

DOI: 10.21209/2542-0089
DOI: 10.21209/2542-0089-2017-12-5

ISSN 2542-0089
ISSN 2542-0070 (Online)

2017. Том 12, № 5

2017. Vol. 12, No. 5

Учёные записки

Забайкальского государственного университета

Серия «Педагогические науки»

Scholarly Notes of Transbaikal State University

Series Pedagogical Sciences

УЧРЕДИТЕЛЬ И ИЗДАТЕЛЬ

Федеральное государственное
бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Забайкальский государственный
университет»

672039, Россия, Забайкальский край,
г. Чита, ул. Александрo-Заводская, 30

АДРЕС РЕДАКЦИИ

672007, Россия, Забайкальский край,
г. Чита, ул. Бабушкина, 129
Тел.: 8 (3022) 35-24-79
Факс: 8 (3022) 41-64-44

FOUNDER AND PUBLISHER

Federal State Budgetary
Educational Institution
of Higher Education
"Transbaikal State
University"

30 Aleksandro-Zavodskaya st.,
Transbaikal Territory, 672039, Russia

EDITORIAL OFFICE ADDRESS

129 Babushkina st., Chita,
Transbaikal Territory, 672007, Russia
Tel. number: 8 (3022) 35-24-79
Fax: 8 (3022) 41-64-44

E-mail: zab-nauka@mail.ru

<http://www.uchzap.com>

Учёные записки

Забайкальского
государственного
университета



Серия
«Педагогические науки»

Научный журнал
Основан в 1957 г.
Выходит шесть раз в год

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

Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС77-54257 от 24.05.2013

Журнал входит
в Перечень ведущих рецензируемых научных
журналов и изданий, в которых должны быть
опубликованы основные научные результаты
диссертаций на соискание учёных степеней
доктора и кандидата наук: *социологические,*
педагогические, биологические науки

Редакция журнала руководствуется положением
Гражданского кодекса РФ по авторскому праву,
международными стандартами редакционной
этики, лицензией Creative Commons "Attribution"
(«Атрибуция») 4.0 Всемирная



Подписной индекс журнала
в «Пресса России» **42408**

Размещение и индексация журнала:
Научная электронная библиотека (РИНЦ),
CrossRef, Ulrich's Periodicals Directory,
Open Academic Journals Index,
IPRbooks, ИВИС, Citefactor, ВИНТИ РАН,
Университетская библиотека онлайн,
КиберЛенинка

Журнал представляет собой сборник оригинальных и обзорных научных статей по педагогике и смежной психологии. В центре интереса исследователей вопросы теоретической и практической педагогики, прикладные исследования по педагогике, вопросы педагогической психологии.

Материалы журнала будут интересны широкой научной общественности, преподавателям вузов, аспирантам, студентам, деятелям культуры и образования.

Scholarly Notes of Transbaikal State University

Series
Pedagogical Sciences

◆
Uchenye Zapiski
Zabaikal'skogo
Gosudarstvennogo Universiteta
Seriya
Pedagogicheskie Nauki

Scientific Journal
Founded in 1957
Published six times per year

The journal is registered
by the Federal Supervision Service in the Field
of Communications, Information Technology
and Mass Communications (Roskomnadzor)

Registration certificate
ПИ № ФС77-54257 от 24.05.2013

The journal
is in the List of the leading refereed
scientific journals
and editions which publish the main results
of dissertations for academic degrees
of doctors and candidates of sciences: *sociological,*
pedagogical, biological sciences

The editorial board is guided by the provisions
of the Civil Code of the Russian Federation
on Copyright, international editorial
ethics standards, Creative Commons license
"Attribution" ("Attribution") 4.0 world



Subscription index of the journal
in "Press of Russia" **42408**

Journal indexing:
Russian Science Citation Index (RSCI),
CrossRef, Ulrich's Periodicals Directory,
Open Academic Journals Index,
IPRbooks, IVIS, Citefactor, VINITI RAS,
University library online,
CyberLeninka

◆
The journal is a collection of original and review scientific papers on pedagogy and adjacent psychology. In the center of researchers' interest there are issues of theoretical and practical pedagogy, applied research on pedagogy, issues of educational psychology.

Materials will be interesting to the wide scientific community, university lecturers, postgraduate students, students, workers in culture and education.

Учёные записки

Забайкальского
государственного
университета



Серия
«Педагогические науки»

Scholarly Notes of Transbaikal State University

Series
Pedagogical Sciences

Uchenye Zapiski *Zabaikal'skogo*

Gosudarstvennogo Universiteta
Seriya
Pedagogicheskie Nauki

Редакционная коллегия

Выпускающие редакторы

Т. К. Клименко, доктор педагогических наук,
профессор (Чита, Россия);

С. Б. Дагбаева, доктор психологических наук,
доцент (Чита, Россия)

Члены редколлегии

Н. И. Виноградова, доктор психологических наук,
профессор (Чита, Россия);

А. С. Косогова, доктор педагогических наук,
профессор (Иркутск, Россия);

В. И. Панов, доктор психологических наук,
профессор, член-корреспондент РАО (Москва, Россия);

А. В. Рогова, доктор педагогических наук,
профессор (Чита, Россия);

Н. М. Сараева, доктор психологических наук,
профессор (Чита, Россия);

А. И. Улзытуева, доктор педагогических наук,
доцент (Чита, Россия);

К. Г. Эрдынеева, доктор педагогических наук,
профессор (Чита, Россия)

Главный редактор

И. В. Ерофеева, доктор филологических наук,
доцент

Ответственный секретарь

Е. В. Седина, кандидат культурологии

Редактор О. Ю. Гапченко,
редактор перевода В. М. Ерёмина,
вёрстка И. Н. Аргуновой,
дизайн обложки М. Р. Коптеловой

Подписано в печать 20.10.2017.

Дата выхода в свет 30.10.2017.

Формат 60 × 84 1/8. Бумага офсетная. Гарнитура "Arial".
Способ печати оперативный.

Усл. печ. л. 17,4. Уч.-изд. л. 14,2.

Заказ № 17193. Тираж 1000 экз. (1-й з-д 1–100 экз.).

Цена свободная

Отпечатано в ФГБОУ ВО «Забайкальский
государственный университет»
672039, Россия, г. Чита, ул. Александрo-Заводская, 30

© Забайкальский государственный
университет, 2017

Editorial Board

Main Handling Editors

T. K. Klimenko, Doctor of Pedagogy,
Professor (Chita, Russia);

S. B. Dagbayeva, Doctor of Psychology,
Associate Professor (Chita, Russia)

Editorial board members

N. I. Vinogradova, Doctor of Psychology,
Professor (Chita, Russia);

A. S. Kosogova, Doctor of Pedagogy, Professor
(Irkutsk, Russia);

V. I. Panov, Doctor of Psychology, Professor,
Corresponding Member (Moscow, Russia);

A. V. Rogova, Doctor of Pedagogy, Professor
(Chita, Russia);

N. M. Saraeva, Doctor of Psychology, Professor
(Chita, Russia);

A. I. Ulzytueva, Doctor of Pedagogy, Associate
Professor (Chita, Russia);

K. G. Erdyneeva, Doctor of Pedagogy, Professor
(Chita, Russia)

Editor-in-chief

I. V. Erofeeva, Doctor of Philology,
Associate Professor

Executive Secretary

E. V. Sedina, Candidate of Culturology

Corrector O. Yu. Gapchenko,
Editor of the English Translation V. M. Eremina,
Make-up I. N. Argunova,
Cover design M. R. Koptelova

Signed to print 20.10.2017.

Date of publication 30.10.2017.

Format 60 × 84 1/8. Offset paper. Headset "Arial".

Operative printing.

Conv. quires 17,4. Ed.-print quires 14,2. Order № 17193.

Circulation 1000 copies. (first printing 1–100 copies).

Free price

Printed by FSBEI HE "Transbaikal
State University"
30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia,

© Transbaikal State University, 2017

СОДЕРЖАНИЕ

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ В ОБРАЗОВАНИИ

Нефедова А. С. Патриотическое воспитание как приоритетное направление образовательной политики	6
Наумова О. С. Подготовка будущих учителей к реализации духовно-нравственного воспитания школьников на основе отечественных традиций	13
Новиков А. Н. Конвергенция образовательных программ бакалавриата в университетском образовании (на примере направленности «Безопасность жизнедеятельности и география» образовательной программы «Педагогическое образование» в ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет»)	20

ПЕДАГОГИКА ЛИЧНОСТИ

Байчорова Х. С., Глуховская Е. А., Мурманских И. В. Вопросы формирования межкультурной коммуникативной компетенции обучающихся на основе средств и технологий телекоммуникационных сетей	27
Калашникова С. А., Титова Е. Ю. Профилактика распространения криминальной субкультуры среди несовершеннолетних, находящихся в конфликте с законом, посредством развития их личностных ресурсов	37
Батталова З. Д., Давлетбаева Р. Г. Коннотативная лексика как одно из средств формирования языковой личности	46
Севастьянова И. В. Проблема формирования концептосферы профессиональной деятельности судоводителя	55

МЕТОДОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Добрикова А. А., Пескова Е. Н. Разыгрывание ролей как метод активного обучения бакалавров рекламы и связей с общественностью в онлайн- и офлайн-среде	65
Елашкина Н. В. Умение чтения как средство эффективной реализации дистанционной формы овладения иностранным языком	72
Позднякова С. Ю. Текст-репрезентант как компонент содержания обучению иноязычному профессиональному общению	81

ОПЫТ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ

Занданова Л. В. Научно-исследовательская деятельность обучающихся по магистерской программе «Историческое образование» направления 44.04.01 <i>Педагогическое образование</i> : из опыта работы	88
Игумнова Е. А., Горлачёв В. П., Корсун О. В. Опыт организации регионального эколого-патриотического проекта «Охранять природу – значит любить Родину!»	97

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА И ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Кохан С. Т., Патеюк А. В., Черодайко А. А. Современный взгляд преподавателей на организацию инклюзивного образовательного процесса в университете	107
Зволейко Е. В. Педагогическая оценка личностных результатов обучения в связи с изучением социализации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном классе	114
Заборина Л. Г. Психологическое сопровождение родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, на базе некоммерческой организации	121
Глазкова Ю. В. Профилактика алекситимии посредством развития эмоционального интеллекта у детей	128

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Данилова Л. Н. История непрерывного педагогического образования в России (конец XIX – начало XX века)	134
Дылыкова Ц. Д. О роли классических гимназий в развитии образования в Забайкальской области во второй половине XIX – начале XX века	143

CONTENTS

CONTEMPORARY APPROACHES IN EDUCATION

Nefedova A. S. Patriotic Education as a Priority Direction of Educational Policy	6
Naumova O. S. Future Teachers' Training for the Realization of Students' Spiritual and Moral Upbringing on the Basis of Patriotic Traditions	13
Novikov A. N. Convergence of Educational Bachelor's Programs in University Education (The Case of Life Safety and Geography Course, Educational Program Pedagogical Education at Transbaikal State University)	20

PERSONALITY PEDAGOGY

Baychorova Kh. S., Glukhovskaya E. A., Murmanskikh I. V. The Issues of Forming Intercultural Communicative Competence of Students Based on Tools and Technologies of Telecommunication Networks	27
Kalashnikova S. A., Titova E. Yu. Prevention of Criminal Subculture among Juveniles in Conflict with the Law through the Development of their Personal Resources	37
Battalova Z. D., Davletbaeva R. G. Connotative Lexis as an Educational Tool for Linguistic Identity Formation	46
Sevastyanova I. V. The Problem of Shaping Navigator's Professional Concept Sphere	55

METHODOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

Dobrikova A. A., Peskova E. N. Roleplaying as a Method of Active Training of Advertising and Public Relations Bachelors in Online and Offline Environment	65
Yelashkina N. V. Reading as a Means of Effective Implementation of Distance Learning of Foreign Languages	72
Pozdnyakova S. Yu. Representative Text as a Component of the Educational Content of Professional Communication in Foreign Languages	81

EXPERIENCE AS A PEDAGOGICAL CATEGORY

Zandanova L. V. Research Activities of Learners in the Master's Program Historical Education, Direction 44.04.01 <i>Pedagogical Education</i> : from the Experience	88
Igumnova E. A., Gorlachev V. P., Korsun O. V. The Experience of Implementation of the Regional Ecological-Patriotic Project "To Protect the Nature Means to Love the Motherland!"	97

REMEDIAL PEDAGOGY AND INCLUSIVE EDUCATION

Kokhan S. T., Pateyuk A. V., Cheredayko A. A. Modern View of Teachers on Organization of Inclusive Educational Process at the University	107
Zvoleyko E. V. Pedagogical Assessment of Personal Results of Training in Connection with the Studying of Socialization of Students with Special Needs in an Inclusive Class	114
Zaborina L. G. Psychological Support of Parents Raising Children with Disabilities on the Basis of a Non-Profit Organization	121
Glazkova Yu. V. Prevention of Alexithymia by Means of Children's Emotional Intelligence Maturity	128

HISTORY OF EDUCATION

Danilova L. N. History of Continuing Pedagogical Education in Russia (the Late 19th – Early 20th Century)	134
Dylykova T. D. The Role of Classical Gymnasiums in the Development of Education in Transbaikalia in the Second Half of the 19th – Early 20th Centuries	143

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ В ОБРАЗОВАНИИ CONTEMPORARY APPROACHES IN EDUCATION

УДК 37:172.15

DOI: 10.21209/2542-0089-2017-12-5-6-12

Анна Сергеевна Нефедова,
кандидат педагогических наук,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: nefedovaanna1979@mail.ru

Патриотическое воспитание как приоритетное направление образовательной политики

Статья посвящена анализу понятий «патриотизм» и «патриотическое воспитание» в различные периоды развития общества. Целью статьи является изучение состояния теоретических аспектов проблемы патриотического воспитания как приоритетного направления образовательной политики. Для достижения поставленной цели были использованы методы анализа научной литературы, синтеза философских и педагогических положений. Раскрыто содержание понятий «патриотизм» и «патриотическое воспитание». Исследования показывают, что на начальных этапах человечества патриотизм носил стихийный характер. Осознанию и осмыслению данного понятия предшествовало его элементарное наличие в практической деятельности людей. В российском государстве проблема становления патриотизма личности и патриотического воспитания была связана с осознанным выбором идеалов высших ценностей духовного самосовершенствования человека. В советский период содержание понятий «патриотизм» и «патриотическое воспитание» оформлялось через характеристики феномена «социалистический патриотизм» как высшего нравственного чувства (В. В. Белоусова, Н. И. Матюшкин, М. В. Митин, Н. Е. Щуркова и др.); нравственного, морального и политического принципа (И. В. Блауберг, Н. И. Болдырев, Н. К. Гончаров, И. К. Пантин и др.); сложных нравственных качеств (Л. Р. Болотина, А. Д. Солдатенков и др.) или как совокупности чувств, принципов и качеств (Л. И. Мищенко). В 90-е годы XX века проблема патриотического воспитания молодёжи практически выпала из поля педагогического внимания, что было связано с необходимостью корректировки содержания воспитания в целом. Специфика сегодняшнего дня показывает, что патриотическое воспитание стало приоритетным направлением государственной и образовательной политики. Об этом свидетельствуют принятые за последние годы законы, программы и другие документы. Система образования призвана обеспечить сохранение и распространение национальной культуры, воспитание бережного отношения к историческому и культурному наследию страны, уважение прав и свобод личности и т. д.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, ценность, самосовершенствование, история

Введение. Изменения, протекающие в российском обществе, свидетельствующие о возрастании роли и значения социальных и политических институтов в отстаивании национальных интересов, выдвинули принципиально новые задачи развития страны. Их успешное решение возможно при ясном понимании гражданами Российской Федерации всего происходящего, при проявлении активной позиции и вовлечении их в полноценную деятельность в интересах общества и государства. Это предполагает формирование у россиян, и в первую очередь у детей и молодёжи, высших духовных ценностей и таких качеств, как патриотизм, ответственность за свою Родину и готовность к её защите.

Методология и методы исследования (из истории вопроса). На разных этапах развития общества и господствующей в нём политической идеологии в понятие «патриотическое воспитание» вкладывали разный смысл.

По мнению ряда исследователей, понятие «патриот» происходит от греческого патрис (*patris*), что означает «Родина, Отечество», употребляется в том случае, когда общественное устройство приобретает признаки государства [4].

В русской педагогической науке излагаются различные точки зрения на явление патриотизма как стержневого компонента русской идеи, призванной служить объединению и упрочнению русской нации и российского государства. Как утверждает В. И. Лутовинов, первые попытки осмысления патриотизма как основополагающего общественно-политического явления Российской истории относятся к периоду становления государственности в Древней Руси [7]. В данную эпоху ключевыми понятиями были «Русская земля», «Родная сторона», «Мать-земля» и т. д. В основе произведения «Повести временных лет» добро отождествляется с патриотизмом. Носителями добра выступают киевский князь Ярослав Мудрый; киевский князь, государственный деятель, писатель Владимир Мономах; великий князь киевский Мстислав Великий и др.

В период монголо-татарского ига патриотизм помог преодолеть местнические интересы русского княжества.

Педагогическая мысль в Средние века показывает, что патриотизм неразрыв-

но был связан с религиозными традициями. Целью воспитания считалось формирование человека, для которого борьба за благо и процветание Отечества совпадала бы с его стремлением к праведной жизни.

В эпоху Петра I церковь утратила свою духовную суверенность, став опорой государства. Политика государства над церковью определила пути развития образования и воспитания. Сам Пётр с ранних лет изучал историю, литературу, русский язык родной страны, чтит дела предков. Он понимал, что в героическом прошлом его страны лежит идея служения Отчизне.

После петровских преобразований Россия вошла в европейский союз общественного развития на качественно новый уровень, в связи с этим обострились проблемы определения роли и места занимаемого ею положения в мире. В рамках русской идеи обострилась борьба двух тенденций – западничества и славянофильства. Славянофилы (И. В. Кириевский, А. С. Хомяков и др.) отстаивали национальное направление в образовании, а западники (П. Я. Чаадаев, В. Г. Белинский, В. С. Соловьёв, С. М. Соловьёв и др.) предпринимали активные попытки анализа российской действительности с позиций ценностных идеалов философско-педагогической мысли Европы.

В XVIII веке к проблеме человека как патриота обращались многие русские просветители: М. В. Ломоносов, Н. И. Новиков, А. Н. Радищев. М. В. Ломоносов считал, что воспитание человека-патриота должно стать главной задачей педагогического процесса. Данное понятие он характеризовал как высокое нравственное качество, любовь к наукам, бескорыстное служение на благо Отечества.

Ценные мысли о патриотизме и патриотическом воспитании содержатся в трудах отечественных учёных XIX века (К. Д. Ушинский, В. И. Острогорский, С. А. Рачинский, Л. Н. Толстой и др.).

К. Д. Ушинский, развивая принцип народности в воспитании, особо подчёркивал важность воспитания у детей любви к Родине, её истории, традициям, воспитания трудолюбия.

В основу всей системы воспитания С. А. Рачинский предлагал заложить нравственно-религиозные основы, где главным средством выступал патриотизм.

Изучение данного исторического периода показывает, что ведущие российские исследователи рассматривали патриотическое воспитание в рамках идей, сформированных в аспекте современных позиций аксиологического и культурологического подходов, поэтому патриотизм понимался ими как стремление человека к высокой духовной жизни и процветанию Родины.

Февральские события 1917 года явились началом мощного процесса социальных изменений, завершение которого не могло не выйти за рамки этого революционного года. Социалистическая идеология ограничила определения патриотизма рамками марксистско-ленинской идеологии, в русле которого, являясь типичным качеством советского человека, патриотизм формировался всем укладом социалистической жизни, всеми ценностями коммунистического общества. Исходя из того, что основой морального воспитания является идеал социалистической Родины, её честь, слава, могущество, приоритетное положение в мире и независимость, воспитание патриотизма предполагало развитие в ребёнке, прежде всего, коммунистических убеждений, а уже затем заинтересованности в личных делах и т. д. В связи с этим борьба за коммунизм становилась высшей ценностью каждого преданного социалистическому Отечеству человека.

Ряд авторов – Н. И. Матюшкин, М. Б. Митин, А. Чопоров и другие, рассматривая понятие «советский патриотизм», на первое место ставили любовь народных масс к социалистической Родине, коммунистической партии; другие – М. И. Бабинов, Н. М. Горбунов и т. д. подчёркивали в его содержании преданность своему народу, делу коммунизма, странам социализма [6]. Наряду с подобными в философской литературе присутствовали и другие определения понятия «патриотизм». Например, краткий словарь по философии под редакцией И. В. Блауберга, И. К. Пантина¹ трактует «патриотизм» как «принцип, обозначающий любовь к Отечеству, готовность служить интересам своей Родины» [2, с. 244].

Изучение патриотического воспитания в данный период стало одной из центральных проблем педагогической науки.

¹ Краткий словарь по философии / под общ. ред. И. В. Блауберга, И. К. Пантина. – М.: Политиздат, 1970. – 398 с. – С. 244.

В нём раскрываются как теоретико-методологические аспекты, так и различные направления патриотического воспитания. В богатом педагогическом наследии Н. К. Крупской вопросы патриотического воспитания подрастающего поколения занимали большое место. Она первая разработала теоретико-методологические подходы подготовки молодёжи к защите Отечества.

Педагогическое наследие В. А. Сухомлинского даёт возможность найти ответ на волнующий нас вопрос. Автор утверждал, что основа нравственности – патриотическое воспитание. Раскрывая понятие «Родина», В. А. Сухомлинский связывает его с понятиями «труд», «долг», «традиции», «семья» и т. д. Главным средством воспитания является семейное воспитание, воспитание природой, историей, литературой, книгой, искусством.

Ценными для педагогической науки являются теоретические разработки патриотического воспитания А. С. Макаренко, которые были им реализованы на практике. Успехи в формировании качеств патриотов – защитников Родины, – указывал он, – зависят от постановки идейно-политического воспитания. Патриотическое поведение – это не просто добросовестное выполнение обязанностей, а непоколебимое стремление человека к выполнению наиболее важного дела для Родины [5].

Н. Е. Щуркова, рассматривая специфику нравственного воспитания, говорила о том, что это есть процесс «вхождения человека в культуру». Это многотрудный процесс присвоения ценностей через сложнейшие духовные усилия каждого человека. Автор в своих педагогических поисках обращается к культурологическим ценностям (доброта, истина, красота и т. д.), выработанным человечеством и дающим духовные силы в современных условиях [10].

Результаты исследования и их обсуждение. Обзор литературы показал, что в настоящее время в России происходят изменения в социально-экономической, политической, культурной и других сферах, в общественном сознании отмечается снижение роли патриотизма как духовной ценности. Вопросы патриотического воспитания также встают особенно остро, так как менялась идеология государства. Историческая ситуация 90-х годов в России корен-

ным образом изменила ход общественного развития страны. В период преобразований в обществе началась ломка прежних ценностей и поиск новых нравственных ориентиров. Это обусловило появление новых продекларированных в государстве идеалов, вошедших в противоречия с традиционным социально-классовым содержанием воспитания [1, с. 308].

Становится очевидным, что главным решением проблем в современном обществе должны выступать духовные ценности, любовь к своей Родине, к своему народу. Следовательно, одной из важнейших функций образования выступает становление ценностных ориентаций, наряду с развитием нравственных качеств формирующейся личности.

Сегодня различные социальные группы, общественные и политические деятели по-своему трактуют и используют патриотизм в собственных интересах. Это объясняется сложной природой данных явлений, многоаспектностью содержания и структуры, многообразием форм проявления [9]. В связи с этим определения понятий «патриотизм» и «патриотическое воспитание» в современных условиях должно, на наш взгляд, опираться на философские, психолого-педагогические теории, отражающие специфику данных понятий, учитывать процессы демократизации, усиления личностного аспекта в воспитательной работе. Данному построению системы патриотического воспитания наиболее соответствуют аксиологический и культурологический подходы.

Педагогический анализ показывает, что в настоящее время данная проблема требует серьезного внимания в связи с изменением приоритетов в социально-экономической, политической и других сферах общественной жизни [3]. Необходимость пересмотра работы по патриотическому воспитанию подчёркивается в нормативных документах, целью которых является изменение структуры и содержания образования и воспитания. В приоритетных документах и программах за последние годы: Указе Президента РФ от 01 июня 2012 г. № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы», Федеральной целевой программе развития образования на 2016–2020 годы от 23 мая 2015 г. № 497, Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до

2025 года от 29 мая 2015 г. № 996-р, государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы» от 30 декабря 2015 г. № 1493 – подчёркивается, что система образования и воспитания призвана обеспечить историческую преемственность поколений, воспитание бережного отношения к историческому и культурному наследию народов России, воспитание патриотов на основе духовно-нравственных ценностей, сохранение и развитие национальной культуры и т. д.¹

Очень важным является тот факт, что воспитание патриотизма рассматривается в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ в качестве одного из принципов государственной политики в области образования.

В современной педагогике стали появляться новые определения понятия «патриотизм». А. Д. Лопуха в своих работах о сущности патриотизма объединяет разные представления о нём и трактует данное понятие как «...комплекс взаимосвязанных и взаимодействующих качеств личности, или системное качество: социальное чувство; патриотические идеологические установки; духовную ценность; критерий этнической самоидентификации; морально-нравственные установки; вектор патриотического поведения, предполагающий готовность личности к практическим патриотическим действиям» [8]. Таким образом, патриотизм рассматривается как духовно-идеологическая ценность и является качеством личности.

В современной психолого-педагогической литературе представлены следующие уровни патриотизма:

1. Государственный – рассматривается в конкретной патриотически направленной внешней или внутренней политике государства, идеологии.

2. Социально-групповой – в соответствии с социальным устройством общества отдельные социальные группы провозглашают свою систему взглядов, интересов, ценностей.

¹ Программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы» [Электронный ресурс]. – Режим доступа. <http://www.gospatriotprogramma.ru/programma%202016-2020/proekt/proekt.phpi> (дата обращения: 05.07.2017).

3. Личностный – самосовершенствование личности человека как патриота своей Родины и Отечества (процесс становления её ценностно-смысловой сферы).

Принимая во внимание содержание понятия «патриотизм», мы характеризуем патриотическое воспитание как процесс, направленный на становление патриотического сознания личности, отражающего отношение человека к своему Отечеству: уровень развития патриотических чувств, готовности к сознательному служению Родине и опыта субъектной деятельности на благо своего народа.

Данное направление составляет духовную основу развития общества, которое тесно взаимосвязано с другими направлениями: нравственным, экологическим, гражданским, трудовым, эстетическим, межнациональным, национальным, военным, героико-патриотическим, социальным, спортивным и т. д.

Учёные выделяют разнообразные аспекты деятельности по патриотическому воспитанию:

1) духовно-нравственный – формирование у личности высоконравственных ценностей, идеалов;

2) исторический – изучение своей родословной, традиций, обычаев, героического прошлого своего народа;

3) политико-правовой – знание законов, прав, обязанностей гражданина России, понимание происходящих в стране политических событий;

4) психологический – психологическая устойчивость и готовность личности к выполнению ответственных заданий на пользу государства;

5) деятельностный – добросовестное и ответственное отношение к труду, служению Отечеству, активное проявление профессионально-трудовых качеств.

По нашему мнению, структура патриотического воспитания включает следующие компоненты:

1) мотивационно-ценностный – выявление соотношения эмоциональных и рационально-познавательных начал патриотизма;

2) когнитивный компонент – характеризуется взаимодействием знаний, взглядов и убеждений человека;

3) деятельностно-поведенческий компонент представляется в виде организации двух видов взаимосвязанной деятельности: познавательной и общественно-полезной, – нацеленных на самосовершенствование личности человека как патриота своей Родины и Отечества (процесс становления ценностно-смысловой сферы).

На основании работ А. А. Остапца-Свешникова, а также трудов отечественных педагогов, характеризующих принципы воспитания (Л. С. Выготского, М. С. Кагана, А. Н. Леонтьева, Д. А. Леонтьева, В. А. Петровского, С. Л. Рубинштейна, К. Д. Ушинского, В. Д. Шадрикова и др.), мы выделили следующие принципы патриотического воспитания: принцип высокой мотивированности деятельности её духовной, познавательной и общественно-полезной направленностью; принцип активности; принцип паритетности интересов личности и государства; принцип учёта особенностей и потребностей личности; принцип народности; принцип единства познания, переживания и действия.

Выделенные принципы определяют основные направления патриотического воспитания: воспитание любви к Родине, к родным местам, родному языку; уважения к прошлому своей Родины, к традициям и обычаям своего народа, знание истории Родины; развитие стремления к укреплению чести и достоинства Родины и т. д. [7].

Заключение. Анализ теоретических оснований понятий «патриотизм» и «патриотическое воспитание» показывает, что данная проблема является актуальной. Патриотизм стал духовным ориентиром личности, характеризует высший уровень её развития и проявляется в сознательной деятельности на благо Отечества, представляя одну из наиболее значимых духовных ценностей общества и государства. Патриотическое воспитание является основой положительного функционирования всей системы социальных институтов и выражается в любви к своему Отечеству, причастности к его истории, культуре и т. д. и составляет духовно-нравственную основу каждой личности.

Список литературы

1. Бахтин Ю. К. Патриотическое воспитание как основа формирования нравственно здоровой личности // Молодой учёный. 2014. № 10. С. 308–352.

2. Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Становление сущности системного подхода. М.: Наука, 1973. 270 с.
3. Буторина Т. С., Овчинникова Н. П. Воспитание патриотизма средствами образования. СПб.: КАРО, 2014. 224 с.
4. Губанов Н. И. Отечество и патриотизм. М.: Госполитиздат, 1960. 56 с.
5. Ипполитова Н. В. Теория и практика подготовки будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Челябинск, 2000. 356 с.
6. Ипполитова Н. В. Патриотическое воспитание учащихся молодёжи в современных условиях // Вестник ЮУрГУ. Сер. Педагогика. 2016. № 4. С. 9–15.
7. Лутовинов В. И. Современный Российский патриотизм: сущность, особенности, основные направления // Studia Humanitatis. 2013. № 2. С. 23–30.
8. Проблемы патриотического воспитания и пути решения: тр. науч. конф. Казань, 2001. 100 с.
9. Патриотическое воспитание молодёжи в РФ: состояние, актуальные проблемы и направления развития: сб. материалов «круглого стола». М., 2015. 51 с.
10. Степанов Е. Н., Лузина Л. М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. М.: Сфера, 2005. 160 с.

Статья поступила в редакцию 16.07.2017; принята к публикации 07.09.2017

Библиографическое описание статьи

Нефедова А. С. Патриотическое воспитание как приоритетное направление образовательной политики // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Педагогические науки. 2017. Т. 12, № 5. С. 6–12. DOI: 10.21209/2542-0089-2017-12-5-6-12.

Anna S. Nefedova,
Candidate of Pedagogy,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: nefedovaanna1979@mail.ru

Patriotic Education as a Priority Direction of Educational Policy

The article is devoted to the analysis of ideas of “patriotism” and “patriotic education” in different periods of society development. The purpose of this article is to study theoretical aspects of the problem of patriotic education as a priority of educational policy. To achieve this goal, we used the methods of scientific literature analysis, synthesis of philosophical and pedagogical provisions for definition of the essence of the phenomenon studied. The article reveals the content of the concepts of “patriotism” and “patriotic education”, their components and principles in modern conditions. The studies show that in the early stages of mankind patriotism was spontaneous. Awareness and understanding of this concept as a social phenomenon preceded its basic availability in practical activities of people. In Russia, the problem of formation of personality of patriotism and patriotic education was associated with a conscious choice of the ideals of personality. In the Soviet period, the concepts of “patriotism” and “patriotic upbringing” were processed through the characteristics of the phenomenon of “socialist patriotism” as the highest moral feeling; moral and political principle; complex moral quality or aggregate of feelings, principles and qualities. In the 1990s, the problem of patriotic education of youth almost fell out of the field of teacher’s attention that was due to the need to amend the content. The specifics of today shows that patriotic education has become a priority direction of the state and educational policy. The laws, programs and other documents adopted in recent years confirm it. The purpose of the education system is to assure the preservation and dissemination of national culture, education of the careful attitude to the historical and cultural heritage of the country, respect for the rights and freedoms of the individual, etc.

Keywords: patriotism, patriotic education, values, self-improvement, history

References

1. Bakhtin Yu. K. Patrioticheskoe vospitanie kak osnova formirovaniya npravstvenno zdorovoi lichnosti // Molodoi uchenyi. 2014. № 10. S. 308–352.
2. Blauberger I. V., Yudin E. G. Stanovlenie sushchnosti sistemnogo podkhoda. M.: Nauka, 1973. 270 s.
3. Butorina T. S., Ovchinnikova N. P. Vospitanie patriotizma sredstvami obrazovaniya. SPb.: KARO, 2014. 224 s.

4. Gubanov N. I. Otechestvo i patriotizm. M.: Gospolitizdat, 1960. 56 s.
5. Ippolitova N. V. Teoriya i praktika podgotovki budushchikh uchitelei k patrioticheskomu vospitaniyu uchashchikhsya: dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.08. Chelyabinsk, 2000. 356 s.
6. Ippolitova N. V. Patrioticheskoe vospitanie uchashchiesya molodezhi v sovremennykh usloviyakh // Vestnik YuUrGU. Ser. Pedagogika. 2016. № 4. S. 9–15.
7. Lutovinov V. I. Sovremenniy Rossiiskiy patriotizm: sushchnost', osobennosti, osnovnye napravleniya // Studia Humanitatis. 2013. № 2. S. 23–30.
8. Problemy patrioticheskogo vospitaniya i puti resheniya: tr. nauch. konf. Kazan', 2001. 100 s.
9. Patrioticheskoe vospitanie molodezhi v RF: sostoyanie, aktual'nye problemy i napravleniya razvitiya: sb. materialov «kruglogo stola». M., 2015. 51 s.
10. Stepanov E. N., Luzina L. M. Pedagogu o sovremennykh podkhodakh i kontseptsiyakh vospitaniya. M.: Sfera, 2005. 160 s.

Received: July 16, 2017; accepted for publication September 7, 2017

Reference to the article

Nefedova A. S. Patriotic Education as a Priority Direction of Educational Policy // Scholarly Notes of Transbaikalian State University. Series Pedagogical Sciences. 2017. Vol. 12, No. 5. PP. 6–12. DOI: 10.21-209/2542-0089-2017-12-5-6-12.

УДК 37

Ольга Сергеевна Наумова,
кандидат педагогических наук,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александрово-Заводская, 30),
e-mail: olga.naumova.72.72@mail.ru

Подготовка будущих учителей к реализации духовно-нравственного воспитания школьников на основе отечественных традиций

В своей статье автор актуализирует разработанный основоположником русской педагогики К. Д. Ушинским принцип народности в воспитании и идеи его последователей, обращает внимание на опыт решения проблемы духовно-нравственного воспитания в истории русской педагогики. Знание истории своей страны, её героев и традиций – необходимое условие для духовно-нравственного становления личности. На этот аспект решения проблемы духовно-нравственного воспитания обращают внимание современные учёные. В этой связи будущие учителя – студенты педагогического вуза – должны быть готовы к трансляции этих знаний и ценностей, к осуществлению процесса духовно-нравственного воспитания школьников на основе отечественных традиций. Исследование, направленное на изучение мировоззренческих взглядов студентов педагогического вуза, показало, что они слабо ориентируются в исторических событиях нашей страны, недостаточно хорошо знают традиции своего народа, поэтому не готовы к эффективному решению проблем воспитания. В рамках подготовки будущих учителей к осуществлению духовно-нравственного воспитания на основе отечественных традиций автор предлагает для ознакомления свой опыт организации и проведения круглого стола «Значение отечественных традиций в духовно-нравственном воспитании школьников», делится с итогами и результатами его проведения.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, духовность, нравственность, будущие учителя, принцип народности в воспитании, традиции

Введение. Особое значение приобретает проблема духовно-нравственного воспитания в условиях жизни современного общества. Духовный и нравственный кризис обуславливает социальный, политический, экономический и экологический кризисы. Ситуация усугубляется ещё и тем, что общество вступило в новую эпоху нанотехнологий и стремительного развития научных исследований. Изменяется положение человека в современном обществе. От уровня духовного и нравственного развития каждого человека может зависеть жизнь и развитие земной цивилизации. Этой проблеме сегодня посвящены исследования учёных. Так, например, философ Ю. В. Олейников в своей книге «Инфантильный социум?» поднимает проблему взаимовлияния человека и общества, обращает внимание на то, что если в более ранние периоды развития человеческого общества на ход истории большее влияние оказывало само общество, то в настоящее время возможности одного человека приобретают грандиозный размах благодаря значительному развитию

науки и техники [6]. В этой связи проблема духовно-нравственного воспитания становится более острой и требует активных усилий педагогов для её решения.

Методология и методы исследования. Проблеме духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения посвящено очень большое количество исследований. Учёными раскрываются различные аспекты проблемы. Представлены концептуальные идеи духовно-нравственного воспитания (на основе философско-антропологического, культурологического, аксиологического, системного, деятельностного и других подходов), предлагаются конкретные пути решения проблемы в различные возрастные периоды, в урочное и внеурочное время для школьников, на основе взаимодействия различных образовательных и общественных организаций, а также взаимодействия семьи и школы, определена роль личности учителя в духовно-нравственном становлении личности воспитанника, предложены методические рекомендации для организации воспитательного процесса.

Результаты исследования. Среди современных исследователей в области духовно-нравственного воспитания – С. Ю. Дивногорцева, В. В. Игнатова, И. А. Колесникова, Т. И. Петракова, И. А. Соловцова, А. И. Шемшурина, Е. В. Шестун, Н. Е. Щуркова и многие другие. Проблеме подготовки будущего учителя к реализации духовно-нравственного воспитания школьников посвящены исследования А. В. Беляевой, В. Н. Димитриевой, А. Ю. Григоренко, Л. П. Гладких, О. А. Петрухиной, А. В. Роговой, Л. Ю. Савиновой, Н. П. Ширяковой и др. Раскрывают проблему патриотического воспитания как важного аспекта духовно-нравственного воспитания Е. С. Гальцова, Л. С. Габдрафикова, Н. В. Муравьева, Л. А. Пантелеева, М. А. Шестак и др. Духовно-нравственное воспитание на основе православных традиций рассматривается в трудах Т. П. Воробьевой, И. А. Мазурок, Н. А. Милешиной, Н. А. Сергеева, Е. С. Романовой, Е. В. Рыбаковой и др.; на основе традиций других народов – И. А. Каросовой (ногайские традиции), Б. А. Дюсенбаевой и А. Р. Шакировой (казахские народные традиции), А. М. Абдулкаримовой (традиции народов Дагестана) и др.

Целью нашего исследования является рассмотреть проблему подготовки будущих учителей к реализации духовно-нравственного воспитания школьников на основе отечественных традиций и предложить возможные пути её решения.

Учёные придают огромное значение отечественным традициям в деле решения проблемы духовно-нравственного воспитания. Особо подчёркивается значение традиций в семье и семейном воспитании (Т. П. Воробьева, И. А. Карасова, Е. Н. Деметьева и др.) [3; 4]. Добрые традиции всегда помогали решать важные проблемы.

А. В. Рогова указывает на возвращение той педагогической традиции, в которой духовно-нравственное воспитание имело системообразующее положение [1, с. 14]. Автор обращает внимание на то, что важной причиной негативных явлений в сфере воспитания было «пренебрежение к опыту воспитания, накопленному в истории русской школы и педагогики, что не содействовало наращиванию педагогической культуры в воспитании человека» [1, с. 27].

Понятие «традиция» (от лат. *traditio* – «передача, повествование») в педагогиче-

ском словаре Г. М. Коджаспировой определяется как «исторически сложившиеся и передаваемые из поколения в поколение знания, формы деятельности и поведения, а также сопутствующие им обычаи, правила, ценности, представления. Традиции складываются на основе тех форм деятельности, которые неоднократно подтвердили свою общественную значимость и личностную пользу. С изменением социальной ситуации развития той или иной общности традиции могут разрушаться, трансформироваться и замещаться новыми. Традиции служат важным фактором регуляции жизнедеятельности людей, составляют основу воспитания»¹.

В то же время, проведённое нами исследование и многочисленные наблюдения, анализ ответов студентов в процессе обучения различным разделам педагогики (введение в педагогическую деятельность, теория и методика воспитания, история образования и педагогической мысли) показывают недостаточную подготовленность будущих учителей к реализации данного направления. Современная молодёжь слабо ориентируется в исторических событиях нашей страны, плохо знает традиции своего народа, что не позволяет ей верить в будущее нашей страны, в её развитие на основе самобытной культуры и национальных ценностей, и в этой связи сегодняшнее поколение ищет пути «спасения» в западной культуре. Об этом свидетельствуют многие предлагаемые проекты проведения праздников в условиях учебно-воспитательного процесса и организации детского отдыха, например, День Святого Валентина, Хэллоуин и другие, которые чаще носят не воспитательный, а развлекательный характер, не являются основой для духовно-нравственного развития.

В этой связи необходимо проводить систематическую работу по подготовке будущих учителей к реализации духовно-нравственного воспитания школьников на основе отечественных традиций. Введение специального курса, посвящённого решению данной проблемы, могло бы стать одним из возможных механизмов в этой ситуации.

Особую ценность для сохранения отечественных православных традиций воспи-

¹ Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь. – М.: Академия, 2005. – 176 с.

тания личности представляет знакомство студентов с педагогической деятельностью наших соотечественников, верующих учёных, педагогов и мыслителей XIX – начала XX века: Н. Х. Весселя, В. И. Водовозова, Н. Г. Дебольского, М. И. Демкого, В. В. Зеньковского, П. Ф. Каптерева, П. Ф. Лесгафта, А. Н. Острогорского, Н. И. Пирогова, К. П. Победоносцева, С. А. Рачинского, В. Я. Стоюнина, В. Н. Сорока-Росинского, К. Д. Ушинского и др. Знакомясь с философско-педагогическими взглядами отечественных и зарубежных учёных, будущий учитель учится критически мыслить, находить в содержании различных педагогических концепций достоинства и недостатки, предлагать альтернативные решения педагогических проблем.

Воспитание в духе народности – одна из важных особенностей, объединяющая их педагогические взгляды. Сам народ определяет для себя идеал воспитания. В этой связи К. Д. Ушинский указывал, что «каждый народ имеет свой особенный идеал человека и требует от своего воспитания воспроизведения этого идеала в отдельных личностях. Идеал этот у каждого народа соответствует его характеру, определяется его общественной жизнью, развивается вместе с его развитием» [7, с. 52]. Основоположник русской педагогики К. Д. Ушинский, обосновывая принцип народности в воспитании, подчёркивал, что каждая страна идёт своим путём развития, и механическое заимствование основ воспитания из опыта других стран не даст добрых плодов. Воспитание должно осуществляться на основе принципа народности, в его основе должны быть отечественные традиции и ценности.

С. А. Рачинский на основе своих педагогических наблюдений делает вывод о том, как прекрасна душа русского народа с её высотой устремлений и нравственным идеалом. В натурах спокойных и сильных она «выражается безграничной простотой и скромностью в совершении всякого подвига, доступного силам человеческим»; в натурах страстных и узких – «ведёт к ненасытному исканию, часто к чудовищным заблуждениям»; в натурах широких и слабых – «влечёт за собой преувеличенное сознание своего бессилия и в связи с ним отступление перед самыми исполнимыми нравственными задачами и необъяснимые глубокие падения; что во всяком русском

человеке обуславливает возможность внезапных победоносных поворотов от грязи и зла к добру и правде, – вся эта нравственная суть уже заложена в русском ребёнке». Поэтому школа, по его мнению, должна выполнять очень нелёгкую и ответственную миссию – предотвращение развития опасных качеств личности. Школе, отрешённой от Церкви, по его мнению, эта задача не по силам. Каждая школа, подчёркивал С. А. Рачинский, есть живое и творческое дело, соборное сотрудничество и взаимодействие учащихся и учащихся. Жизнь школы, считал педагог, зависит, прежде всего, от её участников, от личностей её руководителей и наставников [8, с. 321].

Воспитание по народному идеалу осуществлялось в народной школе Н. И. Ильминского. Доктор педагогических наук, протоиерей Е. Шестун характеризует школу Н. И. Ильминского как религиозную, т. к. «предмет её – развитие в детях любви к Богу и ближнему», называет её историчной, т. к. «её постановка связана с историческим развитием религиозных убеждений»; считает её народной, т. к. «народ требует религиозного учения для спасения души, а эта школа и учит спасению души путём всепрощающей христианской любви»; нравственной – т. к. она «преследует исполнение детьми величайших нравственных законов о любви к Богу и любви к ближнему» [Там же, с. 311]. «От школы Николая Ивановича так и веет благочестивой, святой, смиренномудренной Русью, свято хранящей церковные, общественные и семейные идеалы, веет тихим счастьем – уделом боящихся Господа», – пишет учёный.

По мнению педагогического деятеля К. П. Победоносцева, народная школа должна учить читать, писать и считать, но и в нераздельной связи с этим она должна учить «знать Бога и любить Его, и бояться, любить Отечество, почитать родителей. Вот сумма знаний, умений и ощущений, которые в совокупности своей образуют в человеке совесть и дают ему нравственную силу, необходимую для того, чтобы сохранить равновесие в жизни и выдерживать борьбу с дурными побуждениями природы, с дурными внушениями и соблазнами мысли» [Там же, с. 331].

Отделившись от народной души, по мнению К. П. Победоносцева, школа теряет под собою почву и развращается. В

своих педагогических заметках автор указывал: «Вспомним древнее наставление: познай самого себя. В применении к жизни это значит: познай среду свою, в которой надобно тебе жить и действовать, познай страну свою, познай природу свою, народ свой с душою его и бытом, нуждами и потребностями. Вот что все мы должны были бы знать и чего большей частью не знаем. Но какое благо было бы для нас и для всего общества, когда бы мы постарались познать всё это – хотя бы на том месте, в том краю, в том углу края, где судьба нас поставила...» [8, с. 340].

Будущие учителя должны понять неразрывную связь решения вопросов воспитания личности с особенностями жизни народа, его традициями и ценностями. Творческо-личностный, а потому и свободный подход к освоению ценностей в процессе изучения педагогических дисциплин способствует духовному росту студента, ценностному самоопределению и творческому осмыслению содержания педагогической деятельности, становлению собственной педагогической позиции.

Исследователи проблемы духовно-нравственного воспитания личности Р. К. Акчулпанова, С. А. Халиматова, А. И. Утехина предлагают такие критерии уровня оценки и самооценки духовно-нравственной воспитанности студентов, как: «знания о сущности и содержании духовно-нравственной культуры личности, различных подходах к её пониманию в светской и религиозной литературе, о структуре и функциях духовно-нравственной культуры учителя, национальное мировоззрение, чувство внутренней свободы, которое представляет собой гармонию со своим внутренним миром, природой и социумом, стремление к профессиональному самосовершенствованию, творческому саморазвитию, интерес и желание заниматься духовно-нравственным воспитанием школьников, адекватность самооценки, наличие духовно-нравственного идеала и нравственных ориентиров в собственной жизни и профессиональной деятельности» [2, с. 323]. Достижение представленных результатов возможно, на наш взгляд, в процессе изучения различных гуманитарных дисциплин (философии, педагогики, социологии, эстетики, психологии и др.), а также введения специального тематического курса.

Эффективной и плодотворной формой в решении проблемы духовно-нравственного воспитания могут стать круглые столы, на которые будут приглашены опытные специалисты в этой области (священнослужители, учёные – исследователи этой проблемы, педагоги-практики, руководители военно-патриотических образовательных учреждений и организаций и др.). С опытом организации и поведения подобных круглых столов, один из которых был посвящён теме «Духовно-нравственное воспитание школьников на основе отечественных традиций», мы предлагаем познакомиться в своей статье.

Круглый стол «Духовно-нравственное воспитание школьников на основе отечественных традиций» был организован и проходил в рамках научной молодёжной весны Забайкальского государственного университета. Его участниками стали студенты второго курса направления «Педагогическое образование», профилями «Начальное образование», «Дошкольное образование», «Безопасность жизнедеятельности». Среди приглашённых гостей были доктор педагогических наук, профессор, руководитель магистратуры «Духовно-нравственное воспитание» А. В. Рогова, протоиерей Павел Матвеев, председатель Отдела религиозного образования и катехизации Читинской епархии, учителя с большим опытом и стажем работы средней общеобразовательной школы пос. Атамановка Читинского района О. Д. Снегирева и Н. Ф. Скобелева, директор военно-патриотической школы г. Читы, участник боевых действий на Северном Кавказе О. Ю. Лазерсон, ученицы 11-го класса средней школы пос. Атамановка.

Для обсуждения на круглом столе были предложены следующие вопросы: духовные и нравственные ценности – основа жизни общества; значение традиций в жизни общества, «знаем ли мы свои традиции?»; «существует ли преемственность между традициями дореволюционной России, советской и современной?»; духовно-нравственное воспитание – приоритетное направление воспитания школьников; реализация духовно-нравственного воспитания в современной школе на основе отечественных традиций.

К проведению круглого стола студенты тщательно готовились. Они изучали

мнение педагогов и студентов вуза о значении отечественных традиций в жизни нашего общества и каждого человека, на основе которого они подготовили видеоролик. Педагоги и студенты были единомышленны в своих взглядах на роль традиций в воспитании подрастающего поколения, их сохранении и передаче, говорили о многообразии и богатстве культуры нашей страны, о её героях и тех исторических событиях, которые нужно помнить и чтить, строить жизнь на основе духовных и нравственных ценностей.

Доклады студентов были посвящены проблемам духовно-нравственного воспитания школьников, значению личности учителя в духовно-нравственном становлении учеников. На круглом столе в этой связи обсуждались различные подходы к определению понятия «духовно-нравственное воспитание», важными составляющими которого являются категории «духовность» и «нравственность». Существует очень большое количество определений этих понятий с позиции церковной и нецерковной парадигм. Но, как указывает В. Н. Димитриева в своей монографии, имеется возможность их интеграции на основе понимания целостности внутреннего мира личности, её стремления к самосовершенствованию и самопознанию, в соотношении личностных ценностей и смыслов «с трансцендентными нематериальными ценностями и смыслами, выраженными в категориях нравственности (добро), эстетики (красота), знания (истина), убеждения (вера) и согласованности с этими ценностями» [5, с. 75].

Понятие «духовность» связано с высшими, духовными ценностями: Истина, Любовь, Красота, с познанием Бога, с поиском и раскрытием смысла жизни, истины. Понятие «нравственность» характеризует отношение человека к миру, к другим людям, к самому себе и связано с такими личностными качествами, как доброжелательность, отзывчивость, сострадание, ответственность, чувство долга, бережливость и др. Обсуждаемая на круглом столе проблема образа учителя носила ярко дискуссионный и критический характер. С особой критикой отнеслись к проблеме соответствия нравственному образу учителя современных студентов – будущих учителей, их внешнего вида, поведения в общественных местах, отношения друг к другу и другим людям.

Анализ отечественных традиций показал, что они имеют исторический характер. В различные исторические периоды нашей страны преобладали различные традиции, в дальнейшем некоторые из них изменялись, трансформировались в другие в зависимости от идеологии государства.

Среди всех традиций мы проанализировали содержание различных праздников. Со времён Крещения Руси и до Революции в их основе было христианское мировоззрение. Осуществлялся церковный круг праздников (например, Рождество Пресвятой Богородицы, Введение во храм Пресвятой Богородицы, Рождество Христово, Крещение Господне, Сретение, Благовещение Пресвятой Богородицы, Христово Воскресение или Пасха, Вознесение, Троица и др.). Праздновались и особо почитались дни в честь святых угодников Божьих, День жён-мироносиц, День семьи, любви и верности – память святых Петра и Февронии и др. Проводились праздники, которые нам достались от языческой культуры: Масленица (сыропустная неделя в христианстве), праздник Ивана Купалы. Государственным праздником был Новый год, или Новолетие.

В советской России, после революции праздники были связаны с марксистско-ленинской идеологией: 1 января – Новый год, 7 ноября – День революции, 8 Марта – Международный женский день, 23 февраля – День Красной армии, 1 Мая – День трудящихся, 9 Мая – День Победы, 1 сентября – День знаний и др.

В настоящее время в России сохранились праздники, доставшиеся нам из различных исторических и культурных периодов развития нашей страны. Мы празднуем Новый год, Рождество Христово, День защитника Отечества, Международный женский день, Воскресение Христово – Пасху, День Победы, День трудящихся, Троицу, День знаний, День пожилого человека, День народного единства, День матери и др. При этом необходимо отметить, что советская идеологическая окраска утратила своё значение. Так, например, праздник 8 Марта мы празднуем просто как женский день, день Весны, он не ассоциируется сегодня с революционной борьбой женщин за свои права.

Кроме праздников в истории России есть и другие добрые традиции. В дореволюционной России были традиционными крестные ходы, паломничество к святым

местам, помощь монастырям и нуждающимся, домострой и др. В их основе было также христианское православное мировоззрение. В советское время мы выделили такие добрые традиции, как субботники, тимуровское движение, «зелёные» и «голубые патрули», отношение к семье как ячейке общества. В современной России сохранились некоторые добрые старые традиции, которые связаны с христианским мировоззрением, с не противоречащими ему традициями советского времени, например, субботники, волонтерская деятельность.

О том, как осуществляется духовно-нравственное воспитание на основе отечественных традиций в Атамановской средней общеобразовательной школе, поделились опытные педагоги – учитель русского языка и литературы О. Д. Снегирева и учитель МХК и рисования Н. Ф. Скобелева. Они рассказали о сотрудничестве школы с Русской Православной Церковью и женским монастырём в честь «Всех русских святых» пос. Атамановка. Совместное проведение рождественских встреч, православных праздников всегда оставляет неизгладимое впечатление для ребят – учащихся средней школы. На уроках у преподавателей есть возможность рассказать школьникам о православной культуре нашей страны. О том, насколько интересна жизнь школы, каково участие школьников в различных мероприятиях, рассказали в своей презентации старшеклассницы. Это и активная волонтерская деятельность, связанная с различными добрыми делами, помощь монастырю в уборке территории, игровые занятия и общение с детьми с ограниченными возможностями, участие в подготовке и

проведении праздников и другие мероприятия. Выступающие учителя и ученицы подчеркнули особое значение отечественных традиций в процессе духовно-нравственного воспитания, которые помогают приобщиться к духовным и нравственным ценностям.

Очень ярким и незабываемым для студентов стало выступление на круглом столе директора военно-патриотической школы г. Читы О. Ю. Лазерсона. Во время участия в боевых действиях на Северном Кавказе ему пришлось переосмыслить свою жизнь, оценить её, поставить новые добрые цели в жизни. Обретение смысла жизни очень часто происходит в экстремальных для человека жизненных ситуациях. Для студентов очень важны такие встречи и общение. Закончился круглый стол песней с патриотическим содержанием.

Выводы. Участниками круглого стола были сделаны выводы о том, что, несмотря на то, что в различные исторические периоды в России традиции были разнообразными, многие из них носят нравственный характер, имеют большое значение для жизни и воспитания подрастающего поколения. Необходимо их сохранять и использовать в современной практике воспитания.

Многочисленные отзывы студентов, полученные нами в дальнейшем, свидетельствуют о необходимости проведения подобных мероприятий и встреч, они носят мотивационный и познавательный характер. Многие студенты подчеркнули, что им не хватает знаний в области духовно-нравственного воспитания и им необходим спецкурс, направленный на приобщение к русской православной культуре.

Список литературы

1. Актуальные проблемы образования: вызовы и тенденции / К. Г. Эрдынеева [и др.]; под ред. Т. К. Клименко. Чита: ЗабГУ, 2016. 273 с.
2. Акчулпанова Р. К., Халиматова С. А., Утехина А. И. Подготовка будущих учителей к духовно-нравственному воспитанию учащихся // Социальная политика и социология. 2012. № 9. С. 320–325.
3. Воробьева Т. П. Роль народных семейных традиций в духовно-нравственном воспитании молодого поколения // Зауральский научный вестник. 2013. № 2. С. 93–95.
4. Дементьева Е. Н. Национальные традиции в духовно-нравственном воспитании детей и учащихся // Научный поиск. 2015. № 3. С. 45–50.
5. Димитриева В. Н. Становление духовно-нравственной культуры личности: парадигмальный анализ. Чита: ЗабГУ, 2014. 231 с.
6. Олейников Ю. В. Инфантильный социум? (аналитическое эссе). М.: Изд-во РГСУ, 2007. 172 с.
7. Ушинский К. Д. О народности в общественном воспитании // Избранные пед. соч. М., 1974. Т. 1. С. 51–123.
8. Шестун Е. В. Православная педагогика. М.: Про-Пресс, 2002. 575 с.
9. Щуркова Н. Е., Мухин М. И., Желаннова А. В. Новое воспитание в новой школе / под общ. ред. Н. Е. Щурковой. М.: АРКТИ, 2012. 264 с.

10. Хаустова В. Н., Гладкова И. А., Полякова М. Р. Традиции и обрядовые праздники, их место в духовно-нравственном воспитании и обучении // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VIII Науч.-практ. конф. Самара: АСГАРД, 2016. 30 с.

Статья поступила в редакцию 16.08.2017; принята к публикации 07.09.2017

Библиографическое описание статьи

Наумова О. С. Подготовка будущих учителей к реализации духовно-нравственного воспитания школьников на основе отечественных традиций // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Педагогические науки. 2017. Т. 12, № 5. С. 13–19.

Olga S. Naumova,
Candidate of Pedagogy,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: olga.naumova.72.72@mail.ru

Future Teachers' Training for the Realization of Students' Spiritual and Moral Upbringing on the Basis of Patriotic Traditions

The author of the article accentuates the principle of K. D. Ushinsky, the founder of Russian Pedagogics, i.e. the principle of nationality in the process of upbringing. Also we pay attention to the experience of the solution of spiritual and moral upbringing in the history of Russian Pedagogics. The knowledge of your own country's history, its heroes and traditions is an essential demand for the spiritual and moral formation of a personality. Modern scholars underline this aspect. In this connection, future teachers, the students of pedagogical institutions should be ready to transmit this knowledge and values into the process of pupils' spiritual and moral upbringing under patriotic traditions. The research aimed on the study of the students' outlook in pedagogical institutions has shown that they are not well – experienced in the historic events of their country, in the traditions of their nationality and that is why they are not well-prepared to the effective solution of educational problems. So, the author suggests her own experience in the organization and holding this round – table and shares its results.

Keywords: spiritual and moral upbringing, spirituality, morals, future teachers, the principle of nationality in education, traditions

References

1. Aktual'nye problemy obrazovaniya: vyzovy i tendentsii / K. G. Erdyneeva [i dr.]; pod red. T. K. Klimenko. Chita: ZabGU, 2016. 273 s.
2. Akchulpanova R. K., Khalimatova S. A., Utekhina A. I. Podgotovka budushchikh uchitelei k dukhovno-nravstvennomu vospitaniyu uchashchikhsya // Sotsial'naya politika i sotsiologiya. 2012. № 9. S. 320–325.
3. Vorob'eva T. P. Rol' narodnykh semeinykh traditsii v dukhovno-nravstvennom vospitanii molodogo pokoleniya // Zaural'skii nauchnyi vestnik. 2013. № 2. S. 93–95.
4. Dement'eva E. N. Natsional'nye traditsii v dukhovno-nravstvennom vospitanii detei i uchashchikhsya // Nauchnyi poisk. 2015. № 3. S. 45–50.
5. Dimitrieva V. N. Stanovlenie dukhovno-nravstvennoi kul'tury lichnosti: paradigmat'nyi analiz. Chita: ZabGU, 2014. 231 s.
6. Oleinikov Yu. V. Infantil'nyi sotsium? (analiticheskoe esse). M.: Izd-vo RGSU, 2007. 172 s.
7. Ushinskii K. D. O narodnosti v obshchestvennom vospitanii // Izbrannye ped. soch. M., 1974. T. 1. S. 51–123.
8. Shestun E. V. Pravoslavnaya pedagogika. M.: Pro-Press, 2002. 575 s.
9. Shchurkova N. E., Mukhin M. I., Zhelannova A. V. Novoe vospitanie v novoi shkole / pod obshch. red. N. E. Shchurkovo. M.: ARKTI, 2012. 264 s.
10. Khaustova V. N., Gladkova I. A., Polyakova M. R. Traditsii i obryadovye prazdniki, ikh mesto v dukhovno-nravstvennom vospitanii i obuchenii // Aktual'nye voprosy sovremennoi pedagogiki: materialy VIII Nauch.-prakt. konf. Samara: ASGARD, 2016. 30 s.

Received: August 16, 2017; accepted for publication September 7, 2017

Reference to the article

Naumova O. S. Future Teachers' Training for the Realization of Students' Spiritual and Moral Upbringing on the Basis of Patriotic Traditions // Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series Pedagogical Sciences 2017. Vol. 12, No. 5. PP. 13–19.

УДК 378

DOI: 10.21209/2542-0089-2017-12-5-20-26

Александр Николаевич Новиков,
кандидат географических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александрово-Заводская, 30),
e-mail: geonov77@mail.ru

**Конвергенция образовательных программ бакалавриата
в университетском образовании (на примере
направленности «Безопасность жизнедеятельности и география»
образовательной программы «Педагогическое образование»
в ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет»)**

В условиях объединения коллективов университетов, факультетов и кафедр идёт процесс объединения (конвергенции) образовательных программ, наук и педагогических технологий. Конвергенция двух профилей «Безопасность жизнедеятельности» и «Географическое образование» в двойной бакалавриат, относящихся к единому направлению «Педагогическое образование» в Забайкальском государственном университете (г. Чита), нуждается в теоретическом осмыслении и выработке единой концепции, которая бы придавала целесообразность механическому объединению двух учебных программ. Концепция могла бы помочь преподавателям: увидеть целесообразность в объединении программ и своё значение в объединённом образовательном процессе; осознать возможности формирования уникального набора компетенций у выпускников; понять механизм метакомпетентного взаимодействия в педагогическом коллективе. Конвергентный подход в исследовании и стратегии объединения должен решить проблему целевых установок. Концептуальной основой конвергенции является идея о географии безопасности жизнедеятельности (геосекьюритологии), которая формирует особый тип безопасно ориентированного географического мышления, основанного на построении логически геодетерминированных цепочек синтеза знаний, где начальным звеном являются природные и техногенные угрозы безопасности жизнедеятельности населения. Концепция геосекьюритологии может выполнить функцию камертона в настройке такого сложного инструмента, как научно-педагогический коллектив. Отметим, что для этого не нужно коренным образом пересматривать учебные планы и программы, важно объединить коллективы двух кафедр и провести для преподавателей серию научно-методических семинаров.

Ключевые слова: бакалавриат, безопасность жизнедеятельности, географическое образование, Забайкальский государственный университет, конвергенция, педагогическое образование, геосекьюритология

Введение. В современных условиях объединения педагогических коллективов университетов, факультетов и кафедр идёт процесс конвергенции образовательных программ. К объединённым коллективам предъявляется требование не только установления хорошего психологического микроклимата для продолжения продуктивной работы творческих личностей, но и выработки единой концептуальной основы взаимодействия. Особенно это важно для коллективов, объединяющихся над работой в формате единой образовательной программы.

