



**Реформы
Нововведения
Опыт**

*Рецензируемое издание ВАК
в области педагогики
и психологии*

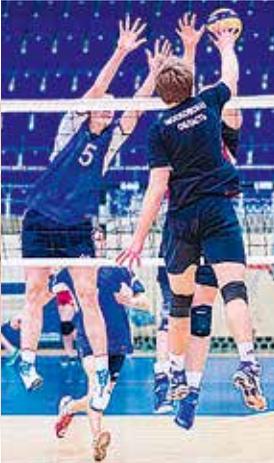
Высшее образование сегодня

2018

2



Погружение
в мультимедиа
10



В команде
победим!
2



Какая дорога ведет к нашему
дому?
40



Ищу
человека
20



Студент
всегда
студент
34



Федеральный интернет-экзамен для выпускников бакалавриата (ФИЭБ)

☎ (8362) 42-24-68, 64-16-88

✉ nii.mko@gmail.com

🌐 bakalavr.i-exam.ru

ФИЭБ – внешняя независимая сертификация выпускников бакалавриата.



Регистрация образовательных организаций в качестве вузов-участников – с 15 января по 25 апреля 2018 года.

С целью успешной подготовки студентов к экзамену вузам предоставляется возможность использовать систему **«Тренажер ФИЭБ»**.

Работа пользователей с системой «Тренажер ФИЭБ» – с 15 января по 25 апреля 2018 года.

График проведения ФИЭБ-2018

10 апреля
38.03.03 Управление персоналом
38.03.04 Государственное и муниципальное управление
44.03.02 Психолого-педагогическое образование

12 апреля
05.03.06 Экология и природопользование
44.03.01 Педагогическое образование
44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)

17 апреля
13.03.01 Теплоэнергетика и теплотехника
13.03.02 Электроэнергетика и электротехника
39.03.01 Социология
42.03.01 Реклама и связи с общественностью

19 апреля
08.03.01 Строительство
20.03.01 Техносферная безопасность
40.03.01 Юриспруденция

24 апреля
21.03.01 Нефтегазовое дело
38.03.02 Менеджмент
38.03.05 Бизнес-информатика
38.03.06 Торговое дело

26 апреля
09.03.01 Информатика и вычислительная техника
09.03.02 Информационные системы и технологии
38.03.01 Экономика

ПРИГЛАШАЕМ ВУЗЫ И СТУДЕНТОВ К УЧАСТИЮ В ФИЭБ!



Редакционный совет
журнала
«Высшее образование
сегодня»

В. М. Филиппов, председатель Редакционного совета журнала «Высшее образование сегодня», Российский университет дружбы народов

И. В. Аржанова, Национальный фонд подготовки кадров

Г. А. Балыхин, Государственная Дума Федерального Собрания Российской Федерации

В. А. Болотов, Российская академия образования, Высшая школа экономики

Г. А. Бордовский, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

В. М. Демин, Союз директоров средних специальных учебных заведений России

В. И. Звонников, Городской методический центр Департамента образования города Москвы

В. А. Зернов, Ассоциация государственных вузов, Российский новый университет

А. Ф. Киселев, Российская академия образования

Н. П. Макаркин, Мордовский государственный университет

Г. И. Меркулова, Профсоюз работников народного образования и науки

Н. Д. Никандров, Российская академия образования

Н. Н. Пахомов, заместитель председателя Редакционного совета, Российский новый университет

В. А. Садовничий, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова

В. Д. Шадриков, Высшая школа экономики

Г. Ф. Шафранов-Куцев, Тюменский государственный университет

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Компетентность специалиста

В. С. Шейнбаум. Компетенция «умение работать в команде» и ее развитие с использованием технологии междисциплинарного деятельностного обучения в виртуальной производственной среде **2**

И. В. Осипова, А. Г. Тарасова. Применение мультимедийных технологий в обучении бакалавров профессионально-педагогического вуза **10**

Н. С. Кошечкина. Корреляционный анализ специального компонента профессиональной компетентности бакалавра экономического направления **16**

Ищу человека

М. И. Макаров. Образ человека в современных школьных учебниках: способ когнитивно-лингвистического изучения **20**

Грани

Ж. С. Абдыкеримов, Д. А. Антипов, О. М. Замятина, П. И. Мозгалева, А. И. Мозгалева. Геймификация в образовании **24**

Ю. А. Щепочкина. Формирование у студентов навыков защиты интеллектуальной собственности **28**

Л. Ю. Солдунова, А. В. Солдунов. Правовые основы охраны труда, их дальнейшая разработка и изучение **30**

Международные сравнения

И. Ф. Исаев, И. Б. Акиншина. Развитие студенческого самоуправления в вузах Германии (историко-педагогический аспект) **34**

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Постижение России

А. Ф. Киселев. Наша национальная идея **40**

Л. Г. Гулиева. Современные диалектологические разработки и возможности их применения в системе высшего образования **47**

ПСИХОЛОГИЯ

Л. Б. Шнейдер, А. А. Кулямзина. Сценарии профессионального самоопределения и особенности личности педагогов **51**

А. В. Торопыгина. Мотивация как один из факторов повышения обучаемости в среднем профессиональном образовании **59**

ПЕДАГОГИКА

Иностранный язык как часть профессиональной подготовки

Т. В. Мухортова, Н. Ю. Климова. К вопросу об информатизации процесса обучения иностранным языкам в вузе **64**

О. А. Артеменко, И. В. Журавлева, К. И. Амеличева. Саморегулируемое обучение как основа формирования иноязычной аудитивной компетенции в техническом вузе (на примере использования ресурсов сайтов TED.com, youglish.com и bbc.com) **68**

Рекомендации авторам журнала «Высшее образование сегодня» 15
Contents 72

В. С. Шейнбаум,

Российский государственный университет нефти и газа (НИУ) имени И. М. Губкина

Компетенция «умение работать в команде» и ее развитие с использованием технологии междисциплинарного деятельностного обучения в виртуальной производственной среде



Российский государственный университет нефти и газа имени И. М. Губкина

О необходимости овладения выпускниками вузов компетенцией «умение работать в команде» говорится давно, а теперь уже и повсеместно. Интернет – популярнейший и общедоступный ныне источник информации – переполнен материалами, посвященными ответам на вопросы о требованиях работодателя относительно этой компетенции, о применяемых им способах ее тестирования и о том, как претендент на трудоустрой-

ство может на собеседованиях убедить работодателя, что с умением работать в команде у него все в порядке.

У представителей предпринимательских кругов и академического сообщества в отношении обязательности и особой важности этого умения полный консенсус. Что же касается существа, смысла, содержания этой компетенции, позиции сторон не столь близки.

Частично это связано с тем, что вербальная форма, в которой она описывается, в отличие от математического языка, не однозначна и, как правило, для разъяснения используемых в речи понятий прибегает к помощи толковых словарей и дополнительных комментариев. И тот факт, что в нормативных документах, в отечественной и зарубежной научной и методической литературе, относящихся к сфере компетентностей, обычно специально уточняется, что означает «команда», о каких конкретно умениях идет речь, служит этому наглядной иллюстрацией.

Типичные разъяснения понятий команды и умения в ней работать сводятся к следующему.

В Национальном исследовательском Томском государственном университете считают, что команда – это группа единомышленников, сотрудничающих друг с другом для достижения намеченных общих целей.

В Московском институте экономики, политики и права под командой понимается коллектив сотрудников, доверяющих друг другу и работающих над достижением единых целей.

По общему мнению, человек, который умеет работать в команде:

- быстро определяет подходящий тон общения с новыми коллега-



ВИКТОР СОЛОМОНОВИЧ ШЕЙНБАУМ

кандидат технических наук, профессор, советник ректора Российского государственного университета нефти и газа (НИУ) имени И. М. Губкина, лауреат премии Правительства Российской Федерации в области образования. Автор более 120 опубликованных научных работ

Обсуждаются вопросы содержания компетенции «умение работать в команде», сопоставляются требования профессиональных и федеральных государственных образовательных стандартов, касающиеся этого умения, анализируется соответствие данных требований происходящей в технологически развитых странах тотальной цифровизации экономической деятельности. На опыте Губкинского университета показывается эффективность и возможности технологии междисциплинарного деятельностного обучения студентов в виртуальной производственной среде – на виртуальных нефтяных и газовых промыслах, на виртуальных нефтеперерабатывающих заводах, в инжиниринговых компаниях – в развитии указанной компетенции.

Ключевые слова: компетенция «умение работать в команде», федеральные образовательные стандарты, профессиональные стандарты, виртуальная производственная среда, организационно-деятельностные игры.

The article discusses the content of the «teamwork skills» competence, compares the requirements of the professional and federal state educational standards relating to this skill, analyzes the compliance of these requirements with the total digitalization of economic activity taking place in technologically advanced countries. The Gubkin Russian State University of Oil and Gas' experience shows the effectiveness and capabilities of the technology of interdisciplinary activity training of students in a virtual production environment such as virtual oil and gas fields, virtual refineries, engineering companies in the development of this competence.

Key words: competence «team work», federal educational standards, professional standards, virtual production environment, organizational and activity games.

ми, легко становится своим в коллективе;

- не нуждается в значительном времени на раскачку, а переходит к решению совместных задач;
- готов признавать свою неправоту в случае необходимости, может подбодрить коллег;
- в интересах совместного дела может быть и руководителем проекта, и винтиком в общем механизме;
- старается находить взаимопонимание, избегая конфликтов;
- готов помогать другим сотрудникам;
- интересы компании ставит выше личных амбиций;
- ему близки интересы компании.

Дадим более развернутое определение команды. Будем понимать под ней группу людей, которые разделяют цели, ценности и общие подходы к реализации совместной деятельности и взаимопределяют свою и партнеров принадлежность к данной группе, имеют взаимодополняющие навыки, принимают ответственность за конечные результаты, способны исполнять любые внутригрупповые роли.

В [9] приводятся примеры определения умения работы в команде, из

которого исходят в своей образовательной деятельности зарубежные учебные заведения. К основным составляющим работы в команде они относят способности:

- слушать коллег, прислушиваться к их мнению;
- задавать корректные вопросы;
- выражать и аргументировать свое мнение;
- помогать другим членам команды;
- делиться информацией;
- анализировать полученную информацию;
- принимать активное участие в общем обсуждении проблем, ценить вклад каждого члена команды.

В научной психологической и педагогической литературе, как отмечается в статье Е. Г. Глазуновой [4], понятие «работа в команде» подразумевает умения:

- быстро адаптироваться в новом коллективе и выполнять свою часть работы в общем ритме;
- выстраивать конструктивный диалог с любым человеком;
- аргументированно убеждать коллег в правильности предлагаемого решения;
- признавать свои ошибки и принимать чужую точку зрения;

- делегировать полномочия;
- как руководить, так и подчиняться в зависимости от поставленной перед коллективом задачи;
- сдерживать личные амбиции и приходить на помощь коллегам;
- управлять своими эмоциями и абстрагироваться от личных симпатий/антипатий.

Весьма красочно разъясняет сущность умения работать в команде на своих лекциях и семинарах в Университете интернет-профессий «Нетология» Ангелина Шам, автор курса «Как принимать решения в команде». По ее мнению, умение работать в команде по большому счету состоит из умения конфликтовать, не разрушая себя и других.

Эти примеры демонстрируют неоднозначность толкования рассматриваемой компетенции, хотя имеющиеся различия могут показаться несущественными.

Если исходить из классификации компетенций, предложенной академиком РАО И. А. Зимней [6], то компетенция «умение работать в команде» в том толковании, которое приведено выше, может быть отнесена одновременно к категориям социальных и личностных (психософических) компетенций. Иначе говоря, ее можно рассматривать как социально-психологическую, поведенческую (soft Skills) компетенцию. Когнитивной, знаниевой компоненты она в явном виде не содержит.

Разработчики федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования 3+ включили умение работать в команде в группу общекультурных компетенций и присвоили ей код ОК5. В образовательном стандарте 3++ общекультурных компетенций уже нет, зато есть универсальные компетенции, и умение работать в команде отнесено к этой группе (УК4). В Атласе новых профессий, разработанном Агентством стратегических инициатив и ставшем в своем роде бестселлером [1], компетен-

ции этой группы названы надпрофессиональными.

В упомянутой статье Е.Г. Глазуновой [4] данную компетенцию предлагается рассматривать как общепрофессиональную, что фактически синонимично понятиям надпрофессиональная или универсальная.

В [5] и [7] высказывается мнение, что образовательные стандарты высшего образования вообще отличает отсутствие единого подхода к формированию общекультурных и профессиональных компетенций даже по родственным направлениям подготовки кадров, и это их серьезный недостаток.

Увы, в этой части нет единых подходов и у работодателей. Если обратиться к профессиональным стандартам, соответствие которым требуется от образовательных стандартов нового поколения, то можно увидеть, что отнюдь не во всех из них предусматривается умение работать в команде.

В подтверждение приведем два примера из инженерной сферы деятельности. В профессиональном стандарте «Специалист по эксплуатации газораспределительных сетей», утвержденном приказом Минтруда России, наличествуют 15 трудовых функций, выполняемых специалистами пятого, шестого и седьмого квалификационных уровней, умения работать в команде не предусматривается ни в одной. Это, конечно же, не значит, что «Газпром» не требует этого от специалистов. Требует и активно развивает это умение. Просто компетенция «умение работать в команде» в компании не относится к числу профессиональных. Это так называемая soft Skills компетенция.

Смотрим профессиональный стандарт «Специалист по инструментальной оснастке в автомобилестроении». В этот стандарт включена 21 трудовая функция, выполняемая специалистами третьего – шестого квалификационных уровней. Читаем: трудовая функ-

ция 3.3.6 «Обеспечение деятельности подразделений в соответствии с требованиями стандартов системы менеджмента качества» и видим в графе «необходимые умения» восемь позиций, последняя из них – умение работать в команде. Оно необходимо, согласно данному профессиональному стандарту, для выполнения трудовых функций 3.3.4 и 3.3.5. А для выполнения трудовой функции 3.3.3 «Контроль выполнения плана производства изделий» этого умения также не требуется, как оно не требуется для выполнения трудовых функций 3.3.1 и 3.3.2. То есть получается, что эта компетенция не то чтобы общекультурная или универсальная, а самая что ни на есть профессиональная.

Таким образом, единства мнений относительно того, к какому вообще виду, классу, типу компетенций относится рассматриваемая нами компетенция, действительно нет.

А это на самом деле очень важно определить, поскольку от понимания рассматриваемой компетенции зависят подходы к ее формированию и развитию. В формировании общекультурных компетенций существенную (если не первостепенную) роль играет воспитание, а профессиональных – обучение. Разве совместные игры детишек в детских садах, в песочницах, дворовые игры типа «казачков-разбойников» наших дедов и прадедов в их подростковый период, а позже всевозможные «болы» – пионербол, футбол, волейбол и прочие – не прививали молодежи умение командного взаимодействия? Разве выдававшийся в прежние времена выпускникам школ аттестат зрелости среди прочего не удостоверял определенный уровень их социализации, включавший в том числе и способность к адекватному поведению в тех малых трудовых коллективах (бригадах, звеньях, группах, отделах, управлениях), которые, как правило, являются (или должны быть) командами? Разумеется, не

всегда это умение рефлексировалось, да и адекватность – понятие растяжимое, у одних с этим дела обстоят лучше, у других – похуже. Это норма. Всякая компетенция, равно как и умение работать в команде, предполагает возможность различного уровня владения ею, то есть различий в компетентности.

Если еще раз и более внимательно вчитаться в приведенные выше разъяснения умения работать в команде, то можно увидеть странную вещь. В этих разъяснениях не оговаривается необходимость каждым членом команды понимания принципов, на которых построено разделение труда в команде, зон и уровня ответственности, возложенного на коллег, круга решаемых ими вопросов и их полномочий, регламента, в рамках которого они осуществляют свой должностной функционал.

Представляется очевидным, что невозможно понимать, чувствовать партнера по команде, эффективно взаимодействовать с ним без умения входить в его положение, в его образ, выстраивать в своем сознании его адекватную модель. Точно так же, как нападающий в футболе, не владеющий и не обязанный владеть мастерством защитника, тем не менее понимает, какие задачи выполняет защитник, каковы его реальные возможности, что от него можно требовать в той или иной ситуации, а чего нельзя, так и в хорошей буровой бригаде каждый помощник бурильщика знает функционал каждого члена бригады, представляет себе реальный уровень компетентности каждого в части выполнения трудовых действий и трудовых функций. Эти знания, это понимание носят вполне конкретный характер, четко привязаны к профессии. Слаженность работы команды при прочих равных условиях тем выше, чем лучше каждый член команды понимает роли и возможности партнеров по команде, а не только свои собственные. Это понимание является обязательной ком-

понентой его профессиональных компетенций. И очевидно, что тесты для ее оценки, например, у ассистентов хирурга отличаются от тестов для стюардесс гражданского лайнера.

Особую значимость это понимание приобретает в междисциплинарных командах, объединяющих специалистов различных специальностей, «говорящих на разных профессиональных языках». Яркий пример подобной междисциплинарной команды – коллектив специалистов, осуществляющий гидроразрыв продуктивного нефтяного или газового пласта. В состав этой команды численностью до 30–35 человек входят промышленный геолог, специалист по геолого-гидродинамическому моделированию месторождений углеводородов, промышленные химики (инженер и лаборант), инженер-технолог и мастер по разработке и эксплуатации месторождений углеводородов, инженер-механик, операторы различных технологических установок, геоэколог. Такие команды подобны симфоническому оркестру. Для музыканта умение играть в симфоническом оркестре отнюдь не общекультурная и не надпрофессиональная (универсальная) компетенция.

Из всего этого следует, что «умение работать в команде» – это синтетическая компетенция, объединяющая как определенные личностные качества работника, так и его профессиональные компетенции, касающиеся смысла и содержания трудовых функций и трудовых действий его партнеров, и эту компетенцию надо формировать и развивать именно как синтетическую.

«Веревочные технологии», всевозможные квесты здесь могут использоваться лишь как вспомогательные инструменты. Ничего лучшего, чем тренинги реальной работы в реальной команде с «разбором полетов», коллективной и индивидуальной рефлексией, нет и быть не может. Об этом свидетельствует весь

исторический опыт человеческой деятельности.

Воссоздать в стенах университетов профессиональную деятельность команды специалистов и операторов с тем, чтобы проводить подобные тренинги, иначе говоря, смоделировать эту деятельность, можно, в частности в формате деловых игр, и это в принципе несложно в таких сферах и в таких видах деятельности, где отсутствуют опасные производства, энергоемкие, крупногабаритные технологические установки и комплексы. Где средствами труда являются музыкальные инструменты, компьютеры, разнообразная оргтехника, программные продукты, базы данных, корпоративные сети и Интернет. Где специалисты занимаются дирижированием оркестром или хором, проектированием и конструированием, программированием и научными исследованиями, экономикой и планированием производства. Где на студенческой скамье можно получить в вузе компетенции, позволяющие работодателю увидеть в выпускниках специалистов, способных практически немедленно включить в работу.

Осуществлять же в вузах в рамках учебного процесса специализированные тренинги, моделирующие реальную работу специалистов в команде в таких областях, как добыча полезных ископаемых, машиностроение, энергетика, металлургия, транспорт, строительство, химическая переработка минерального и углеводородного сырья, – задача в общем случае непосильная. Не каждый вуз имеет в своем составе производственный полигон в виде небольшого железнодорожного депо, мартеновского цеха, аэродрома, нефтяного или газового промысла, электростанции, шахты, нефтеперерабатывающего завода и др. Казалось, это можно было бы делать на производственных практиках. И действительно, получив возможность

работать на практике помощником бурильщика, оператором технологических установок, слесарем-сборщиком и т.п., то есть ставясь членом производственного коллектива, студент, безусловно, приобретает опыт работы в команде. Однако допуск студента-практиканта к работе на этих позициях сегодня возможен при наличии у него рабочей профессии. Получение ее с соответствующей аттестацией в рамках основной образовательной программы образовательный стандарт, как известно, не предусматривает. И даже если вуз находит необходимые ресурсы и вне рамок программы предоставляет студентам возможность овладеть к началу практики рабочей профессией, необходимая рефлексия полученного опыта работы в команде не происходит, ибо она не предусматривается программами практик. И вообще, в перечень профессиональных компетенций, которые согласно прошлым и действующим образовательным стандартам должны формироваться и развиваться с помощью производственных практик, умение работать в команде не входит, поскольку эта компетенция, как уже выше было проиллюстрировано, считается общекультурной или универсальной.

Именно вследствие недостаточного для работодателя (по объективным причинам) уровня владения выпускниками инженерных вузов компетенциями практической работы, и в их числе умением работать в команде, и необходимостью в связи с этим доучивать в течение некоторого, пусть и небольшого периода времени вновь принятых на работу выпускников, определяя их на должности стажеров, доводить их до требуемых профессиональным стандартом кондиций, было предложено называть вещи своими именами, а именно рассматривать выпускников инженерных вузов с бакалаврскими дипломами на рынке труда как своего рода полуфабрикат [10].

В [9] впервые был изложен подход к развитию профессиональных компетенций, акцентированный именно на умении работать в команде, в специально спроектированной для этого, новой для высшей школы страны среде обучения – виртуальной среде производственной деятельности (ВСПД). Разработанная в рамках этого подхода образовательная технология была отмечена в 2015 году премией Правительства Российской Федерации в области образования.

В основе предложенного подхода лежали достаточно простые соображения.

Около полувека в нашей стране по телевидению транслируются сеансы связи специалистов Центра управления космическими полетами (ЦУП) с экипажами космических станций (рис. 1). На телевизионном экране мы видим большой (главный) зал, в нем несколько рядов компьютеризированных рабочих мест, а во всю лицевую стену – огромный многооконный экран. Специалисты, находящиеся на уча-

занных рабочих местах, имеют возможность при управлении пилотируемым аппаратом наблюдать за работой экипажа и общаться с ним в режиме онлайн. Они, как мы понимаем, контролируют параметры работы различных подсистем станции, фиксируют и анализируют их соответствие штатным значениям, выявляют те или иные отклонения, опасные тенденции, формируют управляющие команды. Мы понимаем также, что специалисты, работающие в зале, это своего рода вахта, представляющая собой междисциплинарную команду, команду профессионалов различного профиля.

А далее уже не трудно представить, что подобные ЦУПу центры дистанционного автоматизированного управления технологическими комплексами могут существовать (и они действительно существуют) во многих сферах инженерной деятельности: в атомной энергетике, разработке морских нефтяных и газовых месторождений, диспетчерском управлении транспортными

потоками, химической промышленности и др.

В век тотальной цифровизации, стремительными темпами вступающей в свои права, уже не является сложной задачей отобразить в цифре в форме компьютерной модели нефтяную залежь с пробуренными к ней скважинами и установленным «добычным» оборудованием, равно как и реактор атомной электростанции, систему газоснабжения мегаполиса, технологическую установку нефтеперерабатывающего завода.

А это значит, что уже существует принципиальная возможность воссоздавать в стенах инженерного вуза в виде тренажеров компьютеризированные рабочие места инженеров и операторов, осуществляющих управление промышленными технологическими комплексами и системами, а в виртуальном (цифровом) варианте, то есть компьютерными моделями, – сами эти комплексы и системы. С помощью соответствующих информационных каналов связи эти объекты связываются в единую систему, которая может



Рис. 1. Центр управления полетами

служить, естественно с известным приближением, моделью современной (цифровой) среды производственной деятельности. И эта среда может уже быть учебной средой для имитационного моделирования междисциплинарной инженерной деятельности и развития компетенции «умение работать в команде».

На рис. 2 изображен проектный вариант дизайна Центра управления разработкой месторождений нефти и газа, который был впервые представлен в заявке Губкинского университета на участие в конкурсе инновационных образовательных программ, проводившемся Минобрнауки России в 2006–2007 годах. Эта программа с названием «Развитие профессиональных компетенций в новой среде обучения – виртуальной среде производственной деятельности» вошла в число победителей конкурса и была подробно описана [3, 11]. На лицевой стене ЦУРМа, так же, как и в ЦУПе, многооконный экран. Но на месте глобуса 3D-модель нефтяной залежи с тремя кустами скважин. Схожесть обоих изображений служит наглядным свидетельством истоков идеи ВСПД, представленной на рис. 3.

Разработанная методология деятельности обучения в виртуальной среде производственной деятельности во многом базируется на методологии организационно-деятельностных игр, созданной Г.П. Щедровицким в конце 70-х годов прошлого века для решения комплексных проблем в условиях неполной информации и коллективного действия и развитой П.Г. Щедровицким [2]. Эта методология была апробирована в ходе анализа и решения проблемных ситуаций в самых различных областях практики – от атомной энергетики до развития городов и создания территориально-сырьевых комплексов.

В настоящее время ЦУРМ Губкинского университета выглядит в соответствии с рис. 4.

В ходе проводимых в ВСПД тренингов студенты приобретают компетенции командной работы, ко-

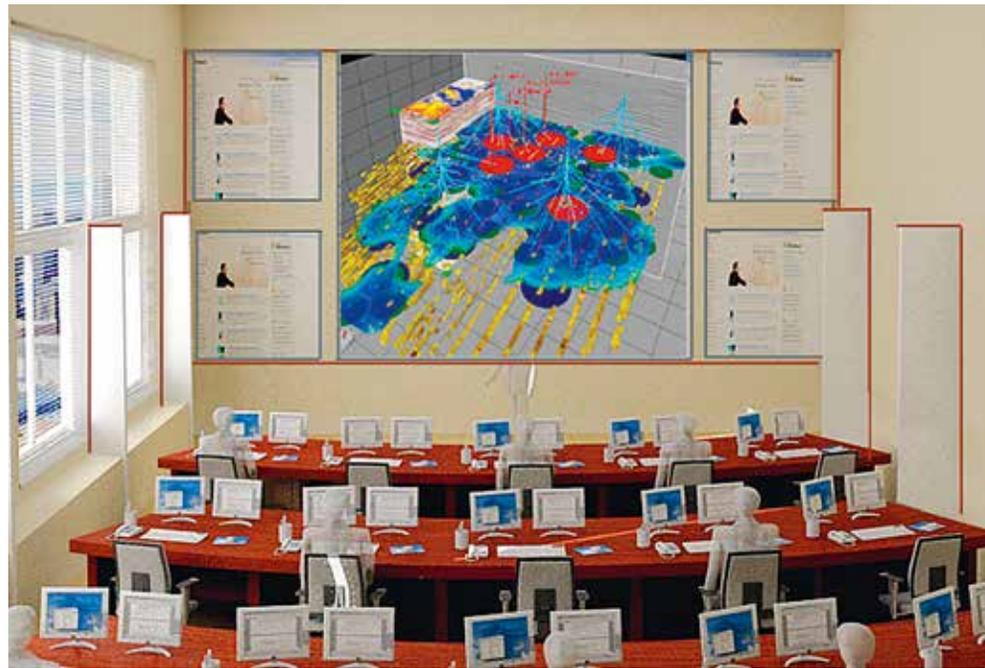


Рис. 2. Центр управления разработкой месторождения углеводородов. Исходный вариант дизайна

торыми невозможно овладеть при традиционных технологиях обучения. Необходимо подчеркнуть, что это опыт и навыки междисциплинарной работы в интегрированной автоматизированной системе управления технологическими процессами нефтегазодобычи, насыщенной элементами искусственного интеллекта. То есть в среде, которая еще не стала в нашей промышленности повсеместной, но которая должна стать таковой завтра. И именно молодым специалистам, прошедшим обучение в ВСПД, предстоит приблизить это завтра, сделать все необходимое, чтобы оно не перешло в послезавтра. В этом – опережающий характер разработанной в Губкинском университете образовательной технологии.

