взаимодействие друг с другом проходит при любых формах и методах проведения занятий: во время контрольной (можно подсмотреть), при устном ответе (сосед может подсказать), во время лекции или семинара (можно поделиться мыслями с товарищем).

В ряде западных стран, в частности США, чаще всего ученики сидят по одному. Отмечается, что у них нет искушения списывать, да и процесс обучения проходит более конструктивно. Американские студенты дистанцированы друг от друга, и это считается нормальным.

Наши данные показывают, что наши студенты легко идут на контакт и более склонны к совместным действиям, нежели к индивидуальным, и садиться в аудитории по одному вовсе не склонны.

ВПЕРЕДИ ИЛИ «НА КАМЧАТКЕ»?

Второй вопрос в анкете звучал так: «За какой партой (от стола преподавателя) Вам удобней воспринимать учебный материал?» Ответы распределились следующим образом (см. табл. 2)

Таблица 2

Варианты ответов	Всего, %
За первой	20
За второй или третьей	26
Вдали или за последней	23
За любой	31

² Филимоненко Ю. Отношение к пространству как функция подсознания // Личность и предметно-пространственная среда / Ред.-сост. З.И. Рябикина. — Краснодар: КубГУ, 2000. — С. 46.



Разброс мнений очевиден. Это можно объяснить тем, что у части студентов низка мотивация к обучению и им удобно расположиться подальше от преподавателя. Другие предпочитают (к ним мы бы отнесли выбравших вариант пребывания как за первой, так и за 2–3 партами) находиться непосредственно вблизи преподавателя и к доске, чтобы получать информацию максимально точно и иметь возможность задать вопросы.

Существует целый ряд пространственных параметров, которые несут в себе основную составляющую в понимании структуры дистанции. Один из этих параметров — «ближе-дальше»³ — основополагающий в формировании межличностного общения между преподавателем и студентами. Этот параметр на подсознательном уровне относит нас к животному миру, где главную роль играет расстояние не как мера длины, а как средство защиты или нападения. Отметим, что параметр «ближе-дальше» всё же определяет не только зону опасности, но и зону чувственных составляющих во взаимоотношениях. Также важны и различные предметы или преграды на этом расстоянии, которые создают различные формы взаимодействий в межличностных взаимоотношениях.

Касаясь аудиторных взаимоотношений, Ю. Филимоненко отмечает, что лектору комфортнее общаться с новой

аудиторией из-за трибуны или стола, однако удалённость слушателей вглубь кабинета, а также большое количество различных препятствий приводят к некой независимости и непринуждённости слушателя. Приведём и наблюдения А.Ю. Панасюка: «Чаще на лекциях-дискуссиях с ним не соглашаются, спорят и даже иногда проявляют агрессивность те, кто сидит в дальней половине зала, и очень редко те, кто ближе к лектору»⁴.

Как нам кажется, для того чтобы исключить эффект «последних парт», надлежит использовать рассадку студентов не «в затылок», а за «круглым столом». Расстановка парт кругом или полукругом, «ёлочкой» окажется полезной прежде всего на семинарах, групповых прениях, дискуссиях.

Настораживает большое число неопроделившихся — их почти треть от опрошенных. И это вызывает определённое беспокойство. Но будем надеяться, что это всего лишь юношеский максимализм и они уверены, что никто и ничто не помешает им в обучении.

У ДОСКИ ИЛИ С МЕСТА?

Третий вопрос был сформулирован так: «Где вам удобней находится при устном ответе или докладе?» Ответы распределились следующим образом (см. табл. 3).

³ Там же. С. 51.

⁴ Там же. С. 52.



Таблица 3

Варианты ответов	Всего, %
У доски	11
За своей партой	75
У стола преподавателя	0
Нет принципиальных различий	14

Три четверти опрошенных уверены, что публичное выступление должно проходить рядом с их рабочим местом. Действительно, ведь выступление — это стрессовая ситуация для любого индивида, и лучше уж находиться рядом со своей партой. Парта — это персонализированное рабочее место. Она несёт в себе защитную функцию. Напомним, что «персонализация — процесс создания «своей» территории, который заключается в «оличивании» некоторого ближайшего окружения, проекции личности на территорию, с помощью чего достигаются уверенность и защищённость»⁶. Увы, парта (стол) зачастую не является персональным рабочим местом студента. Студенты в течение учебного дня «мигрируют» из кабинета в кабинет, поэтому парту персонализированным местом можно назвать с большой долей иронии. Отсутствие персон-

ального места и пространства кабинета приводит к дискомфорту. «Человек комфортно чувствует себя тогда, когда он находится в предметно-пространственной среде, обжитой им, и тогда, когда он обжил окружающую «тварь» и одухотворил окружающую «утварь»⁷.

У доски чувствуют себя уверенно лишь 11% студентов. А вот у стола преподавателя не выявил желания выступить ни один (!) опрошенный, из чего следует, что место преподавателя воспринимается как нечто чужое, а может, и враждебное. Здесь мы отметим тот факт, что учащийся часто рассматривает преподавателя как вершителя его судьбы, ведь оценивание ответа зачастую субъективно и зависит от многочисленных факторов. А.Н. Тубельский говорит, что «сложившаяся практика отвечать учителю то, что он ждёт, а не то, что думает ученик»⁸, умения угадывать желания преподавателя является устоявшимся явлением.

СТОЯ ИЛИ СИДЯ?

И последний вопрос был посвящён восприятию студентами преподавателя в учебном кабинете во время занятия. Студентам предлагалось завершить фразу: «Я чувствую себя комфортно,

⁶ Там же. С. 47.

⁷ Остапенко А.А. Очевидная педагогика. Модульная наглядность в преподавании вузовского курса. М.: Народное образование, 2013. С. 97.

⁸ Тубельский А.Н. Уклад жизни школы как компонент содержания образования // Перемены. 2000. № 1. С. 58.



если преподаватель во время занятия...». Ответы распределились следующим образом (см. табл. 4).

Таблица 4

Варианты ответов	Всего, %
Сидит за столом	43
Стоит у стола	6
Ходит между рядами парт	6
Нет принципиальных различий	45

Отвечая на этот вопрос, 45% студентов считают, что для них нет принципиальных различий в том, где находится преподаватель в аудитории, а его место никак не влияет на обучающий процесс. В то же время 43% уверены в том, что лучше, когда преподаватель находится за своим столом, причём сидя. Скорее всего, такая точка зрения характерна для тех студентов, которые сидят за последними партами и занимаются «своими» делами. Когда же преподаватель стоит, он взглядом охватывает всю аудиторию и сразу выявляет нарушителей порядка. Существует и другая версия, почему только 6% выбрали первый вариант. Стоящий преподаватель может быть интерпретирован как «агрессор», который как бы господствует над слушателями. Преподаватели отмечают дискомфорт, когда работают в больших амфитеатро-

вых аудиториях. Длинные ряды парт уходят вверх, а студенты как бы нависают над преподавателем. А вот небольшие и уютные кабинеты, как правило, лучше воспринимаются преподавателями.

Пространственный фактор «выше-ниже» или «больше-меньше»⁹ характеризуется отражением отношений доминантности и подчинённости между людьми. Этот параметр следует отнести к подсознательному оцениванию прежде всего различных величин тела. Так, Ю. Филимоненко выводит, что «в человеческом восприятии отражение относительной величины (роста) партнёра на физическом уровне как силы, соответственно опасности, дополняется на социальном уровне ассоциированием величины с властью и достоинством»¹⁰. Но в то же время высокие, статные люди более привлекательны, за ними тянутся.

Последний вариант ответа получил те же 6% голосов. Беседуя со студентами, я выяснил, что постоянное удаление или приближение как самого вышагивающего по рядам преподавателя, так и его голоса раздражает многих из-за невозможности концентрации внимания.

Итак, пространство обучения рассматривается обычно как пассивное вме-

⁹ Филимоненко Ю. Отношение к пространству как функция подсознания // Личность и предметно-пространственная среда / Ред.-сост. З.И. Рябикина. — Краснодар: КубГУ, 2000. — С. 52.

¹⁰ Там же. — С.56



стиль учебно-образовательного процесса. При проведении занятий преподавателю необходима регуляция пространственного составляющего. Регулированию подвергается расстояние между преподавателем и студентами, студентами между

собой. Выявление оптимального расстояния, влияние пространственных параметров на взаимоотношения студента (студентов) и преподавателя приводят к более эффективному решению учебных задач.



ВОЗМОЖНОСТИ ПСИХОДИДАКТИЧЕСКИХ ПРИЁМОВ И МЕТОДОВ В ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

МОСКАЛЕНКО Ольга Валентиновна, профессор кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности Академии при Президенте РФ (РАНХиГС)

Анализ психодидактических приёмов в преподавании учебных дисциплин в высшей школе. Общеметодологические аспекты приёмов и методов обучения, конкретные приёмы, которые можно использовать в преподавании в высшей школе: развития логического мышления студентов; мультимедийной дидактики; дидактические приёмы совершенствования самостоятельной контролируемой работы студентов; приёмы укрупнения дидактических единиц как фактора систематизации учебного материала и знаний студентов. Анализ плюсов и минусов их применения, психодидактические рекомендации.

Ключевые слова: *психодидактический приём, методика преподавания в высшей школе.*

Традиционная система вузовского обучения включала лекцию как форму изложения теоретического материала, а также формы практического применения знаний в виде семинара, лабораторных и практических работ.

Как мотивировать студента на изучение не только основного материала, но и дополнительного? Ответ на этот вопрос можно найти в исследованиях методики преподавания в вузе либо в изучении особенностей студентов.

На наш взгляд, можно выделить следующие направления исследований вузовского обучения и студентов как особой выборки за последние пятьдесят лет (1962–2012 гг.):

- проблемы современного студенчества и молодых специалистов (Л.Р. Абдулхакимова, Ю.Б. Верпаховская, И.В. Вирина, Е.И. Гиниатуллина, Т.Е. Демидова, Ж.Р. Дмитриева, О.Б. Дмитриева, Н.В. Дмитриенко, О.М. Дудина, В.А. Иншаков, А.К. Кана-



матова, А.И. Матвеева, Ю.А. Нехаева, И.Ф. Нотфуллина, О.В. Олисова, Н.Е. Сарапова, Р.Р. Хизбуллина, С.В. Чегринцова, М.А. Ширяев); проблемы карьерных стратегий студенческой молодёжи в обществе (Е.С. Дорощук, Л.В. Назарова, О.П. Цариценцева);

- проблемы молодого специалиста и будущих выпускников вузов, их профессиональной идентичности на этапе кризиса становления молодого специалиста, теоретико-методических основ совершенствования системы работы с молодыми специалистами компании; социально-психологического оснащения планирования карьеры выпускников вузов; социальной и профессиональной адаптации молодой экономической интеллигенции на рынке труда и занятости; региональных трудовых стратегий молодых специалистов, формирования социально-профессионального статуса молодых специалистов сельского хозяйства в регионе; управления профессиональным становлением молодых специалистов аграрного сектора современной России; формирования и развития конкурентоспособности молодых специалистов на рынке труда; изучения ресурса труда студенческой молодёжи и совершенствование его использования; социальной мобильности выпускников вузов и молодых специалистов в регионе; адаптации

молодых специалистов на современном рынке труда, в том числе в системе образования современного российского общества; профессионального управления конкурентоспособностью молодых специалистов; изучения особенностей становления социальной группы молодых специалистов с высшим образованием в трансформирующемся обществе; формирования психологической готовности молодых специалистов к профессиональной деятельности и прочие актуальны на протяжении более полувека (Л.Р. Абдулхакимова, Ю.Б. Верпаховская, И.В. Вирина, Е.И. Гиниатуллина, Ж.Р. Дмитриева, О.Б. Дмитриева, Н.В. Дмитриенко, О.М. Дудина, В.А. Иншаков, А.И. Матвеева, Ю.А. Нехаева, И.Ф. Нотфуллина, О.В. Олисова, Н.Е. Сарапова, Р.Р. Хизбуллина, С.В. Чегринцова, М.А. Ширяев);

- психологический портрет студента Герценовского университета (рубеж XX и XXI веков) (В.Х. Манеров; С.Т. Посохова, Н.Н. Королёва); адаптация специалистов в профессиональной среде в условиях изменяющегося общества (К.А. Чуркин); перспективы развития молодёжного рынка труда Дальнего Востока; формирование личной успешности будущего специалиста в современном вузе (Ю.А. Завьялова); адаптация молодых специалистов в условиях регионального рынка труда (К.Е. Журавлёва,



О.П. Петрова, Г.А. Петушкова); профессиональное становление молодых педагогов в московских школах (В.В. Рябов, Е.С. Кушель); совершенствование производственной практики студентов и стажировки выпускников вузов в соответствии с требованиями научно-технического прогресса и производственной практики студентов и стажировки молодых специалистов (М.М. Ревяко, А.Е. Пантелеймонов, В.М. Рыжков); подготовка специалистов (В.Г. Немировский); использование труда молодёжи в Узбекистане (Р.А. Убайдуллаева, М.И. Муракаев, Т.Б. Мусаева); совершенствование подготовки и практики использования в народном хозяйстве молодых специалистов (Л.Ю. Емельянова, А.М. Пустоход); повышение творческой активности молодой научно-технической интеллигенции (А.М. Пустоход, В.В. Меньшиков, Л.П. Морова); условия роста творческой активности молодых кадров науки (В.И. Гриценко, Б.А. Малицкий, И.Н. Манжула); социальная активность специалиста (источники и механизм формирования) (Е.А. Якуба, В.А. Правоторов, И.Д. Ковалёва) профессиональное воспитание молодой научно-технической интеллигенции (В.А. Дунаев, В.Я. Кочергин); социальный облик специалиста (А.Р. Матуленис);

- проблемы студенческой молодёжи в современных условиях (О.А. Абдулина, С.В. Алещенок, О. Берак,

Ю.Р. Вишневский, О.А. Голубкова, И.М. Ильинский, Т.Э. Петрова, А.Н. Шибаева, С.Н. Щеглова); исследование возрастных особенностей студентов, их стремления к самопознанию, формирование самоотношения (И.С. Кон), становление самосознания в общении, в достижениях, профессиональной ориентации, жизненном самоопределении (Ф.Ю. Гогоберидзе, И.П. Дусева, Г.И. Осадчая, М.Х. Титма, Н.Ю. Томилина, М.С. Яницкий);

- особенности студенческой молодёжи в различных аспектах (Г.Д. Гачев, Л.Н. Гумилёв, К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, И.Г. Дубов, С.Н. Иконникова, Т.В. Ковалёва, В.Т. Лисовский, Т.Э. Петрова, Л.М. Смирнов, Ю.Р. Вишневский, Л.Я. Рубина, В.Т. Шапко, Е.Н. Куриленко, И.Л. Шикова); жизненные планы студентов и социально-профессиональные ориентации (Г.А. Родионова и Д.Г. Стрелков, О.В. Москаленко, А.А. Деркач); жизненный путь личности (А.А. Кроник), субъективная картина (Б.Г. Ананьев, А.В. Карпов); рост и развитие личности (Н.Р. Битянова); разумная организация жизни личности (Л.В. Сохань, В.А. Тихонович, О.А. Киселевой);
- отдельные социально-психологические аспекты развития личности в студенческом возрасте: концепции жизненных планов (В.А. Ядов), социальной активности (В.Г. Морд-



кович), трудовой мотивации, вхождения студенческой молодёжи в социум; концепций — психоаналитической-психологической (З. Фрейд, Р. Бенедикт), которая берёт за основу психоаналитическую концепцию жизненного пути личности и строит определение молодёжи на возрастных психофизических особенностях личности молодого человека; вклад в это направление внесли отечественные психологи (Л.И. Божович, Л.П. Буева, И.С. Кон, С.Н. Иконникова, Д.Б. Эль-конин); структурно-функциональной (А.И. Коган, Ю.С. Колесников, В.Т. Лисовский, Б.Г. Рубин, В.А. Шуб-кин и др.), которая изучает различные типологизации студенчества; культурологической, которая рассматривает социальные проблемы молодёжи (К. Мангейм, М. Мид), молодёжные проблемы современного общества (В.И. Чупров) [1–4].

Таким образом, студенчество стало предметом исследования в теоретическом изучении проблем общества и личности (Г.Д. Гачев, Л.Н. Гумилёв, К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, И.Г. Дубов, С.Н. Иконникова, Т.В. Ковалёва, В.Т. Лисовский, Т.Э. Петрова, Л.М. Смирнов, Ю.Р. Вишневский, Л.Я. Рубинна, В.Т. Шапко, Е.Н. Куриленко, И.Л. Шикова).

Студенчество определяется как самобытная, активная и образованная молодёжная группа, близкая по своему общественному положению к интеллигенции

и являющаяся резервом социума. При анализе студенчества и данного возрастного этапа важно учесть следующее. Этот период развития личности соединяет два полярных влечения: с одной стороны, обособление своего внутреннего мира от вторжения посторонних и близких людей и с другой — стремление расширить социальные контакты [5].

Кроме того, студенческая молодёжь рассматривается как активная профессиональная группа в долгосрочном будущем, которая будет играть решающую роль в жизни и деятельности важнейших сфер общества. В процессе получения высшего образования студенты должны сформировать карьерную компетентность — ключевую в общей модели компетентности специалистов. Этому может помочь и социально-психологическое обеспечение планирования карьеры молодых специалистов. Под ним понимается такой процесс, в ходе которого планирование карьеры молодых специалистов представляется как осмысление личностью своей мотивационно-целевой сферы, самосознание (образ Я), оценка и формирование профессиональных знаний, умений и навыков, которые способствуют реализации карьеры в профессиональном социуме. Говоря о карьерном развитии студентов, нельзя не отметить и возможность построения студентами негативной карьерной стратегии [6].