В одной из своих работ [5] автор высказывал озабоченность судьбой педагогического образования в условиях объединения педагогических университетов с классическими университетами. В 2012 году Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет имени Н. Г. Чернышевского был присоединён к Забайкальскому государственному университету (ЗабГУ). За прошедшие годы в университетском географическом педагогическом образовании произошли большие положительные изменения: была открыта магистратура; кафедра географии, теории

и методики обучения географии (ГТиМОГ) создала свой докторский корпус; преподавателями кафедры за 5 лет было защищено три докторских диссертации; удалось наладить стабильную работу аспирантуры, за этот период аспирантами кафедры было защищено две кандидатские диссертации по географическим наукам. Причём последняя кандидатская диссертация выполнялась под руководством сотрудника кафедры, а не внешнего руководителя. Однако создание двойной направленности работы бакалавриата за счёт объединения двух профилей – «Безопасность жизнедеятельности» и «Географическое образование» – вызывает проблемы конвергенции. По мнению автора, это связано с отсутствием единой концептуальной основы объединения направлений; обоснования перспектив формирования уникального набора компетенций у выпускников, механизма метакомпетентностного взаимодействия выпускающих кафедр.

Цель статьи – продемонстрировать возможности для профессорско-преподавательского коллектива, которые открываются при конвергенции образовательных программ.

Материал предлагаемой статьи – это авторская концепция функционирования направленности «Безопасность жизнедеятельности и география» образовательной программы 44.03.05 *Педагогическое образование*.

Методология и методы исследования. В современной науке наблюдаются противоречивые тенденции конвергенции и дивергенции. Конвергентный подход в науке и образовании в нашей стране активно внедряется в физике и физическом образовании под руководством доктора технических наук, профессора, члена-корреспондента РАН, президента национального исследовательского центра «Курчатовский институт» (г. Москва) М. В. Ковальчука [4]. Данный процесс осуществляется на трёх уровнях: в Курчатовском институте в исследованиях искусственного интеллекта на основе конвергентных НБИКС-технологий (нано-, био-, инфо-, когнитивные, социогуманитарные); в Московском физико-техническом институте (МФТИ), где был создан НБИК-факультет, направленный на подготовку специалистов в условиях конвергенции наук и технологий; в ГБОУ города Москвы «Курчатовская

школа»¹ [6; 7]. Социогуманитарные науки и технологии вступили в конвергенцию позже остальных, и аббревиатура НБИК дополнилась – до НБИКС.

Профессор МФТИ К. А. Скворчевский, рассуждая о роли учителей, управленцев и учёных в системе образования в условиях конструирования мира Будущего в условиях противоположных трендов, указывает на неоднородность изменений и на ощущение «разрыва», «расползания» реальности, при этом он отмечает: «Становится всё более очевидной нехватка целей, дефицит единых перспектив работы. Средств организации деятельности, инструментов работы вполне достаточно. Педагогический инструментарий весьма богат методиками, технологиями, образцом педагогического опыта. Дефицит лежит в пространстве целевых установок (подчёркивание К.С.). На наш взгляд, “конвергентный подход в образовании” – именно о целях, а не о средствах самого образования [6, с. 8]».

В 2018 году впервые кафедра ГТиМОГ ЗабГУ (г. Чита) выпускает студентов по направлению «Безопасность жизнедеятельности и география» образовательной программы «Педагогическое образование». Вопрос о целесообразности соединения двух профилей решался из соображения совпадения у них частей учебных планов по содержанию, то есть, кроме общенаучных дисциплин, совпала и часть естественнонаучных. Однако единая образовательная концепция до сих пор отсутствует, что порождает проблему целевой скоординированности педагогического коллектива, который представлен двумя выпускающими кафедрами техники, технологии и безопасности жизнедеятельности и ГТиМОГ. Единая концепция – это своеобразный идейный ориентир. Конечно, все требования к уровню и качеству образования студентов оговариваются на уровне компетенций. Однако единая концепция – это мировоззренческий ориентир уровня метакомпетенций. Каждая рабочая про-

¹ Официальный сайт Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения города Москвы «Курчатовская школа» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.kurchat.mskobr.ru/info_edu/basics (дата обращения: 08.08.2017); Официальный сайт Национального исследовательского центра «Курчатовский институт» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.nrcki.ru/> (дата обращения: 08.08.2017).

грамма дисциплины должна быть на него сориентирована, выражая общий замысел конвергенции программ.

Результаты исследования. Все учебные дисциплины направленности учебной программы «Безопасность жизнедеятельности и география» условно можно разделить по значению в программе на аналитические и синтезирующие. Конечно, курсы по методике обучения географии и безопасности жизнедеятельности являются синтезирующими, объединяют психолого-педагогические дисциплины с дисциплинами географии и безопасности жизнедеятельности. Проблема в том, что нет синтеза географии и безопасности жизнедеятельности. Главная задача – найти концепцию, которая выполнит метапредметную миссию, соединяя два профиля в единую систему с общим замыслом.

Конвергенция технических и географических наук

У направленности «Безопасность жизнедеятельности» в учебном плане было множество технических и технологических дисциплин: «Гидравлика», «Основы слесарного дела», «Основы механической обработки материалов», «Основы нанотехнологий», «Новые технологии и материалы», «Основы прикладной механики», «Материаловедение». Все эти дисциплины унаследовал двойной бакалавриат «Безопасность жизнедеятельности и география». Эти дисциплины чрезвычайно важны для понимания технических и технологических основ безопасности жизнедеятельности. Однако возникает вопрос: «Какое значение они имеют для географического образования?»

Оказывается, значение их огромное. В образовательных программах (учебных планах) обучения будущих учителей географии всегда было две технические дисциплины: «Картография с основами топографии» и «Основы промышленного и сельскохозяйственного производства». Впоследствии последняя дисциплина дважды меняла своё название: на «Основы экономики и технологии отраслей материального производства» и на «Географию отраслей материального производства». В курсе этой дисциплины студенты знакомились с производственными силами и энергопроизводственными циклами. Дисциплина вооружала их знаниями для понимания

технологических и технических факторов размещения производства. Требования к преподаванию дисциплины и к учебникам были очень высокими, так как было необходимо объяснить студентам, не имеющим элементарной технической культуры, сложные технологические процессы в предельно упрощённом виде. При этом сделать упрощение не в ущерб содержанию. Эта дисциплина наряду с картографией была одной из самых сложных для обучающихся. После введения двойного бакалавриата обучающиеся стали лучше усваивать материал данной дисциплины. Причина в том, что уровень технической культуры студентов существенно повысился, а дисциплина, которая имела значение формирования основ технических знаний, коренным образом изменила своё значение, став синтезирующей географические и технические предметы. Экономико-географические и геоэкологические дисциплины в новой учебной программе обрели мощный фундамент.

Конвергенция секьюритологии (безопасности жизнедеятельности) и географических наук

В учебном плане подготовки студентов предусмотрено три курсовые работы: по географическим наукам, по безопасности жизнедеятельности и по методике обучения. Последняя курсовая выполняется по методике географии или безопасности жизнедеятельности (по выбору студента). По данному вопросу со студентами проводилась большая разъяснительная работа. Автор, руководствуясь идеей о безопасно ориентированном географическом мышлении, нацеливал студентов на выбор единой для двух курсовых работ области исследования, которая бы охватывала как аспекты безопасности жизнедеятельности населения, так и географии. Например, выполнение географической работы по территориальной организации демографических процессов, а по безопасности жизнедеятельности – по вопросам демографической безопасности. Такая конвергенция наук на уровне курсовых работ позволила студентам достичь определённой глубины, экономя время и силы. Отметим, что часть студентов прониклись идеей такой конвергенции на уровне курсовых работ.

В географическом образовании есть нереализованная до сих пор возможность.

Географическое объяснение в школьном и университетском образовании строится по единому принципу последовательности аналитической и синтетической частей. Этот принцип соблюдается как в физической (естественной), так и общественной (гуманитарной) географии. Первая – аналитическая часть – это, по сути, географическая инвентаризация, которая отвечает на два вопроса: «Что?» и «Где?». Конечно, профессиональным географам часто становится неприятно, когда их науку отождествляют только с этой первой частью. Ведь это всего лишь энциклопедическая география, которая кроме памяти больше ничего не развивает. Первая часть ещё называется отраслевой географией.

Приведём несколько примеров выделения направлений (отраслей): география поверхностных вод, зоогеография, география населения, география промышленности и т. д. Отраслевая география сложна для студентов своей нагрузкой на память. Студенты проводят много времени, заполняя контурные карты и сдавая номенклатуру преподавателю. Отраслевая география традиционно изучается на 2–3-м курсах.

Студенты 4–5-х курсов изучают вторую – синтетическую часть географии. Эту часть на географических кафедрах должны преподавать профессора или доценты с большим стажем работы. Именно эта часть открывает перед преподавателем и студентом большие возможности по комплексированию географического знания. Это «высший пилотаж» географической мысли.

Синтетическая часть географии может быть реализована тремя путями.

Первый путь – это синтез географических знаний в виде комплексов и систем. Для этого преподаватель всего лишь должен «выбрать лекало» уже разработанных методик. В советской науке – это учение о природно-территориальном комплексе (физическая география) и учение о территориальном производственном комплексе (общественная география). После крушения СССР многие учёные стали отдавать предпочтение западным учениям о кластерах. Хотя в философском и методологическом планах в отечественной географии многие вещи обоснованы и разработаны лучше зарубежных аналогов. Например, представление о геосистемах В. Б. Сочавы [7].

Второй путь – это проблемный подход. Вычленение ключевых географических проблем с помощью географической экспертизы и предложение путей их решения.

Третий путь связан с построением логически-детерминированных цепочек. В советской географии учение о географическом детерминизме критиковалось и называлось «буржуазной географией», связывалось с нацизмом и социодарвинизмом. Проблема в том, что в западной классической географии много работ, сильно преувеличивающих географический фактор в развитии общества. А советская география наоборот пыталась этот фактор приуменьшить, предлагая «поворачивать реки в спясть». Причина проста – нужно было осваивать северные территории людьми, которые не имеют физиологической адаптации по здоровью к местности переселения.

В настоящее время проблема оценки связи географических факторов с экономическим развитием страны и эволюцией российского общества закономерно привлекает всё большее внимание отечественных экономико-географов. Постепенно меняется отношение к географическому детерминизму, преодолеваются его крайности и преувеличения, уточняются пределы и цепочки детерминации. Следовательно, существенно расширяются объяснительные возможности самой экономической географии как фундаментальной науки, призванной изучать обусловленность (детерминированность) социально-экономических и политических явлений, связей и процессов дифференциацией (неоднородностью) естественных, экономических и культурных ландшафтов [2, с. 3].

География безопасности жизнедеятельности должна через географическую экспертизу в аналитической географии выявлять существующие реальные и потенциальные территориальные угрозы, которые должны стать начальным звеном в построении геодетерминированных цепочек в синтетической географии. Такая направленность развития мысли может стать стержнем безопасно ориентированного географического мышления.

Отраслевая и синтетическая географии реализуются на глобальном, страноведческом и региональном уровнях, а соответственно и безопасное географическое мышление может найти применение на всех уровнях.

Обсуждение результатов исследования. Безопасное географическое мышление как продукт конвергенции образовательных программ.

Соединение двух образовательных программ призвано обеспечить не просто механическую сумму, а синергетический эффект – качественно новый интеллектуальный продукт в виде уникальной системы обучения и сочетания компетенций обучающихся. Однако для достижения этого эффекта необходима не столько рефлексия опыта реализации программы, сколько новая концептуальная основа, которая даст целесообразность конвергенции. Такой концептуальной основой должно стать представление о безопасном географическом мышлении. Представление о географическом мышлении хорошо разработано в отечественной науке. Географическая наука развивается не только вглубь, выдавая новые понятия, формулируя новые законы, но и вширь. В последнем случае географическое внимание исследователей обращается на новые объекты, которые ранее не исследовались. На первых этапах внедрения география выполняет функцию территориального подхода. Например, на кафедре ГТиМОГ разработан и внедрён новый элективный курс «География индустрии моды и красоты» для направления «Сервис», и выпущено соответствующее учебное пособие [3]. Одним из перспективных направлений работы кафедры является внедрение географии как межфакультетского предмета, как это происходит у коллег-географов за рубежом. Для открытия нового направления не в статусе междисциплинарного территориального подхода, а географического образования необходимо его теоретическое осознание. На кафедре имеется подобный опыт. А. А. Томских [8] обосновал новое направление «Трансграничная география образовательных структур», а Н. Г. Гомбоева [1] – направление «Адаптационная география населения Забайкалья». На базе этих научных разработок были сделаны программы элективных курсов. Однако реализовать в учебном процессе удалось пока не всё. Нельзя читать единый курс «География» с единым содержанием для пред-

ставителей различных образовательных программ. Необходима адаптация курса к специальности. Например, несколько лет назад автором был предложен для историков курс исторической географии под названием «Физико-географические факторы исторического процесса».

Кафедра имеет потенциал для теоретического обоснования междисциплинарных направлений в науке и образовании с точки зрения географии. География безопасности жизнедеятельности, которую можно назвать «Геосекьюритология», может развиваться на основе формирования особой разновидности географического мышления – безопасно ориентированного географического мышления.

Сущность безопасно ориентированного географического мышления заключается в выявлении логически детерминированных цепочек возникновения и пространственной реализации природных и техногенных угроз здоровью и жизнедеятельности населения, проявляющихся на локальном, региональном и глобальном уровнях.

Выводы. Для эффективной конвергенции образовательных программ «Безопасность жизнедеятельности» и «Географическое образование» в программу «Безопасность жизнедеятельности и география» в университете сделано уже много: выработан единый учебный план; определён состав компетенций; переработаны все учебные рабочие программы; запущен процесс подготовки бакалавров; готовятся фонды оценочных средств. В плане делопроизводства всё необходимое выполняется. Однако необходима конвергенция на метакомпетентностном уровне и тонкая настройка этого механизма.

Концепция геосекьюритологии может выполнить функции конвергенции и настройки (камертона) такого сложного инструмента, как научно-педагогический коллектив. Отметим, что для этого не нужно коренным образом пересматривать учебные планы и программы, важно объединить коллективы двух кафедр и провести для преподавателей серию научно-методических семинаров.

Список литературы

1. Агаджанян Н. А., Гомбоева Н. Г. Адаптация, экология и здоровье населения различных этнических групп Восточного Забайкалья. Новосибирск: ИПРЭК СО РАН; Чита: ЗабГПУ, 2005. 152 с.

2. Безруков Л. А. Континентально-океаническая дихотомия в международном и региональном развитии: автореф. дис. ... д-ра геогр. наук: 25.00.24. Иркутск, 2006. 51 с.
3. Горина К. В., Новиков А. Н. География индустрии моды и красоты. Чита: ЗабГУ, 2016. 136 с.
4. Ковальчук М. В., Нарайкин О. С., Яцишина Е. Б. Конвергенция наук и технологий – новый этап научно-технического развития // Вопросы философии. 2013. № 3. С. 3–11.
5. Новиков А. Н., Новикова М. С. Высшее педагогическое образование в условиях реорганизации педагогических вузов // Высшее образование в России. 2013. № 10. С. 34–38.
6. Скворчевский К. А. От «конвергентного образования» к «конвергентному воспитанию»: постановка проблемы // Про ДОД. 2017. № 8. Май. С. 3–10.
7. Сочава В. Б. Введение в учение о геосистемах. Новосибирск: Наука: Сиб. отд-ние, 1978. 319 с.
8. Томских А. А. Трансграничные научно-образовательные структуры в глобальном, национальном и региональном развитии. Новосибирск: Гео, 2012. 269 с.

Статья поступила в редакцию 16.08.2017; принята к публикации 07.09.2017

Библиографическое описание статьи

Новиков А. Н. Конвергенция образовательных программ бакалавриата в университетском образовании (на примере направленности «Безопасность жизнедеятельности и география» образовательной программы «Педагогическое образование» в ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет») // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Педагогические науки. 2017. Т. 12, № 5. С. 20–16. DOI: 10.21209/2542-0089-2017-12-5-20-26.

Aleksandr N. Novikov,

*Candidate of Geography, Associate Professor,
Transbaikal State University*

*(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: geonov77@mail.ru*

**Convergence of Educational Bachelor's Programs in University Education
(The Case of Life Safety and Geography Course, Educational Program
Pedagogical Education at Transbaikal State University)**

In the conditions of uniting the teams of universities, faculties and departments, a process of convergence of educational programs, sciences and pedagogical technologies is under way. The convergence of the two profiles Life Safety and Geography Education in the dual baccalaureate of a single direction Pedagogical Education at Transbaikal State University (Chita) needs theoretical reflection and the development of a unified concept that would make it advisable to mechanically combine the two curricula. The concept could help teachers to see the feasibility in the pooling of programs and their importance in the unified educational process; to realize the possibility of forming a unique set of competencies for graduates; to understand the mechanism of metacompetent interaction in the teacher's team. Convergent approach in research and integration strategy should solve the problem of targets. The conceptual basis of convergence is the idea of the geography of life safety (geosecuritology), which forms a special type of safety-oriented geographic thinking based on the construction of logically geodeterministic chains of knowledge synthesis, where the initial link is the natural and man-made threats to the safety of the population. The concept of geosecuritology can perform the function of a tuning fork in tuning such a complex instrument as the scientific and pedagogical team. The most important thing is that for this it is not necessary to revise the curricula and programs in a curious way, but to unite the teams of the two departments and conduct a series of scientific and methodological seminars for the teachers.

Keywords: bachelor's degree, life safety, geography education, Transbaikal State University, convergence, pedagogical education, securitology

References

1. Agadzhanian N. A., Gomboeva N. G. Adaptatsiya, ekologiya i zdorov'e naseleniya razlichnykh etnicheskikh grupp Vostochnogo Zabaikal'ya. Novosibirsk: IPREK SO RAN; Chita: ZabGPU, 2005. 152 s.
2. Bezrukov L. A. Kontinental'no-okeanicheskaya dikhotomiya v mezhdunarodnom i regional'nom razvitii: atoref. dis. ... d-ra geogr. nauk: 25.00.24. Irkutsk, 2006. 51 s.

3. Gorina K. V., Novikov A. N. Geografiya industrii mody i krasoty. Chita: ZabGU, 2016. 136 s.
4. Koval'chuk M. V., Naraikin O. S., Yatsishina E. B. Konvergentsiya nauk i tekhnologii – novyi etap nauchno-tekhnicheskogo razvitiya // Voprosy filosofii. 2013. № 3. S. 3–11.
5. Novikov A. N., Novikova M. S. Vysshee pedagogicheskoe obrazovanie v usloviyakh reorganizatsii pedagogicheskikh vuzov // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2013. № 10. S. 34–38.
6. Skvorchevskii K. A. Ot «konvergentnogo obrazovaniya» k «konvergentnomu vospitaniyu»: postanovka problemy // Pro DOD. 2017. № 8. Mai. S. 3–10.
7. Sochava V. B. Vvedenie v uchenie o geosistemakh. Novosibirsk: Nauka: Sib. otd-nie, 1978. 319 s.
8. Tomskikh A. A. Transgranichnye nauchno-obrazovatel'nye struktury v global'nom, natsional'nom i regional'nom razvitii. Novosibirsk: Geo, 2012. 269 s.

Received: August 16, 2017; accepted for publication September 7, 2017

Reference to the article

Novikov A. N. Convergence of Educational Bachelor's Programs in University Education (The Case of Life Safety and Geography Course, Educational Program Pedagogical Education at Transbaikal State University) // Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series Pedagogical Sciences. 2017. Vol. 12, No. 5. PP. 20–26. DOI: 10.21209/2542-0089-2017-12-5-20-26.

ПЕДАГОГИКА ЛИЧНОСТИ PERSONALITY PEDAGOGY

УДК 378

DOI: 10.21209/2542-0089-2017-12-5-27-36

Хафиза Срафильевна Байчорова¹,

преподаватель,

Военный институт (инженерно-технический)

Военной академии материально-технического обеспечения

им. генерала армии А. В. Хрулёва

(191123, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Захарьевская, 22),

e-mail: baj-hafizka@mail.ru

Елена Александровна Глуховская²,

кандидат филологических наук, доцент,

Военный институт (инженерно-технический)

Военной академии материально-технического обеспечения

им. генерала армии А. В. Хрулёва

(191123, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Захарьевская, 22),

e-mail: glu-alyona@yandex.ru

Илья Викторович Мурманских³,

заведующий учебной лабораторией,

Военный институт (инженерно-технический)

Военной академии материально-технического обеспечения

им. генерала армии А. В. Хрулёва

(191123, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Захарьевская, 22),

e-mail: ytlenvo@mail.ru

Вопросы формирования межкультурной коммуникативной компетенции обучающихся на основе средств и технологий телекоммуникационных сетей

В статье авторами рассмотрены проблемы формирования межкультурной иноязычной коммуникативной компетенции личности с использованием средств телекоммуникационных сетей. Также рассматривается внеаудиторная деятельность обучающихся в форме опосредованного сетевого общения под педагогическим руководством. Проведён анализ исследований по интеграции телекоммуникационных средств и технологий в процесс обучения иностранному языку как в странах западной Европы и США, так и в России. Рассмотрены особенности формирования межкультурной иноязычной коммуникативной компетенции путём участия в сетевой социальной структуре и потребность культурной рефлексии

¹ Х. С. Байчорова – организатор исследования.

² Е. А. Глуховская формулирует выводы и обобщает итоги реализации коллективного исследования.

³ И. В. Мурманских формулирует выводы и обобщает итоги реализации коллективного исследования.

для восприятия инокультурной действительности. Показана важность профессиональной компетенции педагога иностранного языка с позиции интеграции в образовательный процесс средств телекоммуникационных сетей. Рассмотрено умение педагога использовать информацию о инокультурной действительности, которая обуславливает изучение культур других стран с опорой на мировую культуру и переосмысление своей. В заключении авторы обосновывают педагогические условия интеграции средств и технологий коммуникационных сетей в образовательный процесс для формирования у обучающихся межкультурной иноязычной коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: межкультурная иноязычная коммуникативная компетенция, культурная рефлексия, инокультурная действительность, сетевая социальная структура

Введение. Тенденции развития современного общества и образования определяют необходимость формирования межкультурной коммуникативной компетенции у будущих специалистов. Современное общество находится на информационном этапе своего развития и характеризуется интенсификацией взаимодействия различных культур, широким использованием средств телекоммуникационных сетей, ростом межкультурного и межличностного общения. Основные принципы развития информационного общества требуют от системы образования более гибкой подготовки будущих специалистов¹. Перед российской системой образования ставится задача формирования у обучающихся общекультурных и профессиональных компетенций, представляющих собой целостную систему универсальных знаний, умений, навыков, гибких адаптационных механизмов, опыта самостоятельной деятельности, личной ответственности и постоянного саморазвития [2].

Коммуникативная дидактика как образовательная система определяет содержание обучения (отбор и организацию языкового материала, тем и ситуаций общения, обеспечивающих формирование коммуникативной компетенции); организацию обучения (использование различных приёмов и средств, обеспечивающих моделирование ситуаций реального общения, а также поведение преподавателя и обучающихся на занятиях и внеаудиторных формах организации процесса обучения, участие обучающихся в различных формах речевой деятельности); органическое соединение языка и культуры в ходе образовательной деятельности.

Методология и методы исследования. Общекультурологическое осмысле-

ние исследуемого вопроса предполагает использование соответствующих теоретико-методологических подходов и междисциплинарного характера их исследования.

В проведённом исследовании нами применялись теоретические и эмпирические методы: анализ психолого-педагогической, лингвометодической и культурологической литературы по теме нашего исследования; обобщение педагогического опыта.

Вопросы формирования межкультурной коммуникативной компетенции нашли отражение в работах О. А. Леонтовича. Автор отмечает, что компонентами межкультурной коммуникативной компетенции являются языковая (правильный выбор языковых средств, адекватных для ситуации общения), культурная (предполагает знание инокультурной действительности, политических реалий, терминов, фразеологизмов и т. п.) и коммуникативная (необходимые для эффективного общения механизмы, приёмы и стратегии поведения) компетенции. Также, по мнению автора, межкультурная коммуникативная компетенция обладает собственными признаками, отличными от каждого из компонентов, взятых в отдельности².

Формирование межкультурной коммуникативной компетенции у обучающихся осуществляется в процессе речевого взаимодействия: аудирования, чтения, говорения и письма как в рамках аудиторных занятий, так и внеаудиторной деятельности. Самостоятельно организованная или под руководством преподавателя (тьютора) внеаудиторная деятельность обучающихся носит целенаправленный характер, эффективно используется в системе образования для дополнительных занятий, консульта-

¹ Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации: утв. Президентом РФ 7 февр. 2008 г. № Пр-212.

² Леонтович О. А. Введение в межкультурную коммуникацию: учеб. пособие. – Волгоград: Перемена, 2003. – 399 с.

ций, направлена на развитие их научного творчества, самореализацию и самоопределение [2].

Для организации совместной внеаудиторной деятельности в различных формах речевой деятельности (в частности общения) необходимо интегрировать в процесс обучения языку средства телекоммуникационных сетей [8; 9; 23], способные вывести обучение на новый уровень.

Вместе с тем, при организации внеаудиторной деятельности в форме опосредованного сетевого общения в рамках обучения языку функция педагога не ограничивается только управлением данным процессом, а расширяется до оказания помощи обучающимся в понимании культуры, культурных ценностей всех участников сетевой коммуникации, что, в свою очередь, способствует росту показателей в производимой группой или отдельной личностью деятельности [7; 11].

Таким образом, основными направлениями деятельности педагога в процессе формирования межкультурной коммуникативной компетенции в рамках опосредованной сетевой коммуникации, по нашему мнению, становятся:

- конструктивная – корригирование правильности понимания вопросов-ответов, причинно-следственных связей между различными элементами содержания обсуждаемого материала, формирование системного представления об изучаемой проблеме, представление различных вариантов деятельности обучающихся в условиях опосредованной сетевой коммуникации;

- ориентационная – развитие умения ориентироваться в социокультурном пространстве;

- гностическая (исследовательская) – развитие креативного мышления, углубление и расширение полученных теоретических знаний, творческих способностей, рефлексивно-оценочного отношения к инокультурной действительности.

Результатом взаимодействия участников (субъектов) целенаправленного процесса обучения языку в рамках опосредованной сетевой коммуникации должна стать образовательная среда, представляющая собой совокупность информационного и учебно-методического обеспечения, опосредованная средствами телекоммуникационных сетей [9; 23].

Одно из первых исследований по интеграции телекоммуникационных средств и технологий в процесс обучения было проведено в 1920 году французским педагогом К. Фрайнетом. В ходе своего эксперимента К. Фрайнет ознакомил две учебные группы из двух разных провинций Франции с некоторыми аспектами культуры региона путём обмена фотографиями посредством телекоммуникационных сетей, существовавших на тот период технологий [25].

Позднее, в 1960 годах, итальянский исследователь Ф. Лоди провёл эксперимент по совершенствованию языковой и культурной компетенций группы обучающихся за счёт выполнения совместной проектной деятельности с зарубежными партнёрами, которые находились на расстоянии. Обучающиеся проводили интервью и опросы средствами телекоммуникационных сетей, доступными в 60-х годах XX века, а также по ним же получали фактические сведения по теме исследования для дальнейшего оформления результатов. Исследование Ф. Лоди показало, что наряду с повышением языковой и культурной компетенций, у обучающихся также значительно усилилась мотивация, повысился интерес к изучению иностранного языка [13].

В начале 1990-х годов открытие сети Интернет для общественного пользования обусловило возникновение сетевых социальных структур. Сетевые социальные структуры стали одним из популярных способов опосредованных сетевых коммуникаций [4], что создало новое поле для исследований по использованию новых средств телекоммуникационных сетей в обучении различным дисциплинам, в том числе и иностранному языку.

В данном исследовании под сетевой социальной структурой понимается спроектированная педагогическая технология (платформа), позволяющая группе обучающихся, находящимся на неограниченном расстоянии друг от друга, обмениваться информацией посредством телекоммуникационных сетей [27].

По сложившимся объективным причинам подавляющее большинство исследований по использованию образовательного потенциала сетевого ресурса в обучении иностранному языку и культуре страны изучаемого языка проводятся в США и странах западной Европы [7]. Так, публикации, по-

священные влиянию коммуникации, опосредованной компьютером, на язык, появились уже в 80-х годах прошлого века. Одними из первых в этой области были исследования N. S. Baron, D. Crystal [14; 16; 18; 19].

Следует отметить, что наряду с формированием иноязычной коммуникативной компетенции многих учёных интересовала и проблема формирования межкультурной коммуникативной компетенции на основе электронного обмена информацией посредством телекоммуникационных сетей: J. Cummins, D. Sayers [23]; G. Fischer [24]; M. Meagher, F. Castanos [26]; A. Mueller-Hartmann [27]; R. O'Dowd [28]; J. Belz [19].

Изучением вопроса применения средств и технологий телекоммуникационных сетей в отечественной системе образования за период существования открытого сегмента сети Интернет в России¹ занимались такие учёные, как В. М. Беспалько, А. А. Веряев, А. Е. Войскунский, Е. Н. Галичкина, Е. И. Горошко, Г. Ч. Гусейнов, Л. Ю. Иванов, О. В. Лутовинова, В. М. Монахов, Н. Л. Моргунов, И. Н. Розина, Л. Ю. Шипицына и др.

В научно-методической литературе опубликован целый ряд исследовательских работ (Э. Г. Азимов, А. Н. Богомолов, Е. Ю. Васянина, Т. И. Капитонова, Л. В. Московкин, И. А. Смольяникова, А. Н. Щукин и др.) о возможностях реализации образовательного ресурса сетевых коммуникаций при обучении иностранным языкам. Авторы отмечают, что собственноручный набор вербальных элементов, визуализация высказываемого участниками сетевого обсуждения материала и его редактирование приучают контролировать и содержательную, и языковую стороны высказывания, активно использовать свой словарный запас и пополнять его, продуцировать сложные и развёрнутые речевые конструкции, проявлять творчество и самостоятельность. Таким образом, ресурс сети авторы рассматривают не только как поставщика контента (содержания) обучения языку, но и как составляющую образовательной среды, коммуникативную информационно-развивающую микросреду, формирующую межкультурную коммуникативную компетенцию (J. Cummins, D. Sayers [23]; M. Meagher, F. Castanos [26]).

¹ 7 апреля 1994 года был официально зарегистрирован национальный домен .ru для Российской Федерации.

Следовательно, при условии включения обучающихся в созидательную деятельность процессуально-деятельностные аспекты интеграции средств телекоммуникационных сетей в образовательный процесс несут гуманистический, субъектно-значимый характер и позволяют перенести акцент с предметно-дисциплинарной и содержательной стороны на конечные результаты – сформированные общекультурные и профессиональные компетенции у будущих специалистов.

Вместе с тем многие проекты по интеграции средств телекоммуникационных сетей в обучении иностранному языку на практике сводятся к формальному обмену информацией с носителями языка без последующего анализа содержания сообщений и рефлексии на собственную культуру.

Так, в исследовании М. Маегера и Ф. Кастанос [26] описывается эксперимент, в котором принимали участие мексиканские и американские студенты. В рамках эксперимента обучающиеся обменивались электронными сообщениями с целью овладения культурой страны изучаемого языка и подготовки к межкультурной коммуникации. Однако, как свидетельствуют результаты исследования, вместо совершенствования социокультурной и межкультурной коммуникативной компетенций у них сформировались псевдоклише о культуре другой страны. По утверждению авторов, это привело к настоящему культурному шоку. Вместо развития интереса к собеседникам в рамках опосредованной сетевой коммуникации обучение привело к антипатии и неприятию изучаемой культуры.

Это подтверждает и анализ результатов исследования, проведённого Г. Фишером. Учёным представлены различные аспекты проблемы интеграции в образовательный процесс средств телекоммуникационных сетей, а также вопросы формирования межкультурной коммуникативной компетенции в условиях опосредованной сетевой коммуникации. В результате немецко-американского контакта посредством телекоммуникационной сети у обучающихся обеих стран сложились ложные стереотипы относительно друг друга, и было выработано негативное отношение к представителям контактирующей страны и к их культуре [24].

Подобные результаты, по нашему мнению, свидетельствуют о том, что непо-

средственное участие в сетевой социальной структуре не может быть гарантией формирования межкультурной коммуникативной компетенции. Формирование негативного отношения к контактирующей культуре возникает при оценке инокультурной действительности¹ (через факты или реалии) с позиции системы ценностей родной культуры. Участникам обоих экспериментов не объяснили, что представители контактирующей культуры придерживаются другой системы ценностей, знаний и норм, именно поэтому их мнения и суждения могут отличаться от мнений и суждений, имеющихся в их родной культуре [1].

Следовательно, важными компонентами межкультурной коммуникативной компетенции являются сравнения и понимание, рефлексия на фоне родной культуры. Культурная рефлексия, по утверждению П. В. Сысоева, представляется неотъемлемым компонентом восприятия инокультурной действительности. Автор отмечает, что культурная рефлексия поможет обучающимся увидеть не «типичное» в единичном мнении собеседника в процессе опосредованной сетевой коммуникации, а «частное» как одно из многих [12; 13].

Результаты исследования и их обсуждение. Вместе с тем проведённый анализ исследовательских работ показал противоречивость получаемых авторами данных, что позволяет утверждать о том, что до сих пор нет единого определения понятия «межкультурная коммуникативная компетенция». Более того, нет единой методики формирования межкультурной коммуникативной компетенции средствами и технологиями телекоммуникационных сетей, методики осуществления контроля сформированности составляющих компонентов межкультурной коммуникативной компетенции.

В конце 1990-х годов в своём исследовании А. Мюллер-Хартманн говорит о необходимости разработки технологии по организации деятельности участников коммуникации в рамках сетевой социальной структуры с целью формирования межкультурной коммуникативной компетенции. Такая технология, по мнению автора, должна содержать задания на анализ и обсуждение

получаемой в процессе электронного обмена информацией, а также задания на рефлексия [22].

Исследовательские работы Н. Б. Мечковской также свидетельствуют о том, что для эффективного использования образовательного ресурса сетевой коммуникации в процессе обучения языку и формирования межкультурной коммуникативной компетенции у будущих специалистов необходимо разработать научно обоснованную педагогическую технологию [10].

В своих трудах Дж. Блох также поднимает вопрос о необходимости создания педагогических условий и механизмов воздействия на участников для реальной коммуникации. По мнению автора, необходимы такие педагогические условия, которые позволят каждой из сторон не просто высказывать мнение по обсуждаемому вопросу, но и аргументировать свою точку зрения, выслушивать позицию другой стороны. Дж. Блох утверждает, что в ходе подобных обсуждений обучающиеся смогут не просто избавиться от ложных обобщений, но и в некоторых случаях прийти к общему мнению.

Как справедливо утверждает Р. О'Донд, основная роль преподавателя должна сводиться к помощи обучающимся «верно» интерпретировать и анализировать информацию, получаемую в ходе электронного обмена, а также ограждать обучающихся от формирования у них ложных стереотипов и оценки информации только с позиции системы ценностей родной культуры [28].

Возможность использования информации о родной культуре в методике обучения иностранным языкам в контексте диалога культур (В. В. Сафонова, П. В. Сысоев, С. Г. Тер-Минасова) исходит из принципа равноправия всех человеческих культур (Л. Гётце).

Проблема использования информации о социальном и культурном аспектах родной культуры при коммуникации в рамках сетевой социальной структуры раскрывается в ряде работ Дж. Белза. По мнению автора, информация о инокультурной действительности создаёт условия изучения культур других стран с опорой на мировую культуру и переосмысления своей, позволяет контактирующим социализироваться, результатом чего является взаимопонимание [24].

Вопрос формирования межкультурной коммуникативной компетенции сред-

¹ Леонтович О. А. Введение в межкультурную коммуникацию: учеб. пособие. – Волгоград: Перемена, 2003. – 399 с.

ствами и технологиями телекоммуникационных сетей в системе образования поднимали многие учёные, указывая на ведущую роль педагога иностранного языка и его профессиональную компетенцию. Так А. Мюллер-Хартманн исследовал вопрос о влиянии способности педагога адаптировать новые технические средства обучения при формировании межкультурной коммуникативной компетенции.

Исследования А. Мюллер-Хартманна в области адаптации и применения технических средств обучения в образовательном процессе подтвердили выводы о том, что в учебных группах, где педагог владел технической компетентностью и методикой интеграции современных технических средств и технологий обучения в процесс обучения языку, результаты формирования компонентов межкультурной коммуникативной компетенции были значительно выше [22].

Раскрывая проблемы формирования межкультурной коммуникативной компетенции, в своих трудах М. Варшауэн говорит о необходимости использования аутентичных текстов. Под аутентичными текстами автор понимает тот фактический материал, который представляет определённый интерес для обсуждения в конкретной группе обучающихся (к примеру, обсуждение современных социальных и культурных проблем). Через подобное обсуждение и сопоставление мнений остальных участников социально-сетевой группы обучающиеся приходят к лучшему пониманию себя и своей идентичности.

Подобные выводы относительно обучения (в традиционном понимании) языкам на основе аутентичных текстов были сделаны как отечественными, так и зарубежными методистами. Так, к примеру, Е. И. Пассов ввёл принцип аутентичности, подчёркивающий необходимость в заинтересованности и причастности обучающихся к обсуждаемому вопросу.

Для нашего исследования важно отметить, что проведённый анализ работ в области формирования межкультурной коммуникативной компетенции на основе средств и технологий телекоммуникационных сетей доказал недостаточно полную освещённость таких вопросов, как:

- понимание обучающимися феномена культуры. Важность понимания феноме-

на культуры (представление о её рамках и характеристиках, типах взаимоотношения между культурами) отмечается только в теоретических исследованиях;

- компонентный состав межкультурной коммуникативной компетенции. Вопрос о компонентном составе межкультурной коммуникативной компетенции в работах открыто не поднимался.

В исследованиях 1990-х годов (J. Cumming, D. Sayers [21]; G. Fischer [24]; M. Maegher, F. Castanos [25]) формирование межкультурной коммуникативной компетенции сводилось к электронному обмену формализованными сведениями об изучаемой культуре. Кроме того, подобный электронный обмен не был систематичным, и тематика обсуждаемых вопросов не отличалась системностью.

В последующих исследованиях (J. Belz [17]; R. O'Dowd [26]) учёные принимали за основу модель межкультурной коммуникативной компетенции М. Байрама или ссылались на неё, не подвергая сомнению и обсуждению её компонентный состав.

Следует отметить и то, что во всех рассмотренных исследованиях межкультурная коммуникативная компетенция рассматривается как процесс, но не как продукт или результат обучения, о чём имплицитно утверждала В. В. Сафонова. Кроме того, ни в одном из исследований не упоминается о формировании активной жизненной позиции (необходимого элемента успешной социализации человека) как результате формирования межкультурной коммуникативной компетенции.

Вместе с тем в настоящий момент в современных требованиях к уровню подготовки выпускников высших образовательных организаций в качестве одной из общекультурных компетенций обозначено умение выступать в качестве представителей родной страны¹.

Мы считаем, что формирование межкультурной коммуникативной компетенции нельзя «вкрапливать» и «встраивать» в традиционную классно-урочную систему организации процесса обучения языку. Педагогические технологии на основе средств и технологий телекоммуникационной сети будут эффективны, если они не подстраи-

¹ Леонтович О. А. Введение в межкультурную коммуникацию: учеб. пособие. – Волгоград: Перемена, 2003. – 399 с.

ваются, а являются элементом совершенствования данной системы. Речь должна идти о модернизации всего образовательного процесса, а не о частных технических решениях [2]. Кроме того, решение вопросов педагогики высшей школы должно осуществляться в рамках систематизации управления профессиональной подготовкой будущих специалистов [2; 17; 18] как в рамках аудиторной, так и в рамках внеаудиторной деятельности.

Заключение. Таким образом, проведенный анализ исследований отечественных и зарубежных учёных позволил нам сделать вывод в том, что формирование межкультурной коммуникативной компетенции на основе средств и технологий телекоммуникационных сетей является не аксиоматичным явлением, а находится в прямой зависимости от ряда педагогических условий, таких как:

- знакомство обучающихся с феноменом культуры: сведениями о характеристиках и рамках культуры, о типах взаимоотношения между культурами;
- использование материалов, отражающих важные социально значимые темы, представляющих интерес для обсуждения

в конкретной учебной группе: обсуждение тематических или проблемных вопросов, стимулирующих творческое осмысление пройденного материала, дающих возможность высказать личную точку зрения, выстроить аргументированное высказывание и корректно возразить оппоненту;

- использование заданий, направленных на сравнение, сопоставление, анализ, обсуждение, интерпретацию получаемой информации и рефлексию;

- формирование позитивного отношения к представителям контактирующей культуры, гибких адаптационных механизмов и постоянного саморазвития, навыков делового общения, навыков ведения переговоров [2; 3];

- развитие коммуникативных и презентационных способностей, а также способности установить и реализовать связь между научным знанием-умением и ситуацией, умение вести общение эффективно и бесконфликтно, умение правильно строить межличностные служебные и внеслужебные отношения [2; 4];

- формирование иноязычных коммуникативных умений с ориентацией на результат общения.

Список литературы

1. Апальков В. Г. Электронно-почтовая группа как средство формирования межкультурной компетенции // Русский и иностранные языки в информационном образовательном пространстве: материалы круглого стола, посвящ. 60-летию изучения русского языка иностранными студентами в МЭСИ. М.: МЭСИ, 2009. С. 23–30.
2. Булат Р. Е. Качество высшего образования в вузе как педагогическая система // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Сер. Гуманитарные и общественные науки. 2015. № 4. С. 137–143.
3. Булат Р. Е. Проблемы внедрения инноваций в военно-техническом образовании // Инженерное образование. 2009. № 5. С. 120–126.
4. Булат Р. Е., Кадуцкая Л. А. Личностное развитие обучающихся как цель управления качеством профессионального управления // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Сер. Гуманитарные науки. 2013. Т. 13, № 18. С. 238–242.
5. Булат Р. Е., Шадрин Е. Ю. Актуальные вопросы управления качеством личностно-ориентированного профессионального образования // Инженерное образование. 2010. № 6. С. 35–43.
6. Войскунский А. Е. Развитие речевого общения как результат применения Интернета [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.hr-portal.ru/article/razvitie-rechevogo-obshcheniya-kakrezultat-primeneniya-interneta> (дата обращения: 02.04.2017).
7. Галичкина Е. Н. Специфика компьютерного дискурса на английском и русском языках (на материале жанра компьютерных конференций): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20. Волгоград, 2001. 19 с.
8. Горошко Е. И. Электронная коммуникация (гендерный анализ) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.textology.ru/article.aspx?ald=42> (дата обращения: 10.03.2017).
9. Ильченко О. А. Организационно-педагогические условия разработки и применения сетевых курсов в учебном процессе (на примере подготовки специалистов с высшим образованием): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. М., 2002. 193 с.
10. Мечковская Н. Б. История языка и история коммуникации от клинописи до Интернета: курс лекций по общему языкознанию. М.: Флинта: Наука, 2009. 582 с.

11. Розина И. Н. Интернет-сообщество специалистов в области коммуникации // Новые информационно-коммуникационные технологии в социально-гуманитарных науках и образовании: современное состояние, проблемы, перспективы развития: материалы междунар. интернет-конференции / под общ. ред. А. Н. Кулика. М.: Логос, 2003. С. 392–399.
12. Сысоев П. В. Концепция языкового поликультурного образования. М.: Еврошкола, 2003. 406 с.
13. Сысоев П. В. Языковое поликультурное образование: теория и практика. М.: Глосса-Пресс, 2008. 385 с.
14. Управление в высшей школе: опыт, тенденции, перспективы / под ред. В. М. Филиппова. М.: Логос, 2006. 488 с.
15. Чепуренко Г. П. Стратегия развития организации управления образованием // V Царско-сельские чтения: науч.-теор. межвуз. конф. с междунар. участием. СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2001. Т. 2. С. 105–108.
16. Шипицына Л. Ю. Комплексная лингвистическая характеристика компьютерно-опосредованной коммуникации (на материале немецкого языка): автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.04. Воронеж, 2011. 40 с.
17. Baron N. S. Always on: language in an online and mobile world. Oxford: Oxford University Press; New York, 2008. 289 p.
18. Baron N. S. Computer-mediated communication as a force in language change // Visible Language, 1984. No. 18. Pp. 118–141.
19. Belz J. A. Social dimensions of telecollaborative foreign language study // Language Learning & Technology, 2002. No. 6. Pp. 60–81.
20. Bush M., Mott J. The Transformation of Learning with Technology Learner-Centricity, Content and Tool Malleability, and Network Effects [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.jonmott.com/blog/wp-content/uploads/2009/05/et-bushmott.pdf> (дата обращения: 10.03.2017).
21. Crystal D. Internet Linguistics: A Student Guide. London: Routledge, 2011. 179 p.
22. Crystal D. Language and the Internet. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 272 p.
23. Cumming J., Sayers D. Brave new schools. Challenging cultural literacy through global learning networks. New York: St. Martin's Press, 1995. 281 p.
24. Fischer G. E-mail in foreign language teaching. Towards the creation of virtual classrooms. Stauffenburg Medien, 2008. P. 77.
25. Freinet C. Selected pedagogical works: TRANS. FR / Comp., Ls. ed. and introd. article B. L. Vulfson. M.: Progress, 1990. 304 p.
26. Meagher M., Castañós F. Perceptions of American culture: The impact of an electronically-mediated cultural exchange program on Mexican high school students // Computer-mediated communication. Linguistic, social and cross-cultural perspectives. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1996. Pp. 187–201.
27. Müller-Hartmann A. The role of tasks in promoting intercultural learning in electronic learning networks // Language Learning and Technology, 2000. No. 4. Pp. 129–147.
28. O'Dowd R. Understanding the – other side: Intercultural learning in a Spanish-English e-mail exchange // Language Learning and Technology, 2003. No. 7. Pp. 118–144.

Статья поступила в редакцию 13.04.2017; принята к публикации 15.05.2017

Библиографическое описание статьи

Байчорова Х. С., Глуховская И. В., Мурманских И. В. Вопросы формирования межкультурной коммуникативной компетенции обучающихся на основе средств и технологий телекоммуникационных сетей // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Педагогические науки. 2017. Т. 12, № 5. С. 27–36. DOI: 10.21209/2542-0089-2017-12-5-27-36.

Khafiza S. Baychorova¹,

Lecturer,

Military Engineering Institute,

General of the Army A. V. Khrulev Military Academy for Logistics

(22 Zakhariyevskaya st., Saint Petersburg, 191123, Russia),

e-mail: baj-hafizka@mail.ru

Elena A. Glukhovskaya²,

Candidate of Philology, Associate Professor

Military Engineering Institute,

General of the Army A. V. Khrulev Military Academy for Logistics

(22 Zakhariyevskaya st., Saint Petersburg, 191123, Russia),

e-mail: glu-alyona@yandex.ru

Ilya V. Murmanskikh³,

Head of the Laboratory,

Military Engineering Institute,

General of the Army A. V. Khrulev Military Academy for Logistics

(22 Zakhariyevskaya st., Saint Petersburg, 191123, Russia),

e-mail: ytlenvo@mail.ru

The Issues of Forming Intercultural Communicative Competence of Students Based on Tools and Technologies of Telecommunication Networks

In the article, the authors deal with a problem of person's intercultural communicative competence formation in foreign languages by means of telecommunication networks. Also, extra-curricular activities of students are considered in the form of a mediated network communication under pedagogical guidance. An analysis of research has been done on the integration of telecommunication and technologies in the process of learning a foreign language in the countries of Western Europe, the United States, and Russia. The features of the formation of intercultural communicative competence in foreign languages through participation in social network structure and the need for cultural reflection to other cultures perception of reality are considered. Importance of professional competence of the foreign language teacher from a position of integration into educational process of means of telecommunication networks is revealed. The teacher's ability to use information about other cultures that leads to the study of the cultures of other countries is based on world culture and rethinking of their own culture. In conclusion, the authors prove pedagogical conditions of integration of the products and technologies of communication networks in educational process for formation of students' intercultural communicative competence in foreign languages.

Keywords: intercultural communicative competence in foreign languages, cultural reflection, cultural reality, social network structure

References

1. Apal'kov V. G. Elektronno-pochtovaya gruppa kak sredstvo formirovaniya mezhkul'turnoi kompetentsii // Russkii i inostrannye yazyki v informatsionnom obrazovatel'nom prostranstve: materialy kruglogo stola, posvyashch. 60-letiyu izucheniya russkogo yazyka inostrannymi studentami v MESI. M.: MESI, 2009. S. 23–30.
2. Bulat R. E. Kachestvo vysshego obrazovaniya v vuze kak pedagogicheskaya sistema // Nauchno-tehnicheskie vedomosti Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo politehnicheskogo universiteta. Ser. Gumanitarnye i obshchestvennye nauki. 2015. № 4. S. 137–143.
3. Bulat R. E. Problemy vnedreniya innovatsii v voenno-tehnicheskom obrazovanii // Inzhenernoe obrazovanie. 2009. № 5. S. 120–126.
4. Bulat R. E., Kadutskaya L. A. Lichnostnoe razvitie obuchayushchikhsya kak tsel' upravleniya kachestvom professional'nogo upravleniya // Nauchnye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. Gumanitarnye nauki. 2013. T. 13, № 18. S. 238–242.
5. Bulat R. E., Shadrina E. Yu. Aktual'nye voprosy upravleniya kachestvom lichnostno-orientirovanogo professional'nogo obrazovaniya // Inzhenernoe obrazovanie. 2010. № 6. S. 35–43.

¹ Baychorova Kh. S. is an organizer of the research.

² Glukhovskaya E. A. formulates insights and summarizes the results of the implementation of a collective research.

³ Murmanskikh I. V. formulates insights and summarizes the results of the implementation of a collective research.

6. Voiskunskii A. E. Razvitie rechevogo obshcheniya kak rezul'tat primeneniya Interneta [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.hr-portal.ru/article/razvitie-rechevogo-obshcheniya-kakrezultat-primeneniya-interneta> (data obrashcheniya: 02.04.2017).
7. Galichkina E. N. Spetsifika komp'yuternogo diskursa na angliiskom i rusском yazykakh (na materiale zhanra komp'yuternykh konferentsii): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk: 10.02.20. Volgograd, 2001. 19 s.
8. Goroshko E. I. Elektronnyaya kommunikatsiya (gendernyi analiz [Elektronnyi resurs]). Rezhim dostupa: <http://www.textology.ru/article.aspx?ald=42> (data obrashcheniya: 10.03.2017).
9. Il'chenko O. A. Organizatsionno-pedagogicheskie usloviya razrabotki i primeneniya setevykh kursov v uchebnom protsesse (na primere podgotovki spetsialistov s vysshim obrazovaniem): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08. M., 2002. 193 s.
10. Mechkovskaya N. B. Istoriya yazyka i istoriya kommunikatsii ot klinopisi do Interneta: kurs lektsii po obshchemu yazykoznaniyu. M.: Flinta: Nauka, 2009. 582 s.
11. Rozina I. N. Internet-soobshchestvo spetsialistov v oblasti kommunikatsii // Novye infokommunikatsionnye tekhnologii v sotsial'no-gumanitarnykh naukakh i obrazovanii: sovremennoe sostoyanie, problemy, perspektivy razvitiya: materialy mezhdunar. internet-konferentsii / pod obshch. red. A. N. Kulika. M.: Logos, 2003. S. 392–399.
12. Sysoev P. V. Kontsepsiya yazykovogo polikul'turnogo obrazovaniya. M.: Evroshkola, 2003. 406 s.
13. Sysoev P. V. Yazykovoe polikul'turnoe obrazovanie: teoriya i praktika. M.: Glossa-Press, 2008. 385 s.
14. Upravlenie v vysshei shkole: opyt, tendentsii, perspektivy / pod red. V. M. Filippova. M.: Logos, 2006. 488 s.
15. Chepurenko G. P. Strategiya razvitiya organizatsii upravleniya obrazovaniem // V Tsarskosel'skie chteniya: nauch.-teor. mezhdvuz. konf. s mezhdunar. uchastiem. SPb.: LGU im. A. S. Pushkina, 2001. T. 2. S. 105–108.
16. Shipitsyna L. Yu. Kompleksnaya lingvisticheskaya kharakteristika komp'yuterno-oposredovanoi kommunikatsii (na materiale nemetskogo yazyka): avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk: 10.02.04. Voronezh, 2011. 40 s.
17. Baron N. S. Always on: language in an online and mobile world. Oxford: Oxford University Press; New York, 2008. 289 p.
18. Baron N. S. Computer-mediated communication as a force in language change // Visible Language, 1984. No. 18. Pp. 118–141.
19. Belz J. A. Social dimensions of telecollaborative foreign language study // Language Learning & Technology. 2002. No. 6. Pp. 60–81.
20. Bush M., Mott J. The Transformation of Learning with Technology Learner-Centricity, Content and Tool Malleability, and Network Effects [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.jonmott.com/blog/wp-content/uploads/2009/05/et-bushmott.pdf> (дата обращения: 10.03.2017).
21. Crystal D. Internet Linguistics: A Student Guide. London: Routledge, 2011. 179 p.
22. Crystal D. Language and the Internet. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 272 p.
23. Cumming J., Sayers D. Brave new schools. Challenging cultural literacy through global learning networks. New York: St. Martin's Press, 1995. 281 p.
24. Fischer G. E-mail in foreign language teaching. Towards the creation of virtual classrooms. Stauffenburg Medien, 2008. P. 77.
25. Freinet C. Selected pedagogical works: TRANS. FR / Comp., Ls. ed. and introd. article B. L. Vulfson. M.: Progress, 1990. 304 p.
26. Meagher M., Castaños F. Perceptions of American culture: The impact of an electronically-mediated cultural exchange program on Mexican high school students // Computer-mediated communication. Linguistic, social and cross-cultural perspectives. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1996. Pp. 187–201.
27. Müller-Hartmann A. The role of tasks in promoting intercultural learning in electronic learning networks // Language Learning and Technology. 2000. No. 4. Pp. 129–147.
28. O'Dowd R. Understanding the – other side: Intercultural learning in a Spanish-English e-mail exchange // Language Learning and Technology. 2003. No. 7. Pp. 118–144.

Received: April 13, 2017; accepted for publication May 15, 2017

Reference to the article

Baychorova Kh. S., Glukhovskaya E. A., Murmanskikh I. V. The Issues of Forming Intercultural Communicative Competence of Students Based on Tools and Technologies of Telecommunication Networks // Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series Pedagogical Sciences. 2017. Vol. 12, No. 5. Pp. 27–36. DOI: 10.21209/2542-0089-2017-12-5-27-36.

УДК 343.9:316.723

DOI: 10.21209/2542-0089-2017-12-5-37-45

Светлана Анатольевна Калашникова¹,
кандидат психологических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: kotir_ksa@mail.ru

Елена Юрьевна Титова²,
старший преподаватель,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: lenytza.10@mail.ru

Профилактика распространения криминальной субкультуры среди несовершеннолетних, находящихся в конфликте с законом, посредством развития их личностных ресурсов

В статье представлены результаты исследования по проблеме профилактики криминальной субкультуры среди несовершеннолетних, находящихся в конфликте с законом. В качестве психологического механизма профилактики распространения криминальной субкультуры в среде несовершеннолетних подозреваемых, обвиняемых, осуждённых рассматривается развитие у данной категории лиц ряда личностных ресурсов, создающих психологическую основу для противостояния навязыванию и принятию криминальных ценностей. К их числу относят позитивную, устойчивую и адекватную самооценку, позитивное отношение к другим людям, внутренний локус контроля, способность к саморегуляции в трудных жизненных ситуациях, коммуникативные навыки, перспективу будущего и другие. Личностные ресурсы рассматриваются как система способностей человека к устранению противоречий личности с жизненной средой, преодоления неблагоприятных жизненных обстоятельств посредством трансформации ценностно-смыслового измерения личности, задающего её направленность и создающего основу для самореализации. Теоретико-методологической основой исследования выступают принцип единства сознания и деятельности; принцип системности; субъектный подход к исследованию личности; ситуационный подход, подчёркивающий активность личности в ситуации; ресурсный подход. Также методологию исследования составляют теории, рассматривающие особую роль другого человека и социальной общности в определении среды человека; подходы к исследованию личности в различных условиях жизнедеятельности; концепции ценностно-смысловой детерминации развития личности. Авторы представляют результаты анализа динамики развития ряда личностных ресурсов несовершеннолетних, находящихся в конфликте с законом, в процессе реализации специальной программы профилактики распространения криминальной субкультуры среди несовершеннолетних. Анализ данных исследования приводит к мнению, что специальная профилактическая программа по развитию личностных ресурсов у несовершеннолетних позволяет сформировать у субъектов ощущение ценности собственной жизни, ценность своего «Я» для себя и других, а также ещё целый ряд важных психологических образований, позволяющих на личностном уровне противостоять деструктивным воздействиям криминальной среды.

Ключевые слова: криминальная субкультура, несовершеннолетние в конфликте с законом, профилактика, личностные ресурсы

¹ С. А. Калашникова анализирует современные исследования по проблеме, а также результаты эмпирического исследования, формулирует выводы, отвечает за написание и оформление статьи.

² Е. Ю. Титова осуществляет эмпирическое исследование, количественный и качественный анализ эмпирических данных, участвует в оформлении статьи.

Введение. Рост криминогенности и иных деструкций личности несовершеннолетних актуализирует реализацию программно-целевого подхода к взаимодействию с данной категорией лиц, в том числе в направлении преодоления их криминально-субкультурной ориентированности [9]. Несовершеннолетние, находящиеся в конфликте с законом, составляют особую категорию лиц, которая нуждается в целенаправленных системных воздействиях, направленных на решение задач профилактики распространения криминальной субкультуры.

Криминальная субкультура несовершеннолетних представляет собой особую систему отношений индивидов, сложившихся на основе особых ценностных ориентаций и деятельности в относительно обособленной среде, образ жизни и поведение в которой регулируются системой неформальных норм, установок, представлений преступного мира, определяющих поведение и образ жизни данной категории лиц и имеющих отражение во внешних атрибутах и проявлениях [3; 8; 9]. Исследования доказывают, что основой формирования криминальной субкультуры несовершеннолетних является личность с её возрастными особенностями: эгоцентризмом, спецификой развития психических функций и ориентацией на неформальные связи и отношения со сверстниками и взрослыми, повышенной внушаемостью и склонностью к подражанию, восприятию негативных, антисоциальных ценностей [2–4; 6; 9; 10].

Воздействие криминальной субкультуры на несовершеннолетних выступает на индивидуальном уровне фактором деформации личности, а на социальном – фактором, составляющим угрозу безопасности в обществе. Профилактика распространения криминальной субкультуры среди несовершеннолетних, находящихся в конфликте с законом, в данном контексте должна быть направлена, прежде всего, на развитие у данной категории лиц личностных предпосылок, блокирующих формирование криминально-субкультурной направленности.

Системным фактором, определяющим направленность личности, поведение человека и его деятельность, являются личностные ресурсы. Понятие «ресурсы» в психологии преимущественно соотносится с адаптацией и преодолением трудных

жизненных ситуаций. Д. А. Леонтьев определяет ресурсы как «...индивидуальные особенности, в зависимости от которых задачи мобилизации, адаптации к стрессовой ситуации, её преодоления и предотвращения неблагоприятных последствий решаются легче или, напротив, труднее» [7, с. 41]. Личностные ресурсы могут быть представлены как система способностей человека к устранению противоречий личности с жизненной средой, преодоления неблагоприятных жизненных обстоятельств посредством трансформации ценностно-смыслового измерения личности, задающего её направленность и создающего основу для самореализации [5].

В условиях исправительного учреждения или следственного изолятора несовершеннолетние, находящиеся в конфликте с законом, испытывают на себе различные неблагоприятные влияния, в том числе, и воздействие криминальной субкультуры. С психологической точки зрения, именно личностные ресурсы несовершеннолетнего позволяют эффективно противостоять этим негативным влияниям [1].

В связи с этим для профилактики распространения криминальной субкультуры в среде несовершеннолетних подозреваемых, обвиняемых, осуждённых актуальным является развитие у данной категории лиц ряда личностных ресурсов, создающих психологическую основу для противостояния навязыванию и принятию криминальных ценностей. К их числу относят позитивную, устойчивую и адекватную самооценку и соответствующее отношение к другим людям, внутренний локус контроля, способность к саморегуляции в трудных жизненных ситуациях, коммуникативные навыки, перспективу будущего, эмоциональный интеллект [10].

Методология и методы исследования. Криминальная субкультура и воздействие криминальной среды на становление личности несовершеннолетних в разное время стали предметом исследований целого ряда учёных за рубежом (Р. Бенедикт, А. Геззел, М. Мид, Ф. Райе, Э. Эриксон и др.) и в России (Ю. М. Антонян, А. А. Баранов, Ю. Д. Блувштейн, В. Г. Деев, А. И. Долгова, Н. П. Дубинин, К. Е. Игошев, И. И. Карпец, В. Н. Кудрявцев, В. С. Овчинский, В. Ф. Пирожков, А. Р. Ратинов и др.). В психологии образования значительное

внимание уделяется изучению особенностей трудных подростков (Э. К. Гульянц, И. В. Дубровина, Т. П. Скрипкина и др.). В девиантологии анализируется проблема деструктивных групп (Е. В. Змановская, Л. Ю. Клейберг). В юридической психологии (Л. В. Алексеева, И. А. Горькова, Ю. Л. Метелица, С. С. Шипшин и др.) исследуются личностные особенности несовершеннолетних на этапе исполнения наказания. Вопросы профилактики деструктивного поведения подростков отражены в работах В. Б. Волкова, Н. А. Гусевой, С. А. Кулакова, Г. И. Макарычевой, Е. В. Сидоренко и др.

Теоретико-методологической основой нашего исследования являются следующие научные принципы и подходы:

- принцип единства сознания и деятельности личности (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.);

- принцип системности (А. Г. Асмолов, П. К. Анохин, Б. Ф. Ломов, К. К. Платонов и др.);

- субъектный подход к исследованию личности (К. А. Абульханова, Б. Г. Ананьев, Л. И. Анцыферова, А. В. Брушлинский, В. П. Зинченко, В. В. Знаков, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, А. К. Осницкий, С. Л. Рубинштейн, Е. А. Сергиенко, В. И. Слободчиков и др.);

- ситуационный подход, подчёркивающий активность личности в ситуации (К. Левин, Д. Магнуссон, А. Милграм, Р. Нисбетт, Л. Росс, и др.);

- ресурсный подход (С. Хобфолл, Т. П. Зинченко, Л. В. Куликов и др.).

Исследования, в которых отмечается особая роль другого человека и социальной общности в определении среды человека (В. М. Бехтерев, Л. С. Выготский, К. Левин, Т. Вейс, Д. Ж. Маркович, В. В. Рубцов, В. А. Ясвин, М. Черноушек и др.), позволяют осуществлять системный анализ психологических механизмов профилактики деструктивных влияний на личность несовершеннолетнего.

Современные подходы к исследованию личности в различных условиях жизнедеятельности (С. Т. Посохова, А. Ф. Бурлачук, Е. Ю. Коржова, Ф. Е. Василюк, Д. А. Леонтьев и др.) позволяют рассматривать негативное влияние криминальной субкультуры на несовершеннолетних как результат деструктивного взаимодействия в системе «человек – жизненная среда»,

а содержание психологической профилактики этих влияний – как актуализацию внутренних ресурсов личности несовершеннолетних.

Исследования Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, Б. Г. Ананьева, А. Н. Леонтьева, К. А. Абульхановой-Славской, Б. В. Зейгарник, Б. С. Братуся, Ф. Е. Василюка, А. Г. Асмолова, Д. А. Леонтьева, В. И. Слободчикова и других позволяют рассматривать ценностно-смысловые основания жизнедеятельности в качестве основной детерминанты развития личности несовершеннолетнего, находящегося в конфликте с законом.