Компетенции, о которых идет речь, включают системное видение инженерной деятельности в нефтегазовом комплексе в ее целостности, многоаспектности, стадийности, с пониманием ее целей, структуры, принципов разделения труда, содержания и места каждого вида деятельности на промысле и, соответственно, каждого участника команды, характерных конфликтов интересов в усло-

виях конкуренции на рынке энергоресурсов. Это навыки и умения совместного анализа, оценки и оптимизации проектных и управленческих решений по междисциплинарным критериям, включая оценку влияния решений, принимаемых на ранней стадии разработки, на конечные показатели нефтегазодобычи.

Сценарии тренингов, разработанные на основе методологии организационно-деятельностных игр, включают формирование команд внутри междисциплинарных групп студентов (самоопределение), выявление проблемной производственной ситуации (кейса); ее анализ и схематизацию, доклады, содержащие аргументированные предложения по разрешению ситуации, и технико-экономическое обоснование предложенных решений в конкурентных условиях; коллективное обсуждение предложенных решений с выработкой единого решения.

Преподаватель-модератор, проводящий тренинг, и преподаватели, оценивающие работу каждого студента с помощью средств видеонаблюдения (их рабочие места – на балконе ЦУРМ), обеспечены специально разработанными для них

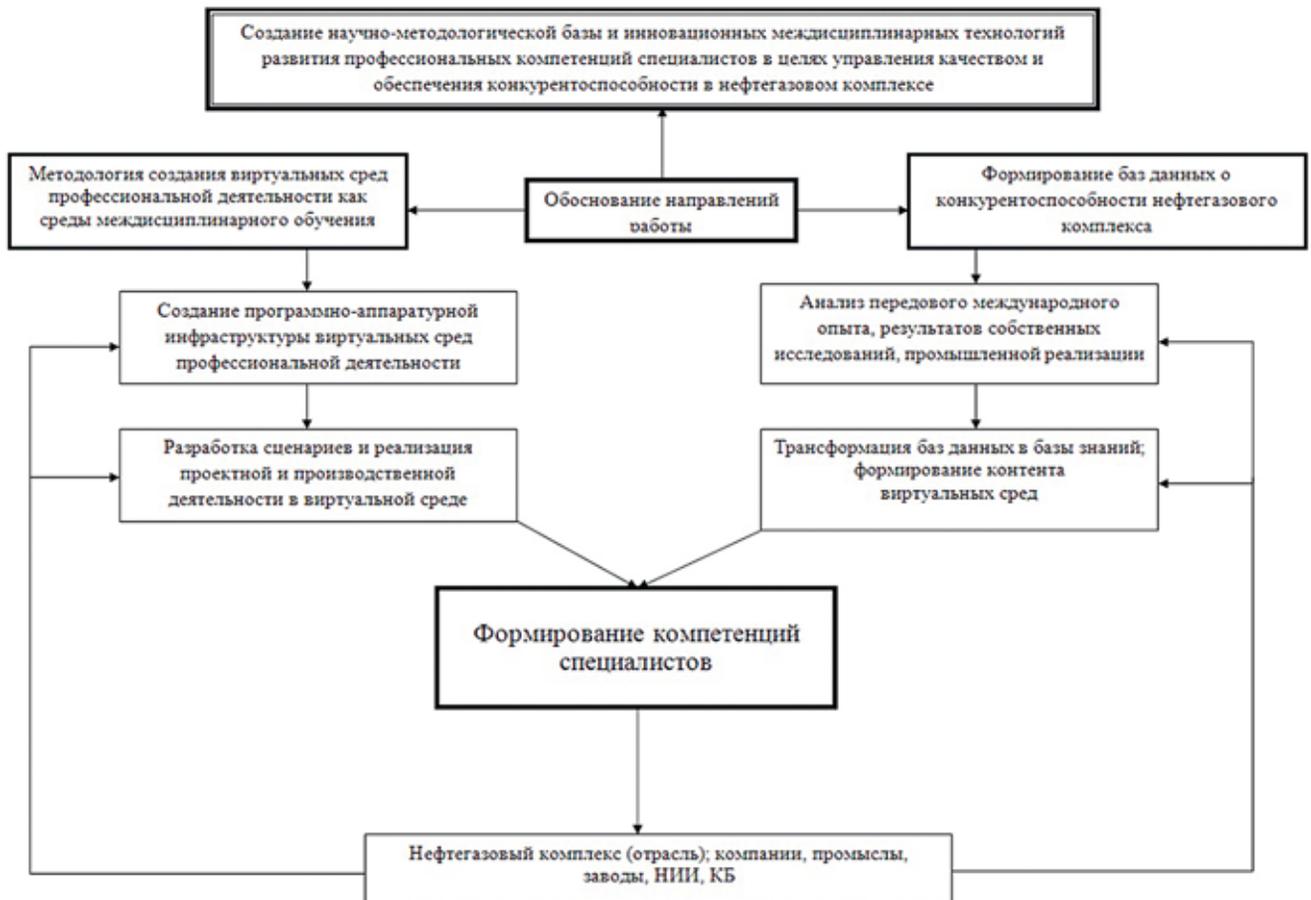


Рис. 3. Общая схема создания и реализации методологии деятельностного обучения в виртуальной производственной среде



Рис. 4. Тренинг в ЦУРМ в рамках повышения квалификации специалистов нефтегазовой компании

методическими указаниями и инструкциями.

Содержание междисциплинарных занятий при решении производственных задач, как правило, включает следующие позиции:

- формирование междисциплинарных команд;
- ознакомление команд с производственной ситуацией (кейсом) и стоящей перед ними задачей;
- распределение при необходимости функций между членами команды (лидер, генераторы идей, аналитики);
- первичный анализ командами сложившейся ситуации, выработка предложений по декомпозиции задачи;
- поэтапный анализ командами производственной ситуации, построение матрицы причинно-

следственных связей; выявление неполноты имеющихся данных, формирование при необходимости соответствующих запросов;

- обсуждение вариантов диагностического вывода, ранжирование по вероятности причин сложившейся ситуации; выработка предложений по требуемым управленческим и технологическим решениям;
- подготовка доклада-презентации с обоснованием выводов команды и предлагаемых технологических и управленческих решений;
- презентации команд, их коллективное обсуждение, выработка общего решения;
- «разбор полета», предусматривающий совместное с преподавателем – куратором команды обсуждение (рефлексию) успешно-

сти работы команды и каждого ее члена, оценку степени достижения целей командной работы. Обычная продолжительность тренинга – от четырех до шести академических часов.

Как нам представляется, предложенный нами методологический подход и реализованная в его рамках система педагогических технологий обеспечивают решение ключевых задач формирования компетенции командной работы применительно к профилю подготовки кадров в Российском государственном университете нефти и газа (НИУ) им. И. М. Губкина. Этот подход может быть использован и для большинства направлений и специальностей, ориентированных на сферу материального производства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Атлас новых профессий. URL: www.skolkovo.ru/public/media/documents/
2. Буреев П., Шедровицкий П.Г. Методология может все // Эксперт. 2004. № 9 (410).
3. Владимиров А.И., Шейнбаум В.С. Подготовка специалистов в виртуальной среде профессиональной деятельности – вение времени // Высшее образование сегодня. 2007. № 7. С. 2–6.
4. Глазунова Е.Г. Формирование умения работать в команде как общепрофессиональной компетенции будущего менеджера // Вестник Воронежского государственного технического университета. 2012. С. 61–64.
5. Дюкарев И.А., Котловский И.Б., Караваева Е.В. и др. О проекте «Тюнинг в России» // Высшее образование в России. 2013. № 8–9. С. 78–87.
6. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5.
7. Караваева Е.В., Телешова И.Г., Ульянова М.Э. // Высшее образование в России. 2013. № 3. С. 3–13.
8. Лопатенков Г.В. Формирование у студентов умения работать в команде в процессе подготовки банковских специалистов: дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2000.
9. Малышева А.Д. Способность работать в команде как общекультурная компетенция // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 2. С.
10. Мартынов В.Г., Кошелев В.Н., Шейнбаум В.С. Теория производства полуфабрикатов и ее приложение к высшему образованию // Инженерное образование. 2012. № 6. С. 96–101.
11. Мартынов В.Г., Пятитратов П.В., Шейнбаум В.С. Развитие инновационной образовательной технологии обучения студентов в виртуальной среде профессиональной деятельности // Высшее образование сегодня. 2012. № 5. С. 4–8.

ЛИТЕРАТУРА

1. Atlas novykh professij. URL: www.skolkovo.ru/public/media/documents/
2. Bureev P., Shchedrovickij P.G. Metodologiya mozhnet vse // Ehkspert. 2004. № 9 (410).
3. Vladimirov A.I., Shejnbaum V.S. Podgotovka specialistov v virtual'noj srede professional'noj deyatel'nosti – velenie vremeni // Vysshee obrazovanie segodnya. 2007. № 7. S. 2–6.
4. Glazunova E.G. Formirovanie umeniya rabotat' v komande kak obshche-professional'noj kompetencii budushchego menedzhera // Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. 2012. S. 61–64.
5. Dyukarev I.A., Kotlovovskij I.B., Karavaeva E.V. i dr. O proekte «Tyuning v Rossii» // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2013. № 8–9. S. 78–87.
6. Zimnyaya I.A. Klyuchevye kompetencii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya // Vysshee obrazovanie segodnya. 2003. № 5.
7. Karavaeva E.V., Teleshova I.G., Ul'yanova M.Eh. // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2013. № 3. S. 3–13.
8. Lopatenkov G.V. Formirovanie u studentov umeniya rabotat' v komande v processe podgotovki bankovskih specialistov: dis. ... kand. ped. nauk. Kazan', 2000.
9. Malysheva A.D. Sposobnost' rabotat' v komande kak obshchekul'turnaya kompetenciya // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2017. № 2. S.
10. Martynov V.G., Koshelev V.N., Shejnbaum V.S. Teoriya proizvodstva polufabrikatov i ee prilozhenie k vysshemu obrazovaniyu // Inzhenernoe obrazovanie. 2012. № 6. S. 96–101.
11. Martynov V.G., Pyatibratov P.V., Shejnbaum V.S. Razvitie innovacionnoj obrazovatel'noj tekhnologii obucheniya studentov v virtual'noj srede professional'noj deyatel'nosti // Vysshee obrazovanie segodnya. 2012. № 5. S. 4–8.

*И. В. Осипова, А. Г. Тарасова,
Российский государственный профессионально-педагогический университет*

Применение мультимедийных технологий в обучении бакалавров профессионально-педагогического вуза



Российский государственный профессионально-педагогический университет

В течение многих лет работа с электронными учебно-методическими комплексами (ЭУМК) является важным элементом учебного процесса, в частности дистанционного обучения и дополнительного образования. В зависимости от предназначения разрабатываемого продукта (системы, комплекса или курса) в соответствии с целями и задачами учебного процесса и дисциплины их с известной долей условности можно подразделить:

- на курсы лекций, учебные пособия;
- учебные презентации;
- учебные фильмы, видеоуроки.

При создании любого учебного продукта учитывается его практическая значимость. Определяя дистанционное обучение как одну из форм самостоятельной учебной работы, можно выделить ЭУМК как инструмент, средство комплексной реализации современных педагогических технологий, обладающее существенными преимуществами. К ним относятся:

- удобная и известная пользователям система навигации, позволяющая им легко перемещаться по курсу;
- упрощенный поиск материалов и доступность комплекса из любой точки мира;

- использование учебных материалов на рабочем месте, дома и в пути с помощью Интернета или в режиме онлайн на персональном компьютере, планшете и мобильном устройстве;
 - получение и развитие комплексных компетенций по современным технологиям и государственным стандартам;
 - своевременное и оперативное обновление электронных материалов;
 - систематизация и четкое разделение курса на блоки и подтемы [3].
- Одной из отличительных черт проектировочного творчества является пространственное мышление. Проектирование в каждодневной практике – это во многом интуитивный процесс, чуть ли не автоматический, но выполнение проекта проходит строго в соответствии с усвоенными во время обучения эмпирическими правилами-алгоритмами и образцами на подсознательном уровне.

По готовой модели значительно легче работать и судить об общем виде, соразмерности, пластике изделия в целом и его частей. В дизайнерской проектной деятельности изготовление макетов практикуется на всех основных этапах разработки изделия: от графического эскиза до объемно-пространственной композиции. Модель, выполненная из любого материала или рассмотренная посредством электронных ресурсов, обладает большей наглядностью,



ИРИНА ВАСИЛЬЕВНА ОСИПОВА

доктор педагогических наук, профессор кафедры правоведения и документообращения Института гуманитарного и социально-экономического образования Российского государственного профессионально-педагогического университета. Сфера научных интересов: профессионально-педагогическое образование, непрерывная методическая подготовка педагога профессиональной школы, творческий потенциал педагогов и мастеров профессиональной школы, формирование творческого дидактико-технологического мышления педагога, поиск инноваци-

онных технологий развития их творческого стиля. Автор более 200 опубликованных научных работ



АНЖЕЛИКА ГЕННАДЬЕВНА ТАРАСОВА

старший преподаватель кафедры дизайна интерьера Института гуманитарного и социально-экономического образования Российского государственного профессионально-педагогического университета. Сфера научных интересов: педагогика, новые педагогические технологии. Автор 14 опубликованных научных работ

Рассмотрены вопросы применения мультимедийных технологий в обучении бакалавров вуза. Проанализированы особенности в процессе обучения. Показана необходимость применения современных технологий в процессе саморазвития и самообучения обучающихся вуза. Освещены возможности для наиболее эффективного использования новых технологий в учебном процессе.

Ключевые слова: мультимедийные технологии, видео-курс, самообучение, саморазвитие, обучение.

The article discusses the application of multimedia technologies in the teaching of bachelors of the university, analyzes the specifics of using these technologies in the learning process, the need to apply modern technologies in the process of self-development and self-study of students at a university. On the basis of the analysis, there are proposed the possibilities for the most effective use of modern technologies in the learning process.

Key words: multimedia technology, video-course, self-study, self-development, training.

чем чертеж. Подобное представление темы или задания занятия может способствовать успешному самостоятельному обучению.

В настоящее время становится актуальным использование интерактивных пособий в обучении. Они позволяют полноценно рассмотреть предмет и процесс выполнения задания. Форма пособия зависит не только от специфики воспринимаемого предмета, но и от особенностей обучающегося, от его производственного опыта и знаний, имеющих для него познавательные аспекты в изучении данного предмета или явления.

Это требует умелого руководства процессом восприятия наглядных средств обучения, обеспечения таких условий, когда обучающиеся не только бы наблюдали, но и понимали, анализировали, участвовали и извлекали из увиденного необходимую информацию.

Анализируя актуальность темы исследования, можно выявить противоречие между общественной потребностью в осуществлении

профессиональной консультации обучающихся и ее недостаточной практической разработкой и внедрением в практику высших учебных заведений.

Проблема заключается в универсальном, целостном формировании мультимедийного сопровождения, позволяющего дать полное представление о предмете и теме изучения и подготовить квалифицированных специалистов в условиях изменяющихся образовательных стандартов.

В качестве гипотезы нашего исследования, которое освещается в настоящей статье, вынесено следующее положение: мультимедийный комплекс станет вспомогательным элементом обучения, если включает в себя примеры проектирования и построения макетов, объемно-пространственных композиций, позволяющих всесторонне рассмотреть изучаемый предмет в удобной для обучающегося форме восприятия.

Довольно успешно в обучении используют компьютерные обу-

чающие программы как вспомогательные тренировочные учебные ресурсы. Однако при самостоятельном обучении компьютер все-таки не может заменить человека, поэтому необходим цельный онлайн-курс, который с достаточной полнотой представит всю требуемую учебную информацию.

Большой объем данных требует использования надлежащего носителя. Хорошо отработанная и широко распространенная ранее технология CD-ROM вполне подходит для мультимедиа-курсов. Однако подобные носители информации утрачивают свою функциональность и востребованность. Использование готовых хостингов для размещения курса во многом облегчает доступ к информации. Онлайн-мультимедиакурс предоставляет возможность объединить различные сферы представления информации – текст, статическую и динамическую графику, видеоматериал и аудиозаписи – в единый комплекс, позволяющий учащемуся быть активным соучастником учебного процесса, так как предоставление информации совершается в результате его взаимодействия с онлайн-ресурсом.

С целью создания мультимедиакурсов применяются инструментальные средства специализированного характера. Возникновение современных систем визуального проектирования видео, таких как Adobe Premiere, Adobe After Effects или Sony Vegas, позволяет проектировать, не ограничивая свободу творчества [6]. Обладая широкими возможностями, эти программы позволяют использовать запоминающиеся эффекты, переходы и всевозможные маски, а различные плагины помогают расширить базовый функционал редакторов.

Принимая решение о предоставлении учебных материалов онлайн, следует учитывать, что длительное ожидание реакции сервера, разрыв соединения и другие анало-



Применение мультимедиа технологий в обучении требует от преподавателей высокого мастерства

гичные ситуации, сопряженные с использованием интернет-технологий при плохом качестве телекоммуникационных каналов, нарушают нормальный ход учебного процесса и отрицательно влияют на отношение обучающегося к сетевому доступу. Помимо этого, применение браузеров с целью просмотра накладывает дополнительные ограничения на характер представления учебной информации [3].

Инновационные информационные технологии и средства преподавания, основанные на повсеместном взаимодействии с вычислительной техникой, потенциально обладают колоссальными возможностями. Объем данных, предоставляемый обучающимся за определенный период времени, колеблется в зависимости от их индивидуальных особенностей. Использование самостоятельных хостингов и платформ помогает подобрать обучающемуся свой темп и условия для реализации поставленных задач. Основная проблема на пути оптимизации преподавания с точки зрения сохранности и формиро-

вания адаптационных запасов – это анализ и корректировка состояния личности в ходе получения новых знаний [2].

Невзирая на весьма значимую роль самостоятельной деятельности в обучении с активным использованием компьютерных технологий, главными субъектами учебного процесса остаются обучающийся и преподаватель, а технические средства обучения являются вспомогательным дидактическим инструментом. Участие обучающегося в познавательной работе наряду с преподавателем является одним из условий высококачественного образования как в рамках классической системы организации учебного процесса, так и при дополнительном обучении. Поэтому главным требованием к технологиям дистанционного обучения является сохранение преимуществ очного обучения на расстоянии. Применение сформулированных выше принципов при разработке мультимедийного сопровождения дает возможность в максимальной степени удовлетворить эти требования.

Учитывая приведенные выше принципы, процесс создания элек-

тронного курса можно разделить на четыре этапа:

- 1) проектирование курса;
- 2) подготовка материалов для реализации курса;
- 3) сбор материалов в единый программный комплекс.

Проектирование электронного курса является основополагающим этапом. Именно на этой стадии на основании соотнесения имеющихся средств и ресурсов с затратами на издание курса делается вывод о реальности проекта.

На начальном этапе проектирования мультимедиакурса осуществляется разработка педагогического сценария. Педагогический сценарий – это целенаправленная, лично ориентированная, методически выстроенная последовательность педагогических методов и технологий для достижения педагогических целей и приемов. Далее необходим технологический сценарий, который предполагает описание информационных технологий, применяемое для осуществления педагогического сценария. Как в педагогическом, так и в технологическом сценарии реализуется авторский взгляд на содержание и структуру курса, его методические основы и способы его организации. Представление о курсе отражает пользовательский интерфейс – зрительное представление материала и способы организации доступа к информации разного уровня сложности.

Качественное решение педагогических задач, объединение в едином мультимедиакурсе педагогических и информационных образовательных технологий зависит от участия преподавателя в составлении технологического сценария.

Сбор материалов в единый программный комплекс является практическим этапом создания курса или пособия. Собранный автором и переведенная в электронную форму первичная учебная информация (текст или изображение)

должна быть скомпонована в соответствии со спецификой курса и идеями самого автора в диалоговые тренировочные учебные кадры. С одной стороны, обучаемый должен иметь возможность сам подбирать темп (ритм) в конкретных границах и очередность изучения материала, а с другой – процесс обучения должен оставаться контролируемым. Данный этап создания технологического сценария курса является наиболее важным.

Преподавание дисциплины должно осуществляться в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования.

Проанализировав общий объем дисциплины «Макетирование», а также рассмотрев содержание, тематику и виды учебной работы, обращая особое внимание на время самостоятельной работы, мы приняли решение о разработке электронного курса для седьмого семестра очной формы обучения и восьмого семестра заочной формы обучения.

В этом семестре (разделе) дисциплины «Макетирование» рассматривается тема организации формы на основе различных видов взаимодействия:

- формирование объемных форм с помощью ритмических элементов;
- трансформация формы (плоскости) в объем с учетом графического решения;
- макетирование объемной формы из плоских элементов;
- макет упаковки;
- комбинаторные возможности модульной структуры.

Мы пришли к выводу, что востребованность в качественном контенте остается актуальной. Отобранный материал и его структурно-логическая подача во многих источниках остаются весьма разнообразными. Нет единого, упорядоченного сервера с необходимой информацией и примерами задач

и работ. Недостаточное количество наглядного и демонстрационного материала затрудняет восприятие поставленной задачи.

Несмотря на множество плюсов, в рассмотренных аналогах есть немало недостатков. В первую очередь – интерактивность и доступность курса. Именно поэтому для размещения электронного курса было принято решение использовать среду Интернет в режиме онлайн с возможностью самостоятельного, по желанию обучающегося, скачивания или прямого просмотра видеоматериалов, а также готовый популярный хостинг с открытым доступом ко всем материалам для облегчения доступа к ресурсу.

К преимуществам видеозанятий можно отнести:

- строгость и четкость подачи материала в соответствии с планом-конспектом учебного занятия;
- максимальную наглядность подачи материала;
- улучшение усвоения материала за счет стимулирования нескольких органов чувств во время просмотра аудио- и видеоряда.

Главным преимуществом становится объемно-пространственная подача материала посредством видео с учетом тонкостей трансформации формы и размещения графической составляющей задания, так как все задания рассчитаны на людей с узкоспециализированным профилем деятельности, а именно работающих графических дизайнеров, в частности как рекламной, так и сувенирной продукции.

Наш видеокурс разрабатывается для студентов, обучающихся по профилю «Дизайн и компьютерная графика» направления подготовки «Художественное образование», поэтому и отобранный материал, и его структурно-логическая подача должны соответствовать современным тенденциям. Создание единого упорядоченного сервера с учебной информацией и примерами работ позволит без труда получить доступ к необходи-

мым материалам и выполнить работу в тех условиях, которые обучающийся считает для себя приемлемыми.

Разрабатывая структуру курса, мы опирались на несколько показателей. Теория оптимизации преподавания профессиональных модульных дисциплин создана с учетом факторов, рассмотренных в современной научно-педагогической литературе, использования в комплексе общенаучных и специальных методов исследования по вопросам оптимизации преподавания обучающимся различных направлений подготовки в условиях компетентностного подхода, соответствующих предмету, цели, задачам и логике исследования [5]. Разрабатывая мультимедийное обеспечение курса «Макетирование», мы преследуем идею создания электронного кейсбука по дисциплине.

Кейсбук (от англ. *case-book*) – это интерактивное дидактико-технологическое средство подготовки будущих педагогов профессиональной школы, которое можно использовать в различных дидактических аспектах (особое внимание данное средство заслуживает при сетевом взаимодействии) [1]. Электронный кейсбук включает в себя три блока: когнитивный, операционно-деятельностный и практико-ситуативный [4].

Значение полученных нами результатов для практического использования доказывается тем, что разработка и внедрение системы оптимизации обучения с использованием онлайн-ресурсов на основе посторонней интернет-среды позволяет преподавателю изменять процесс обучения путем дифференциации различных работ. Создание отдельных, самостоятельных структурно-логических единиц позволяет вычленять в соответствии с изменяющимися стандартами и условиями работы свой индивидуальный электронный курс по макетированию на основе базового курса, конечно же,



Учим дизайну и компьютерной графике

базируясь на квалификационных и личностных качествах обучающегося и с учетом наиболее значимых и сложных в процессе создания моделей.

При дальнейшем обучении преподаватель может дополнять или переиздавать производственные элементы курса, что легко осуществить в условиях онлайн-доступа

без повторного переиздания инструкции.

В целях оптимизации процесса обучения возможно применение индивидуальных курсов, которые могут использоваться для студентов дневного обучения с учетом специфики заочной формы. В дальнейшем для обеспечения интерактивного доступного диалога между

всеми участниками также предусматривается пространство для общения, задавания вопросов и уведомления о нововведениях.

Подводя итоги, можно сказать, что внедрение и применение мультимедийных курсов в преподавании считается одним из значимых факторов развития индивидуальных качеств студентов. Оно предоставляет педагогу возможность приобрести продуктивный инструмент педагогического труда, что повышает реализацию педагогических функций.

Внедрение мультимедийных средств в учебный процесс дает возможность увеличить заинтересованность студентов в изучаемом предмете и разнообразить формы обучения, является хорошим стимулом к обучению, повышает качество знаний, формирует требование высококачественного независимого овладения использованным материалом для развития познавательного интереса, подталкивает будущих специалистов к результативной независимой самостоятельной познавательной работе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Жигадло А.П., Осипова И.В., Ульяшина Н.Н. Электронный кейсбук как инновационное средство подготовки педагога профессиональной школы: производственно-технологический компонент // Вестник Сибирской государственной автомобильно-дорожной академии. 2014.
2. Майстренко А.В., Майстренко Н.В. Информационные технологии в образовании и науке: науч. тех. отчет. Тамбов: ТГТУ, 2012. 97 с.
3. Можяева Г.В., Тубалова И.В. Как подготовить мультимедиакурс: метод. пособие для преподавателей. Томск: ТГУ, 2002. 264 с.
4. Осипова И.В., Богряшова Н.Н., Голышев Н.И. Инновационные методы обучения при подготовке бакалавров с использованием «электронных кейсов» // Высшее образование сегодня. 2016. № 8.
5. Пиралова О.Ф. Концепция оптимизации обучения профессиональным дисциплинам студентов инженерно-технических вузов. Волгоград: ВГСПУ, 2012. 392 с.
6. Скринкастинг как элемент образовательной технологии / А.Н. Мозолевская [и др.] // Проблемы и перспективы развития регионального отраслевого университетского комплекса ИрГУПС. Иркутск: Изд-во ИрУПС, 2011. 156 с.

LITERATURA

1. Zhigadlo A.P., Osipova I.V., Ul'yashina N.N. Ehlektronnyj kejsbuk kak innovacionnoe sredstvo podgotovki pedagoga professional'noj shkoly: proizvodstvenno-tehnologicheskij komponent // Vestnik Sibirskoj gosudarstvennoj avtomobil'no-dorozhnoj akademii. 2014.
2. Majstrenko A.V., Majstrenko N.V. Informacionnye tekhnologii v obrazovanii i nauke: nauch. tekhn. otchet. Tambov: TGTU, 2012. 97 s.
3. Mozhaeva G.V., Tubalova I.V. Kak podgotovit' mul'timediakurs: metod. posobie dlya prepodavatelej. Tomsk: TGU, 2002. 264 s.
4. Osipova I.V., Bogryashova N.N., Golyshev N.I. Innovacionnye metody obucheniya pri podgotovke bakalavrov s ispol'zovaniem «ehlektronnyh kejsov» // Vysshee obrazovanie segodnya. 2016. № 8.
5. Piralova O.F. Konceptsiya optimizacii obucheniya professional'nym disciplinam studentov inzhenerno-tekhnicheskikh vuzov. Volgograd: VGSPU, 2012. 392 s.
6. Skrinkasting kak ehlement obrazovatel'noj tekhnologii / A.N. Mozolevskaya [i dr.] // Problemy i perspektivy razvitiya regional'nogo otraslevogo universitetskogo kompleksa IrGUPS. Irkutsk: Izd-vo IrUPS, 2011. 156 s.