Резюмируя, можно сделать вывод о многослойности и широчайшем кругу-



зоре исследовательских проблем студенческой молодёжи в психологии.

Относительно темы обучения студентов можно утверждать, что она изучается либо как общая проблема педагогики, либо как частные аспекты отдельных отраслей знаний (преподавание математики, гуманитарных дисциплин), либо как проблема категорий вузов (технических, гуманитарных).

Таким образом, можно представить имплементацию поставленного нами вопроса о современных аспектах учебно-познавательной мотивации студентов для более успешного обучения в вузе только через поиск различных психодидактических приёмов.

Приём в педагогической теории понимается как составная часть метода [8–10]. Под *методами обучения* (от греч. *metodos* — путь к чему-либо) понимаются способы совместной деятельности обучающихся и обучаемых, направленные на достижение ими образовательных целей, упорядоченная деятельность педагога и учащихся, направленная на достижение заданной цели обучения [11–13]. Под методами обучения (дидактическими методами) часто понимают совокупность путей, способов достижения целей, решения задач образования. Методы обучения отражают во взаимосвязи способы и специфику обучающей работы преподавателя и учебной деятельности учащихся по достижению целей обучения [14–16].

Метод обучения характеризуется тремя признаками: цель обучения; способ усвоения; характер взаимодействия субъектов обучения, и отражает способы обучающей работы учителя и способы учебной работы учащихся в их взаимосвязи; специфику их работы по достижению различных целей обучения. Таким образом, *приём* — это элемент метода, его составная часть, разовое действие, отдельный шаг в реализации метода или модификация метода в том случае, когда метод небольшой по объёму или простой по структуре [17–20]. И если *метод обучения* — это сложное, многомерное, многокачественное образование, то приём также многоаспектен, хотя и существуют попытки в дидактике его упростить и представить как некоторый элементарный методический поступок, направленный на решение конкретной задачи преподавания на определённом этапе занятия. *Приём обучения* — это конкретный способ, деталь, элемент метода. В педагогической практике методический приём используется в целях активизации восприятия учебного материала, углубления познания, стимулирования познавательной деятельности. Это может быть показ картины, иллюстрации, таблицы; либо структурирование пояснения.

В методе обучения находят отражение объективные закономерности, цели, содержание, принципы обучения. Диалектика связи метода с другими категориями дидактики взаимообратная: будучи производным от целей,



содержания, форм обучения, методы в то же время оказывают обратное и очень сильное влияние на становление и развитие этих категорий. Ни цели, ни содержание, ни формы работы не могут быть введены без учёта возможностей их практической реализации, именно такую возможность обеспечивают методы. Они же задают темп развития дидактической системы — обучение прогрессирует настолько быстро, насколько позволяют ему двигаться вперёд применяемые методы.

Итак, *приём обучения* — составная часть или отдельная сторона метода обучения, то есть частное понятие по отношению к общему понятию «метод». Границы между этими двумя понятиями очень подвижны и изменчивы. В одних случаях метод выступает как самостоятельный путь решения педагогической задачи, в других — как приём, имеющий частное назначение. К примеру, если преподаватель сообщает новые сведения словесным методом (объяснение, рассказ, беседа), в процессе которого иногда демонстрирует наглядные пособия, то их показ выступает как приём. Если же наглядное пособие является объектом изучения и основные знания учащиеся получают в процессе его рассматривания, то словесные пояснения выступают как приём, а демонстрация — как метод обучения. Таким образом, метод включает в себя ряд приёмов, но сам не является их простой суммой. Приёмы определяют своеобразие мето-

дов работы преподавателя и учащихся, придают индивидуальный характер их деятельности.

Приём важно разделять от *правила обучения (дидактическое правило)* как конкретного указания о том, как надо поступать в типичной педагогической ситуации обучения (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, Ю.К. Бабанский и др.). Правило служит описательной, нормативной моделью приёма. Система правил для решения определённой задачи — это уже нормативно-описательная модель метода [14, 19, 20].

В структуре методов обучения выделяются *объективная и субъективная части*. *Объективная часть* обусловлена теми постоянными, неизменными положениями, которые обязательно присутствуют в любом методе независимо от его использования различными педагогами. В ней отражаются общие для всех дидактические положения, требования законов и закономерностей, принципов и правил, а также постоянные компоненты целей, содержания, форм учебной деятельности. *Субъективная часть* метода обусловлена личностью педагога, особенностями учащихся, конкретными условиями.

Педагогика располагает множеством методов обучения, эффективность которых во многом зависит от индивидуальной методической системы педагога и способов и характера его взаимодействия с учащимися. Каждый отдельно взятый метод имеет определённую логи-



ческую структуру, которая зависит от того, как построено содержание учебного материала, и от учебной деятельности учащихся.

Важно, что методы обучения неразрывно связаны с *методами мышления* (индукция, дедукция, анализ, синтез и др.), методы обеспечивают возможность проникнуть в сущность вещей и явлений. Б.Т. Лихачёв отмечал, что объективно существуют три общественных источника, которые питают педагогику в сложном деле разработки, творческого создания методов обучения:

- 1) научное познание;
- 2) обыденное познание;
- 3) способы обмена информацией.

Особенность педагогических методов обучения в том, что они синтезируют, включают в себя в обобщённом виде способы познания всех трёх источников [18]. В образовательном процессе важно умело управлять обучением, достигая основной цели его цели — *научить учиться*. Смысл такого процесса в том, чтобы выработать задатки и основы культуры умственного и физического труда, которая является фундаментом для непрерывного образования, для развития у учащихся стремления к самообразованию, к активному участию в производстве в условиях инновационных процессов.

В современной педагогике сложились различные новые методические системы. Возьмём, к примеру, *модульное обучение*. Изложение материала боль-

шими блоками (модулями, разделами) позволяет осмыслить его лучше, осознать логические взаимосвязи. Учащийся представляет материал не частями, а в целостном виде. Однако внедрение новых видов обучения и новых методик не означает исчезновение традиционных. В процессе модульного обучения актуальным и крайне необходимым будет традиционная методика концентрированного обучения.

Методы обучения выполняют *познавательную и мировоззренческую* функции. Эффективность процесса обучения и воспитания во многом зависит от того, насколько быстро и успешно учащийся превращается из объекта дидактических воздействий в субъект познавательной деятельности. Приведение в движение с помощью методов обучения всех сущностных сил побуждает у него интерес к содержанию и проблемам учебной деятельности, обеспечивает успех в воспитании познавательной активности. Воспитательная функция методов обучения направлена на развитие в школьниках и студентах познавательно-творческой активности.

Таким образом, методы обучения как совокупность приёмов и способов обучающего взаимодействия педагога и учащихся коренятся в разнообразных методах человеческого искания истины и познавательного общения. Они научно-педагогически преобразуются на основе предъявляемых к ним общих требований и являются важнейшим



механизмом обучения благодаря реализации их педагогических функций.

Исследователи указывают на историчность методов обучения, которая зависит от уровня развития производительных сил и характера производственных отношений [7–20].

На ранних этапах общественного развития социальный опыт передавался подрастающим поколениям в совместной деятельности детей и взрослых, поэтому преобладали *методы обучения, основанные на подражании*. С момента организации школ появились *словесные методы обучения*. Учитель устно передавал готовую информацию детям, которые её усваивали. С возникновением письменности, а затем и книгопечатания появилась возможность выражать, накапливать и передавать знания в знаковой форме. Слово становится главным носителем информации, а *обучение с помощью книг* — массовым способом взаимодействия учителя и ученика.

В эпоху великих открытий и изобретений словесные методы постепенно утрачивают значение единственного способа передачи знаний учащимся. В обучение органично входят такие методы, как *наблюдение, эксперимент, самостоятельная работа, упражнение, направленные на развитие активности, сознательности, инициативности ребёнка*. Распространение получают *методы наглядного обучения*.

На рубеже XIX и XX веков важное место приобрёл *эвристический метод*

как вариант словесного, который более полно учитывал потребности и интересы ребёнка, способствовал развитию его самостоятельности. Методам «книжной» учёбы противостояли *«естественные» методы*, то есть обучение в ходе непосредственного контакта с действительностью. Интерес вызвала концепция *«учение через деятельность»* с использованием практических методов обучения. Основное место ей отводилось ручному труду, деятельности различного рода, а также работе учащихся с литературой, в процессе которой у детей формировалась самостоятельность на основе использования собственного опыта. Утвердились *частично-поисковые, исследовательские методы*.

Однако независимо от роли, которую в разные периоды отводили тем или иным методам обучения, ни один из них не является универсальным. В учебном процессе следует использовать разнообразные методы обучения и их приёмы.

В преподавании учебных дисциплин в средней общеобразовательной и коррекционной, профессиональной средней и высшей школах выделяются различные приёмы:

- работа с текстами (О.В. Москаленко [21]);
- дидактические сказки [26];
- дидактические игры (Т.Н. Бухмина, А.К. Аксёнова [22], А.В. Бондаренко [23], Л.В. Бочкарева [24], А.А. Смоленцева [25], А.И. Максаков, Г.А. Тумакова [27]) и др.



Дидактические игры востребованы на любом уровне образования. В различных сборниках насчитывается более 500 дидактических игр. На практике наиболее часто используются игры либо в «чистом» виде, либо в сочетании с другими видами игр: подвижными, сюжетно-ролевыми и др.

В психодидактике высшей школы нам представляется приемлемым использование следующих дидактических приёмов:

- для развития личности студентов — приёмы развития логического мышления студентов;
- для применения современных технологий в процессе обучения — **приёмы мультимедийной дидактики**;
- для контроля за самостоятельной работой студентов — дидактические приёмы совершенствования самостоятельной контролируемой работы студентов;
- для повышения эффективности вузовского обучения — приёмы укрупнения дидактических единиц как фактора систематизации учебного материала и знаний студентов.
- Психологическое обоснование **первого приёма** отражено в трудах психологов-исследователей:
- мышления — Д.Б. Богоявленская, С.Л. Рубинштейн, О.К. Тихомиров;
- формирования логических операций у учащихся — Д.Н. Богоявленский, В.В. Давыдов, Н.А. Менчинская, А.В. Усова, Г.И. Щукина, Е.Н. Кабанова-Меллер;
- обучения взрослых логическим операциям — Н.А. Подгорецкая, Н.П. Балдина, Т.С. Кудрина;
- порядка формирования приёмов мышления как анализа и синтеза; затем сравнения; затем абстрагирования и обобщения; и только лишь потом конкретизации — Н.Ф. Талызина, Л.А. Бирюков, Б.Ф. Курбело, А.А. Люблинская, Н.Н. Поспелов, И.Н. Поспелов, А.А. Прядехо, В.Ф. Паламарчук, Е.А. Хотченкова [28].

Можно сделать главный вывод — формирование логических приёмов мышления в единстве со специфическими приёмами деятельности более эффективно, нежели изолированное их формирование. Более того, применение логических приёмов требует двух этапов: выделение содержательной составляющей и логических отношений. В первом случае формирование конкретных приёмов и знаний с применением логических приёмов, осознанных учащимися, позволяет в дальнейшем легче абстрагироваться от конкретного содержания и усвоить логические приёмы мышления. Используя этот вывод, можно развивать умение выполнять те или иные логические операции с использованием косвенного пути.

При этом определим, что логические операции — анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение и классификация — приоритетны для развития логического мышления.



В качестве дидактических приёмов для развития логических операций *анализа и синтеза* можно использовать следующее:

- анализ условия предполагает правильное понимание условий задачи и поставленных вопросов; в том числе анализ данных и искомых величин, здесь «производится выявление взаимосвязей между известными и неизвестными величинами»;
- анализ плана решения задачи заключается в проверке правильности и в улучшении создаваемого плана решения, при этом выявляются противоречия с условием задачи; и анализ самого решения заключается в проверке решения и его обоснованности при помощи сопоставления решения с отдельными частями условия задачи и с условиями задачи в целом;
- анализ результата предполагает проверку результата с условием задачи и чертежом;
- использование и совершенствование форм практических действий, как составление конспектов, планов, тезисов, схем, графиков, диаграмм;
- применение последовательности мыслительных действий при выполнении анализа и синтеза — активизация восприятия, памяти и воображения; воссоздание целостной картины объекта или явления; выделение критерия анализа; воображаемое выделение частей объекта, соот-

ветствующее направлению анализа; описание свойств частей объекта анализа; повторное синтезирование целой картины объекта и проверка его целостности;

Для развития логической операции *сравнение* важно применять такие приёмы:

- производить операцию сравнения как по сходным, так и отличительным признакам (полное сравнение), а также по одному признаку (частичное) на абстрактном материале и согласно алгоритму приёма сравнения;
- установление целей сравнения — повторение теоретических сведений о предметах сравнения — выделение главных признаков сравнения — определение различий (сходства) или того и другого — вывод из сравнения;
- рассмотрение типичных учебных ситуаций, диктующих постановку задачи на сравнение: сравнение с целью выявления общего в событиях, процессах, явлениях; сравнение с целью выявления особенного, отличительного; полное сравнение: установление как сходства, так и отличия; сравнение с целью выявления главного, основного в явлениях, событиях, процессах; сравнение, имеющее целью выяснить отношение учащихся к объектам, дать оценку; сравнение, в процессе которого учащиеся устанавливают причинно-следственные связи между явлениями; сравнение



с целью прогнозирования; сравнение, в процессе которого учащиеся конкретизируют общие представления и знания об объекте;

➤ обучение приёму сравнения в три этапа:

1. Что такое «признаки», «признаки сходства», «признаки различия»? (Формирование умения определять различные признаки предметов и явлений, находить признаки сходства и различия).
2. Пропедевтика приёма сравнения.
3. Знакомство со структурой приёма сравнения (ориентировочное действие) и др.

Развитие логической операции *абстрагирования* возможно с помощью следующих приёмов:

- выделение положительного (отделение и сохранение существенных признаков) и отрицательного абстрагирования (отбрасывание несущественных признаков);
- акцентирование внимания на противопоставляющем (расчленяющем) абстрагировании — сознательное разделение существенного и несущественного и их противопоставление. Этот вид абстрагирования имеет большее значение в формировании понятий, чем только вычленение существенных признаков, при этом формирование приёма противопоставляющего абстрагирования включает в себя два этапа: обучение приёму и обучение способам его переноса;

- формирование операции любого абстрагирования посредством трёх этапов:

- 1) формирование понятия путём выявления существенного признака и формирование умения путём выделения существенных признаков;
- 2) формирование понятия через несущественные признаки, и формирование умения через выделение несущественных признаков; противопоставление существенным признакам несущественных;
- 3) формирование понятия посредством приёма абстрагирования с помощью структуры приёма абстрагирования, формирование умения путём выполнения приёма абстрагирования в полном объёме и включение приёма абстрагирования в систему ранее изученных приёмов;

- использование алгоритма действий: определить объект наблюдения (исследования) и выделить в нём как можно больше признаков; в соответствии с поставленной целью наблюдения (исследования) сравнить признаки между собой и выделить группу существенных; выделить группу признаков, от которых нужно отвлечься в соответствии с поставленной целью; сопоставить получившуюся после выделения существенных признаков и отвлечения от несущественных идеальную модель объекта реальному предмету или явлению; определить условия, при которых



реальному объекту можно сопоставить идеальный объект, и наоборот.

- внедрение схемы формирования операции абстрагирования: анализ исследуемых объектов (выделение всей совокупности признаков данного объекта); сравнение (выделение отличительных и общих признаков объектов); выделение существенных признаков и отвлечение от несущественных на основании проведённого сравнения;
- применение мыслительного алгоритма абстрагирования: активизация восприятия, памяти и представления; описание целостной картины объекта или явления; анализ объекта абстрагирования для выделения его существенных сторон и качеств; воображаемый синтез абстрактной модели объекта; обобщение главных существенных свойств объекта.

Следующий комплекс приёмов, позволит развить операцию *обобщение*: внедрение алгоритма мыслительного приёма обобщения посредством формирования приёма в две фазы:

- первая фаза — знакомство с перечнем действий: рассмотреть заданные объекты на предмет общих, существенных признаков, получить предварительный вывод; сопоставить те же объекты на наличие их несущественных признаков, определить, в каких пределах эти признаки различаются, в каких сходятся, сформулировать основной вывод;

- вторая фаза — освоение переноса, а точнее, два разных способа переноса. Первый — «перенос в усвоении», где полученные знания реализуются в умения, чем достигается устранение так называемых «ножниц» между теорией и практикой школьного обучения. Второй способ — «контрольный перенос», где усвоенные приёмы и способы переноса используются самостоятельно.

Для развития *обобщения* возможно использовать схему процесс формирования обобщения:

- проведение нескольких приёмов обобщения под руководством преподавателя;
- диагностика уровня сформированности обобщения у обучающихся;
- создание положительной мотивации к обучению приёму обобщения;
- «внутренний проговор» приёма и правил его проведения;
- перенос приёма на разные условия для решения предметных задач;
- перенос приёма на внеучебную деятельность, творческое его применение.