Теории, рассматривающие нарушения в развитии представлений о себе как цельной и устойчивой личности в различных социальных контекстах (Г. М. Андреева, Н. Ф. Велиханова, В. В. Гулякина, Е. Е. Данилова, В. А. Лабунская), пенициарные исследования ценностной сферы личности и проблем ресоциализации (В. Н. Блеонский, В. Г. Деев, Е. Н. Кондрат, А. В. Наприс, А. С. Михлин, В. Ф. Пирожков, А. Р. Ратинов и др.) определяют возможности понимания основной задачи психологической профилактики распространения криминальной субкультуры среди несовершеннолетних как задачи трансформации ценностно-смысловых оснований жизнедеятельности личности.

На базе СИЗО-1 УФСИН России по Забайкальскому краю проведено пилотажное исследование с целью анализа некоторых личностных ресурсов несовершеннолетних, находящихся в конфликте с законом, и оценки возможностей их развития в ходе реализации программы по профилактике распространения криминальной субкультуры. В исследовании приняли участие несовершеннолетние подозреваемые, обвиняемые, осуждённые в количестве 7 человек. Возраст испытуемых составил 15–17 лет.

Исследование проходило в несколько этапов.

На первом этапе сформулированы рабочие гипотезы, определены задачи исследования, отобраны методы для диагностического исследования, сформирована выборка.

На втором этапе проведена первичная диагностика, направленная на исследование некоторых личностных ресурсов

(самоотношения, самооценки, уровня субъективного контроля над разнообразными жизненными ситуациями) несовершеннолетних, находящихся в конфликте с законом.

На третьем этапе разработана и реализована программа по профилактике распространения криминальной субкультуры среди несовершеннолетних, находящихся в конфликте с законом, посредством развития личностных ресурсов. Включённые в программу обучающие игровые техники направлены на решение задач самопознания, развития рефлексии и самооценки, построения перспективы будущего, развития коммуникативных навыков, способности к саморегуляции в трудных жизненных ситуациях, способности управлять своими эмоциями и эмоциями других людей в целях решения каких-либо практических задач.

На четвёртом (контрольном) этапе проведена повторная диагностика уровня развития личностных ресурсов у несовершеннолетних.

На заключительном этапе исследования осуществлён анализ и окончательная интерпретация данных, обобщены полученные результаты, сформулированы выводы, проведён анализ эффективности профилактической программы.

Исследование осуществлялось с использованием следующих методов и методик:

– **теоретические методы:** анализ и обобщение научной психолого-педагогической литературы;

– **методы организации исследования:** сравнительный метод, реализуемый через сопоставление эмпирических данных, полученных при обследовании выборки до и после реализации развивающих мероприятий;

– **эмпирические методы:** психодиагностический метод, реализованный с помощью методик:

1) методика исследования самоотношения (МИС), С. Р. Пантелеев;

2) методика «Уровень субъективного контроля» (УСК), Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, А. М. Эткинд;

3) методика «Кто Я?», М. Кун и Т. Мак-Партленд;

4) методика исследования самооценки по Т. Дембо – С. Я. Рубинштейн (в модификации А. М. Прихожан);

– **методы обработки данных:** методы количественного и качественного анализа, методы математической статистики (Т-критерий Вилкоксона).

Результаты исследования и их обсуждение. На этапе сборки данных и их обработки был выявлен уровень развития некоторых личностных ресурсов у несовершеннолетних: уровень развития самооценки, самоотношения и субъективного контроля. После реализации программы «Профилактика распространения криминальной субкультуры посредством развития личностных ресурсов у несовершеннолетних, находящихся в конфликте с законом» (далее – Программа) проведён анализ её эффективности. Прежде чем перейти к анализу результатов диагностического исследования, представим содержательное описание Программы.

Цель Программы: развитие у несовершеннолетних личностных ресурсов, создающих психологическую основу для противостояния навязыванию и принятию криминальных ценностей. Задачи Программы: приобретение опыта внутреннего укрепления, преодоление неуверенности в себе; развитие самопознания, способности позитивного отношения к себе и другим людям, осознание своей собственной уникальности; ознакомление несовершеннолетних с эмоциональной сферой человека через опыт осознания собственных эмоций и чувств, распознавания эмоциональных реакций других людей и развития умения адекватно выражать свои эмоции; формирование и развитие коммуникативных навыков и навыков совместной деятельности в коллективе, умения согласовывать свои действия с действиями партнёров по взаимодействию.

Основные формы работы – индивидуальная и групповая. Программа включает три этапа: 1 – диагностический; 2 – коррекционно-развивающие занятия с целью овладения навыками противостояния криминальной субкультуре через развитие некоторых личностных ресурсов; 3 – итоговая диагностика с целью выявления динамики уровня развития личностных ресурсов у несовершеннолетних. Программа рассчитана на 10 часов.

Структура Программы представлена следующим образом: пояснительная записка, тематический план, содержание упраж-

нений. В структуре программы выделены тематические разделы, каждый из которых включает в себя определённый набор тем, соответствующих поставленной цели и задачам Программы. Упражнения и задания Программы подобраны таким образом, чтобы знания и навыки, получаемые несовершеннолетними, усваивались ими через осознание личного опыта, который возникает путём практической отработки различных ситуаций общения, работы с поведением, собственными чувствами и других участников общения.

Основные принципы реализации Программы:

- принцип научности: все используемые материалы (технологии, техники, упражнения, игры) адаптированы и апробированы для несовершеннолетних;

- принцип индивидуализации предполагает учёт особенностей несовершеннолетнего (возрастных, личностных, социальных, физиологических и т. д.);

- принцип наглядности, предполагающий демонстрацию упражнений, моделирование ситуаций, игр, что способствует правильному пониманию несовершеннолетним сути происходящего;

- принцип систематичности и последовательности заключается в непрерывности, регулярности, планомерности процесса, в котором реализуются задачи коррекционно-развивающей работы;

- принцип активности участников группы: в ходе занятий несовершеннолетние постоянно вовлекаются в различные действия (обсуждение ситуаций, выполнение специальных устных и письменных упражнений и т. д.);

- принцип сотрудничества, понимаемый как включённость каждого участника группы в совместную работу по выполнению того или иного задания.

Ведущим методом работы является тренинг, включающий в себя игры (сюжетно-ролевые, дидактические, подвижные и др.), упражнения, творческие задания, беседы по теме и др.

Материально-техническое оснащение: кабинет для групповой работы, аудиотехника, белые листы бумаги (не менее формата А4), цветные карандаши, пластилин, краски, кисточки, ватные диски, гуашь, клей ПВА, картон, диски с музыкой, мячи (шары).

Рассмотрим результаты диагностических срезов до и после реализации профилактической программы.

1. Методика исследования самооценки (МИС).

До реализации программы 86 % участников исследования показали низкие результаты по шкале «закрытость – открытость», что отражает выраженное защитное поведение испытуемых, желание соответствовать общепринятым нормам поведения и взаимоотношений с окружающими людьми. Они склонны избегать открытых отношений с «Я». Причиной может быть или недостаточность навыков рефлексии, поверхностное видение себя, или осознание нежелания раскрывать себя, признавать существование личных проблем.

После реализации Программы только лишь у 29 % испытуемых наблюдалось избирательное отношение к себе; зафиксировано преодоление некоторых психологических защит, особенно в критических ситуациях.

До реализации программы у 71 % испытуемых были выявлены низкие результаты по шкале «самоуверенность», что отражает неуважение испытуемых к себе, которое связано с неуверенностью в своих возможностях и способностях. Для них было характерно недоверие своим мнениям и решениям. Они проявляли сомнения в способности преодолевать трудности и препятствия, достигать намеченные цели. После реализации Программы 86 % испытуемых показали выраженную самоуверенность, ощущение силы собственного «Я», высокую смелость в общении. Доминирует мотив успеха. Можно констатировать то, что несовершеннолетние относительно довольны собой, своими начинаниями и достижениями, ощущают свою компетентность и способность решать многие жизненные вопросы. Препятствия на пути к достижению цели воспринимаются как преодолимые.

До реализации Программы у 57 % участников выявлены низкие результаты по шкале «саморуководство», что свидетельствует об особенностях отношения к своему «Я» в зависимости от степени адаптированности в ситуации. В привычных для себя условиях существования, в которых все возможные изменения знакомы и хорошо прогнозируемы, испытуемые могут проявлять выраженную способность к личному

контролю. В новых для себя ситуациях регуляционные возможности «Я» ослабевают, усиливается склонность к подчинению средовым воздействиям.

После реализации Программы 86 % испытуемых показали высокий результат по шкале «саморуководство», т. е. для них источником развития личности, регулятором достижений и успехов являются они сами. Они способны прогнозировать свои действия и последствия возникающих контактов с окружающими, оказывать сопротивление внешним влияниям.

На этапе первичной диагностики лишь 29 % опрошенных показали высокие результаты по шкале «самоценность». Для них характерны восприятие себя как индивидуальности и высокая ценность собственной неповторимости. Уверенность в себе помогает им противостоять средовым воздействиям, рационально воспринимать критику в свой адрес. У 71 % испытуемых отмечены низкие значения по данной шкале, что свидетельствует об их сомнениях в уникальности своей личности, неуверенности в себе. У таких людей ослаблено сопротивление средовым влияниям. Они чувствительны к замечаниям и критике окружающих в свой адрес, часто обидчивы и ранимы. После реализации Программы 86 % респондентов продемонстрировали высокий результат по данной шкале. Испытуемым стало свойственно передавать ощущение ценности собственной личности и предполагаемую ценность собственного «Я» для других.

На этапе первичной диагностики 57 % испытуемых показали низкие значения по шкале «самопринятие», что указывает на общий негативный фон восприятия себя, склонность воспринимать себя излишне критично. Негативная оценка может присутствовать в разных формах: от описания себя в «комическом свете» до самоуничтожения. После реализации Программы уже 86 % испытуемых характеризуются склонностью воспринимать все стороны своего «Я» и принимать себя во всей полноте поведенческих проявлений. Общий фон восприятия себя положительный; свои недостатки считают продолжением достоинств. Полученные данные позволяют судить о выраженности чувства симпатии к себе, согласия со своими внутренними побуждениями, принятия себя.

При первичной диагностике 57 % опрошенных продемонстрировали высокие значения по шкале «самообвинение», которые можно наблюдать у тех, кто видит в себе прежде недостатки, кто готов поставить себе в вину свои промахи и неудачи. Установка на самообвинение сопровождается развитием внутреннего напряжения, ощущением невозможности удовлетворения основных потребностей. После реализации Программы 43 % испытуемых обнаруживают тенденцию к отрицанию собственной вины в конфликтных ситуациях, обвиняют других, и считают этих других источником всех неприятностей и бед.

В результате реализации Программы испытуемые показали положительную динамику (статистическая значимость различий показателей до и после реализации Программы подтверждена с использованием критерия Вилкоксона) по шкалам «закрытость – открытость» (Тэмп = 1 при $p \leq 0,01$), «самоуверенность» (Тэмп = 1 при $p \leq 0,01$), «саморуководство» (Тэмп = 1 при $p \leq 0,01$), «самоценность» (Тэмп = 5 при $p \leq 0,01$), «самопринятие» (Тэмп = 4,5 при $p \leq 0,01$), «самообвинение» (Тэмп = 1 при $p \leq 0,01$).

2. Методика «Уровень субъективного контроля» (УСК).

На этапе первичной диагностики 14 % опрошенных показали высокие результаты по шкале «общая интернальность». После реализации Программы у 71 % испытуемых отмечаются высокие показатели по всем шкалам методики, в частности по шкале «общая интернальность», что соответствует высокому уровню субъективного контроля над любыми значимыми ситуациями. Респонденты полагают, что большинство важных событий в их жизни стали результатом их собственных действий, что они могут ими управлять, и, следовательно, чувствуют свою собственную ответственность за эти события и за то, как складывается их жизнь в целом.

Статистическая значимость различий числовых показателей по шкалам методики до и после реализации Программы подтверждена с помощью Т-критерия Вилкоксона (Тэмп = 0 при $p \leq 0,01$).

3. Методика «Кто Я?».

Из представленных на этапе первичной диагностики сочинений следует, что уровень сформированности позитивного образа «Я» у испытуемых недостаточный. Несовершеннолетние дают небольшое ко-

личество самоописаний, в основном встречается краткое перечисление личностных качеств, например, «добрый, весёлый, дружелюбный», либо испытуемые относят себя к какой-либо социальной группе. По результатам содержательного анализа эмпирических данных сделаны следующие выводы:

– большое количество суждений испытуемых о своих внешних данных (например, «У меня сильные руки», «Я – высокий» и т. п.), что свидетельствует о наличии чёткой схемы тела;

– личностные качества перечислены в большом объёме; встречаются как положительные качества, так и отрицательные, причём доля отрицательных характеристик представлена словами самого индивида, лишь изредка – словами окружающих людей. Это говорит о наличии способности оценивать себя;

– присутствуют характеристики социального «Я»: испытуемые осознают и приписывают себе определённые социальные роли, например, «Я – сын», «Я – друг», «Я – мужик» и т. д.;

– по речевому объёму выделены тексты с различными речевыми оборотами, пояснениями, уточнениями; тексты, скудные по речевому объёму (простое перечисление своих качеств), отсутствие акцента на чём-либо;

– в описании себя, своих характеристик некоторые испытуемые затрагивали различные стороны своей жизни, стараясь объяснить своё поведение в той или иной ситуации, где ярко проявлялись их индивидуальные качества. Это свидетельствует о заинтересованности в своём «Я».

Анализ сочинений позволяет сделать вывод о чётком определении гендерных ролей и ведущих черт характера, а также особенностей поведения в различных ситуациях (у 86 % испытуемых).

При первичной диагностике 57 % испытуемых демонстрируют умеренный уровень самопрезентации. После реализации Программы все испытуемые демонстрируют высокий уровень самопрезентации, то есть смотрят на себя с разных сторон, так или иначе думают о себе и, главное, не стесняются самих себя.

4. Методика исследования самооценки по Т. Дембо – С. Я. Рубинштейн.

На этапе первичной диагностики низкая самооценка была выявлена у 29 % респондентов, средняя – у 57 %, высокая – у 14 % опрошенных. После реализации Программы 86 % испытуемых продемонстрировали средние показатели, 14 % – высокий уровень самооценки. Реалистический уровень притязаний у 43 % опрошенных; нереалистическое, некритическое отношение к собственным возможностям – у 57 %.

Статистическая значимость различий результатов диагностических срезов подтверждена с помощью Т-критерия Вилкоксона ($T_{эмп} < T_{кр}$ при $p \leq 0,01$).

Заключение. Личностные ресурсы человека являются одним из главных системных факторов, определяющих поведение и направленность личности. Это те индивидуальные особенности, от которых во многом зависит и адаптация человека, и способы противостояния негативным влияниям, в том числе воздействиям криминальной субкультуры. Содержание психологической профилактики этих влияний рассматривается как актуализация внутренних ресурсов личности несовершеннолетних, находящихся в конфликте с законом.

Анализ данных исследования показал, что разработанная и реализованная профилактическая программа по развитию некоторых личностных ресурсов у несовершеннолетних позволяет сформировать у субъектов ощущение ценности собственной жизни, ценность своего «Я» для себя и других, а также целый ряд важных психологических образований, позволяющих на личностном уровне противостоять деструктивным воздействиям криминальной среды.

Программа профилактики распространения криминальной субкультуры среди несовершеннолетних подозреваемых, обвиняемых, осуждённых посредством развития у них личностных ресурсов может быть использована в работе воспитателей, педагогов и психологов, работающих с несовершеннолетними, находящимися в конфликте с законом.

Список литературы

1. Акбаев А. Х. Личностные ресурсы подростков как фактор противостояния деструктивному влиянию наркотических групп: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Сочи, 2010. 179 с.

2. Гогуева М. М. Психологическая профилактика негативного влияния субкультуры на личность подростка: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Ставрополь, 2011. 246 с.
3. Денисов Н. Л. Влияние криминальной субкультуры на становление личности несовершеннолетнего преступника: дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.08. М., 2002. 194 с.
4. Баженов А. В. Социально-психологические детерминанты формирования личности несовершеннолетнего преступника: криминологический аспект: дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.08. СПб., 1999. 189 с.
5. Калашникова С. А. Личностные ресурсы как интегральная характеристика личности // Молодой учёный. 2011. Т. 2, № 8. С. 84–87.
6. Кургузкина Е. Б. Теория личности преступника и проблемы индивидуальной профилактики преступлений: дис. ... д-ра юрид. наук: 12.00.08. М., 2003. 423 с.
7. Леонтьев Д. А. Психологические ресурсы преодоления стрессовых ситуаций: к уточнению базовых конструктов // Психология стресса и совладающего поведения в современном российском обществе: материалы II Международной науч.-практ. конф. Кострома, 2010. Т. 2. С. 40–42.
8. Пирожков В. Ф. Криминальная субкультура: психологическая интерпретация функций, содержания, атрибутики // Психологический журнал. 1994. Т. 15, № 2. С. 38–51.
9. Поздняков В. М., Дебольский М. Г., Дикопольцев Д. Е., Москвитина М. М., Чернышкова М. П. Профилактика криминальной субкультуры среди несовершеннолетних осуждённых, подозреваемых, обвиняемых: метод. рек. М.: НИИ ФСИН России, 2015. 132 с.
10. Rutter M., Giller H., Hagell A. *Antisocial Behavior by Young People*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. 477 p.

Статья поступила в редакцию 16.08.2017; принята к публикации 04.09.2017

Библиографическое описание статьи

Калашникова С. А., Титова Е. Ю. Профилактика распространения криминальной субкультуры среди несовершеннолетних, находящихся в конфликте с законом, посредством развития их личностных ресурсов // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Педагогические науки. 2017. Т. 12, № 5. С. 37–45. DOI: 10.21209/2542-0089-2017-12-5-37-45.

Svetlana A. Kalashnikova¹,

*Candidate of Psychology, Associate Professor,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: kotir_ksa@mail.ru*

Elena Yu. Titova²,

*Senior Lecturer,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: lenytza.10@mail.ru*

Prevention of Criminal Subculture among Juveniles in Conflict with the Law through the Development of their Personal Resources

The article presents the results of a study on prevention of criminal subculture among juveniles in conflict with the law. The development of a number of personal resources, creating psychological basis to confront the imposition and adoption of criminal values is considered as a psychological mechanism for prevention of the spread of criminal subculture among juvenile offenders. These include a positive, stable and adequate self-esteem, a positive attitude towards others, an internal locus of control, the ability to self-control in difficult life situations, communicative skills, future prospects and others. Personal resources are considered as a system of human abilities to eliminate the contradictions of the individual with the life environment, overcoming unfavorable life circumstances through the transformation of value-semantic dimensions of a personality, giving his or her focus and creates the basis for self-realization. Theoretical and

¹ S. A. Kalashnikova: analysis of modern research on the problem, analysis of the results of empirical research, formulation of conclusions, writing and design of the article.

² E. Yu. Titova: organization and implementation of empirical research, quantitative and qualitative analysis of empirical data, participation in writing and design of the article.

methodological bases of the research are the principle of unity of consciousness and activity; the principle of consistency; subjective approach to the study of a personality; situational approach, emphasizing the individual's activity in a situation; resource-based approach. The methodology of the study is made up of theories that consider the special role of another person and social community in determining human environment; approaches to the study of a personality in different life conditions; concepts of value-semantic determination of personal development. The authors present the results of the analysis of the dynamics of a number of personal resources of juveniles in conflict with the law in the process of implementing a special program to prevent the spread of criminal subculture among minors. Analysis of the research data suggests that a special preventive program for the development of personal resources in juveniles allows generating a sense of the value of their own lives, the value of "I" for themselves and others, and also a number of important psychological entities, allowing on a personal level to resist destructive influences criminal environment.

Keywords: criminal subculture, juveniles in conflict with the law, prevention, personal resources

References

1. Akbaev A. Kh. Lichnostnye resursy podrostkov kak faktor protivostoyaniya destruktivnomu vliyaniyu narkoticheskikh grupp: dis. ... kand. psikholog. nauk: 19.00.07. Sochi, 2010. 179 s.
2. Gogueva M. M. Psikhologicheskaya profilaktika negativnogo vliyaniya subkul'tury na lichnost' podrostka: dis. ... kand. psikholog. nauk: 19.00.07. Stavropol', 2011. 246 s.
3. Denisov N. L. Vliyaniye kriminal'noi subkul'tury na stanovlenie lichnosti nesovershennoletnego prestupnika: dis. ... kand. yurid. nauk: 12.00.08. M., 2002. 194 s.
4. Bazhenov A. V. Sotsial'no-psikhologicheskie determinanty formirovaniya lichnosti nesovershennoletnego prestupnika: kriminologicheskii aspekt: dis. ... kand. yurid. nauk: 12.00.08. SPb., 1999. 189 s.
5. Kalashnikova S. A. Lichnostnye resursy kak integral'naya kharakteristika lichnosti // Molodoi uchenyi. 2011. T. 2, № 8. S. 84–87.
6. Kurguzkina E. B. Teoriya lichnosti prestupnika i problemy individual'noi profilaktiki prestuplenii: dis. ... d-ra yurid. nauk: 12.00.08. M., 2003. 423 s.
7. Leont'ev D. A. Psikhologicheskie resursy preodoleniya stressovykh situatsii: k utocnениyu bazovykh konstruktov // Psikhologiya stressa i sovladayushchego povedeniya v sovremennom rossiiskom obshchestve: materialy II Mezhdunarodnoi nauch.-prakt. konf. Kostroma, 2010. T. 2. S. 40–42.
8. Pirozhkov V. F. Kriminal'naya subkul'tura: psikhologicheskaya interpretatsiya funktsii, sodержaniya, atributiki // Psikhologicheskii zhurnal. 1994. T. 15, № 2. S. 38–51.
9. Pozdnyakov V. M., Debol'skii M. G., Dikopol'tsev D. E., Moskvitina M. M., Chernyshkova M. P. Profilaktika kriminal'noi subkul'tury sredi nesovershennoletnikh osuzhdennykh, podozrevaemykh, obvinyaemykh: metod. rek. M.: NII FSIN Rossii, 2015. 132 s.
10. Rutter M., Giller H., Hagell A. Antisocial Behavior by Young People. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. 477 p.

Received: August 16, 2017; accepted for publication September 4, 2017

Reference to the article

Kalashnikova S. A., Titova E. Yu. Prevention of Criminal Subculture Among Juveniles in Conflict with the Law Through the Development of Their Personal Resources // Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series Pedagogical Sciences. 2017. Vol. 12, No. 5. PP. 37–45. DOI: 10.21209/2542-0089-2017-12-5-37-45.

УДК 81

Залия Дамировна Батталова¹,*ассистент кафедры,**Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы**(450000, Россия, г. Уфа, ул. Октябрьской революции, 3а),**e-mail: Zaliya007@bk.ru***Раиса Губайдулловна Давлетбаева²,***доктор педагогических наук, профессор,**Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы**(450000, Россия, г. Уфа, ул. Октябрьской революции, 3а),**e-mail: bspu_lmc@mail.ru*

Коннотативная лексика как одно из средств формирования языковой личности

Данная статья посвящена актуальной на современном этапе проблеме – формированию языковой личности обучающихся в процессе преподавания русского языка в образовательных организациях с родным (нерусским) языком обучения с использованием коннотативной лексики как одной из лингвокультурологических единиц. В ней раскрывается понятие «языковая личность», определяются закономерности (обучение языку как знаковой системе, звуковой модели объективной действительности, как необходимости развития речевых и коммуникативных способностей), принципы, центральным из которых уявляется лингвокультурологический (изучение языка во взаимосвязи с культурой народа – носителя языка). Приводятся и обосновываются важнейшие компоненты коннотативной лексики (эмоционально-экспрессивная, символическая, метафорическая) и её способность накладывать одни признаки на другие, усвоение которых способствует глубокому познанию изучаемого языка во взаимосвязи с культурой народа – носителя языка. В статье обращается особое внимание на необходимость использования лингвокультурологических словарей, в частности, «Коннотативного словаря-минимума русского языка», работа с которыми обогатит словарный запас обучающихся.

Ключевые слова: коннотативная лексика, средство обучения, формирование языковой личности, национальная обусловленность, компоненты коннотации, эмоционально-экспрессивная, символическая, метафорическая коннотация

Введение. В системе общего образования «русский язык» является значимой дисциплиной. В условиях поликультурной и полиэтнической среды все школы, в нашем случае с родным (нерусским) языком обучения, выполняют важную задачу – приобщение обучающихся к духовным богатствам русской и мировой культуры и к литературе.

К сожалению, русский язык в школах с родным языком обучения преподаётся в основном как знаковая система. Вне поля

зрения остаётся социокультурная и психологическая сущности языка, взаимосвязь русского языка и русской культуры с другими языками и культурами, в том числе с региональными, влияние когнитивных компонентов на развитие коммуникативно-культурологической компетенции обучающихся, разработка культурологически ориентированных заданий с адекватным речевым оформлением, способствующих прежде всего развитию лингвокультурологической компетенции языковой личности.

¹ З. Д. Батталова выявляет компоненты в структуре коннотации, проводит исследовательскую работу по толковым словарям русского языка, собирает и обрабатывает материал для составления и издания словаря «Коннотативный словарь-минимум русского языка».

² Р. Г. Давлетбаева выявляет закономерности и принципы обучения русскому языку как неродному, положительно влияющие на формирование языковой личности, выявляет компоненты в структуре коннотации, организует составление и издание словаря «Коннотативный словарь-минимум русского языка».

Методология и методы исследования. Современные цели и задачи формирования языковой личности требуют новых подходов к преподаванию русского (второго) языка и нетрадиционную организацию учебной деятельности школьников в урочное и внеурочное время, в частности, теоретическое обоснование концептуальных основ методики формирования языковой личности с её коммуникативными и лингвокультурологическими способностями. Ссылаясь на утверждение Ю. Н. Караулова, отметим, что языковая личность – это «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются а) степенью структурно-языковой сложности, б) глубиной и точностью отражения действительности, в) определённой целевой направленностью...» [8, с. 3].

Исходя из теоретических положений современной лингвистики, методики, мы определяем закономерности, способствующие формированию языковой личности обучающегося в процессе обучения русскому языку как неродному:

– обучение языку в соответствии с понятием «язык» как знаковая система, звуковая модель объективной действительности, как речь и речевая способность, как совокупность средств в процессе межкультурной коммуникации. Лишь при осознанном восприятии человеком лексического, грамматического и фонового значения слова, внеязыковых явлений можно говорить об усвоении человеком слов, представляющих единицы языка, можно говорить о качественном формировании языковой личности;

– языковая, речевая и коммуникативная способности обучающихся приобретаются при умении чувствовать выразительные и культурологические коннотации фразеологических, лексических и текстовых единиц. Обучающиеся в языке способны осознать окружающую действительность, национальную концептосферу, внутренний мир человека;

– языковая личность – это та личность, которая овладела языковой, коммуникативной, лингвистической и лингвокультурологической компетенциями, формируется при грамотной организации речевой деятельности [5].

Перечисленные закономерности определяют принципы обучения неродному, в частности, русскому языку. Мы остановимся на лингвокультурологическом принципе, средством реализации которого являются учебные лингвокультурологические единицы, в частности коннотативная лексика. По мнению Г. А. Кажигалиевой, изучение русского языка как неродного важно всегда сопровождать постижением национальных реалий – такова именно и установка лингвокультурологии, преломляемой на лингводидактическое пространство [7, с. 216]. К тому же, по утверждению Л. С. Смаилхановой, лингвокультурологический принцип актуализирует положение о том, что знание культуры носителя языка значительно облегчает овладение неродным языком, так как усвоение первых языковых конструкций изучаемого языка начинает сопровождаться постоянным открытием общества, иной культуры [12, с. 130].

Повышение интереса к феномену культуры, в процессе овладения вторым языком нашли своё отражение в новом лингвистическом направлении – лингвокультурологии – науке, характеризующейся целостным системным рассмотрением культуры и языка в совокупности [2].

Системообразующим феноменом нового направления, по мнению Л. Г. Саяховой, является понятие «языковая личность», так как «именно в человеке, в его сознании соприкасаются как идеальные языковые значения, так и духовная и материальная культуры народа – носителя языка. Если родной язык и культура – основа социализации личности, осуществляемой в процессе интракультурного общения в рамках одной этносоциокультурной общности, то познание другого языка и культуры народа – его носителя – открывает возможность интеркультурного (межкультурного) общения и становления в процессе этого общения билингвальной (мультилингвальной) личности» [11, с. 64].

Задача формирования языковой личности в процессе обучения языку поднимает методику на более высокий уровень: интеллектуальное развитие личности, развитие её мышления, образно-эмоциональной сферы, т. е. «на уровень тезауруса – предметно-логического знания человека о мире, языковой картине мира и уровень мотиваций, потребностей языковой лично-

сти, формирования языкового, социального самосознания»¹. Обучение языку в тесной взаимосвязи с культурой народа обуславливает формирование и развитие языковой личности [4, с. 67].

Формирование вторичной, в нашем случае русской, языковой личности в условиях национальной школы происходит под влиянием нескольких культур, в том числе родной. Основы формирования языковой личности, её мышления, ментальности выдвигают требование к более новому и широкому взгляду на роль родного при изучении неродных языков.

За каждым национальным языком стоит национально-культурная специфика образа мира, в связи с этим, овладение русским языком способствует проникновению в менталитет, жизнь и дух другого народа.

Сопоставительно-типологическое изучение родного и второго языков, осуществляемое на фоне сопоставления языковых картин мира, концептосфер, лингвокультурологических, когнитивных, ассоциативных полей, с учётом реалий культур, специфики понятийного членения мира, особенностей коннотаций, метафорики, ключевых концептов, символов, образной системы как способов выражения родной культуры и культуры народа – носителя изучаемого языка вносит коррективы в изучение всех уровней языка и в особенности лексического, фразеологического и культурно-маркированного текста. Поэтому на уроках русского языка необходимы особые условия для расширения образа мира обучающегося, носящего отпечаток собственной культуры, до мультикультурной картины мира. Эффективное использование лингвокультурологических учебных единиц как средств формирования языковой личности способствует глубокому познанию русского языка как неродного. Одним из таких средств является коннотативная лексика.

Понятие «коннотация» связано с определением сущности и содержательных типов, и это семантическое явление активно изучается в таких отраслях знания, как семиотика, психолингвистика, стилистика, страноведение, что становится причиной его неоднозначной интерпретации.

¹ Развивающее обучение на уроках русского языка в башкирской школе / З. Г. Сахипова [и др.]. – Уфа: Китап, 1995. – С. 64.

Несмотря на повышенный интерес учёных к коннотации, само понятие трактуется неоднозначно как по объёму признаков, так и по характеру. На основании классификаций компонентов коннотаций, бытующих в литературе и в лексикографической практике, большинство учёных придерживаются общепринятой единой классификации, согласно которой все компоненты разделены на две группы: *внутриязыковые* и *внешнеязыковые* микрокомпоненты (Е. М. Сторожева, Е. В. Ерофеева и др.) [6, с. 6].

Внутриязыковые компоненты коннотации *диахронические* и *мотивационные* отражают развитие языковой системы и место слова в ней. В связи с тем, что они определены функционированием слова в обществе их включение к данной группе предельно относительно и связано, прежде всего, с тем, что они имеют явное отношение к системной организации лексики языка.

Группа внешнеязыковых компонентов коннотации в первую очередь связана с экстралингвистическими факторами – параметрами ситуации общения, восприятием и оценкой говорящими предмета, о котором идёт речь, и ситуации, в которой происходит коммуникация. Данная группа включает в себя несколько подгрупп: *психологические, функционально-стилистические, национально-культурные и идиомные*. В состав *психологических внешнеязыковых компонентов коннотации* входят следующие:

– *оценочный компонент коннотации*, связанный с восприятием и оценкой ситуации с позиций «положительно – отрицательно – нейтрально» (*рохля, умница, солнышко*);

– *эмотивный компонент коннотативного значения* выражает «личностное отношение говорящего к складывающимся или возможным ситуациям, к своей деятельности» [9, с. 37]. Траектория возможных реакций говорящего относительно широка: от бранного, пренебрежительного, грубого и до одобрительного, уважительного, уменьшительно-ласкательного (*балагур, балда, дылда*);

– *экспрессивный компонент* связан с акцентированием признаков, входящих в денотат (*зазнайка, ирод, карга*);

– *фоносемантический компонент* базируется на выявлении ассоциаций между

звук и впечатлением, которое данный звук производит на говорящих (*мямлить, тарарам, фыркать, фуфу, хрипун*).

Подгруппа **функционально-стилистических компонентов коннотации** связана со стилистическим разделением языка. Функционально-стилистические коннотации представлены предпочтительным употреблением единицы в какой-либо определённой сфере общения – книжной, научной, деловой и др.

Особенно нужно выделить и **национально-культурный компонент коннотации**, отражающий установленную в данном социуме, культуре точку зрения на предмет речи. Отдельные пометы для коннотаций в аналогичных словарях в основном отсутствуют, но они в неявном виде представлены через переносное значение и фразеологические единицы, приводимые в иллюстративной части словарной статьи.

Помимо вышеупомянутых компонентов, Е. М. Сторожева включает в структуру коннотации **идиомные компоненты**, отражающие групповую дифференциацию общества и определяющие «приписывание», отнесение слова к определённому языковому идиому (или языковому образованию), точнее – к сфере употребления людьми, являющимися социальной основой этого идиома [6, с. 6–7].

Идентичную классификацию выдвигает и Э. В. Кузнецова, которая рассматривает в качестве компонентов:

– **экспрессивность** – всё то, что обладает эффектом повышенной выразительности – в широком смысле и наличие в семантике компонентов, которые характеризуют меру и степень проявления определённых признаков явлений (*релей* – по отношению к человеку, настойчиво навязывающемуся с разговорами к кому-либо);

– **эмоциональность** – компонент служит для выражения оценочных эмоций (*печаль, тоска, радость, удивление*);

– **оценочность** – оценочный характер с социальной точки зрения – нормы, свод правил: *лодырь, бродяга*; поведение: *халтурить, трепаться*; продукты их деятельности: *месиво, стряпня*; различные социальные явления: *стряпня, драка*;

– **образность** – компонент, содержащий скрытое сравнение и оживляющий наши представления о тех или иных явлениях (*верхоглядство, зубоскал, кипятить-*

ся, рычать, свинья, змея)¹. Более широкий спектр компонентов рассматривает Т. В. Матвеева, она выделяет не четыре, а шесть типов конкретных компонентов, каждый из которых в конкретном слове может быть единственным, а может сочетаться и с другими. По её мнению,

– **оценочный компонент** коннотации отражает мнение говорящего о предмете речи, сводимое обобщённо к понятиям «хорошо» и «плохо». Как самостоятельный компонент выделяется в словах, объективное значение которых связано с известным по опыту оценочным результатом: *трудиться – хорошо работать, двойка как школьная оценка – плохой результат, смерть, война – то, что приносит страдание*. Он тесно связан с эмоциональным компонентом – выражением эмоций говорящего: *чистоплюй* – выражение презрения, пренебрежения, возмущения, *башковитый* – одобрительного отношения; *солнышко, зайка* – говорится любимому человеку с чувством радости, любования, восхищения;

– **параметрический компонент** коннотации указывает на предельную, значительно превышающую или, наоборот, существенно пониженную меру какого-либо признака предмета: *долговязый* – слишком рослый, *стрекотать* – слишком быстро говорить. Данный компонент может сочетаться с эмоциональным и оценочным компонентами;

– **стилевой компонент** коннотации указывает на традицию употребления слова в одной из сфер общения: разговорной, научной и др. Может исчерпывать собой коннотацию или сочетаться с другими компонентами: *валандаться* – разговорная отрицательная эмоциональная оценка слишком медлительного труда;

– **культурный компонент** коннотации соотносится со знанием образа жизни, традиций и обычаев, мировоззрения народа: слова *хлеб, берёза, воля, свадьба, Москва* обладают коннотацией, обусловленной русской культурой и историей. Данный компонент приобретает особую значимость в межъязыковых контактах;

– **образный компонент** коннотации характерен для слов в переносном значе-

¹ Кузнецова Э. В. Лексикология русского языка: учеб. пособие для филол. фак. ун-тов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Высш. шк., 1989. – С. 183–186.

нии, он является носителем определенного представления об обозначаемом: *верблюд* – о сутулом человеке, на основании внешнего сходства с животным; *гора дел* – на основании ассоциативного сходства понятий «очень много», «большое количество» и «гора»;

– *гонорифический компонент* коннотации связан с этикой взаимоотношений, он указывает на иерархическую позицию говорящего по отношению к адресату речи или третьему лицу. Это «компонент уважительности или неуважительности», ср.: *матушка, коллега*;

– *лексикографически* коннотация отражается по-разному. С помощью словарных помет обозначаются эмоционально-оценочный и стилевой компоненты, параметрический компонент находит отражение в словарном толковании, культурный компонент, как и образный, и гонорифический в словарях родного языка расшифровывается очень редко. Теория коннотации способствует более полной, равномерной и точной интерпретации лексической семантики, отражающей субъективную сферу говорящего¹.

Таким образом, при сравнении вариантов классификации вышеуказанных учёных следует отметить идентичность компонентов: оценочного, параметрического с экспрессивным, гонорифического с эмоциональным. Из этого следует, что классификация, предложенная Т. В. Матвеевой, более полная и подробная, а также в наибольшей степени раскрывает национально-культурную значимость языка.

Результаты исследования и их обсуждение. В свою очередь, в процессе нашей исследовательской работы в области коннотативной лексики мы проанализировали 80 000 слов (по толковому словарю под редакцией С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой)². Результат анализа убедил нас в способности коннотативной лексики накладывать одни признаки на другие, что позволило выделить три компонента в структуре коннотации: **эмоционально-экспрессивный** (положительная, отрицательная лексика), **символический** и **метафорический**. На-

¹ Матвеева Т. В. Полный словарь лингвистических терминов. – Ростов н/Д.: Феникс, 2010. – С. 156.

² Ожегов С. И., 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., доп. – М.: ЭЛПИС, 2003. – 944 с.

пример, существительное «балда» имеет значение бестолкового человека и употребляется в пренебрежительном отношении, что свидетельствует об эмоционально-экспрессивной коннотации. Но есть слова, обладающие двумя, в некоторых случаях и тремя дополнительными значениями. Например, слово «*безнадёжный*» выражает отсутствие надежды (*безнадёжный больной, безнадёжное положение*) и является эмоционально-экспрессивной коннотацией, но также означает неисправимость качества человека (*безнадёжный тупица*) и является уже метафорической коннотацией. В словаре нами обнаружено около 1976 слов с дополнительным значением, из них большую часть составляют слова с эмоционально-экспрессивной коннотацией, второе место занимает метафорическая, третье – символическая.

Эмоционально-экспрессивные коннотации связаны с выражением отношения к предмету и его оценкой: *зайчишка, директорша, старушонка, медведь, лиса, заяц* (о человеке). Данная коннотация включает в себя эффект повышенной выразительности и гаммы разнообразных эмоций, начиная от недовольства и негодования, заканчивая реальностью. Языковые средства с эмоционально-экспрессивной окраской делятся на мелиоративные, которые выражают положительную оценку к высказываемому (*активист, умелец, замечательный*), и пейоративные, выражающие неодобрительную, отрицательную оценку (*главарь, белоручка, хулиган*) [10].

При формировании русской языковой личности инофонных обучающихся эмоционально-экспрессивные коннотации способны создать конфузные ситуации, в силу различия культур, эмоциональных восприятий событий и т. д. Например «*пиявка*» – так в русской культуре говорят о жадном и жестоком человеке, живущем за счёт других, – соответственно имеет отрицательную эмоционально-экспрессивную оценку, это подтверждают такие фразеологизмы:

– *как пиявка* – пристал так, что не отвязаться (пиявки сами спадают, насытившись кровью);

– *жадный как пиявка* – о скупом человеке.

А в башкирской культуре эмоционально-экспрессивная оценка является положительной, так как пиявку сравнивают с красивым, физически хорошо сложенным молодым человеком: *һөләктәй матур*.

Исследование грамматического строения этой группы слов, обладающих эмоционально-экспрессивной оценкой, показало, что в неё входят в основном имена прилагательные и существительные, образованные при помощи приставок и суффиксов. В большинстве случаев это приставки в именах прилагательных:

– *пре-* в значении очень, весьма (высокая степень качества или действия) (*премилый, превесёлый, прехитрый, прежирный, прекрасный*);

– *за-* чаще всего указывает на признак доведения действия до крайней степени (*закормленный*);

– *наи-* присоединяемая к превосходной степени, выражает усиление и придаёт слову несколько архаический характер (*наидобрейший, наилучший, наикратчайший*);

– *раз-* аналогична приставке *пре-* со значением высокой степени качества, но свойственна разговорной речи и имеет оттенок грубоватости (*развесёлый, разлюбозный, разнесчастный*).

Суффиксы в именах прилагательных *-оньк-*, *-еньк-*, служащие для образования качественных прилагательных от существительных, придают оттенки сочувствия, ласкательности, иронии, пренебрежения, а также реального уменьшения (*лёгонький, тихонький*).

Суффиксы в именах существительных, имеющие уменьшительно-ласкательные значения:

-ик (*столик, холмик, домик*);

-чик (*стаканчик, шкафчик, чемоданчик*);

-ок, -ёк (*ветерок, грибок, огонёк*);

-к (*головка, ручка, сосёнка, песенка*);

-оч-к-а, -еч-к-а (*веточка, палочка, традочка, копеечка, скамеечка, чашечка*);

-ец, -ц-о (-ц-е), -иц-е, -ец-о (*хлебец, деревцо, оконце, зеркальце, платице, пальтецо*);

-еньк-а, -оньк-а (*маменька, берёзонька, лисонька*);

-ушк-а, -оньк-а (*тётушка, волюшка, соседушка, матушка*);

-ышк-о (*солнышко, гнёздышко, зёрнышко, вёдрышко*).

Суффиксы, имеющие пренебрежительные оттенки:

-ишк-о, -ишк-а (*городышко, человешишка, хвастунишка*);

-ёнк-а, -онк-а (*избёнка, шубёнка, клячонка*).

Суффиксы, имеющие увеличительные оттенки:

-ищ-е, -ищ-а (*домище, ручища*).

Таким образом, эмоционально-экспрессивная коннотация индивидуальна в каждой культуре, и перенос качеств на человека в одном народе может вызвать положительные эмоции, а в другом – отрицательные, конечно же, существуют случаи их идентичности.

Символические образы выражают абстрактные понятия по умолчанию, они более доступны и действенны по сравнению с языковыми средствами, из этого следует то, что они имеют больше возможности для распространения и заимствования. Языку символов не известны жанровые границы, он общедоступен и имеет больше возможности для развития. Главная особенность существования невербальных символических форм – это их статичный характер, так как символ является застывшим образом, навсегда наделённым и закреплённым за ним значением, поиск которого, хотя и занимает у человека определённое количество времени, но ничего не добавляет к его знаниям о себе или окружающей его действительности, другими словами, не обладает когнитивным смыслом. Символ представляет собой постоянный визуальный образ, подстановочный элемент, который реализует чувственную сторону человеческого сознания.

Визуальные и вербальные образы, передающие близкие по смыслу семантические значения, имеют разное знаковое строение, и это не случайно. На уровне символического отражения чувство страха может быть передано минимум двумя способами: акустическим, при помощи крика или плача, визуальным – с помощью широко раскрытых от ужаса глаз, трясущихся рук. На вербальном уровне качественный характеризующий эквивалент, соотносящийся с чувством страха, выражается через прилагательное «трусливый» или аккумулируется в образе зайца: «*трусливый, как заяц*». Область чувственного восприятия действительности и область характеризующих значений представляют собой обособленные структуры, не пересекающиеся по значению [3, с. 81–84].

Например, *голубь* в христианстве считается символом Святого Духа, который сошел на Христа при крещении в облике голубя. В Библии говорится, что выпущен-

ная Ноем голубка принесла ему оливковую ветвь как символ примирения стихии. Это является знаком прощения людей. Также пара голубей символизирует влюблённых, и по сей день существует традиция, когда молодожёны после церемонии бракосочетания, загадав заветное желание, выпускают на волю пару белоснежных голубей. Если птицы полетят рядом, значит жить нобрачным долго и счастливо вместе.

Берёза является в русской культуре символом Родины. В стихотворениях русских поэтов берёза ассоциировалась с родным домом, с малой родиной, с русской глубиной. Особую любовь к берёзе выражал русский поэт Сергей Есенин, он часто восхвалял и возносил это дерево в своём творчестве.

Метафора так глубоко проникла в сознание человека, что без неё не обходится ни одна мыслительная деятельность человека, будь она бытового характера или делового, даже научного. Кроме того, она необходима нам для более или менее точного описания того интуитивного осмысливаемого, что стоит за гранью познанной реальности и интуитивного восприятия. По определению Н. Д. Арутюновой, метафора – это перенос наименования на основании сходства, совпадения тех или иных объективно существенных признаков двух субъектов [1, с. 79].

Коннотат носит двупланный характер: первое свойство выражается с помощью лексемы, ориентированной на предмет денотативного уровня, а второе имеет значение предикативного признака на понятийном уровне, предоставляет широкий диапазон возможностей для языковой реализации.

Актуализация значения признака возможно провести:

– в составе метафорической конструкции через языковые единицы, которые соотносятся с субстантивированным образом – универсальным носителем данного признака (*он настоящий медведь; ходить по-медвежьи; поклонился с медвежьей грацией*);

– в сочетании с лексемами, которые указывают на предикативный или квалификационный признак (*ходит неуклюже, как медведь*). Одному и тому же объекту денотативного уровня в составе метафорического оборота может соответствовать разное коннотативное содержание. Например, сравним: *злой, как собака; собачья жизнь;*

собачья преданность. Перенос закреплённого за коннотатом значения может осуществляться как через одиночную лексему, так и через лексему в составе словосочетания или предложения. В последнем случае признак определяется не образом – носителем коннотативного признака, а ситуацией в целом: *нужен как собаке пятая нога; в каком-то деле собаку съест; собаке – собачья смерть* и т. д.

Выбор той или иной формы представления признака в составе метафорической конструкции устанавливается его значением и интенциональными установками субъекта речи, а также структурно-семантическими особенностями сочетания субстантивированной лексемы и предикативного признака. Например, при выражении значения преданный возможны различные варианты: *Он предан ему, как собака; Он всегда отличался собачьей преданностью; Он смотрит на него собачьими глазами; Он смотрит на него, как преданный пёс смотрит на своего хозяина*. Функциональное значение употребления той или иной конструкции включает в себя целый ряд характеристик, однако наибольший интерес с логической точки зрения представляет информативная функция, которая определяет адекватность передачи информации о значении и интенсификации признака через образные языковые структуры.

При описании метафорических переносов чаще всего исследователям попадают вспомогательные функциональные характеристики метафор: оценочные, эмоциональные, стилистические или идеологические и эстетические, в то время как информативная функция, предопределяющая основополагающее онтологическое значение метафорического признака в структуре высказывания, получила недостаточное освещение [3, с. 89].

Метафорическая коннотация проявляется в том, что русский народ переносит характерные особенности объекта на человека, (*пиявка – способность присасываться к другому живому организму и существовать за его счёт*), а башкирский народ переносит внешние особенности (*гладкость, упругость*).

Заключение. Из вышесказанного можно сделать вывод, что коннотативная лексика как одна из лингвокультурологических единиц имеет глубокий национально

обусловленный смысл, и использование её в процессе обучения второму (в нашем случае русскому) языку будет способствовать более глубокому его усвоению во взаимосвязи с культурой народа. Мы попытались составить частотный «Коннотативный словарь – минимум русского языка»¹ для школьников, преследуя основную цель – способствовать успешному формированию русской языковой личности, используя национально-обусловленные коннотативные языковые единицы. В процессе работы со словарём и над словарём обучающиеся смогут понять, что язык как сокровищница культуры способствует познанию и кумулированию (хранению и передаче) народного опыта молодому поколению; в национально обусловленных языковых единицах – лексике, фразеологизмах, пословицах, поговорках, текстах. С их помощью закрепляются следы культуры народа; развивается

мышление, речевые и коммуникативные умения, способности обучающихся определять национально-культурный компонент значения языковых единиц. В словарь включены зоонимы (домашние животные, дикие животные, пресмыкающиеся, насекомые), орнитонимы (домашние птицы, дикие птицы), фитонимы (деревья, цветы, травы). В него вошло лишь 94 слова с коннотативным значением.

Таким образом, обучение русскому языку как неродному в тесной взаимосвязи с культурой народа обуславливает формирование языковой личности. Именно поэтому на уроках русского языка с помощью лингвокультурологических единиц, в частности коннотативной лексики, необходимо создать особые условия для расширения образа мира обучающегося, носящего отпечаток собственной культуры, до мультикультурной картины мира.

Список литературы

1. Арутюнова Н. Д. Предложение и его смысл. М.: Наука, 1976. 383 с.
2. Воробьев В.В. Лингвокультурология (теория и методика). М.: Изд-во РУДН, 1997. 331 с.
3. Глазунова О. И. Логика метафорических преобразований. СПб., 2000. 190 с.
4. Давлетбаева Р. Г. Коммуникативно-культурологический подход к формированию билингвальной личности школьника. Уфа: Изд-во БГПУ, 2013. 248 с.
5. Давлетбаева Р. Г., Тагирова С. А., Абубакирова Л. Ф., Хисамова Д. Д., Махмутова Ш. А., Ханова З. Д. Коннотативный компонент как часть системного лексического значения слова (на примере русского и башкирского языков) // *Mediterranean Journal of Social Sciences*. 2015. Vol. 6, No. 5. October. Pp.158–167.
6. Ерофеева Е. В., Сторожева Е. М. Идиомный компонент коннотативного значения слова // *Вестник Пермского университета. Сер. Российская и зарубежная филология*. 2009. № 4. 513 с.
7. Кажигалиева Г. А. Лингвокультурологический подход к созданию школьной и вузовской учебной литературы по дисциплине «Русский язык» // *Человек. Культура. Образование*. 2015. № 4. 267 с.
8. Караулов Ю. Н. Предисловие. Русская языковая личность и задачи её изучения // *Язык и личность*. М., 1989. С. 3–8.
9. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы, эмоции. М.: Изд-во МГУ, 1971. 70 с.
10. Пономарева Н. А. Коннотация как средство речевого воздействия в языке СМИ // *Молодой учёный*. 2009. № 5. С. 115–116.
11. Саяхова Л. Г. Языковая личность // *Лингвокультурология. Лингводидактика. Лексикография / под ред. В. В. Воробьева, Л. Г. Саяховой*. Уфа: Изд-во БГУ, 2001. 270 с.
12. Смайлханова Л. С. Триада язык – культура – личность как сущностная основа лингвокультурологического подхода к языковому обучению // *Современные проблемы социально-гуманитарных наук: материалы IV Междунар. науч.-практ. заоч. конф.* Казань, 2016. 291 с.

Статья поступила в редакцию 04.04.2017; принята к публикации 13.05.2017

Библиографическое описание статьи

Батталова З. Д., Давлетбаева Р. Г. Коннотативная лексика как одно из средств формирования языковой личности // *Учёные записки ЗабГУ. Сер. Педагогические науки*. 2017. Т. 12, № 5. С. 46–54.

¹ Давлетбаева Р. Г., Батталова З. Д. Коннотативный словарь – минимум русского языка. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2016. – 108 с.

Zaliya D. Battalova¹,

Assistant,

*M. Akmullah Bashkir State Pedagogical University
(3a Oktyabrskoy revolyutsii st., Ufa, 450000, Russia),
e-mail: Zaliya007@bk.ru*

Raysa G. Davletbaeva²,

Doctor of Pedagogy, Professor,

*M. Akmullah Bashkir State Pedagogical University
(3a Oktyabrskoy revolyutsii st., Ufa, 450000, Russia),
e-mail: bspu_lmc@mail.ru*

Connotative Lexis as an Educational Tool for Linguistic Identity Formation

This article covers the problem which is urgent nowadays, i. e. the formation of student's linguistic identity during Russian language learning in educational establishments with native (not Russian) language by use of connotative lexis as one of the linguoculturological units. This article reveals the "linguistic identity" concept, defines the rule patterns (learning the language as a sign system, a sound pattern of objective reality, a necessity of verbal and communicative abilities' development), principles among which the linguoculturological one (learning the language in conjunction with culture of native speaking nation) is the most important. This article shows and validates the important connotative lexis components (emotional-expressive, symbolic and metaphoric) and its ability to put features over other features, learning of which helps to get comprehensive knowledge of learned language in conjunction with culture of native speaking nation. This article also emphasizes the necessity of usage of linguoculturological vocabularies, particularly connotative vocabulary, the use of which will enrich the student's lexical resource.

Keywords: connotative lexis, educational tool, linguistic identity formation, national conditionality, connotation components, emotional-expressive, symbolic and metaphoric connotation.

References

1. Arutyunova N. D. *Predlozhenie i ego smysl*. M.: Nauka, 1976. 383 s.
2. Vorob'ev V.V. *Lingvokul'turologiya (teoriya i metodika)*. M.: Izd-vo RUDN, 1997. 331 s.
3. Glazunova O. I. *Logika metaforicheskikh preobrazovaniy*. SPb., 2000. 190 s.
4. Davletbaeva R. G. *Kommunikativno-kul'turologicheskii podkhod k formirovaniyu bilingval'noi lichnosti shkol'nika*. Ufa: Izd-vo BGPU, 2013. 248 s.
5. Davletbaeva R. G., Tagirova S. A., Abubakirova L. F., Khisamova D. D., Makhmutova Sh. A., Khanova Z. D. *Konnotativnyi komponent kak chast' sistemnogo leksicheskogo znacheniya slova (na primere russkogo i bashkirskogo yazykov) // Mediterranean Journal of Social Sciences*. 2015. Vol. 6, No. 5. October. Pp.158–167.
6. Erofeeva E. V., Storozheva E. M. *Idiomnyi komponent konnotativnogo znacheniya slova // Vestnik Permskogo universiteta. Ser. Rossiiskaya i zarubezhnaya filologiya*. 2009. № 4. 513 s.
7. Kazhigalieva G. A. *Lingvokul'turologicheskii podkhod k sozdaniyu shkol'noi i vuzovskoi uchebnoi literatury po distsipline «Russkii yazyk» // Chelovek. Kul'tura. Obrazovanie*. 2015. № 4. 267 s.
8. Karaulov Yu. N. *Predislovie. Russkaya yazykovaya lichnost' i zadachi ee izucheniya // Yazyk i lichnost'*. M., 1989. C. 3–8.
9. Leont'ev A. N. *Potrebnosti, motivy, emotsii*. M.: Izd-vo MGU, 1971. 70 c.
10. Ponomareva N. A. *Konnotatsiya kak sredstvo rechevogo vozdeistviya v yazyke SMI // Molodoi uchenyi*. 2009. № 5. S. 115–116.
11. Sayakhova L. G. *Yazykovaya lichnost' // Lingvokul'turologiya. Lingvodidaktika. Leksikografiya / pod red. V. V. Vorob'eva, L. G. Sayakhovoi*. Ufa: Izd-vo BGU, 2001. 270 s.
12. Smailkhanova L. S. *Triada yazyk – kul'tura – lichnost' kak sushchnostnaya osnova lingvokul'turologicheskogo podkhoda k yazykovomu obucheniyu // Sovremennye problemy sotsial'no-gumanitarnykh nauk: materialy IV Mezhdunar. nauch.-prakt. zaoch. konf. Kazan'*, 2016. 291 s.

Received: April 04, 2017; accepted for publication May 13, 2017

Reference to the article

Battalova Z. D., Davletbaeva R. G. *Connotative Lexis as an Educational Tool for Linguistic Identity Formation // Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series Pedagogical Sciences*. 2017. Vol. 12, No. 5. PP. 46–54.

¹ Z. D. Battalova identifies components in the structure of connotations, carries out research work in explanatory dictionaries of the Russian language, collects and processes the material for the compilation and publication of the "Minimal connotative dictionary of the Russian language".

² R. G. Davletbaeva reveals the patterns and principles of teaching the Russian language as a non-native language, which positively influence the formation of the language personality, reveals the components in the structure of the connotation, organizer of the compilation and publication of the dictionary "Minimal connotative dictionary of the Russian language".

УДК 378.0

Ирина Вячеславовна Севастьянова,

аспирант,

Севастопольский государственный университет

(299053, Россия, г. Севастополь, ул. Университетская, 33),

e-mail: irsevastyanova@gmail.com

Проблема формирования концептосферы профессиональной деятельности судоводителя

Проанализированы особенности профессиональной деятельности судоводителя. Выявлено, что судоводитель является представителем профессии человек – знаковая система, чья деятельность протекает в экстремальных условиях. Для успешного формирования компетенций в процессе обучения должны быть сформированы личностные качества студента. Сформированность личностных качеств, профессиональных знаний, умений и навыков, составляющих концептосферу профессиональной деятельности, способствует выходу морского направления на качественно новый уровень. Правильное формирование концептов ведёт к эффективному осуществлению профессиональной деятельности в любых условиях и при любых обстоятельствах. Концепты определяют содержание компонентов, обеспечивающих формирование компетенций (знания, умения, навыки и личностные качества), отвечающих требованиям международных морских стандартов. Проведён анализ научных работ по проблеме формирования концептосферы профессиональной деятельности военных, экономистов, филологов, педагогов. Выявлена структура концептосферы профессиональной деятельности судоводителя, включающая в себя следующие компоненты: когнитивно-знаковый, коммуникативный, личностно-смысловой. Проанализированы элементы модели формирования концептосферы профессиональной деятельности: программно-целевой, теоретико-методологический, содержательно-технологический, результативно-оценочный и организационно-педагогический. Сформулированы критерии и показатели сформированности концептосферы профессиональной деятельности судоводителя. Формирование этих элементов будет способствовать развитию компетенций, заложенных в образовательном стандарте, и устранению противоречий в системе подготовки специалистов морского профиля.

Ключевые слова: высшее образование, морской профиль, судоводители, профессиональная подготовка, компетенции, концепт, концептосфера профессиональной деятельности судоводителя

Введение. На сегодняшний день рассматриваются различные модели подготовки специалистов в условиях высшего учебного заведения. Образовательный процесс совершенствуется посредством формирования знаний, умений и навыков студентов. Однако современная система подготовки кадров требует развития личностных качеств студентов, на базе которых и формируются профессиональные компетенции. Анализ профессиональных и образовательных документов, а также практический опыт показал, что личностные качества формируются в образовательном процессе на недостаточном уровне [9; 10].

Особенностью определённого класса профессий, таких как судоводитель, лётчик,

космонавт, является то, что их профессиональная деятельность протекает в экстремальных условиях. Профессиональная деятельность судоводителя осуществляется в особых условиях из-за оторванности от суши. Она связана с ночными сменами, физической и информационной нагрузкой, опасностью и риском, возникновением ситуаций, которые требуют немедленной оценки и принятия решений с определённым четко заданным темпом.

Для эффективного осуществления профессиональной деятельности у судоводителя должна быть сформирована концептосфера профессиональной деятельности, способствующая качественно новому уровню развития личности. Концептосфера

профессиональной деятельности предполагает формирование наряду с знаниями, умениями и навыками личностных качеств, профессиональных смыслов. Специфика профессиональной деятельности судоводителя заставляет нас переосмыслить принципы подготовки. Профессиональная подготовка судоводителя должна опираться на формирование мыслительных конструктов и смыслов человека, находящегося в экстремальных условиях. Поэтому в образовательном процессе необходимо формировать концепты, которые лежат в основе компетенций. Однако концептофера профессиональной деятельности судоводителя не формируется в системе высшего образования, поэтому возникают противоречия между профессиональным и образовательным стандартом [11].

Успешность профессиональной деятельности моряков зависит от уровня подготовки в высшем учебном заведении и практического опыта работы. Поэтому в системе подготовки существуют профессиональные требования к компетентности специалистов морского профиля, отражённые в морских нормативных документах и образовательном стандарте по подготовке морских специалистов. Реальная практика подготовки в вузе должна осуществляться с учётом требований морских документов, составляющих профессиональный стандарт. Стратегической задачей является достижение соотношения между требованиями образовательного стандарта и профессиональных морских документов, т. к. они должны совпадать. Такое противоречие объясняется несформированностью концептосферы судоводителя. Сформированность концептосферы профессиональной деятельности будет способствовать формированию компетенций, заложенных в образовательном стандарте, и устранению противоречий в системе подготовки специалистов морского профиля. Таким образом, необходимо переосмыслить профессиональную программу подготовки судоводителей.

Методология и методы исследования. Изучением проблемы формирования концептосферы профессиональной деятельности занимались такие ученые, как С. Э. Зверев, С. В. Лазаревич, И. Г. Ольгинская, Е. Н. Панкратова, И. Ф. Савельева, С. В. Ракитина, Г. А. Ястребова, Е. Н. Дмитриева и др. С. В. Лазаревич,

И. Г. Ольгинская, Е. Н. Панкратова [7] исследовали структуру и содержание концептосферы профессиональной деятельности. С. Э. Зверев [5] рассматривал проблему формирования военно-профессиональной концептосферы курсантов. И. Ф. Савельева [8] проанализировала проблему формирования концептосферы студентов языковых факультетов. Л. Ф. Косович и С. В. Ракитина [6] занимались изучением концептосферы профессиональной деятельности экономистов, Г. А. Ястребова [13] и Е. Н. Дмитриева [3] – концептосферы профессиональной деятельности педагогов. Наиболее полно и точно получила развитие концептосфера профессиональной деятельности педагога в докторской диссертации Е. Н. Дмитриевой [Там же]. Однако концептосфера профессиональной деятельности судоводителя в современной науке не представлена. Поэтому цель нашего исследования – рассмотреть проблему формирования концептосферы профессиональной деятельности судоводителя. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: выявить особенности профессиональной деятельности судоводителя, рассмотреть понятие «концептосфера», выделить структуру концептосферы судоводителя с учётом его профессиональной деятельности.

Эффективный процесс формирования концептосферы профессиональной деятельности специалистов морского профиля осуществляется на базе личностно ориентированного, компетентностного, информационно-смыслового подходов.

Так, личностно ориентированный подход (В. В. Сериков, С. Л. Рубинштейн, Е. В. Бондаревская, И. С. Якиманская) предполагает формирование личностных качеств судоводителя, обеспечивающих эффективную профессиональную деятельность в море. Личностные качества лежат в основе компетенций, заложенных в образовательном стандарте. Применение компетентностного подхода (Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, И. Я. Лернер, В. В. Краевский, В. С. Леднев, В. С. Ильин, В. М. Коротов, Б. Д. Эльконин) позволяет сформировать личность конкурентоспособного специалиста, владеющего творческим мышлением, умением решать проблемы, стремлением к сотрудничеству и самосовершенствованию, развитию коммуникативных способностей и т. д. В

основе данного подхода лежит практико-ориентированная направленность учебного процесса, опирающегося на овладение необходимыми общекультурными и профессиональными компетенциями на практике. Для морских специалистов практическая деятельность является основополагающим моментом в процессе обучения. В данном исследовании мы также опираемся на информационно-смысловой подход (Е. Н. Дмитриева). Согласно данному подходу, в процессе обучения специалиста в высшем учебном заведении необходимо формировать профессиональные смыслы, которые обеспечивают глубинное понятие явлений и предметов, способствуют формированию профессиональной концептосферы специалиста. Е. Н. Дмитриева утверждает, что «профессиональная подготовка, в процессе которой осуществляется транслирование и присвоение профессионально значимой информации, должна способствовать формированию у будущего специалиста системы профессионально значимых личностных смыслов» [2, с. 6]. Таким образом, выполнение профессиональных обязанностей позволяет специалисту выразить личностные смыслы в своей профессиональной деятельности. Итак, вышеперечисленные педагогические подходы обеспечивают целостность и эффективность процесса формирования концептосферы профессиональной деятельности судоводителя.