Рекомендации авторам журнала «Высшее образование сегодня»

1. Статьи, направляемые для публикации в журнал, должны освещать результаты исследований и/или практический опыт и содержать информацию, открытую для печати и представляющую научный и практический интерес. Статьи аспирантов, докторантов, соискателей ученой степени, указываемые в списках научных трудов, как правило, должны отражать основные результаты их диссертационных исследований.

- Статьи предоставляются на русском или английском языках;
- Объем статьи должен составлять 12000–18000 знаков с пробелами (включая аннотацию и список литературы).

2. В состав статьи необходимо включить:

- УДК;
- фамилии и инициалы авторов;
- название на русском и английском языках;
- аннотацию, как правило, объемом 150–200 слов на русском и английском языках;
- ключевые слова (5–7 слов или словосочетаний) на русском и английском языках;
- список литературы на русском языке и его транслитерацию латинской графикой. Список литературы необходимо оформлять в соответствии с требованиями ГОСТ Р 7.0.5-2008. Рекомендуемое число ссылок в одной статье: 15–20. Ссылки на работы, находящиеся в печати, не приводятся;
- краткие сведения об авторах, включающие фамилию, имя, отчество, ученую степень, ученое звание (полностью), место работы с указанием почтового адреса, телефона организации и адреса

электронной почты, должности, контактного телефона., сферу научных интересов и число опубликованных научных работ. Все эти данные помещаются на отдельной странице.

3. Статьи представляются в электронном варианте в виде файла формата *MS Word для Windows (*.doc)* по электронной почте на адрес universitas@mail.ru. Название файла должно состоять из фамилии автора и названия статьи.

В тексте допускаются выделения отдельных слов и словосочетаний полужирным начертанием и курсивом.

Не рекомендуется использовать для выделения элементов текста ПРОПИСНЫЕ БУКВЫ, р а з р ы д к у через пробел и подчеркивание, а также подстрочные ссылки.

4. Рисунки могут быть включены в файл текста и иметь сквозную нумерацию. Кроме этого, они обязательно должны быть представлены отдельным файлом в формате (*.tiff), (*.jpeg) с разрешением не менее 300 dpi в цветном или черно-белом изображении. Подписи следует набирать сразу же после ссылки на рисунок. То же самое относится и к таблицам. Текст таблиц не должен выходить за пределы ячеек. Таблицы должны быть представлены в формате *MS Word для Windows*.

Не принимаются к публикации сканированные рисунки.

5. При наборе формул следует использовать программу *MathType*; для набора символов – шрифт *Euclid Symbol*.

При наборе графиков использовать гарнитуры *Times New Roman*, *Arial*.

Графики, выполненные в программе *Microsoft Excel*, присылаются отдельным файлом вместе с табличными данными.

Не принимаются сканированные графики, формулы, таблицы.

6. Список литературы должен содержать все цитируемые и упоминаемые в тексте работы в алфавитном порядке, сначала приводятся источники, опубликованные на кириллице, а затем – латинской графикой. Библиографическая запись, содержащая данные о литературном источнике, дается в следующем формате: для книг и других непериодических изданий – фамилия и инициалы автора, полное название работы, место издания, год издания, число страниц; для периодических изданий – фамилия и инициалы автора, полное название работы, название издания, год выпуска, номер (том), страницы. При ссылке на литературный источник в тексте приводится порядковый номер работы по списку литературы в квадратных скобках и через запятую – номер страницы, на которой содержится цитируемый фрагмент.

Не принимаются к публикации статьи, где ссылки на источники оформлены в виде подстрочных ссылок, вынесенных в сноски.

7. Авторы несут ответственность за оригинальность представленных к публикации статей, за отсутствие в них заимствований, достоверность приводимых фактов, статистических данных, имен собственных, географических названий и прочих сведений.

8. Рекомендуется учитывать, что все статьи, поступающие в журнал, проходят рецензирование и проверку на оригинальность.

Н. С. Кошечкина,

Сочинский институт (филиал) Российского университета дружбы народов

Корреляционный анализ специального компонента профессиональной компетентности бакалавра экономического направления



Сочинский институт (филиал) Российского университета дружбы народов

Изменения в социально-экономической жизни современной России обуславливают трансформацию общества в целом и существенную перестройку народнохозяйственного механизма в частности, выдвигая более жесткие инновационные требования к подготовке будущих экономистов, прежде всего к их профессиональной компетентности.

Проблему формирования профессиональной компетентности экономиста исследовали такие отечественные ученые, как О. А. Зарубина, В. Н. Пищулин, Л. А. Роддуги-

на, Е. С. Самойлова, И. Ф. Фильченкова, О. В. Юдина и др. Как правило, эта проблема рассматривалась ими с позиции дуальной совокупности профессиональной и личностной составляющих.

О. А. Зарубина считает, что будущий профессионал экономического направления на базе личной профессиональной компетентности должен уметь «разрабатывать систему оценки деловых и личностных качеств работников» [1].

В. Н. Пищулин анализирует профессиональную компетентность

будущего экономиста на основе созданной им многокомпонентной модели, объединяющей специальные, социальные и личностные компоненты [2].

Е. С. Самойлова профессиональную компетентность экономиста определяет как сочетание всемерно развитой личности будущего специалиста с его специализированной подготовкой для экономической деятельности [3].

И. Ф. Фильченкова рассматривает профессиональную компетентность как интегральную характеристику специалиста, состоящую из профессиональных и личностных компетенций, обеспечивающих качество выполнения профессиональной деятельности [4].

Мы разделяем позицию авторов, анализирующих профессиональную компетентность будущих экономистов не только со стороны ее профессиональной основы, но и со стороны личных качеств как фундамента для дальнейшей трудовой деятельности.

В нашем понимании профессиональная компетентность специалиста экономического профиля – это многогранная фактура специалиста экономики, построенная на взаимосвязи специальных и личностных компонентов, которые в свою очередь представлены взаимообусловленными логико-исследовательскими и универсальными подкомпонентами.



НАТАЛЬЯ СЕРГЕЕВНА КОШЕВАЯ

старший преподаватель кафедры математики и информационных технологий Сочинского института (филиала) Российского университета дружбы народов. Сфера научных интересов: исследование самостоятельной проектной деятельности студентов в процессе формирования профессиональной компетентности бакалавра экономического направления. Автор 16 опубликованных научных работ

Показано, что исследовательская деятельность экономиста во многом обусловлена его профессионально ориентированной математической подготовкой, которая является фундаментом профессионального логического аппарата специалиста. В свете этого излагаются результаты корреляционного анализа взаимосвязи подкомпонентов специального компонента (логического и исследовательского) профессиональной компетентности будущего экономиста и характеризуются факторы, влияющие на эту связь.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, профессионально ориентированная математическая подготовка, специальный компонент, логическая составляющая компонента, исследовательская составляющая компонента.

The research activity of the economist, in our opinion, is conditioned by professionally oriented mathematical preparation, which is the foundation of the professional logical apparatus of the specialist, therefore, in this article we carried out a correlation analysis of the interconnection of the subcomponents of the special component (logical and research) of the professional competency of the future economist and revealed the factor influencing this communication.

Key words: professional competence, professionally oriented mathematical preparation, special component, the logical component of the component, the research component of the component.

В нашем подходе к понятию «профессиональная компетентность» мы особое внимание уделяем такому аспекту, как взаимообусловленная связь между подкомпонентами ее компонентов. Поэтому в настоящей статье мы проведем корреляционный анализ взаимосвязи подкомпонентов специального компонента профессиональной компетентности и выявим факторы, влияющие на эту связь, но для начала изложим сущностную основу данного компонента и его составляющих.

Специальный компонент в профессиональной компетентности будущего экономиста определяется нами как интегративная структура логической и исследовательской составляющих, которые мы представляем как подкомпоненты рассматриваемого компонента. Логический подкомпонент базируется на профессионально ориентированной математической подготовке будущего специалиста, а исследовательский – на профессионально

направленном анализе экономической информации. На этой основе нами была рассмотрена гипотеза о влиянии профессионально ориентированной математической подготовки будущего экономиста на его исследовательскую деятельность и усилении их взаимосвязи.

Исходя из этой гипотезы, нами было проведено исследование в Сочинском институте Российского университета дружбы народов, в котором приняли участие студенты кафедры «Экономика» второго и четвертого курса обучения. В ходе исследования мы проанализировали результаты тестов, направленных на выявление уровней (в баллах) сформированности начальной математической подготовки студентов второго курса обучения и профессионально ориентированной математической подготовки студентов четвертого курса обучения, а также их исследовательских способностей. Использованная нами шкала представлена в табл. 1.

Таблица 1

Шкала уровней начальной и профессионально направленной математической подготовки и исследовательских способностей

Уровни	Баллы
Ниже базового	0–6
Базовый	6–12
Выше базового	12–25

Поскольку логический и исследовательский подкомпоненты являются составляющими профессиональной компетентности будущего экономиста, то максимальное количество баллов сформированности каждого из них в ее структуре оценено нами в 25 баллов.

По результатам выборки данных студентов второго курса мы получили следующие показатели, которые представляем в табл. 2.

Для студентов четвертого курса в табл. 3.

Для определения оценки связи между двумя подкомпонентами используем коэффициент ранговой корреляции Кендалла, расчетные показатели которого представляем соответственно в табл. 4 (для студентов второго года обучения) и в табл. 5 (для студентов четвертого года обучения).

Непосредственный расчет самого коэффициента нами определялся на основе формулы:

$$\tau = \frac{P - Q}{\frac{1}{2}N(N - 1)} \tag{1}$$

Откуда имеем:

$$\tau = \frac{24 - 21}{\frac{1}{2}10(10 - 1)} = 0,07$$

Таблица 2

Результаты тестирования студентов второго года обучения

Показатели	Условный порядковый номер, присвоенный респонденту									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Баллы сформированности начальной математической подготовки	6	6,4	7,2	8	8,8	9	11,5	2,4	4	4,4
Баллы сформированности исследовательской способности	2,4	1,6	5,4	4,2	1,3	2,6	3,2	1,3	6	2,8

Таблица 3

Результаты тестирования студентов четвертого года обучения

Показатели	Условный порядковый номер, присвоенный респонденту									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Баллы сформированности профессионально ориентированной математической подготовки	16,4	12,7	19,2	19,4	18,6	24,6	23,7	21,4	14,7	16,2
Баллы сформированности исследовательской способности	11,6	11,2	22,4	12,4	12,7	22,2	18	16,6	9	6

Таблица 4

Расчет показателей студентов второго года обучения

Показатели	Условный порядковый номер, присвоенный респонденту										Сумма показателей
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
X	2,4	4	4,4	6	6	7,2	8	8,8	9	11,5	Σ
Y	1,3	6	2,8	2,4	1,6	5,4	4,2	1,3	2,6	3,2	
Ранг X	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Ранг Y	1	10	7	4	3	9	5	2	6	8	
P	9	0	2	4	4	0	2	2	1	0	24
Q	0	8	5	2	1	4	1	0	0	0	21

Таблица 5

Расчет показателей студентов четвертого года обучения

Показатели	Условный порядковый номер, присвоенный респонденту										Сумма показателей
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
X	12,7	14,7	16,2	16,4	18,6	19,2	19,4	21,4	23,7	24,6	Σ
Y	11,2	9	6	11,6	12,7	22,4	12,4	16,6	18	22,2	
Ранг X	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Ранг Y	3	2	1	4	6	10	5	7	8	9	
P	7	7	7	6	4	0	3	2	1	0	37
Q	2	1	0	0	1	4	0	0	0	0	8

коэффициент корреляции между подкомпонентами у студентов второго курса;

$$\tau = \frac{37 - 8}{\frac{1}{2} \cdot 10(10 - 1)} = 0,64$$

коэффициент корреляции между подкомпонентами у студентов четвертого курса.

Как видим, у студентов четвертого курса коэффициент значительно выше, чем у студентов второго курса.

Значимость полученных связей будем оценивать посредством сравнения с критической точкой, которая определяется с помощью формулы:

$$T_{кр} = z_{кр} \sqrt{\frac{2(2n + 5)}{9n(n - 1)}}, \quad (2)$$

где n – объем выборки; $z_{кр}$ – критическая точка двусторонней критической области, которую находят по таблице функции Лапласа по равенству $\Phi(z_{кр}) = (1 - \alpha) / 2$.

Если $|\tau| < T_{кр}$ – нет оснований отвергнуть нулевую гипотезу, которая определяется равенством нулю генерального коэффициента ранговой корреляции Кендалла, при конкурирующей гипотезе о том, что он не равен нулю. При этом делается вывод о том, что ранговая корреляционная связь между качественными признаками незначима.

Если $|\tau| > T_{кр}$ – нулевую гипотезу отвергают. Между качественными признаками существует значимая ранговая корреляционная связь.

Найдем значение критической точки с помощью таблицы Лапласа.

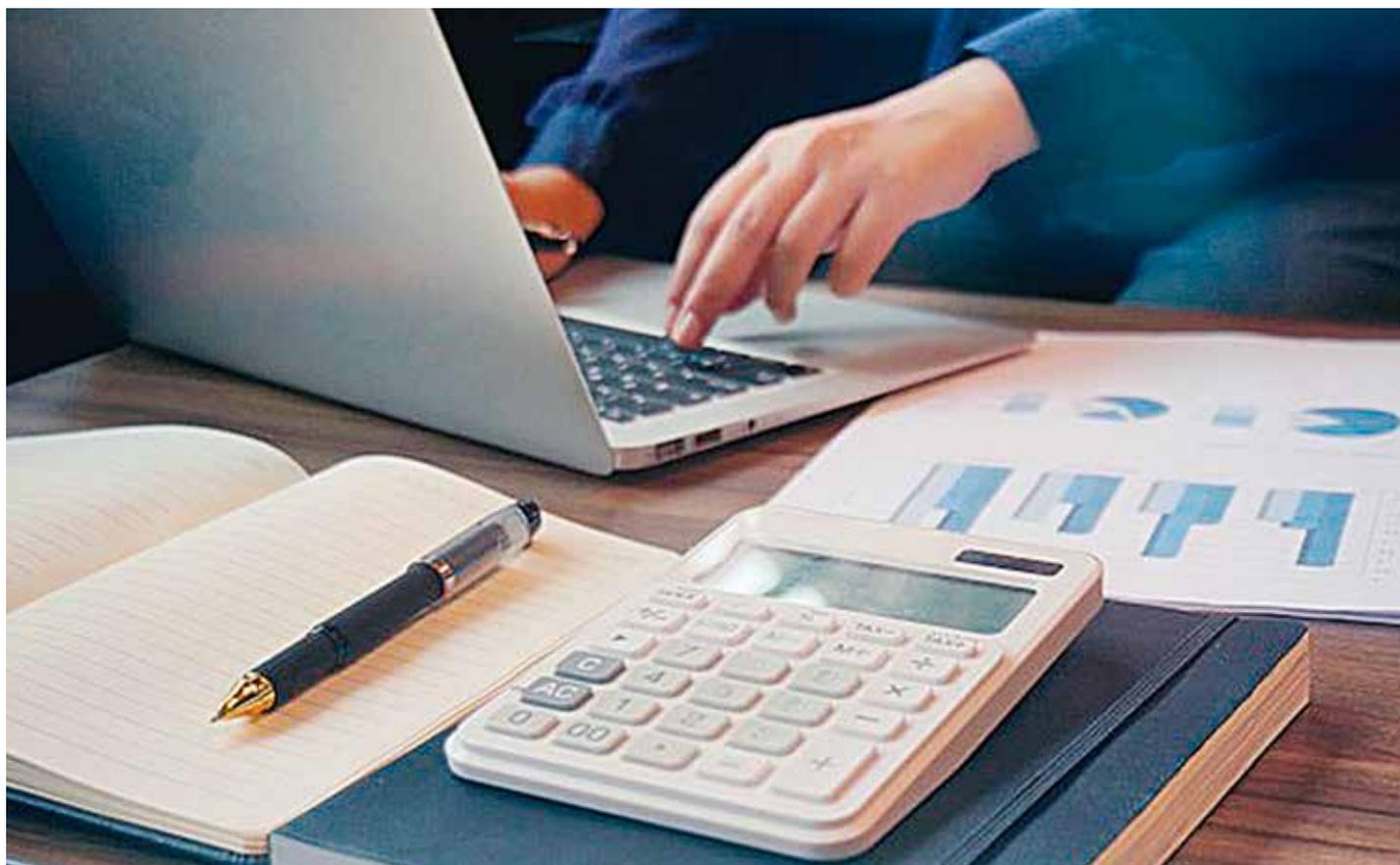
Сначала определим $z_{кр}$:

$$\Phi(z_{кр}) = (1 - \alpha) / 2 = (1 - 0,05) / 2 = 0,475 \Rightarrow z_{кр} = 1,96.$$

Откуда

$$T_{кр} = 1,96 \sqrt{\frac{2(2 \cdot 10 + 5)}{9 \cdot 10(10 - 1)}} = 0,49.$$

На основании полученных данных делаем выводы о том, что ранговая корреляционная связь между подкомпонентами специального компонента в профессиональной компетентности у студентов второго года обучения незначимая ($\tau < T_{кр}$),



Квалифицированный экономист – это обязательно математика плюс компьютер

а у студентов четвертого года обучения связь значимая ($\tau > T_{кр}$).

Таким образом, исходя из изложенного мы делаем заключение

о том, что профессионально ориентированная математическая подготовка непосредственно влияет на исследовательские способности бу-

дущего экономиста и обуславливает тесную связь между его расчетной и исследовательской деятельностью.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зарубина О.А. Развитие профессиональной компетентности экономиста-менеджера в процессе повышения квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2010. 211 с.
2. Пищулин В.Н. Формирование профессиональной компетентности специалиста экономического профиля в системе университетского образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2006. 172 с.
3. Самойлова Е.С. Обучение иностранному языку как фактор формирования профессиональной компетентности экономиста: дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2004. 187 с.
4. Фильченкова И.Ф. Формирование профессиональной компетентности будущих экономистов в вузе: дис. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2009. 182 с.
5. Юдина О.В. Формирование профессиональной компетентности студентов экономического вуза средствами информационных технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2002. 208 с.

LITERATURA

1. Zarubina O.A. Razvitie professional'noj kompetentnosti ehkonomista-menedzhera v processe povysheniya kvalifikacii: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 2010. 211 s.
2. Pishchulin V.N. Formirovanie professional'noj kompetentnosti specialista ehkonomicheskogo profilya v sisteme universitetskogo obrazovaniya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 2006. 172 s.
3. Samojlova E.S. Obuchenie inostrannomu yazyku kak faktor formirovaniya professional'noj kompetentnosti ehkonomista: dis. ... kand. ped. nauk. Kazan', 2004. 187 s.
4. Fil'chenkova I.F. Formirovanie professional'noj kompetentnosti budushchih ehkonomistov v vuze: dis. ... kand. ped. nauk. Nizhnij Novgorod, 2009. 182 s.
5. Yudina O.V. Formirovanie professional'noj kompetentnosti studentov ehkonomicheskogo vuza sredstvami informacionnyh tekhnologij: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Samara, 2002. 208 s.

*М. И. Макаров,
Российский новый университет*

Образ человека в современных школьных учебниках: способ когнитивно-лингвистического изучения*



Российский новый университет

Главной фигурой учебно-воспитательного процесса выступает обучающийся, понимаемый в первую очередь как человек, поэтому важно, чтобы образование развивало и формировало его во всем многообразии личностных устремлений. С этой точки зрения желательно, чтобы учебная литература, и особенно основная, то есть учебники, транслировала образ человека, который полноценно охватывал бы существенные характеристики, имеющие значение для нравственного и интеллектуального развития детей и молодежи.

В условиях использования в практике общего образования широкой линейки учебников определение того, какой учебник может быть рекомендован к применению, – непростая задача. Ее решение в определенной мере усложняют программы гимназического образования и профильного обучения, согласен которым из обширного корпуса учебной литературы должны быть отобраны специальные учебники.

Положения и рекомендации, содержащиеся в настоящей статье, позволяют не только упорядочить эту работу, но и сосредоточить внима-

ние тех, кто принимает решения об использовании учебников, на их смысловую ориентацию. Речь идет о способе когнитивно-лингвистического изучения образа человека, имплицитно содержащегося в современных школьных учебниках, который дает возможность понять, носителем каких смыслов и значений, отражающих существенные характеристики человека, является современный школьный учебник и какие представления о человеке формируются в сознании ученика посредством восприятия и осмысления содержания текстовых материалов учебника. Этот способ позволяет на научной основе осуществить отбор из существующей на сегодняшний день линейки учебников именно того, который формирует у обучающихся наиболее полное с точки зрения образовательного значения представление о человеке.

С появлением положительно зарекомендовавших себя в исследовательских процедурах методов прикладной и компьютерной лингвистики аналитическую работу по изучению образа человека, имплицитно содержащегося в современных школьных учебниках, выполнять стало гораздо проще. Для педагогической науки на сегодняшний день наиболее ценными представляются компьютерные методы организации и обработки языка учебной литературы. Эти методы наи-

* Статья выполнена в рамках государственного задания Института стратегии развития образования Российской академии образования № 27.8520.2017/бч



МАКАРОВ МИХАИЛ ИВАНОВИЧ

доктор педагогических наук, профессор Российского нового университета. Сфера научных интересов: теоретическая педагогика, история педагогики, педагогическая семиология, философия образования. Автор свыше 100 опубликованных научных работ.

Предлагается способ когнитивно-лингвистического изучения образа человека, имплицитно содержащегося в текстовой ткани современных школьных учебников. Дается ответ на вопрос, соответствует ли этот образ с точки зрения его содержания целям гуманитарного воспитания и обучения школьников.

Ключевые слова: учебник, обучающийся, сознание, язык, образ человека.

The cognitive-linguistic method is offered as a way of studying the image of man, which is implicitly contained in the textual material of modern student textbooks. It makes clear whether this image responds to the purposes of humanitarian upbringing and education.

Key words: textbook, students, consciousness, language, the image of man.

более удобны как для обнаружения в текстовом массиве учебника отдельных слов, словоформ, синтаксических конструкций, так и для изучения их частотных характеристик и статистических закономерностей. Методы компьютерной и прикладной лингвистики позволяют резко уменьшить ручную обработку языковых данных, избежать рутинной работы по обработке больших текстовых массивов и не допустить ошибок. Благодаря компьютерным программам можно отобрать из больших текстовых массивов точное число искоемых единиц для последующего качественного исследования и упростить или сделать ненужными многие традиционные ручные операции обработки языка. Это делает привлекательным, а в отдельных случаях незаменимым использование методов компьютерной и прикладной лингвистики в проведении аналитической работы, связанной с изучением языка учебной литературы.

Данная статья – изложение того, как с помощью методов компьютерной и прикладной лингвистики с опорой на когнитивно-лингвистический подход решен вопрос инструментального изучения образа человека, имплицитно содержащегося в современных школьных учебниках.

Наше исследование проводилось в два этапа. На первом этапе определялся эмпирический материал, в качестве которого были отобраны учебники, используемые в образовательной практике основ-

ной средней школы (5–9 классы). В силу того, что количество привлекаемых текстов оказалось большим (все учебники по основным учебным дисциплинам), методом выборки, базирующейся на включенности показателя частотности употребления антропологической лексики, были отобраны текстовые материалы, которые являются носителями частых повествований о человеке. Ставилась задача отобрать тексты с частотной репрезентацией антропологической лексики. Поясним, что под антропологической лексикой понимается лексика, относящаяся к тематической сфере «человек» и включающая слова, номинирующие характеристики человеческого бытия, считающиеся родовыми и видовыми признаками человека. В результате были отобраны тексты учебников по предмету «Литература». Поскольку существующий перечень учебников по литературе для основной средней школы охватывает несколько единиц, дополнительным критерием выборки текстовых материалов выступила их представленность в списке учебно-методических комплексов, который является академическим. В итоге была отобрана линейка учебников по литературе для основной средней школы, подготовленных сотрудниками РАО под редакцией Б.А. Ланина [1–5].

На втором этапе проводилось непосредственно когнитивно-лингвистическое изучение текстовых материалов отобранных учебников.

На этом этапе аналитической работы был определен список наиболее употребительных, стилистически нейтральных слов: *человек, люди, совесть, честь, достоинство, долг, стыд, речь, познание, свобода, воля, судьба, юмор, ирония, любовь, вера, надежда, размышление*. Список этот составлен на основе отраженных в современной философско-антропологической литературе фундаментальных характеристик человека, считающихся его родовыми и видовыми признаками. Учитывались только те лексические единицы, которые номинируют наиболее существенные для образования существенные характеристики человека. Ряд родовых и видовых характеристик человека с точки зрения образовательного значения имеет периферийную ценность (например, *прямохождение*), поэтому в данном исследовании не рассматривается.

Затем в исследуемых текстовых материалах были проведены две взаимодополняющие операции: электронный поиск заданных лексем и их регистрирование. При регистрировании слов из составленного списка учитывалась их субстантивная форма, поскольку она наиболее удобна для данной операции. Кроме того, в исследовании рассматривались устойчивые и фразеологические словосочетания, выполняющие функцию слов-антропонимов (например, *молодой человек*).

Далее проводилась процедура маркирования искоемых слов с контекстуально связанными с ними словами. Маркирование не только искоемых слов, но и контекстуально связанных с ними слов необходимо для описания образа человека, которое проводится на следующем участке исследования. Для удобства проведения этой операции маркирование производилось в минимальных смысловых представлениях, из которых состоит текст, – пропозициях, содержащих искомые слова (заметим, что автор придерживается понимания термина «пропозиция», распространенного в современной

лингвистике и сложившегося под влиянием работ Н.Д. Арутюновой, С.Д. Канцельсона, Е.В. Падучевой и др.). Соответственно маркирование не производилось в пропозициях, не содержащих данные слова. В результате выполнения этой работы анализируемые тексты приняли вид маркированного массива.

Процедура маркирования текстов проводилась только в тех текстовых компонентах, которые содержат авторские послания, по существу отражающие видение того, о чем сказали в письменной форме создатели учебников. С этой целью из общей структуры текста были выделены следующие текстовые компоненты:

- 1) оглавление;
- 2) заголовки и подзаголовки, не включенные в оглавление;
- 3) рубрики;
- 4) обучающие материалы.

Продуктивными с точки зрения репрезентации искомых слов выступили текстовые компоненты, содержащие рубрики и обучающие материалы. Непродуктивными явились текстовые компоненты, содержащие оглавления, заголовки и подзаголовки, не включенные в оглавление.

В ходе анализа из обозначенных текстовых компонентов были выделены следующие репрезентанты (приводятся искомые слова с указанием их частотности в текстах учебников «Литература» (5–9 классы, под ред. Б.А. Ланина): *человек* 194, *люди* 52, *совесть* 1, *честь* 5, *достоинство* 10, *долг* 6, *стыд* 0, *речь* 16, *познание* 2, *свобода* 1, *воля* 0, *судьба* 31, *юмор* 14, *ирония* 5, *любовь* 43, *вера* 5, *надежда* 7, *размышление* 6.

Таким образом, из заданного списка антропологической лексики самыми частотными словами выступили *человек*, *люди*, *судьба*, *любовь*. Количество слов *совесть*, *честь*, *достоинство*, *долг*, *речь*, *познание*, *свобода*, *юмор*, *ирония*, *вера*, *надежда*, *размышление* в массиве антропологической лексики невелико, а лексемы *стыд* и *воля* вовсе не представлены.

Анализ частотности антропологической лексики заставляет гово-

рить о ее актуальности для авторов исследуемых текстов. Так, в текстовых материалах из заданного списка слов максимально представлены единицы *человек* и *люди*, что свидетельствует о языковых предпочтениях создателей учебников. Однако по показателю частотности этих единиц нельзя судить о том, как представлен образ человека в анализируемых текстах. Вместе с тем отметим, что наличие лексемы *люди* – свидетельство осмысления соотношенности индивидуально-го бытия человека с коллективным и социальным, а не следствие употребления супплетивной формы.