Возможна дифференциация данной схемы:

- для эмпирического обобщения: выделите главное понятие из данного вам задания, проверьте, как вы понимаете его смысл; отберите основные, типичные факты из материала темы (раздела, курса); сравнивая их между собой, выделите общее,



существенное; сделайте вывод, то есть сформулируйте тенденцию, ведущую идею;

- для теоретического обобщения: выделите главное понятие из данного вам задания; обозначьте основные характеристики, отношения в изученном материале; проанализируйте под углом зрения сформулированных исходных характеристик конкретный материал, проследите эволюцию его развития; сделайте вывод, то есть сформулируйте тенденцию, закономерность, ведущую идею, закон.

Допустима в обучении схема по формированию операции обобщения, основанного на методах исследования индукции и дедукции. Для индуктивного обобщения предлагается следующий алгоритм: зафиксируй первое впечатление об объектах, подлежащих обобщению; найди, чем отличаются объекты друг от друга; найди сходные признаки объектов; сопоставь сходные и отличительные признаки, определи существенные, выдели из них существенно общие; сформулируй вывод или определение понятия.

При этом обобщение может иметь следующую структуру: актуализация обобщения посредством памяти, восприятия, представления; получение целостного представления о всей совокупности исследуемого объекта или явления; выделение главных понятий, характеристик или отношений; опреде-

ление общих существенных свойств или отношений; извлечение выводов о ведущей идее и тенденции процессов и явлений.

Развитие логической операции *классификации* возможно:

- при внедрении такого плана действий по формированию и совершенствованию операции классификации: знакомство с элементами формальной логики; объяснение и усвоение сущности операции классификации; показ и анализ готовых (верных и неверных) классификаций различных объектов; выработку, рекомендации и применение правил (предписаний, алгоритмов) классификации; упражнение в классификации различных объектов;
- при реализации в качестве ориентировочной основы действия по выполнению операции классификации такого алгоритма: выбрать общий всем рассматриваемым предметам признак, степень выраженности которого они отличаются один от другого; объединить предметы, обладающие этим признаком, в один класс; проверить получившееся деление на классы:
 - а) проверить, содержат ли классы одни и те же элементы (то есть относится ли каждый предмет к одному классу; являются ли понятия, которые определяют класс, рядоположенными);
 - б) составляют ли все классы вместе исходное множество предметов;



- при осуществлении такого определения классификации: актуализация различных признаков предметов, подлежащих классификации; выделение основания для классификации; проверка проявления основания классификации у предложенных объектов; деление множества объектов на группы (классы).

Второй вид приёмов, который мы предлагаем для психодидактики высшей школы, — это **приёмы мультимедийной дидактики** [29]. Они напрямую связаны с **электронными средствами обучения** и их **эффективность** зависит от уровня владения преподавателем и студентами данными средствами, качества программных оболочек и оборудования, стабильной работы оборудования [30–31].

К приёмам мультимедийной дидактики относятся следующие:

- приёмы, способствующие визуализации мышления. Эффективные приёмы работы с изображениями, видео, даже текстом способствуют не только развитию наглядно-образного мышления, но и более рациональной работе с большими массивами учебной информации;
- приёмы обратной связи — приёмы оперативного мониторинга, или приёмы с интерактивностью (взаимодействием) между участниками образовательного процесса. Получая промежуточные результаты усвоения учащимися новой информации, преподаватель может быстро отреагиро-

вать на изменение траектории обучения, а также при соответствующих программно-технических средствах — обеспечить несколько уровней обратной связи: от групповой до индивидуальной с каждым учащимся персонально;

- приёмы сжатия полученной информации (анимированные таблицы, графики, диаграммы, инфографика и т.д.) — в отличие от имеющихся приёмов сжатия информации в обычной педагогической технике эти приёмы, как правило, интерактивны. Они позволяют в любой момент выйти на заданный уровень объёма информации, обеспечить любой уровень её сжатия
- приёмы для переработки информации (тренажёры, дидактические игры) — приёмы, позволяющие закрепить полученные знания, использовать их для опытов, экспериментов, получения новых знаний;
- приёмы эффективного контроля качества усвоенных знаний (тестеры, тренажёры, системы опроса и т.д.);
- приёмы, направленные на творческое применение накопленных знаний, развитие способностей учащихся (симуляторы, виртуальные лаборатории или отдельные электронные инструменты исследования).

Эти приёмы могут обеспечить высокий уровень активизации мыслительной деятельности, гарантировать уровень поисковой, исследовательской деятель-



ности. Отметим, что **игнорирование специфики приёмов мультимедийной дидактики может привести к педагогическим неудачам.**

Третий вид приёмов — для контроля над самостоятельной работой студентов — дидактические приёмы совершенствования самостоятельной контролируемой работы студентов с помощью разноуровневых заданий.

Это актуально по нескольким причинам. Во-первых, студенты имеют разный уровень подготовленности к обучению в вузе. Во-вторых, в российском обществе поднимается проблема перегрузки учащихся, в том числе и студентов, ослабления их физического и психического здоровья, нарушения баланса для формирования здоровой нации [32–33]. В-третьих, вчерашние школьники, входя в вуз, слабо владеют навыками самостоятельной работы. Поэтому, на наш взгляд, важно внедрить следующий приём: *обучить формам и приёмам самостоятельной работы посредством внедрения разноуровневых заданий, при этом можно использовать методы научного познания, интеграцию заданий и знаний для их выполнения в виде моделирования структурно-логических конструкций.* (С.Б. Игнатов, В.А. Игнатова, А.С. Байметова, Ю.С. Перевощиков, А.Р. Камалева, С.Е. Старостина, Л.В. Подколызина [34]).

Четвёртый вид приёмов, который мы предложили выше для психодидактики высшей школы, для повышения

эффективности вузовского обучения, — приёмы укрупнения дидактических единиц как фактора систематизации учебного материала и знаний студентов.

Приём укрупнения дидактических единиц как фактора систематизации учебного материала и знаний студентов продолжает приёмы развития логики студентов, а именно — обобщение и систематизация знаний. При этом дидактической единицей считается единица процесса обучения, который представляет собой систему деятельности преподавателя (дидактические приёмы учителя) и систему познавательной деятельности студентов (любое задание, связанное с познавательным актом) [35]. Укрупняя дидактические приёмы преподавателя, мы обогащаем методы преподавания. Укрупняя познавательные действия студента, приобщаем его к активным методам учения. Познавательные действия студента обеспечиваются анализом аналогией, обобщением и рядом других действий. Дидактический приём преподавателя также складывается из совокупности приёмов и процедур. Считается, что основой укрупнения выступают логические операции: объединение, обобщение, аналогия, пересечение, дополнение, расширение, суть которых раскрываются в последовательности действий. Одна из основных задач, по мнению В.В. Давыдова, М.Н. Скаткина, Л.В. Занкова, — развитие системного типа мышления. Применяя определённые дидактические приёмы, можно



создать условия как для развития личности, так и для формирования системы профессиональных знаний и умений.

Таким образом, предложенные психодидактические приёмы помогут студентам не только в получении профес-

сиональных знаний и умений [36], но и в развитии профессионального самосознания [37–38], формирования сценария карьерного пути [39–40], а также помочь преподавателям вузов в их личностно-профессиональном росте.

ЛИТЕРАТУРА

1. Москаленко О.В. Содержательные и сущностные характеристики особенностей профессионального самоопределения студенческой молодёжи. / О.В. Москаленко, Ю.А. Сторожева. М.: МААН. — 2013.
2. Москаленко О.В. Сущность карьерного развития студентов в процессе получения высшего образования и возможности психологического сопровождения данного процесса / О.В. Москаленко, О.Б. Храмова. М.: МААН. — 2013.
3. Москаленко О.В. Зависимость формирования структуры и социально-психологических характеристик профессиональной компетентности будущих социальных работников от социума. / О.В. Москаленко, И.В. Лаврентьева. М.: МААН. — 2013.
4. Москаленко О.В. Взаимосвязь профессиональной самореализации молодёжи с процессами её самоактуализации, самоопределения и самоосуществления. / О.В. Москаленко, Г.В. Миронова // Мир психологии. 2011. № 1. — С. 193–200.
5. Москаленко О.В. Проблема планирования карьеры студентов в предметном поле акмеологии // Акмеология. 2012. № 4 (44). С. 24–27.
6. Москаленко О.В. Личностно-профессиональное развитие современного человека // Мир психологии. — 2004. № 4. — С. 166–170.
7. <http://5fan.ru/wievjob.php?id=7759>
8. <http://topdollar.ru/didaktika.html>
9. <http://collegu.ucoz.ru/publ/49-1-0-3431>
10. <http://yaunikum.ru/343-didaktika-teoriya-i-praktika-obucheniya.html>
11. <http://www.modernstudy.ru/pdds-177-1.html>
12. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М: Народное образование, 2001.
13. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. М.: Высшая школа, 1980.
14. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. М.: Педагогика, 1989.
15. Беспалько В.П., Татур Ю.Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. М.: Высшая школа, 1989.
16. Габай Т.В. Учебная деятельность и её средства. М.: Изд-во Моск.ун-та, 1988.
17. Педагогика. / Под ред. Л.П. Крившенко. М.: ТК Велби, Изд.-во Проспект, 2005.



18. Лихачёв Б.Т. Педагогика. Курс лекций. М.: Прометей, Юрайт, 2001.
19. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981.
20. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований: в помощь начинающему исследователю. М.: Педагогика, 1986.
21. Москаленко О.В. Изучение особенностей работы школьников с текстами геометрических задач как один из видов работы практического психолога. / Мат-лы Всерос. науч. конф. М., ИПИ РАО, 1996. — С. 65–69.
22. Аксенова А.К. Дидактические игры на уроках русского языка в 1–4 классах вспомогательной школы. М.: Просвещение. 1989.
23. Бондаренко А. Дидактические игры в детском саду. М.: «Просвещение», 2002.
24. Бочкарёва Л.В. О проблемах дидактической игры // Дошкольное воспитание, 1987. № 7. — С. 24–27.
25. Смоленцева А.А. Сюжетно-дидактические игры. М.: Просвещение, 2003.
26. <https://didaktica.ru/didaktika-priemy-uchebnoj-raboty/334-rabota-uchashhixsya-s-uchebniko-m-fizicheskoy.html>
27. Максаков А.И., Тумакова Г.А. Учите, играя. М.: Просвещение, 1983.
28. Хотченкова Е.А. Дидактические основы развития приёмов логического мышления учащихся-подростков. Режим доступа: www.superinf.ru.
29. Эффективный урок в мультимедийной образовательной среде / Г.О. Аствацатуров, Л.В. Кочегарова. / Ред. МА. Ушакова. М.: Сентябрь, 2012.
30. Москаленко О.В. Роль новых коммуникативно-информационных технологий в деятельности преподавателя вуза // Акмеология. 2014. № 1–2 (специальный выпуск). (Материалы IX Международной научной конференции «Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека» (Москва, 1–15 июня 2014 г.). С. 163–164.
31. Москаленко О.В. Потенциал презентаций в преподавании учебных дисциплин в высшей школе: плюсы и минусы // Акмеология. 2015. № 1. С. 34–38.
32. Гагарин А.В., Раицкая Л.К. Развитие информационной личности: энвайронментальная составляющая // Вестник Международной академии наук (Русская секция). 2013. № 1. С. 013–020.
33. Деркач А.А. В помощь исследователю-акмеологу: о логике акмеологического исследования // Акмеология. 2013. № 4. С. 11–24
34. Подкозьина Л.В. Дидактические приёмы совершенствования самостоятельной контролируемой работы студентов технического вуза: автореф.... дис. канд. пед. наук. С-Пб. 1999.
35. Скрипко З.А. Использование идеи укрупнения дидактических единиц как фактора систематизации естественнонаучных знаний. // Вестник ТГПУ. 2003. № 2. С. 15–19.
36. Москаленко О.В. Роль знаний в построении карьеры человека // Акмеология. 2014. № 3–4 (спец. вып). (Мат-лы XXII Международ. акмеологич. чтен. аспирантов, магистрантов и молодых учёных, М. — СПб., 1–15 декабря 2014 г.). С. 65–66.
37. Москаленко О.В. Профессиональное самосознание личности: итоги, проблемы, перспективы // Акмеология. 2004. № 3. С. 46–50.



38. Москаленко О.В., Иванова Н.А. Акмеологические ресурсы управления развитием муниципальной образовательной системы // Акмеология. 2010. № 2. С. 74–77.
39. Москаленко О.В. Психология профессиональной карьеры государственных служащих. М.:РАГС. 2005.
40. Москаленко О.В. К проблеме субъекта карьеры (кто эффективнее построит свою карьеру: Чацкий или Молчалин? // Мир психологии. 2012. № 3. С. 260–266.



ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НА ЭТАПЕ ПОДГОТОВКИ К ОБУЧЕНИЮ В РОССИИ

ГАЙСИН Владимир Аксенович, кандидат физико-математических наук, доцент, кафедра физики, математики и информатики Первого Санкт-Петербургского государственного медицинского университета им. академика И.П. Павлова,

ВИНОГРАДОВА Татьяна Васильевна, доцент, зам. декана по подготовительному отделению (довузовская подготовка) Первого Санкт-Петербургского государственного медицинского университета им. академика И.П. Павлова,

КУЛИНКИН Борис Сергеевич, кандидат физико-математических наук, доцент, кафедра физики, математики и информатики Первого Санкт-Петербургского государственного медицинского университета им. академика И.П. Павлова,

НИКОНОРОВА Маргарита Леонидовна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра физики, математики и информатики Первого Санкт-Петербургского государственного медицинского университета им. академика И.П. Павлова,

ТИШКОВ Артём Валерьевич, кандидат физико-математических наук, доцент, кафедра физики, математики и информатики Первого Санкт-Петербургского государственного медицинского университета им. академика И.П. Павлова,

ЯИЦКИЙ Андрей Николаевич, доктор медицинских наук, доцент, декан факультета иностранных учащихся Первого Санкт-Петербургского государственного медицинского университета им. академика И.П. Павлова

Представлен опыт подготовки иностранных студентов на подготовительном отделении Первого Санкт-Петербургского государственного медицинского университета им. академика И.П. Павлова. Подготовительное отделение для иностранных граждан было создано в 1961 г. В настоящее время в университете обучаются студенты из 70 стран мира (Бразилия, Иран, Ирак, Египет, Китай, Сирия, Монголия, Греция, Марокко, Тунис, США, Финляндия и др.). Рассматривается накопленный опыт обучения на кафедре физики, математики и информатики. Представляется новая методика интерактивного обучения на английском, китайском и араб-



ском языке, благодаря которой после прохождения учебной программы не только формируются необходимые базовые компетенции, но и развиваются личностные качества, необходимые для дальнейшего обучения в университете. В перспективе планируется активация программ подготовки специалистов для зарубежных стран, особое место в этих программах уделяется медицине.

Ключевые слова: *медицинская акмеология, менталитет, физика, лабораторная работа, математика, математический диктант, подготовительный факультет*

ВВЕДЕНИЕ

В работе излагается накопленный опыт оптимизации обучения иностранных студентов. Обучение организовано в соответствии с обсуждаемым проектом Концепции экспорта образовательных услуг Российской Федерации на период 2011–2020 гг. (далее Концепция) [6]. Известно, что Концепция определяет принципы, основные цели и задачи Российской Федерации в области предоставления образовательных услуг иностранным гражданам в России и за её пределами. Экспорт образовательных услуг в настоящее время — одно из приоритетных направлений внешней политики нашей страны, способствующий укреплению внешнеэкономической и политической стабилизации России, популяризации в иностранных государствах российской науки, образования, культуры и русского языка. В дальнейшем планируется активация программ подготовки специалистов для зарубежных стран, особое место в них уделяется медицине.

Цель исследования — анализ опыта проведения занятий и лабораторных работ на кафедре физики, математики и информатики; обоснование выбора метода обучения, использующего полилингвистический подход, оценка эффективности применения методических пособий, построенных с использованием такого подхода; оценка развития личностных и профессиональных компетенций иностранных студентов. Одной из предпосылок проведения данного исследования стала серия работ, в которых сообщалось об эффективности билингвального обучения иностранных студентов в медицинском вузе. В частности, с использованием англо-русского пособия по физике [2, 3, 7, 8; 9, 10, 11, 13, 15].

Для достижения цели необходимо было решить следующие *учебные задачи*: определить базовый уровень компетенций иностранных граждан — учащихся подготовительного отделения; провести необходимую коррекцию в соответствии с учебно-тематическим планом; помочь



в освоении научного стиля речи по предметам: медицинская физика, математика, медицинская информатика.

Методы исследования и объект исследования. Экспериментальные — метод наблюдения за ходом учебного процесса, педагогический эксперимент и метод педагогического моделирования, теоретический метод идеализации.

В педагогическом исследовании принимали участие 60 иностранных граждан (шесть учебных групп) разного пола (юноши и девушки), с разными базовыми компетенциями. Группы иностранных учащихся формировались следующим образом: одноязычные группы (китайские, арабские учащиеся), смешанные группы (учащиеся разных языковых групп, не владеющие русским языком, не владеющие английским языком), смешанные группы, включающие учащихся со знанием русского языка и учащихся, владеющих английским языком. В этих условиях обучение становилось эффективным средством в формировании личностных компетентностей, навыков социального взаимодействия и сотрудничества.