Результаты исследования. Анализ научной литературы по теме исследования показал, что новым этапом в совершенствовании профессионального высшего образования является концептуальное моделирование качеств, мыслительных конструкций и механизмов, которые образуют педагогическую модель концептосферы профессиональной деятельности специалиста.

Основоположником изучения концептосферы профессиональной деятельности в педагогической науке является Е. Н. Дмитриева (заведующая кафедрой педагогики и психологии Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова) и её научная школа. В своей докторской диссертации автор рассматривает систему профессиональной подготовки педагогов. Она вводит понятия «педагогическая профессиональная кон-

цептосфера», «смысловая парадигма». Главным принципом, которым руководствуется учёный, является «становление профессионального сознания специалиста, центром которого выступают профессиональные смысловые образования его личности» [3, с. 1].

Под понятием «профессиональная концептосфера» автор понимает «системообразующий элемент индивидуального педагогического мировоззрения специалиста, составляющий сущность его профессиональной педагогической картины (образа) мира» [Там же, с. 28]. Профессиональная картина мира, по мнению учёного, предполагает «совокупность субъективно интерпретированных педагогом объективных профессионально-педагогических ценностей (концептов), включённых в контекст его жизнедеятельности и определяющих характер профессионально значимых отношений и поведения» [Там же]. Вышесказанное свидетельствует о том, что Е. Н. Дмитриева объясняет применение «смысловой парадигмы» в образовании как переход от получения знаний в процессе обучения к глубокому изучению явления или предмета.

Одним из системообразующих элементов профессиональной картины мира учёный считает коммуникацию, т. к. она является «необходимым условием осознания воспринимаемой студентами информации и, в конечном итоге, позволяет обозначить, выразить собственный личностный смысл» [Там же]. Таким образом, Е. Н. Дмитриева выделяет три элемента, составляющих профессиональную концептосферу педагога: 1) концепт – «человек»; 2) концепт – «коммуникация»; 3) концепт – «культура».

В нашем исследовании мы берём за основу следующее определение профессиональной концептосферы Е. Н. Дмитриевой: «концептосфера специалиста является тем базисом, который позволяет не только успешно осуществлять профессиональную деятельность, но и обеспечивает возможность полноценного профессионального самообразования и саморазвития по мере актуализации профессиональных и личностных потребностей субъекта, в том числе за рамками вуза» [4, с. 110].

Нашей целью является формирование концептосферы профессиональной деятельности судоводителя в процессе обуче-

ния в вузе, поэтому для этого необходимо выделить концепты, которые позволяют выделить компоненты педагогической модели формирования концептосферы профессиональной деятельности судоводителя.

Для того чтобы сформировать концепты, необходимо определить их структуру. Но сначала обратимся к мнению учёных, которые изучали содержание понятий «концепт» и «концептосфера» (табл. 1).

Таблица 1

Анализ понятия «концепт»

<i>Учёные</i>	<i>Основная мысль научной работы</i>
Ю. С. Степанов	Концепт – «сгусток культуры в сознании человека, он не столько мыслится, сколько переживается»
И. А. Стернин, З. Д. Попов	Концепт представляет собой универсальный код, который формируется на основе чувственного опыта личности
С. А. Аскольдов	Концепт является мысленным образованием, т. к. он выражается в схемах
S. Schiffer, S. Steel	Концепт формируется на уровне мышления, инструментом определения концепта является язык
Ж. Делёз, Ф. Гваттари	Концепты – «центры вибраций», у каждого народа существует своя универсальная система концептов
Д. С. Лихачёв	Концепт не непосредственно возникает из значения слова, а является результатом столкновения словарного значения с личным и народным опытом человека
М. М. Полюжин	Концепт представляет собой совокупность рационального, эмоционального, абстрактного и конкретного компонентов
Л. И. Ручина, Т. М. Горшкова	Концепт представляет собой знаковую систему и реализуется в общении
С. А. Аскольдов, Н. Н. Болдырев, Д. С. Лихачёв, И. А. Стернин	Выявили виды и структуру концепта
Е. Н. Дмитриева	«Всё более проявляется тенденция к множественной характеристике концепта, что отвечает его природе: часть концептуальной информации имеет языковую «привязку», то есть способы языкового выражения, но часть – представляется в психике принципиально иным образом, то есть ментальными репрезентациями другого типа – образами, картинками, схемами и прочим» [2, с. 143–144]

Из вышеизложенного следует, что одним из инструментов формирования концептов профессиональной деятельности служит язык, поэтому необходимо формировать концепт-коммуникацию, что пред-

ставляет собой коммуникативный компонент педагогической модели судоводителя.

Совокупность концептов в сознании человека образуют концептосферу профессиональной деятельности специалиста (табл. 2).

Таблица 2

Анализ понятия «концептосфера»

<i>Учёные</i>	<i>Основная мысль научной работы</i>
С. В. Лазаревич, И. Г. Ольгинская, Е. Н. Панкратова	Концептосфера состоит из «взаимосвязанных концептов, отражающих социально-исторический опыт в конкретной сфере деятельности» [7]
Н. С. Сукроева	Специалист должен быть готов к «взаимодействию... на уровне смыслов с учётом культурных особенностей, ценностных ориентаций и ментальных свойств определённой профессиональной общности, результатов деятельности, образующих собой концептосферу специалиста» [12, с. 38]

Л. Ф. Косович, С. В. Ракина	Профессиональная концептосфера базируется на изучении студентами профессиональных предметов, а язык является фундаментом для формирования концептов, «способных стать фрагментами остова профессионально направленной концептосферы» [6, с. 76]
-----------------------------	---

В Федеральном государственном образовательном стандарте РФ перечислен ряд требований по подготовке специалистов морского профиля, а также перечень необходимых компетенций, которыми должны овладеть студенты данного профиля в процессе профессиональной подготовки, среди которых общекультурные и профессиональные компетенции. Таким образом, студент должен уметь самостоятельно приобретать знания в области судоходства, самостоятельно применять методы и средства познания, общения, самоконтроля, научно анализировать социальные проблемы и процессы, творчески мыслить, ориентироваться в экстремальных ситуациях, уметь адаптироваться в условиях иноязычной среды, осуществлять сбор, обработку, анализ и систематизацию научно-технической информации, участвовать в проведении научных исследований и разработке технических новинок, уметь вести коммуникацию на английском языке на профессионально значимые темы, вести эксплуатационную документацию на английском языке и др.¹

Для успешного формирования компетенций в процессе обучения должны быть сформированы личностные качества студента, которые находят своё отражение в модели концептосферы выпускников морского профиля. Сформированность личностных качеств, профессиональных знаний, умений и навыков способствует выходу морского направления на качественно новый уровень, при котором будущий выпускник данного профиля творчески мыслит в любых условиях и при любых обстоятельствах, чему способствует правильное формирование концептов.

Профессиональная деятельность штурмана является специфической. Реальная практика требует формирования знаковой сферы штурмана посредством знаковых мыслительных операций. Мы опираемся на концепцию, сформулированную Е. Н. Дмитриевой, в которой отмечается важность формирования смыслового поля.

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт по специальности «Судовождение». – М., 2010. – 54 с.

В научном труде автор приходит к заключению о том, что «целью профессиональной подготовки выступает содействие становлению профессиональных смысловых образований личности или, иначе, содействие профессионально значимому личностному смыслообразованию» [10].

Личностные качества формируются на основе сформированных смыслов. Нам необходим поиск тех ключевых характеристик, которые определяют профессиональную деятельность специалистов морского профиля. Наш практический опыт работы в обучении специалистов морского профиля, в частности судоводителей как представителей профессии человек – знаковая система, а также специфика данного профиля показывают, что для них важна сформированная концептосфера профессиональной деятельности в образовательном процессе вуза, основой которой являются сформированные концепты. Содержание и структура концептосферы, описанные в научном труде Е. Н. Дмитриевой, направлены на подготовку педагогов, чья деятельность формирует интеллектуальную, нравственную личность обучающихся. Однако профессиональная деятельность судоводителей, которая протекает в экстремальных условиях, заставляет нас пересмотреть ранее разработанные подходы в системе образования. По нашему мнению, судоводитель является носителем знаковой системы, которая включает знаки, схемы, световые и звуковые сигналы. Специфика деятельности судоводителей заключается не просто в использовании понятий на английском языке, а в восприятии звуков, сигналов и знаков, содержащих ценную информацию, которая должна быть правильно и своевременно декодирована и интерпретирована для обеспечения безопасности международного мореплавания. Личностные качества являются основой для правильного формирования концептов. Таким образом, у судоводителя *необходимо формировать личностно-смысловой компонент*.

Обязанности судоводителя включают следующие аспекты: чтение морских карт

и их анализ, навигационная прокладка, астрономические определения места судна по светилам и обозначение на карте, графическое и аналитическое счисление пути корабля, счисление пути судна по гирокомпасу и магнитокомпасу, определение места корабля визуальными и акустическими способами, передача визуальных и звуковых сигналов для обеспечения безопасности судоходства и др.

В своём пособии Н. А. Вахтанин делает акцент на том, что «материал в своде сведён в группы в соответствии с тематикой и для удобства разбора сигналов расположен в алфавитном порядке сигнальных сочетаний. Набор сигналов для передачи сообщений осуществляется с помощью слов-определителей, отображающих основную тему подготавливаемого сообщения»¹. Приведём пример сигналов или кодов-слов, которые судоводители используют в профессиональной деятельности: *A (Alfa, . -)* – У меня спущен водолаз; держитесь в стороне от меня и следуйте малым ходом; **B (Bravo, - ...)* – Я грузю, или выгружаю, или имею на борту опасный груз; *C (Charlie, -. -)* – Утвердительный «да»; **D (Delta, -. -)* – Держитесь в стороне от меня, я управляю с трудом и т. д.

Из-за необходимости мгновенно реагировать на какую-либо приближающуюся угрозу в максимально короткие сроки встаёт вопрос об экономии языковых средств, т. е. одно чётко сформулированное словосочетание или высказывание несёт огромную смысловую нагрузку, отражаясь в концепте. Когда существует угроза безопасности судна, в сообщении может быть использовано одно из слов-концептов, которое несёт в себе определенную смысловую нагрузку: *MAYDAY (бедствие)* – судну угрожает серьёзная опасность, необходима немедленная помощь; *PAN (срочность)* – сообщение, которое связано с безопасностью судна или безопасностью человека; *SECURITE (безопасность)* – сообщение о безопасности плавания или метеорологической обстановке.

Из вышеперечисленного следует, что у судоводителя *должны быть сформированы мыслительные конструкты*, которые выражаются сформированными концептами. Кроме того, если судно оказывается в

аварийной ситуации и нуждается в оказании помощи, то могут быть использованы следующие сигналы: дымовой сигнал – выпуск клубов дыма оранжевого цвета; сигнал, состоящий из квадратного флага с шаром или чем-либо похожим на шар сверху или снизу; сигнал бедствия по Международному своду сигналов (NC), переданный по радиосвязи; сигнал из сочетания звуков ... --- ... (SOS) по азбуке Морзе; сигналы аварийных радиобудев. Таким образом, профессиональная деятельность судоводителя опирается на восприятие звуков, сигналов, цвета, которые вызывают психологическую реакцию и активизацию психологических механизмов.

Особенно стоит отметить важность звуковых сигналов при маневрировании, которые регулируются правилами МППСС-72. Когда два судна расходятся в узком проходе, то одно из судов подаёт два продолжительных звука – «Я намереваюсь обогнать вас по правому борту»; два продолжительных и два коротких звука – «Я намереваюсь обогнать вас по левому борту». В случае, если одно судно не может понять действий другого судна, то подаются пять коротких звуковых сигналов или пять коротких световых проблесков. Если судно подходит к изгибу, а другие суда находятся вне поля зрения из-за наличия препятствий, то оно должно подавать один продолжительный звук².

Более того, судоводители должны уметь работать с разными видами карт, к которым относятся навигационные, синоптические, факсимильные. При прокладывании курса судоводитель имеет дело со схемами, знаками на графических и электронных картах. Синоптические и факсимильные карты служат для прогнозирования погодных условий. Так, штормовые предупреждения, обзоры, прогнозы «передаются полным текстом на языке страны, составившей его, и по-английски. Если по каким-либо причинам английский язык не может быть использован, то предупреждения передаются цифровым метеорологическим кодом FM 61D MAFOR» [1, с. 11–13]. В случае возникновения опасных гидрометеорологических условий «донесения... передаются в установленные адреса открытым текстом на национальном и английском языках или с помощью международных, цифровых, метеорологических кодов» [Там же, с. 57]. Однако, если какую-

¹ Вахтанин Н. А. Безопасность морского судоходства: учеб. пособие. – Изд. 4-е, перераб. и доп. – Севастополь: Рибэст, 2009. – С. 324.

² Яскевич А. П., Зурабов Ю. Г. Новые МППСС. – 2-е изд. – М.: Транспорт, 1979. – С. 278–280.

либо информацию об опасных явлениях передать не удаётся, тогда «эти характеристики словами добавляются к тексту телеграммы, закодированной соответствующим кодом» [Там же].

Следующим ключевым моментом в обеспечении мореходности судна и сохранения жизни на море является умение расшифровать знаки, определяющие навигационную опасность. При прохождении судов вблизи навигационных опасностей существуют предостерегательные знаки системы А (красный слева) и системы Б (красный справа). Данная система предполагает пять видов знаков: латеральные знаки (Lateral Marks); кардинальные знаки (Cardinal Marks); знаки, ограждающие отдельные опасности (Isolated Danger Marks); осевые знаки или знаки чистой воды (Save Water Marks); знаки специального назначения (Special Marks)¹. Каждый вид знаков является ограждением для безопасного прохода судна по морским путям. Из вышеупомянутого следует, что у судоводителей *необходимо формировать когнитивно-знаковый компонент*.

Результаты исследования и их обсуждение. Итак, из анализа специфики специальности судоводителя мы можем выделить структуру для судоводителя. В структуру концептосферы профессиональной деятельности входят следующие концепты: концепт-когниция, концепт-коммуникация, концепт-личность. Таким образом, выделенные концепты определяют содержание компонентов, которые способствуют формированию компетенций в образовательном процессе вуза.

Структура концептосферы профессиональной деятельности судоводителя отражена в табл. 3.

Таблица 3

Структура концептосферы профессиональной деятельности судоводителя

Компоненты	Содержание компонентов
Когнитивно-знаковый	Способность к системному мышлению, восприятию информации, креативность
Коммуникативный	Коммуникативная культура, мультикультурность, профессиональная и межличностная коммуникация

¹ Вахтанин Н. А. Основы судовождения: учеб. пособие. – 2-е изд. – Севастополь, 2009. – С. 57.

Личностно-смысловой	Лидерские качества, нравственность, психологическая устойчивость при работе в условиях неопределённости, ответственность, стремление к сотрудничеству
---------------------	---

Компоненты составляют модель формирования концептосферы профессиональной деятельности судоводителя. В модели формирования концептосферы должны быть следующие элементы: программно-целевой, теоретико-методологический, содержательно-технологический, результативно-оценочный и организационно-педагогический.

Программно-целевой элемент должен соответствовать образовательным целям и задачам по направлению подготовки «Судовождение». Целью обучения является «развитие у студентов личностных качеств, а также формирование общекультурных (универсальных) и профессиональных компетенций в соответствии с требованиями ФГОС ВО по данной специальности». Соответствующая цель реализуется в образовательном процессе, если сформирована концептосфера профессиональной деятельности судоводителя.

Теоретико-методологический элемент является основой для формирования концептосферы профессиональной деятельности судоводителей и повышения качества образования. Для реализации данного элемента необходимо учитывать личностно ориентированный, компетентностный, системный, деятельностный и информационно-смысловой подходы.

Содержательно-технологический элемент включает инновационные технологии и фактические материалы, необходимые для формирования концептосферы профессиональной деятельности судоводителей в образовательном процессе. Данный элемент является условием формирования когнитивно-знакового, коммуникативного, личностно-смыслового компонентов.

На наш взгляд, в структуру концептосферы профессиональной деятельности судоводителя необходимо внести все компоненты.

Мы выделили критерии сформированности каждого компонента модели концептосферы профессиональной деятельности судоводителя и систематизировали их в табл. 4.

Критерии и показатели сформированности концептосферы профессиональной деятельности судоводителя

<i>Критерии</i>	<i>Показатели</i>
Когнитивно-знаковый	<ul style="list-style-type: none"> – Умение вести надлежащее визуальное и слуховое наблюдение; – умение использовать и истолковывать информацию, получаемую от судовых метеорологических приборов; – способность использовать международный свод сигналов (МСС)
Коммуникативный	<ul style="list-style-type: none"> – Надлежащее знание английского языка, позволяющее лицу командного состава использовать навигационные карты и другие навигационные пособия, понимать метеорологическую информацию и сообщения относительно безопасности судна и его эксплуатации, поддерживать связь с другими судами, береговыми станциями, а также выполнять обязанности лица командного состава в экипаже, говорящем на различных языках; – способность использовать и понимать стандартные фразы ИМО для общения на море
Личностно-смысловой	<ul style="list-style-type: none"> – Способность к социальному взаимодействию на основе принятых моральных и правовых норм; уважение к историческому наследию и культурным традициям; толерантность к другой национальности и культуре в условиях многонациональных экипажей; владение нормами профессиональной и корпоративной этики; способность создавать в коллективе отношения сотрудничества; владение приемами саморегуляции поведения и методами конструктивного разрешения конфликтных ситуаций в различных условиях; – способность и готовность к адаптации к новым ситуациям, переоценке накопленного своего и чужого опыта, анализу и оценке своих возможностей, к самостоятельному обучению в новых условиях производственной деятельности с умением установления приоритетов для достижения цели в разумное время (ОК-7); – способность и готовность организовать работу коллектива в сложных и критических условиях, осуществлять выбор, обоснование, принятие и реализацию управленческих решений в рамках приемлемого риска; способность оценивать условия и последствия принимаемых организационно-управленческих решений (ПК-18); – способность сформировать цели проекта (программы), решения задач, критерии и показатели степени достижения целей, построить структуру их взаимосвязей, выявить приоритеты решения задач с учётом системы национальных и международных требований, нравственных аспектов деятельности (ПК-22)

Заключение. Мы пришли к выводу о том, что в процессе анализа литературы выявлена необходимость формирования концептосферы профессиональной деятельности судоводителя. Это связано с тем, что концепты определяют содержание компонентов, которые и позволяют сформировать компетенции (знания, умения, навыки и личностные качества), отвечающие требованиям международных морских стандартов, и ликвидировать разрыв между требованиями профессионального стандарта, с одной стороны, и образовательным стандартом и реальной подготовкой – с другой.

Анализ особенностей профессии судоводителя позволил нам выделить следующие элементы концептосферы судоводителей, а именно: когнитивно-знаковый, коммуникативно-деятельностный, личностно-

смысловой. В модели формирования концептосферы профессиональной деятельности должны быть следующие элементы: программно-целевой, теоретико-методологический, содержательно-технологический, результативно-оценочный и организационно-педагогический. Мы выделили критерии и показатели формирования концептосферы профессиональной деятельности судоводителя. Перспектива наших дальнейших исследований связана с составлением модели концептосферы и определением технологий и методологии для формирования компонентов модели концептосферы судоводителей. Формирование концептосферы профессиональной деятельности судоводителей будет способствовать устранению противоречий, существующих в системе профессиональной подготовки кадров.

Список литературы

1. Агалаков В. С. Гидрометеорологическое обеспечение мореплавания. Севастополь: ВИНГА, 2003. 67 с.
2. Дмитриева Е. Н. Информационно-смысловой подход в профессиональной подготовке учителя (теоретико-методологические основы). Н. Новгород: Изд-во НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2003. 183 с.
3. Дмитриева Е. Н. Смысловая парадигма как основа совершенствования профессиональной подготовки педагогов в вузе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Н. Новгород, 2004. 41 с.
4. Дмитриева Е. Н. Смысловая парадигма как педагогическая детерминанта управления качеством профессионального образования в вузе // Вестник ННГУ. 2004. Вып. 1. С. 107–110.
5. Зверев С. Э. Обучение владению военной лексикой и терминологией курсантов военных вузов [Электронный ресурс] // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2009. № 102. Режим доступа: <http://www.cyberleninka.ru> (дата обращения: 10.03.2017).
6. Косович Л. Ф., Ракитина С. В. Профессионально ориентированные учебные материалы как инструмент формирования концептосферы будущего экономиста-инофона // Альманах современной науки и образования. 2013. № 1. С. 75–77.
7. Лазаревич С. В., Ольгинская И. Г., Панкратова Е. Н. Развитие коммуникативного мышления при профессионально ориентированном обучении иностранному языку // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 3. С. 415.
8. Савельева И. Ф. Концепт как универсальная единица формирования знаний в процессе обучения студентов языкового вуза иностранному языку [Электронный ресурс] // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2009. № 102. Режим доступа: <http://www.cyberleninka.ru> (дата обращения: 05.06.2017).
9. Севастьянова И. В. Новые тенденции в подготовке специалистов морского профиля: материалы II Международной научно-практической конференции (29 сентября 2016 г.). Кемерово: ЗапСибНЦ, 2016. Т. 2. С. 145–148.
10. Севастьянова И. В., Моторная С. Е. Морской специалист сегодня: связь личностных качеств с условиями работы // Наука и современность. 2016. № 1. С. 148–156. DOI: 10.17117/ns.2016.01.148.
11. Севастьянова И. В., Моторная С. Е. Противоречия в подготовке специалистов морского профиля: соотношение профессионального и образовательного стандартов // Наука и современность. 2017. № 1. С. 118–127. DOI: 10.17117/ns.2017.01.118.
12. Сукроева Н. С. Многоязычная коммуникация как фактор развития концептосферы будущего специалиста // Среднее профессиональное образование. 2011. № 9. С. 36–38.
13. Ястребова Г. А. Педагогическая картина мира: методологические основы исследования профессиональной концептосферы учителя [Электронный ресурс] // Известия ВГПУ. 2006. № 4. Режим доступа: <http://www.cyberleninka.ru> (дата обращения: 08.06.2017).

Статья поступила в редакцию 28.07.2017; принята к публикации 10.08.2017

Библиографическое описание статьи

Севастьянова И. В. Проблема формирования концептосферы профессиональной деятельности судоводителя // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Педагогические науки. 2017. Т. 12, № 5. С. 55–64.

Irina V. Sevastyanova,

Postgraduate Student,

Sevastopol State University

(33 Universitetskaya st., Sevastopol, 299053, Russia),

e-mail: irsevastyanova@gmail.com

The Problem of Shaping Navigator's Professional Concept Sphere

The features of navigator's professional training are analyzed. It is revealed that a navigator is the representative of the profession in person-sign system who performs his duties in extreme conditions. For successful formation of competences in the process of professional training, personal qualities along with knowledge and skills of the student are to be shaped. The shaping of personal qualities, professional knowledge, skills of the navigator reflected in navigator's professional concept sphere get the sea direction to a new level. Correct shaping of concepts enables the effective professional activity in any conditions and under any circumstances. The concepts define the content of the components which allow us to shape the competences (knowledge, skills and personal qualities), meeting the requirements of the international sea standards. The

analysis of scientific papers on the problem of shaping professional concept sphere of military cadets, economists, philologists, teachers is carried out. The structure of navigator's concept sphere which includes the cognitive and sign, communicative, personal and meaningful components is revealed. The following elements of the model of navigator's professional concept sphere are revealed: program and target, theoretical-methodological, content and technological, resultative and estimated, organizational and pedagogical. The criteria and the indicators of pedagogical model of shaping navigator's professional concept sphere are formulated. The shaping of these elements will enable the shaping of the competences described in the educational standard, and the elimination of contradictions in the system of training of sea profile specialists.

Keywords: higher education, sea profile, navigators, professional training, competences, concept, navigator's professional concept sphere

References

1. Agalakov V. S. Gidrometeorologicheskoe obespechenie moreplavaniya. Sevastopol': VINGA, 2003. 67 s.
2. Dmitrieva E. N. Informatsionno-smyslovoi podkhod v professional'noi podgotovke uchitelya (teoretiko-metodologicheskie osnovy). N. Novgorod: Izd-vo NGLU im. N. A. Dobrolyubova, 2003. 183 s.
3. Dmitrieva E. N. Smyslovaya paradigma kak osnova sovershenstvovaniya professional'noi podgotovki pedagogov v vuze: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.01. N. Novgorod, 2004. 41 s.
4. Dmitrieva E. N. Smyslovaya paradigma kak pedagogicheskaya determinanta upravleniya kachestvom professional'nogo obrazovaniya v vuze // Vestnik NNGU. 2004. Vyp. 1. S. 107–110.
5. Zverev S. E. Obuchenie vladeniyu voennoi leksikoi i terminologii kursantov voennykh vuzov [Elektronnyi resurs] // Izvestiya RGPU im. A. I. Gertsena. 2009. № 102. Rezhim dostupa: <http://www.cyberleninka.ru> (data obrashcheniya: 10.03.2017).
6. Kosovich L. F., Rakitina S. V. Professional'no orientirovannye uchebnye materialy kak instrument formirovaniya kontseptosfery budushchego ekonomista-inofona // Al'manakh sovremennoi nauki i obrazovaniya. 2013. № 1. S. 75–77.
7. Lazarevich S. V., Ol'ginskaya I. G., Pankratova E. N. Razvitie kommunikativnogo myshleniya pri professional'no orientirovannom obuchenii inostrannomu yazyku // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2015. № 3. S. 415.
8. Savel'eva I. F. Kontsept kak universal'naya edinitsa formirovaniya znaniy v protsesse obucheniya studentov yazykovogo vuza inostrannomu yazyku [Elektronnyi resurs] // Izvestiya RGPU im. A. I. Gertsena. 2009. № 102. Rezhim dostupa: <http://www.cyberleninka.ru> (data obrashcheniya: 05.06.2017).
9. Sevast'yanova I. V. Novye tendentsii v podgotovke spetsialistov morskogo profilya: materialy II Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii (29 sentyabrya 2016 g.). Kemerovo: ZapSibNTs, 2016. T. 2. S. 145–148.
10. Sevast'yanova I. V., Motornaya S. E. Morskoi spetsialist segodnya: svyaz' lichnostnykh kachestv s usloviyami raboty // Nauka i sovremennost'. 2016. № 1. S. 148–156. DOI: 10.17117/ns.2016.01.148.
11. Sevast'yanova I. V., Motornaya S. E. Protivorechiya v podgotovke spetsialistov morskogo profilya: sootnoshenie professional'nogo i obrazovatel'nogo standartov // Nauka i sovremennost'. 2017. № 1. S. 118–127. DOI: 10.17117/ns.2017.01.118.
12. Sukroeva N. S. Mnogoyazychnaya kommunikatsiya kak faktor razvitiya kontseptosfery budushchego spetsialista // Srednee professional'noe obrazovanie. 2011. № 9. S. 36–38.
13. Yastrebova G. A. Pedagogicheskaya kartina mira: metodologicheskie osnovy issledovaniya professional'noi kontseptosfery uchitelya [Elektronnyi resurs] // Izvestiya VGPU. 2006. № 4. Rezhim dostupa: <http://www.cyberleninka.ru> (data obrashcheniya: 08.06.2017).

Received: July 28, 2017; accepted for publication August 10, 2017

Reference to the article

Sevastyanova I. V. The Problem of Shaping Navigator's Professional Concept Sphere // Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series Pedagogical Sciences. 2017. Vol. 12, No. 5. PP. 55–64.

МЕТОДОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ METHODOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

УДК 378.147.34

DOI: 10.21209/2542-0089-2017-12-5-65-71

Алия Ануваровна Добрикова¹,
кандидат культурологии, доцент,
Южно-Уральский государственный университет (НИУ)
(454080, Россия, г. Челябинск, пр-т Ленина, 76),
e-mail: aa.dobrikova@gmail.com

Екатерина Николаевна Пескова²,
кандидат филологических наук, доцент
Южно-Уральский государственный университет (НИУ)
(454080, Россия, г. Челябинск, пр-т Ленина, 76),
e-mail: en-peskova@yandex.ru

Разыгрывание ролей как метод активного обучения бакалавров рекламы и связей с общественностью в онлайн- и офлайн-среде

В статье рассматривается метод «разыгрывание ролей», который применяется в процессе подготовки бакалавров рекламы и связей с общественностью. Актуальность его изучения и использования в педагогической практике обусловлена острой потребностью в максимальном погружении студентов в профессиональную деятельность. На примере междисциплинарного занятия «Консалтинг в области персонального имиджмейкинга» описываются основные этапы внедрения данного активного метода обучения – подготовка, реализация и оценка эффективности. Уникальность рассмотренного в статье занятия состоит в том, что: во-первых, происходит объединение двух дисциплин – «Имиджология» и «Основы интегрированных коммуникаций (рекламы и связей с общественностью)»; во-вторых, процесс обучения включает дистанционный элемент, реализуемый на площадке социальной сети «ВКонтакте». Авторами обозначены роли, которые студенты могли выбрать для выполнения задания, – имиджмейкер, стилист, спичрайтер, копирайтер, специалист по рекламе и связям с общественностью и др. Описанные результаты занятия дают возможность утверждать, что активное обучение позволяет студенту получить опыт решения коммуникационных задач как в коллективе, так и индивидуально. В работе отмечается, что эффективность метода «разыгрывание ролей» значительно повышается, если преподаватель использует в процессе работы со студентами онлайн- и офлайн-среду, а также вовлекает участников занятия в оценку работ своих коллег.

Ключевые слова: активные имитационные методы обучения, разыгрывание ролей, обучение бакалавров по направлению «Реклама и связи с общественностью», междисциплинарное занятие, дистанционное обучение

¹ А. А. Добрикова разрабатывает концепции междисциплинарного занятия, организует взаимодействие со студентами в офлайн- и онлайн-среде, систематизирует и анализирует полученные результаты, оформляет статью.

² Е. Н. Пескова разрабатывает концепции междисциплинарного занятия, организует взаимодействие со студентами в офлайн- и онлайн-среде, систематизирует и анализирует полученные результаты, оформляет статью.

Введение. Внимание современных студентов довольно сложно удерживать на протяжении всего практического занятия, так как у них преобладает клиповое мышление. Преподаватели стремятся использовать такие формы занятий, которые позволят решить определённые задачи; сформировать ряд конкретных общих и профессиональных компетенций; повысить интерес к учебному процессу, его результативность; развить творческий потенциал обучающихся; определить уровень усвоения материала и др., то есть обращаются к активным имитационным методам обучения.

Отличительными особенностями данной группы методов, по мнению таких авторов, как Е. В. Зарукина, Н. А. Логинова, М. М. Новик, являются:

- целенаправленная активизация мышления (в этом случае обучаемый активно вовлечён в процесс, независимо от его желания);

- достаточно длительное время вовлечения обучаемых в учебный процесс (не кратковременная или эпизодическая активность, а устойчивая, в течение всего занятия);

- самостоятельная творческая выработка решений (реализация высокой степени мотивации и эмоциональности обучаемых);

- интерактивный характер (непрерывное взаимодействие субъектов учебной деятельности, свободный обмен мнениями о возможностях разрешения поставленной задачи)¹.

Наряду с такими известными методами активного обучения, как анализ конкретных ситуаций (case-study), игровое производственное проектирование, семинар-дискуссия, круглый стол, мозговой штурм, деловая игра, подробно описанными в работах А. Н. Дробахиной, Г. И. Окань, О. В. Смирновой и В. А. Шамиса [3; 5; 8; 10], популярность набирает разыгрывание ролей. Рассмотрим его особенности подробнее.

Данный имитационный метод часто используют для решения рабочих задач в процессе подготовки студентов по таким научным направлениям, как «Менеджмент»,

¹ Зарукина Е. В., Логинова Н. А., Новик М. М. Активные методы обучения: рекомендации по разработке и применению: учеб.-метод. пособие. – СПб.: СПбГИЭУ. – 2010. – С. 5.

«Экономика», «Политика», «Продвижение» и многое другое. С его помощью можно в течение одного занятия акцентировать внимание на нескольких проблемах, которые не обязательно должны быть связаны между собой. Главное в данном случае – наличие, как минимум, двух точек зрения по какому-либо вопросу, нахождение компромиссного решения внутри команды и при взаимодействии с оппонентами умение работать с учётом временных и пространственных рамок, наличие конструктивной критики и составление списка рекомендаций по оптимизации обсуждаемого процесса.

Таким образом, разыгрывание ролей как активный имитационный метод обучения характеризуется такими признаками, как:

- наличие задачи и проблемы, распределение ролей между участниками их решения (имитация конкретной рабочей ситуации);

- взаимодействие участников игрового занятия обычно посредством проведения дискуссии (каждый из участников может высказать своё мнение);

- введение преподавателем в процессе занятия корректирующих условий (преподаватель может по определённым причинам прервать обсуждение, сообщить новые сведения о решаемой проблеме, направить обсуждение в другое русло и т. д.);

- оценка результатов обсуждения и подведение итогов (всеми участниками: преподавателем и обучаемыми)².

Методология и методы исследования. Уникальность имитационного метода разыгрывания ролей в том, что с его помощью можно решить целый спектр задач (в зависимости от степени изученности курса, учебной цели и направленности занятия). Такая форма позволит сформировать интерес к дисциплине, развить творческие способности и аналитическое мышление обучающихся, убедить их в практической значимости изучаемого материала, оценить уровень усвоения учебной информации, избежать ошибочных трактовок, решений, действий.

Рассмотрим продуктивность разыгрывания ролей на конкретном примере. Междисциплинарное занятие «Консалтинг

² Курьянов М. А., Половцев В. С. Активные методы обучения: метод. пособие. – Тамбов: Изд-во ТГТУ, 2011. – С. 18–19.

в области персонального имиджмейкинга» было проведено как экспериментальное для поиска новых форм подготовки студентов направления «Реклама и связи с общественностью» и позволило объединить материалы двух дисциплин «Имиджелогия» и «Основы интегрированных коммуникаций». Авторы данного практического занятия проводят исследование методик преподавания профессиональных дисциплин более 12 лет, апробируя перспективные и эффективные формы взаимодействия со студентами [6; 7].

Базой исследования является двухэтапная форма мероприятия. Первый (дистанционный) этап междисциплинарного занятия прошёл с 12 по 16 апреля 2017 года в закрытой группе в социальной сети «ВКонтакте» (<https://www.vk.com/club144808478>), второй (очный) – 17 апреля 2017 года в 454-й аудитории главного корпуса Южно-Уральского государственного университета (НИУ). В мероприятии приняли участие студенты 2-х и 3-х курсов (28 чел.), обучающиеся по направлению «Реклама и связи с общественностью».

Перейдём к описанию полученного инновационного опыта. В связи с тем, что будущие специалисты в обозначенной выше области должны владеть навыком взаимодействия с целевыми группами как офлайн-, так и онлайн-среде, разыгрывание ролей проводилось в два этапа. Первый – дистанционный – заключался в том, что команды в течение трёх дней готовили выдуманную биографию одного члена группы (с одним условием – не брать политическую сферу).

Одна команда сняла видеообращение нового директора банка к персоналу, на основе которого вторая группа осуществила анализ кинетического и вербального имиджа героя.

Вторая команда сделала серию фотографий автора работ по психологии (с одним условием – одно фото должно быть в полный рост), на основе которых оппоненты смогли проанализировать габитарный и средовой имидж персонажа.

Материалы (биографии и сопровождающие их видеоролик и фотографии) были размещены в группе «ВКонтакте», специально созданной для занятия. Контент нужно было выложить 14 апреля не позднее 18.00 часов. С этого момента по-

явилась возможность до 16 апреля оставлять комментарии к работам оппонентов, выделять слабые стороны тех типов имиджа, с которыми работали команды.

Для обеспечения понятности и упрощения процесса подготовки участники получили пояснительные документы:

1. Пример биографии.

2. Список возможных ролей для работы над контентом, например:

– Герой – человек, биографию которого готовит команда.

– Оператор/фотограф – участник, занимающийся видео-/фотосъёмкой.

– Монтажёр – участник, отвечающий за качество видео-/фотоматериала, занимающийся его обработкой, отбором кадров и т. д.

– Сценарист – участник, продумывающий ход съёмок, сюжетную линию материала.

– Имиджмейкер – участник, отвечающий за гармоничное сочетание компонентов персонального имиджа героя, обозначенных в задании.

– Копирайтер – участник, отвечающий за качество сочетаемости вербальных, невербальных и паравербальных компонентов материала.

– Специалист по рекламе и связям с общественностью – участник, отвечающий за активность посетителей группы, привлекающий внимание к материалам, «подогревающий» ситуацию.

– Другие варианты ролей (по решению команды).

3. Минимальные технические требования к материалам (социальные сети не предполагают в обязательном порядке высокое качество визуального контента).

Преподаватели заранее ознакомили участников с критериями оценки данного этапа. Список получился следующим:

1. Качество контента, размещённого в группе «ВКонтакте».

2. Точность выполнения задания.

3. Учёт технических характеристик файла.

4. Максимальная вовлечённость студентов группы в процесс.

5. Качество реализации функций полученной роли.

6. Количество оставленных комментариев к материалу коллег.

7. Качество комментариев.

8. Соответствие материала самому информационному ресурсу (социальная сеть).

9. Соблюдение дедлайна.

10. Командный дух.

Первый этап позволил выявить ряд положительных результатов занятия: студенты способны деликатно делать замечания и выражать несогласие с ними, импровизировать в случае необходимости, грамотно реализовывать предложенную им роль, коллективно принимать решения, применять теоретические знания на практике в соответствии с рабочей ситуацией.

Следует отметить и выявленные недочёты в усвоении материала изучаемых дисциплин, а также отсутствие у студентов некоторых навыков работы с целевой аудиторией в социальных сетях, низкий уровень самостоятельности студентов. Удивило также, что даже небольшой по объёму материал не был составлен участниками без речевых, грамматических и пунктуационных ошибок. К сожалению, не все студенты способны соблюдать дедлайн, работать в экстремальных условиях, а организованность и стрессоустойчивость – основные качества специалиста в сфере рекламы и связей с общественностью. Таким образом, преподавателями были выявлены учебные блоки, требующие дополнительного внимания.

Второй этап, который проходил в офлайн-среде, представлял собой имитацию коллективной профессиональной деятельности. Каждая команда должна была провести консультацию для заказчика – персоны, чей имидж она анализировала в первом туре. Перед участниками стояли следующие цели:

1. Предоставить заказчику конкретные рекомендации, которые позволят ему улучшить имидж.

2. Убедить заказчика в профессионализме команды-консультанта.

Для достижения первой цели студентам нужно было выбрать четверых коллег, которые определили для себя роли, максимально соответствующие ситуации. Например, группа, которая занималась оптимизацией габитарного и средового имиджа, выбрала следующих специалистов: стилист, фотограф, имиджмейкер, кутюрье.

Для достижения второй цели команды продумали первый элемент встречи с заказ-

чиком – представление. Ключевым инструментом данного блока стала персональная визитная карточка. Каждый специалист вручил её клиенту для дальнейшей оценки по следующим критериям: качество исполнения, оригинальность дизайна, отражение рода деятельности в оформлении и др.

Каждая группа подготовила документ «Проект оптимизации имиджа», который предоставила заказчику. Данный инструмент был связан и с первой, и со второй целью, так как позволял продемонстрировать не только потенциал команды, но и давал возможность клиенту получить программу развития имиджа.

Обязательным этапом реализации имитационного метода «разыгрывание ролей» является оценка результатов. В рамках очного этапа занятия «Консалтинг в области персонального имиджмейкинга» каждая команда заполнила оценочный лист, который включал следующие критерии:

1. Команда консультантов состоит из 4 специалистов.

2. Каждый консультант представился и вручил персональную визитную карточку.

3. Все визитные карточки содержат основную информацию: фамилия и имя, должность, контакты.

4. Представлены результаты анализа имиджа персоны.

5. В результатах анализа выделены как позитивные, так и негативные стороны.

6. Презентованы рекомендации, направленные на улучшение имиджа персоны.

7. Рекомендации полностью соответствуют выделенным недостаткам имиджа (то есть для работы с каждой слабой стороной предложены конкретные действия).

8. Осуществлена работа с клиентом по улучшению имиджа.

9. Команда представила документ «Проект оптимизации имиджа персоны».

10. Документ имеет титульный лист, чёткую структуру. В тексте отсутствуют ошибки (орфографические, синтаксические и пр.).

11. Консультанты вежливы и с уважением относятся к заказчику.

12. Консультантов интересует обратная связь (они прислушиваются к мнению заказчика).

13. Имидж консультантов целостный и продуманный. Он полностью соответствует ситуации.

14. Консультанты владеют профессиональной лексикой (дисциплина «Имиджология»).

15. Консультация длилась не менее 15 мин.

Если команда по какому-либо пункту ставила ноль баллов, то она аргументировала свой выбор. Педагоги также заполнили оценочный лист с представленными выше критериями.

Итоговый балл складывался из следующих составляющих:

1. Оценка преподавателями первого этапа занятия.

2. Оценка командами второго этапа занятия.

3. Оценка педагогами второго этапа занятия.

В конце междисциплинарного занятия его организаторы выделили сильные и слабые стороны команд-консультантов.

Например, команде второго курса удалось:

– сформировать позитивное впечатление о себе в процессе знакомства с заказчиком;

– выстроить эффективную коммуникацию с клиентом, мнение которого интересовало участников на протяжении всей консультации;

– выделить недостатки средового имиджа и предложить конкретные действия, которые позволят его оптимизировать.

К недостаткам команды второго курса можно отнести следующие:

– низкое качество оформления документа «Проект оптимизации имиджа»;

– постоянное обращение одного из консультантов к напечатанному тексту, который лежал перед ним на столе;

– излишняя эмоциональность студента, который выбрал роль кутюрье.

Таким образом, заключительная часть занятия имела интерактивный характер, что позволяет отметить у разыгрывания ролей черты группы интерактивных методов обучения, описанных в работах Ф. Б. Бурхановой и С. Е. Родионовой, Д. В. Добрыниной, Е. О. Козыревой, М. В. Терских [1; 2; 4; 9]. С помощью имитационного метода «разыгрывание ролей» удалось выстроить коммуникации сразу в трёх системах:

– студенты – преподаватели;

– студенты – студенты (внутри одной учебной группы);

– студенты – студенты (между двумя учебными группами).

Результаты исследования и их обсуждение. Через несколько дней после междисциплинарного занятия студенты заполнили анкеты, разработанные преподавателями для получения обратной связи. Опрос позволил определить, что большая часть студентов отнесла выполняемое задание к среднему уровню сложности, однако не все его элементы были понятны. Преобладающая часть респондентов (90 %) отметили, что задание полностью соответствует дисциплинам («Имиджология» и «Основы интегрированных коммуникаций») и имеет высокую практическую значимость. Все студенты поставили максимальную оценку занятию по такому пункту, как «формат (разыгрывание ролей)». Открытые вопросы анкеты позволили выявить сильные стороны семинара: «возможность живого общения», «наличие конкуренции», «творческий подход», «получение обратной связи от студентов и преподавателей», «наличие системы поощрения: сладкие призы, которые получил каждый участник в конце занятия».

Выводы. Таким образом, междисциплинарное занятие «Консалтинг в области персонального имиджмейкинга» позволило активизировать познавательную и творческую деятельность студентов, обучающихся по направлению «Реклама и связи с общественностью». Использование имитационного метода «разыгрывание ролей» помогло студентам укрепить знания и навыки, необходимые для решения конкретных проблемных ситуаций, а также выступить в качестве создателей кейса (выбор персоны, написание биографии, создание контента и т. п.) и активно взаимодействовать с коллективом, погрузиться в сферу имиджмейкинга. Проведение занятия в онлайн- и офлайн-среде не только способствовало повышению интереса студентов к имитационному методу обучения, но и обеспечило максимальное вовлечение начинающих специалистов в области рекламы и связей с общественностью в процесс работы над персональным имиджем.

Список литературы

1. Бурханова Ф. Б., Родионова С. Е. Внедрение инновационных активных и интерактивных методов обучения и образовательных технологий в российских вузах: современное состояние и проблемы // Вестник Башкирского университета. 2012. Т. 17, № 4. С. 1862–1875.
2. Добрынина Д. В. Инновационные методы обучения студентов вузов как средство реализации интерактивной модели обучения // Вестник Бурятского государственного университета. 2010. № 5. С. 172–176.
3. Дробахина А. Н. Активные методы обучения: опыт применения в процессе профессиональной подготовки студентов // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2014. № 38. С. 79–84.
4. Козырева Е. О. Применение интерактивных методов обучения в высших учебных заведениях // Наука и современность. 2016. № 45. С. 28–34.
5. Окань Г. И. Активные методы обучения в вузе: содержание и особенности внедрения // Научный диалог. 2012. № 1. С. 265–270.
6. Пескова Е. Н., Добрикова А. А. Формы сотрудничества гуманитарных и технических специальностей Южно-Уральского государственного университета // Научно-практический семинар «Public Relations – наука, образование, профессия»: тезисы докладов и выступлений. СПб.: ЛЭТИ, 2012. С. 76–80.
7. Пескова Е. Н., Хажиева А. А. Роль лаборатории корпоративной культуры и лаборатории социальных PR-проектов в подготовке специалистов по связям с общественностью и рекламе // PR-образование в регионах России: актуальные вопросы и тренды: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (22–23 окт. 2009 г). Челябинск: Изд-во УралГУФК, 2009. С. 167–171.
8. Смирнова О. В. Активные методы обучения в вузе // Вестник Череповецкого государственного университета. 2016. № 4. С. 129–133.
9. Терских М. В. Интерактивные методы обучения бакалавров по направлению подготовки «Реклама и связи с общественностью» // Педагогическое образование в России. 2013. № 1. С. 152–158.
10. Шамис В. А. Активные методы обучения в вузе [Электронный ресурс] // Сибирский торгово-экономический журнал. Режим доступа: <http://www.cyberleninka.ru/article/n/aktivnye-metody-obucheniya-v-vuze> (дата обращения: 23.04.2017).

Статья поступила в редакцию 24.04.2017; принята к публикации 23.05.2017

Библиографическое описание статьи

Добрикова А. А., Пескова Е. Н. Разыгрывание ролей как метод активного обучения бакалавров рекламы и связей с общественностью в онлайн- и офлайн-среде // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Педагогические науки. 2017. Т. 12, № 5. С. 65–71. DOI: 10.21209/2542-0089-2017-12-5-65-71.

Aliya A. Dobrikova¹,

*Candidate of Culturology, Associate Professor,
South Ural State University
(76 pr. Lenina, Chelyabinsk, 454080, Russia),
e-mail: aa.dobrikova@gmail.com*

Ekaterina N. Peskova²,

*Candidate of Philology, Associate Professor,
South Ural State University
(76 pr. Lenina, Chelyabinsk, 454080, Russia),
e-mail: en-peskova@yandex.ru*

**Roleplaying as a Method of Active Training of Advertising
and Public Relations Bachelors in Online and Offline Environment**

The article discusses the method of “roleplaying” used in the process of training of bachelors of advertising and public relations. The relevance of its study and use in teaching practice conditioned by the acute need for maximum immersion of students in professional activities. Using the example of interdisciplinary classes on “Consulting in the field of personal image-making” the

¹ A. A. Dobrikova: development of the concept of interdisciplinary activity, organization and interaction with students in online and offline environment, systematization and analysis of the results, preparation of the manuscript.

² E. N. Peskova: development of the concept of interdisciplinary activity, organization and interaction with students in the online and offline environment, systematization and analysis of the results, preparation of the manuscript.

main stages of the implementation of this active learning method – preparation, implementation, and evaluation of effectiveness are described. The uniqueness of study examined in the article is firstly in the integration of two disciplines – “Imagology” and “Basics of integrated communications (advertising and public relations)”; secondly – in the learning process that includes remote element implemented on the social networking site V Kontakte. The authors proposed the roles that the students chose to perform doing the task – image-maker, stylist, speechwriter, copywriter, specialist in advertising and public relations, etc. The results of the classes give the opportunity to argue that active learning allows the student to gain experience of solving communication tasks in a team or individually. The issue mentioned that the effectiveness of the method of “roleplaying” is greatly enhanced when the teacher uses online and offline environment in the process of working with students, and involving participants in the evaluation of the work of their colleagues.

Keywords: active imitative methods of teaching, roleplaying, image-making, training of bachelors in specialty “Advertising and public relations”, interdisciplinary lesson, distance learning

References

1. Burkhanova F. B., Rodionova S. E. Vnedrenie innovatsionnykh aktivnykh i interaktivnykh metodov obucheniya i obrazovatel'nykh tekhnologii v rossiiskikh vuzakh: sovremennoe sostoyanie i problemy // Vestnik Bashkirskogo universiteta. 2012. T. 17, № 4. S. 1862–1875.
2. Dobrynina D. V. Innovatsionnye metody obucheniya studentov vuzov kak sredstvo realizatsii interaktivnoi modeli obucheniya // Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. 2010. № 5. S. 172–176.
3. Drobakhina A. N. Aktivnye metody obucheniya: opyt primeneniya v protsesse professional'noi podgotovki studentov // Psikhologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya. 2014. № 38. S. 79–84.
4. Kozyreva E. O. Primenenie interaktivnykh metodov obucheniya v vysshikh uchebnykh zavedeni-yakh // Nauka i sovremennost'. 2016. № 45. S. 28–34.
5. Okan' G. I. Aktivnye metody obucheniya v vuze: sodержanie i osobennosti vnedreniya // Nauchnyi dialog. 2012. № 1. S. 265–270.
6. Peskova E. N., Dobrikova A. A. Formy sotrudnichestva gumanitarnykh i tekhnicheskikh spetsial'nostei Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta // Nauchno-prakticheskii seminar «Public Relations – nauka, obrazovanie, professiya»: tezisy dokladov i vystuplenii. SPb.: LETI, 2012. S. 76–80.
7. Peskova E. N., Khazhieva A. A. Rol' laboratorii korporativnoi kul'tury i laboratorii sotsial'nykh PR-proektov v podgotovke spetsialistov po svyazyam s obshchestvennost'yu i reklame // PR-obrazovanie v regionakh Rossii: aktual'nye voprosy i trendy: materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. (22–23 okt. 2009 g). Chelyabinsk: Izd-vo UralGUFK, 2009. S. 167–171.
8. Smirnova O. V. Aktivnye metody obucheniya v vuze // Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta. 2016. № 4. S. 129–133.
9. Terskikh M. V. Interaktivnye metody obucheniya bakalavrov po napravleniyu podgotovki «Reklama i svyazi s obshchestvennost'yu» // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2013. № 1. С. 152–158.
10. Shamis V. A. Aktivnye metody obucheniya v vuze [Elektronnyi resurs] // Sibirskii torgovo-ekonomicheskii zhurnal. Rezhim dostupa: <http://www.cyberleninka.ru/article/n/aktivnye-metody-obucheniya-v-vuze> (data obrashcheniya: 23.04.2017).

Received: April 24, 2017; accepted for publication May 23, 2017

Reference to the article

Dobrikova A. A., Peskova E. N. Roleplaying as a Method of Active Training of Advertising and Public Relations Bachelors in Online and Offline Environment // Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series Pedagogical Sciences. 2017. Vol. 12, No. 5. PP. 65–71. DOI: 10.21209/2542-0089-2017-12-5-65-71.

УДК 378(14.35)

DOI: 10.21209/2542-0089-2017-12-5-72-80

Наталья Викторовна Елашкина,
кандидат педагогических наук, доцент,
Иркутский национальный исследовательский
технический университет
(664074, Россия, г. Иркутск, ул. Лермонтова, 83),
e-mail: Nat.Yelashkina@gmail.com

Умение чтения как средство эффективной реализации дистанционной формы овладения иностранным языком

Статья посвящена рассмотрению вопроса, касающегося сути дистанционной формы обучения. Для определения специфики данного вида обучения мы обратились к имеющимся в лингводидактике подходам. В данной статье описан в деталях лингводидактический потенциал дистанционной формы обучения применительно к овладению иноязычным общением. Автору удалось обосновать, что он заключается в обеспечении реального обильного, интенсивного процесса общения с пространственно удалёнными разнообразными партнёрами по коммуникации, в том числе с носителями языка. Данная форма обучения способствует культурному, гуманитарному развитию студентов на основе приобщения к самой широкой информации культурного, этнического, гуманистического плана. В статье обоснована идея и доказательно описан тот факт, что если под коммуникацией, которая обильна в дистанционном обучении, понимается богатый обмен информацией на иностранном языке, то соответственно наиболее адекватной формой передачи этой информации в дистанционном общении с помощью сети Интернет является восприятие/передача текстовых сообщений. Иными словами, осуществляется телекоммуникационная письменная коммуникация. Данная статья описывает процесс письменной коммуникации в интернет и обосновывает эффективность его осуществления посредством применения учебного умения чтения. Автор утверждает, что данное умение значимо, так как информация в ходе использования телекоммуникаций как средства обучения практически во всём своём объёме поступает через зрительный канал. В статье автор охарактеризовал учебное умение чтения как с позиций быстроты протекания процесса обучения, так и с позиций достижения адекватности понимания.

Ключевые слова: дистанционное обучение, дидактический потенциал, иноязычная коммуникативная компетенция, обучение с помощью сети Интернет, обучение иностранным языкам, учебное умение чтения

Введение. Дистанционная форма овладения иноязычным общением с помощью компьютерных телекоммуникаций на сегодняшний день является популярной в силу того, что применение компьютерных телекоммуникаций в обучении выступает в качестве частного проявления тенденции массового обучения иностранным языкам.

В настоящий момент известно, что «дистанционное обучение – это обучение, при котором субъекты образования (ученики, педагоги, тьюторы и др.) имеют пространственную или временную удалённость как друг от друга, так и от средств обучения, а учебный процесс осуществляется с помощью телекоммуникаций, в том числе и на основе электронных средств сети Интернет» [11].

Общая теория дистанционного обучения экстраполируется на частнодидактический контекст, например, на процесс обучения математике, физике, русскому языку, информатике и т. д. Однако для отдельных частнодидактических областей, в силу их специфики и многоаспектности, вопрос не решён окончательно. К такой области относится дистанционное обучение иноязычному общению.

В нашей статье мы намерены рассмотреть значимые теоретические предпосылки для установления сущности и дидактического потенциала дистанционной формы обучения иностранным языкам. Это позволит нам найти и обосновать решение проблемы эффективного осуществления

обучения иноязычному общению с помощью телекоммуникаций. Мы рассмотрим умение чтения с точки зрения его специфики, которая обусловлена исключительно особенностями дистанционной формы обучения. Данное умение является специальным, так как оно не составляет сам процесс формирования коммуникативной компетенции, а оптимально организует этот процесс в дистанционном формате. Оно соответствует специфике предмета «Иностранный язык», ориентировано на рационализацию всех сторон образовательного процесса по усвоению иноязычного общения.

Методология и методы исследования. Основным методом исследования стал анализ методической, педагогической литературы по проблеме исследования. Была использована методология системно-структурного подхода, что позволило аргументировать роль учебной компетенции в ряду коммуникативной компетенции. Были рассмотрены основные номенклатуры учебных умений в обучении иностранным языкам и выявлено умение чтения как основное рационализирующее умение в обучении на расстоянии. В качестве методологической основы явились работы, посвящённые исследованию учебной деятельности в системе дистанционного обучения. Был использован личностно-деятельностный подход.

Результаты исследования и их обсуждение. Нам удалось выяснить, что исследования ведутся по разным направлениям. Е. С. Полат разработала принципы отбора и систематизации учебного материала в дистанционном обучении иностранным языкам на базе компьютерных телекоммуникаций, указала основные дидактические свойства и функции данного вида обучения, описала систему организации самостоятельной деятельности обучающегося в дистанционном обучении иностранным языкам, занималась вопросами контроля. Е. И. Дмитриева исследовала эффективность дистанционного обучения чтению на иностранном языке. Все учёные сходятся во мнении, что изучение иностранных языков в интернете имеет большие потенциальные возможности.

В результате пристального анализа литературы, изучающей вопрос использования данной формы применительно к процессу овладения иноязычным общени-

ем, установлен ряд особенностей, которые позволяют рассматривать её в качестве эффективной технологии достижения основной цели обучения иностранным языкам в вузе. В целях аргументации данного утверждения представим выявленные на основе изучения различных точек зрения основные проявления дидактического потенциала дистанционного обучения иностранным языкам.

Обучение иностранным языкам при дистанционном режиме взаимодействия субъектов учебного процесса, прежде всего, характеризуется общедидактическими свойствами и возможностями, способствующими эффективности процесса овладения содержанием любой учебной дисциплины. Эти свойства и возможности выделяют многие учёные, занимающиеся разработкой теоретических основ дистанционного обучения с помощью телекоммуникаций.

Как можно заключить, дидактический потенциал дистанционного обучения на базе телекоммуникаций должен рассматриваться через формы взаимодействия субъектов, через качества, свойства, особенности, функции данного обучения.

Нами проанализированы работы, посвящённые использованию телекоммуникаций в дистанционном обучении. В результате анализа удалось выявить наиболее значимые качества телекоммуникационных сетей, которые имеют дидактический потенциал для дистанционного образовательного процесса. К ним относятся:

- возможность чрезвычайно оперативной передачи на любые расстояния информации любого объёма, любого вида (визуальной и звуковой, текстовой и графической) [11];
- хранение этой информации в памяти компьютера, возможность её редактирования, обработки, распечатки и т. д. [Там же];
- возможность интерактивности с помощью специально создаваемой для этих целей мультимедийной информации и оперативной обратной связи в ходе диалога с преподавателем или с другими участниками обучающего курса [Там же];
- возможность доступа к различным источникам информации по всему миру через систему Интернет, работы с этой информацией [Там же];
- возможность организации электронных конференций, в том числе вре-

жиме реального времени, компьютерных аудиоконференций и видеоконференций [11];

- возможность диалога с любым партнёром [5; 11];

- возможность индивидуализации и дифференциации обучения с учётом природных способностей учащихся [2; 5];

- более оперативное обновление учебных материалов, уделение большего внимания узловым и проблемным моментам каждой темы занятий [8];

- возможность запроса информации по любому интересующему вопросу через электронные конференции [5; 11];

- возможность создания собственных баз данных и баз знаний, поддерживаемых встроенными в сеть, и перенесения полученных, найденных материалов в свою базу данных [5];

- формирование умений добывать информацию из различных источников [1];

- способствование культурному, гуманитарному развитию учащихся [Там же].

Как можно заключить, данные дидактические функции телекоммуникационных систем являются универсальными для дистанционной формы обучения любому учебному предмету. Они служат основой для всех частнодидактических исследований возможностей дистанционного обучения.

Все дидактические функции данной формы относятся в большей степени к общедидактическому потенциалу.

Для подтверждения сказанного сошлёмся на мнение Е. С. Полат, которая говорит о том, что при дистанционном обучении иностранным языкам телекоммуникации обладают следующими свойствами:

- «обмен информацией с большим числом пользователей в процессе изучения иностранного языка;

- сочетание известных традиционных технических средств обучения (аудио и видео);

- организация различного рода совместных исследовательских работ на иностранных языках студентов, преподавателей, научных сотрудников из различных школ, научных и учебных центров или даже стран, используя сеть Интернет;

- организация оперативных консультаций студентов на расстоянии, которое носит интерактивный характер и может

проводиться индивидуально в диалоговом режиме или в режиме группового обсуждения (чат, телеконференция);

- формирование у участников коммуникативных навыков и культуры иноязычного общения, что предполагает со стороны партнёров умение кратко и чётко формулировать мысли, терпимо относиться к мнению партнёров, способность вести дискуссию, аргументированно доказывать свою точку зрения в дистанционном режиме;

- создание подлинной языковой среды общения, способствующей возникновению естественной потребности в общении на иностранном языке в виртуальной реальности;

- способствование культурному, гуманитарному развитию студентов на основе приобщения к самой широкой информации культурного, этнического, гуманистического плана» [11, с. 198].

Говоря о дидактическом потенциале телекоммуникационных сетей, М. Г. Кудрявцева подчёркивает, что «важно обращать внимание на такие возможности интернет, как свободный поиск нужной информации на родном или иностранном языке на гипертекстовых серверах Глобальной сети, различные виды манипуляций информацией (передача текстовой и бинарной информации одному или нескольким пользователям)» [9].

Итак, как нами установлено, общедидактическим свойствам уделяется достаточно внимания как в общедидактической теории обучения, так и в частнодидактической, применительно к овладению иноязычным чтением.

Как известно, специфика предмета «иностраный язык» заключается в его деятельностной основе, т. е. преподаватель должен предоставить каждому обучающемуся достаточную практику в соответствующем виде речевой деятельности, в упражнении по формированию соответствующих навыков. Эта специфика предмета накладывает свои обязательства и на подбор средств обучения, которые способствовали бы реализации поставленных целей в дистанционном формировании коммуникативной компетенции. Предположим, что применение телекоммуникационных сетей как основного средства позволяет осуществлять данную задачу в овладении иноязычным общением на деятельностной основе

и обеспечивать эффективность обучения на расстоянии. Поэтому логично предположить, что дистанционный процесс обучения иноязычной речевой деятельности с помощью компьютерных телекоммуникаций должен характеризоваться особенностями и иметь некий частнодидактический потенциал.

Мы сформулировали толкование термина «лингводидактический потенциал дистанционной формы овладения иноязычным общением». Под ним мы понимаем такие свойства, функции и особенности дистанционной формы обучения, которые обеспечивают эффективное овладение иностранным языком на расстоянии с помощью телекоммуникаций.

Принимая во внимание данную формулировку, обратим внимание на общую теорию обучения иностранным языкам. В результате анализа и синтеза информации мы пришли к выводу о том, что чтение как один из видов речевой деятельности более всего способствует эффективному осуществлению обучения на расстоянии, поскольку именно формирование умения чтения является неременным условием реализации процесса дистанционного обучения иностранным языкам. Нам удалось выявить и охарактеризовать основные лингводидактические свойства компьютерных телекоммуникаций при дистанционном овладении иноязычным общением. Перечислим их, дабы подтвердить данное умозаключение.

В основе дистанционного обучения лежит реальная ситуация иноязычной коммуникации. Данная ситуация реализуется с помощью телекоммуникаций, которые позволяют осуществить общение субъектов обучения. Таким образом, первым свойством дистанционного обучения является обеспечение *реального процесса общения, которое может осуществляться как в письменной, так и в устной форме*. В методике известно, что телекоммуникационное общение не способно в полной мере восполнить отсутствие непосредственного общения, столь необходимого для эффективного осуществления совместной деятельности субъектов учебно-познавательной деятельности по овладению иностранным языком. Однако большинство учёных утверждают, что данный вид общения происходит в реальном времени между реально существующими и партнёрами по

коммуникации. Оно действительно носит опосредованный характер и осуществляется в сети Интернет, соответственно это реальное общение. Коммуникация – это обильный обмен информацией на иностранном языке, соответственно наиболее адекватной формой передачи этой информации в общении с помощью Интернет является передача в большинстве случаев текстовых сообщений. Чаще всего телекоммуникационное взаимодействие реализуется посредством письменной коммуникации.