Реконструкции содержания образа человека способствует анализ связи слов *человек*, *люди*, *совесть*, *честь*, *достоинство*, *долг*, *стыд*, *речь*, *познание*, *свобода*, *воля*, *судьба*, *юмор*, *ирония*, *любовь*, *вера*, *надежда*, *размышление* с другими словами. Эти связи, как отмечено выше, маркированы в пропозициях, а значит, могут быть обнаружены и проанализированы:

Человек (самостоятельный; занятый; милосердный; духовный; удивительный; мудрый; деловой; суровый; властный; волевой; жестокий; соперничающий; образованный; религиозный; светский; культурный; чудаковатый; обаятельный; трудолюбивый; великодушный; нравственный; независимый; таинственный; суеверный; дерзкий; устремленный; мыслящий; благомыслящий; верный; смертный; свободный; творческий; решительный; могучий; эмоциональный; талантливый; ранимый; непохожий на других; агрессивный; несовершеннолетний; требовательный к себе; наделен фантазией; отвечает за свои поступки; может стать счастливым; творит произведения искусства; соблюдает обряды; имеет знания о мире, жизненный опыт, намерения, предназначение; выражает чувства; передает настроение, мысли; ведет научный поиск; обладает чувством прекрасного; связан с природой; изменяется; размышляет; болеет;

говорит; поет; любит жизнь; может вдохновляться; зависит от жизненных обстоятельств; способен что-либо познать);

Люди (грамотные, талантливые, разные, обычные, необычные, чудесные, добрые, добродетельные, изменяются по ходу жизни, имеют схожие судьбы, нуждаются в заботе, любят, ссорятся, испытывают доверие, делятся горестями и бедами, учатся на своих ошибках);

Судьба (трагична, справедлива, неясная, ужасная, распоряжается человеком, изменяется, складывается);

Любовь (к Родине, отечеству, девушке, женщине, жене, родителям, литературе, книге, театру, чтению, близкому, родному человеку); сердечная; первая; жертвенная; взаимная; несчастная; запретная; отверженная; трагическая; романтическая; омолаживает; приятное воспоминание);

Честь (воина, рода, униженного);

Достоинство (человеческое, высокое, личное);

Долг (перед жизнью, родиной; рыцарский; священен);

Речь (живая, разнообразная, народная, иносказательная, образцовая, разговорная, красивая);

Познание (науки);

Юмор (добрый, теплый, смешное, необыкновенное чувство, говорить с ним, развивается);

Вера (в будущее, справедливость, божественную справедливость, нравственное совершенствование; святость);

Надежда (на возвращение, будущее);

Размышление (над своим предназначением; глубокое);

Совесть (–);

Ирония (–);

Свобода (–).

Анализируя маркированные связи, можно сделать вывод, какие признаки человеческого существа отражены в содержании образа человека. Анализ связи слов *человек* и *люди* с другими лексическими единицами показывает, что многочисленные человеческие при-

знаки – интеллектуальные, физические, психические, моральные, культурные, эмоциональные – содержательно насыщают образ человека. Образ человека дополняют и признаки, относящиеся к словам абстрактной лексики (*любовь, судьба, вера, честь, достоинство, долг, речь, познание, юмор, надежда, размышление*). Однако эти признаки в образе человека не находят должного отражения. Ряд признаков (*совесть, ирония, свобода*) в этом образе вовсе не отражены.

Если охарактеризовать выведенный в авторском тексте образ человека по критерию «полнота/неполнота охвата конкретных признаков: интеллектуальных, физических, психических и т.д.», он может быть описан как содержащий полное представление о человеке. По критерию «полнота/неполнота охвата абстрактных признаков (на основе связи слов *человек* и *люди* с другими лексическими единицами)» – неполное.

На основании анализа полученных результатов можно сделать вывод о том, что учебные тексты по предмету «Литература» для 5–9 классов основной средней школы под редакцией Б.А. Ланина являются носителями образа человека, в кото-

ром наиболее ярко представлены конкретные признаки (*самостоятельный, занятый, властный* и др.), в то время как абстрактные характеристики (*неясная судьба* и др., *вера в будущее* и др., *долг перед жизнью* и др. и т.д.) выведены в нем менее ярко. Это связано, видимо, с переносом внимания авторов от «размытых», неявных признаков человеческого существа к более конкретным характеристикам.

Исследование в определенной мере позволяет сделать выводы о языковых предпочтениях и языковом сознании авторов анализируемых текстов. Вместе с тем авторские языковые предпочтения и языковое сознание о внешности в текстах, а значит, доступны их адресату – ученику. Поэтому при работе с этими текстами в сознание ученика «перекочевывает» авторское видение человека. Проведенное исследование показывает, что это видение являет с точки зрения образовательного значения представление о человеческом существе с яркой характеристикой его конкретных признаков и бедным абстрактным содержанием. В результате в сознании ученика при восприятии материалов исследуемых текстов укореняется образ челове-

ка, который несет «прикрепленную» к нему информацию, не совпадающую со знанием о человеке, отраженным в современной философско-антропологической литературе.

Данное исследование открывает новые горизонты, позволяющие не только осуществить отбор учебника, формирующего у обучающихся релевантное целям гуманитарного воспитания и обучения представление о человеке, но и реконструировать имплицитно содержащийся в этом учебнике образ человека и в известной мере обогатить его недостающими описаниями. Этот вывод дает основание говорить о необходимости проведения более масштабного исследования, направленного на изучение образа человека, представленного в текстовых материалах всех школьных учебников. Разумеется, данная задача в существенной мере решается при наличии выверенных в научно-прикладном отношении теоретико-методологических разработок. С этой точки зрения материалы, представленные в данной работе, могут быть положены в основание как методических рекомендаций по подготовке школьных учебников, так и антропологической экспертизы их содержания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ланин Б.А., Устинова Л.Ю. Литература. 9 класс: учебник для учащихся общеобразовательных организаций: в 2 ч. / под ред. Б.А. Ланина. М., 2014.
2. Ланин Б.А., Устинова Л.Ю., Шамчикова В.М. Литература. 5 класс: учебник для учащихся общеобразовательных организаций: в 2 ч. / под ред. Б.А. Ланина. М., 2015.
3. Ланин Б.А., Устинова Л.Ю., Шамчикова В.М. Литература. 6 класс: учебник для учащихся общеобразовательных организаций: в 2 ч. / под ред. Б.А. Ланина. М., 2015.
4. Ланин Б.А., Устинова Л.Ю., Шамчикова В.М. Литература. 7 класс: учебник для учащихся общеобразовательных организаций: в 2 ч. / под ред. Б.А. Ланина. М., 2014.
5. Ланин Б.А., Устинова Л.Ю., Шамчикова В.М. Литература. 8 класс: учебник для учащихся общеобразовательных организаций: в 2 ч. / под ред. Б.А. Ланина. М., 2014.

LITERATURA

1. Lanin B.A., Ustinova L.Yu. Literatura. 9 klass: uchebnik dlya uchaschihsya obshcheobrazovatel'nyh organizacij: v 2 ch. / pod red. B.A. Lanina. M., 2014.
2. Lanin B.A., Ustinova L.Yu., Shamchikova V.M. Literatura. 5 klass: uchebnik dlya uchaschihsya obshcheobrazovatel'nyh organizacij: v 2 ch. / pod red. B.A. Lanina. M., 2015.
3. Lanin B.A., Ustinova L.Yu., Shamchikova V.M. Literatura. 6 klass: uchebnik dlya uchaschihsya obshcheobrazovatel'nyh organizacij: v 2 ch. / pod red. B.A. Lanina. M., 2015.
4. Lanin B.A., Ustinova L.Yu., Shamchikova V.M. Literatura. 7 klass: uchebnik dlya uchaschihsya obshcheobrazovatel'nyh organizacij: v 2 ch. / pod red. B.A. Lanina. M., 2014.
5. Lanin B.A., Ustinova L.Yu., Shamchikova V.M. Literatura. 8 klass: uchebnik dlya uchaschihsya obshcheobrazovatel'nyh organizacij: v 2 ch. / pod red. B.A. Lanina. M., 2014.

Ж. С. Абдыкеров, Д. А. Антипов, О. М. Замятина, П. И. Мозгалева, А. И. Мозгалева

Геймификация в образовании



Зимний Томск

Вводные положения

Мы разделяем точку зрения, согласно которой образование – это закрытая, инертная и консервативная система, которая с большим трудом поддается изменениям, но при этом должна соответствовать времени и действительности.

Основная задача профессионального образования – готовить и воспитывать специалистов, которые будут жить и отвечать на вызовы окружающего мира. Современный мир меняется очень быстро, это связано со многими факторами, такими как динамичное развитие научно-технического прогресса, переход ведущих мировых экономик в постиндустриальную среду. Консерватизм образовательной системы не позволяет ей адекватно реагировать на внешние изменения ввиду сложности внедрения изменений. Также за счет ее инертности другой проблемой может быть временной разрыв: изменения в систему введены, но ре-

ально работать они начинают только через 5–10 лет, когда они могут стать либо не нужны, либо вредны. Таким образом, современной образовательной системе требуется гибкий универсальный механизм, обладающий следующими функциями:

- отслеживание изменений во внешней среде (в мире, в различных сферах социально-экономической жизни, а также в области науки, техники и культуры);
- адекватная реакция на эти изменения (адаптация отдельных элементов системы образования к этим изменениям);
- внедрение новшеств в образовательный процесс.

Одним из механизмов гибкой адаптации образовательной системы к изменениям может выступать метод геймификации образовательного процесса, т.е. перевод занятий в игровую форму. В последние годы этот метод приобретает все большую популярность в мире [1].

Термин «геймификация» означает привнесение игровой составляющей в неигровую деятельность.

Чтобы превратить деятельность в игру, необходимо разобраться в том, что привлекает людей (в частности, обучающихся) в играх. При этом не важно, о каких играх мы говорим – компьютерных, ролевых, настольных, спортивных и др. Все они имеют общую базу, но пользуются разными выразительными средствами. Игра представляет собой форму деятельности, направленную на воссоздание и усвоение общественного опыта, зафиксированного в социально закреплённых способах осуществления предметных действий. Это означает, что она ориентируется на цель, субъекты, объекты и правила взаимодействия между ними. Игра воссоздает какой-то уже существующий жизненный опыт, но упрощает его освоение.

Люди начинают приобретать жизненный опыт с рождения. Для чело-



**ЖАНАТ
СЕРГЕЕВИЧ
АБДЫКЕРОВ**

специалист по учебно-методической работе кафедры педагогики и психологии Томского областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования. Сфера научных интересов: педагогика, геймификация, менеджмент. Автор 5 опубликованных научных работ



**ДЕНИС
АЛЕКСАНДРОВИЧ
АНТИПОВ**

преподаватель кафедры естественно-математического образования Томского областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования. Сфера научных интересов: педагогика, геймификация, менеджмент. Автор 2 опубликованных научных работ



ОКСАНА МИХАЙЛОВНА ЗАМЯТИНА

кандидат технических наук, доцент отделения информационных технологий Национального исследовательского Томского политехнического университета, доцент кафедры прикладной информатики Национального исследовательского Томского государственного университета, ректор Томского областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования. Сфера научных интересов: инженерное образование, педагогические методы и технологии, инновационные методики преподавания, информационные технологии в образовании. Автор 90 опубликованных научных работ



**ПОЛИНА
ИГОРЕВНА
МОЗГАЛЕВА**

ассистент отделения информационных технологий Национального исследовательского Томского политехнического университета, проректор Томского областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования. Сфера научных интересов: инженерное образование, педагогические технологии, активные методы обучения, практико-ориентированное и проектно-организованное обучение. Автор 50 опубликованных научных работ



**АЛЕНА
ИГОРЕВНА
МОЗГАЛЕВА**

студентка Национального исследовательского Томского государственного университета, эксперт отдела информационно-аналитической работы Томского областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования. Сфера научных интересов: информационные системы и технологии, инженерное образование, активные методы обучения, проектная деятельность. Автор 3 опубликованных научных работ.

Рассмотрены способы геймификации учебного процесса. Систематизированы основные составляющие игры, что позволяет синтезировать игровую составляющую под требуемую дисциплину. Описано восприятие игр обучающимися. Предложена трактовка роли игры в жизни человека, ее эволюции в течение жизни и ее места в сфере образования.

Ключевые слова: геймификация образовательного процесса, игровые технологии, компетенции, структура игрового процесса.

The article considers the gaming methods of habitual educational processes. The main components of the game were systematized, this allows to synthesize the game component to the required discipline. The perception of games is described among learners. The place of the concept «game» in human life was deduced, the evolution in the course of life and the role in education.

Key words: gamification of educational processes, game technologies, competences, structure of gaming process.

века жизнь – очень объемное и комплексное понятие, законы которого он до сих пор не понимает. Наиболее интенсивно жизненный опыт приобретает в игровой деятельности человека в подростковом возрасте. В этом возрасте соревнование – важнейший способ осознания себя и своего места в мире и социуме. Человек осознает себя, сравнивая свои возможности с возможностями других. Так как соревнования – это выяснение превосходства

в каком-либо конкретном аспекте жизни, то их очень хорошо сравнить с игрой: в обоих случаях ситуация упрощена и вычурна. Но есть важное отличие: в соревнованиях участники стремятся к победе, это их главная цель, которая принесет им пользу и удовлетворение (например, осознание своего превосходства в чем-либо). В игре главное – процесс, игроку важнее быть кем-то, кто стремится к цели, чем реально ее достичь [2]. Чем сильнее игрок

погружен в эту задачу, тем ему интереснее играть. Победил он или проиграл – становится уже не важно.

Геймификация и образование

Основной целью образовательного процесса является передача обучающимся знаний, умений, навыков и компетенций максимально эффективным путем, т. е. с лучшей усвояемостью. Геймификация образования призвана обеспечивать:

- 1) формирование заданных компетенций в течение игрового процесса;
- 2) мониторинг имеющихся, полученных и развивающихся компетенций;
- 3) решение комбинированных задач, направленных на формирование и оценку компетенций [3].

Уделим отдельное внимание формированию компетенций у обучающихся. Состав компетенций определяется официальными регламентирующими документами. В России такими являются федеральные государственные образовательные стандарты различных уровней, начиная с дошкольного и заканчивая высшим образованием.

Мы пользуемся игровой составляющей в рамках образовательной деятельности, потому что она находит отклик среди обучающихся. Они более мотивированы и заинтересованы и лучше запоминают материал. Однако критической проблемой геймификации образовательного процесса является соединение игры и тех компетенций, которые нужно сформировать [4, 5]. Если мы возьмем словесную игру, в которой игроки должны называть слова, начинающиеся на одну и ту же букву, и ограничим лексикон только словами, относящимися к нужному предмету или теме, мы не получим требуемый результат, потому что игра не связана со знаниями напрямую, это просто инструмент для зазубривания слов.

В ходе всего периода обучения перед обучающимися остро стоит вопрос «полезности» тех или иных знаний [6]. Не каждый педагог мо-

жет убедить обучающихся в практической ценности преподаваемого им материала. Знания, которые находят практическое применение в нашей деятельности, мы запоминаем и усваиваем, а те, которым мы не находим применения, – отбрасываем. Если знания не находят ассоциаций, точек соприкосновения, практической применимости, обучающийся гарантированно их забывает. Разумеется, далеко не во всех случаях можно увидеть взаимосвязи изучаемого материала с практикой. По большей части это происходит из-за недостатка опыта – человек еще просто не попадал в такие ситуации, где определенные знания оказались бы необходимыми. Соответственно, важной задачей педагога становится создание у ученика представления о таких ситуациях. Они могут быть вымышленными, маловероятными, но если они имеют достаточную вероятность осуществления или хотя бы появляется возможность представить такую ситуацию, это дает существенный толчок мотивации к освоению необходимых знаний. Инструментом создания подобных ситуаций и выступает игра.

Составляющие игры

Разберем структуру любой игры, чтобы по ее составляющим можно было создавать тематические игры.

1. Конфликт

Конфликт – это противостояние интересов. Это обязательное условие, порождающее интерес и придающее «жизненность» игре. Конфликт может выражаться в открытом противостоянии или в одновременном стремлении к одной цели, которую нельзя разделить на всех. Важный момент – конфликт не обязательно должен быть между людьми. Он может быть между человеком и средой, т.е. игрок может быть поставлен в положение, где он не может существовать, и из него надо выбирать. Конфликт – это не временная трудность, на которую можно закрыть глаза, а жизненно важная проблема для персо-

нажей. Она чрезвычайно остра и ее нельзя избежать.

2. Роли, персонажи, участники

Персонажи представляют стороны конфликта. Игрок берет на себя роль такого персонажа. Но «взять на себя роль» можно по-разному. Например, персонаж – безумный ученый, который должен открыть лекарство от эпидемии, иначе миру грозит вымирание. Игрок может изображать из себя безумного ученого, пытаясь имитировать его повадки и поведение, а может принять мировоззрение этого персонажа. Таким образом, игрок верит в мотивацию персонажа и стремится разрешить конфликт.

3. Правила взаимодействия

Правила игры должны быть установлены и объявлены четко и однозначно. Если в жизни, чтобы добиться успеха, нам необходимо понимать ее правила и вырабатывать стратегии, то игра – это маленькая жизнь, в которой все проще и понятнее. Один из важнейших пунктов игры заключается в том, что игроки имитируют жизнь в уменьшенном масштабе. Тем самым снижается сложность освоения знаний по сравнению с жизнью. Игрок получает удовольствие, вырабатывая работоспособную стратегию исходя из правил игры. На этом и строится азарт игры – кто первым из игроков выработает стратегию лучше других.

Генерация игры

Рассмотрим несколько конкретных примеров геймификации обучения.

Биология

Основная задача заключается в том, чтобы обучающиеся запомнили внутреннее устройство органов птицы. Пройдемся по структуре игры.

1. *Конфликт.* Самым очевидным конфликтом в этой ситуации может быть ситуация, где определенный вид птиц обречен на вымирание из-за какой-то болезни. Спасти вымирающий вид могут орнитологи, если вовремя проведут нужную операцию.

2. *Роли.* Обучающиеся берут на себя роль орнитологов. Им, как настоящим врачам, необходимо выявить источник болезни по симптомам, назначить лечение и провести операцию. По анамнезу болезни нужно выбрать, какой орган оперировать и какое лекарство назначить. Например, на занятии была дана информация о строении птицы (рис. 1), а позже выдана карточка без подписей (рис. 2), в которой ученики-орнитологи должны верно отметить места операции. Орнитологи должны четко понимать всю важность возложенной на них миссии, потому что целый вид птиц – это большая часть экосистемы, без последствий для природы не обойтись!

3. *Правила взаимодействия.* Фактически это форма организации занятия. Для такого случая, когда не предполагается очевидное решение, предусмотрены обсуждения в малых группах (2–3 человека).

Необходимо убедиться, что обучающиеся имеют все необходимое для того, чтобы они могли вынести свое решение. Это может быть и короткая лекция перед началом, и раздаточный материал, содержащий неструктурированную информацию. Поиск нужной информации добавит интереса к процессу. Какую-то часть ответа стоит оставить на «экс-



Рис. 1. Информация, данная на занятии



Рис. 2. Карточка ответа ученика

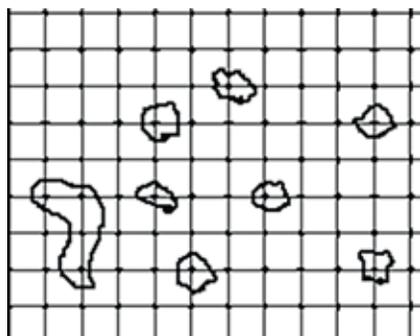


Рис. 3. Пример плато, подлежащих объединению

пертное мнение», т. е. рассматривать ее как зависящую только от решения орнитолога. Это сымитирует жизненную ситуацию, в которой нет правильных и неправильных ответов, но необходимо сделать выбор, что самое сложное.

Не надо забывать, что цель игры заключается в том, чтобы стимулировать получение знаний обучающимися, т. е. она не должна быть своеобразной контрольной работой по проверке знаний. Поэтому перед обучающимися ставится задача, для выполнения которой им необходимо освоить нужные знания.

Геометрия

1. Как известно, множество конфликтов, связанных с геометрией, в своей жизни пережил Архимед. Каждое его изобретение – это решение задачи разной степени важности: от крайне важной, связанной с обороной родных Сиракуз, до менее важной, такой как простая механизация и упрощение жизни. Нас, конечно, волнуют важнейшие задачи. Если взять раздел из геометрии, связанный со взаимоотношением углов и сторон многоугольников, то может родиться такая задача: есть ограниченное количество досок определенной длины и ножовка. Мы находимся на небольшом плато над пропастью. Задача: истратить как можно меньше досок, объединив мостиками все плато (рис. 3).

2. Роли в этой задаче уже не так важны, обучающиеся могут быть сами собой, но на них должна влиять окружающая ситуация. Правило «семь раз отмерь – один раз отрежь» должно давить на них. Ситуация должна остаться обостренной, например, остатки досок послужат

для постройки дома, и чем больше досок останется, тем больше вероятность, что их хватит и на дом.

3. Обучающиеся сами продумывают кратчайший маршрут, додумываются до каких-либо улучшений, например, можно ли прибить к середине доски вторую и т.д. Все, что им нужно, – инструментарий численного решения проблемы, т. е. таблица формул с примерами их применения.

Заключение

Как уже говорилось ранее, лучшие знания – это те, которые можно практически применить. Обучающийся возьмет то, что ему необходимо на данный момент, а значит, задача педагога заключается в создании таких условий, в которых они бы ему понадобились в рамках игры. Это и является основной целью геймификации образовательного процесса, которая работает на формирование, развитие и проверку необходимых компетенций и, как следствие, – повышение уровня мотивации обучающихся к освоению учебного материала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Варенина Л. П. Геймификация в образовании // Историческая и социально-образовательная мысль. 2014. Т. 6. № 6–2 (28). С. 314–317.
2. Замятина О. М., Абдыкеров Ж. С. Формирование и оценка компетенций обучающихся путем геймификации образовательного процесса // Концепт: науч.-метод. электрон. журн. 2015. Т. 15. С. 26–30. URL: <http://e-koncept.ru/2015/95147.htm>.
3. Мозгалева П. И. Формирование проектной компетенции технического специалиста на примере проекта «полигон инновационного мышления» // Организация исследовательской деятельности детей и молодежи: проблемы, поиск, решения: материалы IV Межрегион. научн.-практич. конф. / под ред. А. И. Чучалина. Томск, 2012. С. 302–304.
4. Zamyatina O. M., Mozgaleva P. I. Competence component of the project-oriented training of elite engineering specialists // Global Engineering Education Conference (EDUCON), 2014 IEEE Proceedings of the 2014 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON). Boğaziçi Üniversitesi; Institute of Electrical and Electronics Engineers. 2014. С. 114–118.
5. Кавтарадзе Д. Н. Обучение и игра: введение в интерактивные методы обучения. М.: Просвещение, 2009.
6. Zamyatina O. M., Mozgaleva P. I., Solovjev M. A., Bokov L. A., Pozdeeva A. F. Realization of project-based learning approach in engineering education // World Applied Sciences Journal. 2013. Т. 27. № 13. С. 433–438.

LITERATURA

1. Varenina L. P. Gejmifikacija v obrazovanii // Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'. 2014. Т. 6. № 6–2 (28). С. 314–317.
2. Zamyatina O. M., Abdikerov Zh. S. Formirovanie i ocenka kompetencij obuchayushchihhsya putem gejmifikacii obrazovatel'nogo processa // Koncept: nauch.-metod.ehlektron. zhurn. 2015. Т. 15. С. 26–30. URL: <http://e-koncept.ru/2015/95147.htm>.
3. Mozgaleva P. I. Formirovanie proektnoj kompetencii tehničeskogo specialista na primere proekta «poligon innovacionnogo myshleniya» // Organizacija issledovatel'skoj deyatelnosti detej i molodezhi: problemy, poisk, resheniya: materialy IV Mezhregion. nauch.-prakt. konf. / pod red. A. I. Chuchalina. Tomsk, 2012. С. 302–304.
4. Zamyatina O. M., Mozgaleva P. I. Competence component of the project-oriented training of elite engineering specialists // Global Engineering Education Conference (EDUCON), 2014 IEEE Proceedings of the 2014 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON). Boğaziçi Üniversitesi; Institute of Electrical and Electronics Engineers. 2014. С. 114–118.
5. Kavtaradze D. N. Obuchenie i igra: vvedenie v interaktivnye metody obucheniya. М.: Prosveshchenie, 2009.
6. Zamyatina O. M., Mozgaleva P. I., Solovjev M. A., Bokov L. A., Pozdeeva A. F. Realization of project-based learning approach in engineering education // World Applied Sciences Journal. 2013. Т. 27. № 13. С. 433–438.

*Ю. А. Щепочкина,
Ивановский государственный политехнический университет*

Формирование у студентов навыков защиты интеллектуальной собственности



Ивановский государственный политехнический университет

Как социальный институт, основной функцией которого является воспитание и обучение членов общества, образование должно быть направлено прежде всего на формирование ценностных ориентаций личности, развитие ее творчества и инициативы [4]. Одна из первоочередных задач состоит в том, чтобы не только дать обучающимся необходимые знания, но и научить их мыслить творчески, самостоятельно применять полученные знания на практике [6]. Продуктом творческой деятельности и инициативы человека являются результаты умствен-

ного труда в форме интеллектуальной собственности.

Известно, что среди молодежи, особенно студентов высших учебных заведений технического и гуманитарного профиля, имеется большая прослойка творчески одаренных молодых людей. И многие из них по мере утверждения рыночных отношений в экономике России проявляют растущий интерес к правовой защите разнообразных продуктов творческой деятельности и объектов интеллектуальной собственности.

На наш взгляд, это закономерное явление. Именно в высших

учебных заведениях, как правило, сосредоточен значительный кадровый потенциал и имеется необходимая база для развития творчества студентов, создания разнообразных объектов интеллектуальной собственности [5].

Однако, к сожалению, далеко не во всех вузах уделяется должное внимание ее своевременной защите, что может вести к утрате создаваемого интеллектуального продукта. В этой связи защита интеллектуальной собственности должна стать неотъемлемой частью образовательного процесса независимо от профиля учебного заведения, а связанную с ней тематику необходимо освещать на лекциях, практических занятиях, отражать в содержании самостоятельной работы.

Важно добиваться осмысления студентами сущности и практических аспектов применения авторского права, что обеспечит более ответственное отношение к выполнению учебных заданий, решит проблему недобросовестного использования чужих работ и плагиата, в том числе в учебном процессе.

Особое внимание необходимо уделять патентному праву, которое регулирует отношения общества с небольшим, но важным его сегментом, который ориентирован на ускорение технического прогресса, создание и реализацию инноваций [2]. Необходимо учитывать, что изучение патентного права актуально не только для учебных заведений технического профиля.



ЮЛИЯ АЛЕКСЕЕВНА ЩЕПОЧКИНА

доктор технических наук, профессор кафедры строительного материаловедения, специальных технологий и технологических комплексов Ивановского государственного политехнического университета. Сфера научных интересов: инженерная педагогика, технология получения керамики, стекла, строительных композитов на основе минеральных вяжущих веществ. Автор более 200 опубликованных научных работ

Обоснована необходимость формирования у студентов знаний в области авторского и патентного права, навыков защиты интеллектуальной собственности. Показано, что защита интеллектуальной собственности должна стать неотъемлемой частью образовательного процесса независимо от профиля учебного заведения.