Особенности организации обучения иностранных студентов в ПСПбГМУ им. академика И.П. Павлова

Первый Санкт-Петербургский государственный медицинский университет имени академика И.П. Павлова (бывший 1-й Ленинградский медицинский инсти-

тут им. академика И.П. Павлова) — государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования Министерства здравоохранения Российской Федерации, одно из ведущих медицинских образовательных учреждений России. В настоящее время ПСПбГМУ в соответствии с принципами медицинской акмеологии [1] готовит высококвалифицированных специалистов по различным направлениям: лечебное дело, стоматология, клиническая психология, спортивная медицина, педиатрия, адаптивная физическая культура, сестринское дело. Проводится обучение и на подготовительном отделении университета. Особое внимание уделяется подготовке иностранных граждан, обучение которых проводилось уже с момента основания в 1897 г. Женского медицинского института (ЖМИ) — первого в России и Европе учебного заведения, в котором женщинам предоставлялась возможность получить высшее медицинское образование (2–4% от общего количества принятых слушательниц). С 1946 г. в университете осуществляется подготовка иностранных граждан для дальнейшего обучения в медицинском вузе. Как отдельное структурное подразделение, факультет иностранных учащихся был образован в 1961 г. Основная задача факультета — организация учебного процесса иностранных учащихся, обучающихся по различным направлениям и специальностям, включая последи-



пломное обучение, а также помощь иностранным учащимся в решении проблем, связанных с размещением в общежитии, решением вопросов соблюдения режима пребывания в Российской Федерации, организацией досуга и вне учебной работы [12].

Иностранные граждане могут поступить на первый курс ПСПбГМУ с последующим обучением на английском языке. В этом случае уровень базовых знаний иностранных учащихся соответствует уровню знаний российских абитуриентов. Для учащихся с более низким уровнем знаний по основным дисциплинам — биологии, химии, физике и математике — существует довузовское обучение на подготовительном отделении. В этом случае проводится обучение по дополнительным программам в течение года по перечисленным предметам и обязательное обучение русскому языку профильной направленности. В конце года на подготовительном отделении проходит итоговая аттестация и выставляется зачёт, оцениваемый по 100-балльной системе, затем следуют вступительные испытания по химии, биологии и русскому языку.

В каждом варианте обучения имеют свои преимущества и недостатки. Первый вариант позволяет сократить время обучения, что, несомненно, представляет интерес для обучающихся и преподавателей. Иностранцы, обучающиеся на подготовительном отделении, учатся, в основном, общаться на русском

языке. Специальная математическая терминология, постановка физических задач на первых месяцах обучения им не понятны. Учитывая то, что уровень базового образования в ряде стран значительно ниже, чем в России, перед преподавателями кафедр ставится чрезвычайно сложная задача — довести уровень компетенции иностранных учащихся до базового уровня компетенции российских студентов-первокурсников. Таким образом, обучение на кафедре физики, математики и информатики способствует формированию личностных и профессиональных компетенций обучающихся, которые складываются из компонентов: знать, уметь пользоваться, уметь применять в практической деятельности. По А.В. Хуторскому, понятие компетенции включает не только когнитивную и технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. Обучаясь русскому языку, иностранные учащиеся познают нашу страну, наши обычаи и традиции. Приобщение к нашей национальной культуре позволяет им легче адаптироваться к окружающей их среде и получить тем самым так необходимую для обучения в России жизненную опору. В дальнейшем это поможет им в развитии эмоциональных, интеллектуальных и личностно-профессиональных качеств специалиста, определяющих его способность успешно выполнять задачи профессиональной деятельности [14].



Основные задачи обучения иностранных студентов на подготовительном отделении ПСПбГМУ

Подготовительное отделение для иностранных граждан — структурное подразделение факультета иностранных студентов университета. Задачами подготовительного отделения являются:

- обучение иностранных учащихся русскому языку (бытовому, культурному и языку будущей специальности);
- освоение научного стиля речи в рамках основных предметов вуза с медико-биологическим профилем (биология, химия, медицинская физика, медицинская информатика);
- подготовка до базового уровня по основным предметам в соответствии с российскими программами обучения и коррекция знаний по общеобразовательным дисциплинам;
- формирование уважительного отношения к культуре страны, её истории, традициям;
- воспитание толерантности к иному мировоззрению, образу жизни, религиозным и национальным особенностям;
- адаптация к жизни в стране, городе, университете;
- обучение правилам паспортно-визового и миграционного режимов.

Следует отметить, что формирование студента многонационального вуза начинается с подготовительного отделе-

ния и является сложным и ответственным процессом. В ходе работы с иностранными гражданами накоплен большой методический материал, который постоянно пополняется и используется при проведении занятий на кафедрах. Отличительными особенностями обучения на подготовительном отделении являются:

1. Сохранение принципа многонациональности. Группы обучающихся формируются из студентов, прибывших из разных языковых стран. Наличие при этом одного языка-посредника — русского в значительной мере сокращает период обучения.
2. Создание и включение в тематику занятий по русскому языку для учащихся адаптированного руководства по миграционному учёту, освоению правил миграционного учёта и визового режима. После его подробного изучения на занятиях студенты сдают зачёт по правилам регистрации.
3. Предоставление возможности слушателям повторить изучение трудных разделов программы. При этом плохо справляющиеся с программой обучения и медленно осваивающие учебный материал переводятся в другие группы с более поздним сроком начала занятий, темп обучения в оставшейся группе сохраняется.
4. Создание благоприятных условий для ознакомления иностранных студентов с русской культурой. Сформирована литературно-музыкальная студия,



в процессе работы которой иностранные учащиеся знакомятся с национальной российской поэзией, песнями, музыкой. Два раза в год студенты проводят концерты и вечера.

5. Коммуникативная компетенция иностранных студентов, изучающих русский язык, формируется с помощью лингвострановедения [1, 5] — методической дисциплины, воспроизводящей в учебном процессе сведения о национально-культурной специфике речевого общения носителя языка. Проводится посещение музеев, выставок, экскурсии в другие города (Петергоф, Пушкин, Новгород).
6. Тесные контакты между преподавателем и учащимися. Каждый преподаватель группы на кафедре русского языка является куратором группы. У студентов всегда есть возможность получить психологическую, информационную помощь в любых ситуациях адаптационного характера.

При этом следует помнить о необходимости обеспечения профессионального здоровья будущих студентов-медиков [1].

Интерактивные формы обучения на кафедре физики, математики и информатики

Немалую роль в подготовке иностранных учащихся играют специалисты физики, преподаватели кафедры физики, математики и информатики, обучающие слушателей на подготовительном

отделении. Совместно с преподавателями русского языка они готовят будущих студентов — иностранных учащихся к освоению чрезвычайно важной и престижной профессии медика. В своей работе преподаватели кафедры физики, математики и информатики основываются на принципах медицинской акмеологии [1] — науки в формировании медика-долгожителя, обладающего высочайшим профессионализмом.

Основные методы обучения (по И.Я. Лернеру и М.Н. Скаткину), применяемые на занятиях, — объяснительно-иллюстративный и исследовательский. Это активные методы обучения, способствующие передаче информации, развитию мышления и обучению на опыте. *Метод лабораторных работ* своё название получил от лат. *laborare*, что значит *работать*. Выдающийся русский химик Д.И. Менделеев отмечал, что в преддверии науки красуется надпись: *наблюдение, предположение, опыт*, указывающая на важное значение опытных (лабораторных) методов познания [14].

Лабораторные работы как метод обучения во многом носят исследовательский характер. Они пробуждают у учащихся глубокий интерес к окружающей природе, стремление осмыслить, изучить окружающие явления, применить добытые знания к решению практических и теоретических проблем [14]. При проведении каждого учебного занятия решаются три основные группы взаимосвязанных целей. *К первой отно-*



сятся цели образовательные (овладение знаниями, умениями и навыками), ко второй — цели развивающие (развитие мышления, памяти, творческих способностей) и к третьей — цели воспитательные (формирование научного мировоззрения, нравственности и эстетической культуры) [14].

Для повышения эффективности обучения по различным разделам физики на подготовительном отделении были разработаны и апробированы нестандартные методики проведения лабораторных работ на основе полилингвистического подхода по темам.

1. **Механика.** Математический маятник. Предлагаем пример методического пособия по лабораторной работе для иностранных учащихся на русском, английском, китайском и арабском языках.
2. **Термодинамика.** Определение абсолютной и относительной влажности, определение поверхностного натяжения различных жидкостей.
3. **Электричество.** Определение ёмкости конденсатора, расчёт и измерение сопротивления сложных цепей.
4. **Оптика.** Исследование оптических систем, состоящих из комбинации собирающих и рассеивающих линз.

В процессе лабораторных работ учащиеся получили навыки в постановке физической задачи, разработке математической модели, для математического построения которой применяется решение дифференциальных уравнений пер-

вого и второго порядка, в проведении непосредственного эксперимента и математической обработке результатов измерений. Слушатели знакомились с методикой обработки результатов измерений и определения погрешности измерений.

Эффективность обучения математике и коррекция «остаточных» знаний осуществлялась с помощью математического диктанта.

На занятиях, в соответствии с требованиями акмеологии [1], применялись современные компьютерные технологии.

На практических занятиях использовались следующие средства обучения: специализированное оборудование, таблицы, плакаты, компьютер, проектор, специализированное и прикладное программное обеспечение.

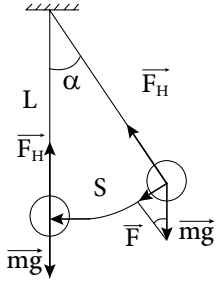
Приобретённые таким образом общекультурные компетенции способствовали развитию личностных качеств обучаемых. Профессиональные компетенции, такие как овладение научно-исследовательской, технологической, организационной деятельностью, позволили иностранным учащимся адаптироваться к непростою для них дальнейшему обучению в ПСПбГМУ.

Выпускники подготовительного отделения демонстрировали базовые знания в предметных областях, способность применять знания на практике, приверженность этическим ценностям, понимание культуры и обычаев других стран, навыки межличностных отношений, способность работать в международной среде.



Лабораторная работа
实验室工作

Ускорение свободного падения
自由落体的加速度



Цель: Purpose:

目的: الغرض:

Экспериментально определить ускорение свободного падения.

To determine the acceleration of free fall experimentally.

使用钟摆计算重力加速度.

الحر السقوط ت سارع ت حديد ت جريد بيا إلى

Задача: Task:

任务: المهام

Вычислить ускорение свободного падения с помощью математического маятника.

Calculate the acceleration of gravity using a pendulum.

用钟摆计算重力加速度.

الاجانب ية عن ال ناءج ال تسارع ل حساب ال بندول امة تخدام ا

Оборудование: Equipment:

设备: ال معدات:

Математический маятник. Штатив.

Секундомер.

Mathematical pendulum. Tripod.

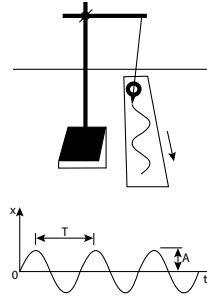
Stopwatch.

Lab Report

مختبر العمل.

The acceleration of free fall

الحر السقوط ت سارع.



数学上的钟摆. 三脚架. 秒表.

توق يت ساعة. ت رايب بود. الرياضى ال بندول

Последовательность эксперимента:

The sequence of the experiment:

该系列的试验:

ال تجربة ت سلسل:

1) Закрепить маятник на штативе так, чтобы он мог свободно колебаться под действием силы тяжести.

Attach the pendulum to the stand so that it is free to oscillate under the action of gravity.

钟摆的站起来, 让它可以自由运动根据《行动的严重性》.

ال عمل إطار في الحركة حرية ت كون أن يمكن ب حيث الوقوف إلى ال بندول ال اجانب ية من

2) Измерить длину нити.

Measure the length of the thread.

措施的绳子的长度.

ال حد بل طول ق ياس.

3) Вывести маятник из положения равновесия и одновременно запустить секундомер.



Displace pendulum from the equilibrium position and simultaneously start the stopwatch.

是徒劳的，是为了转移国摆的平衡的立场，并同时开始的码表。

تدشغيل بده الوقت ن فس في وال توازن موقف من ال بندول ت حضر ان

4) Определить время, за которое маятник совершит 10 полных колебаний.

Determinethe time of 10 complete pendulum oscillations.

确定的时间在这个大钟摆斧头会让10个完整的振动。

الاه تزازات كاملة 10 من يجعل ال بندول الذي الوقت ن حديد

5) Рассчитать период колебаний маятника.

Calculate the period of oscillation of the pendulum.

计算钟摆的摆动时期。

ال بندول تذبذب ف ترة لحساب

6) Вычислить ускорение свободного падения.

Calculate the acceleration of gravity.

计算了加速度的严重性。

حساب ت سارع ال جاذب ية.

7) Дважды повторить пункты 2, 3, 4.

Repeat steps 2, 3, 4 twice.

两次重复步骤2号、3号、4号。

مرتة بين كرر ال خطوات من 2,3,4.

8) Вычислить среднее значение ускорения свободного падения, сравнить с табличным значением.

Calculate the average value of the acceleration of free fall, compared with the tabular value.

了计算平均价值，加速自由落体比较表格的价值。

القيمة جداول مقارنفة، لحر ال سقوط ت سارع قة قيمة متوسط لحساب

Ход работы
取得的进展的工作

The progress of the work.

العمل ت قدم

Для вычисления ускорения свободного падения с помощью математического маятника воспользуемся формулой:

To calculate the gravitational acceleration using a pendulum we use the formula:

计算的重力加速度是用一个摆，我们使用的公式：

ال صديفة ن س تخدم ال بندول ي ا س تخدام ال جاذب ية ت سارع لحساب

$$T = 2\pi, T = \frac{t}{n}$$

Результаты: Results:

成果 : نتائج الن :

N	l, м.	t, с.	T, с.	q экс.	q ср.
1					
2					
3					



Вывод написать на основе сравнения расчётного среднего значения ускорения свободного падения с табличным и указать причины неточности полученных результатов.

Make conclusion comparing table value with calculated average value of free fall acceleration and discuss the reasons of the inaccuracy of the results.

写结论为基础的比较计算得出的平均价值

加速自由落和表格数据。具体说明的理由的不准确所取得的成果。

قيمة متوسط المدسوية بين المقارنة أساس على ذلك بوا أن الخلاصة
الذاتج بدقة عدم أسبابه بين جدول مع الحر السقوط تسارع

Технология создания учебных пособий для лабораторных работ

Подготовка текстовой части учебно-го пособия начиналась со структурирования учебной информации, адаптации к удобному восприятию иностранными учащимися. Для создания пособия использовалась прикладная программа Microsoft Word 2010, текст оформлялся с применением стандартных стилей оформления, готовился составной документ. Разработка графиков, схем, рисунков, иллюстрирующих практический материал, была выполнена в редакторе Paint, результат сохранялся в формате jpg. Учебное пособие оформлено одновременно на четырёх языках: русском, английском, китайском и арабском. Это его основная особенность. При переводе использовались компьютерные технологии перевода — online переводчик Google (<https://translate.google.ru/>), активную помощь оказывали иностранные слушатели подготовительного отделения, владеющие в совершенстве русским языком.

Каждая лабораторная работа имеет следующую структуру: название, цель, задачи, используемое оборудование, последовательность проведения эксперимента, ход работы, полученные результаты и вывод, в котором демонстрируется собственная позиция иностранных учащихся.

Организованная таким образом подача учебного материала обеспечивала дифференцированный подход в обучении в зависимости от уровня подготовленности иностранных слушателей. Научный эксперимент в лабораторной работе оптимально доступен и понятен. Благодаря этому увеличилась эффективность научной мотивации учащихся.

Влияние личности на эффективность процесса обучения с использованием нового подхода

Всесторонность и гармоничность развития учащихся целиком зависят от преподавателя, его научно-педагогической подготовки и качества проводимой



им учебно-воспитательной работы [14]. В то же время важны личностные качества специалиста-преподавателя, они должны соответствовать акмеологическим требованиям [1, 5], обеспечивающим наиболее эффективный процесс обучения.

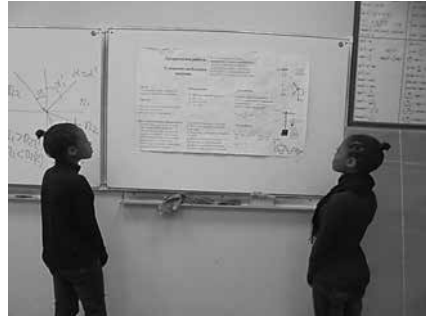
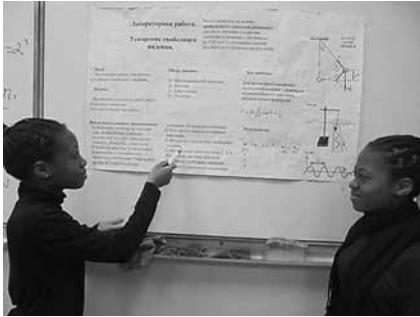
В своей работе преподаватели сталкиваются с рядом трудностей. В первую очередь это связано с многонациональным составом учащихся. В одной группе, состоящей, как правило, из 8–10 человек, обучаются граждане различных стран Европы, Азии, Африки, Латинской Америки и бывших союзных республик. Так, например, одна из групп включала двух девочек из Мозамбика, двух юношей и двух девочек из Китая, девушек из Казахстана и израильянина арабской национальности. Обучению физике и математике на подготовительном отделении предшествует обучение разговорному русскому языку, и обучать специальной физической и математической терминологии приходится преподавателям физики и математики.

Многие будущие студенты наряду со своим национальным языком владеют английским. В ряде случаев преподавателям удаётся преодолеть языковой барьер, используя свои знания международного английского языка. Однако некоторые учащиеся арабской национальности не знакомы с английским языком. В связи с этим кафедра физики, математики и информатики разработала специальное пособие, позволяющее ино-

странным учащимся более успешно освоить необходимый учебный материал на подготовительном факультете ПСПбГМУ. Это пособие содержит перевод специальных физических и математических терминов на четыре языка: английский, французский, китайский и арабский. Обучение сопровождается показом слайдов и озвучиванием терминов с помощью компьютерных словарей-переводчиков на английском, французском, китайском и арабском языках.