Таким образом, сформированность у коммуникантов полноценного умения чтения на иностранном языке является обязательной составляющей реального телекоммуникационного межличностного общения на иностранном языке. Иностранный язык становится инструментом, который функционирует в реальной жизненной ситуации общения, которая не выдумывается и не создаётся. Интересна точка зрения М. С. Каган, который отмечает, что «общение не может быть творческим или механическим, продуктивным или репродуктивным: вторая форма является для него просто гибельной, ибо – ...в общении происходит взаимодействие людей как субъектов...» [6, с. 88]. Соответственно общению в интернет присущи все те признаки, которые описаны в отношении «живого» общения коммуникантов. Даже если говорить об опосредованном телекоммуникационном общении. «В этих уникальных свойствах общения, не присущих всем другим видам деятельности, и заключён мощный обучающий, когнитивный и культурно-развивающий потенциал общения» [Там же].

Следующее лингводидактическое свойство определяется стремлением обучающегося больше общаться на иностранном языке. Исследования современности подтверждают тот факт, что телекоммуникационные системы позволяют реализовать возможность осуществления *обильного, интенсивного процесса коммуникации* студентов с пространственно удалёнными партнёрами, что не ограничено рамками целенаправленного учебного процесса. Известно, что при таком обучении имеет место быть не только достаточное количество коммуникации с преподавателем, студент имеет возможность общаться с различными партнёрами по общению, причём этот

процесс не ограничен ни временем, ни пространством, не задан учебными планами. Помимо тех заданий, которые предлагаются преподавателем, обучающийся вступает в интерактивное взаимодействие со сверстниками в теле- и видеоконференциях, принимает участие в проектах и т. д. Даже устное иноязычное общение предполагает использование студентами различной справочной литературы, словарей, что указывает на тот факт, что умение чтения на иностранном языке обеспечивает эффективность, интенсивность, обильность процесса коммуникации при обучении с помощью интернет.

Следующая дидактическая особенность компьютерных сетей для дистанционного обучения иностранным языкам видится в обилии коммуникации. Это связано с возможностью *разнообразия партнёров по коммуникации*. Следует подчеркнуть особую значимость того, что телекоммуникации предоставляют вероятность общения обучающегося не только с учителем, но и с партнёрами по обучению и носителями языка также. Такое общение количественно не ограничено. Это естественным образом стимулирует мотивацию к овладению иностранным языком, способствует приобретению разнообразных языковых и речевых навыков и умений, развитию умения оперирования социокультурной информацией и т. д. Обильно обмениваясь информацией посредством сети Интернет, через электронную почту и т. д., обучающийся тем самым погружается в инокультурную среду, где ему необходимо владеть чтением на иностранном языке, чтобы эффективно самостоятельно устанавливать и поддерживать коммуникацию в этой среде с целью понимания партнёра.

Одно из важных свойств телекоммуникационных сетей, которое отмечается многими исследователями, – это *общение с носителями языка* в процессе обучения дистанционно. Коммуникация с носителями языка вводит студента в реальную речевую культурологически обусловленную коммуникативную деятельность, обеспечивая тем самым условия для её освоения. Как указывает В. Г. Кинелёв, «новые информационные и коммуникационные технологии во многом разрушают рамки традиционного образовательного процесса, создают возможность преодоления возрастных, вре-

менных и пространственных барьеров, позволяя каждому учиться в течение всей жизни» [7]. Данное лингводидактическое свойство телекоммуникаций позволяет обучающимся осуществлять аутентичную коммуникацию с реальным партнёром в реальном времени. Студент совершенствует иноязычную коммуникативную компетенцию, находясь в жизненной ситуации.

В литературе по рассмотрению дидактических возможностей систем интернет неоднократно подчёркивается, что, общаясь со своими зарубежными сверстниками через телекоммуникационные системы интернет, студенты ближе и острее воспринимают «чужеродность» изучаемой культуры, что очень важно в обучении диалогу культур. Этот диалог предполагает многократность обращения к тексту сообщения, создание студентом своей собственной информации. Ускорение и незатруднённость этого процесса предполагает сформированность у обучающегося устойчивых навыков всех видов чтения.

Следующее лингводидактическое свойство можно вывести, опираясь на анализ источников, посвящённых вопросу дистанционного обучения, которые указывают на то, что дистанционное обучение обеспечивает погружение обучающегося в реальную языковую среду, и тем самым существенно *ослабляет традиционный языковой барьер* практического использования иностранного языка в этой среде, поскольку обмен информацией происходит между сверстниками, содержание материала включает мысли, чувства, идеи, ситуации, интересные для обучаемых и имеющие значение в их жизни. При таком общении обучающиеся не обременены фактом «давления» на него авторитетом преподавателя. В частности, В. П. Демкин указывает на то, что «коммуникативный барьер выступает психологической защитой от чужеродного психического воздействия, проводимого в процессе обмена информацией между участниками общения».

Таким образом, личностные характеристики преподавателей в ДО приобретают особое значение при создании условий психологического комфорта» [4, с. 126]. Студент может не бояться, не стесняться. Участники телекоммуникационного общения чувствуют себя в безопасности от критики, за ошибки и наказания. Другими

словами, такое «незакомплексованное» общение имеет свои преимущества, пожалуй, именно в условиях дистанционного обучения. Уместно мнение С. Ю. Поздняковой, которая говорит о том, что в рамках «компетентностного подхода принципиально изменяется позиция преподавателя. Он перестаёт быть вместе с учебником – носителем “объективного знания”, которое он пытается передать обучающемуся. Его главной задачей становится мотивирование учеников к проявлению инициативы и самостоятельности. Он должен организовывать учебную и самостоятельную деятельность обучающихся, в которой каждый мог бы реализовать свои способности и интересы» [10, с. 302].

Обилие коммуникации, снижение боязни по допущению ошибок могли бы спровоцировать наличие погрешностей языковых и речевых, однако дистанционное обучение позволяет нейтрализовать этот возможный негативный эффект. Это обусловлено характерной для дистанционного обучения некоторой *отсроченностью во времени, которую предоставляют сети Интернет*. «Она складывается из времени, необходимого на формирование сообщения (набор текста передаваемого сообщения на клавиатуре) и времени распространения сообщения по телекоммуникационной сети (это время в зависимости от загруженности сети и характеристик сетевого оборудования может составлять единицы и десятки секунд)» [5]. Это даёт право коммуниканту на обдумывание своей мысли, чтения и понимания сообщений, поиска в случае необходимости незнакомого слова в словаре, помогает ему устранить возможные погрешности устного общения на иностранном языке. Отсроченность реакции во времени позволяет также сосредоточить внимание на корректности формы и содержания сообщения, которое высказывается.

Следующим проявлением дидактического потенциала дистанционного обучения иностранным языкам является *возможность гипермедиа предоставлять свободный, неограниченный доступ к источникам знаний о культуре страны изучаемого языка* в виде электронных словарей, справочников, энциклопедий, образцов музыкальной, театральной культуры, виртуальных музеев, виртуальных экс-

курсий по достопримечательностям и т. д. Обучающийся в телекоммуникационной среде может найти, ознакомиться с массой информации аутентичного характера и использовать её для актуализации всех видов речевой деятельности.

Соответственно, эффективность процесса экранного восприятия и усвоения информации на иностранном языке, которая представлена в основном в письменном виде, обеспечивается при условии сформированности у обучающегося навыков чтения.

Погружение обучающегося в реальную языковую среду и на её основе создание потребности в использовании иностранного языка на практике, в свою очередь, *способствует культурному, гуманитарному развитию студентов*. Известно, что коммуникативная компетенция как основная цель обучения иностранным языкам теснейшим образом связана со страноведческой компетенцией.

Например, исследователи Н. Э. Кузнецова и Т. В. Мякишева указывают на то, что «доступ к информации нельзя ограничивать какими-либо рамками, каждый из субъектов образовательной деятельности должен иметь возможность использовать весь её объём в любое удобное время» [9].

Ссылаясь на вышеупомянутые функции телекоммуникаций, можно утверждать, что дистанционное обучение иноязычному общению способно предоставить обучающимся возможность к межкультурному взаимодействию. Этому способствует обилие и реальность общения; участие обучающихся в теле- и видеоконференциях, в чатах, общение с носителями языка, со студентами из разных стран мира несут не только обмен информацией по обсуждаемой проблеме, но и реальное знакомство с другой культурой.

Свойства телекоммуникационного диалога позволяют достичь высоких результатов при овладении иноязычным общением дистанционно. Показателем того служат указанные выше дидактические возможности телекоммуникационных сетей при обучении иностранным языкам. Сказанное позволяет утверждать, что дистанционное обучение – это эффективная форма обучения иноязычному общению, которая существует с традиционными формами обучения. Традиционная система обучения

не может предоставить обучающимся обилие аутентичной иноязычной информации, обеспечить интенсивность взаимодействия студентов не только с преподавателем (время для такого взаимодействия ограничено), но и другими партнёрами по коммуникации, в том числе с носителями языка в реальном времени. При дистанционном обучении возможно постоянное погружение обучающегося в актуальную социокультурную информацию, которая постоянно обновляется, в реальную языковую среду.

Выявив один из значимых дидактических преимуществ дистанционного обучения иностранным языкам в обилии коммуникации на иностранном языке, приходим к мнению, что наиболее адекватной формой передачи этой информации в общении с помощью интернет является восприятие/передача текстовых (гипертекстовых) сообщений. Иными словами, осуществляется телекоммуникационная письменная коммуникация. Одна сторона маркирует собой процесс восприятия и переработки информации. Этот процесс осуществляется посредством применения умений чтения, поскольку информация в ходе использования телекоммуникаций как средства обучения практически во всём своём объёме поступает через зрительный канал. При этом чтение может выступать и как речевое умение, и как средство обучения. Во втором случае оно становится средством, рационализирующим процесс иноязычной коммуникации, от скорости протекания которого напрямую зависит эффективность формирования других речевых умений, формирования подлинных автоматизмов оперирования языковым, лингвострановедческим и культурозначимым материалом. Например, при общении на иностранном языке с помощью интернет собеседник может оперативно узнать разъясняющую, справочную, социолингвистическую, социокультурную информацию, эпизодически переключаясь в режим чтения. Как мы можем заключить, в таком ракурсе рассмотрения быстрое чтение становится скорее учебным по своему характеру.

Параметр «быстрота» является одним из значимых при оперативно протекающем режиме телекоммуникационного взаимодействия коммуникантов. Его несформированность (иными словами отсроченность во времени из-за медленного чтения) с большой долей вероятности может

привести к непониманию/недопониманию, к негативной/нежелательной реакции партнёра по общению и даже к нарушению коммуникативного акта. Отметим при этом, что средства компьютерных телекоммуникаций обладают потенциальными возможностями в плане достижения быстроты чтения. Быстрота чтения должна сопровождаться другим параметром – «адекватностью понимания», которая характеризует содержательную сторону процесса чтения и обозначает достижение читающим определённого уровня понимания, достаточного для конкретных условий деятельности. Такой уровень понимания должен, как нам видится, располагаться в диапазоне между уровнем глобального и уровнем полного понимания. При характеристике адекватности понимания вновь уместно провести аналогию с ознакомительным чтением. Мы имеем в виду процент извлечения информации из текста (70–75 %), а также её характер: пониманию должна подлежать лишь основная информация и наиболее значимые детали. Уместно отметить, что быстрота чтения этому отнюдь не препятствует. Сошлёмся при этом на слова Л. С. Выготского. «Обычно думают, – писал он, что понимание выше при медленном чтении, однако при быстром чтении понимание оказывается лучше, ибо различные процессы совершаются с различной скоростью, и скорость понимания отвечает более быстрому темпу» [3, с. 167].

Результаты исследования и их обсуждение. В данной статье мы описали особенности дистанционного обучения иностранным языкам, его специфические характеристики и достоинства. В статье исследован вопрос о понимании сущности и роли дистанционного обучения иноязычному общению. Рассуждения привели к выводу о том, что в обучении на расстоянии обучающийся приобретает возможность возвратного прочтения, обращения к словарю, к справочнику, что недостижимо при устно-речевом взаимодействии, которое характеризуется быстротечностью и необратимостью процесса. В ходе такого возвратного прочтения студент открывает неизвестные ему явления и оперативно преодолевает любое затруднение. Учебное умение быстрого чтения обеспечивает эффективность погружения студента в реальную языковую среду (в виде электронных словарей, справочников, энциклопедий,

образцов музыкальной, театральной культуры, виртуальных музеев, виртуальных экскурсий по достопримечательностям и т. д.) и на основе этого способствует возникновению у студентов потребности в использовании иностранного языка на практике. Его сформированность у коммуникантов является обязательной составляющей незатруднённого, реального телекоммуникационного межличностного общения.

Заключение. Сказанное позволяет охарактеризовать учебное умение чтения как с позиций быстроты протекания процесса, так и с позиций достижения адекватности понимания. Сказанное выше позволяет заключить, что в реестр учебных умений, необходимых студенту, который овладевает иноязычным общением при дистанционном обучении, должно быть включено умение быстрого чтения.

Список литературы

1. Ахаян А. А. Объективные предпосылки становления дистанционной научно-образовательной деятельности педагогического университета. СПб.: СПбАИО, 1998. 136 с.
2. Бухаркина М. Ю. Использование телекоммуникаций в обучении иностранным языкам в общеобразовательной школе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 1994. 198 с.
3. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии / под ред. В. В. Давыдова; гл. ред. А. В. Запорожец. М.: Педагогика, 1983. 367 с.
4. Демкин В. П., Руденко Т., Серкова Н. Психолого-педагогические особенности ДО // Высшее образование в России. 2000. № 3. С. 124–128.
5. Дмитриева Е. И. Методические основы дистанционного обучения иноязычному чтению на базе компьютерных телекоммуникаций: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 1998. 16 с.
6. Каган М. С. Человеческая деятельность (опыт системного анализа). М.: Полит. лит., 1974. 328 с.
7. Кинелёв В. Г. Философия образования в XXI веке и её информационные аспекты? [Электронный ресурс] // Вестник ЧГАКИ. 2011. № 1. Режим доступа: <http://www.cyberleninka.ru/article/n/filosofiya-obrazovaniya-v-xxi-v-i-ee-informatsionnye-aspekty> (дата обращения: 05.07.2017).
8. Круподеров Р. И., Быков С. А. От традиционного до телекоммуникационного дистанционного обучения [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.ito.edu.ru/1998/3/bykov.html> (дата обращения: 05.07.2017).
9. Кузнецова Н. Э., Мякишева Т. В. Новое в обучении английскому языку дистанционно [Электронный ресурс] // Наукovedenie: интернет-журнал. 2014. Вып. 4. Июль–август. Режим доступа: <http://www.naukovedenie.ru/PDF/73PVN414.pdf> (дата обращения: 01.07.2017).
10. Позднякова С. Ю., Мокрова Н. И. К вопросу о технологии оценивания уровня сформированности профессиональной компетенции преподавателя высшей школы // Вестник Иркутского государственного технического университета. 2014. Вып. 2. С. 301–306.
11. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В., Петров А. Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е. С. Полат. М.: Академия, 2001. 272 с.
12. Хуторской А. В. Сколько в дистанционном обучении педагогики? [Электронный ресурс] // Эйдос: интернет-журнал. М., 1998. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/1998/0712.htm> (дата обращения: 21.07.2017).

Статья поступила в редакцию 07.08.2017; принята к публикации 05.09.2017

Библиографическое описание статьи

Елашкина Н. В. Умение чтения как средство эффективной реализации дистанционной формы овладения иностранным языком // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Педагогические науки. 2017. Т. 12, № 5. С. 72–80. DOI: 10.21209/2542-0089-2017-12-5-72-80.

Natalya V. Yelashkina,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Irkutsk National Research Technical University
(83 Lermontova st., Irkutsk, 664074, Russia),
e-mail: Nat.Yelashkina@gmail.com

Reading as a Means of Effective Implementation of Distance Learning of Foreign Languages

The article is devoted to the matter concerning the essence of distance learning. To determine the specifics of this type of training, we turned to the approaches available in methodology of teaching languages. As a result, we succeeded in describing in detail the potential of distance

learning as applied to mastering foreign-language communication. The author managed to prove that it consists of providing a real abundant, intensive process of communication with various communication partners, including native speakers. We succeeded in demonstratively describing the fact that if any communication takes place, which is abundant in distance learning, it is important to know that there is rich exchange of information in a foreign language. The perception/transmission of text messages is typical of distance communication. In other words, only written communication with the help of the Internet is carried out. This process is effectively implemented through the application of the educational ability of reading. In the article, we characterized the educational ability of reading both from the standpoint of the speed of the learning process and from the standpoint of achieving adequacy of understanding.

Keywords: distance learning, didactic potential, communicative competence, Internet-aided teaching, teaching foreign languages, educational reading ability

References

1. Akhayan A. A. Ob»ektivnye predposylki stanovleniya distantsionnoi nauchno-obrazovatel'noi deyatel'nosti pedagogicheskogo universiteta. SPb.: SPbAIO, 1998. 136 s.
2. Bukharkina M. Yu. Ispol'zovanie telekommunikatsii v obuchenii inostrannym yazykam v obshcheo-brazovatel'noi shkole: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02. M., 1994. 198 s.
3. Vygotskii L. S. Sbranie sochinenii: v 6 t. T. 2. Problemy obshchei psikhologii / pod red. V. V. Davydova; gl. red. A. V. Zaporozhets. M.: Pedagogika, 1983. 367 s.
4. Demkin V. P., Rudenko T., Serkova N. Psikhologo- pedagogicheskie osobennosti DO // Vyshee obrazovanie v Rossii. 2000. № 3. S. 124–128.
5. Dmitrieva E. I. Metodicheskie osnovy distantsionnogo obucheniya inoyazychnomu chteniyu na baze komp'yuternykh telekommunikatsii: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02. M., 1998. 16 s.
6. Kagan M. S. Chelovecheskaya deyatel'nost' (opyt sistemnogo analiza). M.: Polit. lit., 1974. 328 s.
7. Kinelev V. G. Filosofiya obrazovaniya v XXI veke i ee informatsionnye aspekty? [Elektronnyi resurs] // Vestnik ChGAKI. 2011. № 1. Rezhim dostupa: <http://www.cyberleninka.ru/article/n/filosofiya-obrazovaniya-v-xxi-v-i-ee-informatsionnye-aspekty> (data obrashcheniya: 05.07.2017).
8. Krupoderov R. I., Bykov S. A. Ot traditsionnogo do telekommunikatsionnogo distantsionnogo obucheniya [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.ito.edu.ru/1998/3/bykov.html> (data obrashcheniya: 05.07.2017).
9. Kuznetsova N. E., Myakisheva T. V. Novoe v obuchenii angliiskomu yazyku distantsionno [Elektronnyi resurs] // Naukovedenie: internet-zhurnal. 2014. Vyp. 4. Iyul'–avgust. Rezhim dostupa: <http://www.naukovedenie.ru/PDF/73PVN414.pdf> (data obrashcheniya: 01.07.2017).
10. Pozdnyakova S. Yu., Mokrova N. I. K voprosu o tekhnologii otsenivaniya urovnya sformirovannosti professional'noi kompetentsii prepodavatelya vysshei shkoly // Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. 2014. Vyp. 2. S. 301–306.
11. Polat E. S., Bukharkina M. Yu., Moiseeva M. V., Petrov A. E. Novye pedagogicheskie i informat-sionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya / pod red. E. S. Polat. M.: Akademiya, 2001. 272 s.
12. Khutorskoi A. V. Skol'ko v distantsionnom obuchenii pedagogiki? [Elektronnyi resurs] // Eidos: internet-zhurnal. M., 1998. Rezhim dostupa: <http://www.eidos.ru/journal/1998/0712.htm> (data obrashcheniya: 21.07.2017).

Received: August 7, 2017; accepted for publication September 5, 2017

Reference to the article

Yelashkina N. V. Reading as a Means of Effective Implementation of Distance Learning of Foreign Languages // Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series Pedagogical Sciences. 2017. Vol. 12, No. 5. PP. 72–80. DOI: 10.21209/2542-0089-2017-12-5-72-80.

УДК 378(14.35)

DOI: 10.21209/2542-0089-2017-12-5-81-87

Светлана Юрьевна Позднякова,
кандидат педагогических наук, доцент,
Иркутский национальный исследовательский технический университет
(664074, Россия, г. Иркутск, ул. Лермонтова, 83),
e-mail: darena69@mail.ru

Текст-репрезентант как компонент содержания обучению иноязычному профессиональному общению

Известно, что опора на когнитивные процессы, происходящие в сознании обучающихся, процессы репрезентации, хранения, проработки, интерпретации и репродуцирования новых знаний создаёт условия для эффективного обучения иноязычному профессиональному общению. В статье рассматривается лингводидактический аспект когнитивного подхода к определению категории содержания обучения иноязычному общению. Данное обстоятельство предполагает необходимость выделения в структуре содержания обучения специфических единиц – профессиональных концептов, при помощи которых у обучающихся формируется профессиональная картина мира. Новой единицей организации профессиональных концептов (знаний) является «текст-репрезентант». Введение данного термина в понятийный аппарат лингводидактики позволяет исследователям перенести акцент с языковых явлений на ментальные процессы – процессы репрезентации знаний, их извлечение, осмысление и сохранение. Автором предпринята попытка представить и обосновать принципы отбора текстов-репрезентантов: принцип соответствия текстового материала профессиональной концептосфере и принцип соответствия сферам общения. Рассмотрена специфика каждого принципа в контексте когнитивного видения проблемы. Определено, что подготовка иноязычной профессиональной личности студента на основе формирования профессиональной концептосферы является одной из главных составляющих целей обучения в техническом вузе. Именно в этой парадигме иностранный язык выступает в качестве средства обучения и в полной мере реализует свою когнитивную функцию.

Ключевые слова: содержание обучения, когнитивный подход, концепт, текст-репрезентант, профессиональная картина мира, принципы отбора, профессиональная концептосфера, сферы общения

Введение. Рассмотрение вопроса, связанного с определением и конкретизацией компонентов содержания обучения иноязычному общению, традиционно является значимым в контексте частнодидактического исследования. Это связано с тем, что, адекватно отвечая на вопрос «чему учить?», можно определить наиболее эффективную стратегию обучения (т. е. ответить на вопрос «как учить?»).

Являясь одной из наиболее существенных составляющих системы обучения иностранным языкам, содержание обучения подвержено воздействию других её элементов, и в первую очередь, целей обучения. Представляя собой основной источ-

ник поддержания мотивационной базы учебного процесса, именно содержание обучения служит показателем качественных и количественных характеристик уровня сформированности профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции как итоговой цели обучения иностранному языку в нелингвистическом вузе. Если цель представляет собой многоаспектное образование, то и содержание обучения, с помощью которого происходит достижение этой цели, не может быть немногочисленным.

Методология и методы исследования. Основным методом исследования стал анализ научной литературы по

лингводидактике, когнитивной лингвистике, психолингвистике, психологии и философии. Методологическую основу публикации составляет когнитивный подход, который обуславливает необходимость учёта методологически значимых концепций: теории концепта, теории языкового и когнитивного сознания, психологической теории слова, теории речевой деятельности и общей теории текста.

Результаты исследования и их обсуждение. В рамках данной публикации под содержанием обучения мы, вслед за Б. А. Лapidусом, понимаем совокупность того, что обучающиеся должны освоить, чтобы качество и уровень их владения изучаемым языком соответствовали целям и задачам учебного заведения, а также условиям обучения.

Многие современные отечественные и зарубежные исследователи рассматривают данную категорию как постоянно развивающуюся, в которой отражается не только предметный аспект, но и процессуальный. Первый сопрягается с разнообразными знаниями, вовлекаемыми в процесс обучения иноязычному общению, второй представляет собой собственно навыки и умения, а также опыт использовать приобретаемые знания с целью осуществления устной и/или письменной коммуникации.

Такие компоненты, как знания, навыки и умения, наиболее часто встречаются у разных авторов. В настоящее время не представляется возможным констатировать, что все компоненты содержания обучения иноязычной речи выявлены и определены окончательно. Подходы к рассмотрению данного вопроса отнюдь не отличаются единством мнений. Попытки переосмыслить роль и место тех или иных «классических» компонентов в методике предпринимались неоднократно. Нами установлено, что решение во многом зависит от той или иной концепции автора (Г. Д. Рогова, А. А. Миролюбов, И. В. Рахманов, Р. К. Миньяр-Белоручев, Б. А. Лapidус, И. Л. Бим, С. Ф. Шатилов, Н. Д. Гальскова и др.).

Однако, несколько иной (по сравнению с традиционным подходом) позицией к конкретизации содержания обучения является точка зрения И. И. Халеевой. В частности, исследуя процесс обучения аудированию переводчиков, учёный предлагает

рассматривать категорию «языковой материал», привычную для традиционного понимания содержания обучения, сквозь призму категории «текст», который выступает «как носитель и источник собственно языковой, интралингвистической информации (текст – языковой материал, т. е. определённая языковая форма отражения и фиксации национальной культуры)» [15, с. 17]. Согласно концепции автора, именно тексты выступают реальной и единственной полноценной единицей профессионального общения, как «источники смысловой информации о “затекстовой” действительности» [Там же], и именно данная категория должна входить в содержание обучения восприятию и пониманию иноязычной речи. Анализируемый в этом качестве текст позволяет по-новому рассмотреть вопросы, связанные с определением места текста в совокупности основных категорий содержания обучения.

В отечественной традиции текст издавна трактуется как ориентировочная основа «сложной и многосторонней психической деятельности активного и пристрастного субъекта этой деятельности, протекающей при взаимодействии памяти, мышления, внутренней речи и т. д.» [4, с. 248]. Н. В. Барышников пишет, что текст должен быть «одновременно и формирующим средством, и средством, поддерживающим всевозможные виды мотивации обучающихся, без которой практически невозможно рассчитывать на эффективность процесса обучения иностранному языку вне среды реального функционирования изучаемого языка» [1, с. 61].

В лингводидактике категория «текст» исследуется в тесной взаимосвязи с основными лингвистическими направлениями. Описание феномена текста как объекта ряда лингвистических исследований чрезвычайно многообразно. В современном векторе развития лингвистического знания рассматриваются различные аспекты сущности текста: как знака, как относительно статичной системы, как динамической единицы, как явления культуры, как средства межкультурной коммуникации, как психо- и социолингвистического феномена, как комплексного, междисциплинарного объекта, как монокодовое и поликодовое пространство [2, с. 98–99]. В этой связи интересной представляется точка зрения

исследователей современной лингвистики и общей теории текста на проблему выявления сущности текста. Так, Т. Е. Литвиненко определяет текст «как воплощение картины мира его создателем, часть которой, получив вербальную репрезентацию, становится “миром текста” для его читателя или слушателя» [9, с. 8]. Текст как «текст жизни» есть «не только текст лингвистический, но это также и системы, и подсистемы культуры» [16, с. 430]. Поскольку в компетенцию языковой личности современного специалиста входит и знание «миров» текстов разнообразной профессиональной тематики, и познание культуры представленных миров, следовательно, овладение сведениями о них становится фактором успешности осуществления профессионального взаимодействия и коммуникации.

В современных лингвообразовательных условиях наряду с термином «текст» зачастую используется термин «дискурс». Данная категория насчитывает достаточно большое количество различных, порой противоречащих друг другу дефиниций. Так, согласно позиции Н. Д. Арутюновой, дискурс представляет собой связный текст в совокупности с экстралингвистическими, прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами, текст, взятый в понятийном аспекте. Иными словами, дискурс – это речь, «погружённая в жизнь» [11]. Осмысление позиции текста в координатах лингводидактической науки восходит к направлению исследования текста в структуре коммуникативного акта. Под этим углом зрения «коммуникативная установка автора не сводится к абстрактному порождению текста “вообще”, она сопровождается конкретной целью и намерением что и кому сказать» [5]. Следовательно, порождение текста и его восприятие не является самоцелью, основной акцент приходится на коммуникативную составляющую, которая направлена на конкретного адресата и которая опредмечена в тексте.

Стремление переосмыслить особенности внутренней организации и самоорганизации текста, а также определение его места в рамках содержания обучения подвело учёных в области современного иноязычного образования к необходимости исследования категории «дискурс». В этой связи интересными представляются выводы о соотношении понятий «текст» и «дис-

курс» учёных-лингвистов Е. С. Кубряковой и О. В. Александровой. Авторы утверждают, что под дискурсом следует иметь в виду именно когнитивный процесс, связанный с реальным речепроизводством, созданием речевого произведения, текст же является конечным результатом процесса речевой деятельности, выливающимся в определённую законченную (и зафиксированную) форму» [7, с. 19–20].

В отдельных работах Е. С. Кубряковой отмечается, что противопоставление текста и дискурса не следует абсолютизировать: оба понятия рассматриваются скорее как взаимоисключающие, их всё же связывает «генетическое родство» (Е. С. Кубрякова). Иными словами, не существует текста вне дискурсивной деятельности: любому зафиксированному тексту предшествует дискурс. Помимо этого, «общим для анализа текста и дискурса является очень важное для их понимания обращение к декодированию неочевидных смыслов и в том и в другом» [6, с. 22].

Учёные З. Д. Попова и И. А. Стернин отмечают, что дискурс представляет собой совокупность концептов, а принадлежащий к тому или иному виду дискурса текст может рассматриваться как совокупность апелляций к различным концептам [13].

Аналитиками когнитивного направления в лингвистике установлено, что когнитивными процессами оперируют особые оперативные единицы памяти – концепты¹. Применительно к современным лингвообразовательным условиям данная категория может рассматриваться как «основа структурирования знания» (Блох, Каштанова); «базовая единица мышления» (Попова, Стернин); «операционная единица мысли» (Воркачев); «некое представление о фрагменте мира или части такого фрагмента» (Пименова).

Приведённые выше толкования концепта позволяют нам оперировать данным понятием при изучении мыслительных процессов, производимых обучающимися при работе с текстом, которые являются неким репрезентантом профессионального знания. При этом потребность ориентации в профессиональной сфере вынуждает обучающегося не только выбирать осмыс-

¹ Кубрякова Е. С. Краткий словарь когнитивных терминов / под общ. ред. Е. С. Кубряковой. – М., 1996. – 248 с.

ленные им ментальные репрезентации и знания, которые являются значимыми и представляют его мнение о профессиональной действительности, но и опираясь при этом на свои когнитивные способности восприятия, мышления, хранения и репрезентации полученных знаний. В результате формируется своеобразная профессиональная ментальность, которая обуславливает успешность погружения в профессиональную сферу знаний и способствует профессиональному росту будущего специалиста.

Погружённость обучающегося в соответствующую текстовую и/или затекстовую действительность позволяет рассматривать текст как фрагментарный носитель профессионального знания, с помощью которого у студента происходит «подключение» к иной когнитивной системе и «насыщение» его профессиональной картины мира.

Таким образом, можно констатировать, что близость современного понимания феноменов «текст» и «дискурс» очевидна. И в этой связи обуславливается возможность рассмотрения этих понятий как значимых компонентов содержания обучению иноязычной речи. Поскольку обе категории являются важными составляющими иноязычного общения и всё чаще становятся объектом внимания учёных-лингводидактов, то можно констатировать, что необходимо выделить новую единицу категории выражения, которая будет полно и точно отражать (со)отношение между категориями «текст» и «дискурс». В этой связи мы предлагаем использовать понятие **текст-репрезентант**, под которым следует понимать *специфическую языкоречевую единицу, являющуюся «квантом» информации (знания), наличие которой вызвано потребностью репрезентировать новое, наиболее существенное – профессиональное – знание в процессе обучения иностранному языку.*

Осмыслив потенциальные возможности оптимизации процесса обучения иноязычному общению с точки зрения когнитивной парадигмы, мы сочли необходимым установить два рядоположенных принципа, согласно которым может быть произведён рациональный отбор текстов-репрезентантов как фрагментарных носителей специального знания. Под принципами отбора в рамках данной публикации понимаются теоретические положения, разработанные

Б. А. Лapidусом для отбора содержания обучению. По мнению учёного, суть данных принципов состоит в их согласовании «с исходными положениями требования к качеству отбираемых единиц или одновременно к к качеству единиц и качественному составу минимума в целом» [8, с. 31].

Проблема отбора текстового материала для обучения в условиях нелингвистического вуза исследовалась многими современными учёными (С. Ф. Фоломкина, С. В. Колядко, С. Ф. Булычева, Е. С. Дикова, И. В. Зайкова, Г. А. Проскурина и др.). Анализ работ представленных авторов позволил установить общие принципы отбора текстов, «применимые в любой процедуре определения необходимого минимума текстового материала» [14]. Соглашаясь с мнением Г. А. Проскуриной, констатируем, что применение большинства из предложенных учёными принципов (принцип тематической направленности и адекватности, принцип аутентичности, принцип функциональности и информативности, принцип жанровой достаточности, принцип гетерогенности, принцип межкультурной ценности и пр.) могут и должны использоваться при отборе текстов в сфере обучения иностранному языку для различных целей обучения, поскольку все вышеперечисленные принципы взаимосвязаны и образуют целостную систему, которая должна способствовать достижению поставленных целей [Там же].

Действительно, тексты, отбираемые согласно вышеперечисленным принципам, должны быть содержательными, адекватными, доступными, информативными, профессионально ориентированными и аутентичными. Однако для выявления совокупности текстов, репрезентирующих профессионально значимые сферы общения, в которых проявлялась бы «специфичность логики и мышления» обучающегося, на наш взгляд, необходимо основываться на положениях, которые обусловлены когнитивным подходом – методологическим основанием представленной публикации.

Известно, что в сознании носителей иноязычной культуры тексты представлены в виде концептов. Следовательно, согласно когнитивному видению поставленной в публикации проблемы, необходимо выделить в структуре содержания обучения тексты-репрезентанты профессионально маркированных концептов, на основе которых у

обучающихся и происходит «подключение» к иной когнитивной системе, формируется профессиональная концептосфера (картина мира) будущего специалиста.

Термин «концептосфера» как область знаний, состоящая из концептов, впервые в отечественной науке появился благодаря академику Д. С. Лихачёву. Согласно видению автора, концептосфера – есть «совокупность концептов нации», которая образована всеми потенциями концептов носителей языка [10]. Большинство современных учёных детерминируют данную категорию как упорядоченную совокупность концептов, существующих в виде обобщённых представлений, понятий, мыслительных картинок, схем, гештальтов, фреймов, сценариев, обобщающих разнообразные признаки внешнего мира [15, с. 16–23].

Несмотря на то, что концепт и концептосфера – сущности ментальные, непосредственно ненаблюдаемые, они воздействуют на то, как человек понимает смысл высказывания; определяют настроение человека, а также могут вступать в системные отношения сходства, различия и иерархии с другими концептами. Относительно специфики нашего исследования, мы концентрируем внимание на профессиональной концептосфере, представляющей собой понятийную, концептуальную картину профессиональной деятельности, воссозданную в индивидуальном сознании специалиста.

Экстраполируя данные положения в сферу интересов отбора текстового материала для обучения студентов нелингвистического вуза, выдвигаем необходимость использования общего и значимого принципа отбора – **принципа соответствия текстового материала профессиональной концептосфере**. Содержание представленного принципа заключается в приобщении сознания обучающегося к иноязычной культуре, к иной культурной и/или профессионально окрашенной концептосфере и призвано существенно расширить и обогатить его профессиональное пространство и насытить новыми «оттенками».

Применительно к современным условиям обучения иноязычному общению принцип соответствия текстового материала профессиональной концептосфере выполняет роль «специфического индикатора» [15], содержание которого заключается в акцентуации внимания на когнитивных ре-

сурсах обучающегося – восприятию, осмыслению, распознаванию и репрезентации образов, запоминанию, переработке и хранении полученного знания.

Однако процесс организации учебной деятельности сопровождается определёнными трудностями. Так, студенты испытывают большие сложности, связанные с запоминанием текстового материала, с его активизацией, с актуализацией лингвистического материала, с определением источников информации, поиском дополнительных сведений, удовлетворением своих интеллектуальных запросов [3]. Поэтому с когнитивной точки зрения, выделение **принципа соответствия сферам общения** необходимо для осмысления изучаемого материала, поскольку результатом такого осмысления является его понимание и запоминание. Выдвигаемый нами принцип опирается на концептуальную позицию И. И. Халеевой, которая рассматривает сферы общения сквозь призму текстовой деятельности человека. По словам автора, посредством текстовой деятельности «...объективируются отдельные процессы работы человеческого сознания», что позволяет «приводить в единство, интегрировать, теоретически суммировать и осмысливать через сознание и язык бытийственные отношения, являющиеся... системообразующим фактором выделения сфер общения» [15, с. 88–89]. В нашей интерпретации данный принцип означает, что необходимо отобрать корпус тестов-репрезентантов, который с одной стороны, с большей степенью «покрываемости» позволит определить спектр деятельности будущего специалиста и репрезентирует его профессиональную сферу общения, а с другой – станет «материальным орудием» (термин Н. Д. Гальсковой) профессиональной сферы деятельности будущего специалиста.

Результаты исследования и их обсуждение. В представленной статье мы акцентировали внимание на когнитивном ракурсе рассмотрения проблемы представления текста-репрезентанта как важного компонента содержания обучения иноязычному общению. Наши рассуждения привели к тому, что активное использование понятийного аппарата когнитивных наук в прикладных целях позволяет констатировать появление нового направления – когнитивной методики (термин М. В. Барышникова). Та-

кое видение предусматривает решение традиционных для лингводидактики проблем методами, учитывающими когнитивные процессы восприятия, мышления, познания и понимания, что будет способствовать формированию у выпускников современно-го вуза профессиональной картины мира.

Заключение. Подводя итог вышеизложенному, констатируем, что текст-репрезентант может использоваться в качестве компонента содержания обучения иноязычному профессионально ориентированному общению студентов нелингвистических специальностей, так как эффективность процесса обучения зависит от характера

восприятия и интерпретации студентом текстового материала, репрезентирующего профессиональные концепты, в совокупности из которых складывается его профессиональная концептосфера. Потребность ориентации в профессиональной сфере вынуждают обучающегося не только выбирать и распознавать осмысленные им ментальные репрезентации, знания/концепты, которые являются значимыми и представляют его мнение профессиональной действительности, но и опираться при этом на свои когнитивные ресурсы – восприятия, мышления, запоминания, переработки и хранения полученной информации.

Список литературы

1. Барышников Н. В. Методика обучения второму иностранному языку в школе. М.: Просвещение, 2003. 159 с.
2. Дикова Е. С. Межкультурное иноязычное образование: лингводидактические стратегии и тактики / отв. ред. Е. Г. Тарева. М.: Логос, 2014. 232 с.
3. Елашкина Н. В. К вопросу о формировании учебной компетенции при дистанционной форме обучения иноязычному общению // Инновации и современные технологии в системе образования: материалы III Междунар. науч.-практ. конф. (г. Прага, 20–21 февр. 2013 г.). Прага: Sociosfyra-CZ, 2013. С. 221.
4. Залевская А. А. Введение в психолингвистику. М.: Изд-во РГПУ, 1999. 382 с.
5. Каменская О. Л. Текст и коммуникация. М.: Высш. шк., 1990. С. 115.
6. Кубрякова Е. С. О понятии дискурса и дискурсивного анализа в современной лингвистике: обзор // Дискурс, речь, речевая деятельность. Функциональные и структурные аспекты: сборник обзоров. М.: ИНИОН РАН, 2000. С. 7–25.
7. Кубрякова Е. С., Александрова О. В. Виды пространства, текста и дискурса // Категоризация мира: пространство и время: материалы науч. конф. М.: Диалог-МГУ, 1997. С. 19–20.
8. Лапидус Б. А. Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе. М.: Высш. шк., 1986. 144 с.
9. Литвиненко Т. Е. Интертекст в аспектах лингвистики и общей теории текста. Иркутск: ИГЛУ, 2008. 308 с.
10. Лихачёв Д. С. Концептосфера русского языка // Известия РАН – СЛЯ, 1993. С. 3–9.
11. Попова Е. С. Текст и дискурс: дифференциация понятий // Молодой учёный. 2014. № 6. С. 641–643.
12. Попова З. Д. «Слабые места» публикаций по когнитивной лингвистике (к проблеме унификации и стабилизации лингвокогнитивной терминологии) // Язык. Этнос. Картина мира. 2003. Вып. 1. С. 16–23.
13. Попова З. Д., Стернин И. А. Семантико-когнитивный поход как направление когнитивной лингвистики // Vita in lingua: к юбилею профессора С. Г. Воркачева: сб. ст. / отв. ред. В. И. Карасик. Краснодар: Атриум, 2007. С. 171–180.
14. Проскурина Г. А. Принципы отбора текстов для обучения студентов неязыкового вуза иноязычной устной деловой аргументированной речи // Вестник ИрГТУ. 2015. № 4. С. 431–432.
15. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. М.: МГЛУ, 1989. 237 с.
16. Шаповалов В. Ф. Философия, общение. Человек. Прошлое и настоящее. М.: Амрита, 2011. 640 с.

Статья поступила в редакцию 15.05.2017; принята к публикации 08.09.2017

Библиографическое описание статьи

Позднякова С. Ю. Текст-репрезентант как компонент содержания обучению иноязычному профессиональному общению // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Педагогические науки. 2017. Т. 12, № 5. С. 81–87. DOI: 10.21209/2542-0089-2017-12-5-81-87.

Svetlana Yu. Pozdnyakova,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Irkutsk National Research Technical University
(83 Lermontova st., Irkutsk, 664074, Russia),
e-mail: darena69@mail.ru

Representative Text as a Component of the Educational Content of Professional Communication in Foreign Languages

It is a known fact that support of the cognitive process which occurs in students' minds, the process of representation, storage, elaboration, interpretation and reproduction of new knowledge creates conditions for more effective teaching in professional foreign language communication. The article considers linguistic and didactic aspects of the cognitive approach to define educational content of teaching communication in foreign languages. It leads to a process of singling out particular units (professional concepts which form students' professional outlook) in the structure of educational content. This new unit is defined as a "representative text". Introduction of the term into the conceptual framework of linguodidactics allows accentuating mental processes, in other words, processes of representation, comprehension and storage of newly received knowledge. The author attempts to present and substantiate principles for selecting representative texts. These principles are correspondence of a professional text corpus and correspondence within specific areas of communication. Specific character of each principle in the context of cognitive reading of a problem is examined. The article determines that the main goal of the teaching process in Technical University is to prepare a foreign language speaking professional on the basis of forming students' professional concept spheres. It is precisely in this paradigm foreign language is perceived as teaching equipment and can fully carry out its cognitive function.

Keywords: education content, cognitive approach, concept, representative text, professional outlook, principles for selecting, concept sphere, areas of communication

References

1. Baryshnikov N. V. Metodika obucheniya vtoromu inostrannomu yazyku v shkole. M.: Prosveshchenie, 2003. 159 s.
2. Dikova E. S. Mezukul'turnoe inoyazychnoe obrazovanie: lingvodidakticheskie strategii i taktiki / otv. red. E. G. Tareva. M.: Logos, 2014. 232 s.
3. Elashkina N. V. K voprosu o formirovaniy uchebnoi kompetentsii pri distantsionnoi forme obucheniya inoyazychnomu obshcheniyu // Innovatsii i sovremennye tekhnologii v sisteme obrazovaniya: materialy III Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (g. Praga, 20–21 fevr. 2013 g.). Praga: Sociosfyra-CZ, 2013. S. 221.
4. Zalevskaya A. A. Vvedenie v psikholingvistiku. M.: Izd-vo RGPU, 1999. 382 s.
5. Kamenskaya O. L. Tekst i kommunikatsiya. M.: Vyssh. shk., 1990. S. 115.
6. Kubryakova E. S. O ponyatii diskursa i diskursivnogo analiza v sovremennoi lingvistike: obzor // Diskurs, rech', rechevaya deyatel'nost'. Funktsional'nye i strukturnye aspekty: sbornik obzorov. M.: INION RAN, 2000. S. 7–25.
7. Kubryakova E. S., Aleksandrova O. V. Vidy prostranstva, teksta i diskursa // Kategorizatsiya mira: prostranstvo i vremya: materialy nauch. konf. M.: Dialog-MGU, 1997. S. 19–20.
8. Lapidus B. A. Problemy sodержaniya obucheniya yazyku v yazykovom vuze. M.: Vyssh. shk., 1986. 144 s.
9. Litvinenko T. E. Intertekst v aspektakh lingvistiki i obshchei teorii teksta. Irkutsk: IGLU, 2008. 308 s.
10. Likhachev D. S. Kontseptosfera russkogo yazyka // Izvestiya RAN – SLYa, 1993. S. 3–9.
11. Popova E. S. Tekst i diskurs: differentsiatsiya ponyatii // Molodoi uchenyi. 2014. № 6. S. 641–643.
12. Popova Z. D. «Slabye mesta» publikatsii po kognitivnoi lingvistike (k probleme unifikatsii i stabilizatsii lingvokognitivnoi terminologii) // Yazyk. Etnos. Kartina mira. 2003. Vyp. 1. S. 16–23.
13. Popova Z. D., Stermin I. A. Semantiko-kognitivnyi pokhod kak napravlenie kognitivnoi lingvistiki // Vita in lingua: k yubileyu professora S. G. Vorkacheva: sb. st. / otv. red. V. I. Karasik. Krasnodar: Atrium, 2007. S. 171–180.
14. Proskurina G. A. Printsipy otbora tekstov dlya obucheniya studentov neyazykovogo vuza inoyazychnoi ustnoi delovoi argumentirovannoi rechi // Vestnik IrGTU. 2015. № 4. S. 431–432.
15. Khaleeva I. I. Osnovy teorii obucheniya ponimaniyu inoyazychnoi rechi. M.: MGLU, 1989. 237 s.
16. Shapovalov V. F. Filosofiya, obshchenie. Chelovek. Proshloe i nastoyashchee. M.: Amrita, 2011. 640 s.

Received: May 15, 2017; accepted for publication September 8, 2017

Reference to the article

Pozdnyakova S. Yu. Representative Text as a Component of the Educational Content of Professional Communication in Foreign Languages // Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series Pedagogical Sciences. 2017. Vol. 12, No. 5. PP. 81–87. DOI: 10.21209/2542-0089-2017-12-5-81-87.

ОПЫТ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ EXPERIENCE AS A PEDAGOGICAL CATEGORY

УДК 378.001.5

DOI: 10.21209/2542-0089-2017-12-5-88-96

*Лариса Викторовна Занданова,
доктор исторических наук, профессор,
Иркутский государственный университет
(664003, Россия, г. Иркутск, ул. Карла Маркса, 1),
e-mail: zandanova@mail.ru*

Научно-исследовательская деятельность обучающихся по магистерской программе «Историческое образование» направления 44.04.01 Педагогическое образование: из опыта работы

Статья посвящена опыту организации научно-исследовательской деятельности студентов в период их обучения по программе направления подготовки «Педагогическое образование» направленности «Историческое образование» в Педагогическом институте Иркутского государственного университета. Данная программа магистерской подготовки в Педагогическом институте осуществляется на протяжении ряда лет в соответствии с Федеральным государственным стандартом. В результате её реализации накоплен богатый опыт формирования научно-исследовательской компетентности выпускников. Студенты, обучающиеся в магистратуре, с помощью научных руководителей приобретают знания, умения и навыки для самостоятельного ведения научной и исследовательской деятельности, выполнения магистерской диссертации, организации исследовательской работы. Научно-исследовательская подготовка осуществляется на протяжении всего периода обучения, она предусматривает приобретение как теоретических знаний в процессе аудиторных занятий, так и практического опыта в период производственной практики. Руководители научно-исследовательской работы студентов оценивают степень научно-исследовательской компетентности с помощью конкретных средств. Завершается процесс формирования профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности подготовкой и защитой магистерской диссертации. Руководство магистерской программой и научно-исследовательской деятельностью магистрантов на протяжении ряда лет позволило нам сформировать свои чёткие подходы к её организации и выработать специальные критерии для оценивания результатов. Данный опыт может быть полезен тем, кто начинает осуществлять подготовку будущих магистров по разным направлениям и различной направленности.

Ключевые слова: магистерская программа, научная работа, исследовательская работа, историческое образование, педагогическое образование, опыт работы, научно-исследовательская компетентность

Введение. Подготовка магистров является частью многоуровневой структуры российского высшего образования, а степень магистра – академической степенью, которая присуждается по окончании обучения по соответствующей образовательной-профессиональной программе в соответствии с Государственным образовательным стандартом. Степень магистра следует по научному уровню за степенью бакалавра, предшествует степени кандидата наук.

Магистерская программа направления подготовки 44.04.01 *Педагогическое образование* – второй образовательный уровень обучения студентов. Обучаться в магистратуре может, в соответствии с ФГОС ВО, лицо, освоившее соответствующую образовательную программу ВО, успешно прошедшее итоговую аттестацию и получившее квалификацию (степень) бакалавра. Программа бакалавриата содержит набор дисциплин, входящих в базовую и вариативную части. Вариативная часть является профильной и определяется вузом. В частности, программа подготовки по профилю «История» наполнена дисциплинами, содержание которых необходимо для приобретения конкретных знаний по профилю, и является важной составляющей при подготовке по направлению «Педагогическое образование», а также при обучении по магистерской программе подготовки 44.04.01 *Педагогическое образование*, направленность «Историческое образование». При формировании магистерской программы мы учитываем, что, согласно Закону «Об образовании в Российской Федерации», в магистратуру по данной направленности имеют право поступать выпускники различных профилей, однако полностью начинать «с нуля» подготовку магистра исторического образования мы не имеем возможности, а можем только, в случае возникновения трудностей в обучении, проводить студентам без базового образования дополнительные консультации.

В Педагогическом институте ИГУ обучение в магистратуре ведётся с 2007 года. Первоначально кафедра истории и методики обеспечивала подготовку магистрантов по направлению «Социально-экономическое образование», где приоритетным был профиль «История», а в 2014 году на основании ФГОС ВО (Приказ Минобрнау-

ки РФ от 21 ноября 2014 г. № 1505) была разработана программа и начата подготовка магистров по направлению 44.04.01 *Педагогическое образование*, направленность «Историческое образование», в соответствии с которой осуществляется теоретическая и практическая подготовка магистров.

Методология и методы исследования. Проблема организации научно-исследовательской деятельности в процессе реализации магистерских программ по педагогическому и историческому образованию ещё не нашла широкого освещения в специальной научной литературе, что объясняется, скорее всего, недавним переходом на многоуровневое обучение в вузах и сменой образовательных стандартов. Этим объясняется то, что наши подходы как к преподаванию дисциплин по данной магистерской программе, так и практической подготовке выпускников к самостоятельной научно-исследовательской работе базируются на собственном опыте, основанном на знании основных методологических подходов в исторической науке и методов исторического исследования, почерпнутых из трудов выдающихся отечественных и зарубежных историков [7; 9; 11; 12; 14; 15].

Важную роль в оснащении нас знаниями по методологии и методике исследования сыграло то, что наряду с решением проблемы поиска новых путей в изучении истории научным сообществом в начале 2000-х годов были проведены конференции, круглые столы и опубликованы научные статьи, содержащие мнение учёных о важности преподавания методологии в вузах и отражающие опыт тех преподавателей, которые уже много лет этим занимались [1–6; 8; 10; 13].

Результаты исследования и их обсуждение. Выпускники бакалавриата направления «Педагогическое образование», профиль «История» по завершении обучения должны обладать общекультурными, общепрофессиональными, профессиональными компетенциями и по уровню знаний, умений и навыков быть готовы к научно-исследовательской деятельности. Обучение в магистратуре завершает процесс формирования профессиональной, мировоззренческой, методологической и научно-исследовательской компетентности выпускника. Учебный план магистратуры

содержит дисциплины, способствующие реализации этой цели, как в теоретическом, так и в практическом плане.

Формирование научно-исследовательской компетенции будущих магистров осуществляется в три этапа. Первый этап начинается в первую учебную неделю, в это время студенты выбирают научное направление и тему научного исследования, определяются с научным руководителем. Он продолжается также в ноябре и декабре. Всего в процессе обучения в 1-м семестре он длится шесть недель. Во 2-м семестре научно-исследовательская работа проходит в виде производственной практики в течение четырёх недель. Цель практики соответствует в целом цели образовательной программы, она направлена на подготовку выпускника к решению профессиональных задач.

Данная цель достигается обучающимися путём решения следующих задач: научиться определять научное направление и грамотно формулировать тематику, цели и задачи исследования; приобрести умения, навыки и опыт самостоятельного осуществления научного исследования с использованием достижений современной науки; освоить методики ведения научного исследования, углубить и закрепить теоретические знания, полученные в результате изучения дисциплин общенаучного и профессионального циклов, и т. д.

Научно-исследовательская работа способствует закреплению знаний, полученных в ходе теоретического обучения, формированию исследовательских навыков, готовности к самостоятельной научно-исследовательской деятельности, выполнению магистерской диссертации, организации исследовательской и просветительской работы.

Основы знаний методологии истории студенты получают в период обучения в бакалавриате при изучении профильных дисциплин, таких, например, как «Источниковедение», «Историография истории России», «Архивоведение» и др. С 2016 года в учебные планы бакалавриата включена базовая дисциплина «Основы исследовательской деятельности», которая, несомненно, позволит студентам более успешно овладеть знаниями по данному направлению. Расширение и углубление знаний методологии и методов исторического исследования,

являющихся базовыми для осуществления научного исследования, в магистратуре происходит в процессе изучения таких дисциплин, как «Методология и методы научного исследования», «Историческая эвристика», «Российская история в концептуальных объяснениях и трактовках», «Мировая история в концептуальных объяснениях и трактовках», а также в ходе производственной практики (педагогической).

Поскольку большинство научно-исследовательских работ связаны с изучением отечественной истории, её отражением в историографии, с краеведческой тематикой и гораздо реже – с исследованиями по всемирной истории и методикой преподавания истории, то основные источники, как правило, студенты находят в научных библиотеках, государственных и частных архивах, областных, городских и муниципальных музеях. Также они используют материалы, хранящиеся в фондах учебной лаборатории истории, археологии, этнографии и минералогии Педагогического института ИГУ и фондах архива устной истории, созданного при кафедре истории и методики. Практическая составляющая выпускной квалификационной работы (магистерской диссертации) разрабатывается и проходит апробацию на базе учебных заведений и учреждений дополнительного образования г. Иркутска и Иркутской области.

Производственная практика (научно-исследовательская работа) имеет следующую структуру:

– I этап. Теоретическая подготовка. В ходе этого этапа студенты слушают лекции по теме «Методика ведения исторических исследований» и работают в научном семинаре, заполняют индивидуальные планы работы. Руководитель анализирует план исследования и постановочной части работы.

– II этап. Подготовительный. Студенты планируют научно-исследовательскую работу, выбирают темы исследований и определяют их актуальность; оформляют необходимую документацию.

Одним из заданий является рецензирование авторефератов диссертаций по теме исследования, проходит обсуждение рецензий. После этого студенты пишут тексты обоснований тем исследования и обсуждают эти обоснования.

– III этап связан с проведением научно-исследовательской работы (теоретиче-

ский цикл). Он начинается с составления плана научного исследования, определения объекта, предмета, целей, задач, хронологических и территориальных рамок.

– IV этап – проведение научно-исследовательской работы (камеральный цикл) – направлен на выявление источниковой базы, изучение историографии по теме исследования, обработку и анализ полученной информации.

– V этап – презентация результатов научно-исследовательской работы. Студенты заполняют индивидуальные планы в виде отчётов по НИР, предоставляют их руководителям, подготавливают авторефераты по результатам исследования. Отчёты по НИР заслушиваются на заседании кафедры.

Лекционный курс «Методика исторического исследования», который студенты прослушивают на первом этапе, состоит из трёх тем: «Структура и содержание этапов исследовательского процесса», «Работа над историческим исследованием», «Поиск информации». После прослушивания курса лекций студенты переходят к выполнению заданий по практике. Текущий контроль выполнения этих заданий осуществляется в виде опроса, обсуждения рецензий на авторефераты по близкой тематике, собеседования, анализа плана исследовательской работы и постановочной части, обсуждения обоснований тем и т. д. Презентация результатов практики оценивается в форме дифференцированного зачёта.

При проведении исследовательской работы в период практики используются образовательные и научно-исследовательские технологии: эвристические методы исследования, связанные с поиском и выявлением источников по теме, формированием репрезентативной базы исследования, выявлением историографии проблемы исследования; информационные технологии (оцифровка полученных материалов, их систематизация в электронном виде); технология критического мышления (первоначальная обработка источников – внутренняя и внешняя критика) и т. д.

Для более чёткого выполнения типовых (контрольных) заданий студентам предлагаются методические рекомендации по обеспечению самостоятельной работы в период НИР. В частности, на подготовительном этапе рекомендуется изучить до-

кументацию, необходимую для проведения научно-исследовательской работы, пройти инструктаж по технике безопасности, обсудить с руководителем общие вопросы. В дальнейшем, когда научно-исследовательская работа реализуется на этапе теоретического цикла, студенту рекомендуется участвовать в работе научного семинара, обсуждать с сокурсниками и руководителем семинара общие проблемы методики научного исследования и конкретных исследований, консультироваться у руководителя по вопросам правильности ведения эвристического поиска.

В ходе работы научного семинара проходят занятия со студентами, на которых обсуждаются планы научно-исследовательской работы, происходит знакомство с тематикой исследовательских работ по профилю, обсуждение выбранных тем исследования и определение их актуальности; обсуждение планов научного исследования, правильности определения объекта, предмета, целей, задач, хронологических и территориальных рамок.

В дальнейшем студенты обсуждают правильность выявления и отбора источниковой базы и историографии по теме исследования, авторефераты по результатам исследования, научные статьи, подготовленные магистрантами для публикации.

Основными документами, которые предоставляются по окончании практики сначала руководителю, а затем и для обсуждения на кафедре, являются индивидуальный план в виде отчёта по практике (научно-исследовательской работе).

В индивидуальном плане НИР фиксируются основные виды научно-исследовательской работы (I курс): определение темы, объекта, предмета, целей и задач, хронологических и территориальных рамок; выявление источниковой базы; изучение историографии темы; участие в работе научного семинара, даётся отзыв научного руководителя о проделанной работе.

Второй этап научно-исследовательской деятельности студентов связан с производственной практикой, которая носит название «Практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности (научно-исследовательская)». Задачами этой практики является закрепление теоретических знаний по профильным дисциплинам, изучен-

ным в период обучения в бакалавриате; закрепление умений, навыков и опыта самостоятельного осуществления научного исследования с использованием достижений современной науки; закрепление на практике знаний методики ведения научного исследования; закрепление навыков владения современными средствами научной информации; закрепление опыта руководства научно-исследовательской деятельностью обучающихся; закрепление навыков работы по популяризации полученных результатов.

Данная научно-исследовательская практика начинается с определения базы её прохождения, знакомства с «Положением о научно-исследовательской практике студентов, обучающихся в магистратуре», определения целей и задач научно-исследовательской практики, составления индивидуальных планов.

Планом НИП предусмотрены обработка и анализ полученной информации, подготовка отчёта по практике, предоставление дневника практики руководителю, подготовка автореферата и текста магистерской диссертации, статей и тезисов по результатам исследования. После отчёта перед руководителем студенты выступают на конференции по подведению итогов практики.

Перед началом этой практики студенты получают следующие контрольные задания:

- Написать краткое введение к исследовательской работе (обоснование темы) в соответствии с установленной структурой и отчётом по НИР (заполненными разделами в учебной карте магистранта за 1-й курс обучения).

- Написать краткое изложение содержания глав и параграфов исследовательской работы согласно ранее составленному плану.

- Подготовить отдельную главу, в которой материал будет представлен в виде:

- а) исследовательского проекта, предлагаемого для реализации учащимися;
 - б) дисциплины по выбору учащихся;
 - в) развёрнутого перспективного плана комплекса мероприятий по теме исследования;
 - г) сценария внеурочного мероприятия.
- Подготовить статью по теме исследования.

- Составить список источников и литературы по теме исследования.

Несомненно, что процесс производственной практики – научно-исследовательской работы – направлен на формирование компетенций, в ходе выполнения заданий даётся оценка их сформированности, разрабатываются критерии и средства оценивания исполнения в процессе выполнения заданий по научно-исследовательской практике. Так, например, ОК-5 формируется в процессе написания обоснования исследовательского проекта, что выражается в умении делать анализ изученности темы и оценивается при проверке текста раздела «Степень изученности темы» и выступления на семинаре и т. д.

Следующим этапом формирования научно-исследовательской компетентности выпускников магистерской программы является производственная практика, которая является практикой по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности (преддипломная).

Преддипломная практика – первая ступень завершения процесса обучения в магистратуре, в ходе которой выпускники уже в полной мере применяют знания, полученные в ходе теоретического обучения, демонстрируют исследовательские навыки, навыки самостоятельной научно-исследовательской деятельности, завершают работу над магистерской диссертацией, реализовывают навыки будущей профессиональной работы.

Преддипломная практика завершается написанием текста магистерской диссертации, автореферата к ней, научной статьи, научного доклада для защиты диссертации и, конечно, её защитой перед аттестационной комиссией.

В результате прохождения производственной (преддипломной) практики формируются как общекультурные, так и профессиональные компетенции, связанные со способностью применять современные методики и технологии организации образовательной деятельности, диагностики и оценивания качества образовательного процесса по различным образовательным программам (ПК-1); способностью руководить исследовательской работой обучающихся (ПК-3); готовностью к разработке и реализации методик, технологий и приёмов обучения, к анализу результатов процесса

их использования в образовательных организациях, осуществляющих образовательную деятельность (ПК-4). В результате реализации практики студент знает общенаучные методы научного исследования, современные методики и технологии организации образовательной деятельности, современные проблемы науки и образования; умеет диагностировать и оценивать качество образовательного процесса, руководить коллективным исследовательским процессом, формировать ресурсные и информационные базы для научной и образовательной деятельности; владеет навыками саморазвития, решения профессиональных задач, разработки и реализации современных образовательных методик.

По преддипломной практике магистрантов 2-го года обучения (4-й семестр) определены следующие контрольные задания:

– Написать введение к исследовательской работе в соответствии с установленной структурой и отчётом по ПП (заполненными разделами в учебной карте магистранта за 2-й курс обучения).

– Написать полный текст содержания глав и параграфов исследовательской работы согласно ранее составленному плану.

– Написать дополнительную главу, в которой материал ВКР будет представлен в виде:

а) исследовательского проекта, предлагаемого для реализации учащимися;

б) дисциплины по выбору учащихся;

в) развёрнутого перспективного плана комплекса мероприятий по теме исследования;

г) сценария внеурочного мероприятия по материалам научного исследования.

– Составить список источников и литературы по теме исследования.

– Написать автореферат и научный доклад по теме исследования.

В процессе производственной практики используются следующие образовательные, научно-исследовательские и научно-производственные технологии:

– эвристические методы исследования: анализ источников для выполнения индивидуального задания, их использование в написании текста;

– информационные технологии: оцифровка полученных материалов, их систематизация в электронном виде.

На последнем этапе презентации результатов преддипломной практики выпускники представляют отчёты по практике руководителю, готовят авторефераты и тексты выпускных квалификационных работ, статьи и тезисы докладов по результатам исследования, выступают с отчётом на итоговой конференции и получают допуск к защите своей работы.

В качестве экспертов и рецензентов выступают руководитель магистерской программы, научные руководители, преподаватели дисциплин по учебному плану, сотрудники, аспиранты и докторанты кафедры, представители образовательных организаций, магистранты-сокурсники.