Ключевые слова: студенты, образование, интеллектуальная собственность.

Indicated the need of formation at students of knowledge in the field of copyright and patent law skills intellectual property protection. Intellectual property protection should be an essential-part of the educational process regardless of the profile of the institution.

Key words: students, education, intellectual property.

Речь идет о том, что к объектам, которым может предоставляться патентная защита, относятся в принципе любые технические решения, которые могут быть описаны понятным для специалиста языком с применением объяснимых терминов [3]. Так, способы лечения болезней не относятся к технике в общепринятом смысле слова, однако могут быть запатентованы в качестве изобретений [2]. Для будущих медиков, биологов, педагогов, агрономов, дизайнеров, работников культуры и многих других специалистов базовые знания в области патентного права не менее важны, чем для инженерно-технических работников.

В свете этого необходимо научить каждого будущего специалиста независимо от профиля подготовки осуществлять сбор данных, анализировать и обобщать научную и научно-техническую информацию по своей тематике, грамотно использовать техническую и правовую документацию по вопросам интеллектуальной собственности. Целесообразно также на практических занятиях и в ходе самостоятельной работы прививать молодым людям навыки работы с патентным фондом. Иногда именно найденная в результате патентного поиска информация помогает эффективно решить свою

научную проблему, определиться с целесообразностью правовой защиты интеллектуальной собственности [1].

Сформированные у студентов компетенции в области правовой защиты интеллектуальной собственности будут способствовать эффективному ее использованию в настоящем и будущем. В свою очередь, это не только стимулирует деловую карьеру творчески одаренных выпускников вузов, но и окажет позитивное влияние на социально-экономическое развитие, технологическое обновление производства и повышение интеллектуального потенциала общества.

В заключение подчеркнем, что создание интеллектуальной собственности невозможно без основательной научной и профессиональной подготовки, а ее эффективное использование неосуществимо без знания основ авторского и патентного права. В этом смысле высшая школа решает двудединую задачу. С одной стороны, она стимулирует развитие творчества в молодежной среде, а с другой – закладывает предпосылки для рационального использования интеллектуальной собственности в интересах личности и общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Прищепов А. Вы придумали и технически воплотили в жизнь что-то новое. Как с ним поступить: патентовать или не патентовать? // Изобретатель. 2012. № 2. С. 24–26.
2. Российское патентное право. М.: Российская газета, 2003. 200 с. (Библиотечка «Российской газеты», вып. 9).
3. Самсонов М.В. Зонтичные патенты в металлургии // Патентование: сб-к. М.: Арбат-информ, 2006. С. 302–312.
4. Хусаинова Н.Ю., Фиганов И.С. Педагогические основы руководства трудовым коллективом. Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1986. 208 с.
5. Щepochkina Ю.А. О защите патентом научно-технических достижений // Управление инновационной деятельностью в образовании и производстве: докл. Минск, 2008. С. 180–181.
6. Щepochkina Ю.А. О приоритетах в образовании // Инновационные технологии в инженерном образовании: докл. Минск, 2011. С. 56–57.

LITERATURA

1. Prishchepov A. Vy pridumali i tehnikheski voplotili v zhizn' chto-to novoe. Kak s nim postupit': patentovat' ili ne patentovat'? // Izobretatel'. 2012. № 2. S. 24–26.
2. Rossijskoe patentnoe pravo. M.: Rossijskaja gazeta, 2003. 200 s. (Bibliotечka «Rossijskoj gazety», vyp. 9).
3. Samsonov M.V. Zontichnye patenty v metallurgii // Patentovanie: sb-k. M.: Arbat-inform, 2006. S. 302–312.
4. Husainova N.Yu., Figanov I.S. Pedagogicheskie osnovy rukovodstva trudovym kollektivom. Kazan': Izd-vo Kazanskogo un-ta, 1986. 208 s.
5. Shchepochkina Yu.A. O zashchite patentom nauchno-tehnikheskih dostizhenij // Upravlenie innovacionnoj deyatel'nost'yu v obrazovanii i proizvodstve: dokl. Minsk, 2008. S. 180–181.
6. Shchepochkina Yu.A. O prioritetaх v obrazovanii // Innovacionnye tekhnologii v inzhenernom obrazovanii: dokl. Minsk, 2011. S. 56–57.

Л. Ю. Солдунова,

Саратовский областной институт развития образования

А. В. Солдунов,

Саратовский социально-экономический институт (филиал) Российского экономического университета имени Г. В. Плеханова

Правовые основы охраны труда, их дальнейшая разработка и изучение



Саратовский областной институт развития образования

В соответствии с пунктом 10 части 1 статьи 48 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» педагогические работники обязаны проходить обучение и проверку знаний и навыков в области охраны труда [7].

Трудовой кодекс Российской Федерации (далее – Трудовой кодекс) положил начало трудовому законодательству рыночной экономики, учитывающему интересы работодателей, в том числе малого бизнеса. Этим он отличается от ранее действовавшего Кодекса законов о труде, ориентированного на плановую экономику при наличии единого работодателя –

государства и крупных промышленных предприятий [4]. В ныне действующий Трудовой кодекс практически полностью перешли положения Федерального закона от 17 июля 1999 г. № 181-ФЗ «Об основах охраны труда в Российской Федерации» [5], измененного в 2006 году.

За последние шестнадцать лет в Трудовой кодекс было внесено почти сто изменений, многие из которых касаются вопросов охраны труда. Наиболее масштабные из них были введены в 2006 и 2013 годах.

В соответствии с Федеральным законом от 30 июня 2006 г. № 90-ФЗ [8]:

- дано правовое определение государственной экспертизы условий труда как оценки соответствия объекта экспертизы государственным нормативным требованиям охраны труда, определены виды данной экспертизы, федеральные и региональные органы исполнительной власти, на которые возложено проведение государственной экспертизы условий труда, права и обязанности государственных экспертов;
- вдвое снижен порог численности работников для создания службы охраны труда или введения должности специалиста по охране труда – со 100 до 50 человек, а также введена обязательная аккредитация для организаций, оказывающих услуги в области охраны труда;
- законодательно закреплено, что порядок разработки, утверждения и изменения подзаконных нормативных правовых актов, содержащих государственные нормативные требования охраны труда, устанавливается Правительством Российской Федерации с учетом мнения Российской трехсторонней комиссии по регулированию социально-трудовых отношений (данная правовая норма реализована в Положении о разработке, утверждении и изменении нормативных правовых актов, содержащих государственные нормативные требования охраны труда, утвержденном



**ЛЮДМИЛА
ЮРЬЕВНА
СОЛДУНОВА**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления образованием Саратовского областного института развития образования. Сфера научных интересов: трудовое законодательство, охрана труда, педагогика, педагогическая антропология, андрогоника. Автор более 30 опубликованных научных работ



**АНДРЕЙ
ВЛАДИМИРОВИЧ
СОЛДУНОВ**

кандидат философских наук, доцент кафедры частного права и экологической безопасности Саратовского социально-экономического института (филиала) Российского экономического университета имени Г. В. Плеханова. Сфера научных интересов: трудовое законодательство, охрана труда, философия права. Автор более 20 опубликованных научных работ

Дан анализ правовых основ обучения педагогических работников по охране труда. Проведено ретроспективное исследование развития правовых основ охраны труда. Произведена оценка достоинств и недостатков принятых правовых норм. Предложены пути их дальнейшего развития.

Ключевые слова: обучение по охране труда, педагогические работники, правовые основы охраны труда.

The article is devoted to analysis of legal basics of training pedagogical staff on labor protection. There is a retrospective research of the development of a legal framework for the protection of labour, evaluated the advantages and disadvantages of the adopted rules of law are justified proposals for their further development.

Key words: training on labor protection, pedagogical staff, legal basis of labour protection.

постановлением Правительства Российской Федерации от 27 декабря 2010 г. № 1160 [1]);

- уточнены полномочия федеральных и региональных органов исполнительной власти по государственному управлению охраной труда, разрешена передача отдельных полномочий по государственному управлению охраной труда органам местного самоуправления в порядке и на условиях, которые определяются федеральными законами и законами субъектов Российской Федерации.

Также установлены минимальные значения гарантий и компенсаций работающим во вредных условиях труда (статьи 92, 117, 147 Трудового кодекса).

Вместе с тем набор предоставляемых минимальных значений гарантий и компенсаций (повышенная оплата труда, сокращенный рабочий день и дополнительный оплачиваемый отпуск) не был связан с классом (подклассом) условий труда. Другими словами, для всех подклассов вредных условий труда (3.1, 3.2, 3.3 и 3.4) и опасных условий труда устанавливался одинаковый набор минимальных значений гарантий и компенсаций.

Вкупе с отмененным в 2014 году постановлением Правительства Российской Федерации от 20 ноября 2008 г. № 870 это привело к путанице и правовым коллизиям при определении гарантий и компенсаций работающим во вредных условиях труда в 2012 и 2013 годах, согласно которым шахтер или металлург с классом условий 3.4 и офисный работник с классом условий труда 3.1 (повышенная пульсация освещенности) получали одинаковые гарантии и компенсации. Соответственно, это также приводило к необоснованно завышенным затратам работодателей и недовольству работников.

В связи с принятием Федерального закона от 28 декабря 2013 г. № 426-ФЗ «О специальной оценке условий труда» [6] (далее – Федеральный закон № 426-ФЗ) в Трудовой кодекс были внесены изменения, предусмотренные Федеральным законом от 28 декабря 2013 г. № 421-ФЗ [9] (далее – Федеральный закон № 421-ФЗ) и направленные на:

- приведение положений Трудового кодекса в соответствие с положениями Федерального закона № 426-ФЗ, а также с пенсионным законодательством (в части

положений о досрочных пенсиях в связи с вредными условиями труда);

- урегулирование гарантий и компенсаций работникам в связи с вредными и (или) опасными условиями труда, в том числе на установление зависимости набора минимальных значений гарантий и компенсаций от класса (подкласса) условий труда на рабочем месте;
 - ужесточение административной и уголовной ответственности работодателей и должностных лиц за нарушение требований законодательства об охране труда, в том числе за допуск к работе работников, не прошедших обучение по охране труда, предварительный и периодический медицинские осмотры, психиатрическое освидетельствование, не обеспеченных средствами индивидуальной защиты; за нарушение порядка проведения специальной оценки условий труда, при одновременном введении нового вида административного наказания – предупреждения за незначительные нарушения законодательства об охране труда;
 - введено понятие системы управления охраной труда как комплекса взаимосвязанных и взаимодействующих между собой элементов, устанавливающих политику и цели в области охраны труда у конкретного работодателя и процедуры по достижению этих целей (типовое положение о системе управления охраной труда утверждено приказом Минтруда России от 19 августа 2016 г. № 438н [3], зарегистрировано в Минюсте России 13 октября 2016 г. № 44037).
- Важнейшей инновацией Федерального закона № 421-ФЗ явилось введение прямого экономического стимулирования работодателей к улучшению условий труда путем установления зависимости размера дополнительного пенсионного взноса от класса (подкласса) условий труда (чем вреднее класс/под-

класс условий труда, тем больше размер дополнительного пенсионного взноса).

Изменения в Трудовой кодекс, внесенные Федеральными законами от 28 декабря 2013 г. № 426-ФЗ и № 421-ФЗ, ознаменовали новый, более высокий этап развития законодательства об охране труда.

Вместе с тем практика их правового применения выявила ряд существенных проблем.

Поскольку специальная оценка условий труда носит гигиенический характер, отнесение условий труда на рабочем месте по результатам оценки к классам/подклассам условий труда обусловлено отношением измеренных значений вредных производственных факторов к предельно допустимым концентрациям/уровням данных факторов. Даже отнесение условий труда на рабочем месте к опасным условиям означает лишь то, что концентрация или уровень вредного производственного фактора на рабочем месте опасны для здоровья работника. Например, опасная концентрация пыли, относящейся к аэрозолям преимущественно фиброгенного действия, приводит к силикозу легких, а опасный уровень ионизирующего излучения – к лучевой болезни. При этом никак не оценивается

степень травмоопасности рабочего места, поскольку в Российской Федерации не существует методики ее оценки. Данная правовая коллизия привела к путанице понятия «опасные условия труда» с точки зрения гигиенической оценки и с точки зрения травмоопасности.

Вследствие указанной правовой коллизии, а также с целью повышения гарантий и компенсаций за работу во вредных условиях труда ряд федеральных органов исполнительной власти и общероссийских объединений инициировал принятие особенностей проведения специальной оценки условий труда на рабочих местах подведомственных им видов экономической деятельности, специфика которых состоит в их травмоопасности (работников скорой и неотложной помощи, психиатров, водителей, отдельных профессий работников культуры).

Кроме того, Федеральный закон № 421-ФЗ не решил ряд других проблемных вопросов охраны труда, предусмотренных в Трудовом кодексе. В связи с этим мы полагаем необходимым внесение в Трудовой кодекс некоторых изменений.

Во-первых, следует уточнить определение профессионального риска в статье 209 Трудового ко-

декса таким образом, чтобы оно учитывало как вероятность получения работником профессионального заболевания, так и вероятность травмирования работников на данном рабочем месте. В связи с этим важно предусмотреть обязанность работодателей по оценке профессионального риска и принять методику его оценки.

В зависимости от степени вероятности причинения вреда здоровью работника профессиональные риски должны подразделяться [3]:

- 1) *допустимые* – требующие лишь постоянного контроля за источником (источниками) профессиональных рисков;
- 2) *прогнозируемые* – требующие принятия мер по снижению профессионального риска;
- 3) *недопустимые* – требующие прекращения любого вида производственной деятельности и принятия незамедлительных мер по снижению профессионального риска.

Во-вторых, необходимо установить единый порядок расследования несчастных случаев на производстве и профессиональных заболеваний, чтобы эти расследования не наталкивались на сложный конгломерат из статей 227–231 Трудового кодекса и положений об особенностях расследования несчастных случаев на производстве в отдельных отраслях и организациях [2].

Специалистам по охране труда известно понятие пирамиды безопасности или пирамиды происшествий, предложенной Хайнрихом. Существуют ее различные варианты. Мы будем иметь в виду пирамиду происшествий, предложенную Франком Бёрдом (рис. 1).

В основании такой пирамиды лежат опасные действия работников, которые могут привести к травме. Следующий уровень пирамиды – микротравмы, требующие только оказания первой помощи и не приводящие к утрате профессиональной трудоспособности. Далее – регистрируемые легкие травмы с временной утратой трудоспособ-



Повышение квалификации педагогических работников по охране труда

ности. Потом идут тяжелые травмы, и вверху пирамиды – смертельные травмы.

Пирамида происшествий наглядно показывает, что снижение опасных действий работников, микро-травм приведет к снижению легких, тяжелых и смертельных травм.

Поскольку опасные действия работников сложно выявить напрямую, необходимо предусмотреть в Трудовом кодексе фиксацию, расследование и регистрацию микро-травм. По результатам расследования микро-травм будут выявляться

опасные действия работников, которые привели к ним, и принимать меры по исключению таких действий в дальнейшем.

В заключение отметим, что реализация предложенных в данной работе инноваций позволит исключить имеющиеся в Трудовом кодексе недостатки в деле охраны труда. В свою очередь, это будет способствовать более глубокому изучению и, что еще более важно, повседневному соблюдению норм охраны труда педагогическими работниками.



Рис. 1. Пирамида происшествий Ф. Бёрда

ЛИТЕРАТУРА

1. Положение о разработке, утверждении и изменении нормативных правовых актов, содержащих государственные нормативные требования охраны труда, утверждено постановлением Правительства Российской Федерации от 27 декабря 2010 г. № 1160 // Собр. законодательства Российской Федерации от 10 января 2011 г. № 2. Ст. 342.
2. Постановление Минтруда России от 24 октября 2002 г. № 73 «Об утверждении форм документов, необходимых для расследования и учета несчастных случаев на производстве, и положения об особенностях расследования несчастных случаев на производстве в отдельных отраслях и организациях», зарегистрировано в Минюсте России 5 декабря 2002 г. № 3999 // Российская газета. 18 декабря. 2002. № 237.
3. Типовое положение о системе управления охраной труда, утверждено приказом Минтруда России от 19 августа 2016 г. № 438н, зарегистрировано в Минюсте России 13 октября 2016 г. № 44037 // Российская газета. 2 ноября. 2016 г. № 248.
4. Трудовой кодекс Российской Федерации от 30 декабря 2001. № 197-ФЗ // Российская газета. 31 декабря. 2001. № 256.
5. Федеральный закон от 17 июля 1999 г. № 181-ФЗ «Об основах охраны труда в Российской Федерации» // Российская газета. 24 июля. 1999. № 143.
6. Федеральный закон от 28 декабря 2013 г. № 426-ФЗ «О специальной оценке условий труда» // Российская газета. 30 декабря. 2013. № 295.
7. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Российская газета. 31 декабря. 2012. № 303.
8. Федеральный закон от 30 июня 2006 г. № 90-ФЗ «О внесении изменений в Трудовой кодекс Российской Федерации, признании не действующими на территории Российской Федерации некоторых нормативных правовых актов СССР и утратившими силу некоторых законодательных актов (положений законодательных актов) Российской Федерации» // Российская газета. 7 июля. 2006. № 27.
9. Федеральный закон «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с принятием Федерального закона „О специальной оценке условий труда“» от 28 декабря 2013 г. № 421-ФЗ // Российская газета. 30 декабря. 2013. № 296.

LITERATURA

1. Polozhenie o razrabotke, utverzhenii i izmenenii normativnykh pravovykh aktov, sodержashchih gosudarstvennye normativnye trebovaniya ohrany truda, utverzhdено postanovleniem Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 27 dekabrya 2010 g. № 1160 // Sobr. zakonodatel'stva Rossijskoj Federacii ot 10 yanvarya 2011 g. № 2. St. 342.
2. Postanovlenie Mintruda Rossii ot 24 oktyabrya 2002 g. № 73 «Ob utverzhenii form dokumentov, neobhodimyyh dlya rassledovaniya i ucheta neschastnykh sluchaev na proizvodstve, i polozheniya ob osobennostyakh rassledovaniya neschastnykh sluchaev na proizvodstve v otdel'nykh otraslyah i organizatsiyah», zaregistrirvano v Minyuste Rossii 5 dekabrya 2002 g. № 3999 // Rossijskaya gazeta. 18 dekabrya. 2002. № 237.
3. Tipovoe polozhenie o sisteme upravleniya ohranoj truda, utverzhdено prikazom Mintruda Rossii ot 19 avgusta 2016 g. № 438n, zaregistrirvano v Minyuste Rossii 13 oktyabrya 2016 g. № 44037 // Rossijskaya gazeta. 2 noyabrya. 2016 g. № 248.
4. Trudovoj kodeks Rossijskoj Federacii ot 30 dekabrya 2001. № 197-FZ // Rossijskaya gazeta. 31 dekabrya. 2001. № 256.
5. Federal'nyj zakon ot 17 iyulya 1999 g. № 181-FZ «Ob osnovah ohrany truda v Rossijskoj Federacii» // Rossijskaya gazeta. 24 iyulya. 1999. № 143.
6. Federal'nyj zakon ot 28 dekabrya 2013 g. № 426-FZ «O special'noj ocenke uslovij truda» // Rossijskaya gazeta. 30 dekabrya. 2013. № 295.
7. Federal'nyj zakon ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» // Rossijskaya gazeta. 31 dekabrya. 2012. № 303.
8. Federal'nyj zakon ot 30 iyunya 2006 g. № 90-FZ «O vnesenii izmenenij v Trudovoj kodeks Rossijskoj Federacii, priznanii ne dejstvuyushchimi na territorii Rossijskoj Federacii nekotorykh normativnykh pravovykh aktov SSSR i utrativshimi silu nekotorykh zakonodatel'nykh aktov (polozhenij zakonodatel'nykh aktov) Rossijskoj Federacii» // Rossijskaya gazeta. 7 iyulya. 2006. № 27.
9. Federal'nyj zakon «O vnesenii izmenenij v otdel'nye zakonodatel'nye акты Rossijskoj Federacii v svyazi s prinyatiem Federal'nogo zakona „O special'noj ocenke uslovij truda“» ot 28 dekabrya 2013 g. № 421-FZ // Rossijskaya gazeta. 30 dekabrya. 2013. № 296.

И. Ф. Исаев, И. Б. Акиншина,

Белгородский государственный национальный исследовательский университет

Развитие студенческого самоуправления в вузах Германии (историко-педагогический аспект)



Белгородский государственный национальный исследовательский университет

Основу историко-педагогического анализа феномена студенческого самоуправления, представленного в исследовании, составляют историко-педагогический и системно-структурный подходы, позволившие систематизировать направления деятельности студенческого самоуправления в вузах Германии и выявить его компоненты, внутренние связи и внешние отношения с социумом.

История развития высшей школы, а вместе с ней и становление студенческого самоуправления в вузах Германии, может быть условно подразделена на четыре периода. Первый период охватывает Средние века и эпоху Просвеще-

ния, т.е. годы с момента возникновения первых университетов и до XVIII века; второй период включает XIX век и период до окончания Второй мировой войны в 1945 году [2, с. 10]; третий период, который называют временем реорганизации и реконструкции, охватывает послевоенное время с 1945 по 1990 год; четвертый период – время модернизации (с момента объединения ФРГ и ГДР и до настоящего времени).

Студенческое самоуправление в современных вузах Германии организуется в соответствии с теми *правами и свободами*, которые закреплены в различных нормативно-правовых документах и на-

ходят свое отражение в государственной молодежной политике Германии.

Студенческие объединения в средневековых университетах

Многочисленные источники свидетельствуют о том, что немецкие средневековые университеты были образованы по образу и подобию Болонского и Парижского университетов. Они состояли из корпораций магистров (преподавателей) и схоляров (студентов), или на немецком языке – *Korporation der Magister und Scholaren*. Университеты имели в своем составе четыре факультета: артистический, теологический, юридический и медицинский; землячества, коллегии и бурсы как самостоятельные корпорации. Управлял факультетом декан, избираемый из числа представителей факультета. Он же являлся председателем факультетского собрания. Студенты в собрании не принимали участия, так как на факультетском уровне у них не было ни активного, ни пассивного права выбора [2, с. 10].

Объединенные по национальному признаку землячества (*Nationen*) составляли наряду с факультетом вторую по значимости группу в университете. Свою работу они строили на принципе товарищеской взаимопомощи. Землячества имели свои органы управления.

Третьей самостоятельной корпорацией в средневековых уни-

**ИЛЬЯ ФЕДОРОВИЧ
ИСАЕВ**

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Белгородского государственного национального исследовательского университета. Сфера научных интересов: профессионально-педагогическая культура, теория и методика профессионального образования, история педагогики и образования. Автор более 250 опубликованных научных работ

**ИННА БРОНИСЛАВОВНА
АКИНШИНА**

кандидат педагогических наук, доцент кафедр иностранных языков и педагогики Белгородского государственного национального исследовательского университета. Сфера научных интересов: теория и методика профессионального образования, сравнительная педагогика, высшее образование в Германии. Автор более 60 опубликованных научных работ

Представлен ретроспективный анализ развития содержания деятельности и функций студенческого самоуправления в вузах Германии на протяжении четырех исторических периодов, каждый из которых характеризуется своими особенностями, связанными с развитием университетов, созданием студенческих объединений, развитием организационно-структурной деятельности студенческого самоуправления и закреплением его законных прав в нормативно-правовых документах Германии.

Ключевые слова: студенческое самоуправление, студенческие объединения, органы студенческого самоуправления, высшая школа.

The article presents a retrospective analysis of the development, the content and the specific functions of student government body activity in German universities. The authors divide the universities history development into four periods, characterized by the definite peculiarities concerning the specific functions of student associations, the development of organizational and structural activities of student government body and consolidation of its legal rights in the state regulatory legal documents.

Key words: student self-government, student associations, student government body, higher education institution.

верситетах считались коллегии (Kollegien) и бursы (Bursen). Коллегии в своем составе имели преподавателей, а бursы – студентов [2, с. 10].

Отдельные корпорации, названные нами выше, составляли общую университетскую корпорацию (Gesamtkorporation), имеющую собственные органы управления: университетское собрание, университетский совет или сенат, ректора, консилиум и канцлера. Университетское собрание было высшим органом университета, на нем имели право присутствовать все члены университетского сообщества. Сюда входили магистры и студенты, которые имели как пассивное, так и активное право участия в жизни университета. Но с течением времени влияние студентов на руководство университета уменьшилось, и студенты постепенно были отстранены от управления университетом.

Таким образом, резюмируя вышеизложенное, можно отметить, что в Средние века студенты и профессора имели равные права в управлении университетом, пока в течение нескольких

столетий участие студентов в самоуправлении университетом значительно не уменьшилось по причине вмешательства государства в самоуправление университета. Только с XIX века студенты стали объединяться и создавать свои студенческие корпорации.

**Создание и развитие первых
органов студенческого
самоуправления**

Начало XIX века отмечено организацией во всех университетах буршеншафтов (Bursenschaften), включавших корпорированное студенчество со своими обычаями и традициями, поддержкой друг друга и после окончания университета, которые объединились в общий союз немецких буршеншафтов всех университетов [2, с. 12]. Этот союз выдвинул требование создания студенческого самоуправления в университетах с правом участия в академическом самоуправлении. Но руководство многих университетов было не готово удовлетворить требования студентов.

Такие исторические события, как Освободительная война против наполеоновской Франции, революция 1848 года, становление капиталистического общества в Европе, в том числе и в Германии, оказали огромное влияние на мировоззрение студенчества. Несмотря на сопротивление со стороны руководства университета и государственных властей, студентам удалось добиться создания первого студенческого



На учебных занятиях в средневековом университете



Гейдельбергский университет

комитета в Тюбингенском университете (1821–1825), студенческого парламента в университете г. Эйзенаха (1848). В период революции 1848 года на своем съезде 1200 студентов призывали отменить оплату за обучение, требовали автономии университетов, создания органов студенческого самоуправления. После провала революции эти прогрессивные идеи потерпели крах, и буршенштафтам пришлось снова и снова бороться за свои права, за учреждение студенческого самоуправления. Это свидетельствует, что ни в немецком обществе, ни среди студентов тогда не сложилось еще представления о назначении, структуре и органах студенческого самоуправления, а многие влиятельные лица оспаривали его целесообразность.

Следует отметить тот факт, что в истории развития студенческого самоуправления наряду с корпорированными студентами (буршен-

штафтами) появляются некорпорированные, т.н. свободные студенты, которые становятся инициаторами создания студенческого самоуправления со своим уставом и органами самоуправления.

Благодаря инициативам и упорству некорпорированных студентов прусскому министру культуры в 1911 году был предоставлен проект [2, с. 15], призванный закрепить правовой статус студенческого самоуправления и студенческих комитетов, но и на этот раз замысел их создания не нашел государственной поддержки.

Несмотря на то, что самоуправление в некоторых университетах неоднократно вводилось, в большинстве случаев оно терпело неудачу из-за противоречий между собственными претензиями на организацию студенческой жизни и враждебностью между отдельными группами молодежи, прежде всего между наци-

ональными и поземельными студенческими объединениями (союзами).

В период существования Веймарской республики студенты, вернувшиеся с войны, повсеместно основывали студенческие объединения с уставами, положениями, органами самоуправления. Основное внимание в практической работе уделялось помощи нуждающимся студентам из рабочей среды. Представители студенческих комитетов встречались на собраниях созданного тогда Немецкого студенческого союза (*Dachverband der Deutschen Studentenschaften*).

В последующие годы Немецкий студенческий союз превратился в народно-расистский союз и в 1927 году потерял государственное признание. После 1931 года большинство студентов вступило в Национал-социалистический немецкий студенческий союз, и с приходом к власти национал-социалистов студенческое

самоуправление следовало идеологии нацистской Германии.