Ещё одна трудность — различный уровень базовой подготовки. В одной группе могут находиться наряду с китайцами, окончившими школу с наибольшими баллами по физике и математике, арабами, незначительно уступающими китайцам по уровню базовой подготовки, молодые люди, обучавшиеся в Финляндии, где точным наукам уделяется существенно меньше внимания, и ещё более меньшее внимание уделяется в средних школах бывших союзных республик. В этом случае необходим индивидуальный подход в обучении. На семинарских и практических занятиях студенты с различным уровнем подготовки решают разноуровневые задачи.

Преподаватель должен находиться в тесном психологическом контакте с учащимися. Для этого необходимо учитывать различие менталитета преподавателя и учащихся. Ментальность [4] — это некое свойство традиционного этнического сознания особым образом отражать (и выражать своим пове-



Девочки из Мозамбика обсуждают порядок проведения лабораторной работы

дением) определённую этническую картину мира. Иными словами, это система этнических констант, сквозь которую человек смотрит на мир [4].

ВЫВОДЫ

Представленная технология создания учебных пособий, учитывающая языковые и ментальные различия учащихся на подготовительном отделении,

показала свою эффективность и может более широко использоваться при разработке учебных материалов для обучения таких групп учащихся.

Преподаватель подготовительного отделения должен обладать дополнительными педагогическими навыками, так как работает с учащимися разных этнических групп, являющихся разными языковыми личностями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акмеология: Учебник. 2-е изд., перераб. / Под общ. ред. А.А. Деркача. М.: Изд-во РАГС, 2006.
2. Архангельская Ю.С., Смирнова З.М. Методика преподавания физики иностранным студентам, обучающимся на русском языке // Содержание и структура общей физики для студентов нефизических специальностей университетов в условиях модернизации образования: Сборник трудов совещания-семинара 23–28 октября 2006 г. Тверь: Изд-во ТГУ, 2006. С. 92–94.
3. Архангельская Ю.С., Смирнова З.М. Особенности преподавания физики и математики иностранным студентам в медицинском вузе // Прагматика и коммуникация в обучении русскому языку как иностранному: Тезисы докладов и статей Всероссийской научно-практической конференции 3–4 апреля 2008 г. Москва: ИПК РУДН, 2008. С. 16–18.
4. Гуревич П.С., Шульман О.И. // Культурология. XX век. / Энциклопедия. 1998, 374.



5. Деркач А.А. Развитие акмеологии: Достижения, проблемы, перспективы // Акмеология. 2005. № 1. С. 28–34.
6. Концепция экспорта образовательных услуг Российской Федерации. [Электронный ресурс]. URL: <http://tsogu.ru> eksporta- obrazovatelnykh period 2020-gg. (дата обращения: 02.02.2015).
7. Смирнова З.М., Архангельская Ю.С. Англо-русское билингвальное учебное пособие по физике для подготовительных отделений медицинских институтов // Актуальные проблемы обучения иностранных граждан: Материалы Международной научно-практической конференции 14–16 мая 2009 г. Новомосковск: ГОУ ВПО РХТУ (филиал), 2009. С. 58–60.
8. Смирнова З.М. Из опыта формирования предметной компетенции в условиях билингвального подхода к обучению // Личность в Природе и Обществе: Сборник научных трудов Научно-практической конференции 22 апреля 2010 г. Москва: Изд-во РУДН, 2010. С. 148–153.
9. Смирнова З.М. Использование англо-русского билингвального пособия по физике при обучении иностранных студентов в медицинском вузе // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2010. № 4. С. 70–75.
10. Смирнова З.М. Использование принципа билингвизма при обучении в иностранной аудитории // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2010. № 3. С. 87–92.
11. Смирнова З.М. Особенности билингвального обучения медицинской и биологической физике иностранных студентов // Актуальные проблемы русского языка и культуры речи: Сборник научных трудов Научно-практической конференции 5 октября 2010 г.: В 2 ч. Иваново: ГОУ ВПО ИГХТУ, 2010. Ч. 2. С. 22–26.
12. Смирнова З.М. Формирование предметной компетенции в условиях билингвального образования: к постановке проблемы // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: Материалы Международной научно-практической конференции 25–26 мая 2010 г. Ч. 2. Москва: Изд-во РУДН, 2010. С. 402–407.
13. Факультет иностранных учащихся. [Электронный ресурс]. URL <http://www.spb-gmu.ru>. (дата обращения: 15.04.2015).
14. Харламов И.Ф. Педагогика. — М.: Гардарики, 1999.
15. Gagarin A.V., Smirnova Z.M. Theoretical aspects of bilingual teaching of foreign students in Russia // Вестник РУДН. — Серия: Психология и педагогика. — 2011. — № 4. — P. 64–68.



БИОГРАФИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ КАК РЕСУРС ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

КЛЕМЕНТЬЕВА Марина Владимировна, кандидат психологических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Тульский государственный университет»

В статье представлена попытка изучить роль биографической рефлексии в профессионально-личностном развитии студентов-психологов. Рефлексивный биографический тренинг способствует профессионально-личностному развитию студентов-психологов, если включает знакомство со структурой биографического текста, развитие умений интерпретации жизненного нарратива, обучение способам изменения жизненного нарратива и рефлексии биографического тезауруса, построение рефлексивного взаимодействия в группе в рамках учебно-профессиональной деятельности.

Ключевые слова: амплификация, биографическая рефлексия, учебно-профессиональная деятельность, развитие, жизненный нарратив.

Рефлексия — процесс, направленный на самопознание, самоанализ, самопонимание субъектом содержания и условий развития внутренней жизни и деятельности, фактор эффективной деятельности профессионалов, условие профессионально-личностного развития студентов [2, 3, 4, 6].

Одна из актуальных проблем психологической природы профессионализма психолога — *биографическая рефлексия* [7, 11, 14, 15, 17]. Это форма рефлексии, в которой человек формирует внутреннюю репрезентацию жизненного

пути, выделяя и анализируя отдельные события жизни как субъективно значимые планы своего развития [8, 17].

Мы разделяем мнение Е.Е. Сапоговой о том, что профессиональное сознание предполагает не только рефлексия профессиональной деятельности, но и глубокую внутреннюю работу, совершаемую в отношении особой «психологической *квазиреальности*» — внутреннего мира человека [11].

В наших исследованиях показано, что биографическая рефлексия позитивно влияет на осмысленность жизни взрос-



лых людей и их адаптацию в условиях профессиональной занятости и безработицы. Лица с высокой степенью рефлексии более открыты к жизненным изменениям и готовы принять кризис профессиональной жизни, нежели люди с низким уровнем рефлексии [7, 8]. Биографическая рефлексия выступает *психологическим ресурсом развития*, то есть той индивидуально-психической особенностью субъекта профессиональной деятельности, которая может быть использована им как психологическое средство саморазвития.

Для психолога биографическая рефлексия представляется особенно актуальной, ибо пространство его профессиональной деятельности составляет внутренний мир человека, жизненный путь его самого и его клиента. Биографическая рефлексия задаёт исследовательскую позицию по отношению к жизни другого субъекта (клиента) с целью критического анализа, осмысления и оценки её эффективности для развития другого субъекта. И от того, насколько развита биографическая рефлексия у психолога, будет зависеть его профессиональная компетентность.

Из сказанного следует, что возможности профессионально-личностного развития студентов-психологов связаны с *амплификацией* биографической рефлексии. Согласно психологическому словарю, «амплификация психического развития [лат. *amplificatio* — увеличение, распространение] — всемерное исполь-

зование потенциала возможностей развития психики на каждой возрастной стадии за счёт совершенствования содержания, форм и методов воспитания» [10, с. 49] и шире — образовательного процесса в целом. Мы полагаем, что амплификация биографической рефлексии возможна в условиях внедрения рефлексивных технологий в образовательный процесс вуза.

Под *рефлексивными технологиями* принято понимать широкий спектр образовательных технологий, основанных на формировании и развитии рефлексии в условиях учебной деятельности [1, 2, 4, 6, 12, 13]. *Рефлексивный тренинг* — вид развивающей технологии, организованный в режиме «погружения» на основе алгоритма рефлексивной деятельности, который обеспечит выход субъекта в *рефлексивную позицию*, — позицию внешнего наблюдателя по отношению к выполняемой им учебной деятельности [1, 12]. В рефлексивной позиции субъект не только познаёт свою деятельность, но осуществляет её регуляцию. В работах В.Г. Аникиной, С.Ю. Степанова детально проработаны методы и структура рефлексивного тренинга:

- 1) рефлексия участниками своеобразия своих жизненных отношений;
- 2) выделение привычных способов интерпретации конфликтных ситуаций и понимание своей новой рефлексивной позиции относительно жизненных ситуаций;



- 3) конструирование смысловых альтернатив на основе освоения функций рефлексии в разрешении проблемно-конфликтных ситуаций;
- 4) осознание элементов принятия альтернативных решений и преодоление типичных ошибок;
- 5) достижение конструктивного результата — актуализации и реализации функций рефлексии при разрешении субъектом значимой для него проблемы, обобщение принципов решения проблем [1, 2, 4, 5, 13, 14].

Несмотря на методологическую, концептуальную и методическую проработанность рефлексивных технологий, проблема амплификации биографической рефлексии студентов-психологов в условиях учебно-профессиональной деятельности экспериментально не изучалась.

Это определило *цель нашего исследования* — экспериментально изучить возможности использования ресурсов биографической рефлексии в условиях учебно-профессиональной деятельности студентов-психологов.

Гипотезой исследования было положение о том, что амплификация биографической рефлексии в учебно-профессиональной деятельности студентов-психологов влияет на уровень их профессионально-личностного развития.

Объект исследования — биографическая рефлексия.

Предмет исследования — амплификация биографической рефлексии студентов-психологов.

Методика

Экспериментальная работа проводилась в 2014–2015 гг. на базе ФГБОУ ВО «Тульский государственный университет». В эксперименте участвовали шестьдесят студентов, обучающихся по направлению «психология». Возраст участников эксперимента 19–21 год. Из них пятнадцать мужчин и сорок пять женщин.

Исследование проводилось в несколько этапов.

На первом — *констатирующем* — этапе было проведено индивидуальное диагностическое обследование студентов. Исследование проводилось с использованием авторской методики оценки биографической рефлексии [8] и теста смысловых ориентаций (СЖО) [9]. В исследовании мы использовали данные академической успеваемости студентов. На данном этапе участвовали две группы: экспериментальная и контрольная.

Второй — *формирующий* — этап эксперимента был связан с амплификацией биографической рефлексии студентов экспериментальной группы в условиях учебно-профессиональной деятельности. На этом этапе был реализован разработанный нами рефлексивный биографический тренинг. На данном этапе участвовала экспериментальная группа (30 человек).

Методическими принципами рефлексивного биографического тренинга были следующие положения:



- биографическая ориентация тренинга, то есть создание условий, способствующих самоанализу жизненного пути участников;
- использование широкого культурного материала для интерпретации биографических знаний;
- установление «биографического единства», обнаружения сходства с биографиями других людей;
- стимуляция внимания к биографическим фактам;
- использование разнообразных рефлексивных методов.

Принципы были реализованы в следующих направлениях работы:

- 1) знакомство с культурой автобиографического текста. Цель направления — формирование представлений о структуре биографического текста, возможных способах репрезентации жизненного пути. Были использованы 10 текстов. Среди них: «Исповедь» Августина, «Слова» Ж.-П. Сартра, «Ролан Барт о Ролане Барте» и др.;
- 2) развитие умения психологической интерпретации *жизненного нарратива* — истории жизни, интегрированной в структуру личности, выраженной в форме «рефлексивного проекта жизни, отличающегося сложностью, глубиной, изменчивостью и востребованностью» [16, с. 118]. В рамках данного направления мы знакомили студентов с биографическими концептами — понятиями, определяющими смысл, тему жизненного нарратива. Предлагали найти биографический текст, эксплицирующий конкретный концепт, или создать свой нарратив на заданный биографический концепт. Мы использовали такие биографические концепты, как: «инициация», «испытание», «судьба», «авантюра», «геройство», «потеря», «жизнетворчество» и др.;
- 3) обучение способам рефлексии индивидуального биографического тезауруса — совокупности понятий (слов, метафор), соотнесённых с жизненными событиями. Например, составление «рефлексивного глоссария» — словаря, содержащего слова (не более 10), которые объясняют для самого автора-составителя биографическое знание (событие, явление) и сопровождаются комментариями и примерами из жизни;
- 4) обучение способам изменения жизненного нарратива — вариативному использованию функциональных элементов текста нарратива в символической форме. Например, изменение сюжета нарратива методом включения нового персонажа;
- 5) построение рефлексивного взаимодействия ведущего и участников группы, где сочетаются формы групповой и индивидуальной рефлексии (совместного обсуждения событий и индивидуального анализа событий), наличествует рефлексивное управление со стороны ведущего (передача «оснований» принятия



решения в проблемной ситуации другому участнику процесса), учитывается отрицательное влияние его оценочных высказываний.

Тренинг включал 10 занятий по два часа каждое. Занятия проводились один раз в неделю. Количество участников в группе — до 15 человек.

На третьем — *контрольном* — этапе была проведена повторная диагностика экспериментальной и контрольной групп с использованием заданий констатирующего этапа.

На *заключительном* этапе исследования проводились качественный и количественный анализ данных, их обобщение и систематизация.

Статистическая обработка данных включала подсчёт средних арифметических значений, оценку достоверности межгрупповых различий по U-критерию Манна-Уитни, оценку достоверности внутригрупповых различий по G-критерию, регрессионный анализ (методом наименьших квадратов) в пакете статистических программ SPSS v.21.

Результаты и их обсуждение

Первая диагностика показала, что различия между студентами экспериментальной и контрольной групп отсутствуют.

В контрольной части различия между экспериментальной и контрольной группами статистически значимы.

Сопоставление уровня развития показателей *в экспериментальной группе*

в начале и конце формирующего эксперимента позволило выявить положительную динамику. Её определяло повышение значений показателей биографической рефлексии и смысложизненных ориентаций (при $p \leq 0,01$). Динамика биографической рефлексии в экспериментальной группе связана не только с увеличением количественного показателя, но и качественным изменением: появлением стремления реконструировать рефлексивный проект жизненного пути, сделав его более осозанным, реалистичным, детализированным и гибким. Изменение смысложизненных ориентаций связано с усилением субъектной позиции студентов-психологов экспериментальной группы по отношению к собственной жизни, повышением вовлечённости в процесс жизни и контролируемости своей жизни.

При сравнении показателей *в контрольной группе* в начале и в конце формирующего эксперимента динамику обнаружить не удалось (при $p \geq 0,35$).

Регрессионный анализ позволил выявить степень детерминации осмысленности со стороны биографической рефлексии в контрольной и экспериментальной группах. В качестве зависимой переменной был использован общий показатель осмысленности жизни.

Обнаруженная тенденция повышения влияния биографической рефлексии на осмысленность жизни в экспериментальной группе (при сравнении первого и итогового срезов) подтверждает



положение о *биографической рефлексии как ресурсе развития*.

В табл. 1 представлены результаты регрессионного анализа. Как показывают данные таблицы, после формирующего эксперимента в экспериментальной группе значимо увеличилось влияние биографической рефлексии на осмысленность жизни. Данные для модели, представленной в правой верхней части табл. 1, статистически значимы, объясняя до 41% общей дисперсии. Это значит, что представление о себе как о сильной личности, обладающей ясными смыслами жизни и способностью управлять жизнью, детерминировано уровнем биографической рефлексии. То есть биографическая рефлексия способствует личностному развитию студентов.

Сравнивая показатели детерминации (R^2) в моделях экспериментальной группы до и после эксперимента, мы можем отметить, что формирующее воздействие, направленное на амплификацию биографической рефлексии, способствовало повышению рефлексивных механизмов смыслообразования. Как мы видим, увеличение осмысленности жизни в экспериментальной группе обусловлено детерминацией смысловой сферы со стороны повышающейся биографической рефлексии.

В контрольной группе осмысленность жизни зависит от механизмов, не связанных с биографической рефлексией. Данные табл. 1 показывают низкое качество модели в начале и конце эксперимента.

Таблица 1

Регрессия смысложизненных ориентаций к биографической рефлексии

Показатели	До эксперимента				После эксперимента				
	Предикторы								
	Л	Кг	Сп	Кф	Л	Кг	Сп	Кф	
в экспериментальной группе (N = 30)									
β	+0,1	+0,0	+0,2	-0,3	+0,1	+0,3	+0,3	-0,01	
t	+0,9	+0,5	+1,3	-1,5	+0,9	+1,5	+1,6	-0,3	
Качество модели	$F = 0,83, R^2 = 0,14$				$F = 3,40^*, R^2 = 0,41$				
в контрольной группе (N=30)									
β	+0,4	-0,3	-0,03	+0,1	+0,4	-0,1	+0,1	+0,1	
t	+2,3*	-1,9	-0,2	+0,3	+2,2*	-0,3	+0,7	+0,7	
Качество модели	$F = 1,73, R^2 = 0,13$				$F = 1,70, R^2 = 0,13$				

Условные обозначения:

ОЖ — общая осмысленность жизни; Кф — конфигуративная, Л — личностная, Кг — когнитивная, Сп — социально-перцептивная составляющие биографической рефлексии

* — значимость показателя при $p < 0,05$



Таблица 2

Средний групповой балл академической успеваемости и статистика различий в экспериментальной и контрольной группах

Группа	Средний балл академической успеваемости		Значимость различий (p) G -критерия
	до эксперимента	после эксперимента	
Экспериментальная ($N = 30$)	78,4	87,3	0,02
Контрольная ($N = 30$)	86,5	89,3	0,07

Сравнение динамики рефлексии и смысловых ориентаций в двух группах подтверждает позитивное влияние амплификации биографической рефлексии на личностное развитие студентов-психологов.