Оценка качества содержательной стороны научно-исследовательской работы (информативность, репрезентативность, доказательность, использование исторических методов) отражается в заключении экспертов. В частности, эксперты отмечают, сформированы ли у выпускников навыки самостоятельного ведения научно-исследовательской работы и руководства исследовательской работой учащихся (ОК-3, ОК-4, ПК-1, ПК-4, ПК-6).

Таким образом, в ходе учебного процесса и производственных практик у выпускников формируются как общекультурные и общепрофессиональные, так и профессиональные компетенции, направленные на способность самостоятельно осваивать и использовать новые методы исследования, новые сферы профессиональной деятельности, формировать ресурсно-информационные базы для ведения практической деятельности, осуществлять профессиональное и личностное самообразование, проектировать дальнейшие образовательные маршруты и профессиональную карьеру, анализировать результаты научных исследований, применять их при решении конкретных образовательных задач, использовать индивидуальные креативные способности для оригинального решения исследовательских проектов.

Заключение. Материалы данной статьи являются результатом длительной теоретической и практической работы по выстраиванию процесса организации подготовки выпускников магистерской программы к научно-исследовательской деятельности. Они неоднократно обсуждались на научно-методических семинарах кафедр

ры истории и методики Педагогического института Иркутского государственного университета, представлены в рабочих программах дисциплин и практик, нашли отражение в учебно-методическом пособии «Научно-исследовательская деятельность студентов в процессе подготовки выпускной квалификационной работы по истории», подготовленном автором данной статьи и опубликованном в 2016 году, представлены в ряде докладов на научно-практических конференциях разных уровней.

Научно-исследовательская деятельность обучающихся в магистратуре – важный элемент качественной профессиональной подготовки, формирования знаний, умений и навыков, необходимых выпускникам в их дальнейшей деятельности. Процесс организации научно-исследовательской работы требует пристального внимания в связи с тем, что тесно связан со всем наполнением образовательной программы. В частности, в программе магистратуры «Педагогическое образование» направленности «Историческое образование» тесно

связаны общепедагогическая, профессиональная и специальная компетентность будущего профессионала, что требует конкретных знаний по педагогике, методике преподавания, исторической грамотности, общей культуры и т. д. Для того чтобы выпускник смог углубить, расширить и специализировать свои знания, умения и навыки, требуется чёткая организация учебного процесса, правильные целевые установки. Немаловажное значение имеет личность руководителя научной работы студента-магистранта, поскольку часто именно через него, его умение организовать учебный процесс, сформировать мировоззренческие установки у студента формируются те свойства личности, которые характеризуют выпускников второй ступени образования, получающих степень магистра.

На наш взгляд, в настоящее время требуется более широкая презентация информации об образовательных программах магистратуры в целом и об опыте ведения научно-исследовательской деятельности в частности.

Список литературы

1. Аникеев А. А. Методологическая подготовка в области истории при многоуровневой структуре обучения студентов: опыт и проблемы // Новая и новейшая история. 2006. № 6. С. 131–134.
2. Астахов М. В. Проблемы преподавания методологии исторической науки // Образование в современном мире: материалы Всерос. науч.-метод. конф. с междунар. участием (16–17 февр. 2012 г.). Самара, 2012. С. 206–210.
3. Голиков А. Г. Преподавание проблем методологии истории в МГУ им. М. В. Ломоносова // Новая и новейшая история. 2006. № 5. С. 139–150.
4. Здерева Г. В. Современные проблемы методологии исторической науки и преподавания истории в вузе // Вестник Гуманитарного института. 2007. № 1. С. 7–15.
5. Ипполитов Г. М. Из опыта преподавания методологии истории в Самарском государственном педагогическом университете // Новая и новейшая история. 2003. № 6. С. 3–17.
6. Калимонов И. К. Преподавание теории и методологии истории в Казанском университете // Новая и новейшая история. 2007. № 3. С. 156–165.
7. Ковальченко И. Д. Методы исторического исследования. М., 2003. 488 с.
8. Крадин Н. Н. Проблемы преподавания теории и методологии истории // Историческая психология и социология истории. 2010. Т. 3, № 2. С. 1–9.
9. Лубский А. В. Альтернативные модели исторического исследования. М., 2005. 397 с.
10. Могильницкий Б. Г. Методология истории в системе университетского образования // Новая и новейшая история. 2003. № 6. С. 3–17.
11. Блок М. Апология истории, или Ремесло историка. М.: Наука, 1986. 349 с.
12. Ланглуа Ш.-В. Введение в изучение истории/ пер. с фр. А. Серебряковой. М.: Гос. публичная ист. б-ка России, 2004. 305 с.
13. Нечухрин А. Н. Задачи и структура курса «Методология истории» [Электронный ресурс]. Гродно: Гроднен. гос. ун-т им. Янки Купалы. Режим доступа: <http://www.fh.grsu.by/Kafedry/03/academicprocess/013> (дата обращения: 09.07.2017).
14. Тош Д. Стремление к истине. Как овладеть мастерством историка: пер. с англ. М.: Весь мир, 2000. 296 с.
15. Ясперс К. Смысл и назначение истории. М.: Политиздат, 1991. 527 с.

Статья поступила в редакцию 27.08.2017; принята к публикации 12.09.2017

Библиографическое описание статьи

Занданова Л. В. Научно-исследовательская деятельность обучающихся по магистерской программе «Историческое образование» направления 44.04.01 *Педагогическое образование: из опыта работы* // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Педагогические науки. 2017. Т. 12, № 5. С. 88–96. DOI: 10.21209/2542-0089-2017-12-5-88-96.

Larisa V. Zdanova,
Doctor of History, Professor,
Irkutsk State University
(1 Karla Marksa st., Irkutsk, 664003, Russia),
e-mail: zdanova@mail.ru

**Research Activities of Learners in the Master's Program *Historical Education*,
Direction 44.04.01 *Pedagogical Education: from the Experience***

The article is devoted to the experience of organizing the research activities of students in the period of their education under the program of Pedagogical Education, direction Historical education at the Pedagogical Institute of the Irkutsk State University. This program of master's training at the Pedagogical Institute has been carried out over a number of years in accordance with the Federal State Standard. As a result of its implementation, a rich experience has been accumulated for the formation of research competence of graduates. With the help of scientific directors, the students studying in the program of master's training get knowledge, skills and abilities for self-organized scientific and research activities, the performance of master's thesis, organization of research work. Research training is carried out throughout the period of study, it provides for both acquisition of theoretical knowledge in the course of classroom activities and practical experience during the period of practice at school. Students' research supervisors evaluate the degree of research competence using specific means of assessment. The process of forming professional skills and experience is completed by the preparation and defense of master's theses. Management of the master's program and research activities of undergraduates over the course of a number of years allowed us to form our clear approaches to its organization and to develop special criteria for evaluating the results. This experience can be useful for those who begin to prepare future masters in different directions.

Keywords: master's program, scientific work, research, historical education, pedagogical education, experience, research competence

References

1. Anikeev A. A. Metodologicheskaya podgotovka v oblasti istorii pri mnogourovnevoi strukture obucheniya studentov: opyt i problemy // *Novaya i noveishaya istoriya*. 2006. № 6. S. 131–134.
2. Astakhov M. V. Problemy prepodavaniya metodologii istoricheskoi nauki // *Obrazovanie v sovremennom mire: materialy Vseros. nauch.-metod. konf. s mezhdunar. uchastiem (16–17 fevr. 2012 g.)*. Samara, 2012. S. 206–210.
3. Golikov A. G. Prepodavanie problem metodologii istorii v MGU im. M. V. Lomonosova // *Novaya i noveishaya istoriya*. 2006. № 5. S. 139–150.
4. Zdereva G. V. Sovremennye problemy metodologii istoricheskoi nauki i prepodavaniya istorii v vuze // *Vestnik Gumanitarnogo instituta*. 2007. № 1. S. 7–15.
5. Ippolitov G. M. Iz opyta prepodavaniya metodologii istorii v Samarskom gosudarstvennom pedagogicheskom universitete // *Novaya i noveishaya istoriya*. 2003. № 6. S. 3–17.
6. Kalimonov I. K. Prepodavanie teorii i metodologii istorii v Kazanskom universitete // *Novaya i noveishaya istoriya*. 2007. № 3. S. 156–165.
7. Koval'chenko I. D. *Metody istoricheskogo issledovaniya*. M., 2003. 488 s.
8. Kradin N. N. Problemy prepodavaniya teorii i metodologii istorii // *Istoricheskaya psikhologiya i sotsiologiya istorii*. 2010. T. 3, № 2. S. 1–9.
9. Lubskii A. V. *Al'ternativnye modeli istoricheskogo issledovaniya*. M., 2005. 397 s.
10. Mogil'nitskii B. G. Metodologiya istorii v sisteme universitetskogo obrazovaniya // *Novaya i noveishaya istoriya*. 2003. № 6. S. 3–17.
11. Blok M. *Apologiya istorii, ili Remeslo istorika*. M.: Nauka, 1986. 349 s.

12. Langlua Sh.-V. Vvedenie v izuchenie istorii/ per. s fr. A. Serebryakovoi. M.: Gos. publichnaya ist. b-ka Rossii, 2004. 305 s.
13. Nechukhrin A. N. Zadachi i struktura kursa «Metodologiya istorii» [Elektronnyi resurs]. Grodno: Grodnen. gos. un-t im. Yanki Kupaly. Rezhim dostupa: <http://www.fh.grsu.by/Kafedry/03/academic-process/013> (data obrashcheniya: 09.07.2017).
14. Tosh D. Stremlenie k istine. Kak ovladet' masterstvom istorika: per. s angl. M.: Ves' mir, 2000. 296 s.
15. Yaspers K. Smysl i naznachenie istorii. M.: Politizdat, 1991. 527 s.

Received: August 27, 2017; accepted for publication September 12, 2017

Reference to the article

Zadanova L. V. Research Activities of Learners in the Master's Program *Historical Education*, Direction 44.04.01 *Pedagogical Education: from the Experience* // *Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series Pedagogical Sciences*. 2017. Vol. 12, No. 5. PP. 88–96. DOI: 10.21209/2542-0089-2017-12-5-88-96.

УДК 371.3

DOI: 10.21209/2542-0089-2017-12-5-97-106

Екатерина Александровна Игумнова¹,*доктор педагогических наук, доцент,**Забайкальский государственный университет**(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),**e-mail: igumnova1@mail.ru***Валерий Павлович Горлачев²,***доктор педагогических наук, профессор,**Забайкальский государственный университет**(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),**e-mail: valeriigorlachev@mail.ru***Олег Валерьевич Корсун³,***кандидат биологических наук, доцент,**Забайкальский государственный университет**(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),**e-mail: olegkorsun@mail.ru*

Опыт организации регионального эколого-патриотического проекта «Охранять природу – значит любить Родину!»

В статье анализируются многолетний (в течение десяти лет) опыт успешной реализации и социальные эффекты регионального эколого-патриотического проекта «Охранять природу – значит любить Родину!» на примере Забайкальского края. Проект содействует воспитанию экологической культуры и патриотических чувств у населения, привлечению детей и молодежи к решению экологических проблем. В качестве методологической основы исследования обоснован социокультурный подход на основе ноогуманистических ценностей. Организационно-педагогическими условиями успешности реализации регионального эколого-педагогического проекта являются: создание нормативно-правового обеспечения приоритетности, всеобщности и обязательности экологического образования на уровне региона; разработка научного и научно-методического сопровождения проекта под руководством учёных в сотрудничестве с методистами, педагогами и специалистами в природоохранной сфере; применение технологии социального взаимодействия; координация деятельности в рамках сетевого взаимодействия осуществляется оргкомитетом, организованным при краевых органах исполнительной власти; широкое *развитие конкурсного движения* эколого-патриотического содержания в регионе посредством организации разнообразных конкурсов, включая губернаторский, поощрение активных участников проекта и победителей конкурсов; информационное сопровождение мероприятий и конкурсов в социальной рекламе, СМИ и на сайтах организаторов, региональных образовательных интернет-ресурсах; трансляция опыта организаторов и лидеров эколого-патриотического воспитания детей и молодежи на всех уровнях образовательного пространства (региональном, российском и мировом); сотрудничество в области экологического образования с регионами Российской Федерации и другими странами.

Ключевые слова: эколого-патриотический проект, устойчивое развитие, ноогуманистические ценности, экологическая культура, социокультурный подход

¹ Е. А. Игумнова является координатором исследования, определяет концепцию, разрабатывает содержание эколого-патриотического проекта, формулирует выводы коллективного исследования, оформляет текст статьи.

² В. П. Горлачев – организатор исследования, определяет логику его проведения и анализа.

³ О. В. Корсун – организатор исследования, осуществляет разработку содержания эколого-патриотического проекта и его апробацию на практике.

Введение. Глобальные экологические проблемы являются одним из современных вызовов человечеству. Решение этих судьбоносных для человечества проблем базируется на идеях устойчивого развития общества, формирования ноугуманистических ценностей и экологической культуры, как каждого гражданина, так и общества в целом. Данные идеи можно рассматривать как часть эколого-патриотического воспитания, отражение которых закреплено в нормативно-правовых документах, определяющих государственную образовательную политику:

– в ФГОС общего образования на всех ступенях обучения в качестве личностных образовательных результатов выделено воспитание экологической культуры¹;

– в *Концепции* духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России определены базовые национальные ценности, среди которых природа и патриотизм как любовь к России, к своему народу, своей малой родине²;

– в Государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы» одной из ключевых задач является воспитание гражданина, любящего свою Родину и семью, имеющего активную жизненную позицию, способного обеспечивать устойчивое развитие Российской Федерации³;

– в Основных направлениях государственной политики в области экологического развития России до 2030 года разработаны механизмы, содействующие решению задач формирования экологической культуры, развития экологического образования и воспитания посредством включения этих вопросов в государственные, федеральные и региональные программы⁴.

¹ Государственные образовательные стандарты общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.edu.ru/db/portal/obschee> (дата обращения: 12.07.2017).

² Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – М.: Просвещение, 2009. – 24 с.

³ Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы». – Постановление Правительства РФ от 30 декабря 2015 г. № 1493.

⁴ Основы государственной политики в области экологического развития Российской Федерации на период до 2030 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/15177> (дата обращения: 12.07.2017).

Для достижения заданного уровня государственных требований в региональном образовательном пространстве в целом необходим поиск эффективных организационных и педагогических условий, содействующих эколого-патриотическому воспитанию в системе общего, дополнительного образования и неформального образования.

Решаемая проблема. Начиная с середины 90-х годов XX века, в Забайкальском крае проводилась целенаправленная работа по созданию системы экологического образования и его нормативно-правового обеспечения. В 2008 году разработчиками Стратегии организации и развития системы экологического образования и формирования экологической культуры на территории Забайкальского края на период до 2020 года⁵ определена необходимость модернизации форм организации экологического образования в региональном образовательном пространстве, проектирования содержания и реализации региональных проектов с широким кругом социальных партнёров, содействующих эколого-патриотическому воспитанию населения и, в первую очередь, детей и молодёжи.

Следует подчеркнуть, что не только на региональном уровне, но и в мировом и в российском образовательном пространстве актуальна научная проблема активизации экологического образования в контексте устойчивого развития общества.

Цель исследования – выявить, теоретически обосновать и экспериментально проверить одну из форм организации экологического образования в региональном образовательном пространстве, консолидирующую межведомственное, межотраслевое взаимодействие и общественно-государственное партнёрство и содействующую эколого-патриотическому воспитанию населения и, в первую очередь, детей и молодёжи.

Методология и методы исследования. В качестве методологической основы исследования обоснован социокультурный подход, который первоначально развивался в социологии на основе систем-

⁵ Стратегия организации и развития системы экологического образования и формирования экологической культуры на территории Забайкальского края на период до 2020 года / отв. ред. Е. А. Игумнова. – Чита: Экспресс-изд-во, 2010. – 28 с.

ного подхода и позволил рассмотреть общество в единстве культуры и социальности (М. Вебер). А. С. Ахиезер – разработчик социокультурной методологии – применил культурологический подход к историческим исследованиям. По мнению автора, культурные факторы являются определяющими в развитии общества, но при этом не отрицаются экономические, психологические и др. [2].

Следуя логике социокультурного подхода, мы обосновали следующие теоретические положения. Во-первых, как в мировом, так и в российском образовательном пространстве проявляется взаимосвязь экологического и патриотического воспитания, в задачах каждого из которых определено:

- воспитание любви к родной природе как части Отечества;
- формирование активной жизненной позиции и готовности к совершению осознанных социально значимых поступков;
- ответственность за свои поступки и решения не только перед ныне живущими поколениями, но и будущими, что предусмотрено в концепции устойчивого развития общества.

Поэтому считаем целесообразным говорить об эколого-патриотическом воспитании как составляющей патриотического воспитания, которое, как показал анализ современных нормативных документов, имеет несколько компонент (духовно-нравственную, идеологическую, культурно-историческую, военно-патриотическую и др.). Теоретической основой эколого-патриотической компоненты патриотизма может выступать концепция устойчивого развития общества, идеология сохранения родной страны с её богатым природным и культурным разнообразием, актуальность воспитания патриотов своего края, своей Родины, которые смогут расширить свою ответственность за планету Земля.

Во-вторых, ценности культуры выступают преобразователями социальных отношений в обществе. В связи с этим эколого-патриотическое воспитание строится на ноогуманистических ценностях, в которых объединены идеи гуманизма в отношениях между людьми и гуманного отношения к природе как части ноосферы (Н. Н. Моисеев, Г. П. Сикорская и др.) [9; 11]. В основе теории ноосферогенеза, по

мнению Н. Н. Моисеева, лежат новые универсальные для всех принципы нравственности, что требует «...поставить во главу угла всей научной деятельности проблемы обеспечения коэволюции природы и общества, начать серьезно разрабатывать новую структуру общественных отношений в едином планетарном сообществе и менять структуру общественных ценностей. ...Путь к эпохе ноосферы начинается с разработки образовательных программ – программ, которые будут содержать знания о том, что недопустимо, что может нарушить стабильность Человеческого Дома» [9]. Следует подчеркнуть, что ценности культуры являются одновременно ценностями науки и образования (познавательные, эстетические, нравственные, практические) и предметное содержание можно рассматривать как ценность образования [3].

В-третьих, в модернизации экологического образования в региональном образовательном пространстве мы опирались на идею А. Г. Асмолова о социокультурной модернизации образования в XXI века, в рамках которой образование понимается как ведущая социальная деятельность, связанная с выработкой идеалов, ценностей, норм [8].

Итак, перечисленные позиции позволили разработать Стратегию организации и развития системы экологического образования и формирования экологической культуры на территории Забайкальского края на период до 2020 года¹, в которой экологическое образование в регионе рассматривается как социальная деятельность по формированию ноогуманистических ценностей и экологической культуры у населения.

Одной из форм модернизации экологического образования на региональном уровне посредством технологии социального взаимодействия стала разработка и реализация социально значимого эколого-патриотического проекта «Охранять природу – значит любить Родину!». На основе инновационного потенциала сетевого взаимодействия в образовании (А. И. Адамский, Н. С. Бугрова, Н. Ж. Дагбаева, Е. В. Пискунова и др.) [1; 4; 10] мы сделали вывод о необходимости его развития в проектирова-

¹ Стратегия организации и развития системы экологического образования и формирования экологической культуры на территории Забайкальского края на период до 2020 года / отв. ред. Е. А. Игумнова. – Чита: Экспресс-изд-во, 2010. – 28 с.

нии деятельности по экологическому образованию в региональном образовательном пространстве.

По нашему мнению, сетевое взаимодействие субъектов экологического образования в региональном образовательном пространстве представляет собой открытую систему связей между субъектами образования, действующих согласованно под руководством региональных органов управления образованием и природопользованием, а также научно-методического сопровождения института развития образования и университета на продолжительной нормативной основе для достижения целей и задач устойчивого развития региона, воспитания экологической культуры и развития патриотических чувств населения и в первую очередь детей и молодёжи. Следует подчеркнуть в этом взаимодействии ведущую роль университета в формировании региональной образовательной политики, что особо подчёркивается Е. В. Пискуновой на основе анализа отечественного и зарубежного опыта [10].

Результаты исследования. Описание инновационного опыта. В статье анализируется успешный опыт реализации регионального эколого-патриотического проекта в Забайкальском крае за десятилетний период (2008–2017 гг.).

Мы исходили из того, что идеи, цели и задачи и методологические основания, объединяющие субъектов сети, являются системообразующими для организации сетевого взаимодействия в образовании. Коллективом научно-исследовательской лаборатории экологического образования ЗабГУ была обоснована идея о том, что для современной школы актуально участие в экологических проектах, носящих характер массовых социально значимых акций регионального уровня. Эти проекты могут иметь характер краткосрочных краевых программ, рекомендованных всем школам региона и рассчитанных на один или несколько дней в течение учебного года [6].

Идея о проведении краткосрочной региональной экологической акции в образовательных организациях Забайкальского края воплотилась в акции «Охранять природу – значит любить Родину!» на основе социокультурного подхода. Названием стала цитата М. Пришвина, в которой выражена, по-нашему мнению, цель эколого-патриотического воспитания.

Поиск объединяющих социальных инициатив в Забайкальском крае был особо актуален в конце первой декады XXI века. Во-первых, Генеральной Ассамблеей ООН 2008 год был объявлен Международным годом планеты Земля, издан Указ Президента Российской Федерации от 18 октября 2007 года № 1380 «О проведении в Российской Федерации в 2008 году Международного года планеты Земля». Во-вторых, 1 марта 2008 года – дата объединения Читинской области и Агинского Бурятского автономного округа в рамках нового субъекта Российской Федерации – Забайкальского края. Мы как инициаторы этого социально значимого проекта в сотрудничестве с Министерством природных ресурсов и Министерством образования Забайкальского края обратились к Правительству края. Предложенная инициатива была поддержана, результатом чего явилось Распоряжение Губернатора Забайкальского края от 9 апреля 2008 года № 91-р об ежегодной организации в образовательных учреждениях региональной экологической акции «Охранять природу – значит любить Родину!». Единая дата проведения была определена в связи с сопричастностью к мировому сообществу в решении экологических проблем, которое активно проводит экологические акции в Международный день Земли – 22 апреля.

Данная экологическая акция – это комплекс воспитательных мероприятий в образовательных организациях Забайкальского края, проводимых ежегодно 22 апреля, целью которых является воспитание экологической культуры и патриотизма у детей и учащейся молодёжи как фактора сохранения уникальной природы и культуры Забайкалья, обеспечения экологической безопасности личности и общества в целом. Основные задачи акции:

- привлечение внимания детей, учащихся и педагогов образовательных организаций, всех жителей нашего региона к экологическим проблемам как комплексным социально значимым проблемам, успешное решение которых будет определять будущее развитие Забайкальского края;

- воспитание у дошкольников и обучающихся во всех типах образовательных организаций и населения в целом чувства гордости и ответственности за природу родного края как части Отечества;

– воспитание у забайкальцев чувства гордости и ответственности за родную природу;

– активизация общественного экологического движения;

– пропаганда реальных природоохранных действий в повседневной жизни каждого жителя;

– консолидация усилий коллективов образовательных организаций, родителей, специалистов в области экологии и охраны природы, образования и культуры, СМИ, представителей местной администрации для решения экологических проблем своей местности;

– трансляция опыта лидеров экологического образования [6].

Участниками акции могут быть образовательные организации всех типов, учреждения культуры и социальной сферы, жители региона.

Технология проведения региональной экологической акции:

– оргкомитет, утверждённый решением Правительства региона, разрабатывает общее положение, информирует субъектов образования региона;

– на основе общего положения каждое образовательное или природоохранное учреждение планирует свою концепцию и мероприятия проведения, включая основные мероприятия 22 апреля и «мероприятия-спутники», проводимые накануне или позже;

– в ходе подготовки к проведению акции актуальным является создание в каждой образовательной организации оргкомитета, включающего педагогов, обучающихся, родителей, представителей администрации населённого пункта и других социальных партнёров;

– мероприятия в рамках акции проводятся самостоятельно с учётом социоприродного окружения и ресурсов социальных партнёров, среди которых местная администрация, различные типы ООПТ, музеи, библиотеки, научные организации, НКО и др.;

– необходимо информирование об акции на сайте образовательной организации, в СМИ и др.;

– после проведения акции в образовательной организации подводятся итоги по её эффективности, оформляются наглядные и методические материалы;

– информация об акции отправляется в региональный оргкомитет, который подводит итоги участия образовательных организаций в акции на уровне региона;

– подведение итогов и награждение активных участников акции на региональной торжественной церемонии.

За десятилетие организуемая нами региональная экологическая акция переросла в региональный эколого-патриотический проект «Охранять природу – значит любить Родину», включающий два содержательных модуля:

– тематические мероприятия, посвящённые Международному дню леса (21 марта) и Международному дню Земли (22 апреля) [7];

– краевые экологические конкурсы для различных групп населения, включая губернаторские конкурсы.

В процессе деятельности в рамках эколого-патриотического проекта нами организовано социальное партнёрство в форме сетевого взаимодействия субъектов образования с региональным Правительством, Министерством природных ресурсов и Министерством образования Забайкальского края, заинтересованными образовательными, природоохранными, культурно-просветительскими и другими организациями и научно-экологической общественностью. Деятельность социальных партнёров координировалась региональным оргкомитетом, что позволило консолидировать ресурсы и учитывать интересы партнёров, спроектировать содержание различных экологических конкурсов в рамках эколого-патриотического проекта.

Губернаторские конкурсы: «Жемчужины забайкальской природы» (2011), «Музей природы в образовательной организации» (2014–2016), социально значимые проекты «Во благо природы Забайкалья» (2016–2017) – характеризуются практико-ориентированным характером, направлены на выявление и исследование ценных природных территорий и объектов; создание эколого-туристических маршрутов и экологических троп; стимулирование создания в образовательных организациях Забайкальского края музеев природы и поощрение их воспитательной, просветительской, исследовательской и творческой природоохранной деятельности среди обучающихся и населения.

В рамках акции проводились конкурсы, стимулирующие развитие экологического движения и организацию природоохранной деятельности детей и молодёжи по улучшению социоприродного окружения образовательной организации:

- конкурс на лучшую образовательную организацию по проведению экологической акции (2008–2009);

- конкурс школьных газетных и видеорепортажей о проведении экологической акции в своём образовательном учреждении (2012–2013);

- конкурс «Заповедные территории – национальное достояние России» на лучшее проведение мероприятий в рамках Года особо охраняемых природных территорий в образовательной организации (2017).

Просветительский конкурс природоохранных агитбригад «Знакомьтесь – заповедное Забайкалье» (2013–2017) был организован представителями федеральных особо охраняемых природных территорий (ООПТ) и был направлен на привлечение внимания населения к сохранению редких видов растений и животных, деятельность ООПТ посредством выступления природоохранных агитбригад, на выявление талантливой молодёжи и её поощрение бесплатными поездками на эти территории.

Привлечению внимания населения к проблемам лесных и степных пожаров; пропаганде детьми и молодёжью недопущения сельскохозяйственных палов среди населения края и осторожного обращения с огнём; воздействию социальной рекламы на население посвящены конкурсы социально значимых проектов «Весна без пожаров» (2015–2016) и социальной рекламы «Сохраним леса и степи от пожаров» (2015–2017).

С целью вовлечения граждан в сферу социально-экологического творчества, воспитания любви к природе и осознания необходимости сохранения её многообразия, выявления творчески мыслящих, любящих природу края детей и молодёжи, развития их творческого потенциала были организованы различные творческие конкурсы природоохранной и эколого-патриотической тематики: конкурс сочинений «Какие экологические проблемы моего населённого пункта меня волнуют?»; ботанико-краеведческий конкурс творческих работ (номинации «Репортаж» и «Эссе») «О Забайкалье с лю-

бовью» (2014); конкурс репортажей о редких растениях или растительных сообществах «Дивное Забайкалье» (2015–2017); конкурс видео- или мультипликационных роликов «Как мы можем помочь живому заповедному символу» (2013–2017); конкурс фотографий «Эковзгляд» (2017); конкурс детского творчества «Заповедные степи Забайкалья» (2017).

В 2016 году Даурским заповедником и Забайкальской краевой детско-юношеской библиотекой им. Г. Р. Граубина был организован конкурс детского творчества «Живой символ моей малой Родины», который стал носить международный характер. В нём наряду с детьми и молодёжью Забайкальского края приняли участие представители автономного района Внутренняя Монголия (КНР) и аймака Дорнод (Монголия), а также Казахстана, Узбекистана и Белоруссии, тридцати регионов России (Московская, Ленинградская, Белгородская, Волгоградская, Новосибирская и другие области; Краснодарский, Ставропольский, Пермский, Хабаровский края и др.; Республики Бурятия, Мордовия, Удмуртия). В конкурсе приняли участие 1707 участников, из них 1470 из 27 районов Забайкальского края.

Оргкомитетом конкурса была организована работа жюри с участием сотрудников с привлечением профессиональных художников. Лучшие работы были отобраны для организации выставки в библиотеке и для использования в эколого-просветительских целях, в том числе при оформлении выпускаемой организаторами конкурса печатной продукции, а также при оформлении баннеров и выставок.

Методические конкурсы среди педагогов содействовали обобщению, трансляции опыта и поощрению лидеров экологического образования: конкурс методических разработок по экологическому образованию (2010); конкурс образовательных квестов «Сохраним природное наследие Забайкалья» (2017).

Таким образом, для организации экологических конкурсов актуально создание широкого социального партнёрства, которое работает на общую цель, пропагандирует различные природоохранные аспекты, содержательно обогащает деятельность по эколого-патриотическому воспитанию в регионе и расширяет возможности социальных практик для обучающихся.

Обсуждение результатов исследования. Успешность организации и проведения регионального эколого-патриотического проекта подтверждается следующими данными и социальными эффектами:

– ежегодно 22 апреля тысячи школьников и студентов, учителей и представителей общественности Забайкальского края участвуют в экодесантах, озеленении школ, создании творческих выставок о природе, природоохранной пропаганде и других добрых делах на благо природы;

– в период с 2008 по 2017 годы значительно возросло количество образовательных организаций, принявших активное участие в проведении акции (более чем в 4,5 раза), более половины образовательных организаций являются постоянными участниками акции в течение нескольких лет;

– в период с 2008 по 2016 годы включительно возросло число творческих групп и персональных участников краевых экологических конкурсов, в том числе участников – представителей других регионов РФ и стран СНГ (благодаря сети Интернет);

– краткосрочная региональная экологическая акция 22 апреля с «мероприятиями-спутниками» переросла в систему воспитательных мероприятий и конкурсов в рамках регионального эколого-патриотического проекта, характеризующегося разнообразием и ярко выраженной практической направленностью содержания и форм его проведения, например, созданием экологических троп (Алханайская школа Дульдургинского района, школа пос. Баляга Петровск-Забайкальского района и др.), эколого-туристических маршрутов (Нерчинский краеведческий музей, Забайкальский детско-юношеский центр, школы № 2, 19, 25 г. Читы, школа-интернат № 4 с. Куанда Каларского района и др.);

– организовано межведомственное, межотраслевое взаимодействие и общественно-государственное партнёрство, что отразилось на росте числа организаторов регионального эколого-патриотического проекта в 4 раза: от 4 в 2008 году до 17 организаций в 2017 году;

– основные задачи акции успешно реализовывались во всех районах края в ходе взаимодействия образовательных организаций с родителями, представителями музеев, библиотек, лесхозов, ООПТ и др.;

– широкое освещение деятельности по проекту самими участниками на сайтах образовательных организаций, а также организаторами проекта на различных сайтах: сайт Министерства природных ресурсов Забайкальского края (<http://www.minpriir.e-zab.ru>), сайт «Забайкалье великолепно» (<http://www.nature.chita.ru>) и сайты ООПТ (<http://www.daurzapoved.com>, <http://www.sokhondo.ru>, <http://www.alkhana.ru>) и др.;

– региональная экологическая акция «Охранять природу – значит любить Родину!» вошла в план мероприятий, проводимых в Год экологии в Российской Федерации в 2017 году, что подтверждает трансляцию опыта её проведения на российском уровне.

Таким образом, согласованной деятельностью организаторов эколого-патриотического проекта и объединением их ресурсов стимулируется участие детей и молодёжи в социальных позитивных практиках экологической и патриотической направленности, решении конкретных экологических проблем своей местности.

Анализ результатов разработки и реализации, широкого позиционирования, наличия позитивных социальных эффектов регионального эколого-патриотического проекта «Охранять природу – значит любить Родину» за десятилетний период в Забайкальском крае позволил сделать следующие **выводы**:

– проведение регионального проекта «Охранять природу – значит любить Родину!» в Забайкальском крае стало традицией в образовательных и природоохранных организациях и служит целям воспитания экологической культуры и патриотических чувств населения, привлечения детей и молодёжи к решению экологических проблем;

– социокультурный подход может выступать методологической основой проектирования эколого-патриотического воспитания в регионе на основе ноогуманистических ценностей;

– необходимо создание нормативно-правового обеспечения приоритетности, всеобщности и обязательности экологического образования на уровне региона, действующего организации региональных эколого-патриотических проектов;

– разработка научного и научно-методического сопровождения эколого-патриотического проекта может осуществляться

под руководством учёных в сотрудничестве с методистами, педагогами и специалистами в природоохранной сфере;

– применение технологии социально-эколого-патриотических проектов позволяет консолидировать межведомственное, межотраслевое взаимодействие и общественно-государственное партнёрство и достигать единства взглядов, объединения ресурсов (административных, финансовых, научных и др.);

– координация деятельности по проведению проекта в рамках сетевого взаимодействия может осуществляться оргкомитетом, организованным при краевых органах исполнительной власти;

– развитие конкурсного движения эколого-патриотического содержания в регионе

посредством организации разнообразных конкурсов, включая губернаторский, и предоставления возможности бесплатного участия в нём, публичного награждения активных участников проекта и победителей конкурсов;

– информационное сопровождение мероприятий и конкурсов посредством освещения хода и результатов проекта в социальной рекламе, СМИ и на сайтах организаторов, региональных образовательных интернет-ресурсах;

– трансляция опыта организаторов и лидеров эколого-патриотического воспитания детей и молодёжи на всех уровнях образовательного пространства (региональном, российском и мировом);

– сотрудничество в области экологического образования с регионами Российской Федерации и другими странами.

Список литературы

1. Адамский А. И. Модель сетевого взаимодействия [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.1september.ru/ru/upr/2002/04/2.htm> (дата обращения: 16.06.2017).
2. Ахиезер А. С. Между циклами мышления и циклами истории // *Общественные науки и современность*. 2002. № 3. С. 122–132.
3. Бордонская Л. А. Предметное содержание как ценность образования // *Человек и его ценности в современном мире: сб. ст. VIII Междунар. науч.-практ. конф. / отв. К. Г. Эрдынеева*. Чита: ЗабГУ, 2016. С. 25–34.
4. Бугрова Н. С. Сетевое взаимодействие в системе повышения квалификации педагогических кадров: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Омск, 2009. 188 с.
5. Дагбаева Н. Ж. Социальное партнёрство как основа развития проектной деятельности муниципального образования // *Вестник Бурятского государственного университета. Сер. Образование. Личность. Общество*. 2015. № 1. С. 30–34.
6. Игумнова Е. А. Роль социального взаимодействия в проведении экологических акций в региональном образовательном пространстве // *Природоохранное сотрудничество в трансграничных экологических регионах: Россия – Китай – Монголия: сб. науч. материалов*. Чита: Поиск, 2012. Вып. 3, ч. 1. С. 175–181.
7. Радецкая И. В., Варфоломеева О. Г., Сорока И. Ю. Инновационные тенденции в проведении массовых экологических мероприятий для школьников в городском образовательном пространстве // *Проблемы современного педагогического образования*. 2016. № 51. С. 361–367.
8. Краюхин В. Модернизация образования: социокультурный подход. Концепция стандартов второго поколения как система ценностных образовательных ориентиров [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.ps.1september.ru/article.php?ID=200702203> (дата обращения: 16.06.2017).
9. Моисеев Н. Н. Козволюция природы и общества. Пути ноосферогенеза [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.spkurdyumov.ru/evolutionism/koevolyciya-prirody-i-obshhestva> (дата обращения: 17.06.2017).
10. Пискунова Е. В. Социальное партнёрство: гражданская ответственность и возможность развития // *Вестник Герценовского университета*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2011. № 2. С. 30–34.
11. Сикорская Г. П. Ноогуманистическая модель эколого-педагогического образования и практика её реализации: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Екатеринбург, 1999. 43 с.

Статья поступила в редакцию 10.08.2017; принята к публикации 05.09.2017

Библиографическое описание статьи

Игумнова Е. А., Горлачев В. П., Корсун О. В. Опыт организации регионального эколого-патриотического проекта «Охранять природу – значит любить Родину!» // *Учёные записки ЗабГУ. Сер. Педагогические науки*. 2017. Т. 12, № 5. С. 97–106. DOI: 10.21209/2542-0089-2017-12-5-97-106.

Ekaterina A. Igumnova¹,

*Doctor of Pedagogy, Associate Professor,
Transbaikal State University*

*(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: igumnova1@mail.ru*

Valeriy P. Gorlachev²,

*Doctor of Pedagogy, Associate Professor,
Transbaikal State University*

*(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
valeriigorlachev@mail.ru*

Oleg V. Korsun³,

*Candidate of Biology, Associate Professor,
Transbaikal State University*

*(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: olegkorsun@mail.ru*

The Experience of Implementation of the Regional Ecological-Patriotic Project “To Protect the Nature Means to Love the Motherland!”

This article analyzes the long-term (within ten years) experience of the successful implementation and social effects of the regional eco-patriotic project called “To protect the nature means to love the Motherland!” using the example of the Trans-Baikal Territory. The project contributes to the education of environmental culture and patriotic feelings among the population, with the involvement of children and youth in solving environmental problems. As a methodological basis of the study; a sociocultural approach based on no-humanistic values is substantiated. The organizational and pedagogical conditions for the success of the implementation of the regional eco-pedagogical project are: creation of normative and legal support for the priority, universality and compulsory nature of environmental education at the regional level; the development of scientific and methodological support of the project can be carried out under the guidance of scientists in cooperation with methodologists, teachers and specialists in the environmental field, the application of social interaction technology; coordination of activities within the framework of network interaction can be carried out by the organizing committee organized with the regional executive bodies, the wide development of competitive ecology and patriotic content in the region through the organization of various competitions, including the governors', the encouragement of active participants in the project and the winners of competitions, information support of events and competitions in social advertising, media and on the sites of the organizers, regional educational Internet resources; the experience of the organizers and leaders of the eco-patriotic education of children and young people at all levels of the educational space (regional, national and global); cooperation in the field of environmental education with Russian regions and other countries.

Keywords: ecological-patriotic project, sustainable development, noosphere humanistic values, ecological culture, sociocultural approach

References

1. Adamskii A. I. Model' setevogo vzaimodeistviya [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.1september.ru/ru/upr/2002/04/2.htm> (data obrashcheniya: 16.06.2017).
2. Akhiezer A. S. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. / otv. K. G. Erdyneeva. Chita: ZabGU, 2016. S. 25–34.
3. Bordonskaya L. A. Predmetnoe sodержanie kak tsennost' obrazovaniya // Chelovek i ego tsennosti v sovremennom mire: sb. st. VIII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. / otv. K. G. Erdyneeva. Chita: ZabGU, 2016. S. 25–34.
4. Bugrova N. S. Setevoe vzaimodeistvie v sisteme povysheniya kvalifikatsii pedagogicheskikh kadrov: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08. Omsk, 2009. 188 s.
5. Dagbaeva N. Zh. Sotsial'noe partnerstvo kak osnova razvitiya proektnoi deyatel'nosti munitsipal'nogo obrazovaniya // Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. Obrazovanie. Lichnost'. Obshchestvo. 2015. № 1. S. 30–34.

¹ E. A. Igumnova is the coordinator of the research, defines the concept, develops the content of the ecological and patriotic project, formulates the conclusions of the collective research, draws up the text of the article.

² V. P. Gorlachev – the organizer of the study, determines the logic of its conduct and analysis.

³ O. V. Korsun is the organizer of the research, carries out the development of the content of the ecological and patriotic project and its validation in practice.

6. Igumnova E. A. Rol' sotsial'nogo vzaimodeistviya v provedenii ekologicheskikh aktsii v regional'nom obrazovatel'nom prostranstve // Prirodookhrannoe sotrudnichestvo v transgranichnykh ekologicheskikh regionakh: Rossiya – Kitai – Mongoliya: sb. nauch. materialov. Chita: Poisk, 2012. Vyp. 3, ch. 1. S. 175–181.

7. Radetskaya I. V., Varfolomeeva O. G., Soroka I. Yu. Innovatsionnye tendentsii v provedenii massovykh ekologicheskikh meropriyatii dlya shkol'nikov v gorodskom obrazovatel'nom prostranstve // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2016. № 51. S. 361-367.

8. Krayukhin V. Modernizatsiya obrazovaniya: sotsiokul'turnyi podkhod. Kontseptsiya standartov vtorogo pokoleniya kak sistema tsennostnykh obrazovatel'nykh orientirov [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.ps.1september.ru/article.php?ID=200702203> (data obrashcheniya: 16.06.2017).

9. Moiseev N. N. Koevolyutsiya prirody i obshchestva. Puti noosferogeneza [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.spkurdyumov.ru/evolutionism/koevolyuciya-prirody-i-obshhestva> (data obrashcheniya: 17.06.2017).

10. Piskunova E. V. Sotsial'noe partnerstvo: grazhdanskaya otvetstvennost' i vozmozhnost' razvitiya // Vestnik Gertsenovskogo universiteta. SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2011. № 2. S. 30–34.

11. Sikorskaya G. P. Noogumanisticheskaya model' ekologo-pedagogicheskogo obrazovaniya i praktika ee realizatsii: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.01. Ekaterinburg, 1999. 43 s.

Received: August 10, 2017; accepted for publication September 5, 2017

Reference to the article

Igumnova E. A., Goralchev V. P., Korsun O. V. The Experience of Implementation of the Regional Ecological-Patriotic Project “To Protect the Nature Means to Love the Motherland!” // Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series Pedagogical Sciences. 2017. Vol. 12, No. 5. PP. 97–106. DOI: 10.21209/2542-0089-2017-12-5-97-106.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА И ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ REMEDIAL PEDAGOGY AND INCLUSIVE EDUCATION

УДК 37.062.1

DOI: 10.21209/2542-0089-2017-12-5-107-113

Сергей Тихонович Кохан¹,
кандидат медицинских наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: ispsmed@mail.ru

Андрей Владимирович Патеюк²,
доктор медицинских наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: ispsmed@mail.ru

Антон Александрович Черedayко³,
магистрант группы МСТ 16-3,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: anton.cheredayko@mail.ru

Современный взгляд преподавателей на организацию инклюзивного образовательного процесса в университете

В статье представлены результаты исследования отношения преподавателей Забайкальского государственного университета к совместному обучению студентов с ограниченными возможностями здоровья. Реализация прав инвалидов на высшее образование сопряжена с целым рядом проблем, связанных с реформированием системы образования и социально-политическим отношением к инвалидам. Существуют социально-психологические барьеры как у самих студентов с ОВЗ, так и у преподавателей вуза, не имеющих специальной подготовки к работе в инклюзивных группах. Для выявления проблем в учебном процессе инклюзивного образования среди профессорско-педагогического состава Забайкальского государственного университета было проведено анкетирование 75 % преподавательского состава (63 % женщин и 12 % мужчин). Результаты исследования показали, что, по мнению преподавателей, общество в целом безразлично и неоднозначно относится к инвалидам. У большинства анкетированных общение с инвалидами носит эпизодический характер. Инфраструктура вуза пока недостаточно подготовлена к приёму студентов с ОВЗ. Преподаватели считают, что студенты-инвалиды нуждаются в специальных учебниках, видеоматериалах и других технических средствах для улучшения учебного процесса. Необходи-

¹ С. Т. Кохан – анализ, систематизация материала.

² А. В. Патеюк – анализ, работа с литературой, оформление статьи.

³ А. А. Черedayко – сбор и обработка материала.

димом оснащение образовательных учреждений спортивным оборудованием, адаптированным для инвалидов; создание толерантной социокультурной среды, волонтерской помощи студентам с ОВЗ; а также со студентами-инвалидами должна постоянно проводиться социальная работа. Для полноценного проведения инклюзивного образования важно обеспечить дополнительную подготовку преподавателей с целью получения знаний об особенностях инвалидов для улучшения учебного процесса.

Ключевые слова: инклюзивное образование, студенты-инвалиды, отношение преподавателей

Введение. Актуальность темы исследования обусловлена тем, что в настоящее время в образовательной политике России происходят существенные изменения. Опираясь на социальные требования государства и общества в целом, подразумевающие обеспечение равного доступа молодых людей к полноценному качественному образованию в соответствии с их интересами и склонностями, независимо от материального достатка семьи, места проживания, национальной принадлежности и состояния здоровья, формируется особая культура поддержки и помощи учащемуся в учебно-воспитательном процессе¹. Благодаря этому, в высших учебных заведениях России в целом² и Забайкальского края в частности увеличилось количество студентов с проблемами здоровья, которые имеют возможность обучаться наравне со своими здоровыми сверстниками, что способствует наиболее полной их самореализации [8; 10; 11].

Инклюзивное образование подразумевает не только создание технических условий для беспрепятственного доступа людей-инвалидов в общеобразовательные учреждения, но и специфику учебно-воспитательного процесса, который должен строиться с учётом психофизических возможностей человека с ограниченными возможностями здоровья. Образовательные организации, практикующие инклюзивное образование, должны организовать качественное психолого-педагогическое сопровождение человека с ОВЗ, а также создать особый морально-психологический климат в педагогическом и студенческом коллективах³, основанный на понимании проблем, нужд студента с ОВЗ и на желании ему помочь [4; 5; 6; 10; 12].

¹ Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ: ред. от 02.03.2016 г. // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2012. – Ч. 1, № 53. – 31 дек. – Ст. 7598.

² Аюбова М. Н. Инклюзивное образование и его грани: метод. пособие. – Душанбе: Ирфон, 2013. – 216 с.

³ Социальная работа с инвалидами: учеб. пособие / С. Т. Кохан [и др.]. – Чита: ЗабГУ, 2016. – 241 с.

Включение в современный образовательный процесс студентов с ОВЗ – достаточно сложный процесс не только в части инфраструктуры, но и в части гуманизма и толерантности со стороны как студентов, так и профессорско-педагогического состава. Реализация прав инвалидов на высшее образование сопряжена с целым рядом проблем, связанных с реформированием системы образования и социально-политическим отношением к инвалидам (лицам с ограниченными возможностями). Существуют социально-психологические барьеры как у самих студентов с ОВЗ, так и у преподавателей вуза⁴, не имеющих специальной подготовки к работе в инклюзивных группах [1–3; 7; 9].

Методология и методы исследования. Для выявления проблем, возникающих в учебном процессе инклюзивного образования, среди профессорско-педагогического состава (ППС) Забайкальского государственного университета было проведено анкетирование ППС. Всего было опрошено 75 % преподавательского состава, который включал 63 % женщин и 12 % мужчин. Заключение об отношении преподавателей к обучению студентов-инвалидов делалось на основании полученных ответов на анкету, разработанную в Региональном центре инклюзивного образования. Статистическую обработку полученных результатов осуществляли на ПК.

Результаты исследования и их обсуждение. Из числа участвующих в исследовании преподавателей 100 % считают, что необходимы специальные условия для получения высшего образования инвалидами.

На вопрос, как общество относится к лицам с ОВЗ, 57 % преподавателей, ответили, что враждебно и безразлично; 27 % ответили, что дружелюбно, а 15 % написали свой вариант ответа, где, по их мнению, общество относится к людям с ОВЗ со страхом.

⁴ Там же.

Наличие опыта общения с инвалидами в повседневной жизни у преподавателей следующее: у 65 % – эпизодические контакты, у 21 % – систематические контакты, у 13 % – отсутствие опыта.

Анкетирование показало, что большая часть преподавателей (54 %) относятся к студентам-инвалидам положительно, остальные опрошенные выразили к таким студентам уважение и жалость.

Как показал опыт, преподаватели о наличии обучающихся студентов с ОВЗ в группах, в которых они преподают, узнают из личного наблюдения (42 %); получают информацию от сотрудников деканата (36 %); других информируют сами студенты-инвалиды (21 %). Нами установлено, что 82 % опрошенных преподавателям нужна дополнительная информация об особенностях студентов с инвалидностью. Опрос респондентов показал: 12 % преподавателей считают, что студентам с ОВЗ лучше всего обучаться с педагогом на дому; 25 % полагают, что обучение должно проходить в вузе в общей группе вместе с обычными студентами, 27 % считают, что такие студенты должны обучаться дистанционно; по мнению 35 %, студенты-инвалиды должны обучаться в отдельных группах, с индивидуальным подходом.

На вопрос, какие проблемы возникают у студентов-инвалидов при обучении в вузе, 39 % опрошенных считают, что это могут быть проблемы, связанные с инфраструктурой учебного заведения; 34 % сводятся к проблеме преодоления психологического барьера, связанного с поступлением в высшее образовательное учреждение, и 22 % считают проблемой ограниченный доступ к социальным и образовательным ресурсам.

Адаптированная образовательная учебная программа и индивидуальные учебные планы являются важным условием для успешного получения образования студентами с ОВЗ. Необходимость этого записана в законе «Об образовании в Российской Федерации» и внедряется в высших учебных заведениях, что способствует переходу к инклюзивному образованию и даёт возможность обучаться студентам с разными потребностями за счёт увеличения сроков обучения и снижения учебной нагрузки. Такие формы обучения, как дистанционное образование и экстернат, отвечают этим требованиям и являются эффективными для студентов с ОВЗ.

Преподаватели считают, что потребность в специальных учебниках и видеоматериалах у студентов с ОВЗ возникает постоянно, так думает 100 % респондентов.

По мнению опрошенных, адаптация студентов с инвалидностью в вузе проходит сложно и длительно, так считают 43 %; 37 % затрудняются ответить на данный вопрос; 20 % считают, что студенты с ОВЗ адаптацию проходят быстро.

Преподаватели ответили, что 43 % их коллег положительно воспринимают студентов-инвалидов, 27 % – отрицательно и равнодушно, а 30 % – затрудняются ответить на этот вопрос.

На вопрос, какая помощь должна оказываться студентам с инвалидностью в вузе, 62 % преподавателей считают, что необходимо создание условий для комфортного обучения; 14 % приходят к мнению, что должны обеспечивать жильём; 13 % считают, что необходима помощь в трудоустройстве; 5 % говорят о необходимости повышенной стипендии.

По результатам исследования мы пришли к выводу, что основными проблемами, по мнению преподавателей, являются:

- трудоустройство (27 %);
- проблемы в обучении (24 %);
- проблемы в общении (16 %);
- материальные проблемы (13 %);
- проблемы планирования семьи (9 %);
- проблемы организации досуга (7 %).

Основными проблемами, с которыми сталкивается студент-инвалид в процессе дальнейшего трудоустройства, являются:

- отсутствие специально оборудованных рабочих мест (32 %);
- отказ работодателя в приёме на работу (25 %);
- состояние здоровья (16 %);
- отсутствие работы по специальности (14 %);
- удалённость места работы (7 %);
- низкий уровень зарплаты (6 %).

Студенты-инвалиды должны заниматься спортом, а также посещать музеи, театры, стадионы – так считают 95 % преподавателей. Для лиц с ОВЗ образовательная организация должна устанавливать особый порядок освоения дисциплины «Физическая культура» на основании соблюдения принципов здоровьесбережения и адаптивной физической культуры. Это могут быть подвижные занятия адаптивной

физкультурой в специально оборудованных спортивных, тренажёрных и плавательных залах или на открытом воздухе, которые проводятся специалистами, имеющими соответствующую подготовку. Для студентов с ограничениями передвижения это могут быть занятия по настольным, интеллектуальным видам спорта. Рекомендуется в учебный план включать некоторое количество часов, посвящённых поддержанию здоровья и здорового образа жизни.

На вопрос, в каких группах комфортно работать, 77 % преподавателей ответили, что не имеет значения; по 10 % ответили, что в группах с нарушением зрения и опорно-двигательного аппарата; 3 % ответили, что в группах с нарушением слуха.

Респонденты считают негативными качествами, свойственными инвалидам – замкнутость, озлобленность, раздражительность, отмечают и положительные качества, такие как ответственность, волю, стремление к обучению, упорство, терпение, мужество.

Изложенные данные говорят об индифферентном отношении общества к инвалидам, что в свою очередь влечёт неготовность преподавателей к работе с инвалидами; отсутствует опыт работы со студентами с ОВЗ; в университете нет разработанной учебно-методической литературы, в аудиториях недостаточная оснащённость специальными техническими средствами, в том числе компьютерной техникой, интерактивными досками, аудио- и видеоматериалами. Учебно-практическое оборудование в большей степени затрудняет работу с студентами с ОВЗ и на сегодняшний день делает её неэффективной. Исследование показало положительные результаты по вопросам готовности преподавателей проходить курсы подготовки и переподготовки, необходимые для обучения всех студентов с инвалидностью, респонденты готовы изменить свои установки в отношении учащихся с инвалидностью, отличающихся от своих сверстников. В целом все преподаватели сходятся во мнении, что в условиях высшего образования в первую очередь необходимо создать благоприятные условия для пребывания студентов-инвалидов, формирования толерантного отношения к людям с ОВЗ и реализации уже имеющегося плана работы университета в этом направлении.

Заклучение. На сегодняшний день в России наблюдается недостаточная проработанность законодательства в той его части, которая касается интеграции студентов с инвалидностью в общественную жизнь, что свидетельствует о неготовности государственных институтов к повсеместной реализации практики инклюзии.

К основным технологиям инклюзивного образования следует отнести: дистанционные, интерактивные и портативные технологии. Отметим, что использование рассмотренных технологий повышает познавательную активность студентов, развивает их творческие способности, активно вовлекает их в образовательный процесс и стимулирует самостоятельную деятельность.

К основным проблемам, возникающим в системе высшего образования Забайкальского государственного университета, относятся: неприспособленность условий и финансирования в высших учебных заведениях, как следствие – неполный охват потребностей студентов с инвалидностью; отсутствие дифференциального подхода образовательных сред и условий, разницы в направлениях подготовки, организационных формах и источниках финансирования; отсутствие адаптированной учебной программы и учебных планов, включающих индивидуальные сроки и объём освоения учебных дисциплин для студентов с особыми образовательными потребностями; неготовность преподавателей и отсутствие у них навыков общения со студентами с ОВЗ.

Эмпирическое исследование состояния инклюзивного образования в Забайкальском государственном университете позволяет отметить среди положительных сторон исследования желание студентов проходить обучение совместно со студентами с ограниченными возможностями здоровья; стремление студентов с ОВЗ получить высшее образование в Забайкальском государственном университете; готовность преподавателей получать навыки, необходимые для обучения всех студентов с инвалидностью, развивать и совершенствовать своё профессиональное мастерство. Отрицательным является незнание некоторых преподавателей университета термина «инклюзивное образование»; в университете отсутствует современная материально-техническая оснащённость аудиторий; на данный момент в вузе большое количество

студентов с ограниченными возможностями здоровья; необходима материальная и психологическая поддержка преподавателям, обучающим студентов с ОВЗ.

Для улучшения условий профессионального образования студентов с инвалидностью преподаватели считают необходимым обеспечить вуз учебно-методическими материалами, адаптированными для студентов с ОВЗ; создать безбарьерную среду в учебных корпусах и общежитиях университета; развивать материально-техническую базу, психологически подготовить профессорско-педагогический состав.

Результаты анкетирования показали, что, по мнению преподавателей, общество в целом безразлично и неоднозначно относится к инвалидам. У большинства анкетированных общение с инвалидами носит

эпизодический характер. Инфраструктура вуза недостаточно подготовлена к приёму студентов с ОВЗ. Преподаватели считают, что студенты-инвалиды нуждаются в специальных учебниках, видеоматериалах и других технических средствах для улучшения учебного процесса. Необходима оснащение образовательных учреждений спортивным оборудованием, адаптированным для инвалидов; создание толерантной социокультурной среды, волонтерской помощи студентам с ОВЗ; а также со студентами-инвалидами должна постоянно проводиться социальная работа.

Особое внимание следует обратить на необходимость обеспечения дополнительной подготовки преподавателей с целью получения знаний об особенностях инвалидов для улучшения учебного процесса.

Список литературы

1. Бесан А. Э., Коновалова М. Д. Изучение социально-психологической адаптации студентов в процессе инклюзивного вузовского обучения // Реабилитация, абилитация и социализация: междисциплинарный подход. М., 2016. С. 618–625.
2. Гусева В. Ю. Социально-психологическая адаптация студентов с ограниченными возможностями // Вестник Совета молодых учёных и специалистов Челябинской области. 2016. Т. 2, № 1. С. 26–29.
3. Заборина Л. Г. Практика оказания психологической помощи в рамках социально-психологического тренинга студентам с ограниченными возможностями здоровья // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Педагогические науки. 2017. Т. 12, № 2. С. 41–46.
4. Карельская Л. П. Социальная интеграция молодых людей с инвалидностью // Альманах современной науки и образования. 2015. № 12. С. 84–86.
5. Козьяков Р. В. Некоторые особенности социально-психологической адаптации студентов-инвалидов в вузе // Молодой учёный. 2016. № 7. С. 357–360.
6. Коновалова М. Д. Особенности социально-психологической адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья в образовательной среде вуза // Психология обучения. 2014. № 11. С. 55–62.
7. Леонов В. В. Толерантность преподавателей высшей школы по отношению к студентам-инвалидам при интегрированном обучении // Молодой учёный. 2014. № 2. С. 777–781.
8. Михальчук Е. В. Состояние инклюзивного образования в системе высшего образования в России [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 2. Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=12445> (дата обращения: 17.05.2017).
9. Мысина Г. А. Социально-психологическое сопровождение студентов с особыми образовательными потребностями в рамках инклюзивного образования // Живая психология. 2016. Т. 3, № 4. С. 249–260.
10. Психолого-педагогические основы обучения студентов с ОВЗ в вузе: хрестоматия для преподавателей сферы высшего профессионального образования, работающих со студентами с ОВЗ / под ред. Б. Б. Айсмонтаса. М.: МГППУ, 2013. 334 с.
11. Реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья / С. Т. Кохан [и др.]; под ред. С. Т. Кохана. Чита: ЗабГУ, 2016. 280 с.
12. Сухоруков Д. В. Активизация познавательной деятельности учащихся образовательных школ // Инновационные проекты и программы в образовании. 2015. Т. 1. С. 38–42.

Статья поступила в редакцию 16.08.2017; принята к публикации 08.09.2017

Библиографическое описание статьи

Кохан С. Т., Патеюк А. В., Чередайко А. А. Современный взгляд преподавателей на организацию инклюзивного образовательного процесса в университете // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Педагогические науки. 2017. Т. 12, № 5. С. 107–113. DOI: 10.21209/2542-0089-2017-12-5-107-113.

Sergey T. Kokhan¹,
Candidate of Medicine, Associate Professor,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: ispsmed@mail.ru

Andrey V. Pateyuk²,
Doctor of Medicine, Associate Professor,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: ispsmed@mail.ru

Anton A. Cheredayko³,
Master Student,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: anton.cheredayko@mail.ru

Modern View of Teachers on Organization of Inclusive Educational Process at the University

Results of the research on opinion of Transbaikal State University teachers about co-education of students with special health needs are presented in the article. Realization of the rights of the disabled people for higher education is accompanied by a number of the problems connected with reforming of education system and socio-political attitude towards the disabled people. There are social and psychological barriers both for students with special needs and for teachers of higher education institution who do not have special preparation for work in inclusive groups. For identification of the problems in educational process of inclusive education among the teaching staff of Transbaikal State University, 75 % of teachers (63 % of women and 12 % of men) took part in the survey. Results of the research have shown that, according to the teachers, society in general indifferently and ambiguously treats the disabled people. For the majority of the teachers questioned, communication with the disabled people has incidental character. Infrastructure of the university is still insufficiently prepared for enrollment of students with special needs. Teachers think that the disabled students need special textbooks, video records and other technical means for improvement of educational process. The university needs special sport equipment for the disabled people, creation of tolerant sociocultural environment, volunteers' help to students with special needs. Moreover, social work with these students has to be carried out constantly. For inclusive education, it is necessary to provide additional training for teachers to learn how to work with the disabled people for the improvement of educational process.

Keywords: inclusive education, disabled students, teachers' attitude

References

1. Besan A. E., Konovalova M. D. Izuchenie sotsial'no-psikhologicheskoi adaptatsii studentov v protsesse inkluzivnogo vuzovskogo obucheniya // Reabilitatsiya, abilitatsiya i sotsializatsiya: mezhdisciplinarnyi podkhod. M., 2016. S. 618–625.
2. Guseva V. Yu. Sotsial'no-psikhologicheskaya adaptatsiya studentov s ogranichennymi vozmozhnostyami // Vestnik Soveta molodykh uchenykh i spetsialistov Chelyabinskoi oblasti. 2016. T. 2, № 1. S. 26–29.
3. Zaborina L. G. Praktika okazaniya psikhologicheskoi pomoshchi v ramkakh sotsial'no-psikhologicheskogo treninga studentam s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya // Uchenye zapiski ZabGU. Ser. Pedagogicheskie nauki. 2017. T. 12, № 2. S. 41–46.
4. Karel'skaya L. P. Sotsial'naya integratsiya molodykh lyudei s invalidnost'yu // Al'manakh sovremennoi nauki i obrazovaniya. 2015. № 12. C. 84–86.
5. Koz'yakov R. V. Nekotorye osobennosti sotsial'no-psikhologicheskoi adaptatsii studentov-invalidov v vuze // Molodoi uchenyi. 2016. № 7. S. 357–360.
6. Konovalova M. D. Osobennosti sotsial'no-psikhologicheskoi adaptatsii studentov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v obrazovatel'noi srede vuza // Psikhologiya obucheniya. 2014. № 11. S. 55–62.

¹ S. T. Kokhan: analysis, material systematization.

² A. V. Pateyuk: analysis, work with literature, execution of article.

³ A. A. Cheredayko: collecting and processing of material.

7. Leonov V. V. Tolerantnost' преподаvatelei vysshei shkoly po otnosheniyu k studentam-invalidam pri integrirovannom obuchenii // Molodoi uchenyi. 2014. № 2. S. 777–781.
8. Mikhal'chuk E. V. Sostoyanie inklyuzivnogo obrazovaniya v sisteme vysshego obrazovaniya v Rossii [Elektronnyi resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2014. № 2. Rezhim dostupa: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=12445> (data obrashcheniya: 17.05.2017).
9. Mysina G. A. Sotsial'no-psikhologicheskoe soprovozhdenie studentov s osobymi obrazovatel'nymi potrebnostyami v ramkakh inklyuzivnogo obrazovaniya // Zhivaya psikhologiya. 2016. T. 3, № 4. S. 249–260.
10. Psikhologo-pedagogicheskie osnovy obucheniya studentov s OVZ v vuze: khrestomatiya dlya преподаvatelei sfery vysshego professional'nogo obrazovaniya, rabotayushchikh so studentami s OVZ / pod red. B. B. Aicmontaca. M.: MGPPU, 2013. 334 s.
11. Reabilitatsiya detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya / S. T. Kokhan [i dr.]; pod red. S. T. Kokhana. Chita: ZabGU, 2016. 280 s.
12. Sukhorukov D. V. Aktivizatsiya poznavatel'noi deyatel'nosti uchashchikhsya obrazovatel'nykh shkol // Innovatsionnye proekty i programmy v obrazovanii. 2015. T. 1. S. 38–42.