Студенческое самоуправление в послевоенный период

В 1945 году оккупационные власти запретили все студенческие союзы, существовавшие в Германии, но в 1946 году поддержали восстановление в университетах студенческих комитетов. Кроме всего прочего, их цель состояла в том, чтобы до конца изжить националистические устремления в молодежной среде и способствовать формированию демократической политической культуры.

После Второй мировой войны на территории бывшей Германии было создано два государства: Федеративная Республика Германии, основанная 23 мая 1949 года и объединившая три оккупационные зоны, находившиеся под управлением Англии, Франции и Соединенных Штатов; и Германская Демократи-

ческая Республика, учрежденная 7 октября 1949 года, которая включила в свой состав восточную оккупационную зону, находившуюся под управлением СССР.

Согласно Е. А. Артюховой, в обеих частях Германии происходили преобразования не только в области политики, экономики и идеологии, но и в области образования, которое рассматривалось как важнейший фактор возрождения демократии и экономической стабильности. В ГДР к концу 1960-х годов были построены основы социализма, а в ФРГ было создано социально-рыночное хозяйство, что повлияло на развитие высшего образования.

Державы-победительницы были согласны в том, что в Германии необходимо проводить денацификацию, демократизацию, демонополизацию и воспитывать население в духе демократии. Но все стороны понимали эти понятия по-разному, что впоследствии сказалось на вы-

боре методов преобразования высшей школы [1].

Эти исторические реалии, безусловно, оказали огромное влияние на идеологию и организацию учебы и жизни студенческой молодежи в вузах обоих государств.

В послевоенные годы студенческое самоуправление в вузах ФРГ придерживалось антикоммунистической линии, поддерживало холодную войну. В этом качестве студенческое самоуправление признавалось государством. Однако с 1967 года развернулся процесс политизации студентов, среди активистов большинство составляли сторонники левых взглядов. В свою очередь, это привело к социальным и политическим конфликтам между студенчеством и администрацией вузов.

В начале 1970-х годов в университетах началась реформа, которая тормозилась консервативным профессорско-преподавательским составом. Требование студентов



Вюрцбургский университет сегодня



В современном университете ФРГ

о равном с преподавателями участии в университетских комитетах было отклонено решением Федерального конституционного суда 1973 года. Приговор был основан на том факте, что профессора должны иметь большинство голосов во всех решениях, касающихся исследований и преподавания, поскольку свобода исследований и преподавания была закреплена в Основном законе.

В 90-е годы XX века с исчезновением СССР начинается спад политической и общественной активности студенчества. Вместе с тем в среде студенческого самоуправления появляются новые формы деятельности, такие как гражданские инициативы, пацифистские, волонтерские движения и различные модели самопомощи.

Студенческое самоуправление в современный период

На современном этапе немецкое студенческое самоуправление действует на той основе, которая была заложена в основном в 1990-е годы.

Действующий в настоящее время рамочный закон о высшем образовании (Hochschulrahmengesetz) в Германии предусматривает статью, которая дает право студенчеству через студенческое самоуправление самому управлять своими делами. В законе не только определены понятия «студенчество», «органы самоуправления», «объединения», но и перечислены их функции. На основе этого права студенчество определяет свои цели и задачи в управлении своей жизнью и деятельностью [5].

В отличие от академического самоуправления, которое осуществляет свою деятельность на общевузовском уровне в рамках сената и его комиссий, студенческое самоуправление занимается исключительно только студенческими делами, предписанными рамочным законом. Ни один орган студенческого самоуправления не входит в систему управления вузом. Представитель студенческого комитета, входящий в состав сената вуза, имеет лишь совещательный или консультационный голос в академиче-

ском самоуправлении. Институциональной связи между студенческим и академическим самоуправлением нет. Но, несмотря на это, студенческое самоуправление посредством такого участия имеет возможность высказать свою точку зрения в сенате и непосредственно донести информацию до студенчества.

Студенческое участие в управлении делами университета может осуществляться на различных уровнях. Одной из форм совместного принятия решения является участие представителей студенческого самоуправления в университетских органах управления. Кроме того, для студентов есть возможность объединения в разные структурированные ассоциации (союзы), которые представляют интересы студентов на университетском уровне [6].

Важно отметить тот факт, что каждая федеральная земля Германии осуществляет деятельность в области образования в соответствии со своим законом об образовании. Кроме того, и вузы име-

ют право регулировать детали своего самоуправления в рамках своей собственной юрисдикции. Поэтому деятельность немецкого студенческого самоуправления и участие в управлении вузом зависят от нормативных документов вуза и от рамочного закона о высшем образовании федеральных земель [6].

Согласно рамочному закону о высшем образовании, в Германии центральными органами управления университета являются президент или ректор, академический сенат и совет. И в академическом сенате, и в совете участвуют представители студенческого самоуправления. Факультеты – это основные организационные подразделения университета, органами управления которых являются совет факультета и декан. В состав совета факультета также входят представители студенческого самоуправления [5].

Большинство законов о высшем образовании федеральных земель предусматривает участие студенческого самоуправления в органах университетского самоуправления и его право представлять интересы всего студенчества. Студенчество одного вуза, как правило, считает-

ся объединением всех зачисленных в вуз студентов (от первого до последнего курса). Это рассматривается как обязательное членство студенческого сообщества [3]. Но только активисты на добровольной основе принимают участие в работе студенческого самоуправления [6].

Анализ деятельности студенческого самоуправления в Германии позволил выделить его основные задачи на современном этапе. Это:

- представление интересов всех членов студенческого коллектива в органах академического самоуправления;
- участие в социально-экономической помощи студентам;
- формирование мировоззрения студенчества в соответствии с политикой вуза;
- участие в выполнении задач университета;
- содействие интеграции иностранных студентов;
- развитие спортивно-культурных движений;
- поддержка межрегиональных и международных студенческих отношений;

- помощь в адаптации и обучении студентов-первокурсников;
- организация социально-сервисной службы.

Свою деятельность студенческое самоуправление как компонент единого организма университета осуществляет через студенческие выборные органы: студенческий парламент и общий студенческий комитет.

Мы видим, что развитие студенческого самоуправления в Германии, как и в других странах, происходило под влиянием доминирующих политических и социально-экономических процессов. Его основной функцией была и остается социализация студентов. Несмотря на традиционно высокий авторитет университетов в немецком обществе и своеобразие студенческой среды, присущий ей особый колорит, студенческое самоуправление в Германии было и остается рутинным социальным институтом. Государство было и остается регулятором развития студенческого самоуправления, весьма жестко адаптирующим его к своим нуждам и идеологическим установкам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артюхова Е.А. Развитие системы образования в Восточной и Западной Германии в конце 40 – начале 60-х годов XX века: дисс. ... канд. истор. наук. 2011. 226 с. URL: <http://www.dissercat.com/content/razvitie-sistemy-obrazovaniya-vvostochnoi-zapadnoi-germanii-v-kontse-40-nachale-60-kh-god> (дата обращения 26.11.2016).
2. Bartsch, Hellmuth: Die Studentenschaften in der Bundesrepublik Deutschland. Organisation, Aufgaben und Rechtsform der studentischen Selbstverwaltung in der Bundesrepublik. 2 Aufl. Bonn-Holzlar 1971. 250 S.
3. Gieseke, L. Die verfasste Studentenschaft, Ein nicht mehr zeitgemäßes Organisationsmodell von 1920, Baden-Baden 2001, S. 37 ff.
4. Handbuch zur Hochschulpolitik – AStA RWTH-Aachen. URL: https://www.asta.rwth-aachen.de/media/medien/hopo_handbuch_ad6f3.pdf
5. Hochschulrahmengesetz. URL: <http://www.gesetze-im-internet.de/hrg/index.html> (дата обращения: 26.11.2016).
6. Zusammenstellung der Modelle der studentischen Selbstverwaltung und Mitbestimmung in Deutschland, Frankreich, Großbritannien, Österreich, Schweiz, Schweden, Finnland, Dänemark, Spanien, Polen, den USA sowie in Kanada. URL: <https://www.bundestag.de/blob/423788/9f9e5369d66825077019e18277f9bc85/wd-3-191-06-pdf-data.pdf> (дата обращения: 26.11.2016).

LITERATURA

1. Артюхова Е.А. Развитие системы образования в Восточной и Западной Германии в конце 40 – начале 60-х годов XX века: ... дисс. 07.00.03. канд. истор. наук, 2011. 226 с. URL: <http://www.dissercat.com/content/razvitie-sistemy-obrazovaniya-v-vostochnoi-zapadnoi-germanii-v-kontse-40-nachale-60-kh-god> (дата обращения: 26.11.2016).
2. Bartsch, Hellmuth: Die Studentenschaften in der Bundesrepublik Deutschland. Organisation, Aufgaben und Rechtsform der studentischen Selbstverwaltung in der Bundesrepublik. 2 Aufl. Bonn-Holzlar 1971. 250 S.
3. Gieseke, L. Die verfasste Studentenschaft, Ein nicht mehr zeitgemäßes Organisationsmodell von 1920, Baden-Baden 2001, S. 37 ff.
4. Handbuch zur Hochschulpolitik – AStA RWTH-Aachen. URL: https://www.asta.rwth-aachen.de/media/medien/hopo_handbuch_ad6f3.pdf
5. Hochschulrahmengesetz. URL: <http://www.gesetze-im-internet.de/hrg/index.html> (дата обращения: 26.11.2016).
6. Zusammenstellung der Modelle der studentischen Selbstverwaltung und Mitbestimmung in Deutschland, Frankreich, Großbritannien, Österreich, Schweiz, Schweden, Finnland, Dänemark, Spanien, Polen, den USA sowie in Kanada. URL: <https://www.bundestag.de/blob/423788/9f9e5369d66825077019e18277f9bc85/wd-3-191-06-pdf-data.pdf> (дата обращения: 26.11.2016).

*А. Ф. Киселев,
Российская академия образования*

Наша национальная идея



Выбор веры князем Владимиром

На протяжении двух последних десятилетий то вспыхивают, то затихают споры о национальной идее России. Ученые, политики, общественные деятели ищут краткую и чеканную формулу, которая выразила бы нашу суть и повела к созданию новой России.

Реально ли найти такую формулу?

Реально, но она всегда будет проходящей как лозунг, призыв, постановка актуальных задач и целей, обслуживающих нужды сегодняшнего дня.

Между тем национальная идея нетленна, ибо выражает суть исторического бытия страны, взглядов на ее место и роль в мире, чаяний и надежд народа, особенностей его мировоззрения и мировосприятия. Это оценка собственного «Я» – идеи, лежащей в основе нашего самосо-

знания и выражающей наше присутствие в мире. В ней заключено разделение мира на свое и иное.

Это осознание собственной, отличной от других бытийности формировалось на протяжении всей истории России. Национальная идея подобна алмазу, дарованному свыше. Его огранка осуществлялась веками и каждая новая грань по-своему озаряла ту или иную эпоху бытия России, освящала и просветляла ее путь в мире.

Вопрос: «Кто мы?» поставлен еще легендарным летописцем Нестором в знаменитой «Повести временных лет». Ответ на него Нестор дает в контексте мировой истории, рассказывая о взаимоотношениях славянских племен и значимости в международных делах той поры первых русских князей, бросавших

вызов Византии – столпу средневековой цивилизации. В этой же летописи проводится мысль, что Русь образовалась на стыке Запада и Востока и у нее был выбор исторического пути. Это символично отражено в легенде о выборе князем Владимиром религии, когда со своими верованиями его знакомил христиане, мусульмане и иудеи. Князь принял судьбоносное для страны решение. Русь стала христианской, что на века определило ее историческую судьбу.

Проблема выбора не раз будет стоять перед Русью, а позже Россией, и всегда, как и в древности, он будет осознанно-самостоятельным. И ныне Россия стоит перед выбором: идти в кильватере Запада или, опираясь на вековое, исконное осознание своего места в мире, идти собственным путем.

В древнерусской литературе домонгольского периода оформилась идея равноправия Руси в семье христианских народов и отрицания притязаний одних народов на господство над другими. Тогда же была сформулирована идея веротерпимости. Идеями равноправия народов и веротерпимости Русь – Россия верна на протяжении всей ее истории. Киевская Русь ощущала себя неотъемлемой частью христианского мира, причем такой его частью, где христианские начала доминируют во всех сферах жизни древнерусского общества.

В XIII веке маятник истории Руси качнулся в сторону Азии. Страна оказалась под игом монголов – новых вершителей мировых судеб. Кажется, что владычество Орды заставит Русь потеряться и раствориться



АЛЕКСАНДР ФЕДОТОВИЧ КИСЕЛЕВ

доктор исторических наук, профессор, академик Российской академии образования, член Союза писателей России, видный ученый-историк, организатор образования и учебного книгоиздания. Сфера научных интересов: история, педагогика, философия. Автор более 300 научных трудов

Рассмотрена сущность национальной идеи как философской и культурологической категории, ключевого понятия исторической мысли, а также политического принципа и идеологической установки, укорененной в общественной жизни. Раскрыто содержание русской, советской, а ныне российской идеи в исторической динамике, показано ее своеобразие в соотношении с воззрениями, утвердившимися в Западной Европе. Особое место отведено анализу европоцентризма как одного из инструментов разрушения национальной самобытности и порабощения инакомыслящих. Показано противостояние европоцентризма с трактовками национальной идеи на различных этапах отечественной истории.

Ключевые слова: национальная идея, европоцентризм, исторический процесс, патриотизм, демократия, духовность

The essence of the national idea as a philosophical and cultural category, a key concept of historical thought, as well as a political principle and ideological orientation rooted in public life is considered. The content of the Russian, Soviet, and now Russian idea is revealed in historical dynamics, its originality in relation to the views established in Western Europe is shown. A special place is given to the analysis of Eurocentrism as one of the tools for the destruction of national identity and the enslavement of dissidents. The opposition of Eurocentrism with various interpretations of the national idea at various stages of Russian history is shown.

Keywords: national idea, eurocentrism, historical process, patriotism, democracy, spirituality

в безбрежных азиатских пространствах. Однако иноземное иго, крайне негативно сказавшееся на темпах социально-экономического развития Руси, не изменило ее христианской сути, а вместе с ней своеобразия и самобытности. Напротив, Православие сберегло душу

Руси и ее народа. Оно превратилось в мощную духовную силу, которая стала важнейшим фактором свержения ненавистного бремени. Православная вера все больше осознавалась как величайшая ценность, спланивающая Русь в единое целое, а защита Православия

сливалась с задачами защиты национальной независимости страны. Православие и Русь стали тождественными понятиями. Одно не мыслилось без другого. Поэтому не случайно, что на новом этапе русской истории – этапе Московского царства возникает идея Святой Руси и перехода к ней первенства в христианском мире. Пали Рим и Византия. Москва – третий Рим, а четвертому не бывать, – утверждал в XVI веке монах Филофей. Теория Третьего Рима становится государственной идеологией и Русь претендует на вселенское значение. Однако это были не имперские амбиции, а притязания на духовное лидерство в мировой истории.

В ту же эпоху в католическо-протестантской Европе формировалась теория европоцентризма, провозглашавшая западноевропейское развитие цивилизационным эталоном. Запад противопоставлялся Востоку. Утверждалось, что в отношении «архаичного» и «спящего» Востока Западная Европа должна выполнять цивилизаторскую миссию, так как именно она прокла-





Старец Филофей

дывает магистральный путь развития человечества. Западная Европа осознала себя центром силы, призванным властвовать и покорять, а Русь претендовала на центр духа, примиряющего народы.

Миссии диаметрально противоположные. Противоречия и столкновения между ними были закономерны. Под флагом европоцентризма европейские государства подчинили себе практически весь мир: Африку, Южную и Северную Америку, большинство стран Азии. Цивилизаторская миссия Европы обильно полита кровью коренных народов. Откровенный грабеж колоний стал одним из главных источников экономического процветания Западной Европы и благосостояния европейцев. Родовые черты подобного «мессианства» явственно проступают и в наши дни.

Европейцы нередко причисляли Россию к косному Востоку и крайне недоброжелательно, чаще враждебно к ней относились, полагая, что именно эта «азиатская страна» мешает торжеству западноев-

ропейской цивилизации. Это «препятствие» европейцы не раз пытались устранить силой, но подобные попытки разбивались о мощь российской державы, которая свою роль в мировой цивилизации видела не в утверждении собственного господства, а в достижении гармонии во взаимоотношениях народов.

Московское царство – особый и важный этап в истории России. Тогда сложилось своеобразное «служилое государство», основанное на системе «государственного феодализма» и обязанности всех без исключения подданных царя «тянуть государево тягло» в виде военной и государственной службы, выполнения различного рода повинностей, работ и т.д. Это было централизованное государство, стянувшее в единое целое население страны строгой дисциплиной, иерархией, мобилизационной экономикой. Оно решало задачи выживания Руси в неблагоприятных природно-климатических и внешнеэкономических условиях, преодоления

последствий монгольского владычества, накопления сил для превращения страны в великую державу, основанную на самобытной экономике, своеобразной политической системе и социальных отношениях. В этот период русская идея выступала в виде идеи служения государю и стране, которая сыграла важную роль в последующем развитии России. Она отрицала своекорыстие и эгоизм, приоритет личного над государственным и в определенной степени была идеей справедливости, ибо служить государству были обязаны все, без каких-либо исключений.

В конце XVII – начале XVIII вв. проявилось весьма опасное явление – в Смутное время часть элиты страны предала ее национальные интересы. Государство оказалось на грани распада. Страну спасла Земская Русь – народные ополчения. Сказался инстинкт народного самосохранения и способность народа к самоорганизации. Победили идеи патриотизма и служения. Земской собор в 1613 г. восстановил русскую государственность, избрав на царствование Михаила Романова, показав тем самым, что защита государства – дело общенародное.

Идея служения превратилась в своеобразную формулу жизни и наряду с Православием стала коренной в сознании каждого человека, что определяло мотивы его деятельности, социальное поведение и мировоззрение.

Вместе с тем в XVII веке на Руси произошел духовный раскол. Реформа патриарха Никона вбила клин в духовное тело страны, и оно покрылось глубокими трещинами. Реформы Петра I усугубили этот раскол. По одну сторону остался народ, верный традициям и вере отцов, по другую – европеизированные господствующие классы. Складывались противоречия, которых Русь ранее не знала.

XVIII век открывает новый период истории страны – на смену Московской Руси пришла императорская Россия. Исполинская фигура

Петра I – царя-реформатора – по-разному оценивается историками, философами, писателями и другими представителями интеллектуальной элиты, но в главном они сходятся: Петр Великий стал символом служения России, патриотизма и неустанных трудов на благо Отечества. В нем воплощалась суть национальной идеи предыдущих этапов истории России. Призыв Петра I «положить жизнь за Отечество» звучал в стихах и прозе, в дворянских собраниях и на крестьянских сходах. Этот призыв воплотился в единстве всех слоев российского общества во время военной угрозы 1812 г. и стал одним из духовных истоков победы над Наполеоном.

В русском национальном самосознании патриотизм связан с жертвенностью, с необходимостью, если надо, принести в жертву собственную жизнь. Идея жертвенности – высшее проявление народного духа. Философ В. С. Соловьев пи-

сал: «Истинный патриотизм требует не только личного, но и национального самоотречения». Выдающийся мыслитель XX века Алексей Лосев утверждал: «Веления Матери – Родины непререкаемы. Жертвы для этой Матери – Родины неотвратимы. Жертва же в честь и во славу Матери – Родины сладка и духовна. Жертва эта и есть то самое, что единственное только и осмысливает жизнь...». Подобное сознание патриотизма возможно только в России, чья история пропитана жертвенностью народа во благо Отечества.

Самопожертвование, отвращение к злу, готовность к бескорыстному служению – эти черты русского национального характера органично отражала русская идея, которая укоренялась в душах большинства российских граждан. Фундаментом национальной идеи был общинный дух и дух православной соборности русского народа.

В императорской России оформилась и имперская идея. Однако она не была связана с планами завоеваний, господства в мире, а обращена к своей стране. Имперское сознание воспринимало многонациональность страны не как ее особенность, а как державную целостность, единство наций и народностей, их сотрудничество, взаимопонимание и взаимная деятельность во благо общего для всех народов Отечества.

Российская империя была создана волей и трудом многочисленных наций и народностей, ее населявших, и, как писал философ В. С. Соловьев, она все больше превращалась в «христианскую семью народов». При этом философ разъяснял: «Христианская семья народов не есть непременно семья христианских народов», ее членами являются и представители других вероисповеданий – мусульмане, иудеи и др. Русская идея превратилась в общероссийскую.



Осада Москвы в период Смутного времени



Национальная идея опирается на преемственность поколений и неразрывную историческую память

Представления о России как семье народов рождали мечты о всеединстве человечества. Не случайно, что теория всеединства как перспективы развития мировой цивилизации возникла в России. Она питалась мессианскими мечтами русских о более справедливом мире, основанном на братской любви. Римской идее «разделяй и властвуй», которой веками придерживались западноевропейцы, противопоставлялась идея всеединства как магистрального пути развития человечества. Эта идея будет в центре размышлений таких выдающихся мыслителей, как Н. И. Бердяев, И. А. Ильин, С. Н. Трубецкой, С. Л. Франк и других представителей русской религиозной философии, ибо всеединство связано с христианскими представлениями о единстве мира, созданного Богом.

Русские мыслители XIX – в первой половине XX века рассматривали Россию как хранительницу сокровенного в европейской культуре, подлинных христианских ценно-

стей, любви к человеку как к Божьему творению.

Заблуждались ли они?

Нет, оказались во многом правы. Именно Россия защищала Европу от нее самой – от тех сторон ее культуры, которые несли войны и человеконенавистничество. После разрушительных войн Россия много делала для восстановления стабильности европейской международной жизни и тем самым создавала условия для динамичного развития Европы. Уникальную роль в возвращении Европы к мирной жизни сыграл Священный Союз, созданный по инициативе императора Александра I после череды наполеоновских войн. После Второй мировой войны при непосредственном участии СССР создавалась ООН, а затем объявленной Западом «холодной войне» противостоял советский призыв к мирному сосуществованию двух систем – капиталистической и социалистической.

Россия на протяжении веков являлась и является центром духов-

ности. Не случайно, что многие крупные европейские мыслители – А. Тойнби, П. Валери, В. Шубарт и другие связывали надежды на духовно-нравственное оздоровление западного мира с Россией, которая, как они считали, поможет преодолеть кризис духа – омертвление внутренней жизни человека, а вместе с ней и бытия обществ. В России сосредоточен огромный духовный потенциал, который она может вдохнуть в прагматичный Запад, все дальше уходящий от своих духовных истоков. В возрождении духовности русские и многие европейские мыслители видели предназначение России в мировой истории. Сегодня проблема духовного здоровья человека и общества в целом обострилась. Свой вклад в ее решение может и должна внести Россия. Проявлением глубокого духовного кризиса Запада являются русофобия, ложь информационной войны, пропаганда однополых браков и семей, возведенный в абсолют рационализм и превращение человека в своео-

бразного робота, живущего в виртуальном мире и др.

Казалось, что революция 1917 года и последующее строительство советского общества до неузнаваемости изменили природу и суть России. Однако сила исторической судьбы мощно заявила о себе. Советский народ сохранил традиционные качества характера, формировавшиеся веками – необычайную силу духа, жизнестойкость, терпение, самопожертвование, патриотизм, которые особенно ярко проявились в годы Великой Отечественной войны. Несмотря на огромные потери, понесенные русским человеком в XX столетии, эти внутренние свойства русской души по-прежнему живы. Жива и «всемирная отзывчивость» русского человека, о которой столь убедительно писал Ф. М. Достоевский.

В советский период русская идея трансформировалась в социалистическую идею, которая, если отбросить коросту идеологических наслоений, многое впитала из выдвинутых российской историей идей. Например, давнюю российскую мечту о справедливом мире и гармонии во взаимоотношениях стран и народов. Гуманизм в международной жизни, который проповедовал СССР, привлекал к нему симпатии людей во всех уголках мира. Немало добрых слов о нашей стране было сказано известными писателями, например, Гербертом Уэлсом и Роменом Роланом, философами, в частности многими представителями французского экзистенциализма и Франкфуртской школы в Германии.

Под влиянием СССР менялась социальная политика капиталистических стран в сторону повышения благосостояния трудящихся масс. У капитализма в лице СССР появилась социалистическая альтернатива и он не мог не эволюционировать в социально ориентированную рыночную экономику. Мир стремительно преображался и в этом преображении мощно звучал голос нашей страны, ее нацио-

нальной идеи. Современная Россия вновь выдвигает и отстаивает идеи нового мирового порядка – справедливого, гуманного, милосердного, человеческого.

Востребована ли русская идея современной Россией?

Об этом можно судить по результатам социологических опросов. Так, в 2017 году за традиционную для России идею справедливости высказывались 47% респондентов, 35% опрошенных поддержали идею возвращения к национальным традициям, моральным и религиозным ценностям, 32% высказались за великую Россию, империю, объединяющую разные народы. Численность сторонников западников-либералов и почвенников-консерваторов составляет всего три и пять процентов. Основные симпатии населения сосредоточены вокруг идеи сильного, социально ориентированного государства.

Примечательно также, что за период с 2002 по 2017 годы с 55 до 36 процентов сократилась доля россиян, считающих, что прошлое и будущее страны связано с Европой. И, напротив, возросло число тех, кто полагает, что наша страна представляет собой особую цивилизацию на стыке Европы и Азии. Мы – Россия, и нам этого вполне достаточно. Более того, ряд социологов считает, что у населения востребован новый исторический проект «альтернативной Европы».

Можно приводить и другие результаты социологических опросов. Они свидетельствуют, что в сознании большинства российских граждан живут идеи, выкованные отечественной историей. Дает о себе знать сила исторической памяти и национальных идей смысла и миссии России в мире. На эти духовные потребности российских граждан следует опираться в политике развития современной России.

История преподавала нам много уроков. Один из главных: переломные эпохи разрухи и гражданских войн, таких как смута начала XVII века, революция 1917 года,

события «перестройки» и 1990-х годов, связаны с безответственностью власти и изменой национальным интересам со стороны части политической элиты.

Мы обязаны понимать, что предательство представителей элиты – это далеко не случайность, а проявление старых антироссийских настроений, бытовавших в высших слоях общества. Их носителями была радикальная оппозиция царизму, а вместе с ним и национальной России. Над Россией насмехались и издевались, обливали ложью ее традиции, менталитет народа и как к царству истины, света и добра относились к Западу. Подобные настроения играли свою разрушительную роль в критические времена истории России.

Они и до сих пор не изжиты. Многие средства массовой информации так пишут и вещают о прошлом и настоящем своей страны, что при подобных «радетелях» Отечества нет надобности во внешних врагах: сами вновь начнем все рушить до основания, а затем...

Но как свести к минимуму угрозу перерождения нашей элиты? Думается, она должна формироваться не только и не столько по карьерному принципу. Люди должны получать высокие должности не потому, что жаждут власти, а потому, что искренне стремятся к служению своей стране и своему народу. И если каждый из нас интуитивно отличает одних от других, то, безусловно, механизм отбора и продвижения подвижников национальной идеи может и должен быть создан нашим государством.

В истории нашей страны всегда очень многое зависело от качеств лидера, стоящего во главе государства. Сегодня президент – В. В. Путин, и страна возвращается на свой исторический путь. Но что будет завтра? Неужели мы будем зависеть от «лотереи» выборов? Необходима такая политическая система, которая полностью исключит возможность прихода к руководству государством политическим Ма-



Крымский мост

ниловым, склонным к забвению национальных интересов страны. Для этого нужна новая политическая элита, интересы которой укоренены в интересах России, способная самоотверженно их отстаивать и защищать. Без подобной элиты положение страны будет весьма неустойчиво. Нужен класс, который вдохнет в Россию новые силы созидания и самосохранения.