Следующий шаг — оценка степени влияния биографической рефлексии на профессиональную (психологическую) компетентность студентов. В качестве показателя психологической компетентности студентов была использована академическая успеваемость.

Как видно из табл. 2, академическая успеваемость в экспериментальной группе значимо повышается в ходе эксперимента. В контрольной группе динамика академической успеваемости не является статистически значимой. То есть повышению психологической компетентности студентов-психологов способствует внедрение в образовательный процесс вуза рефлексивного биографического тренинга, направленного на амплификацию биографической рефлексии.

Выводы

Таким образом, влияние формирующего эксперимента проявилось у сту-

дентов, входящих в экспериментальные группы, в:

- стремлении реконструировать рефлексивный проект жизненного пути, сделав его более осознанным, реалистичным, детализированным и гибким;
- усилении субъектной позиции по отношению к собственной жизни, увеличении вовлечённости в процесс жизни, осмысленности и контролируемости своей жизни;
- повышении психологической компетентности.

Позитивная динамика профессионально-личностного развития студентов-психологов экспериментальной группы объясняется амплификацией биографической рефлексии за счёт внедрения в образовательный процесс вуза рефлексивного биографического тренинга, направленного на знакомство со структурой биографического текста, развитие умений интерпретации жизненного нарратива, обучение способам изменения жизненного нарратива и рефлексии биографического тезауруса, построение рефлексивного взаимодействия в группе.



ЛИТЕРАТУРА

1. Аникина В.Г. Рефлексивный тренинг как средство разрешения конфликтных ситуаций // Культурно-историческая психология. 2009. № 3. С. 72–80.
2. Барышева Т.Д. Рефлексивное обучение как ресурс матарефлексивного развития профессионала // Акмеология. 2013. № 4. С. 25–28.
3. Бехтер А.А. Оптимизация совладающего поведения специалиста путём развития рефлексивности (эмпирическое исследование) // Акмеология. 2014. № 1. С. 138–144.
4. Гагарин А.В. Образовательная рефлексия в профессиональной подготовке бакалавров психологии // Акмеология. 2013. № 3. С. 54–58.
5. Шадриков В.Д., Кузнецова М.Д. Динамика связей показателей интеллекта и рефлексии в процессе обучения // Акмеология. 2013. № 1. С. 31–43.
6. Джига Н.Д. Интегративно-рефлексивный подход к развитию и саморазвитию студента // Акмеология. 2011. № 1. С. 39–58.
7. Клементьева М.В. Исследование трудовой занятости в биографической рефлексии профессионала // Акмеология. 2014. № 2. С. 158–164.
8. Клементьева М.В. Методика оценки биографической рефлексии и её психометрические характеристики // Культурно-историческая психология. 2014. № 4. С. 89–96.
9. Леонтьев Д.А. Тест смысловых ориентаций (СЖО). М.: Смысл, 2000.
10. Психология развития. Словарь / Под ред. А.Л. Венгера // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / Ред.-сост. Л.А. Карпенко. Под общ. ред. А.В. Петровского. М., 2005.
11. Сапогова Е.Е. Профессиональное психологическое сознание: рефлексия вслух // Журнал практического психолога. 1997. № 6. С. 6–12.
12. Степанов С.Ю. Психология рефлексии: проблемы и исследования // Вопросы психологии. 1985. № 3. С. 31–40.
13. Степанов С.Ю., Креммер Е.З. Рефлексивная диагностика в управлении развитием организации // Акмеология. 2011. № 1. С. 77–91.
14. Braun S. Biographisches Lernen als Methode in der Erwachsenenbildung // Report. Literatur — und Forschungsreport Weiterbildung. 1996. N. 37. S. 109–116.
15. Lebensrückblick in Therapie und Beratung. Maercker A., Forstmeier S. (Hrsg.). Springer, 2013.
16. McAdams D.P. The psychology of life stories // Review of General Psychology. 2001. T. 5. N 2. P. 100–122.
17. Staudinger U.M. Life reflection: A social-cognitive analysis of life review // Review of General Psychology. 2001. T. 5. N 2. P. 148–160.



ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С ЖЕРТВАМИ ДЕСТРУКТИВНЫХ КУЛЬТОВ: КАК ПОДГОТОВИТЬ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ?

ИЩЕНКО Марианна Аркадьевна, *магистрантка Кубанского государственного университета*

В статье рассматриваются возможные формы учебной работы по подготовке будущих социальных работников к взаимодействию с представителями деструктивных культов.

Ключевые слова: *деструктивные культы, адепты, сектоведение, проблемное обучение, проблемная ситуация, когнитивный диссонанс, расстройство личности, установочная система человека, подход стратегического взаимодействия, консультирование о выходе, логотерапия*

Чаще всего учителя, врачи и особенно социальные работники достаточно беспомощны в профессиональном общении с представителями деструктивных культов. Их, как правило, не учили этому в вузе, не уделяют внимания на курсах повышения квалификации. Из года в год эта ситуация почти не меняется, а количество сектантов и оккультистов, возвращенных на заморских и доморощенных «учениях», увы, растёт.

Каковы возможные формы учебной работы по подготовке будущих социальных работников к взаимодействию с этой категорией клиентов (или, скорее, пациентов).

Деструктивные культы — это организации, использующие крайне не этические и опасные способы воздействия, разрушающие эмоциональное, психологическое состояние и материальное положение человека. Деятельность таких организаций отрицательно отражается на жизни общества, так как наряду с адептом страдают и вся его семья, друзья и близкие люди. Специалист по социальной работе не только может, но и должен оказывать помощь жертвам деструктивных культов, для этого у него имеется достаточное количество ресурсов.

Даже имея стандартное образование, социальный работник способен взаимодействовать с подобной катего-



рией граждан. Если расширить программу обучения и внести туда информацию об оказании помощи адептам, специалисту будет намного проще действовать в таких ситуациях. Для этого целесообразно расширить программу религиоведения или ввести спецкурс сектоведения.

Сталкиваясь с такими ситуациями, социальному работнику придётся проявлять гибкость и находить решения проблемы самостоятельно. Поэтому главная задача в процессе обучения — развитие творческого мышления, которое поможет решать самые сложные проблемы неординарными способами.

Оптимальная, на наш взгляд, для решения этой задачи педагогическая технология — это проблемное обучение. Наряду с общепедагогическими функциями оно имеет функцию развития творческого мышления обучаемого. Происходит же это путём решения студентом проблемных ситуаций, составленных на основе содержания занятия и заключающих в себе те проблемы, которые встречаются в практике работы специалиста. Проблемная ситуация должна представлять собой либо реальный случай из жизни, либо описанный в многочисленной литературе. Обучающий имеет право придумать проблемную ситуацию, но тогда следует её максимально приблизить к действительности. Вымышленными могут быть и культ, и человек, попавший туда, но проблемы, возникающие в процессе

пребывания в культе, должны быть реальными.

Задача педагога — довести до понимания будущего работника основные понятия, типовые проблемные ситуации и методы работы. В работе с проблемными ситуациями педагог управляет процессом, направлять его в нужное русло.

Учитывая это, предлагаю примерный проблемный план занятия по подготовке социальных работников к взаимодействию с жертвами деструктивных культов.

Общий план занятия

Тема: «Взаимодействие с жертвами деструктивных культов и членами их семей».

Цель: обучить социальных работников взаимодействию с жертвами деструктивных культов и членами их семей.

Задачи:

- расширить знания учащихся о деструктивных культах;
- обучить методам взаимодействия с этой категорией населения;
- с помощью проблемных ситуаций сформировать навыки и умения взаимодействия с жертвами деструктивных культов.

Основная технология проведения занятия: проблемное обучение.

Основные понятия урока: деструктивный культ, когнитивный диссонанс, расстройство личности, установочная



система человека, подход стратегического взаимодействия, консультирование о выходе, логотерапия.

Первый этап: изучение нового

Для этого можно использовать иллюстративный метод передачи информации с помощью специально подготовленной презентации.

Приведём несколько примеров, как можно сочетать слайды презентации с примерами для лучшего усвоения информации.

Ориентировочный план изучения нового материала

1. Феномен деструктивного культа.
 - 1.1. Понятие деструктивного культа (примеры: культ «Храм Народов» или Джонстаун [13], религиозный культ «Церковь саентологии» [4]).
 - 1.2. Причины попадания в культ (внутренние — инфантильность, экзистенциальный вакуум; внешние — бунт против системы, самореализация [10]).
 - 1.3 «Промывание» мозгов (пример: произведения Дж. Оруэлла «1984» [8], «Скотный двор» [9]).
2. Психологическое состояние адепта.
 - 2.1. Когнитивный диссонанс (пример: если курильщику говорить, что курение вредно, у него создается когнитивный диссонанс. Чтобы увеличить диссонанс, нужно продолжать снабжать курильщика

диссонансными когнициями. Например, курение негативно сказывается на детородной функции. Чтобы уменьшить диссонанс, нужно привести примет консонансной когниции, например: если курильщик бросит курить, он значительно прибавит в весе [5]).

- 2.2. Установочная система (пример: начальник отдела изначально был против внедрения новых технологий производства из-за ненадёжности их конструкции, но, высказавшись на собрании о технологиях как о средстве ускорения производства, он, сам того не замечая, изменил свою установку с негативной на позитивную [4]).
- 2.3. Проблемы адепта (пример: образ девушки адепта из фильма «Марта Марси Мэй, Марлен» [6]).
 3. Методы установления контакта и выведения жертвы из деструктивного культа.
 - 3.1. Депрограммирование (пример: история Кэтлин Мэнн, опубликованная в книге С. Хассена [12]).
 - 3.2. Консультирование о выходе (здесь можно использовать книгу К. Джиамбалво, где подробно описывается процесс консультирования [3]).
 - 3.3. Формирование критического мышления у адепта (примером служит таблица и приведённые в ней отличия критического мышления от обыденного [2]).



3.4. Подход стратегического взаимодействия (применение подхода на примере семьи Райхманов из книги С. Хассена [12]).

4. Реабилитация экс-культиста.

4.1. Логотерапия (примеры из практики В. Франкла по экзистенциальной терапии [11]).

В ходе занятия у обучаемых непременно будут возникать вопросы, ответы на которые они должны будут дать в виде прямого ответа либо используя диалог. Педагог также вправе направить аудиторию через наводящие вопросы. Приветствуются примеры из жизненного опыта. Ответы на вопросы аудитории должны быть, насколько это возможно, краткими и чёткими. Диалог — наиболее удачная форма, так как обеспечивает активность аудитории и её заинтересованность, а также личное участие каждого члена.

По завершении первого этапа обучаемые должны владеть основными понятиями для дальнейшего решения проблемных задач.

Второй этап: решение проблемных ситуаций

На втором этапе обучаемым предлагаются проблемные ситуации, которые они должны будут совместно с педагогом разобрать и решить. Сложность ситуаций должна быть среднего уровня, так как лёгкие примеры не способствуют развитию творческого мышления, они будут неинтересны и вызовут неа-

декватное представление о специфике работы. Слишком сложные же ситуации затормозят процесс диалога и также могут привести к быстрой утомляемости и нежеланию их решать. Педагог не должен предлагать готовые решения и указывать нужные методы взаимодействия. Его главная задача — направлять аудиторию на правильное решение.

Структура проблемных ситуаций такова [1]: начальные условия; задачи; методы; конечный результат. В зависимости от вида ситуации какие-то её компоненты будут известны, а какие-то скрыты, их необходимо будет найти, что и послужит решению проблемы. Учащиеся найдут несколько решений, для этого не нужно их ограничивать только одним направлением, а, наоборот — следует предоставить свободу мышления и нахождению новых идей. Количество ситуаций должно соответствовать времени урока и не превышать его. Вкратце разберём примеры двух проблемных ситуаций.

Проблемная ситуация № 1

Излагается в виде интервью. Начальные условия: девушка состоит в культе религиозной направленности, контакт установить можно, была попытка покинуть культ. Задачи и методы определяются вместе с обучаемыми. Конечная цель — вывести адепта из деструктивного культа.

В интервью участвуют мать, отец, сестра молодой девушки-адепта. Место проведения интервью: дом семьи адепта.



Интервьюер заранее договорился о встрече по телефону, а также объяснил цель проводимого интервью.

Интервьюер: Здравствуйте.

Семья: Здравствуйте.

Интервьюер: Вы обещали рассказать о вашей дочери и культе, в котором она находится.

Мать: Да, наша дочь попала в секту полгода назад.

Интервьюер: Скажите, как она там очутилась?

Мать: Мы толком не знаем. Сначала на какие-то семинары ходила, а потом и совсем туда перебралась.

Отец: Туда и её две подружки попали, вместе ходили на семинары.

Интервьюер: А вы пытались как-нибудь вызволить её оттуда?

Отец: Да, мы ходили к психологу, хотели, чтобы он помог нам это сделать, а он, вместо того чтобы помочь, стал нам говорить о том, какие мы плохие родители.

Мать: И о том, что мы сами заставили дочь туда уйти.

Сестра: Мне он вообще сказал, что родители мне больше уделяли внимания, поэтому сестра чувствовала себя ненужной и стала искать поддержки в другом месте.

Интервьюер: А это действительно так было?

Мать: В какой-то степени да, просто старшая дочь больше заинтересована в дальнейшей жизни, чем младшая: старшая учится, работает, а младшая плохо училась и дома сидела.

Отец: Мы упрекали её иногда, но нельзя сказать, что совсем отворачивались.

Интервьюер: А вы пытались связаться с ней, и есть ли у вас возможность общаться с ней?

Отец: Да, ей можно дозвониться. Один раз она даже чуть не ушла из секты, но они ей не дали этого сделать.

Интервьюер: А как они не дали ей этого сделать?

Мать: Мы не знаем как. Она только сказала, что с нами ей будет хуже, чем с ними.

Интервьюер: А кроме психолога вы обращались к кому-нибудь?

Сестра: Я попыталась обратиться в полицию, но там сказали, что помочь не смогут, потому что насильно сестру там никто не держит, никто не угрожает. Мне кажется, что они просто не захотели ничего делать.

Интервьюер: Ну что же, спасибо за информацию.

Дальнейший диалог по решению проблемной ситуации ведётся импровизационными методами. Решение может быть следующим.

Семья адепта жаловалась на то, что психолог, к которому они обратились, не смог помочь им и, кроме того, попытался обвинить членов семьи в том, что дочь попала в культ. На самом деле причина ухода в деструктивный культ человека может быть любая, чтобы точно определить её, нужно провести комплексную работу не только с семьёй, но и с адептом, если возможно. Выше упомянутый



психолог поступил неразумно, пытаюсь, не выяснив реальной причины ухода, обвинить семью.

Задача социального работника — донести до семьи адепта то, что, если они действительно хотят ухода дочери из деструктивного культа, они должны прежде всего приложить немало усилий и попытаться измениться, если это понадобится.

Семья хочет «вывести» дочь из деструктивного культа, и социальный работник может помочь им в этом. Во-первых, чтобы социальный работник действительно смог оказать помощь, ему нужно обладать достаточным количеством знаний в этой сфере. Одна из его основных задач — грамотно построить работу, при возможности минимизировать нежелательные последствия. Здесь можно использовать «консультирование о выходе» [3]. Участие в консультировании всегда добровольное, то есть уважается добрая воля личности.

Целью консультирования о выходе является содействие развитию способностей критически мыслить, особенно в отношении использования контроля сознания. Консультанты по выходу не нарушат прав клиента на свободное волеизъявление и не окажут неправильного влияния на идеологическую или духовную ориентацию клиента.

Семья так же, как и второй адепт, просит законными способами наказать адепта. Сделать это очень трудно из-за невозможности предоставления

доказательств. Здесь действия социального работника ограничиваются направлением к специалисту — адвокату и дальнейшим контактом с ним.

Проблемная ситуация № 2

Начальные условия: мужчина провёл в культе пять лет, имеет психологические проблемы, проблемы с трудоустройством и восстановлением документов.

Задачи, стоящие перед соцработником:

- 1) решить психологические проблемы;
- 2) трудоустроить бывшего адепта;
- 3) помочь восстановить потерянные документы.

Методы определяются вместе с обучаемыми.

Конечная цель: реабилитировать бывшего адепта.

Обучаемым предлагается видеозапись интервью. Опрашивается мужчина. Место, где проходит интервью: здание университета. Интервьюер заранее договорился о встрече по телефону, а также объяснил цель проводимого интервью.

Интервьюер: Здравствуйте.

Адепт: Здравствуйте.

Интервьюер: Это я вам звонила и просила о встрече.

Адепт: Да я вас понял, я готов поделиться своим опытом жизни в секте.

Интервьюер: Скажите, пожалуйста, как на вас повлиял уход из группы?

Адепт: Уход был болезненный. Друг помог мне покинуть группу, но потом, когда я вернулся к нормальной жизни,



мне никто не помогал. Я пять лет провёл в секте и абсолютно разучился нормально жить.