Received: August 16, 2017; accepted for publication September 8, 2017

Reference to the article

Kokhan S. T., Pateyuk A. V., Cheredayko A. A. Modern View of Teachers on Organization of Inclusive Educational Process at the University // Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series Pedagogical Sciences. 2017. Vol. 12, No. 5. PP. 107–113. DOI: 10.21209/2542-0089-2017-12-5-107-113.

УДК 376

DOI: 10.21209/2542-0089-2017-12-5-114-120

*Елена Владимировна Зволейко,
доктор педагогических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: ezvoleyko@mail.ru*

Педагогическая оценка личностных результатов обучения в связи с изучением социализации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном классе

С введением новых Федеральных государственных стандартов начального общего образования для детей с ограниченными возможностями здоровья изменился подход к определению результативности обучения, возникла необходимость оценки трёх видов результатов – предметных, метапредметных и личностных. Анализ личностных результатов обучения всех групп обучающихся с ОВЗ показал, что почти все они отражают требования к социализации обучающихся по завершении начальной ступени образования. Педагог инклюзивного класса сталкивается с проблемой педагогической оценки эффективности учебно-воспитательного процесса, которая включает и оценку личностных результатов обучения как требований к социализации обучающегося с ограниченными возможностями здоровья. В статье представлены задачи педагогической диагностики в связи с изучением социализации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, определён круг методов, применяемых в педагогическом оценивании, изложены требования к методикам, которые не могут предназначаться для выявления качественных характеристик индивидуального развития школьника, а должны служить важной функцией корректирования учебно-воспитательной стратегии и тактики в инклюзивном классе. Также в статье предложен алгоритм изучения личностных результатов обучения, изложены общие требования к применению методик для оценки личностных результатов образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья; инклюзивная образовательная среда; социализация обучающихся с ограниченными возможностями здоровья; Федеральный государственный образовательный стандарт для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья

Введение. Физический или психический дефект у ребёнка создаёт почву для возникновения препятствий в развитии его общения с окружающими, в установлении широких социальных связей, что является неблагоприятным фактором, прежде всего личностного развития и, в конечном счёте, социализации.

Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) имеет свою значительную специфику, определяемую как характером ограничения ребёнка, так и наличием реабилитационных ресурсов общества [5].

Наиболее полно особенности социализации ребёнка с ОВЗ могут быть раскрыты с социально-педагогических пози-

ций. Социально-педагогическая сущность развития социального потенциала детей с ОВЗ состоит в целенаправленной педагогической поддержке детей, раскрытии их реабилитационного потенциала в различных формах совместной деятельности. Новый, социально-педагогический смысл процесса интеграции детей с ОВЗ в образовательной практике заключается не только и не столько в организации совместной ведущей для определённого возраста деятельности (игровой, учебной), сколько в «совместном мире жизни детей» [8].

Однако социализация в инклюзивной образовательной среде – двусторонний процесс, затрагивающий как интересы детей с ОВЗ, так и здоровых школьников.

Следовательно, инклюзивная модель образования предполагает создание такой образовательной среды, которая бы удовлетворяла образовательные потребности обеих групп обучающихся. Если инклюзия не обеспечивается соответствующим изменением образовательной среды, то её результатом станет углубление социальной дезадаптации детей с ОВЗ и рост нетолерантности к ним со стороны здоровых школьников и их семей.

Методология и методы исследования. Основным методом исследования стал анализ Федерального государственного образовательного стандарта для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в части установления новых требований к результатам обучения указанных лиц, анализ специальной литературы по проблеме социализации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной образовательной среде.

Результаты исследования и их обсуждение. Философия инклюзии предполагает, что в центре внимания педагога находится класс как разнородная группа учеников, которая требует дифференцированного подхода в обучении¹. Ведущим принципом создания инклюзивной образовательной среды является её готовность приспособливаться к индивидуальным потребностям различных категорий детей за счёт структурно-функциональной, содержательной и технологической модернизации образовательной системы учреждения [1].

Инклюзивная образовательная среда нацелена на выполнение следующих функций:

- способствовать формированию и развитию практических навыков социального взаимодействия между детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, и не имеющими таковых;
- создавать пространство понимания и взаимопознания между детьми и подростками с ОВЗ и их здоровыми сверстниками;
- создавать новые возможности для самореализации детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья и их здоровых сверстников;
- позволять целенаправленно готовить здоровых детей к безусловному приня-

тию человека с ограниченными возможностями здоровья, формировать толерантное отношение и уважение к человеческим различиям.

Однако современная школа только находится в поиске моделей обучения, которые могут обеспечить равноуровневое образование в одном классе, с учётом разных психофизических и интеллектуальных возможностей детей. К проблемным областям относятся вопросы организации занятий в инклюзивном классе, регулирования разного темпа работы учащихся, полноценного использования времени урока для обеих групп обучающихся, определения объёма и содержания учебного материала для разных групп обучающихся, технологии проверки домашнего задания и пр. [3, с. 19]. Инклюзивное образование, с позиций удовлетворения потребностей всех групп обучающихся, нуждается в существенной организационной и содержательной проработке.

Социализация – процесс разнонаправленный, включающий процессы социальной адаптации и социальной автономизации. У ребёнка с ОВЗ, находящегося в инклюзивной образовательной среде, существенно осложняются как процессы адаптации, так и автономизации.

Адаптивные возможности ребёнка ослабляются следующими обстоятельствами: имеющимися нарушениями в развитии, психофизиологическими особенностями, соматической ослабленностью, что в совокупности ограничивает физическую независимость; нахождением ребёнка в «сложной» образовательной среде, которая угнетает активность детей; снижением возможностей для общения (из-за плохого владения речью, неумения педагога массовой школы найти подход к ученику, психологических барьеров в общении и пр.); ограниченностью возможностей участвовать в деятельности, соответствующей возрасту (низкая мобильность, отсутствие навыков деятельности и поведения).

С распространением практики инклюзии выявлены проблемы, деформирующие процесс автономизации обучающихся с ОВЗ [2; 6]: школьники не включаются в виды деятельности, требующие от них личной ответственности и свободы принятия решений; общение их со здоровыми сверстниками носит формальный, эпизодический характер, по отношению к ним

¹ Зволейко Е. В., Калашникова С. А. Психолого-педагогическая оценка инклюзивной образовательной среды: учеб.-метод. пособие. – Чита: ЗабГУ, 2015. – С. 11.

доминирует сверхопека; личностные качества лиц с ОВЗ не признаются ценными, у взрослых отсутствует желание целенаправленно формировать социальные навыки; стратегии самоутверждения лиц с ОВЗ характеризуются бездеятельностью, непоследовательностью, нацеленностью на асоциальные формы общественного поведения.

Таким образом, затруднены обе стороны процесса социализации детей с ОВЗ в инклюзивной образовательной среде, тем не менее, наиболее слабой стороной является процесс автономизации в инклюзивном социуме, ограничивающий возможность развития в собственном тренде.

Социализация обучающихся с ОВЗ в инклюзивной образовательной среде невозможна без педагогической поддержки, которая заключается в создании специальных условий, перечень которых достаточно полно определен в отечественной дефектологии¹ [5–8]. К таким условиям относятся: обеспечение организации и управления инклюзивной образовательной средой; материально-техническое и организационно-педагогическое обеспечение; организация психолого-педагогического сопровождения.

Практика показала, что реализация последнего направления целостной системы сопровождения ребёнка с ОВЗ в инклюзивной образовательной среде (организация педагогической поддержки освоения адаптированной образовательной программы) вызывает значительные трудности у учителей, реализующих инклюзивную практику.

Перед общеобразовательными школами поставлена задача разработки и реализации системы оценивания учебных достижений планируемых результатов освоения образовательных программ начального

¹ Методические рекомендации по вопросам внедрения Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). – М.: МГППУ, 2016. – 125 с.; О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами [Электронный ресурс] // Письмо Министерства образования и науки РФ № АФ-150/06 от 18.04.2008 г. – Режим доступа: <http://www.base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?base=EXP;n=433853;req=doc> (дата обращения: 09.04.2017); Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях: метод. рек. / отв. ред. С. В. Алехина. – М.: МГППУ, 2012. – 92 с.

образования, специально создаваемых для обучения детей с ОВЗ – адаптированных основных образовательных программ начального общего образования (АООП НОО). В качестве результатов обучения по АООП НОО выступают предметные, метапредметные и личностные результаты. Образовательное учреждение самостоятельно разрабатывает систему оценки этих результатов.

Предметные результаты являются традиционными для школы, они связаны с овладением обучающимися содержанием каждой предметной и коррекционно-развивающей областей и характеризуют их достижения в усвоении знаний и умений, возможности их применения в практической деятельности² [12]. Для предметных результатов существуют хорошо разработанные процедуры и способы оценивания: это контрольные устные опросы, письменные работы, тестирование и пр.

Метапредметные результаты отражают новые представления о характере начального общего образования – его направленности, целей, содержания и, соответственно, результатах. Долгое время в школе господствовала «знаниевая» парадигма, где во главу угла ставилось приобретение школьниками знаний и умений по конкретным предметам. Эту парадигму сменила «компетентностная», суть которой заключается в том, что школьники, кроме знаний по предметам, должны приобрести во время обучения «ключевые компетенции» – набор знаний и умений, относящихся к общему (метапредметному) содержанию образования. Этот набор знаний и умений, выходящих за рамки только предметных знаний, получил название «универсальных учебных действий» (УУД). Из четырёх выделенных групп УУД к метапредметным относятся три – регулятивные, коммуникативные, познавательные.

Метапредметные результаты включают освоенные обучающимися универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные), которые составляют основу умения учиться, обеспечивают овладение межпредметными знаниями, приобретение опыта познания и осуществления разных видов деятельно-

² ФГОС НОО обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] // Приказ Минобрнауки РФ от 19.12.2014 г. № 1598. – Режим доступа: <http://www.минобрнауки.рф> (дата обращения: 15.06.2017).

сти¹. Метапредметные результаты выступают как способы деятельности, освоенные на базе одного или нескольких предметов, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях.

Личностные результаты освоения АООП НОО включают овладение обучающимися компетенциями, необходимыми для решения практико-ориентированных задач и обеспечивающими становление социальных отношений обучающихся в различных средах, сформированность мотивации к обучению и познанию. Анализ личностных результатов обучения всех групп обучающихся с ОВЗ (приложения 1–8 к ФГОС ОВЗ) показал, что почти все они отражают требования к социализации обучающихся по завершении начальной ступени образования:

- овладение начальными навыками адаптации в динамично изменяющемся и развивающемся мире;

- принятие и освоение социальной роли обучающегося, развитие мотивов учебной деятельности и формирование личностного смысла учения;

- развитие самостоятельности и личной ответственности за свои поступки, в том числе в информационной деятельности, на основе представлений о нравственных нормах, социальной справедливости и свободе;
- формирование эстетических потребностей, ценностей и чувств;

- развитие этических чувств, доброжелательности и эмоционально-нравственной отзывчивости, понимания и сопереживания чувствам других людей;

- развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях, умения не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций;

- формирование установки на безопасный, здоровый образ жизни, наличие мотивации к творческому труду, работе на результат, бережному отношению к материальным и духовным ценностям.

Таким образом, личностные результаты задают направления образовательно-воспитательной работы, результаты которой должны свидетельствовать о степени достижения обучающимися социализации.

¹ ФГОС НОО обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] // Приказ Минобрнауки РФ от 19.12.2014 г. № 1598. – Режим доступа: <http://www.минобрнауки.рф> (дата обращения: 15.06.2017).

Изучение результатов образовательного процесса в инклюзивном классе, его эффективности – один из самых сложных вопросов современной педагогической теории и практики. Сложность обусловлена тем, что на состояние, результаты и эффективность образовательного процесса влияют не только условия самой школы, состояние образовательно-воспитательной работы, но и наличие надёжного инструментария, позволяющего выявить его результативность. Современная ситуация характеризуется наличием пробелов между имеющимися законами, декларирующими права ребёнка с отклонениями в здоровье на развитие, образование, социальную интеграцию, и фактическим отсутствием механизмов их реализации.

Педагог инклюзивного класса сталкивается с проблемой педагогической оценки эффективности учебно-воспитательного процесса. С введением новых ФГОС НОО для детей с ОВЗ изменился подход к определению результативности обучения, возникла необходимость оценки трёх видов результатов – предметных, метапредметных и личностных. Большую сложность представляет собой оценка достижения личностных результатов обучения – зачастую традиционные способы оценки «не работают». Личностные результаты, к которым относится и социализация обучающегося, часто невозможно легко и явно обнаружить, так как «они относятся к внутренним, глубинным переживаниям личности школьника» [7, с. 52], отражают долгосрочные результаты образовательного процесса.

Между тем, ФГОС НОО для детей с ОВЗ регламентирует создание системы оценки достижения планируемых результатов освоения АООП НОО, включающей описание объекта и содержания оценки, критериев, процедур и состава инструментария оценивания, форм представления результатов, предусматривая оценку динамики индивидуальных достижений обучающихся с ОВЗ².

Классный руководитель в современных условиях должен быть готов к выполнению функций аналитико-диагностической деятельности, так как он постоянно

² ФГОС НОО обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] // Приказ Минобрнауки РФ от 19.12.2014 г. № 1598. – Режим доступа: <http://www.минобрнауки.рф> (дата обращения: 15.06.2017).

находится в ситуации, которая вынуждает его искать, определять причины, основания того или иного поведения ученика, его отношения к учению, взрослым, составлять перспективную программу педагогической деятельности, направленную на воспитание личности того или иного школьника. Педагогическая диагностика – не самоцель, она связана с управлением педагогическим процессом. Функция педагога-исследователя и состоит в том, чтобы своевременно получить соответствующую информацию о протекании процесса обучения и воспитания для принятия оптимальных коррекционных решений.

В педагогическую диагностику, связанную с оценкой достигнутых предметных, метапредметных и личностных результатов, вкладывается более широкий и глубокий смысл, чем в традиционную проверку знаний и умений. Диагностирование рассматривает результаты в связи с путями, способами их достижения, выявляет тенденции, динамику формирования знаний, умений и навыков. Педагогическая диагностика включает в себя оценивание, накопление статистических данных, их анализ, выявление динамики, прогнозирование дальнейшего развития событий.

В педагогической диагностике используются методы и методики, позволяющие исследовать ученика (класс) в системе педагогических отношений. Поскольку целостный процесс образования включает процессы обучения и воспитания, задачами педагогической диагностики будут являться:

- анализ процессов и результатов обучения (готовность к школьному образованию, темпы созревания психических функций, объём и глубина обученности, умение использовать накопленные знания, навыки, уровень сформированности основных приёмов мышления, владение способами творческой деятельности);

- анализ процессов и достигнутых результатов воспитания (уровень воспитанности, глубина и сила нравственных убеждений, сформированность нравственного поведения и т. д.).

У учащихся с особенностями психофизического развития наблюдаются особенности развития когнитивных процессов, которые своеобразно отражаются на уровне успеваемости по различным учебным предметам. При работе с детьми с ОВЗ

приоритет отдаётся оценке динамики индивидуальных достижений обучающихся с ОВЗ. Учебные достижения ученика с ОВЗ сравниваются не с установленной нормой (образцом) выполнения действий (нормативный способ), и не с аналогичными действиями других учеников (сопоставительный способ), а сравниваются действия, производимые учеником в настоящем, с аналогичными действиями, произведёнными этим же учеником в прошлом (личный способ).

Наряду с традиционными методами контроля, проверки, учёта знаний и умений широко применяется метод наблюдения, исследования потенциальных возможностей учеников (обучаемость), метод изучения продуктов деятельности, методы экспертной оценки.

При разработке системы оценки личностных достижений обучающихся необходимо ориентироваться на представленный в приложениях к ФГОС для детей с ОВЗ перечень планируемых личностных результатов (в соответствии с приложениями 1–8 к ФГОС для обучающихся с ОВЗ), которые и являются критериями оценивания.

Алгоритм изучения личностных результатов можно представить следующим образом:

- определение цели и задач изучения;
- подбор показателей к выбранным критериям для определения результативности образовательного процесса;
- выбор методик изучения;
- подготовка диагностического инструментария;
- исследование испытуемых;
- обработка и интерпретация результатов исследования;
- анализ, оценка и обсуждение результатов изучения.

Каждый учитель вправе выбирать наиболее приемлемые для него формы и методы, учитывая при этом запросы современного общества к уровню не только учебных достижений школьников, но и их общего развития.

Измерительно-методический инструментарий, отбираемый для исследования, должен соответствовать общим положениям методологии психодиагностической работы в сфере образования: адекватность методик целям и задачам исследования; адек-

ватность методов (процедур, содержания конкретных заданий и уровня их сложности) возрастным и социокультурным особенностям оцениваемых групп учащихся; валидность и надёжность применяемых методик; специальная подготовленность лиц, осуществляющих обследование, обработку и интерпретацию результатов; этические стандарты психодиагностической деятельности.

К общим требованиям применения методик для оценки личностных результатов обучения, в том числе социализации, относятся следующие:

1. Соблюдение во многих случаях тайны цели обследования, так, чтобы дети не знали, что именно подлежит проверке.

2. Полное исключение последующего воспитательного давления в форме порицаний, наставлений, поучений.

3. Обеспечение условий для снижения взаимного влияния учащихся друг на друга в процессе обследования (при проведении группового обследования).

4. Сохранение анонимности полученных показателей, соблюдение тайны индивидуальных ответов учащихся, как для самих учащихся, так и для педагогов школы и их родителей. Оглашению подлежат в случае педагогической целесообразности только общие результаты и в качестве отдельных примеров индивидуально-анонимные.

5. Единая обработка полученных результатов, произведённая для каждого класса, представляющая возможность сопоставления характера социализации учащихся от года к году.

6. Разнообразие используемых методик, интересных для учащихся и простых для исполнения.

7. Планирование системы проводимых методик на один учебный год и перспективное планирование ряда методик на будущее в соответствии с полученными данными и педагогически запланированными корректировками воспитательного процесса.

8. Учёт состояния всех функций обследуемого ребёнка с ОВЗ (речевых, двигательных, сенсорных, интеллектуальных) при проведении обследования.

Заключение. Необходимо отметить, что количество применяемых методик должно соответствовать требованию необходимости и достаточности, а диагностический инструментарий не должен быть громоздким и требовать большого количества времени и сил для подготовки и проведения исследования, обработки полученных результатов.

Критерии отбора методик – возможность проводить изучение особенностей и уровней социализации обучающихся согласно заданным критериям и выделенным на основании их показателям. Некоторые методики могут быть заимствованы из психологии, но, в отличие от психологического подхода, используемые методики не могут предназначаться для выявления качественных характеристик индивидуального развития школьника, а должны служить важной функцией корректирования учебно-воспитательной стратегии и тактики в инклюзивном классе.

Список литературы

1. Зубарева Т. Г. Компетентностно-ориентированное повышение квалификации специалистов по созданию инклюзивной образовательной среды: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Курск, 2009. 280 с.
2. Казакова Л. А. Особенности социализации детей и подростков с ОВЗ // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 11. С. 256–266.
3. Лубовский В. И. Психолого-педагогические проблемы дифференцированного и интегрированного обучения // Специальная психология. 2008. № 4. С. 11–21.
4. Малофеев Н. Н. Федеральный государственный стандарт образования для детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.gigabaza.ru/doc/14523.html> (дата обращения: 15.05.2017).
5. Савина Л. Ю. Социализация детей с ограниченными возможностями в процессе социокультурной реабилитации: дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04. М., 2002. 136 с.
6. Тарабаева В. Б. Инклюзивное образование как фактор социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в школах Белгородской области // Научный результат. 2014. № 2. С. 114–120.
7. Управление качеством образования / М. М. Поташник и [др.]; под ред. М. М. Поташника. М.: Пед. о-во России, 2000. 448 с.
8. Шипицына Л. М. От социальной полезности к социализации личности детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.wallenberg.ru/science/435-ot-sotcialnoi-poleznosti-k-sotcializacii-lichnosti-detei-s-ogranichennymi-vozmozhnostiami-zdorovia.html> (дата обращения: 15.05.2017).

Статья поступила в редакцию 20.08.2017; принята к публикации 09.09.2017

Библиографическое описание статьи

Зволейко Е. В. Педагогическая оценка личностных результатов обучения в связи с изучением социализации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном классе // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Педагогические науки. 2017. Т. 12, № 5. С. 114–120. DOI: 10.21209/2542-0089-2017-12-5-111-120.

Elena V. Zvoleyko,
Doctor of Pedagogy, Associate Professor,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: ezvoleyko@mail.ru

**Pedagogical Assessment of Personal Results of Training
in Connection with the Studying of Socialization of Students
with Special Needs in an Inclusive Class**

With the introduction of new Federal State Standards of the primary general education for children with special health needs, an approach to determination of effectiveness of training has changed, there was a need of assessment of three types of results – subject, metasubject and personal. The analysis of personal results of training of all groups of students with special health needs has shown that almost all of them reflect requirements to socialization of students upon completion of an initial step of education. The teacher in the inclusive classroom faces a problem of pedagogical assessment of efficiency of teaching and educational process which also includes assessment of personal results of training as requirements to socialization of the student with special health needs. Problems of pedagogical diagnostics in connection with studying of socialization of students with special needs are presented in the article, the circle of the methods applicable in pedagogical estimation is defined, requirements to techniques which cannot intend for detection of qualitative characteristics of individual development of the school student are stated, and have to serve important function of correcting of teaching and educational strategy and tactics in the inclusive class. Moreover, in the article the algorithm of studying personal results of training is offered, the general requirements to application of techniques for assessment of personal results of education of students with special health needs are stated.

Keywords: students with special needs, inclusive educational environment, socialization of students with special needs, Federal State Educational Standard of primary education for students with disabilities

References

1. Zubareva T. G. Kompetentnostno-orientirovannoe povyshenie kvalifikatsii spetsialistov po sozdaniyu inklyuzivnoi obrazovatel'noi sredy: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08. Kursk, 2009. 280 s.
2. Kazakova L. A. Osobennosti sotsializatsii detei i podrostkov s OVZ // Sibirskii pedagogicheskii zhurnal. 2010. № 11. S. 256–266.
3. Lubovskii V. I. Psikhologo-pedagogicheskie problemy differentsirovannogo i integrirovannogo obucheniya // Spetsial'naya psikhologiya. 2008. № 4. S. 11–21.
4. Malofeev N. N. Federal'nyi gosudarstvennyi standart obrazovaniya dlya detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.gigabaza.ru/doc/14523.html> (data obrashcheniya: 15.05.2017).
5. Savina L. Yu. Sotsializatsiya detei s ogranichennymi vozmozhnostyami v protsesse sotsiokul'turnoi reabilitatsii: dis. ... kand. sotsiol. nauk: 22.00.04. M., 2002. 136 s.
6. Tarabaeva V. B. Inklyuzivnoe obrazovanie kak faktor sotsializatsii detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v shkolakh Belgorodskoi oblasti // Nauchnyi rezul'tat. 2014. № 2. S. 114–120.
7. Upravlenie kachestvom obrazovaniya / M. M. Potashnik i [dr.]; pod red. M. M. Potashnika. M.: Ped. o-vo Rossii, 2000. 448 s.
8. Shipitsyna L. M. Ot sotsial'noi poleznosti k sotsializatsii lichnosti detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.wallenberg.ru/science/435-ot-sotsialnoi-poleznosti-k-sotsializatsii-lichnosti-detei-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovia.html> (data obrashcheniya: 15.05.2017).

Received: August 20, 2017; accepted for publication September 9, 2017

Reference to the article

Zvoleyko E. V. Pedagogical Assessment of Personal Results of Training in Connection with the Studying of Socialization of Students with Special Needs in an Inclusive Class // Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series Pedagogical Sciences. 2017. Vol. 12, No. 5. PP. 114–120. DOI: 10.21209/2542-0089-2017-12-5-114-120.

УДК 159.96

Лариса Геннадьевна Заборина,
кандидат психологических наук,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: zaborinalarisa@yandex.ru

Психологическое сопровождение родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, на базе некоммерческой организации

В статье описан опыт психологического сопровождения родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях работы некоммерческой организации. Некоммерческие организации могут успешно выполнять социальные функции, однако имеющийся опыт ещё недостаточно широко освещён в литературе. С точки зрения системного подхода, теории психологических систем, мать и ребёнка можно рассматривать как диаду. Некоммерческий фонд содействия детям и подросткам с проблемами в развитии «Психолог» организовал на базе психологического и культурно-досугового центров «Девять сил» психологическое сопровождение детей с ОВЗ и их родителей. Система психологического сопровождения детей выстроена достаточно традиционно, но имеет ряд особенностей: соблюдаются принципы непрерывности сопровождения, междисциплинарности и приоритетного оказания психологической помощи родителям больных детей. Психологическое сопровождение родителей больных детей является необходимым условием успешной реабилитации и абилитации детей с ограниченными возможностями здоровья. В учреждениях Некоммерческого фонда «Психолог» используются различные формы работы по психологическому сопровождению родителей: индивидуальные консультации, групповая тренинговая работа смешанных и однородных групп, участие в различных массовых мероприятиях.

Ключевые слова: психологическое сопровождение, родители детей с ОВЗ, дети с ОВЗ, некоммерческая организация

Введение. В России деятельность некоммерческих организаций (НКО) регулируется Федеральным законом № 7-ФЗ «О некоммерческих организациях» от 12 января 1996 года, в соответствии с которым «некоммерческой организацией является организация, не имеющая извлечение прибыли в качестве основной цели своей деятельности и не распределяющая полученную прибыль между участниками». Некоммерческие организации могут создаваться для достижения социальных, благотворительных, культурных, образовательных, научных и управленческих целей, в целях охраны здоровья граждан, развития физической культуры и спорта, удовлетворения духовных и иных нематериальных потребностей граждан, защиты прав, законных интересов граждан и организаций, разрешения споров и конфликтов, оказания юридической помощи, а также в иных целях, направленных на достижение общественных благ¹.

¹ Федеральный закон «О некоммерческих организациях» от 12.01.1996 г. № 7-ФЗ // Российская газета. 1996. № 14.

Некоммерческие организации могут выступать в качестве институтообразующих структур в обществе; исполнителей государственных функций по оказанию социально значимых услуг социально незащищённым слоям общества; самостоятельных хозяйствующих субъектов. Выполняя роль институтообразующих структур, некоммерческие организации выступают в роли защитника интересов её членов, которыми могут быть как физические, так и юридические лица. На практике, некоммерческие организации более эффективно выполняют социальные функции государства, поэтому государство непосредственно заинтересовано в развитии НКО. Преимущества некоммерческих организаций по отношению к государственным структурам – индивидуальный подход в оказании услуг [8].

В научной литературе описан опыт деятельности некоторых некоммерческих организаций. Например, в сфере оказания помощи наркозависимым [6], оказания медицинской помощи [9], организации работы

с волонтерами и молодёжью [5; 7] и др. Однако материалов в литературе, посвящённых описанию деятельности некоммерческих организаций в сфере психологического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья и их родителей, ещё явно недостаточно.

Некоммерческий фонд содействия детям и подросткам с проблемами в развитии, гражданам, оказавшимся в трудной жизненной ситуации, «Психолог» (некоммерческий фонд «Психолог») создан в 2004 году в городе Чите, а с 2007 года организация активно занимается социально значимой деятельностью. За годы работы выиграно четыре гранта Президента Российской Федерации (2008, 2011, 2013, 2017 гг.¹), а также более десяти грантов местного и регионального уровней, в том числе по линии Минэкономразвития и Правительства Забайкальского края. Кроме того, фонд на протяжении последних шести лет является грант-оператором конкурса социально значимых проектов Гражданского форума Забайкальского края.

В 2012 году на базе фонда создан психологический центр «Девять сил», основной целью которого является оказание психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и помощи семьям, воспитывающим детей-инвалидов, и людям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации. В 2013 году создан культурно-досуговый центр «Девять сил» для детей с ОВЗ, основная цель которого – организация досуга и дополнительное образование здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья. В центрах работают пятнадцать специалистов (психологи, логопеды, дефектологи, психотерапевты, педагоги дополнительного образования, из них – четыре кандидата наук). В год обслуживается не менее ста пятидесяти детей. Ведётся бесплатное оказание психологической помощи кризисным клиентам и людям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации.

Методология и методы исследования. Система психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в центрах выстроена достаточно традиционно. Для

¹ С использованием гранта Президента Российской Федерации на развитие гражданского общества, предоставленного Фондом президентских грантов № 17-1-009758.

детей дошкольного и младшего школьного возраста проводятся индивидуальные занятия (от одного до трёх раз в неделю) и занятия в мини-группах (от одного до трёх раз в неделю). Для подростков и более старших детей-инвалидов, кроме индивидуальных занятий проводятся тренинговые занятия. Однако, на наш взгляд, система психолого-педагогического сопровождения имеет в наших учреждениях ряд особенностей:

1. Психолого-педагогическое сопровождение детей носит системный и непрерывный характер, оно продолжается месяцами и годами, и с помощью такой работы у детей наблюдается стойкий, долговременный эффект от работы. По каким-то причинам (очередной курс реабилитации, семейный отпуск и др.) или по запросу родителей, дети некоторое время могут не посещать учреждение, однако по прошествии месяца-двух занятия с ребёнком возобновляются и входят в прежний режим работы.

2. Полноценному развитию и реабилитации способствуют индивидуальные программы помощи, сформированные с учётом потребностей и возможностей конкретного ребёнка. В идеале наиболее эффективной моделью помощи ребёнку с ограниченными возможностями здоровья является взаимодействие семьи и междисциплинарной команды (включающей профессионалов разных профилей: врачей, логопедов, дефектологов, педагогов, психологов, специалистов по движению и других) с целью выработки единой коррекционной развивающей программы и программы сопровождения семьи с учётом компенсаторных возможностей ребёнка. Реабилитационная и психолого-педагогическая работа должна проводиться в тесном сотрудничестве с родителями, которым оказывается информационно-психологическая и практическая помощь [10]. На это указывают авторы, занимающиеся психологическим, педагогическим, социальным, медицинским сопровождением детей-инвалидов.

По возможности психолого-педагогическое сопровождение ведётся на базе некоммерческого фонда «Психолог» в сотрудничестве с другими специалистами учреждения. Так, например, в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра занятия выстраиваются таким образом, что начинается занятие у поведенческого психотерапевта, а продолжают его – психолог

и канистерапевт. Тем самым достигаются сразу несколько целей занятия, заключающихся не только в увеличении продолжительности сопровождения, но и сохранении стойкого интереса к посещению центра ребёнком, профилактике эмоционального выгорания сотрудников и закреплению стойкого эффекта от занятий.

3. Всё психолого-педагогическое сопровождение детей ведётся не только вместе с родителями ребёнка, но и выстроено таким образом, что в учреждении, в первую очередь, оказывается психологическая помощь и поддержка самим родителям, воспитывающим тяжело больных детей.

Остановимся более подробно на этой особенности.

С точки зрения системного подхода, теории психологических систем, мать и ребёнка можно рассматривать как некую диаду. Для нас представляет интерес как система – семья, в которой есть ребёнок-инвалид. Ещё Л. С. Выготский рассматривал семью как «совмещённую» систему, где родитель и ребёнок представляют собой составляющие единого диадического целого [1]. Только в рамках этой системы они приобретают статус «родителя» и «ребёнка» и взаимно развиваются как элементы этой системы.

Появление в семье ребёнка-инвалида меняет, ломает все закономерные связи, которые ранее складывались до этого события в жизни семьи. Образ жизни семьи в случае рождения ребёнка с неизлечимым заболеванием кардинально видоизменяется. Родители, а особенно мать, сталкиваются с реалиями жизни, часто с непониманием, отгороженностью, страхом, агрессией других людей. Личность родителей под влиянием этих факторов изменяется. Для матери из доброго и справедливого мир превращается в «противостоящий». Как правило, в семье выделяется устойчивая диада – ребёнок – мать или ребёнок – бабушка. Наиболее ярко изменения жизни проявляются в диадах.

Другой аспект проблемы заключается в том, что большинство теорий возрастного развития подтверждают тот факт, что взрослеющий ребёнок становится всё более «независимым», «автономным», он приобретает возможность самостоятельного выхода в культуру и взаимодействия с ней без посредников. Однако тяжело больной ребё-

нок с ОВЗ реализует «качественно отличный, своеобразный тип развития». У него процесс суверенизации часто не наступает или наступает с некоторыми оговорками. Ребёнок с ОВЗ не может жить самостоятельно и во многом определяет специфику функционирования и развития психологической системы ребёнка.

Если говорить о следующем аспекте, то можно сказать, что человек не может остановиться в своём развитии, он весь устремлён в будущее. Согласно нашему исследованию [4], матери детей с ОВЗ не могут представить, как будет складываться в будущем жизнь их ребёнка («Будущее кажется мне пока смутным»; «...пока ещё неопределённым»; «...более светлым, чем настоящее»; «...не могу представить будущее»; «...как две половины: то ли “+”, то ли “-“»; «...неясным»; «...очень туманным»). Тем не менее, они думают о будущем и часто надеются на лучшее («Я верю, что в будущем мы выздоровеем»; «...всё будет хорошо, и мы будем счастливы»; «...мой ребёнок будет здоров»; «...мы вылечимся»; «...он всё равно пойдёт, у него будет своя семья»; «...может быть, моя дочь выздоровеет»; «...всё образуется»; «...мы будем вместе»). В этих высказываниях на себя обращает внимание и тот факт, что родители, говоря о своём ребёнке, очень часто мыслят о себе и нём как о едином целом, то есть как о психологической системе.

Отметим, что одним из важнейших свойств самоорганизующейся системы является свойство самореализации. Рождение и тяжёлое заболевание ребёнка ограничивает возможности развития «Я» его родителей. Депривация потребности в самореализации и постоянный стресс приводят к «ломке» смыслов и ценностей собственного бытия и способности к самоактуализации [3, с. 59].

Результаты исследования и их обсуждение. На какую цель опирается родитель, воспитывающий ребёнка-инвалида? Скорее всего, большинство ответов на этот вопрос с различными вариантами будет иметь следующий смысл: вылечить ребёнка. Можно предположить, что такая цель будет являться тупиковым путём развития системы, так как полное излечение детей с ОВЗ часто невозможно, и осознание этого происходит с течением времени у большинства отцов и матерей.

Мы считаем, что в практической работе необходима переориентация родителей (а особенно матери) на другую цель и смыслы – жить, принимать ситуацию такой, какая она есть, любить своего ребёнка и радоваться его достижениям, тогда, возможно, такая цель будет способствовать саморазвитию психологической системы. На наш взгляд, чтобы самостоятельно прийти к такой цели, необходим определённый индивидуальный потенциал личности родителя, поэтому помощь психолога в работе с такими клиентами необходима. Источником преобразования могут являться внутренние резервы личности родителя, а именно – стремление к самоактуализации и к саморазвитию. А психолог может помочь самореализации личности, тем самым «подтолкнув» родителя к самоактуализации.

Можно утверждать (по данным наших и других исследований, например, Л. М. Шипицына [11]), что в первую очередь начинают страдать при отсутствии специальной развивающей работы психические образования, возникшие на последних этапах филогенетического развития. Подтверждаются предположения о том, что у родителей детей-инвалидов страдает саморазвитие личности, стремление к самоактуализации. Огромное негативное воздействие внешних факторов (социальная изоляция, уход или смена работы, низкий уровень дохода семьи, отсутствие социальной поддержки и т. д.) приводит к невозможности реализовать потребность в самореализации родителя ребёнка-инвалида. Длительная невозможность «осуществить свои личные цели, страсти и интересы» [2], невозможность самореализоваться приводит к усилению хронического стресса, который, в свою очередь, подавляет внутренний потенциал личности, самостоятельно мать ребёнка с таким большим количеством внешних трудностей справиться не может. Для самореализации личности родителя ребёнка с ОВЗ необходимо создание определённых внешних условий в виде поддержки на всех уровнях жизнедеятельности семьи (например, достойная материальная поддержка семей, воспитывающих ребёнка-инвалида, государством, создание специальных социальных и психологических программ помощи, доступность среды жизнедеятельности и т. д.). В этом случае можно реализовать способность к самоорганизации, саморазвитию человека.

Каким же образом на практике выстраивается психологическое сопровождение родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, в психологическом и культурно-досуговом центрах «Девять сил»?

Мы применяем несколько направлений работы. Обозначим эти направления:

1. Индивидуальная работа с родителем. В силу понятных причин индивидуальную работу с матерью больного малыша в её классическом понимании выстроить достаточно сложно, поэтому мы применяем форму одновременного воздействия на ребёнка и на его мать во время занятия. Например, психолог ведёт коррекционно-развивающую работу с тяжело больным ребёнком и одновременно, когда это позволяют определённые методы работы, выстраивается беседа с матерью.

В последнее время мы стали практиковать одновременное психолого-педагогическое сопровождение диады «мать – ребёнок» сразу двумя специалистами (например, с ребёнком работает дефектолог, а с мамой в это же время работает психолог или психотерапевт).

2. Психологическое сопровождение родителей во время массовых мероприятий, организуемых фондом.

Так, на базе фонда ежемесячно по субботним дням проводится городское мероприятие «Мамин день», который может посетить любой родитель как вместе с ребёнком, так и без него на безвозмездной основе. Основными участниками «Мамино дня» являются родители детей с ограниченными возможностями здоровья, их дети-инвалиды, однако мероприятие посещают и «обычные» дети и их родители. Суть мероприятия заключается в проведении на протяжении субботнего дня пяти-шести мастер-классов с разнообразной тематикой (горловое пение, игра на музыкальных инструментах, танец живота, гавайские танцы, мастер-классы по рукоделию, занятия с метафорическими картами, мастер-классы по уходу за кожей, использованию косметики и др.). Каждый мастер-класс идёт один час, поэтому родители часто имеют возможность посетить сразу несколько занятий. В то время, как родители (главным образом, мамы или бабушки) находятся на мастер-классе, их дети занимаются с логопедами, дефектологами, психологами. К сопровождению детей-инвалидов на этом

мероприятии привлекаются студенты-психологи под руководством специалистов центра. Тем самым студенты приобретают профессиональные навыки по работе с детьми-инвалидами.

3. Групповая тренинговая работа с женщинами, которая делится на два направления:

а) работа непосредственно с группой матерей, воспитывающих детей с ОВЗ. Так, с мая 2017 года на базе фонда стартовал проект «Берегиня». Группу ведут два тренера, полуторачасовые занятия проходят один раз в неделю. Основными методами работы являются психотерапевтические техники, такие, как танцевальная терапия, арт-терапия, разговорная терапия и некоторые другие;

б) привлечение матерей детей с ОВЗ к смешанной тренинговой работе, где в группе находятся женщины разного возраста и имеющие различный жизненный опыт. Так, например, женщины активно отозвались к участию и остались довольны своими результатами на тренинге по развитию женственности (ведущая – канд. пед. наук, проф. Н. М. Дьячкова); на базе фонда проводился личностный тренинг «Парадоксы отношений» (ведущая – канд. психол. наук О. А. Ворона).

4. Привлечение родителей детей с ОВЗ к организации и участию в различных городских мероприятиях.

Так, например, матери наших детей принимают активное участие в мероприятиях Гражданского форума: участвуют в работе секций, готовят фотовыставки, принимают активное участие в обсуждении возникающих проблем. Фонд поддерживает их инициативы и, как может, оказывает им содействие в реализации намеченных планов.

Активно наши родители участвуют в мероприятии, проводимом Министерством юстиции Забайкальского края по оказанию бесплатной консультационной помощи юристами и нотариусами родителям «особых» детей. У семей, воспитывающих боль-

ных детей, часто скапливается целый «ком» проблем, многие из них не знают, куда обратиться и у кого попросить юридической помощи. Несомненно, что такая форма работы имеет терапевтический эффект: информационная осведомленность матерей больных детей приводит к тому, что они становятся более уверенными в себе, не боятся вслух говорить о своих проблемах, что помогает наступлению эффекта принятия больного ребёнка и факта его болезни.

5. Привлечение матерей «особых деток» к участию в работе кружков и секций, которые ведутся на базе культурно-досугового центра. На сегодняшний день это такие секции, как гимнастика цыгун, йога, танец живота, аэробика, курсы рукоделия и дизайна. В составе каждой группы есть родители детей с ОВЗ.

6. Психологическое сопровождение родителей в режиме онлайн. Современный мир невозможно представить себе без интернет-технологий, которые мы также призывали в помощь матерям «особых» детей. Наибольшей популярностью в нашем случае пользуется группа, созданная в программе Viber, в которой в режиме реального времени любой человек может задать вопрос специалисту, попросить совета, поделиться интересной информацией, таким образом, иметь возможность общения с людьми.

Выводы. В психологическом сопровождении родителей, воспитывающих детей с ОВЗ на базе некоммерческого фонда «Психолог», применяются разные типы и виды работы. Благодаря этому родители имеют возможность сделать выбор в пользу того или иного направления, тем самым найти личностный ресурс для воспитания больного малыша, сформировать новую систему смыслов и ценностей, иметь возможность для саморазвития и самоактуализации. Все эти результаты в конечном итоге способствуют более качественной адаптации и реабилитации его ребёнка с ограниченными возможностями здоровья.

Список литературы

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5 / под ред. Т. А. Власовой. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
2. Гегель Г. В. Ф. Работы разных лет. Собрание сочинений: в 2 т. Т. 2. М., 1971. 630 с.
3. Заборина Л. Г. Базисные убеждения и смыслы родителей детей с ограниченными возможностями здоровья. Чита: ЗабГГПУ, 2012. 180 с.
4. Заборина Л. Г. Базисные убеждения родителей детей-инвалидов в условиях хронического стресса: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13. М., 2008. 207 с.

5. Знатова Ю. Д. Специфика организации и проведения PR-мероприятий для некоммерческих молодёжных организаций // Теория и практика интегрированных коммуникаций: материалы науч.-практ. студ. конф. / под ред. Л. А. Итиуридзе, О. Н. Субаевой. М.: РГСУ, 2016. С. 112–116.
6. Корчагин О. Н. Организация государственной поддержки некоммерческих организаций, предоставляющих социальные услуги наркозависимым гражданам // Снижение спроса на наркотики: профилактика наркомании, комплексная реабилитация и ресоциализация потребителей наркотических средств и психотропных веществ: сб. ст. М.: НИЦ ФСКН России, 2013. С. 125–131.
7. Липинская И. А., Габышева А. В. Организация PR-деятельности в автономной некоммерческой организации «Центр по работе с волонтерами Республики Саха (Якутия)» // Гуманитарные науки и проблемы современной коммуникации: материалы I Междунар. науч.-практ. междисциплинарной интернет-конф. / под ред. В. В. Хлыновой. Якутск, 2013. С. 49.
8. Сесявин Е. А. Понятия «некоммерческая организация», «социально-ориентированная некоммерческая организация» и «третий сектор» в России // Фундаментальные и прикладные исследования в современном мире. СПб.: Стратегия будущего. 2015. № 9. С. 136–140.
9. Хайт Г. Я. Автономная некоммерческая медицинская организация – эффективная форма организации оказания медицинской помощи населению // Бюллетень Национального научно-исследовательского института общественного здоровья им. Н. А. Семашко. 2007. № 3. С. 142–145.
10. Шатская Е. Е. Эффективность междисциплинарного подхода в реабилитации детей раннего возраста с особенностями в развитии // Материалы межрегиональной научной конференции с международным участием Рязанского государственного медицинского университета / под ред. В. А. Кирюшина. Рязань, 2014. С. 213–220.
11. Шипицына Л. М. «Необучаемый» ребёнок в семье и обществе. СПб.: Дидактика Плюс, 2002. 496 с.

Статья поступила в редакцию 17.08.2017; принята к публикации 12.09.2017

Библиографическое описание статьи

Заборина Л. Г. Психологическое сопровождение родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, на базе некоммерческой организации // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Педагогические науки. 2017. Т. 12, № 5. С. 121–127.

Larisa G. Zaborina,
Candidate of Psychology,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: zaborinalarisa@yandex.ru

**Psychological Support of Parents Raising Children with Disabilities
on the Basis of a Non-Profit Organization**

The article describes the experience of psychological support for parents raising children with disabilities in the conditions of a non-profit organization. Non-profit organizations can successfully carry out social functions, but the experience has not been widely covered in the literature yet. From the point of view of the system approach and the theory of psychological systems, the mother and child can be considered as a dyad. The non-profit foundation for assistance to children and adolescents with developmental problems "The psychologist" organized psychological support of children with disabilities and their parents on the basis of the psychological and cultural centers "Nine Forces". The system of psychological support of children is built quite traditionally, but has a number of features: the principle of continuity of support, interdisciplinarity, and priority rendering of psychological assistance to parents of sick children. Psychological support of parents of sick children is a necessary condition for the successful rehabilitation of children with disabilities. In the institutions of the non-profit foundation "The psychologist", various forms of work are used in the psychological accompaniment of parents: individual consultations, group training work of mixed and homogeneous groups, participation in various mass events. The forms of work with parents and some results are described.

Keywords: psychological support, parents of children with disabilities, children with disabilities, non-profit organization

References

1. Vygotskii L. S. *Sobranie sochinenii: v 6 t. T. 5 / pod red. T. A. Vlasovoi.* M.: Pedagogika, 1983. 368 s.
2. Geigel' G. V. F. *Raboty raznykh let. Sobranie sochinenii: v 2 t. T. 2.* M., 1971. 630 s.
3. Zaborina L. G. *Bazisnye ubezhdeniya i smysly roditel'ei detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya.* Chita: ZabGGPU, 2012. 180 s.
4. Zaborina L. G. *Bazisnye ubezhdeniya roditel'ei detei-invalidov v usloviyakh khronicheskogo stressa: dis. ... kand. psikhol. nauk: 19.00.13.* M., 2008. 207 s.
5. Znatova Yu. D. *Spetsifika organizatsii i provedeniya PR-meropriyatii dlya nekommercheskikh molodezhnykh organizatsii // Teoriya i praktika integrirovannykh kommunikatsii: materialy nauch.-prakt. stud. konf. / pod red. L. A. Itiuridze, O. N. Subaevoi.* M.: RGSU, 2016. S. 112–116.
6. Korchagin O. N. *Organizatsiya gosudarstvennoi podderzhki nekommercheskikh organizatsii, pre-dostavlyayushchikh sotsial'nye uslugi narkozavisimym grazhdanam // Snizhenie sprosa na narkotiki: profilaktika narkomanii, kompleksnaya reabilitatsiya i resotsializatsiya potrebitel'ei narkoticheskikh sredstv i psikhotropnykh veshchestv: sb. st. M.: NITs FSKN Rossii, 2013. S. 125–131.*
7. Lipinskaya I. A., Gabysheva A. V. *Organizatsiya PR-deyatelnosti v avtonomnoi nekommercheskoi organizatsii «Tsentri po rabote s volonterami Respubliki Sakha (Yakutiya)» // Gumanitarnye nauki i problemy sovremennoi kommunikatsii: materialy I Mezhdunar. nauch.-prakt. mezhdistsiplinarnoi internet-konf. / pod red. V. V. Khlynovoi.* Yakutsk, 2013. S. 49.
8. Sesyavin E. A. *Ponyatiya «nekommercheskaya organizatsiya, «sotsial'no-orientirovannaya nekommercheskaya organizatsiya» i «tretii sektor» v Rossii // Fundamental'nye i prikladnye issledovaniya v sovremennom mire. SPb.: Strategiya budushchego. 2015. № 9. S. 136–140.*
9. Khait G. Ya. *Avtonomnaya nekommercheskaya meditsinskaya organizatsiya – effektivnaya forma organizatsii okazaniya meditsinskoi pomoshchi naseleniyu // Byulleten' Natsional'nogo nauchno-issledovatel'skogo instituta obshchestvennogo zdorov'ya im. N. A. Semashko. 2007. № 3. S. 142–145.*
10. Shatskaya E. E. *Effektivnost' mezhdistsiplinarnogo podkhoda v reabilitatsii detei rannego voz-rasta s osobennostyami v razvitii // Materialy mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem Ryazanskogo gosudarstvennogo meditsinskogo universiteta / pod red. V. A. Kiryushina. Ryazan', 2014. S. 213–220.*
11. Shipitsyna L. M. *«Neobuchaemyi» rebenok v sem'e i obshchestve. SPb.: Didaktika Plyus, 2002. 496 s.*

Received: August 17, 2017; accepted for publication September 12, 2017

Reference to the article

Zaborina L. G. *Psychological Support of Parents Raising Children with Disabilities on the Basis of a Non-Profit Organization // Scholarly Notes of Transbaikals State University. Series Pedagogical Sciences. 2017. Vol. 12, No. 5. PP. 121–127.*

УДК 159.942

DOI: 10.21209/2542-0089-2017-12-5-128-133

Юлия Викторовна Глазкова,
кандидат психологических наук,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александрово-Заводская, 30),
e-mail: syv77@mail.ru

Профилактика алекситимии посредством развития эмоционального интеллекта у детей

В статье актуализируется проблема эмоционально интеллекта и алекситимии, осуществлён теоретический анализ этих двух понятий в научной литературе. Автором раскрыты данные определения, в русле которых их сущностным основанием выступает идея о том, что для того чтобы ребёнок научился распознавать свои эмоции, родитель должен (независимо от того, положительная эта эмоция или отрицательная) активно выслушать и подтвердить ребёнку, почему его эмоция обоснована, согласиться/не согласиться с тем, что её причины закономерны, и после этого помочь ребёнку назвать свою эмоцию, оттенки чувств и те переживания, которые он испытывает. Последнее, то есть проговаривание, считается профилактикой алекситимии. Эмоциональный интеллект сам по себе является навыком, который можно и нужно развивать у детей с раннего детства. Автором обоснована глубокая взаимосвязь этих двух явлений. Для эмоционального воспитания детей их родители должны иметь высокий уровень эмоционального интеллекта. Цель данной статьи – показать возможности профилактики алекситимии, начиная с раннего возраста, в частности, с момента осознанной идентификации как своих эмоциональных состояний, так и эмоций других людей. Немаловажную роль при этом играют хорошо развитые речевые способности ребёнка.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, алекситимия, эмоциональное воспитание детей

Введение. Эмоции играют важную роль в жизни человека, а их отсутствие или неадекватные проявления приводят к заболеваниям. Спектр эмоциональных нарушений чрезвычайно велик. Без эмоций невозможно себе представить жизнь человека. Ребёнок, появляясь на свет, сразу испытывает отрицательные эмоции, связанные с физиологическими причинами, крик и плач при этом выполняют защитную функцию. Далее отрицательные эмоции появляются на голод, мокрые пелёнки, отнятие от груди во время кормления, болевые раздражители. Положительные эмоции появляются позже. Удовлетворение органических потребностей создаёт предпосылки для зарождения чувства радости, но прямо не порождает его. Положительные эмоции развиваются только при взаимодействии со взрослым. После третьей недели жизни у ребёнка появляется первая социальная улыбка, предназначенная близкому взрослому. До года выразительные эмоциональные реакции являются главным коммуникативным средством ре-

бёнка и являются индикатором его отношения к родителям и к тому, что его окружает. Всё это сигнализирует об активности ребёнка и его нормальном психическом развитии.

После шести месяцев у ребёнка начинают развиваться ситуативно-деловые формы общения. В это время отрицательные эмоции (обида, гнев, недовольство) начинают адресоваться взрослому. Изначально положительные и отрицательные оценки себя со стороны взрослого ребёнок понимает благодаря его мимике, действиям и интонации. При этом взрослый, как правило, даёт словесную оценку поступков ребёнка. Именно благодаря речи эмоции становятся осознанными [12].

Методология и методы исследования. Способность словами описывать собственное эмоциональное состояние, эмоциональное состояние другого человека и быть адекватным в эмоциональной ситуации – именно такая трактовка эмоционального интеллекта (ЭИ) существует на сегодняшний день [1; 3; 7; 8; 10].

Психологическая концепция ЭИ (от англ. *emotional intelligence*) возникла в 1990 году и введена в научный обиход П. Саловзем и Дж. Мейером [13]. В российской психологической науке понятие «эмоциональный интеллект» было впервые использовано Г. Г. Гарсковой. В настоящее время изучением ЭИ занимаются Д. В. Люсин, Э. Л. Носенко, Н. В. Коврига, О. И. Власова, Г. В. Юсупова, А. С. Петровская и др. Среди зарубежных учёных можно выделить таких, как Д. Гоулман, Г. Орме, Дж. Мейер, П. Саловэй, Д. Карузо, Р. Бар-Он, Дж. Сайаррочи и др. Первоначально понятие «эмоциональный интеллект» было связано с социальным интеллектом. Дж. Мэйер и П. Саловэй «эмоциональный интеллект» определяют как сложный психологический конструкт, включающий три типа способностей: способность идентифицировать и выражать эмоции; способность регулировать собственные эмоции; способность использовать эту информацию для управления своим мышлением и поведением [1; 3; 7; 8; 10]. Для осуществления всего вышесказанного от ребёнка требуется немало: во-первых – это сохранный интеллект, во-вторых – хорошо развитые речевые навыки, в-третьих – ребёнок должен расти в семье, где родители обладают широким словарным запасом на тему эмоций.

Российские психологи Д. В. Люсин, Д. В. Ушаков предложили рассматривать два варианта эмоционального интеллекта: «внутриличностный» и «межличностный», таким образом, авторы подчёркивают, что способность к пониманию и способность к управлению эмоциями могут быть направлены и на собственные эмоции, и на эмоции других людей. Предложенная ими модель включает три элемента: когнитивные способности (скорость и точность переработки эмоциональной информации); представления об эмоциях (как об источнике информации о самом себе и о других людях); особенности эмоциональности (эмоциональная устойчивость, эмоциональная чувствительность) [10].

Н. В. Казанцева, Е. П. Татаркина указывают, что способность управлять эмоциями и контролировать их – важный аспект эмоционального интеллекта и существенный признак психического здоровья [Там же]. Этот факт указывает на то, что ребёнок должен расти в спокойной, доброжелательной атмосфере.

«Недостаточное внимание к обучению детей правильному эмоциональному распознаванию и реагированию может привести к возникновению различных патологий, связанных как с психической сферой, так и с соматической», – указывает Н. В. Казанцева. Одной из таких патологий выступает алекситимия. Низкий уровень ЭИ способен привести к закреплению комплекса качеств, называемого алекситимией [Там же].

Большой психологический словарь (под редакцией В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова) рассматривает термин «алекситимия» (от греч. *a* – «отрицание», *lexis* – «слово», *thymos* – «настроение, эмоция») в двух близких значениях: 1) как низкий уровень развития аффективных и когнитивных процессов. В типичном случае алекситимик – это интеллектуально малоразвитый человек, который не может описать своё состояние, сравнительно плохо дифференцирует собственные ощущения и эмоции, мыслит преимущественно о самых элементарных житейских вещах; 2) как неумение говорить о своих эмоциях, бедный эмоциональный словарь и неразвитость рефлексивного компонента эмоций.

В. В. Николаева [11] выделяет три подхода, различающихся представлениями о причинах и условиях становления алекситимии, – биологическую теорию, теорию травматической соматизации и теорию социального научения. В нашей статье алекситимия рассматривается в рамках социально-психологического подхода (С. В. Воликова, Н. Г. Гаранян, Г. Кристалл, С. В. Малыгина, Д. Тэйлор, А. Б. Холмогорова), согласно которому данный феномен имеет психологическую, а не физиологическую основу [2; 4; 5; 6; 11].

Алекситимия предстаёт в виде некоего психологического симптомокомплекса, проявляющегося на различных уровнях: когнитивном, аффективном и поведенческом. Она характеризуется затруднением или неспособностью человека точно описать собственные эмоциональные переживания и понять чувства другого человека, трудностями определения различий между чувствами и телесными ощущениями, фиксацией на внешних событиях в ущерб внутренним переживаниям [Там же].

А. Ю. Искусных пишет о педагогической алекситимии, которая развивается

в том случае, если человек в детстве не приобретает опыта обозначения чувств, имеет скудный запас эмотивной лексики. Этот тип алекситимии наиболее характерен для мальчиков, что связано с определёнными гендерными педагогическими стереотипами (с мальчиками редко говорят об их чувствах, одобряется их подавление). Алекситимия может быть следствием неправильных подходов в воспитании (отвергающее, противоречивое, гиперопека, гипоопека) и находится в прямой зависимости от характера отношений в системе «мать – ребёнок» в раннем детстве [9].

Таким образом, рассматривая психологическую природу алекситимии, можно утверждать, что не развитость эмоционального интеллекта у детей способствует появлению данного феномена в будущем.

Результаты исследования и их обсуждение. Профилактика алекситимии должна начинаться с семьи, а далее – в дошкольных образовательных учреждениях. А. Ю. Буянова указывает, что в результате развития эмоционального интеллекта приходит понимание и осознание эмоций, что освобождает от страхов и предрасположек, в результате чего человеку легче мыслить нестандартно, легче принимать решения. Овладевая высоким эмоциональным интеллектом, человек способен вести за собой, так как внушает людям доверие, надёжность и вдохновение. Опыт эмоционального отношения к миру, обретаемый в дошкольном возрасте, весьма прочен и принимает характер установки [3].

У маленьких детей недостаточно жизненного опыта, поэтому основная задача родителей и педагогов – помочь им приобрести опыт умения справляться с трудностями, опыт, способствующий переживанию успеха, радости от умения самостоятельно найти ответ, достичь желаемого результата [Там же].

Г. Орме в своей статье «Эмоциональное мышление как инструмент достижения успеха» указывает, что ЭИ можно развивать целенаправленно, с помощью комплекса мероприятий, и наиболее благоприятный период для этого – это детский возраст. В первую очередь на него влияют уровень развития ЭИ родителей ребёнка, а также особенности семейной системы воспитания, наличие постоянного круга людей, с которыми ребёнок выстраивает дружеские отношения, наличие специальной среды,

способствующей развитию эмоциональной компетенции ребёнка. И. Н. Андреева к важным факторам в развитии эмоционального интеллекта относит наследственность, воспитание и окружающую среду [1]. Д. Гулман утверждает, что детство и подростковый возраст предоставляют лучшие возможности для формирования ЭИ [7].

В качестве условий, обеспечивающих развитие эмоционального интеллекта детей, Н. А. Данилова предлагает модель психолого-педагогического сопровождения, включающую взаимодействие детей, родителей и педагогов [8].

Большую часть времени ребёнок-дошкольник проводит с семьёй и в дошкольном образовательном учреждении. А это означает, что вся основная нагрузка ложится на родителей и воспитателей. Причём, взрослый человек может осознанно подойти к развитию ЭИ (признать, что он у него недостаточно высок, развивать свою эмоциональность, эмпатию, наблюдательность и т. п.), а ребёнок сам с этим не справится.

Исходя из психологической динамики развития ЭИ детей дошкольного возраста, рассматриваемой А. Ю. Буяновой [3], мы разработали некоторые рекомендации по его развитию. Данные рекомендации носят профилактический характер и относятся к первому уровню – первичной психопрофилактике, которая осуществляется воспитателями, педагогами, психологами на базе дошкольных образовательных учреждений и носит массовый характер. Один из её методов – это информирование родителей о важности эмоций в жизни ребёнка и создании благоприятных условий для их формирования. Приведённые ниже рекомендации может соблюдать любой родитель, главное – любовь к детям и желание помочь им адаптироваться к социуму:

1. Совместно с ребёнком читать и обсуждать сказки, стихи. В 3–4 года ребёнок испытывает разнообразные переживания, распознаёт некоторые эмоции, выражаемые взрослыми и детьми. Сказки, читаемые с родителями, – самый лучший способ показать детям понятия «хороший» – «плохой», научить ребёнка сопереживать главным героям, объяснить последствия их поступков. В поведении персонажей ребёнок выделяет моральную составляющую, которая определяет эмоциональное отношение к ним. А захватывающий сюжет сказки позволит

получить ребёнку незабываемые эмоциональные впечатления. При этом взрослый также обязательно должен проговаривать, что он сам чувствует и объяснить, почему.

2. Учить ребёнка наблюдательности. Например, наблюдать за поведением животных. Почему собака лает и показывает зубы? Почему кошка трётся о ногу хозяина и мурлыкает? Показывая картинки с рисунками животных, можно изобразить злого волка, трусливого зайца, хитрого лиса.

3. Вместе просматривать мультфильмы, в которых персонажи ярко проявляют свои эмоции. Обсуждать их поведение. Почему девочка плачет? Чем она расстроена? Какой поступок рассмешил всех?

4. Учить ребёнка правильно эмоционально реагировать на проявления эмоций других людей. Например, как реагировать на агрессию, другие эмоции – положительные и отрицательные. В этом помогут карточки с изображением различных эмоций, показывая которые, родитель дублирует их у себя на лице и проговаривает, что при этом человек чувствует. Зарождающиеся элементы эмоционального прогнозирования в дальнейшем позволят предугадывать поступки людей и их поведение, т. е. будут способствовать развитию социальных навыков.

5. Учить ребёнка следовать правилам поведения, произвольной регуляции эмоций. Произвольная регуляция эмоций позволяет ребёнку в дальнейшем делать осознанный выбор друзей на основе проявления симпатии, определяет избирательность отношений и служит основой коммуникативных навыков.

6. Рассказывать ребёнку о разнообразии эмоций, как управлять ими и учить его различать оттенки чувств. Различают четыре основные эмоции – гнев, страх, печаль и радость. Остальные оттенки чувств – соединение четырёх основных. Как мы видим, три из этих эмоций – отрицательные, и лишь одна – положительная. Радость может возникнуть только тогда, когда отрицательные эмоции удовлетворены.

Даже отрицательные эмоции могут принести пользу, если уметь с ними справляться. Например, страх сигнализирует об опасности. Грусть – эмоциональное состояние, которое помогает нам перенести горе, пережить трудности. Проявление гнева

способствует развитию инстинкта самосохранения.

Детей надо учить контролировать свои отрицательные эмоции. Контроль гнева заключается в умении сохранить равновесие. Важно объяснить ребёнку, что если ему что-то не нравится, нужно обязательно сказать об этом громко, уверенно, вслух. Ребёнок должен сказать, что он злится, и объяснить, почему. Иногда ребёнку можно помочь вопросом: «Ты злишься, потому что у тебя отобрали любимую игрушку?»

Борьба со страхами заключается в их анализе: «Чего ты боишься? Это есть на самом деле? Как я тебе могу помочь в этом?»

Когда ребёнку грустно, можно ему посочувствовать: «Мне тоже грустно, так как бабушка уехала от нас домой».

7. Ребёнок должен быть уверен, что родители готовы его выслушать, принять во внимание его чувства: «Я понимаю, почему ты злишься, я бы тоже так поступила. А теперь давай вместе порадуемся, что всё закончилось».

8. Родитель должен быть примером для своего ребенка, показывая прямо и непосредственно выражение своих эмоций: «Я разозлилась!», «Ты меня рассердил!», «Мне неприятно, что ты не сдержал слово», «Я рада, что ты выполнил мою просьбу», «Мне очень приятно, что ты сделал, как я просила». Заложенный родителем такой паттерн поведения в дальнейшем поможет ребёнку избежать многих недоразумений при общении с людьми.

9. Дети должны знать, что родители их любят. Это должно выражаться в постоянном проговаривании своих чувств, тесном телесном контакте (обнимание, поглаживание). Родители должны настраивать детей на «позитивный лад», а дети должны уметь говорить – чего они хотят.