Второй главный урок – всякое отречение от прошлого есть зло. Поэтому следует восстанавливать нашу историческую память. Здесь огромную роль играют учебные курсы истории. Одна из главных задач заключается в том, чтобы помочь молодежи понять самобытность и своеобразие России в мировой

истории, предоставить им возможность разглядеть глубинные силы, которые выводили Россию на только ей предназначенный путь, который шел и в общецивилизационном русле.

Исключительное значение имеют формирование чувств сопричастности к истории Отечества, глубокого сопереживания ее судьбе, ощущения, что родная история живет здесь и сейчас в наших душах и сердцах, что Россия – уникальная цивилизация. Она интересна миру и ценна для него именно своеобразием, многоцветием красок и колорита исторического бытия. Подгонять ее под западные лекала значит нанести вред России и обеднить мир.

Наконец, существенно важно важно сформировать у молодежи на основе представлений о непрерывности и взаимообусловленности исторических процессов убеждение, что каждое новое поколение приходит в мир не для того, чтобы в очередной раз опрокинуть традиции, а лишь затем, чтобы органически в них вписаться и приумножить собственным творчеством и созиданием.

Третий урок: Россию нельзя возродить только экономическими средствами, необходимо духовно-нравственное возрождение, которое на основе культы денег и идей потребительского общества невозможно. В нашем распоряжении уникальное духовное богатство – национальная идея, представляющая собою осознание смысла и предназначения России.

Национальная идея – это призвание России в мире, зов веков, который необходимо услышать, осмыслить и, следуя ему, созидать новую Россию. Следует помнить, что национальная идея России формировалась как идея содружества наций и народностей. Она впитала в себя и национальные идеи татар, башкир, евреев, якутов и других народов, населяющих нашу необъятную страну. Именно согласие народов и их стремление к совместной исторической жизни были главными побудительными мотивами мыслителей, писателей, поэтов, представителей различных видов искусства и науки в обосновании бесценного дара всеединства народов.

ЛИТЕРАТУРА

1. А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. Психологические аспекты поиска российской национальной идеи // Вопросы философии. 2016. № 8.
2. А.Ф. Киселев. Русское мессианство // Высшее образование сегодня. 2017. № 7.
3. Вяч. Иванов О русской идее. М., 1992.

LITERATURA

1. A.L. Zhuravlev, A.V. Yurevich. Psihologicheskie aspekty poiska rossijskoj nacional'noj idei // Voprosy filosofii. 2016. № 8.
2. A.F. Kiselev. Russkoe messianstvo // Vysshee obrazovanie segodnya. 2017. № 7.
3. Vyach. Ivanov O russkoj idее. M., 1992.

Л. Г. Гулиева,
Бакинский государственный университет

Современные диалектологические разработки и возможности их применения в системе высшего образования

Как известно, диалектный язык является специфической формой национального русского языка. Поэтому диалектология занимает важное место в системе подготовки специалистов высшего филологического образования. Она включена в основную профессиональную образовательную программу «Филология (Прикладная филология: русский язык и литература)» и относится к числу обязательных учебных дисциплин.

Современная диалектология опирается на достижения в области полевой лингвистики, когнитивистики, используя новые принципы и методы применительно к диалектным материалам.

Значение полевой лингвистики, связанной с практикой экспедиционных работ по изучению местных диалектов, трудно переоценить. Собираение диалектного материала, его дальнейшая обработка, сохранение, фиксация в словарях являются неотъемлемой частью полевой лингвистики.

При изучении лексического значения собранных в полевых условиях диалектных единиц исследователь должен учитывать фоновую информацию, поскольку только это знание может помочь в раскрытии многих сторон диалектного языка. Например, в говоре села Славянка Гядабейского района Азербайджана слово *верба* используется в значении «любое дерево». Как отмечает исследователь лексики села Славянка С. Д. Кац, слово *дерево* представле-



Бакинский государственный университет

но в речи старшего поколения только в своем производном *деревянный*. Люди среднего возраста и молодежь, наряду со словом *верба*, употребляют и слово *дерево*. Дети в этом отношении так же консервативны, как и старики. В селе Славянка, кстати, обращает на себя внимание почти полное отсутствие деревьев на улицах (сведения относятся к началу 1960-х гг.). По словам старожилков, сажать деревья запрещала им религия. Первые фруктовые деревья появились в Славянке на школьном участке. Затем по настоянию школы был заложен небольшой общественный фруктовый сад возле минерального источника (*нарзан*), несколько позже фруктовые деревья

появились и на индивидуальных огородах. Следствием этого нелепого запрета, по мнению С. Д. Кац, считается отсутствие в Славянке специального понятия *сад* и обозначение всех пород деревьев одним словом *верба*. Так, в беседе с информантом на вопрос, что такое *калина* (слово из песни, которую пели местные жители), последовал ответ «*Какась верба*» (запись 1961 г.). Однако в советский, а также в постсоветский период «молодежь, получив образование, отходила от традиций предков...» [1, с. 70]. Жизнь вносит свои коррективы в привычный уклад русских переселенцев, и «многие традиции духовных христиан уже забыты» [2, с. 225].



ЛАЛА ГУСЕЙН ГЫЗЫ ГУЛИЕВА

доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой русского языкознания Бакинского государственного университета. Сфера научных интересов: русская диалектология, ономастика, лингвистическая типология, лингвокультурология. Автор 150 опубликованных научных работ

Рассматриваются достижения в области диалектологии, в частности полевой лингвистики, когнитивистики. Описывается современное состояние русского островного говора на примере села Славянка Гядабейского района Азербайджана. Показано значение новейших разработок в области русской диалектологии, которые создают различные возможности их применения в системе высшего образования.

Ключевые слова: место диалектологии в системе высшего образования, русская диалектология, когнитивная диалектология, русский островной говор, учет фоновой информации, составление диалектологических словарей.

The article deals with the achievements of dialectology, in particular the field linguistics, cognitive linguistics. The state of the Russian island patios is described on the example of the village Slavyanka of the Gedabey region of Azerbaijan. The special attention is given to the newest elaborations of the Russian dialectology that cause the different opportunities of their use in the system of education in higher schools.

Key words: the place of dialectology in the system of higher education, Russian dialectology, cognitive dialectology, island patois, registration of the background information, compiling of dialectological dictionaries.

В настоящее время село утопает в зелени, много фруктовых деревьев, названия которых зафиксированы в «Словаре русского островного говора Азербайджана». Теперь у них есть свои фрукты – *яблоки, дули* (груши), *пенджафа* (слива), *алча* (альча), *кфузовник* (крыжовник). Например: «У нас на огороде и яблоки, и дулечки, и кфузовник есть. Мы дулечка гутарым, а можно и груша» [3, с. 196]. «А то шишо алча бывае, пенджафа, а эта – скороспелка» [4, с. 299].

При полевом сборе материала возможны ситуации, когда носитель говора спрашивает собирателя: «Как гутарить — как сейчас или как раньше?». Этот факт однозначно говорит о речевой универсальности носителей говора.

Нынешнее состояние русского островного говора Азербайджана можно сравнить с состоянием исчезающих языков малочисленных народов: старшее поколение – основной носитель говора, в речи ко-

торого сохранился исходный диалектный материал, – уходит, а молодежь уже не говорит на местном говоре. Что касается среднего поколения, то оно в своей речи беспорядочно употребляет диалектные единицы, отдавая предпочтение словам общенародным. А это показатель разрушения диалектной системы. Естественно, сказанное относится к местному говору. Исследователь русских народных говоров Л. Л. Касаткин отмечает: «Диалекты русского языка – реальность настоящего времени. Их исчезновение не произойдет и в ближайшем будущем. Однако они заметно изменяются, деградируют. Кроме действий, направленных на задержку разрушения русских диалектов, нужна и наиболее полная фиксация их современного состояния» [7, с. 16]. Учитывая это, в Азербайджане активно ведется работа по сохранению одного из уникальных островных говоров русского языка. Сотрудниками кафедры русского языкознания Бакинского государственного университета был составлен «Лексикон русского островного говора Азербайджана», изданный в 2014 г. Он написан на основе диалектных материалов, собранных в русских селах Азербайджана. Издаются научные труды (Э. А. Гейдарова, Л. Г. Гулиева, Г. Д. Удалых и др.), имеющие не только теоретическое, но и большое практическое значение, поскольку активно используются в вузовском образовании в рамках курсов «Русская диалектология», «Лексика современного русского языка» (раздел «Диалектизмы»), на диалектологической практике, при написании дипломных и курсовых работ.

Русский островной говор Азербайджана (южнорусский по своей основе), как и другие русские говоры, нивелируется, постепенно исчезает. Говоря о нивелировке русских говоров, следует учитывать и другую тенденцию, происходящую в диалектной системе русского языка. О становлении новых русских диалектов пишет В. И. Трубинский:



Село Славянка



Вот так еще недавно выглядели жители Славянки

«Крестьянские говоры существуют и в наши дни, однако их радикальное преобразование предопределено. Русские территориальные диалекты как таковые не исчезнут. Уходят старые – грядут новые. Грядут вопреки действию деструктивных сил. Собственно происходит то, что присуще и другим языкам высокоразвитых этносов. Возникают новые территориально-системные образования – региолекты. Они охватывают обычно ареалы ряда смежных старых диалектов» [9].

В настоящее время большое внимание при изучении диалектного языка уделяется когнитивной диалектологии [5, с. 100–101], которая, основываясь на коммуникативной функции говора, выявляет различные концепты диалектной культуры. Наибольший интерес в связи с этим вызывает лингвокультурологический аспект исследования диалектного языка, отражающий культуру народа – носителя диалекта, его мышление, картирова-

ние окружающего мира, существующее в ментальности народа и т.д.

Исследование семантической структуры лингвистических единиц раскрывает видение мира носителями данного языка. Отсюда вытекает, с одной стороны, расхождение микросистем в различных языках, а с другой стороны, их изоморфизм в тех сферах, где совпадают внеязыковые реальности, существующие независимо от сознания носителей языка, а также проявляется универсальный компонент в мышлении людей.

Как отмечает Н. И. Толстой, «само понятие и явление „диалект“ не следует воспринимать как чисто лингвистическое, основанное исключительно на языковой характеристике. Это явление и понятие даже не этнолингвистическое, а лингвокультурологическое, лингвоэтнографическое» [8, с. 13]. Изучая диалектные тексты самого разного профиля (рассказы об обычаях, традициях, воспоминания о прошлой жизни и повествования о настоящей, каса-

ющиеся самых разных сторон быта, труда, производственной деятельности и т.д. носителей говора), исследователь-диалектолог вырабатывает, формирует способы отбора и обработки диалектного материала, выявляет основные диалектные концептосферы, дающие возможность создания тезаурусных словарей, отличающихся от существующих диалектных словарей.

Когнитивное направление в изучении народных говоров, привлечение дополнительных источников, учет фоновой информации, выявление не только ключевых, но и периферийных концептосфер, которые через лексическое значение диалектных единиц отражают мышление носителей говора, способствуют углубленному проникновению в природу концепта как ментальной сущности, отражающей представление человека об окружающем мире, сделают возможным достижение нового уровня в развитии диалектологии как науки.



Традиционная утварь духоборов

ЛИТЕРАТУРА

1. Гейдарова Э.А., Зарипов Р.Б. У нас, в азербайджанском селе Ивановка // Высшее образование сегодня. 2017. № 10.
2. Гейдарова Э.А. Языковой портрет русского островного говора Азербайджана. М.: Университетская книга, 2017.
3. Гулиева Л.Г., Мамедбейли Ф.Г., Гейдарова Э.А., Керимова Г.О. Словарь русского островного говора Азербайджана. 2-е изд., доп. Баку, 2006.
4. Гулиева Л.Г., Гейдарова Э.А. Лексикон русского островного говора Азербайджана. Баку, 2014.
5. Демешкина Т.А. Когнитивная диалектология: проблемы и перспективы // Русский язык: исторические судьбы и современность: материалы III Междунар. конгресса (20–23 марта 2007 г.). М.: МГУ, 2007.
6. Кац С.Д. Лексика говора села Славянки Кедабекского района Азербайджанской ССР. АКД, Баку, 1963.
7. Русская диалектология / Под ред. Л.Л. Касаткина. М.: Академия, 2005.
8. Толстой Н.И. Некоторые соображения о реконструкции славянской духовной культуры // Славянский и балканский фольклор. Реконструкция древней славянской духовной культуры: источники и методы. М.: Наука, 1989.
9. Трубинский В.И. О новых территориально-системных образованиях в русской разговорной стихии // Русский язык: исторические судьбы и современность: материалы II Междунар. конгресса (18-21 марта 2004 г.). М.: МГУ, 2004.

LITERATURA

1. Gejdarova Eh.A., Zaripov R.B. U nas, v azerbajdzhanskom sele Ivanovka // Vyssee obrazovanie segodnya. 2017. № 10.
2. Gejdarova Eh.A. Yazykovoj portret russkogo ostrovnogo govora Azerbajdzhana. M.: Universitetskaya kniga, 2017.
3. Gulieva L.G., Mamedbejli F.G., Gejdarova Eh.A., Kerimova G.O. Slovar' russkogo ostrovnogo govora Azerbajdzhana. 2-e izd., dop. Baku, 2006.
4. Gulieva L.G., Gejdarova Eh.A. Leksikon russkogo ostrovnogo govora Azerbajdzhana. Baku, 2014.
5. Demeshkina T.A. Kognitivnaya dialektologiya: problemy i perspektivy // Russkij yazyk: istoricheskie sud'by i sovremennost': materialy III Mezhdunar. kongressa (20–23 marta 2007 g.). M.: MGU, 2007.
6. Kac S.D. Leksika govora sela Slavyanki Kedabekskogo rajona Azerbajdzhanskoj SSR. AKD, Baku, 1963.
7. Russkaya dialektologiya / Pod red. L.L. Kasatkina. M.: Akademiya, 2005.
8. Tolstoj N.I. Nekotorye soobrazheniya o rekonstrukcii slavyanskoj duhovnoj kul'tury // Slavyanskij i balkanskij fol'klor. Rekonstrukciya drevnej slavyanskoj duhovnoj kul'tury: istochniki i metody. M.: Nauka, 1989.
9. Trubinskij V.I. O novyh territorial'no-sistemnyh obrazovaniyah v russkoj razgovornoj stihii // Russkij yazyk: istoricheskie sud'by i sovremennost': materialy II Mezhdunar. kongressa (18-21 marta 2004 g.). M.: MGU, 2004.

*Л. Б. Шнейдер, А. А. Кулямзина,
Российский новый университет*

Сценарии профессионального самоопределения и особенности личности педагогов

В условиях динамично изменяющейся структуры общества меняются акценты в отношении специалиста к себе и к миру, обостряется проблема активности и самоэффективности отдельного индивида и социально-профессиональных групп. В последние годы в теории и практике профессионального развития все больше ощущается необходимость широкого осмысления сущности и смысла труда конкретных профессиональных групп, например педагогов, специфики их профессионального самоопределения. На первый план все чаще выдвигаются проблемы, связанные со становлением и реализацией профессиональных сценариев.

В отечественной научной и публицистической литературе термин «профессия» употребляется чаще всего в четырех разных значениях, выделенных Е. А. Климовым [5]. Прежде всего под ней подразумевают общность людей, занятых в конкретной области; саму область трудовой деятельности; работу, процесс деятельности в определенной области; качественную определенность человека как специалиста.

Профессии описываются как в терминах, выражающих присущие им свойства, т.е. обязанности, умения, навыки, так и в таких характеристиках, как престиж, уровень требуемого образования, материальный достаток, социальная значимость труда, привилегии и др. Профессиональное служение тре-



Российский новый университет

бует выполнения функциональных обязанностей, соблюдения этических норм и следования правилам профессионального сообщества.

Решение проблемы самореализации человека на профессиональном поприще связано с вопросами профессиональной пригодности и готовности [11]. Свойство «пригодность» отличается тем, что может быть приписано лишь конкретной ситуации, включающей обязательно два компонента: «данный человек» и «данная специальность». Свойство «профессиональная пригодность» не присуще человеку как таковому. Профпригодность – это взаимное соответствие данного че-

ловека и конкретной области приложения его сил в данное время.

Оценка уровня профессиональной готовности человека к какому-либо труду должна основываться на следующих критериях: удовлетворенность трудом и взаимоотношениями в коллективе; успешность в овладении профессией или в работе; психофизиологическая «цена» труда. Также в качестве признаков готовности человека к профессиональной деятельности рассматривается степень сформированности у него основных психических регуляторов деятельности: «образа объекта» (субъективного образа профессии); «образа субъекта»



ЛИДИЯ БЕРНГАРДОВНА ШНЕЙДЕР

доктор психологических наук, профессор кафедры педагогического образования Российского нового университета. Сфера научных интересов: психология девиантного поведения детей и подростков, психология семейных отношений, психология развития, психология профессиональной деятельности, профессиональная идентичность, психологическое консультирование; школьно-семейное консультирование. Автор 200 опубликованных научных работ



АННА АЛЕКСАНДРОВНА КУЛЯМЗИНА

Магистрант, преподаватель кафедры педагогического образования Российского нового университета. Сфера научных интересов: психология, биографизация педагогического работника. Автор 2 опубликованных научных работ

Показано, что профессиональное самоопределение в педагогических профессиях может иметь определенные сценарии, определяющиеся рядом параметров. Под профессиональным сценарием понимается программа (порядок действия, ключевые моменты и детали развития, очередность событий, содержательное наполнение и построение) профессионального служения и реализации себя как специалиста.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, профессиональный сценарий, эмпирическое исследование, респонденты, педагоги.

The article argues that professional identity in teaching professions may have certain scenarios, which is determined by a number of parameters. Under the professional scenario refers to the program (the order of steps, key points and details of the development, sequence of events, content and build), professional service, and self-realization as a specialist.

Key words: professional identity, professional script, an empirical study, the respondents, teachers.

(образа «Я» – самосознание); «образа субъектно-субъектных и субъектно-объектных отношений» (профессионального самосознания) [5].

В связи с этим, с одной стороны, повышается значение внутренней работы по обнаружению этих профессионально-дифференцирующих признаков, а с другой стороны, возрастает роль других людей, которые бы замечали эти признаки и признавали их. Профессиональное служение также связано с нравственными профессиональными ориентирами, выражающимися в ощущении субъектности своего труда, ответственности за него и в переживании собственной профессиональной самоэффективности [12].

Р. Л. Кричевский отмечает, что оценка людьми своей эффективности обуславливает выбор ими профессиональной деятельности и профессиональной общности. Люди охотно берутся за такие дела и выбирают такую социальную среду, которые подвластны их контролю. Их убежденность в своей эффективности влияет на уровень мотивации, отражающейся в величине и продолжительности прилагае-

мых усилий по выполнению задачи, она позволяет не расслабляться и быстро восстанавливать уверенность в себе в ситуациях неудач. Под влиянием самоэффективности в сознании человека часто формулируются сценарии будущего поведения в различных жизненных ситуациях. Люди с сильной верой в собственную эффективность мысленно набрасывают успешные сценарии, ориентирующие их на удачное выполнение задачи [6].

Современный мир расширяет возможности для самоопределения специалистов. Развитие человека как субъекта профессиональной деятельности идет по пути «пошагового возникновения и даже преднамеренного создания им некоторых возможностей», из которых какие-то выбираются для реального осуществления. При этом в связи с исключительным многообразием и нестандартностью любых ситуаций в обществе, в мире труда и в профессиональной сфере, высоким уровнем неопределенности возможных исходов из нестандартных ситуаций принципиально невозможно заранее предвос-

хитить весь трудовой жизненный путь человека [5].

С учетом рассматриваемой социально-профессиональной ситуации Д. Сьюпер создал теорию, в которой выдвинуты следующие положения.

1. Каждый человек имеет способности, интересы и свойства личности.
2. Их совокупность определяет соответствие человека определенному ряду профессий и наоборот.
3. Наряду с этим профессиональный выбор определяется как объективными, так и субъективными условиями профессионального развития, что делает профессиональное самоопределение многомерным и неоднородным.
4. Само профессиональное развитие включает ряд последовательных стадий и фаз.
5. Его особенности определяются социально-экономическим уровнем исходной семьи, образовательным цензом родителей, свойствами индивида, его профессиональными намерениями и возможностями и др.
6. На разных стадиях развития можно управлять, способствуя формированию у индивида интересов и способностей и поддерживая его в стремлении «попробовать» себя в реальной жизни.
7. Профессиональное развитие состоит прежде всего в развитии и реализации «Я-концепции», проявление которой в реальности происходит при проигрывании и исполнении профессиональных ролей.
8. Удовлетворенность работой зависит от степени реализации способностей, интересов, свойств личности в профессиональных ситуациях, что в значительной степени определяется возможностью играть ту роль, которая казалась подходящей на начальных стадиях профессионального развития – «пробуждения и исследования» [10].

Свою роль в становлении сценариев и особенностей профессионального самоопределения играют определенные ожидания и предпочтения, некие идеальные образы выбранной профессии и себя в ней у каждого человека.

Возможно возникновение ошибочного (ложного) профессионального самоопределения, построенного на основе престижа профессии, элитарности профессиональных групп, супероригинальности функционального «Я». В этих случаях внутренние ресурсы профессиональной идентичности остаются незадействованными, весь упор сделан на внешний аспект, антураж.

В психологическом смысле, по Эриксону, в процессе профессионального самоопределения человек проходит те же этапы, что и при социализации: доверие, автономия, инициативность, достижение, идентичность, интимность, творчество, интеграция. В устойчивом окончательном варианте оно происходит только на достаточно высоких уровнях овладения профессией и выступает как устойчивое согласование основных элементов профессионального процесса [9].

Наиболее адекватным целям нашего исследования является подход В.Я. Ляудис, рассматривающей память (в ее основных формах: досознательной, произвольной; внешнеопосредованной переходной; произвольной и метапамяти) как «регуляторное образование личности, направленное на пространственно-временную (хронотопическую) организацию поведения, деятельности и отношений в соответствии со смыслами и целями личности» [7, с. 9–33]. Именно эти внутренние факторы и лежат в основе конструирования сценариев профессионального самоопределения.

Далее уместно обратиться к взглядам Э. Берна, определяющего сценарий как постоянно развертывающийся жизненный план,

который формируется в раннем детстве под влиянием родителей. Концепция о том, что детские впечатления оказывают сильное влияние на матрицу поведения взрослых людей, является центральной в теории транзактного анализа. В сценарной теории ключевой является идея, согласно которой ребенок составляет определенный план своей жизни и формирует основные взгляды на жизнь [3].

Следуя в русле представлений Э. Берна и его последователей, можно заключить, что существует и определенный профессиональный сценарий человека. Под ним мы будем понимать программу (порядок действий, ключевые моменты и детали развития, очередность событий, содержательное наполнение и построение) профессионального служения и реализации себя как специалиста. В нем есть те модели поведения, которые заблаговременно прописаны для определенных ситуаций и определенных профессий, в том числе педагогических. Однако взаимосвязь особенностей личности и профессионального сценария педагогов остается неизученной проблемой.

На основе проведенного теоретического анализа сформулирована *цель эмпирического исследования*: выявить личностные особенности и сценарии профессионального самоопределения у представителей педагогических профессий.

Выборка исследования: 31 педагог, в том числе 29 женщин и двое мужчин; возраст респондентов от 21 до 59 лет. Состоят в браке 23 человека, не состоят 9.

Особое внимание при организации эмпирического исследования уделялось вопросам этики научного исследования, общему состоянию респондентов и их отношению к тестированию, для того чтобы избежать влияния посторонних переменных.

Следует отметить, что на этапе диагностического обследования подбирались надежные и валидные методы психодиагностики, позволяющие получить достоверные данные. Для этого использовался комплекс взаимодополняющих методов исследования.

Рассмотрим подробнее выбранный нами диагностический инструментарий.

Анкетирование

Респондентам была предложена авторская анкета, которая вклю-



Жажда профессиональное призвания

чала 20 вопросов. Цель анкетирования – изучение и описание выборки.

Краткий вопросник Э. Берна

Список, предлагавшийся респондентам, содержит только вопросы, непосредственно относящиеся к сценарному анализу, и рассматривается как дополнение полной профессиональной истории [3].

Тест «Личная эгограмма» (М. Барановская)

Это методика исследования ведущих эго-состояний, операционализирующая теорию транзактного анализа Э. Берна, согласно которому, каждый человек ежеминутно реализует в своем поведении одну из трех ролей: Взрослого, Родителя, Ребенка. По мнению Э. Берна, в различных ситуациях активизируются различные эго-состояния.

С помощью теста «Личная эгограмма» можно выделить следующие эго-состояния:

- 1) КР – эго-состояние «Критикующий Родитель»;
- 2) «Заботливый Родитель»;
- 3) «Взрослый»;
- 4) «Свободный или Естественный Ребенок» (Свободное Дитя);
- 5) «Адаптивный Ребенок» (Адаптирующееся Дитя) [2].

Методика анализа ранних воспоминаний А. Адлера

В основе метода анализа ранних воспоминаний лежит положение З. Фрейда о том, что детские воспоминания представляют собой не настоящий след давних впечатлений, а его позднейшую обработку, подвергшуюся воздействию различных психических сил более позднего времени. Результатом анализа ранних детских воспоминаний являются выводы о жизненном стиле личности (отношение человека к миру и самому себе, направленность его устремлений и выработанные им паттерны поведения, подходы к решению жизненных проблем). Для сценарного анализа важна фундаментальная оценка человеком самого себя и своего положения [1].

Охарактеризуем полученные результаты. Как отмечалось, в иссле-

довании принял участие 31 педагог. Все респонденты работают в различных школах Москвы и Подмосковья. Средний возраст педагогов – 34 года, средний стаж – 13 лет. 35% выборки представлены молодыми педагогами (возраст до 25 лет), 42% педагогами среднего возраста (до 50 лет включительно) и 23% – педагоги старшей возрастной группы (свыше 50 лет).

Основная часть педагогов (84%) из изучаемой выборки утверждают, что пришли на работу в школу, потому что нравится педагогическая профессия и устраивает стабильная работа. Только 3% респондентов среднего возраста указали на то, что в школу их привела безысходность. Такое же число респондентов (3%) и тоже среднего возраста затруднились обосновать свой выбор профессионального служения. Данные результаты свидетельствуют в пользу того, что педагогами сделан сознательный и позитивно окрашенный выбор образовательного учреждения. Практически все (94%) педагоги (кроме двух) имеют педагогическое образование.

97% респондентов указывают, что им нравится работа педагогом, 3% – что нет.

В работе педагогом респондентов устраивает содержание работы (58%), стабильный характер работы (6%), межличностные отношения (16%), оплата труда (10%), график работы (13%). 13% респондентов устраивает все.

Самое главное в работе педагога, по мнению респондентов, децентрация (любовь к детям, взаимодействие с ними и пр.) – 52%, интрацентрация (на себя, свое самообразование и пр.) – 42%, делцентрация – 10% (концентрация на условиях труда, проведении уроков и пр.).

Если начать жить заново, стали бы вновь педагогом 94% респондентов, и только 6% ответили отрицательно.

В качестве эталона педагога 35% респондентов называют классиков

педагогике (Ушинского, Макаренко и пр.) и известных педагогов современности (Амонашвили и др.), 23% своих коллег, 10% своих учителей. 3% ориентируются на свою маму как эталон педагога. 16% отметили, что таковых не имеют.

Семья относится к профессиональной педагогической деятельности респондентов в основном положительно (94%), но в отдельных случаях безразлично (6%) или отрицательно (3%).

Проблемными зонами в профессиональной деятельности для педагогов являются загруженность бумажной работой (23%), условия трудовой деятельности (16%), неадекватная оплата их труда (13%), временная загруженность (10%), взаимодействие с родителями (10%), повышенная ответственность (6%).