Интервьюер: А в чём именно были проблемы?

Адепт: У меня не было работы, а устроиться на новую я не мог, потому что не мог толком объяснить работодателям, почему пять лет нигде не работал, точнее не числился как работник. К тому же появился сильный страх выходить на улицу одному. Правда, родители присылали мне деньги и с этим уже было легче.

Интервьюер: Это все проблемы?

Адепт: Я потерял страховой полис и не мог обратиться в больницу по поводу головных болей.

Интервьюер: А почему вы не восставляли документ?

Адепт: Я не знал как, и почему-то не хотел ни к кому обращаться за помощью. Боялся, наверное. И, возможно, на работу не устраивался, потому что боялся работодателей.

Интервьюер: А какую бы помощь вы хотели получить?

Адепт: Первое — устроиться на работу, второе — сделать что-нибудь со страхом, потому что в первое время я совсем не мог выйти на улицу. Ну и, конечно, восстановить документы.

Интервьюер: Хорошо, спасибо вам за то, что смогли уделить мне время. Я смогу использовать ваш рассказ в своей преподавательской работе?

Адепт: Да, сможете.

Дальнейший диалог по решению проблемной ситуации ведётся импровизационными методами. Решение может быть следующим.

Бывший адепт говорит о возникшем страхе. К сожалению, социальный работник не обладает достаточной квалификацией, чтобы понять, о каком страхе говорит адепт и как избавить его от этого страха. Поэтому, если социальный работник столкнулся с подобной проблемой, он должен обратиться за помощью к психологу. Психолог, в свою очередь, вместе с адептом работают над его страхами и пытается решить эту проблему. Специалисты должны непрерывно контактировать друг с другом и информировать друг друга о ходе работы. Здесь можно использовать метод «парадоксальной интенции» [11].

Клиентом был утерян страховой полис, и он не может получить бесплатную медицинскую помощь, которая ему необходима. В этом случае социальный работник объясняет ему, как и где можно получить полис обязательного медицинского страхования, какие нужны документы [14]. В случае невозможности самостоятельного восстановления полиса адептом социальный работник берёт эту задачу на себя и сам пытается это сделать. Он собирает нужные документы и отдаёт их в страховой фонд, по истечении 30 дней забирает полис и отдаёт его клиенту.

Далее человеку должна быть оказана медицинская помощь. Опять же социаль-



ный работник должен постоянно контактировать с медицинским персоналом и обсуждать ход работы с адептом.

Адепт говорил о том, что не может устроиться на работу. Трудоустройство этой категории граждан и определение выплаты по безработице отнесено к ведению Федеральной службы занятости России. Социальный работник опять же может помочь в сборе документов для постановки на учёт в службу занятости.

Третий этап: работа с опросником

На этом этапе педагог предоставит обучаемым опросник, состоящий из нескольких вопросов, на которые последние должны будут ответить письменно. Анализ ответов позволит судить об эффективности проведённого занятия.

Опросник может состоять из следующих примерных вопросов.

- 1) Что из предложенного материала вызывает наибольший интерес?
- 2) Что из предложенного материала вызывает затруднение для понимания?
- 3) Какой материал вы хотели бы добавить в содержание урока?
- 4) Какой материал вы бы хотели исключить из содержания?

5) Какой материал, по вашему мнению, не относится к взаимодействию с жертвами деструктивных культов?

6) Насколько полезно проведённое занятие для специалиста по социальной работе?

7) Возможно ли использование рассмотренных методов и способов на практике?

Помощь жертвам деструктивных культов — достаточно сложное направление, требующее широкой специализации социальных работников. Социальный работник может стать первым помощником в подобных описанным выше ситуациях. Использование проблемного занятия в качестве подготовки облегчает процесс обучения, ускоряет передачу информации, способствует развитию творческого и критического мышления. Знания и умения, полученные специалистом, могут стать полезными не только в работе с жертвами деструктивных культов, но и с другими людьми, испытавшими на себе деструктивное психологическое воздействие. Апробация описанного опыта была проведена с магистрантами Кубанского государственного университета второго года обучения весной 2015 г.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гузев В.В., Остапенк А.А. Диалог о методах, или Дидактивный сериал «Матрица» // Педагогические технологии. — 2011. — № 1.
2. Волков Е.Н. Критическое мышление: да что же это такое? или КМ как явление и как ярлык из двух слов [электронный ресурс] // КОПНИ. — URL: <http://evolkov.net/critic.think/described.crit.think.html> (дата посещения: 12.05.2015).



3. *Джиамбалво К.* Консультирование о выходе: Семейное воздействие. Как помочь близким, попавшим в деструктивный культ. — Нижний Новгород.: Издатель Е.Н. Волков, 2008. — 88 с.
4. *Дворкин А.Л.* Сектоведение. Тоталитарные секты. Опыт систематического исследования. — Нижний Новгород.:Христианская библиотека, 2007. — 457 с.
5. *Зимбардо Ф. Дж., Ляйппе М.Э.* Социальное влияние. — СПб.: Питер, 2001. — 373 с.
6. *Марта Марси Мэй.* Марлен [Фильм]: 2011.
7. *Лангоуни М.Д.* Исцеление от культов: Помощь жертвам психологического и духовного насилия. — Нижний Новгород.: Нижегородский гос. ун-т им. Н.И. Лобачевского, 1996. — 301с.
8. *Оруэлл Д.* 1984. — М.: Прогресс,1989. — 320 с.
9. *Оруэлл Д.* Скотный двор. — М.: Московский рабочий, 1992–112 с.
10. *Петрина М.Г.* Психологические причины вовлечения молодых людей в деструктивные неокульти («секты») // Молодой учёный. — 2012. — № 11. — С. 360–363.
11. *Франк В.Э.* Человек в поисках смысла. — М.: Прогресс, 1990. — 368 с.
12. *Хассен А.С.* Освобождение от психологического насилия. — М.: Прайм-Еврознак, 2003. — 400 с.
13. *Чалдини Р.В.* Психология влияния. — СПб.: Изд-во Питер, 2001. — 288 с.
14. Получение медицинского страхового полиса [электронный ресурс]:Федеральный Фонд обязательного медицинского страхования. — <http://www.ffoms.ru/portal/page/portal/top/index> (дата посещения: 12.05.2015).



ИДИ ТУДА — НЕ ЗНАЮ КУДА, ИЛИ КАК СКЛОНЯТЬ ТОПОНИМЫ

ГРИБАНСКАЯ Елена Эдуардовна, профессор кафедры русского языка и культуры речи
Российского государственного университета правосудия

В статье рассматривается правильное употребление названий в устной и письменной речи.

Ключевые слова: географические названия, форма написания, произношение, топонимы, склонение.

Удивительная вещь — названия! Названия стран, городов, улиц, астрономических объектов, рек, сёл, деревень, гор, станций и т.д. Сами придумываем, а потом ломаем голову, как правильно их употреблять в устной и письменной речи. Ладно бы проблемы были только с иноязычными названиями, но и русские не так просты. Начнём, однако, с иноязычных. Задумывались ли вы когда-нибудь, почему мы свою страну называем Россия, а все иностранцы Раша? Неужели не знают, как правильно? Или мы, пытаясь передать точнее произнесение географического названия, не учитываем особенности произношения звуков в другом языке?

Изучая просторы Интернета, выяснили, что этот вопрос волнует многих, вызывает споры, большой интерес.

Так, на форуме ПОГОВОРИМ О РУССКОМ ЯЗЫКЕ бурно обсуждался вопрос о том, что между иноязычным именем собственным и формой его написания в другом языке не всегда существует

соответствие, которое можно объяснить какими-либо правилами, действующими в современном языке. Скорее, это исторически сложившееся традиционное написание или удобство произношения.

Интересной, на наш взгляд, стала подборка таких несоответствий при передаче названий крупнейших иностранных городов и стран в работе М.Б. Волостновой и С.А. Тюрина:

- Париж — вместо требуемого современными правилами — «Пари»,
- Рим — «Рома»,
- Стамбул — «Истанбул»,
- Токио-«Токё»,
- Белград — «Београд»,
- Франция — «Франс»,
- Греция — «Эллас» или «Эллада»,
- Финляндия — «Суоми»,
- Япония — «Нихон» или «Ниппон» [1].

Удивительно, но порой национальное название города или страны в традиционной передаче других языков звучит совсем по-другому.



Значительно большую сложность представляет склонение иноязычных топонимов. Сайт **ГРАМОТА.РУ** [2], ссылаясь на справочные пособия авторов: Ф.Л. Агеенко, Л.К. Граудиной, В.А. Ицко-

вич, Л.П. Катлинской, Д.Э. Розенталя, А.В. Суперанской [3, 4], предлагает следующую подсказку, которую для лёгкости восприятия мы оформили в виде таблицы:

Названия, оканчивающиеся на -а	
Склоняются	Не склоняются
1. Многие заимствованные географические названия, освоенные русским языком, склоняются по типу сущ. жён. рода на — <i>а</i> : <i>Бухара — в Бухаре,</i> <i>Анкара — до Анкары.</i>	1. Не склоняются французские по происхождению топонимы, оканчивающиеся на — <i>а</i> в языке-источнике: <i>Гра, Спа, Ле-Дора, Юра.</i>
2. Названия, к которым в русском языке было прибавлено окончание — <i>а</i> , склоняются: <i>Тулуза, Женева, Лозанна — в Тулузе, Женеве, Лозанне</i> (ср.: Toulouse, Genève, Lausanne).	2. Не склоняются эстонские и финские наименования: <i>из Ювяскюля, на Сааремаа.</i>
3. Склоняются японские географические названия, оканчивающиеся на — <i>а</i> безударное: <i>Осака — в Осаке, Фукусима — из Фукусимы.</i>	3. Не склоняются сложные географические названия на - <i>а</i> безударное, заимствованные из испанского и других романских языков: <i>в Баия-Бланка, в Баия-Лаура, из Херес-де-ла-Фронтера, в Сантьяго-де-Куба, от Поладе-Лена, и Сантьяго-де-Компостела.</i>
4. Испытывают колебания при склонении абхазские и грузинские топонимы, оканчивающиеся на безударное - <i>а</i> . Тем не менее многие из подобных названий склоняются: <i>Очамчира -в Очамчире, Гудаута — до Гудауты, Пицунда — из Пицунды.</i>	
5. Склоняются сложные славянские названия, являющиеся существительными при наличии словообразовательных признаков прилагательных: <i>Бяла-Подляска — из Бяла-Подляски, Банска-Бистрица — до Банска-Бистрицы.</i>	
Названия, оканчивающиеся на -о и -е	
	4. Не склоняются: <i>в Осло, Токио, Бордо, Мехико, Сантьяго, Кале, Гродно, Вильно, Ковно.</i>



Названия, оканчивающиеся на -и, -ы	
6. Большую тенденцию к склоняемости имеют топонимы на -ы: в <i>Катовицах, Фивах, Татрах, Каннах, Чебоксарах</i> .	5. Не склоняются названия на -и: <i>из Чили, Тбилиси, Нагасаки</i> .
Названия, оканчивающиеся на согласный	
7. Если же подобные названия не употреблены в функции приложения, т.е. рядом с именем собственным нет родового понятия <i>город, провинция</i> , они, как правило, склоняются: в <i>городе Мантасас</i> , но в <i>70 километрах от Мантасаса, близ города Мэнстон, но близ Мэнстона</i> .	6. Иноязычные названия, оканчивающиеся на согласный, обычно не склоняются в функции приложения (когда употребляются с родовым понятием <i>город, провинция</i>) в <i>городе Луисвилл, в городе Мобез, в г. Ниамет, в провинции Зядинь, близ города Мэнстон</i> . (Исключение составляют названия, давно заимствованные и освоенные русским языком: в <i>городе Вашингтоне</i>).
	7. Не склоняются: — латиноамериканские названия на -ос: в <i>Фуэнтос</i> ; — сложные наименования типа: <i>Пер-Лашез, Майн-Милл, Пуэрто-Монт</i> ; — сложносоставные наименования со второй частью — <i>стрит, — сквер, — парк, — палас: по Элвин-стрит, на Юнион-сквер, в зале Фридрих-штадт-палас, в Энмор-парк</i> .

Вернёмся, однако, к нашим родным географическим названиям. С ними тоже не всё так просто... Опираясь на многочисленные справочники, попробуем сделать некоторые выводы по поводу склонения.

Склоняемость топонимов зависит от многих факторов:

- общеизвестно географическое название или употребляется крайне редко узкими специалистами (Смоленск, Терзек);
- во множественном или единственном числе представлен топоним (Мытищи — мн.ч., Серпухов — ед.ч.);
- совпадает ли род родового понятия (город — м.р, река — ж.р., село — ср.р.) с именем собственным, т.е. с географическим названием (город Брянск — род совпадает, город Москва — род не совпадает) и т.д.

В разговорной речи мы часто слышим ошибки в употреблении топонимов. Не хотят жители нашей страны склонять названия, оканчивающиеся на -о: Протвино, Свиблово, Медведково, Внуково и т.д. Правильно ли это? Попробуем проследить некоторую закономерность в склонении топонимов. Многие современные учёные-лингвисты,



формулируя основные правила склонения или несклонения топонимов, ссылаются на справочник Д.Э. Розенталя [5]

Склонение географических названий

Склоняются	Не склоняются
1. Склоняемые названия городов: <i>у города Брянска, над городом Саратовом, близ города Венеции.</i>	1. Склоняемые названия городов в специальной географической и военной литературе, в официальных сообщениях: <i>в городе Брянск проживает 407 256 человек.</i>
2. Географические названия на -о , если нет сходных географических названий в мужском роде: <i>под Бородином, в Свиблове, в Протвине.</i>	2. Географические названия на — о , если есть сходные географические названий в мужском роде: <i>в городе Пушкино (Пушкино) — в городе Пушкине (Пушкин); в городе Кирово (Кирово) — в городе Кирове (Киров).</i>
3. Названия сёл, деревень, хуторов: <i>в селе Горюхине, в деревню Дюевку, за хутором Сестраковом.</i>	3. Названия сёл, деревень, хуторов, у которых род и число расходятся с родом и числом слов <i>село, деревня, хутор</i> : <i>у деревни Берестечко, за селом Погребец, за хутором Березняки.</i> То же при составных названиях: <i>в селе Малые Мытищи.</i>
4. Названия рек: <i>на реке Москве, между реками Обью и Енисеем.</i>	4. Малоизвестные названия рек (особенно иноязычные): <i>у реки Птичь, в долине реки Гильменд.</i>
5. Названия озёр, проливов, каналов, бухт, островов, полуостровов, гор, горных хребтов, пустынь, если употребляются без родового понятия : <i>на Байкале, на Новой Земле.</i>	5. Названия озёр, проливов, каналов, бухт, островов, полуостровов, гор, горных хребтов, пустынь, если употребляются вместе с родовым понятием: <i>на озере Байкал, за островом Новая Земля, у мыса Челюскин, над вулканом Этна.</i>
6. Астрономические названия, если употребляются без родового понятия : <i>к Венере, свет Сириуса.</i>	6. Астрономические названия, если употребляются вместе с родовым понятием: <i>к планете Венера, свет звезды Сириус.</i>
7. Названия станций и портов, если употребляются без родового понятия : <i>билет до Брянска, между Одессой и Александрией.</i>	7. Названия станций и портов, если употребляются вместе с родовым понятием: <i>на станции Брянск, между портами Одесса и Александрия.</i>
8. Названия улиц, если имеют форму женского рода: <i>на улице Сретенке, на углу улицы Петровки.</i>	8. Названия улиц, если имеют форму мужского рода или представляют собой составное название: <i>на улице Балчуг, на углу улицы Большая Полянка.</i>



Мы не стремимся в рамках одной статьи дать исчерпывающий обзор вариантов склонения всех топонимов. И всё же некоторые выводы можем сделать. В большинстве случаев топонимы в русском языке склоняются. Пренебрежительное отношение к этому может приводить к непониманию, к двусмысленности. Например, название красивого места в Новой Москве (в Троицке) Сиреневый бульвар. Обязательно ли

склонять оба слова в этом названии? Обязательно!!! Если просклоняем, то получится: на Сиреневом бульваре дом № 4. А если склонять не будем, то прочитаем: на бульваре Сиреневый дом № 4. Вот и пойми, что или кто СИРЕНЕВЫЙ? Дом или бульвар?

Дело не в том, нравится или не нравится звучание склоняемого топонима, дело в нас: бережно ли мы относимся к правилам родного языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Волостнова М.Б., Тюрин С.А.* Работа по транскрипции географических названий в Главном управлении геодезии и картографии. В сб.: Транскрипция географических названий. М.: ВТС, 1960. — С. 17.
2. ГРАМОТА.РУ Режим доступа: <http://new.gramota.ru/spravka/letters/22-spravka/letters/73-rubric-90>.
3. *Агеенко Ф.Л.* Словарь собственных имён русского языка. М., 2010.
4. *Граудина Л.К., Ицкович В.А., Катлинская Л.П.* Грамматическая правильность русской речи. 2-е изд. М., 2001.
5. *Розенталь Д.Э.* Справочник по правописанию и литературной правке. М., 2003.
6. *Суперанская А.В.* Словарь географических названий. М., 2013.



ЭТО ИНТЕРЕСНО!

А задумывались ли вы, как правильно назвать жителя или жительницу того или иного населённого пункта? Порой это название очень неожиданное. Л.К. Граудина, В.А. Ицкович, Л.П. Катлинская в книге «Грамматическая правильность русской речи» предлагают нам некоторые варианты названий жителей. Читайте! Наслаждайтесь! Найдите себя, своих родственников и друзей.