Заключение. Таким образом, развитие эмоционального интеллекта определяет становление личности ребёнка в дошкольный период, обеспечивает продуктивность общения как со сверстниками, так и со взрослыми. Взрослый, помогая ребёнку назвать свою эмоцию, осуществляет профилактику алекситимии. Эмоциональный интеллект сам по себе является навыком, который можно и нужно развивать у детей.

Список литературы

1. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. Новополюк: ПГУ, 2011. 388 с.
2. Алекситимия // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. 2008. № 10. С. 49–53.
3. Буянова А. Ю., Бледнова Е. Ю., Кудрявцева С. Ю., Зимиков Э. М. Теоретические аспекты развития эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста // Образование и воспитание. 2015. № 3. С. 59–61.
4. Былкина Н. Д. Алекситимия (аналитический обзор зарубежных исследований) [Электронный ресурс] // Психология телесности и психосоматика. Режим доступа: <http://www.gestaltlife.ru/publications/13/view/130> (дата обращения: 01.06.2017).
5. Брель Е. Ю. Проблема изучения алекситимии в психологических исследованиях // Вестник Кемеровского государственного университета. 2012. № 3. С. 173–176.
6. Гаранян Н. Г., Холмогорова А. Б. Концепция алекситимии // Журнал социальной и клинической психиатрии. 2003. № 1. С. 128–145.
7. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. М.: АСТ, 2009. 478 с.
8. Данилова Н. А. Психолого-педагогическое сопровождение развития эмоционального интеллекта младших школьников в условиях образовательного учреждения // Национальная ассоциация ученых. 2015. № 7. С. 128–130.
9. Искусных А. Ю. Алекситимия. Причины и риски возникновения расстройства // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. 2015. № 53. С. 59–68.
10. Казанцева Н. В., Татаркина Е. П. Роль эмоционального интеллекта в развитии психических расстройств у детей и его значение для клинических решений // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. 2012. № 2. С. 45–50.
11. Николаева В. В. О психологической природе алекситимии [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.gestaltlife.ru/publications/13/1> (дата обращения: 30.05.2017).
12. Урунтаева Г. А. Дошкольная психология. М.: Академия, 2001. 336 с.
13. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R. Emotional Intelligence: New Ability or Eclectic Traits? // American Psychologist. 2008. Sept. P. 503–517.

Статья поступила в редакцию 04.06.2017; принята к публикации 13.08.2017

Библиографическое описание статьи

Глазкова Ю. В. Профилактика алекситимии посредством развития эмоционального интеллекта у детей // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Педагогические науки. 2017. Т. 12, № 5. С. 128–133. DOI: 10.21209/2542-0089-2017-12-5-128-133.

Yuliya V. Glazkova,
Candidate of Psychology,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: syv77@mail.ru

**Prevention of Alexithymia by Means
of Children's Emotional Intelligence Maturity**

A problem of emotional intelligence (EQ) and alexithymia is actualized, theoretical analysis of these two notions in scientific literature is realized in the article. The author reveals the given notions, in the context of which their essential base is the idea that for a child who learns how to recognize his emotions, it is essential to have a parent who should actively listen (no matter whether this emotion is positive or negative) and confirm a child why his emotion is well-founded, agree or disagree with the fact that its reasons are normal and then help his child to identify his emotion, shades of feelings. The latter, i.e. saying is the preventive treatment of alexithymia. Emotional intelligence is a skill which is should be developed from the early childhood. The author gives proof of connection of two phenomena. The parents should have a high level of emotional intelligence (EQ) for children's emotional training. The purpose of this article is to show the possibilities of alexithymia preventive treatment from the early age, since the time of identification of both one's own emotional conditions and other people's emotions. Well-developed children's speech abilities play an important role.

Keywords: emotional intelligence, alexithymia, emotional training of children

References

1. Andreeva I. N. Emotsional'nyi intellekt kak fenomen sovremennoi psikhologii. Novopolotsk: PGU, 2011. 388 s.
2. Aleksitimiya // Zhurnal nevrologii i psikiatrii im. S. S. Korsakova. 2008. № 10. S. 49–53.
3. Buyanova A. Yu., Blednova E. Yu., Kudryavtseva S. Yu., Zimukov E. M. Teoreticheskie aspekty razvitiya emotsional'nogo intellekta u detei doshkol'nogo vozrasta // Obrazovanie i vospitanie. 2015. № 3. S. 59–61.
4. Bylkina N. D. Aleksitimiya (analiticheskii obzor zarubezhnykh issledovaniy) [Elektronnyi resurs] / Psikhologiya telesnosti i psikhosomatika. Rezhim dostupa: <http://www.gestaltlife.ru/publications/13/view/130> (data obrashcheniya: 01.06.2017).
5. Brel' E. Yu. Problema izucheniya aleksitimii v psikhologicheskikh issledovaniyakh // Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. 2012. № 3. S. 173–176.
6. Garanyan N. G., Kholmogorova A. B. Kontseptsiya aleksitimii // Zhurnal sotsial'noi i klinicheskoi psikiatrii. 2003. № 1. S. 128–145.
7. Goulman D. Emotsional'nyi intellekt. M.: ACT, 2009. 478 s.
8. Danilova N. A. Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie razvitiya emotsional'nogo intellekta mladshikh shkol'nikov v usloviyakh obrazovatel'nogo uchrezhdeniya // Natsional'naya assotsiatsiya uchenykh. 2015. № 7. S. 128–130.
9. Iskusnykh A. Yu. Aleksitimiya. Prichiny i riski vozniknoveniya rasstroistva // Lichnost', sem'ya i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psikhologii. 2015. № 53. S. 59–68.
10. Kazantseva N. V., Tatarkina E. P. Rol' emotsional'nogo intellekta v razvitiy psikhicheskikh rasstroistv u detei i ego znachenie dlya klinicheskikh reshenii // Sibirskii vestnik psikiatrii i narkologii. 2012. № 2. S. 45–50.
11. Nikolaeva V. V. O psikhologicheskoi prirode aleksitimii [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.gestaltlife.ru/publicati-ons/13/1> (data obrashcheniya: 30.05.2017).
12. Uruntaeva G. A. Doshkol'naya psikhologiya. M.: Akademiya, 2001. 336 s.
13. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R. Emotional Intelligence: New Ability or Eclectic Traits? // American Psychologist. 2008. Sept. P. 503–517.

Received: June 04, 2017; accepted for publication August 13, 2017

Reference to the article

Glazkova Yu. V. Prevention of Alexithymia by Means of Children's Emotional Intelligence Maturity // Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series Pedagogical Sciences. 2017. Vol. 12, No. 5. PP. 128–133. DOI: 10.21209/2542-0089-2017-12-5-128-133.

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ HISTORY OF EDUCATION

УДК 373(091)

Лариса Николаевна Данилова,
доктор педагогических наук, доцент,
Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского
(150000, Россия, г. Ярославль, ул. Республиканская, 108),
e-mail: yar-da.l@mail.ru

История непрерывного педагогического образования в России (конец XIX – начало XX века)

Глобализационные процессы, ускорение развития науки и технологий, информатизация общества и рост конкуренции на рынке труда постоянно повышают требования к качеству подготовки специалистов, что всё более актуализирует идеи непрерывного образования, вошедшие в международную повестку дня в 1970-х годах. Это касается и системы педагогического образования, решающей сегодня задачи педагогической подготовки и содействия своевременному профессиональному развитию педагогов в соответствии с условиями общественного развития. Требование непрерывности такой педагогической подготовки и обновления знаний и умений педагогов в рамках парадигмы «образование через всю жизнь» было выдвинуто в Советском Союзе в 1980-х годах, однако становление непрерывного педагогического образования происходило значительно раньше, на рубеже XIX–XX веков. Обоснование этой идеи является объектом изучения данной статьи. Автор приводит классификацию учебных заведений, дававших педагогическую профессию, характеризует ряд вузов и учреждений повышения квалификации для учителей как наиболее значимые для организации педагогического образования в государстве. Путём анализа признаков систем доказан его системный характер, и на основе двух важных дефицитов данной системы констатировано возникновение непрерывного педагогического образования в Российской империи, хотя ещё и на довольно низком уровне организации. Феномен непрерывности педагогического образования оставался неосмысленным и безымянным до 70–80-х годов XX века, когда в СССР появились первые публикации по теме непрерывного образования из области сравнительной педагогики, что во многом определило его понятийный аппарат и методологию.

Ключевые слова: история педагогического образования в России, становление непрерывного педагогического образования, педагогические вузы, повышение квалификации учителей, непрерывное профессиональное образование

Введение. Среди многообразия задач историко-педагогических исследований большую важность имеют изучение путей развития педагогической теории и практики в прошлом, формирование объективной картины образования в предыдущие периоды исторического развития, обобщение на-

копленного положительного опыта, учёт его специфики при организации образования в настоящем. Подобные задачи по-прежнему не до конца решены историей педагогики в отношении концепции непрерывного педагогического образования. Слабо изученными остаются состояние и процессы в педа-

гогическом образовании в XIX веке, между тем известно, что во второй половине этого столетия обучение учителей велось в самых разнообразных учреждениях. В этот период формировалась система педагогического образования, принимая современные очертания, и важным для понимания истоков её нынешней специфики является определить, насколько та система соотносилась с непрерывностью образования как характеристикой и принципом подготовки педагогов, возникшим в мировой педагогике только в конце XX века. Цель нашей статьи заключается в определении периода становления непрерывного педагогического образования в России.

Методология и методы исследования. В основе методологии исследования лежит системный подход к проблеме непрерывности педагогического образования, который позволяет понимать его и как совокупность элементов соответствующей системы, а также как часть единой образовательной системы государства и социальной системы в целом. При проведении исследования использовались общенаучные и историко-педагогические методы: теоретический анализ, классификация, систематизация, обобщение, а также сравнение, оценка исторических фактов, библиографический метод, генетический метод, позволяющий изучать отечественное педагогическое образование в развитии, а также анализ источников по теме непрерывного педагогического образования. В качестве источников служили отчёты о работе конкретных образовательных учреждений прошлого, государственные и школьные программные документы, историко-педагогическая литература, справочная литература, периодическая печать XX века.

Результаты исследования. Переменчивый характер российской внутренней политики в XIX веке определил непостоянство и противоречивость правительства в отношении организации образования, в том числе и педагогического. Так, в 1804 году в каждом из шести учебных округов было открыто по педагогическому институту, и хотя в них обучалось мизерное в национальном сравнении число студентов (24–30 чел.) [2], это стало важной вехой развития педагогического образования. Спустя 55 лет они однако были упразднены. На первое время на смену вузам пришли педагогические курсы

для выпускников историко-филологических и физико-математических факультетов, но и они быстро закрылись, а педагогическая подготовка перешла в ведение отдельных технических вузов. В силу специфики содержания образования последние не могли дать качественной подготовки. В ходе социальных реформ 1860-х годов усовершенствованием образования было разрешено заниматься заинтересованным общественным группам и лицам, и наибольшую актуальность приобрело уже не высшее, а среднее педагогическое образование, в результате чего в провинции стали открываться учительские семинарии. Это увеличило доступность педагогического образования, однако не решило проблемы его качества. Кроме них, профессию учителя начальной школы давали общеобразовательные школы: женские гимназии и епархиальные училища имели педагогические классы. Параллельно в 1872 году в ряде городов правительство открыло учительские институты, однако они были лишены вузовского статуса и не предполагали поступления их выпускников в вуз.

Сказанное позволяет сделать несколько выводов: 1) к 90-м годам XIX века в Российской империи существовала сеть образовательных учреждений, занимавшихся подготовкой учителей для разных типов школ; 2) политика правительства в вопросах управления этой сетью была непоследовательной и противоречивой; 3) сеть заведений, дававших педагогическое образование, была разнородна и включала учреждения неполного среднего образования, средние профессиональные и высшие образовательные учреждения. Последний вывод особенно значим для определения периода становления непрерывного педагогического образования в России. В этой связи важно рассмотреть развитие практики подготовки учителей с конца XIX века до 1917 года, когда сменились подходы к её организации.

Как было показано выше, в конце столетия профессию учителя в основном давали учреждения среднего педагогического образования, что отражалось, прежде всего, на уровне квалификации учителей. На рубеже веков была открыта группа высших педагогических учебных заведений, и этот факт важен, характеризуя степень динамику развития и тенденцию расширения

педагогического образования в изучаемый период. Вузы были как частными, так и государственными, и – ещё одно свидетельство прогресса – предлагали образование не только мужчинам (Петербургский женский педагогический институт, Петербургская педагогическая академия, академическое отделение Московского городского народного университета им. А. Л. Шанявского, Московского педагогического института им. П. Г. Шелгунова, Вольная высшая школа П. Ф. Лесгафта и др.). Определить их место в образовательной системе поможет краткий обзор нескольких вузов.

Один из них – это **Бестужевские высшие женские курсы** (1878), названные в честь их основателя, профессора К. Н. Бестужева-Рюмина. Это частное и платное учебное заведение стало первым женским университетом в России, поскольку до него к высшему образованию женщины открытого доступа не имели. Если в первые годы большинство курсисток составляли дочери дворян и чиновников, то на рубеже веков их состав значительно разбавился барышнями из разночинных кругов. За время своего существования курсы совершенствовали содержание образования, методы, условия подготовки, привлекали лучших профессоров и укрепляли свой авторитет: изначально их выпускниц с трудом брали преподавать в начальных классах женских гимназий, в 1901 году – было разрешено принимать их для работы в старших классах, в 1903 году – в женских институтах, ещё спустя 3 года – в четырёх классах мужских гимназий, а с 1915 года они могли занимать должность преподавателя в университетах¹. Ключевыми условиями приёма были возраст (после 21 года) и плата за обучение (50 р. в год) [9]. Девушки могли обучаться на физико-химическом, юридическом, филологическом, историческом и ряде других отделениях. Примечательно, что за 30 лет своей деятельности в этом учреждении было подготовлено свыше 7000 выпускниц, две трети из которых стали учительницами.

Другое учреждение высшего образования для женщин – **Петербургский женский педагогический институт** (1903). В отличие от Бестужевских курсов, это был государственный педагогический вуз. По-

ступить в него могли девушки любого сословия, имевшие законченное среднее образование и прошедшие по конкурсу аттестатов. На словесно-историческом и физико-математическом отделениях за 4,5 года они могли получить профессию учительниц женских гимназий и первых классов мужских гимназий, классных и домашних наставниц. Организация подготовки студенток строилась на инновационном для того времени сочетании научной, образовательной и практической профессиональной деятельности, причём педагогические курсы читались только с 3-го курса, т. е. после общеобразовательных. Инновационным было и широкое применение активных методов обучения (практические и лабораторные занятия, тематические экскурсии, педагогическая практика в начальной школе, детском саду, приюте и гимназии) [1]. Его выпускницы получали те же профессиональные права, что и выпускники университетов. Стоит заметить, что после ряда переименований при советской власти сегодня он широко известен как РГПУ им. А. И. Герцена.

В первые годы XX века в столичных городах России наблюдалось мощное образовательное движение за развитие педагогики и высшее педагогическое образование. Одним из его результатов было создание **Петербургской педагогической академии** (1907), предназначенной для действующих школьных учителей с высшим, но не педагогическим образованием. Целью образования была подготовка специалистов по педагогическим проблемам, и фактически речь идёт об одном из первых учреждений переподготовки кадров. На волне либерально-демократических взглядов академия по усмотрению своего Совета разрешала посещение лекций также лицам с аттестатом о среднем образовании, хотя к экзаменам они не допускались.

Учреждение представляло собой учебные курсы, и значимым новшеством было то, что обучались на них лица обоего пола, однако академия была более популярна у женщин, чем у мужчин, что можно объяснить интенсивным расширением образовательных возможностей российских женщин в то время. Первый набор составил 148 слушателей (из них 34 – вольнослушатели), а обучение было рассчитано на 2 года. Их обучение предполагало широкую теоретическую подготовку по психолого-пе-

¹ Вахромеева О. Б. Бестужевские курсы // Большая российская энциклопедия. – М.: БРЭ, 2005. – Т. 3. – С. 428.

дагогическим (методика, педагогическая психология, история педагогики, школьная гигиена, школоведение и др.) общеобразовательным и смежным с педагогикой дисциплинам (анатомия, физиология, философия, история искусств, история литературы и др.), а также научно-педагогическую и практическую деятельность в образовательных учреждениях¹. Академия финансировалась за счёт учащихся и пожертвований, поэтому преподаватели, выдающиеся университетские профессора, даже не получали жалования, работая из энтузиазма. Во многом по причине нестабильности денежных поступлений она смогла проработать только до 1916 года и вошла в состав Общества экспериментальной педагогики.

Центром педагогической подготовки кадров в этот период был Петербург, однако вузы открывались и в других городах. В Москве учреждением для выпускников университетов, желавших обучиться профессии учителя, стал **Педагогический институт им. П. Г. Шеллапутина** (1911), получивший своё имя в честь промышленника, пожертвовавшего землю и деньги для его строительства, однако являвшийся государственным вузом. В организации образования важную роль играл не только уровень образования студентов, но и пол, поэтому в Институт зачислялись только молодые люди. Здесь обучение также велось в течение 2 лет при сочетании психолого-педагогической теории и практической работы в школе. Общие предметы студенты слушали вместе, специальные дисциплины изучали в соответствии со своей специализацией (отделения русского языка и словесности; древних языков; русской и всеобщей истории; математики, физики и космографии; естествознания; химии и географии), а т. к. весь поток курса составлял не более 30 чел., то преподаватели использовали в образовательном процессе идеи индивидуализации. Институт имел хорошую материальную базу.

На семинарских занятиях студенты обсуждали рефераты друг друга и уроки наставников, анализировали школьные учебники, готовили средства наглядности, составляли конспекты примерных уроков и учебные планы. Практическая работа с детьми считалась более важной, чем тео-

рия, а потому студенты также регулярно проводили занятия в гимназиях и реальных училищах, вели воспитательную работу с учащимися, посещали уроки своих преподавателей. Уникальность этого учреждения создавали чёткая практическая ориентация обучения и постоянная обратная связь со школой, внешняя консультационная работа с учителями по вопросам воспитания и обучения, разработка программ по методике преподавания школьных предметов, акцент на воспитательную деятельность студентов, активное использование принципа самостоятельности обучения студентов, наличие авторской программы подготовки и т. д. [3].

Воздерживаясь от представления оставшихся педвузов, подчеркнём, что при всей своей специфике они решали одну общую социальную задачу: подготовка молодёжи к педагогической профессии. Решение этой же задачи преследовали также педагогические курсы, классы и специальные учебные заведения профессионального образования. Помимо педагогических учреждений средней и высшей ступени сеть включала в себя учреждения и организации, предлагавшие формы постдипломного образования.

Первыми такими формами были **педагогические съезды** (со второй половины XIX в.) и деятельность **Педагогического музея военно-учебных заведений** (1864). Это был не просто музей, а центр, куда приходили люди, связанные с педагогической профессией, чтобы обсуждать вопросы образования, обмениваться идеями, искать совета, делиться опытом, т. е. его работу можно охарактеризовать как попытку педагогического супервизорства. Также в музее проводились регулярные народные чтения (как метод образования взрослых) и выпускался «Педагогический сборник», содействовавший самообразованию учителей. На базе Музея проводились собрания педагогов-предметников, где обсуждались доклады и сообщения, что послужило идей для издания их трудов отдельными тематическими сборниками. С 1903 года он неоднократно организовывал Всероссийские педагогические съезды, поскольку с этого времени его главную задачу администрация видела в отслеживании развития педагогической науки и образовательной практики, в систематизации подобного знания для

¹ Санкт-Петербург. Петроград. Ленинград: энцикл. справ. / Л. Н. Белова [и др.]. – М.: БРЭ, 1992. – 687 с.

ознакомления с ними школьных учителей в целях их профессионального роста [8], что несомненно можно квалифицировать как повышение квалификации педагогов. Педагогический музей стал местом, где берут своё начало отечественная методическая служба и система повышения квалификации педагогов.

Большую работу, связанную с повышением квалификации учителей, также в Петербурге вёл **Всероссийский союз учителей и деятелей по народному образованию** (1905). Помимо продвижения идеи оказания материальной и юридической поддержки учительству он организовывал самообразование учителей, чтение лекций психолого-педагогической тематики, составлял каталоги учебно-педагогической литературы.

Упомянутая Петербургская педагогическая академия была открыта по инициативе **Лиги образования** (1906) – общественной организации, также преследовавшей цель содействия постановке образования в России на началах, соответствующих вполне развитому демократическому строю общества [5]. Лига разносторонне занималась вопросами повышения квалификации педагогов, свидетельством чего может служить, например, то, что для учителей в регионах были открыты летние курсы, приглашаемые известные университетские преподаватели читали открытые лекции, издавался журнал «Просвещение».

Исходя из сказанного, можно заключить, что в конце XIX – начале XX века в России сложилась разветвлённая **сеть педагогического образования**, основными элементами которой, согласно анализу В. И. Смирнова, были: 1) специальные педагогические учебные заведения (второклассные учительские школы, церковно-учительские школы, земские женские учительские школы, женские епархиальные училища, учительские семинарии, учительские институты, женские институты и училища); 2) педагогические классы (в женских общеобразовательных училищах и гимназиях); 3) педагогические курсы; 4) разнообразные формы подготовки учителей средней школы [10]; 5) отдельные учреждения и организации, занимавшиеся переподготовкой кадров и повышением квалификации учителей. Следовательно, до революции в

России уже сложилась совокупность учреждений педагогического образования, и для понимания её качества важно определить, можно ли считать её системой.

С одной стороны, она действительно имела:

- различные *составные элементы* (от учреждений, программ, методов до социального заказа);

- своеобразную *внешнюю структуру* (управление, ступени и учреждения образования, требования, программы подготовки);

- *связи между элементами* (прежде всего, целевые, управленческие, содержательные и методические);

- *функциональные характеристики*, т. е. черты, выраженные функциями её главных элементов (когнитивная, функция социализации и профессионализации, профессионального развития, общекультурная);

- *управление* (все учреждения были подконтрольны Министерству просвещения);

- общую цель (обучение педагогической профессии и повышение уровня профессиональной подготовки).

Однако, с другой стороны, данная совокупность не отличалась *целостностью функционирования* (при относительно единой целостности целей и содержания деятельности вся организация педагогического образования целостной в силу отсутствия автономности, внутренних устойчивых связей и принципов быть не могла). Кроме того, ей ещё не был присущ важный признак систем – организация (в отсутствие полноценного взаимодействия элементов отдельные свойства целого лишь сводились к свойствам суммы всех элементов). Подобное противоречие в сочетании показателей систем снимается, если, по примеру А. А. Малиновского, рассматривать системы как выделенные по общему принципу наборы элементов высокого и низкого уровня организации [7]. При помощи этого подхода можно считать совокупность элементов педагогического образования системой низкой организованности, т. е. находящейся в одной из начальных фаз своего развития, на этапе становления. Однако даже если рассматривать её лишь как множество слабо связанных друг с другом элементов педагогического образования, деятельность которых была ориентирована на подготовку

педагогов (системообразная совокупность), то и в этом случае нельзя не признать, что разноуровневая структура данной подготовки наделяла такую совокупность качеством непрерывности (пусть и не массово): молодые люди и девушки могли получить специальность учителя в учреждениях среднего и высшего образования, а действующие учителя имели возможность повышения квалификации. Следовательно, уже в предреволюционной России, на этапе своего становления, систему педагогического образования можно считать непрерывной. При этом низкая степень организованности системы на данном этапе объясняет то обстоятельство, что непрерывность ещё не означала преемственность (современный признак системы образования), поскольку преемственным образование может быть только в высоко развитых системах.

Итак, непрерывное педагогическое образование существовало в нашей стране уже на рубеже XIX–XX веков. В таком случае возникает вопрос, почему до 70-х годов XX века оно не являлось объектом научных исследований и не фигурировало до 80-х годов в государственных документах об образовании? Хорошо известно, что концепция непрерывного образования получила широкое международное звучание с 60-х годов, однако это не означает, что данное образовательное явление отсутствовало во всех странах до обращения к его изучению экспертов ЮНЕСКО. Более того, концепция изначально была построена на анализе успешной практики в данном вопросе и обобщении опыта обеспечения принципа непрерывности образования. В случае России ситуация именно такова: система непрерывного педагогического образования возникла ещё до революции, при советской власти приобрела черты непрерывности, организованности, упорядоченности и целостности, но непрерывное образование не воспринималось как ведущий принцип развития личности педагога, а потому и не изучалось в СССР в этом ключе. Иначе говоря, феномен непрерывности педагогического образования (как совокупность средств и форм получения и углубления педагогического образования в течение жизни) в его начальной форме развития существовал ещё в начале XX века, хотя был пока мало осознанным и безымянным.

Действительно, даже само понятие «непрерывное образование» появилось в нашей науке благодаря изучению теории вопроса за рубежом. В попытке определить, когда именно оно вошло в отечественный научный оборот, поработав с библиотечными каталогами, можно прийти к заключению, что первые публикации, где встречается данный термин, относятся к началу 70-х годов, причём принадлежали они учёным из европейских стран социалистического лагеря. Первой публикацией по теме стала тонкая брошюра с переводом рабочих материалов знаменитой конференции ЮНЕСКО 1972 года, где был сделан доклад Э. Фора¹, почти незамеченная в СССР. Затем в 1973 году в журнале «Современная высшая школа» была напечатана статья с одноимённым названием «Непрерывное учение и задачи высшей школы» видного польского исследователя Богдана Суходольского [12]. В ближайшие годы в том же издании её дополнили статьи других польских и чешских авторов [4; 6; 13]. Примечательно, что, освещая проблемы, тенденции и инновации европейского образования, все работы соответствовали объекту сравнительно-педагогического исследования. Следовательно, сравнительная педагогика стала проводником новых идей в народном образовании СССР и стимулировала дальнейшее изучение темы непрерывного образования.

С 1974 года в стране началось осмысление концепции непрерывного образования, что отразилось в тематике публикаций и научных конференций: в Москве в тот год состоялся Международный симпозиум ЮНЕСКО о роли высшего образования в непрерывном образовании (о чём в тот же год написала «Современная высшая школа» [11]), в следующем году проблеме была посвящена Генеральная конференция Международной ассоциации университетов, в 1978 году – Всесоюзная конференция по проблемам непрерывного образования. Уже с 1975 года о непрерывном образовании вышла первая статья советского автора А. В. Даринского², спустя 2 года – статья другого автора³, и только в 1978 году появилась первая

¹ Образование в контексте непрерывного образования: материалы 3-й Междунар. конф. по образованию взрослых (Токио, 25 июля – 7 авг. 1972 г.). – Париж: ЮНЕСКО, 1972.

² Даринский А. В. Непрерывное образование // Советская педагогика. – 1975. – № 1. – С. 16–29.

³ Райский Б. Ф. Готовность учащихся к непрерывному образованию - актуальная задача школы // Советская педагогика. – 1977. – № 4. – С. 19–21.

книга по теме¹. Характеристика зарубежной ситуации с постановкой непрерывного образования была дана в 1979 году в статье советского компаративиста В. С. Митиной². Указанные работы заложили теоретическую основу изучения непрерывности образования в СССР, и с начала 80-х годов интерес к концепции значительно усилился, а в 90-х годах непрерывному образованию было посвящено уже наибольшее число диссертаций по педагогическим наукам.

Обсуждение результатов исследования. Даже краткий библиографический обзор подтверждает, что тема непрерывного образования возникла в Советском Союзе не самостоятельно, а, скорее, в рамках научного обмена благодаря публикации ряда работ зарубежных авторов в центральной педагогической прессе. Что касается проблемы непрерывного педагогического образования, то она получила толчок позднее, с 1986 года, когда в связи с обновлением требований производства и ростом научно-технического прогресса партией была поставлена задача создания единой системы непрерывного образования³. В результате ещё до утверждения государственной концепции непрерывного образования появились первые научные труды по вопросам непрерывной подготовки учителя⁴. Первая диссертация в рамках данного объекта была защищена уже в

1989 году⁵. Они и публикации начала 90-х годов положили начало теоретическому обоснованию и модернизации практики непрерывного педагогического образования, становление которого в России произошло ещё в предреволюционный период.

Выводы. Сказанное позволяет утверждать, что системный характер подготовка педагогов в Российской империи приобрела в начале XX века, хотя это и можно назвать только системой низкого уровня организации. Она включала в себя множество моделей подготовки и повышения квалификации, соответствующих учреждений и методов, направленных на достижение общей социально значимой цели. Поскольку профессию учителя давали учебные заведения разных ступеней (начиная с общеобразовательной), существовали возможности переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров, и поскольку осознавалась и пропагандировалась сама необходимость продолженного образования и самообразования учителей, можно говорить о становлении непрерывного педагогического образования в данный период. При этом теоретическое обоснование непрерывности педагогического образования произошло в России, как и в большинстве стран, только в результате разработки непрерывного образования международными организациями, в конце 80-х годов.

Список литературы

1. Груздева Е. Н. Санкт-Петербургский женский педагогический институт. 1903–1918: основа, структура, личный состав, деятельность: дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02. СПб., 2005. 197 с.
2. Калининкова Н. Г. Педагогическое образование в России: уроки истории // Вопросы образования. 2005. № 4. С. 304–318.
3. Князев Е. А. Развитие высшего педагогического образования в России, вторая половина XVIII – начало XX века: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. М., 2003. 334 с.
4. Куписевич Ч. Реформы систем образования в различных странах мира: тенденции и противоречия // Современная высшая школа. 1978. № 1. С. 157–170.
5. Лига образования // Ежегодник внешкольного образования. М.; СПб., 1907–1910. Вып. 1–2.
6. Людкевич З., Пултужицки Ю. Непрерывное образование и пути модернизации содержания и методов обучения в вузе // Современная высшая школа. 1974. № 4. С. 71–81.

¹ Владиславлев А. П. Непрерывное образование: проблемы и перспективы. – М.: Молодая гвардия, 1978. – 175 с.

² Митина В. С. Скандинавские педагоги о непрерывном образовании // Советская педагогика. – 1979. – № 3. – С. 140–141.

³ XXVII съезд Коммунистической партии Советского Союза (25 февр. – 6 марта 1986 г.): в 3 т. Т. 1. – М.: Политиздат, 1986.

⁴ Молодой учитель в системе непрерывного образования: сб. науч. тр. / отв ред. С. Г. Вершловский. – М.: АПН СССР, 1987. – С. 5–14; Подготовка учителя в условиях непрерывного образования: сб. ст. / БПИ. – Уфа, 1989; Тарасов В. В. Региональная система непрерывного педагогического образования как объект педагогического управления. – Хабаровск, 1988. – 96 с.

⁵ Азимова Д. Ж. Подготовка учителя к воспитательной работе в системе непрерывного педагогического образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 1989. – 16 с.

7. Малиновский А. А. Тектология. Теория систем. Теоретическая биология. М.: Эдиториал УРСС, 2000. 446 с.
8. Педагогическое образование в России: становление и развитие / под общ. ред. Л. Л. Редько. Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2008. 279 с.
9. Санкт-Петербургские высшие женские (Бестужевские) курсы. 1878–1918: сб. ст. / под ред. С. Н. Валка. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1973. 302 с.
10. Смирнов В. И. Зарождение и развитие системы педагогического образования в России (кон. XVIII – нач. XX вв.) // Историко-педагогический журнал. 2013. № 1. С. 59–74.
11. Современная высшая школа и непрерывное образование: симпозиум ЮНЕСКО в Москве // Современная высшая школа. 1974. № 3. С. 222–226.
12. Суходольский Б. Непрерывное учение и задачи высшей школы // Современная высшая школа. 1973. № 3. С. 97–111.
13. Тымовски Я. НТР и непрерывное образование // Современная высшая школа. 1976. № 3. С. 15–26.

Статья поступила в редакцию 22.08.2017; принята к публикации 13.09.2017

Библиографическое описание статьи

Данилова Л. Н. История непрерывного педагогического образования в России (конец XIX – начало XX века) // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Педагогические науки. 2017. Т. 12, № 5. С. 134–142.

Larisa N. Danilova,
Doctor of Pedagogy, Associate Professor,
K. D. Ushinsky Yaroslavl State Pedagogical University
(108 Respublikanskaya st., Yaroslavl, 150000, Russia),
e-mail: yar-da.l@mail.ru

**History of Continuing Pedagogical Education in Russia
(the Late 19th – Early 20th Century)**

Globalization, faster development of science and technology, informatization of society and growing competition in the labor market constantly raise the requirements for the quality of professional training, which increasingly actualizes the ideas of continuing education included in the international agenda in the 1970s. This also applies to the system of pedagogical education, which tasks include teachers' training and promotion of teachers' professional development in accordance with the conditions of social development. The requirement of lifelong training and updating of teachers' knowledge and skills within the paradigm of "lifelong education" took place in the Soviet Union in the 1980s, but the formation of continuous teachers' education appeared much earlier, at the turn of the 19th – 20th centuries. Scientific justification of that idea is the object of this article. The author classifies institutions of pedagogical education, characterizes several pedagogical higher schools and institutions of teachers' professional development as they are the most significant for the organization of teachers' education in the state. By analyzing the system features, its systemic character has been proven and, on the basis of two important deficiencies of this system, the origin of continuous pedagogical education in the Russian Empire has been found. The phenomenon of continuity of pedagogical education remained unappreciated and unnamed in Russia until the 1970s–1980s, when the first publications on the topic of continuing education appeared in comparative education in the USSR, which has mainly determined its terms and methodology.

Keywords: history of pedagogical education in Russia, formation of continuing pedagogical education, pedagogical institutions of higher education, professional development of teachers, continuous professional education

References

1. Gruzdeva E. N. Sankt-Peterburgskii zhenskii pedagogicheskii institut. 1903–1918: osnovanie, struktura, lichnyi sostav, deyatel'nost': dis. ... kand. ist. nauk: 07.00.02. SPb., 2005. 197 s.
2. Kalinnikova N. G. Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii: uroki istorii // Voprosy obrazovaniya. 2005. № 4. S. 304–318.
3. Knyazev E. A. Razvitie vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya v Rossii, vtoraya polovina XVIII – nachalo XX veka: dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.01. M., 2003. 334 s.

4. Kupisevich Ch. Reformy sistem obrazovaniya v razlichnykh stranakh mira: tendentsii i protivorechiya // *Sovremennaya vysshaya shkola*. 1978. № 1. S. 157–170.
5. Liga obrazovaniya // *Ezhegodnik vneshkol'nogo obrazovaniya*. M.; SPb., 1907–1910. Vyp. 1–2.
6. Lyudkevich Z., Pultuzhitski Yu. Nepreryvnoe obrazovanie i puti modernizatsii soderzhaniya i metodov obucheniya v vuze // *Sovremennaya vysshaya shkola*. 1974. № 4. S. 71–81.
7. Malinovskii A. A. Tektologiya. Teoriya sistem. Teoreticheskaya biologiya. M.: Editorial URSS, 2000. 446 s.
8. Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii: stanovlenie i razvitie / pod obshch. red. L. L. Red'ko. Stavropol': Izd-vo SGPI, 2008. 279 s.
9. Sankt-Peterburgskie vysshie zhenskie (Bestuzhevskie) kursy. 1878–1918: sb. st. / pod red. S. N. Valka. L.: Izd-vo Leningr. un-ta, 1973. 302 s.
10. Smirnov V. I. Zarozhdenie i razvitie sistemy pedagogicheskogo obrazovaniya v Rossii (kon. XVIII – nach. XX vv.) // *Istoriko-pedagogicheskii zhurnal*. 2013. № 1. S. 59–74.
11. *Sovremennaya vysshaya shkola i nepreryvnoe obrazovanie: simpozium YuNESKO v Moskve // Sovremennaya vysshaya shkola*. 1974. № 3. S. 222–226.
12. Sukhodol'skii B. Nepreryvnoe uchenie i zadachi vysshei shkoly // *Sovremennaya vysshaya shkola*. 1973. № 3. S. 97–111.
13. Tymovski Ya. NTR i nepreryvnoe obrazovanie // *Sovremennaya vysshaya shkola*. 1976. № 3. S. 15–26.

Received: August 22, 2017; accepted for publication September 13, 2017

Reference to the article

Danilova L. N. History of Continuing Pedagogical Education in Russia (the Late 19th – Early 20th Century) // *Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series Pedagogical Sciences*. 2017. Vol. 12, No. 5. PP. 134–142.

УДК 37.014

Цыпилма Дугдамовна Дылыкова,
кандидат культурологии, доцент,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: dilikovats@yandex.ru

О роли классических гимназий в развитии образования в Забайкальской области во второй половине XIX – начале XX века

В статье раскрывается важный вклад классических гимназий в развитие образования в Забайкальской области во второй половине XIX – начале XX века. Данный процесс зависел от социальных и экономических интересов государства в развитии региона, политики государства в деле просвещения. Гимназическое образование европейского образца с обязательным изучением древних языков не только дополнило сеть образовательных заведений, но и позволило значительно повысить общеобразовательный и культурный уровень обучающихся. Основной задачей работы являлось изучение принципов организации и деятельности классической гимназии в системе образования. В данной работе на основе архивных материалов автором исследована учебная и воспитательная деятельность Читинской мужской гимназии на примере преподавания одного из пяти основных предметов – латинского языка. Изучение материалов, раскрывающих развитие гимназического образования, способствовало выявлению значимости классических учебных заведений в духовном, нравственном, эстетическом, интеллектуальном, художественном развитии гимназистов. Автор приходит к выводу, что уже к началу XX века классическая гимназия во многом способствовала развитию образования в целом, в частности, в Забайкальской области, и вырастила не одно поколение интеллигенции, воспитанной в русле классической традиции.

Ключевые слова: классическое образование, латинский язык, мужская гимназия, учебно-воспитательная деятельность, Забайкалье

Введение. Ещё в Петровские времена классическое образование было основой западноевропейской учёности, латынь была языком международного общения учёных. Знание латинского языка было необходимым условием получения высшего образования и занятий науками. В России первая гимназия была открыта в 1726 году при Петербургской академии наук.

Становление и развитие классического образования в России было связано с необходимостью приблизить систему российского образования к европейским образцам, основанным на античном наследии. Подлинное классическое образование по образцу западноевропейского возникло в России только в XIX веке, но уже к концу этого же века оно широко распространилось по всей стране. Таким образом, к началу XX века существовало множество гимназий. Так, в 1913 году только мужских гимназий, в финансировании которых принимало участие правительство, насчитывалось 430 [4, с. 17].

Методология и методы исследования. Исследования по истории развития классического образования представлены в трудах С. Ф. Егорова [5], И. В. Рахманова [3] и др. Большой вклад в изучение классического образования внесли Н. Л. Кацман¹, И. Л. Ульянова, А. В. Подосинов [4] и др. Благодаря их усилиям возродилось современное классическое образование, латинский язык как учебный предмет в системе среднего образования вновь появился в конце 90-х годов прошлого столетия. Они явились инициаторами создания нового поколения учебников латинского языка для средних школ, специализированных не только по профилю, но и по формам обучения.

Анализ историко-педагогической литературы показал, что имеющиеся научные труды освещают работу в основном сто-

¹ Кацман Н. Л. Моя первая латинская книжка: учебник лат. яз. для младших классов. – М.: Владос, 1996. – 120 с.; Кацман Н. Л., Ульянова И. Л. Латинский язык: учебник для лицеев и гимназий. – М.: Владос, 2009. – 448 с.

личных гимназий. Исследованию истории формирования и развития начального образования в Забайкальской области в конце XIX – начале XX века посвящена работа И. Н. Мамкиной [2]. Изучение становления и развития классического образования в Забайкальской области в конце XIX – начале XX века осуществлялось недостаточно.

Результаты исследования и их обсуждение. К моменту образования Забайкальской области в крае насчитывалось два уездных училища, одно горное, девять горнозаводских и восемь приходских школ. Кроме того, были также школы церковно-приходского ведомства. В образовательных учреждениях области обучались около одной тысячи детей, в основном мальчиков¹. Итак, в середине XIX века в регионе были открыты и функционировали разные типы учебных заведений. Среди них постепенно начинает превалировать число приходских школ, что с одной стороны объяснялось «простотой их открытия и малобюджетностью» [2, с. 74], но с другой – «низкий уровень качества образования» [Там же] в этих школах не мог не вызывать определённую тревогу.

По «Уставу гимназий и прогимназий» от 1864 года учреждалось два типа гимназий: классическая и реальная. Гимназия считалась классической, если в ней преподавались оба древних языка. Следует отметить, латыни и греческому языку отводилось большое количество часов, поскольку признавалась эффективность преподавания предметов для достижения повышения качества гимназического образования [1, с. 202]. В учебном плане реальной гимназии древние языки отсутствовали. Значит, при поступлении в университеты преимущество имели выпускники классических гимназий.

В августе 1884 года состоялось открытие Читинской мужской гимназии. Чуть позднее в Чите начали работать Первая женская и Вторая женская гимназии. В 1908 году была открыта Читинская мужская частная гимназия, затем Читинская женская частная гимназия. В области также работали Верхнеудинская женская гимназия, Троицкосавская женская гимназия

и Софийская женская гимназия. Таким образом, к 1917 году в Чите уже работали несколько гимназий, государственных и частных, мужских и женских.

Что касается Читинской мужской гимназии, она относилась к классическим учебным заведениям. Главным источником содержания гимназии служили средства, отпускаемые из государственного казначейства на содержание личного состава, дома, библиотеки, а также на содержание казённых пенсионеров.

Вторым источником являлись так называемые специальные средства: плата за обучение, проценты со стипендиальных капиталов². Согласно распоряжению Приамурского генерал-губернатора от 8 декабря 1859 года плата за обучение составляла 25 р. в год с одного ученика во всех классах.

Так, в 1896 году в Читинской мужской гимназии были учреждены четыре стипендии имени Его Императорского Величества князя Алексея Александровича, две стипендии – имени бывшего Военного губернатора Забайкальской области генерал-майора Луки Ивановича Ильяшевича, одна стипендия – имени Великого князя Алексея Александровича Педашенко, также бывшего Военного губернатора Забайкальской области, генерал-лейтенанта. Эта стипендия была назначена на проценты от денег (в сумме 9247 р.), поступивших от жителей всех сословий Забайкальской области. Кроме того, отмечалось, что капитал в 15 000 р. от лам Агинского и Цугольского дацанов был обращён в 4 % Государственную ренту³.

Деятельность учебного персонала заключалась: 1) в преподавании учебных предметов и исправлений классных и домашних письменных работ учеников; 2) в исполнении обязанностей классных наставников; 3) в исполнении по избранию Педагогического совета в течение трёх лет обязанностей секретаря Педагогического совета, библиотекаря и членов хозяйственного комитета, согласно п. 6 § 74 устава гимназий; 4) в занятиях, не относящихся к прямым служебным обязанностям, таких как служба в других правительственных и общественных учреждениях и литературные труды.

¹ Энциклопедия Забайкалья. Понятия – История – История XVII–XIX вв. Забайкальская область [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.old.zabkrai.ru/index.php?remote_url=encycl/concepts/MY (дата обращения: 20.03.2017).

² ГАЗК. – Ф. 61. – № 1. – Ед. хр. 54.

³ Там же. – Ед. хр. 76.

Преподавание учебных предметов в обязательном порядке согласовывалось с основаниями, изложенными в уставе гимназий и прогимназий. К числу основных предметов относились: Закон Божий, русский, латинский, греческий языки и математика. К числу необязательных предметов причисляли гимнастику (во всех классах), рисование, пение, французский или немецкий языки в старших классах¹. Наряду с основными преподавались и ряд других предметов [1, с. 202–203].

Преподаватели также руководствовались учебными планами и примерными программами, утверждёнными министром Народного Просвещения от 20 июня 1890 года. Директором гимназии К. Ф. Бирманом выделены указания Министерства, изложенные в циркулярном предложении от 7 августа 1890 года, о соблюдении *постепенности* (курсив – Ц. Д.) при введении в действие новых программ преподавания.

Из отчёта директора гимназии за 1892 год следует, что число должностных лиц состояло: из директора – 1; инспектора – 1; учителей наук и языков – 11; учителей искусств – 3; прочих служащих – 7. Оставались вакантными должности учителей наук и языков и почетных попечителей в лице одного человека. По признанию К. Ф. Бирмана было крайне необходимо замещение вакантных должностей учителей русского и древних языков *особыми знающими свое дело* (курсив – Ц. Д.) учителями². Что касается достаточно высокой профессиональной подготовки преподавателей, сам директор и его несколько коллег окончили курсы наук в Императорском Санкт-Петербургском университете. Многие из учителей являлись выпускниками Санкт-Петербургского историко-филологического института. Были также и выпускники Нежинского историко-филологического института имени Безбородко. Всем им было присвоено звание – учитель гимназии, которое приравнивалось степени кандидата [1, с. 201–202]. Распределение учебных занятий между преподавателями, как отмечалось, составляло предмет непринужденного обсуждения Педагогического совета и приводилось в исполнение с одобрения окружного учебного начальства.

Исправление классных и домашних письменных работ учеников проводилось учителями на дому. Общее количество работ в каждом полугодии предварительно обсуждалось в особой комиссии, например, преподавателей отечественных и древних языков, и вводилось в действие с одобрения Педагогического совета, о чём доводилось до сведения Окружного учебного начальства.

Деятельность классных наставников заключалась в наблюдении за успехами и поведением учеников, вверенных их непосредственному надзору и руководству и в необременении их домашними занятиями. Кроме того, учителя должны были подбирать квартиры для учеников, за что им полагалось вознаграждение из специальных средств гимназии. Так, за подбор квартиры на 1–3 учеников сумма доплаты составляла 20 р.; на 4–6 учеников – 25 р.; на 7–10 учеников соответственно полагалось 30 р. В начале 1892 года число учащихся гимназии составило 186 чел., в том числе уроженцев Забайкальской области – 147 чел.³ В пансионе, открытом при гимназии ещё в 1884 году, проживало 40 детей⁴.

Директор отмечает, что литературных и научных трудов в отчётном году никто из преподавателей не предоставил. Причиной послужила, по его мнению, отдалённость гимназии от центров просвещения и затруднительность в справочной литературе и пособиях, также обременённость преподавателей как по прямым служебным обязанностям, так и посторонним занятиям, что вызвало недостаток времени.

В отчёте за 1892 год представлена диаграмма распределения учащихся гимназии. Прежде всего, распределение учащихся идёт по вероисповеданию: 84,4 % православных; 9,7 % еврейского вероисповедания; 4,3 % буддийского; 1,1 % римско-католического; 0,5 % протестантского; магометанского – отсутствуют.

Далее учащиеся были распределены по сословию. Наибольшее количество детей дворян и чиновников (49 %); затем следуют дети мещан, купцов второй гильдии и ремесленников, что составляет 33,3 %; казачьего сословия – 5,9 %. Детей почётных граждан и купцов первой гильдии набралось 3,2 %; крестьян – 2,6 %; духовного зва-

¹ ГАЗК. – Ф. 61. – № 1. – Ед. хр. 54.

² ГАЗК. – Ф. 61. – № 1. – Ед. хр. 54.

³ ГАЗК. – Ф. 61. – № 1. – Ед. хр. 54.

⁴ Там же. – Ед. хр. 40.

ния примерно столько же (2,1 %). Отдельно также выделены дети иногородних – 3,9 %¹. Таким образом, среди гимназистов присутствовали представители разных слоёв общества и вероисповедания.

Переводные испытания в гимназии были представлены письменной и устной формами. Письменные испытания, что кажется объективным, проходили под наблюдением учителей, не преподававших в классе тот предмет, по которому проводилось испытание. Оценка в баллах письменных и устных испытаний проставлялась предметной комиссией в лице председателя комиссии – директора или инспектора, преподавателя по предмету и ассистента учителя. Причём общую оценку выставлял Педагогический совет.

В 1892 году состоялся второй выпуск учеников, окончивших полный курс обучения. К началу испытаний было всего 180 учеников, из которых Педагогическим советом допущены 164. На письменных испытаниях два ученика обнаружили неудовлетворительные знания по латинскому языку и математике. Педагогический совет не допустил их к продолжению испытаний и оставил на второй год.

В гимназии часто проводились культурно-просветительные мероприятия. Карл Фридрихович отмечал, что в декабре 1892 года был проведён детский вечер. В программу вечера (1 отделение) вошли: «Коль славен» в исполнении хора гимназистов, стихотворение А. С. Пушкина «Кавказ» и басня «Leo et mus» на латинском языке². Преподаватели часто проводили литературные беседы, например, обсуждение содержания «Энеиды» Вергилия, его значение для римлян, характеристика Энея³. Несомненно, ученики достаточно хорошо представляли содержание поэмы, поскольку были знакомы с оригинальным текстом, на уроках латинского языка и на экзаменах переводили отрывки из произведений Вергилия и других авторов на русский язык и наоборот [1, с. 203].

В учебно-воспитательных целях в гимназии применялись взыскания, которым подвергались ученики. Всего было представлено 15 пунктов. В отчёте за 1894 год указывается, что такому виду наказания,

как одиночное сидение в классе, ученики подвергались два раза, выговор классного наставника объявляли 12 раз, инспектора – 22, Педагогического совета – 2 раза. Один и тот же ученик мог получить сразу лишь один из вышеперечисленных, включая выговор от директора.

Заключению в карцер от 1 до 4 ч подвергались 62 раза, от 1 до 8 часов – 2 раза, могли подвергнуть и ещё более суровому наказанию – от 8 ч до суток. Могло быть также отчисление из учебного заведения с правом восстановления, без права восстановления в данном училище или в каком-либо другом учебном заведении. Для сравнения в 1895 году всего взысканий было 226, которым подверглось 30 учеников⁴. Меры воспитательного воздействия на учеников представляются, на наш взгляд, крайне жёсткими и негуманными.

В своём сравнительном отчёте за 1894–1895 учебный год директор гимназии докладывает, что средний балл по успехам выглядел следующим образом (табл. 1).

Таблица 1

**Сравнительный отчёт
за 1894–1895 учебный год**

<i>Классы</i>	<i>1894</i>	<i>1895</i>
1-й класс	3,16	3,15
2-й класс	3,17	3,1
3-й класс	3,32	3,28
4-й класс	3,16	3,58
5-й класс	3,4	3,75
6-й класс	3,59	3,59
7-й класс	3,79	3,88
8-й класс	3,81	4,08
Итого	3,39	3,52

Очевидно, что представленная таблица наглядно демонстрирует достаточно строгий подход преподавателей к оценке учебной деятельности гимназистов.

Кроме того, составлялась сравнительная таблица не только по успехам и по числу пропусков (непропусков) занятий, но и по поведению. Так, за 1-е полугодие 1892 года средний балл по успеваемости в целом составил 3,27; по поведению – 4,7; по посещаемости, например, в 6–8-х классах – 5. Согласно ведомости о числе уро-

¹ ГАЗК. – Ф. 61. – № 1. – Ед. хр. 54.

² Там же. – Ед. хр. 54.

³ Там же. – Ед. хр. 76.

⁴ ГАЗК. – Ф. 61. – № 1. – Ед. хр. 72.

ков, пропущенных учениками гимназии, в подготовительных и низших (младших) классах по уважительной причине было пропущено уроков – 5295, по неуважительной – 85; в высших (старших) 4-х классах по уважительной причине – 951, по неуважительной – 55¹.

К 1 января 1895 года количество учеников в гимназии составило 198 учеников². Распределение по классам выглядело следующим образом: подготовительный класс – 42 ученика; в 1-м классе было 39 учеников; во 2-м классе – 31; количество учеников 3-го класса составило 25 учеников; 4-го класса – 22; в 5-м классе – 13; число учеников 6-го класса – 11; в 7-м классе – 8.

Директором гимназии была составлена ещё одна сравнительная таблица успеваемости учащихся за 1892–1896 годы. Согласно приведённым данным, количество выпускников за отчётный период было примерно одинаковым. Как видим, окончили курс с аттестатом зрелости со следующим результатом (табл. 2).

Таблица 2
Успеваемость учащихся за 1892–1896 годы

1892	1893	1894	1895	1896
76,9 %	99 %	100 %	100 %	100 %
10 из 13 учеников	9 из 10 учеников	9 из 9 учеников	7 из 7 учеников	7 из 7 учеников

Судя по количеству выпускников 8-го класса – всего 7 учеников, в определённой мере можно судить о дисциплине, требовательности, строгости, ответственному и добросовестному подходу персонала к воспитанию и обучению учеников. Высокий уровень знаний выпускников гимназии по-

зволял им поступать в университеты, многие из них впоследствии стали известными людьми [1, с. 203–204].

В отчётном 1896 году состоялся шестой с основания учебного заведения выпуск учеников, окончивших полный курс гимназии. В начале 1897 года количество учеников гимназии составило уже 215 чел.⁴, обучением и воспитанием которых занимались 20 служащих.

Выводы. В конце XIX века единственным типом гимназии оставалась классическая, которая предполагала восьмилетнее обучение. Латинский язык вводился с первого класса и преподавался вплоть до восьмого. Изучение грамматических явлений классических языков помогало учащимся успешно осваивать новые иностранные языки. Чтение в подлиннике произведений латинских авторов закладывало основу дальнейшего филологического и интеллектуального развития гимназистов. Выпускники классических гимназий с обязательным изучением латинского языка имели определённое преимущество при поступлении в университеты. В гимназии работали опытные преподаватели древних языков. Они были выпускниками историко-филологических институтов, готовивших преподавателей древних языков, русского языка и истории для гимназии.

Итак, исследование учебной и воспитательной деятельности Читинской мужской гимназии, просуществовавшей до 1921 года, позволило раскрыть значительную роль гимназий в развитии классического образования в Забайкальской области. Отметим, что к началу XX века классическая гимназия была уже традиционным учебным заведением, готовившим своих воспитанников для будущей плодотворной и успешной деятельности.

Список литературы

1. Дылькова Ц. Д. О преподавании классических языков в Забайкалье в конце XIX – начале XX веков // Гуманитарный вектор. 2012. № 3. С. 200–204.
2. Мамкина И. Н. Развитие системы начального образования в Забайкальской области в XIX – начале XX века. По архивным материалам и опубликованным источникам // Гуманитарный вектор. 2015. № 3. С. 74–81.
3. Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX–XX вв. / под ред. И. В. Рахманова. М.: Педагогика, 1972. 317 с.
4. Подосинов А. В. Латинский язык в школе: история, задачи и методика преподавания. М.: Русское слово, 1996. 96 с.

¹ ГАЗК. – Ф. 61. – № 1. – Ед. хр. 54.

² Там же. – Ед. хр. 72.

³ ГАЗК. – Ф. 61. – № 1. – Ед. хр. 76.

5. Теория образования в педагогике России начала XX века: Историко-педагогический очерк / сост. С. Ф. Егоров. М.: Педагогика, 1987. 150 с.

Статья поступила в редакцию 16.06.2017; принята к публикации 12.09.2017

Библиографическое описание статьи

Дылыкова Ц. Д. О роли классических гимназий в развитии образования в Забайкальской области во второй половине XIX – начале XX века // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Педагогические науки. 2017. Т. 12, № 5. С. 143–148.

Tsybilma D. Dylykova,

Candidate of Culturology, Associate Professor,

Transbaikal State University

(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),

e-mail: dilikovats@yandex.ru

The Role of Classical Gymnasiums in the Development of Education in Transbaikalia in the Second Half of the 19th – Early 20th Centuries

The article shows the important role classical gymnasiums played in the development of education in Transbaikalia in the second half of the 19th – early 20th centuries. This process was related with the social and economic interests of the government in the development of the region, government policies in the educational sphere. The European educational system with a compulsory attendance of ancient languages not only extended a number of educational institutions, but also influenced significant growth of the general educational and cultural level of students. The main objective of the work is to study the principles of the organization and activities of the classical gymnasium in the educational system. In this work, based on archival materials, the author has analyzed the education and performance of Chita boys' gymnasium using the example of teaching one of the five main subjects – the Latin language. The research of the gymnasium educational system development helped to realize the important role of classical educational institutions in the mental, moral, aesthetic, intellectual, artistic development of the gymnasium students. The author concluded that in the beginning of the 20th century, classical gymnasiums made a significant contribution to educational systems in general, and in Transbaikalia in particular, and helped to raise generations of intellectuals, with a cultural background based on classical traditions.

Keywords: classical education, Latin language, boys' gymnasium, educational activities, Transbaikalia

References

1. Dylykova Ts. D. O prepodavanii klassicheskikh yazykov v Zabaikal'e v kontse XIX – nachale XX vekov // Gumanitarnyi vektor. 2012. № 3. S. 200–204.
2. Mamkina I. N. Razvitie sistemy nachal'nogo obrazovaniya v Zabaikal'skoi oblasti v XIX – nachale XX veka. Po arkhivnym materialam i opublikovannym istochnikam // Gumanitarnyi vektor. 2015. № 3. S. 74–81.
3. Osnovnye napravleniya v metodike prepodavaniya inostrannykh yazykov v XIX–XX vv. / pod red. I. V. Rakhmanova. M.: Pedagogika, 1972. 317 s.
4. Podosinov A. V. Latinskii yazyk v shkole: istoriya, zadachi i metodika prepodavaniya. M.: Russkoe slovo, 1996. 96 s.
5. Teoriya obrazovaniya v pedagogike Rossii nachala XX veka: Istoriko-pedagogicheskii ocherk / sost. S. F. Egorov. M.: Pedagogika, 1987. 150 s.

Received: June 16, 2017; accepted for publication September 12, 2017

Reference to the article

Dylykova Ts. D. The Role of Classical Gymnasiums in the Development of Education in Transbaikalia in the Second Half of the 19th – Early 20th Centuries // Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series Pedagogical Sciences. 2017. Vol. 12, No. 5. PP. 143–148.

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ

Редакция принимает **не опубликованные ранее** материалы объёмом до 1 п. л. (40 000 знаков с пробелами), выполненные в следующих жанрах:

Жанр	Минимальный объём
Статья (теоретического и эмпирического характера, содержащая основные научные результаты, полученные автором)	0, 5 п. л. (20 000 знаков)
Научные сообщения, доклады	0, 3 п. л. (12 000 знаков)
Научные обзоры, рецензии	0,2 п. л. (8 000 знаков)

В редакцию НЕОБХОДИМО ПРЕДСТАВИТЬ:

1. Электронный вариант статьи. В имени файла указываются фамилия автора(-ов) и название статьи.
2. Электронный вариант заполненного лицензионного договора.
3. Отзыв научного руководителя с указанием новизны и достоверности исследования, если автор статьи – аспирант.
4. Личную карточку автора – сведения об авторе(-ах).

СТРУКТУРА СТАТЬИ, ПРЕДСТАВЛЯЕМОЙ В РЕДКОЛЛЕГИЮ ЖУРНАЛА

Отрасль науки. Название рубрики журнала.

Код: УДК.

Имя, отчество, фамилия автора приводятся на русском и английском языках. Количество соавторов в статье может быть не более 5. При наличии соавторов первым указывается ответственный/основной автор. На русском и английском языках даётся описание вклада в исследование каждого автора (по 1 предложению).

Город, страна – на русском и английском языках.

Место работы (постоянное и при наличии – место выполнения научного проекта) – на русском и английском языках.

Почтовый адрес – на русском и английском языках.

Источники финансирования статьи (при их наличии) – на русском и английском языках.

Название статьи – на русском и английском языках строчными буквами (не заглавными).

Аннотация: 150–200 слов на русском и английском языках. Текст аннотации должен включать основные результаты статьи: актуальность, методы, выводы исследования. Аннотация не должна содержать каких-либо ссылок.

Ключевые слова или словосочетания (5–7 терминов/понятий) отделяются друг от друга запятой. Приводятся на русском и английском языках.

Основной текст статьи, содержащий следующие блоки: вводная часть, методология и методика исследования, результаты исследования, обсуждение результатов, заключение – выводы. **Название блоков выделяется полужирным шрифтом.**

Статья должна иметь внутритекстовые ссылки на цитируемые источники. Ссылки приводятся в квадратных скобках с указанием порядкового номера в списке литературы и страницы, например [1, с. 25]. Несколько источников отделяются друг от друга точкой с запятой, например [1; 3; 4].

Список литературы указывается в алфавитном порядке и должен включать не менее 15 источников. Желательно, чтобы в нём были представлены зарубежные источники. Литература на иностранных языках должна следовать за литературой на русском языке.

Учебные пособия, публицистика, архивы, справочные, словарные и законодательные материалы являются источниками, не входят в список литературы и выносятся в текст статьи в виде подстрочных ссылок (сноски внизу страницы). Маркер сноски – арабская цифра, нумерация – постраничная.

Список литературы оформляется согласно ГОСТу Р 7.0.5-2008. Для каждого источника обязательно указываются издательство, общее количество страниц.

Самоцитирование допускается в объёме не более 20 % от общего количества источников в списке литературы.

Объём цитирования в статье должен составлять не более 40 % от общего объёма статьи.

ТЕХНИЧЕСКИЕ ПАРАМЕТРЫ СТАТЬИ

Рабочие языки: русский и английский.

Общие требования: формат – А4, ориентация – книжная.

Параметры страницы: верхнее и нижнее поля – 2 см; левое и правое – 2,5 см. Шрифт – Arial, кегль – 14, интервал – 1,5 строки. Отступ первой строки – 1,25 см. Текст – без переносов, выравнивание – по ширине.

При использовании дополнительных шрифтов при наборе статьи следует представить их в редакцию.

При наличии в статье других языков необходимо дублировать статью в формате PDF.

На последней странице статьи указывается, что «статья публикуется впервые», ставятся дата и Ф.И.О. автора(-ов).

Особенности набора слов, цифр, формул, единиц измерения.

Единицы измерения отделяются от символов и цифр, к которым они относятся.

Следует различать: 0 (буква) и 0 (ноль), 1 (единица) и I (римская единица или буква «и») и т. д. Необходимо отличать дефис (-) и тире (–).

Не следует заменять букву «ё» на «е».

Таблицы оформляются в формате Word, должны быть озаглавлены и иметь сквозную нумерацию в пределах статьи, обозначаемую арабскими цифрами, например *таблица 1*, в тексте ссылки нужно писать сокращённо, например *табл. 1*. Содержание таблиц не должно дублировать текст. Слова в таблицах следует писать полностью, переносы должны быть расставлены верно. В ячейке таблицы в конце предложения точка не ставится.

Рисунки оформляются только в чёрно-белом варианте (графики, диаграммы – формат Excel, схемы, карты, фотографии), приводятся со сквозной нумерацией (арабскими цифрами) и везде обозначаются сокращённо, например *рис. 1*. Представляются в формате jpg (разрешение – не менее 300 т/д) отдельными файлами с указанием его порядкового номера, фамилии автора(-ов) и названия статьи. Размер рисунка – 170 × 240 мм. Все детали рисунка при его уменьшении должны хорошо различаться. Все **подрисуночные подписи на русском и английском языках** прилагаются отдельным списком в конце статьи.

Объём рисунков не должен превышать ¼ объёма статьи.

Материалы, не соответствующие предъявленным требованиям, к рассмотрению не принимаются.

Авторы несут полную ответственность за ссылочный аппарат, подбор и изложение фактов, представленных в статье.

Почтовые расходы по пересылке авторского экземпляра журнала составляют 200 р.



Пакет документов, необходимый для опубликования материалов, отправляется по электронной почте: zab-nauka@mail.ru.

Адрес редакции:

672007, Россия, г. Чита, ул. Бабушкина, 129. Забайкальский государственный университет. Редакция научных журналов (каб. 126).

Ответственный секретарь:

Седина Елена Витальевна,
Блажевская Ирина Николаевна.

Тел. 8 (3022) 35-24-79, e-mail: zab-nauka@mail.ru