Азовец — азовчанин, азовчанка;
артемович — артемовчанин,
артемовчанка;
архангелец — архангелогородец,
архангелогородка.

Беломорец — беломорчанин;
бобровец — бобровчанин,
бобровчанка;
болховец — болховитин —
болховитянин,
болховчанин, болховитянка,
болховчанка;
брянец, брянчанка —
брянчанин, брянчанка.

Великоустюгцы — великоустюжане,
великоустюжанин;
вельцы — вельчане,
вельчак — вельчанин, вельчанка;
ветлужане — ветлужцы,
ветлужанин, ветлужанка;
вильнюсец — вильнянин;
вичуговцы — вичужане,
вичужанин, вичужанка;
воловцы — воловчане,
воловчанин, воловчанка;
вологодец — вологжанин, вологжанка;
волховец — волховчанин, волховчанка;
воркутинец — воркутянин, воркутянка;

воронежец — воронежанин;
выборжец — выборжанин,
выборжанка;
вязмитин — вязьмитянин — вязьмич,
вязьмичка;
вятич — вятичанин, вятичанка.
Гдовец — гдовичанин,
гдовичанка.

Диксонец — диксончанин;
дмитровец — дмитровчанин,
дмитровчанка;
дорогобужец — дорогобужанин,
дорогобужанка;
дубовцы — дубовчане, дубовчанин.
Елабужец — елабужанин, елабужанка;
елизовец — елизовчанин, елизовчанка;
елховец — елховчанин, елховчанка;
эссендукцы — эссендукчане,
эссендукчанин, эссендукчанка.
Железноводцы — железноводчане,
железноводчанин, железноводчанка.
Загорцы — загорчане,
загорчанин, загорчанка;
зуевец — зувечанин, зувечанка.
Игарец — игарчанин, игарчанка;
идринец — идричанин, идричанка;
ижевец — ижевлянин;
изборцы — изборянин, изборчанин;



иркутчанин — иркутянин, иркутянка.

Калужец — калужанин, калужанка;

камышинец — камышанин;

кандалакшец — кандалакшанин,

кандалакшанка;

каргополец — каргопол,

каргополка — каргополянка;

кемеровец — кемеровчанин,

кемеровчанка;

кимовец — кимовчанин, кимовчанка;

кировцы — кировчане, кировчанин;

ковровец — ковровчанин, ковровчанка;

козельцы — козельчане,

козельчанин, козельчанка;

козловцы — козловчанин,

козловчанка;

коломенец — коломнянин, коломнитин,

коломчанка;

колымец — колымчанин;

костромич — костромчанин,

костромичка;

кромец — кромич — кромчанин,

кромчанка;

куйбышевец — куйбышевчанин;

кунгурец — кунгуряк, кунгурячка.

Лермонтовцы — лермонтовчане,

лермонтовчанин, лермонтовчанка;

лысковец — лысковчанин,

лысковчанка.

Малоярославцы — малоярославчане,

малоярославчанин, малоярославчанка;

минераловодец — минераловодчанин,

минераловодчанка;

моздокцы — моздокчане,

моздокчанин, моздокчанка;

мурманцы — мурманчане,

мурманчанин, мурманчанка;

муромец — муромлянин, муромчанин.

Невельцы — невельчане,

невельчаниннеец — нейчанин,

нейчанка;

нерехотцы — нерехтчане,

нерехтчанин, нерехтчанка;

никольцы — никольчанин,

никольчанка;

новгородец — новгородчанин;

норильцы — норильчане,

норильчанин, норильчанка.

Олонец — олончанин, олончанка;

омич — омчанин,

омцы — омчане, омичка;

орловцы — орловчане,

орловчанин, орловчанка;

охтинец — охтянин, охтянка.

Павловцы — павловчане,

павловчанин, павловчанка;

пензенец — пензяк, пензячка;

петербурженка — петербуржанка —

петербуржка, петербуржец;

петровец — петровчанин, петровчанка;

петропавловец — петропавловчанин;

пластовец — пластовчанин,

пластовчанка;

петрозаводец — петрозаводчанин;

полесцы — полесчане,

полесчанин, полесчанка;

полтавец — полтавчанин

помор — поморец, поморка;

порховец — порхович — порховчанин,

порховчанка;

прикумцы — прикумчане,

прикумчанин, прикумчанка;

приютинец — приютнянин,

приютнянка;



прокопьевец — прокопчанин,
прокопчанка;
пскович — псковитянин — псковитянка — псковичанин,
псковичка — псковичанка.

Ржевец — ржевитянин,
ржевка — ржевितянка;
ровенец — ровенчанин;
рославец — рославльчанин,
рославльчанка;
ростовец — ростовчанин, ростовчанка.

Самарец — самарянин, самарка;
свердловец — свердловчанин,
свердловчанка;
себежец — себежанин,
себежанка; сегежец — сегежанин;
сергач — сергачанин, сергачанка;
сердобцы — сердобчане,
сердобчанин, сердобчанка;
серпуховец — серпуховчанин — серпухович, серпуховичка;
славцы — славчане, славчанин,
славчанка;
сосковцы — сосковчанин, сосковчанка;
среднеколымец — среднеколымчанин;
ставрополец — ставропольчанин,
ставропольчанка;
суздалец — суздальчанин,
суздальчанка.

Таганрогцы — таганрожцы,

таганрожец, таганрожка;
тагилец — тагильчанин, тагильчанка;
тамбовец — тамбовчанин,
тамбовчанка;
тверитин — тверитянин — тверяк —
тверянин, тверянка;
тобольцы — тобольчане,
тобольчанин — тоболяк,
тобольчанка — тоболячка;
томич — томичанин, томичи,
томичане — томцы, томичка;
трубчевец — трубчанин;
туляк — тулянин, тулянка — тулячка.
Устюжанец — устюжанин, устюжанка.
Хабаровец — хабаровчанин,
хабаровчанка;
холмогорец — холмогор.
Чебоксарец — чебоксарянин,
чебоксарка;
чесменец — чесмянин;
чудовец — чудовчанин, чудовчанка;
чухломец — чухломич,
чухломка — чухломичка.
Шатровец — шатровлянин.
Якутцы — якутяне, якутянин,
якутянка;
ярославец — ярославлянин,
ярославка;
яхромец — яхромич — яхромчанин —
яхромчанка.



ПРОВЕРИМ СВОИ ЗНАНИЯ

1. В какой строке допущена ошибка в согласовании географического названия?

- В городе Самара.
- К станции Рига.
- В деревне Ивашково.
- К реке Волге.

2. В какой строке допущена ошибка при согласовании географического названия?

- Из города Челябинска.
- К станции Брянск.
- У реки Лена.
- В городе Алматы.

3. Выберите правильный вариант.

1. Мы гостили у родственников в городе ...	А/ Москва, Б/ Москве
2. Завтра состоится экскурсия в ...	А/ Ясная Поляна, Б/ Ясную Поляну
3. Линия железной дороги проходит в непосредственной близости от озера ...	А) Байкал Б) Байкала

4. В каком предложении допущена ошибка?

- Я живу в городе Смоленске.
- На реке Десна начался ледоход.
- В селе Крюково большая школа.
- Мы были на экскурсии в городе Великие Луки.

5. Поставьте географическое название в нужной форме:

- 1) В городе (Серов, Тамбов, Чебоксары, Люблино).
- 2) Мы давно живём в (Протвино, Свиблово, Строгино, Митино).
- 3) Некоторое время гостили в (Переславль-Залесский, Могилев-Подольский, Ростов-на-Дону, Петропавловск-Камчатский).
- 4) Путешествие по реке (Десна), по (Москва)-реке, между реками (Обь и Енисей).

6. Поставьте географическое название в нужной форме:

- На озере (Байкал), на (Ильмень)-озере, вблизи залива (Аляска); в проливах (Скагеррак и Каттегат); в бухте (Золотой Рог); за островом (Новая Земля);



на острове (Ява); на полуострове (Флорида); у мыса (Челюскин); на горе (Эльбрус); над хребтом (Кузнь-Лунь); в пустыне (Каракум), у оазиса (Шарабад); вблизи лунного кратера (Архимед); над вулканом (Этна); извержение вулкана (Везувий).

7. Поставьте географическое название в нужной форме:

На станции (Орёл), у станции (Злынка); регулярные рейсы между портами (Одесса и Александрия); из польского порта (Гдыня).

На улице (Сретенка); на углу улицы (Петровка); этот проезд называют улицей (Стромынка); на улице (Балчуг); на углу улицы (Большая Полянка); на улицах (Олений Вал; Коровий Брод; Кашенкин Луг).

8. Поставьте географическое название в нужной форме:

Встреча назначена в (Великие Луки), в (Набережные Челны), в (Красные горки), в (Пешки), в (Мытищи).

Мероприятия в городе (Великие Луки), в г. (Набережные Челны), в селе (Красные горки), в деревне (Пешки), в г. (Мытищи).

Переговоры в (Республика Беларусь); в законах (Республика Татарстан); развитие социальной программы в (Республика Марий Эл), в (Республика Дагестан), в (Республика Алтай).

Официальная встреча в (Республика Венесуэла); в (Республика Молдова), в (Республика Тыва (Тува)), в (Республика Саха (Якутия)).

9. Поставьте географическое название в нужной форме:

Встретились в (Бухара), добрались до (Анкара), конференция в (Осака), эвакуация из (Фукусима), доехать до (Гудаута), вернуться из (Пицунда); вылетел из (Херес-де-ла-Фронтера), прилетел в (Сантьяго-де-Куба), встреча в (Осло), писать о (Токио), встретиться в (Бордо), приехал из (Мехико), симпозиум в (Сантьяго), семинар в (Гродно), прилететь из (Чили), читать о (Тбилиси), путешествовать по (Нагасаки), гулять по (Элвин-стрит), остановиться на (Юнионсквер), разместили в зале (Фридрих-штадт-палас), отдыхали в (Энмор-парк).



ОТВЕТЫ

1. В какой строке допущена ошибка в согласовании географического названия?

- В городе Самара.
- К станции Рига.
- В деревне Ивашково.
- К реке Волге.

Ответ: 1. Правильно — в городе Самаре.

2. В какой строке допущена ошибка при согласовании географического названия?

- Из города Челябинска.
- К станции Брянск.
- У реки Лена.
- В городе Алматы.

Ответ: 3. Правильно — у реки Лены.

3. Выберите правильный вариант.

1. Мы гостили у родственников в городе ...	А/ Москва, Б/ Москве
2. Завтра состоится экскурсия в ...	А/ Ясная Поляна, Б/ Ясную Поляну
3. Линия железной дороги проходит в непосредственной близости от озера ...	А) Байкал Б) Байкала

Ответ: 1- б, 2 — б, 3- а. Мы гостили у родственников в городе Москве. Завтра состоится экскурсия в Ясную Поляну. Линия железной дороги проходит в непосредственной близости от озера Байкал.

4. В каком предложении допущена ошибка?

- Я живу в городе Смоленске.
- На реке Десна начался ледоход.
- В селе Крюково большая школа.
- Мы были на экскурсии в городе Великие Луки.

Ответ: 2. Правильно — На реке Десне начался ледоход.

5. Поставьте географическое название в нужной форме:

- 1) В городе (Серов, Тамбов, Чебоксары, Люблино).
- 2) Мы давно живём в (Протвино, Свиблово, Строгино, Митино).
- 3) Некоторое время гостили в (Переславль-Залесский, Могилев-Подольский, Ростов-на-Дону, Петропавловск-Камчатский).
- 4) Путешествие по реке (Десна), по (Москва)-реке, между реками (Обь и Енисей).



- Ответ: 1) В городе Серове, Тамбове, Чебоксары, Люблино.
2) Мы давно живём в Протвине, Свиблове, Строгине, Митине.
3) Некоторое время гостили в Переславле-Залесском, Могилеве-Подольском, Ростове-на-Дону, Петропавловске-Камчатском.
4) Путешествие по реке Десне, по Москве-реке, между реками Обью и Енисеем.

6. Поставьте географическое название в нужной форме:

На озере (Байкал), на (Ильмень)-озере, вблизи залива (Аляска); в проливах (Скагеррак и Каттегат); в бухте (Золотой Рог); за островом (Новая Земля); на острове (Ява); на полуострове (Флорида); у мыса (Челюскин); на горе (Эльбрус); над хребтом (Куэнь-Лунь); в пустыне (Каракум), у оазиса (Шарабад); вблизи лунного кратера (Архимед); над вулканом (Этна); извержение вулкана (Везувий).

Ответ: на озере Байкал, на Ильмень-озере, вблизи залива Аляска; в проливах Скагеррак и Каттегат; в бухте Золотой Рог; за островом Новая Земля; на острове Ява; на полуострове Флорида; у мыса Челюскин; на горе Эльбрус; над хребтом Куэнь-Лунь; в пустыне Каракум, у оазиса Шарабад; вблизи лунного кратера Архимед; над вулканом Этна; извержение вулкана Везувий.

7. Поставьте географическое название в нужной форме:

На станции (Орёл), у станции (Злынка); регулярные рейсы между портами (Одесса и Александрия); из польского порта (Гдыня).

На улице (Сретенка); на углу улицы (Петровка); этот проезд называют улицей (Стромынка); на улице (Балчуг); на углу улицы (Большая Полянка); на улицах (Олений Вал; Коровий Брод; Кашенкин Луг).

Ответ: На станции Орёл, у станции Злынка; регулярные рейсы между портами Одесса и Александрия; из польского порта Гдыня.

На улице Сретенке; на углу улицы Петровки; этот проезд называют улицей Стромынкой; на улице Балчуг; на углу улицы Большая Полянка; на улицах Олений Вал; Коровий Брод; Кашенкин Луг.

8. Поставьте географическое название в нужной форме:

Встреча назначена в (Великие Луки), в (Набережные Челны), в (Красные горки), в (Пешки), в (Мытищи).

Мероприятия в городе (Великие Луки), в г. (Набережные Челны), в селе (Красные горки), в деревне (Пешки), в г. (Мытищи).

Переговоры в (Республика Беларусь); в законах (Республика Татарстан); развитие социальной программы в (Республика Марий Эл), в (Республика Дагестан), в (Республика Алтай).

Официальная встреча в (Республика Венесуэла); в (Республика Молдова), в (Республика Тыва (Тува)), в (Республика Саха (Якутия)).

Ответ: Встреча назначена в Великих Луках, в Набережных Челнах, в Красных горках, в Пешках, в Мытищах.



Мероприятия в городе Великие Луки, в г. Набережные Челны, в селе Красные горки, в деревне Пешки, в г. Мытищи.

Переговоры в Республике Беларусь; в законах Республики Татарстан; развитие социальной программы в Республике Марий Эл, в Республике Дагестан, в Республике Алтай.

Официальная встреча в Республике Венесуэла; в Республике Молдова, в Республике Тыва (Тува), в Республике Саха (Якутия).

9. Поставьте географическое название в нужной форме:

Встретились в (Бухара), добрались до (Анкара), конференция в (Осака), эвакуация из (Фукусима), доехать до (Гудаута), вернуться из (Пицунда); вылетел из (Херес-де-ла-Фронтера), прилетел в (Сантьяго-де-Куба), встреча в (Осло), писать о (Токио), встретиться в (Бордо), приехал из (Мехико), симпозиум в (Сантьяго), семинар в (Гродно), прилететь из (Чили), читать о (Тбилиси), путешествовать по (Нагасаки), гулять по (Элвин-стрит), остановиться на (Юнион-сквер), разместили в зале (Фридрих-штадт-палас), отдыхали в (Энмор-парк).

Ответы: Встретились в Бухаре, добрались до Анкары, конференция в Осаке, эвакуация из Фукусимы, доехать до Гудауты, вернуться из Пицунды; вылетел из Херес-де-ла-Фронтера, прилетел в Сантьяго-де-Куба, встреча в Осло, писать о Токио, встретиться в Бордо, приехал из Мехико, симпозиум в Сантьяго, семинар в Гродно, прилететь из Чили, читать о Тбилиси, путешествовать по Нагасаки, гулять по Элвин-стрит, остановиться на Юнион-сквер, разместили в зале Фридрих-штадт-палас, отдыхали в Энмор-парк.



ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

Как развитие новых технологий меняет образовательное пространство в России и во всем мире? Каким образом МООКи и другие платформы электронного образования создают новые возможности для преподавателей и слушателей, заставляют по-новому взглянуть на образовательный процесс как таковой? Ответы на эти и многие другие вопросы вы сможете найти на нашем сайте. Мы знакомим российского читателя с тем, что происходит на переднем крае инновационного развития высшего образования, предлагая осмысление опыта ведущих мировых университетов, в том числе отечественных, и МООК-провайдеров (Coursera, EdX и др.). Регулярно на сайте появляются новости, обзоры и аналитические статьи, полезные не только для специалистов по электронному образованию, но и для всех интересующихся этой тематикой. Мы собираем для вас ссылки на российское законодательство в области образования, медиа-тексты, презентации, видеоролики и полезные ссылки на русском, английском и французском языках. На iedtech.ru вы можете читать электронную версию научного журнала «Образовательные технологии», печатную копию которого вы сейчас держите в руках. Проект осуществляется при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда («Инновационные образовательные технологии в России и за рубежом», грант № 13-06-12034в).

Руководитель проекта — ректор МосГУ, профессор *И.М. Ильинский*

Адрес сайта проекта: www.iedtech.ru