При этом помимо школы работали 61% опрошенных респондентов. 39% никаких других мест работы не имели. Как видим, число людей, искавших свое место в жизни достаточно велико, но тем не менее в итоге они остановили свой выбор на педагогической профессии. За спиной у респондентов отличная (29%), хорошая (61%) и средняя успеваемость (10%) в школе. 35% респондентов уже в школе мечтали о профессии учителя. Остальные опрошенные педагоги видели себя в детстве в роли врача, актрисы, балерины, парикмахера, повара, писателя, ветеринара, археолога. Обращает на себя внимание, что детские предпочтения носят нормативный характер, инициированный городским образом жизни.

В этом контексте интересны ранние воспоминания наших респондентов. В основе метода анализа ранних воспоминаний лежит предположение сторонников психоанализа о том, что детские воспоминания представляют собой не настоящий след давних впечатлений, а его позднейшую обработку, подвергшуюся воздействию различных психических сил более позднего времени. Результатом

такого анализа являются выводы о жизненном стиле личности (отношение человека к миру и самому себе, направленность его устремлений и выработанные им паттерны поведения, подходы к решению жизненных проблем). Для сценарного анализа, по мнению А. Адлера, важна фундаментальная оценка человеком самого себя и своего положения [1].

По результатам, полученным с помощью методики ранних воспоминаний А. Адлера, выявлено, что в ранних воспоминаниях опрашиваемых педагогов непременно (100%) присутствуют люди (сам субъект воспроизводимого воспоминания, сотрудники детского сада, родители, бабушки, дедушки и другие старшие родственники). Обнаруживается, что в запечатленном детском сознанием образе есть взрослый (ые) и ребенок. Сюжетно в ранних воспоминаниях предстает какая-то новая для ребенка ситуация и возбуждение, связанное с ней (65% упоминаний). Это возбуждение может окрашивать ситуацию страхом или тревогой (13% случаев). Описание ситуации чаще всего сопровождается перечислением деталей моторного (48%) или зрительного праксиса (19%).

Ф. Йейтс, ссылаясь на классическое определение памяти, повторяемое из века в век, заключает, что искусная память состоит из мест и образов. В приложении к профессиональному самоопределению место, удерживаемое в памяти, может быть указано как место профессионального служения (вспомним выражение «человек на своем месте»), а образы, удерживаемые в памяти, конструируют, предвосхищают сценарии профессиональной деятельности и образ себя в профессии [8].

В связи с этим уместно обратиться к анализу обстановки и действиям, воспроизводимым по ранним воспоминаниям. Чаще всего ребенка куда-то вели (в детский сад, церковь, на стадион 23%), везли (на море 16%) или перемещали (переезд на дачу 6%).

Иногда местом действия являлся родной дом (26%), куда кого-то приво-дили или должны привезти (гостей, друзей, родственников). Действия са-мого респондента в воспоминаниях носят, главным образом, активный характер (87%), реже – пассивный (13%). Поскольку, как известно, педагогом в античности называли раба, сопровождавшего ребенка в учебное заведение, то упоминание о том, что ребенка вели, перемещали, достав-ляли куда-то, наводит на мысль, что в ранних детских воспоминаниях уже присутствуют профессиональ-ные приоритеты, связанные с педа-гогической деятельностью. В пользу этого же свидетельствуют неизмен-ное упоминание связки «взрослый – ребенок», а также ситуация непре-менной новизны и связанного с ней возбуждения.

Эмоциональная окраска воспо-минаний представлена прежде все-го позитивными (77%), нейтраль-ными (13%) и отрицательными (10%) эмоциями. По-видимому, возбуждение, порождаемое новой ситуацией, продуцировало широ-кий эмоциональный спектр у ре-бенка.

В детстве любимыми сказками у респондентов были 1) женские сказки (согласно Р.П. Ефимкиной, такая отнесенность определяется по половой принадлежности глав-ного героя) [4]; 2) сказки о зверях («Сказка о глупом мышонке», «Том и Джерри», «Курочка ряба», «Три поросенка», «Серый волк и семе-ро козлят», «Айболит» и др.). Вы-бор сказки, очевидно, обусловлен культурой, воспитанием и неред-ко современной ситуацией в обла-сти литературы и кино. Среди жен-ских сказок преобладают: «Золуш-ка» (23%), «Красная Шапочка» (10%) «Дюймовочка» (3%), «Снежная ко-ролева» (3%) и др.

Среди любимых сказочных геро-ев преобладают женские персона-жи (39%) и зверята-мальши (29%). Любимые сказки и любимые герои сказок не принадлежат одному сю-жету: сказки любят одни, а любимы-ми героями считают персонажей из

других сказок. Но тематическая от-несенность и в той и в другой обла-сти выборов совпадает. Главное, что интересует педагогов из изучаемой выборки – проблематика взрослых и детей, что вновь наводит на мысль о раннем (бессознательном, непро-извольном) профессиональном са-моопределении.

В настоящий момент больше все-го респондентов беспокоят чувства тревоги, страха, грусти и беспокой-ства (45%), усталости (6%), ответ-ственности (6%). Наряду с этим об-наруживаются доброжелательные чувства (10%). Есть и эмоциональ-ная притупленность – безразличие, равнодушие (10%). Проявление беспокойства у респондентов зани-мает разное время (от нескольких минут до нескольких дней). И про-ходит оно по-разному: от момен-тального исчезновения до несколь-ких часов.

Самые распространенные темы для домашнего обсуждения – се-мейные (52%) и рабочие (29%) про-блемы, события прошедшего дня (16%). 6% приходится на разгово-ры об интересных событиях, теа-тральных новинках, политике и пр.

Описывая себя, респонденты (90%) указывают свои положи-тельные характеристики («твор-ческая личность», «общительная», «добрая», «успешный человек», «не-конфликтный», «дети – мое все» и пр.). На наличие негативных, ме-шающих качеств указывают 16% респондентов. Чувство тупика, бес-силia, обесценивания себя и своей деятельности знакомо 52% респон-дентов («да, когда очень устаю», «посещает периодически», «было в прошлом» и др.).

Через пять лет респонденты пред-полагают продолжать занимать-ся педагогической деятельностью (71%) или больше времени посвя-щать своим детям и внукам (10%), отдыхать (16%). 13% в рамках свое-го профессионального пристрастия планируют открыть собственное дело (творческую студию, гончар-ную мастерскую и пр.), 10% плани-руют декретный отпуск.

Свою трудоспособность, активность и продуктивность педагоги оценивают высоко. После выхода на пенсию педагоги планируют заняться отдыхом, путешествиями, вязанием, дачей, внуками, чтением, разведением собак и пр. (87%). Только 6% педагогов намерены продолжать педагогическую деятельность («очень долго, так как профессия интересная», «насколько хватит здоровья»). 16% вообще об этом не задумывались.

Работа как место приложения своих знаний и умений нравится 97% респондентов. Но в ней есть и мучительные, по мнению педагогов, моменты. Они связаны с не устраивающим их рабочим графиком, тратой времени на бумаги (журналы), отсутствием личного кабинета, невысоким уровнем заработной платы, тотальным контролем, повышенной степенью ответственности за детей, быстрой истощаемостью вследствие усталости, недостаточной полной отдачей от своей работы.

В профессиональной деятельности внимание педагогов сконцентрировано главным образом на личности обучающегося и своей компетентности. Есть «желание учиться всю жизнь», «делать что-то еще, кроме проведения уроков в школе», «вовлекать людей в состояние потока». Особо подчеркивается значимость в профессиональной деятельности любви к детям, профессионализма и творчества.

На основании обобщенного анализа ответов на вопросы респонденты были разделены на три группы (по аналогии с жизненными сценариями победителя, непобедителя и неудачника) в зависимости от вида сценария, рассмотренного в контексте профессионализации (табл. 1).

Первая группа (20% респондентов) – «Успешные специалисты». Для людей с этим сценарием характерны принятие ответственности за свою жизнь и способность к решительным действиям для достижения цели. Цели, которые они ставят, как правило, достигаются легко и радостно.

Вторая группа (47%) – «Адаптивные труженики». Этих респондентов отличает высокая трудоспособность, которая направлена не на достижение каких-либо высоких целей, а на то, чтобы удержаться на достигнутом уровне. Этот вид сценария представляет собой «золотую середину». Человек со сценарием «адаптивного» труженика терпеливо несет свою ношу, его ценят на работе и в семейном кругу. Эти люди не стремятся к вершинам власти, довольствуются тем, что имеют, не создают проблем окружающим.

Третья группа (33%) – «Неадаптивные труженики». Люди, имеющие

сценарий неадаптированного труженика, даже добившись определенного успеха, не удовлетворены своим положением, для них характерно обесценивание своих достижений, неверие в собственные силы, заниженная самооценка. Они могут ставить перед собой цели и нередко достигают их, однако достижение цели не делает их счастливыми.

Наглядно результаты использования краткого вопросника Берна представлены на рис. 1.

Перейдем к результатам теста «Личная эгограмма», который позволил выявить ведущие эго-состояния исследуемых (табл. 2).

Таблица 1

Критерии разделения респондентов на группы

Параметры сравнения	«Успешные»	«Адаптивные труженики»	«Неадаптивные труженики»
Стремление к достижению цели	есть	не выражено	есть
Удовлетворенность трудом и его результатами	высокая	умеренная	низкая
Ориентация в профессии	на творчество	на содержание	на стабильность
Позиция в работе	активная	адаптивная	пассивная
Жизненный стиль	победитель	непобедитель	неудачник
Самооценка	высокая	средняя	низкая



Рис. 1. Обобщенные результаты использования краткого вопросника Берна

Таблица 2

Результаты теста «Личная эгограмма»

Эго-состояние	человек	%
Критикующий родитель (КР)	2	6,4%
Заботливый родитель (ЗР)	12	38,8%
Взрослый (В)	1	3,2%
Свободное дитя (СД)	3	9,7%
Адаптивное дитя (АД)	5	16,1%
Несколько доминирующих эго-состояний	8	25,8%

Позиция «Родителя» отражает чувства родителей, их поведение, отношения и реакции. «Критикующий Родитель» оценивает, морализирует, создает чувство вины и стыда, все знает, соблюдает порядок, наказывает, поучает, не терпит несогласия с собственной точкой зрения. «Заботливый родитель» помогает, сочувствует, понимает, утешает, успокаивает, поддерживает, вдохновляет, хвалит.

«Ребенок» проявляется в двух различных стилях поведения. «Естественный/свободный ребенок» непосредственно выражает свои чувства, поднимает бунт. Он импульсивен, эмоционален, игрив, своенравен, полон чувств, требует внимания и заботы. Он умеет любить, ненавидеть, смеяться, грустить, у него есть способность к творческому мышлению, спонтанность и другие инстинктивные качества. «Адаптивный ребенок» приспосабливается к окружающему миру и внутренним требованиям. Он поддается влиянию, оправдывается, извиняется, делает комплименты, слушается, соблюдает правила хорошего тона, безынициативен.

Единственным рациональным эго-состоянием является эго-состояние «Взрослого». Он самостоятельно собирает информацию, обосновывает свой выбор и оценивает свою деятельность, оперирует исключительно фактами, устанавливает причинно-следственные связи, планирует.

Анализируя результаты теста, заметим, что у респондентов преобладает эго-состояние «Заботливый родитель» (38,8%). Эго-состояние «Заботливого родителя» имеет высокую значимость в сфере медико-социальной и психолого-педагогической деятельности. «Заботливый родитель» помогает, сочувствует, понимает, утешает, успокаивает, поддерживает, вдохновляет, хвалит.

У 16,1% педагогов отмечается эго-состояние «Адаптивный ребенок». «Адаптивный ребенок» яв-

ляется залогом профессиональной успешности в сфере услуг, работы с клиентами. «Адаптивный ребенок» приспосабливается к окружающему миру и внутренним требованиям. Он поддается влиянию, оправдывается, извиняется, делает комплименты, слушается, соблюдает правила хорошего тона, безынициативен.

9,7% педагогов показали доминирующее эго-состояние «Свободный ребенок». Такое эго-состояние является самым творческим эго-состоянием, поэтому определяет достижения человека в таких сферах, как наука и искусство (актеры, режиссеры, писатели, поэты, художники, музыканты и т.д.). «Естественный ребенок» непосредственно выражает свои чувства, поднимает бунт. Он спонтанен, импульсивен, эмоционален, любит играть, своенравен, полон чувств, требует внимания и заботы.

У 6,4% респондентов доминирующее эго-состояние – «Критикующий родитель». «Критикующий родитель» обуславливает эффективность деятельности представителей силовых структур. Так, например, одним из принципов функционирования армейских подразделений является соблюдение жесткой дисциплины и субординации, безоговорочное соблюдение устава и выполнение приказов вышестоящих. По-видимому, респонденты, для которых характерно данное эго-состояние, придерживаются традиционных, устаревших моделей педагогического воздействия.

У 3,2% исследуемых доминирует эго-состояние «Взрослый». Люди с преобладающим эго-состояни-

ем «Взрослого» достигают больших успехов в сфере бизнеса, менеджмента и управления.

Также следует отметить, что у 25,8% педагогов доминирует несколько эго-состояний. Среди них преобладают сочетания «Заботливого родителя» и «Адаптивного ребенка».

В связи тем, что у некоторых респондентов доминирует несколько эго-состояний, рассмотрим средние показатели по каждой шкале для выявления доминирующего эго-состояния в группе испытуемых (табл. 3).

Из табл. 2 видно, что доминирующим эго-состоянием является «Заботливый родитель», что соответствует педагогической профессии, представителями которой являются все опрошенные респонденты.

Итак, сформулируем выводы, вытекающие из нашего исследования.

Как было показано, профессиональное самоопределение в педагогических профессиях может иметь различные сценарии: «Успешного специалиста», «Адаптивного труженика», «Неадаптивного труженика». Определяющими в профессиональных сценариях педагогов являются:

- 1) ориентация педагогов на содержание профессиональной деятельности и стабильность работы;
- 2) детоцентриция (любовь к детям, взаимодействие с ними и пр.), интрацентриция (внимание к себе, своему самообразованию, саморазвитию и пр.), делоцентриция (концентрация на условиях труда, проведении уроков и пр.);

Таблица 3

Средние показатели по тесту «Личная эгограмма»

Эго-состояние	Ср. показатель
Критикующий родитель (КР)	11,6
Заботливый родитель (ЗР)	14,6
Взрослый (В)	11,6
Свободное дитя (СД)	12,8
Адаптивное дитя (АД)	13,8



Как найти свое профессиональное призвание?

- 3) эго-состояния «Заботливого родителя» и «Адаптивного дитя» с элементами конвенциональности в проявлениях жизненного стиля;
- 4) раннее запечатление памятью матрицы профессионального служения и сознательный выбор педагогической профессии с устойчивым позитивным настроением на нее.
- Для сценарного анализа, по мнению А. Адлера, важна фундаментальная оценка человеком самого себя и своего положения. Согласно полученным результатам, у педагогов наблюдается выраженное ощущение социальной принадлежности, расширенное поле социального действия, стремление к росту и самосовершенствованию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. СПб., 2003.
2. Барановская М. С. Тест «Личная эгограмма». URL: <http://www.transactional-analysis.ru/methods/153egogramma?format=pdf> (дата обращения: 04.09.2017).
3. Берн Э. Люди, которые играют в игры. М., 2017.
4. Ефимкина Р.П. Пробуждение Спящей Красавицы. Психологическая инициация женщины в волшебных сказках. СПб., 2006.
5. Климов Е.А. Психология труда / отв. ред. О. Г. Носкова. М.: Юрайт, 2017.
6. Кричевский Р.Л. Черты современного эффективного менеджмента // Очерки организационной психологии. Воронеж, 1998.
7. Ляудис В.Я. Память в процессе развития. М., 1976.
8. Хрестоматия по общей психологии. Психология памяти / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. М., 1979.
9. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М., 1996.
10. Super D.E. Vocational development. N. Y., 1957.
11. Шнейдер Л.Б. Основы консультативной психологии: учебно-метод. пособие. М., 2010.
12. Шнейдер Л.Б. Реконструкция идентичности: структурный и динамический аспект // Развитие личности. 2000. № 2. С. 44.

LITERATURA

1. Adler A. Praktika i teoriya individual'noj psihologii. SPb., 2003.
2. Baranovskaya M. S. Test «Lichnaya ehogramma». URL: <http://www.transactional-analysis.ru/methods/153egogramma?format=pdf> (data obrashcheniya: 04.09.2017).
3. Bern Eh. Lyudi, kotorye igrayut v igry. M., 2017.
4. Efimkina R. P. Probuzhdenie Spyashchej Krasavicy. Psihologicheskaya iniciaciya zhenshchiny v volshebnyh skazkah. SPb., 2006.
5. Klimov E.A. Psihologiya truda / otv. red. O. G. Noskova. M.: YUrajt, 2017.
6. Krichevskij R.L. Cherty sovremennogo ehffektivnogo menedzhmenta // Ocherki organizacionnoj psihologii. Voronezh, 1998.
7. Lyaudis V.Ya. Pamyat' v processe razvitiya. M., 1976.
8. Hrestomatiya po obshchej psihologii. Psihologiya pamyati / pod red. Yu.B. Gippenrejter, V.Ya. Romanova. M., 1979.
9. Ehrikson Eh. Identichnost': yunost' i krizis. M., 1996.
10. Super D.E. Vocational development. N. Y., 1957.
11. Shnejder L.B. Osnovy konsul'tativnoj psihologii: uchebno-metod. posobie. M., 2010.
12. Shnejder L.B. Rekonstrukciya identichnosti: strukturnyj i dinamicheskij aspekt // Razvitie lichnosti. 2000. № 2. S. 44.

*А. В. Торопыгина,
Российский новый университет*

Мотивация как один из факторов повышения обучаемости в среднем профессиональном образовании

Постановка проблемы

Перед средними профессиональными учебными заведениями стоит задача не просто формировать у студентов определенные знания, умения и способы их усвоения, но и развивать их познавательные силы и повышать потенциал. В тенденции можно говорить о переходе центра приложения сил в учебном процессе с преимущественной активности преподавателя на активную деятельность студента [3].

Очевидно, что самостоятельная и во многом даже спонтанная активность студентов в процессе обучения должна опираться на их высокую обучаемость. Несмотря на то, что проблема формирования обучаемости как проблема продуктивности учебной деятельности достаточно широко изучена и разработана педагогами и психологами, но все же в психологической литературе нет единого взгляда на то, каким образом использовать в обучении объективные психологические закономерности развития обучающихся различных возрастных категорий.

Отечественные и зарубежные психологи выделяют различные причины, определяющие низкую обучаемость. С известной мерой упрощения они могут быть объединены в четыре категории [2].

1. Сенсорные недостатки. Реципиент с такими дефектами не имеет возможности воспринимать тот или иной тип информации, соответственно его практические до-



Российский новый университет

стижения будут ниже его умственного возраста, если нарушения не будут устранены как можно раньше. Наличие хорошего питания как фактор нормального развития индивида относится тоже к этой категории.

2. Плохое преподавание и не отвечающие запросам обучающихся учебные программы.

3. Социальное неблагополучие. В частности, в семьях с низкими доходами развитие детей не стимулируется их окружением, поэтому они не склонны высоко оценивать значение образования.

4. Психологические предпосылки, мешающие реализации позна-

вательных потребностей. Их корни часто закладываются в семье.

Обучаемость в системе профессионального обучения представляет собой восприимчивость к обучающим воздействиям в новой специфической ситуации, которая во многом определяется своеобразием избранной студентами профессии. Это показатель скорости и качества усвоения специальных, профессиональных знаний, умений, навыков, освоения компетенций [4].

Важным фактором, который влияет на развитие обучаемости в системе профессионального образования, является учебная мотивация обучающихся. Учебная мотивация –



АЛЕКСАНДРА ВЯЧЕСЛАВОВНА ТОРОПЫГИНА

кандидат политических наук, магистрант Российского нового университета. Сфера научных интересов: юриспруденция, психология и педагогика. Автор 8 опубликованных научных работ

В научной литературе широко представлены характеристики учебной деятельности учащихся младшего школьного и подросткового возраста, их обучаемости, но недостаточно глубоко изучены особенности и условия развития обучаемости в юношеском возрасте. Целью является изучение условий повышения обучаемости обучающихся в системе профессионального обучения.

Ключевые слова: обучение, среднее профессиональное образование, мотивация, обучаемость, педагоги.

In the scientific literature, the characteristics of the educational activity of pupils of primary school age and adolescence, their learning ability are widely presented, but the features and conditions for the development of learning ability in adolescence are not thoroughly studied. The aim is to study the conditions for increasing the students' learning in the vocational training system.

Key words: training, secondary vocational education, motivation, learning, teachers.

понятие системное, характеризующееся направленностью, устойчивостью и динамичностью.

- Учебная мотивация является особым видом мотивации. Она определяется следующими факторами:
- образовательной системой, образовательным учреждением;
 - организацией учебного процесса;
 - субъективными особенностями обучающегося (возраст, пол, интеллектуальное развитие, способности, уровень притязаний, самооценка и его взаимодействие с другими учениками и др.);
 - субъективными особенностями педагога, его отношением к ученику, к своему делу;
 - спецификой учебного процесса [1].

В современный период обучающиеся, как правило, отличаются высокой познавательной активностью. В отличие от старшеклассников, получающих образование в школе, обучающиеся в учебных заведениях среднего профессионального образования – это заинтересованные, самостоятельно организующие свою деятельность субъекты педагогического взаимодействия. И при решении конкретных профессионально ориентированных задач им присуща специфическая направленность коммуникативной активности.

Учебно-познавательный интерес является необходимым усло-

вием приобретения знаний в средних профессиональных учебных заведениях. В возрасте, который преобладает среди обучающихся в этих учебных заведениях, у них укрепляются такие качества, как целеустремленность, решительность, настойчивость, самостоятельность, инициатива, умение владеть собой. Кроме того, наблюдается повышение интереса к моральным проблемам (цель, образ жизни, долг, любовь, верность), но в то же время происходит размывание продуктивных, творческих способностей, проявляется неумение мобилизовать свои внутренние ресурсы и сосредоточиться на какой-то главной деятельности.

На основе проведенного теоретического анализа нами сформулирована цель эмпирического исследования: изучить первоначальный уровень мотивации на примере конкретной выборки испытуемых. Диагностика мотивационной сферы обучающихся про-

водилась на базе Юридического колледжа в г. Москве. В исследовании приняли участие 50 студентов 1 курса.

Для исследования был подобран комплект психологических методик, который представлен в табл.

Методика «Мотивация обучения в вузе» предложена Т.И. Ильиной [6]

При создании данной методики автор использовала ряд других известных методик. В ней имеются три шкалы:

- 1) «Приобретение знаний» (стремление к приобретению знаний, любознательность);
- 2) «Овладение профессией» (стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества);
- 3) «Получение диплома» (стремление приобрести диплом при формальном усвоении знаний, стремление к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов).

В опросник автором был включен ряд фоновых утверждений, которые в дальнейшем не обрабатываются. Ряд формулировок подкорректирован автором без изменения смысла.

Тест «Мотивация к избеганию неудач» предложен Т. Элерсом. Цель данной методики заключается в оценивании уровня защиты личности, мотивации к избеганию неудач, страха перед несчастьем [7].

Исследования Д. Мак-Клеманда показали, что люди с высоким уровнем защиты, то есть страхом пе-

Таблица

Перечень методик с указанием их целевого назначения

Название методики	Цель
Методика «Мотивация обучения в вузе» (Т.И. Ильина)	изучение мотивационной сферы обучающихся
Тест Т. Элерса «Мотивация к избеганию неудач»	исследование уровня защиты личности, мотивации к избеганию неудач, страха перед несчастьем
Методика для диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой)	изучение учебной мотивации обучающихся

ред несчастными случаями, чаще попадают в неприятности, чем те, которые имеют высокую мотивацию на успех.

Исследования показали также, что люди, которые боятся неудач (высокий уровень защиты), предпочитают малый или, наоборот, чрезмерно большой риск, где неудача не угрожает престижу.

Методика для диагностики учебной мотивации студентов (А. А. Реан и В. А. Якунин, модификация Н. Ц. Бадмаевой) [5].

Методика разработана на основе опросника А. А. Реана и В. А. Якунина. К 16 утверждениям вышеназванного опросника добавлены утверждения, характеризующие мотивы учения, выделенные В. Г. Леонтьевым, а также утверждения, характеризующие мотивы учения, полученные Н. Ц. Бадмаевой в результате опроса студентов и школьников. Это коммуникативные, профессиональные, учебно-познавательные, широкие социальные мотивы, а также мотивы творческой самореализации, избегания неудачи и престижа.

Полученные результаты и их характеристика

Педагогическое исследование, направленное на изучение мотивационной сферы обучающихся первого курса, мы начали с применения методики «Мотивация обучения в вузе», предложенной Т. И. Ильиной.

Обучающиеся должны были ответить на вопросы, представленные в этой методике, на предварительно заготовленных для этого бланках ответов.

Результаты данного исследования представлены на рис. 1.

Таким образом, в ходе исследования выяснилось, что большинство обучающихся первого курса (33 человека – 64%) имеют в качестве ведущего мотива обучения приобретение профессии; у 18% студентов (9 человек) ведущим мотивом является овладение знаниями; и только у 16% (8 человек) в качестве основ-

ного мотива обучения является получение диплома.

Следующей была проведена методика «Мотивация к избеганию неудач», предложенная Т. Элерсом, заключающаяся в оценивании уровня защиты личности, мотивации к избеганию неудач, страха перед несчастьем.

Результаты данного исследования представлены на рис. 2.

Как видно из диаграммы, большая часть обучающихся первого курса имеет средний уровень мотивации к избеганию неудач (24 человека – 48%), 16 студентов показывают низкий уровень данной мотивации (32%), у 8 человек (16%) она имеет

высокий уровень. И только 2% испытуемых имеют очень высокий уровень мотивации страха перед несчастьем.

Поскольку большинство испытуемых показали низкий и средний уровень мотивации к избеганию неудач, можно говорить о том, что большинство студентов колледжа в меньшей степени испытывают страх перед несчастными случаями, поэтому будут реже попадать в неприятные ситуации, чем те, кто имеет высокий и очень высокий ее уровень.

Заключительная часть психодиагностики заключалась в проведении методики для диагности-

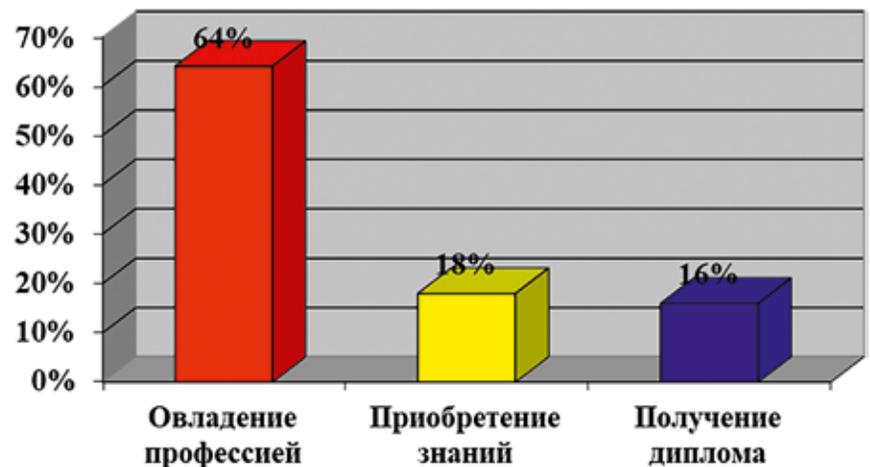


Рис. 1. Распределение испытуемых по выбору ведущих мотивов обучения в колледже

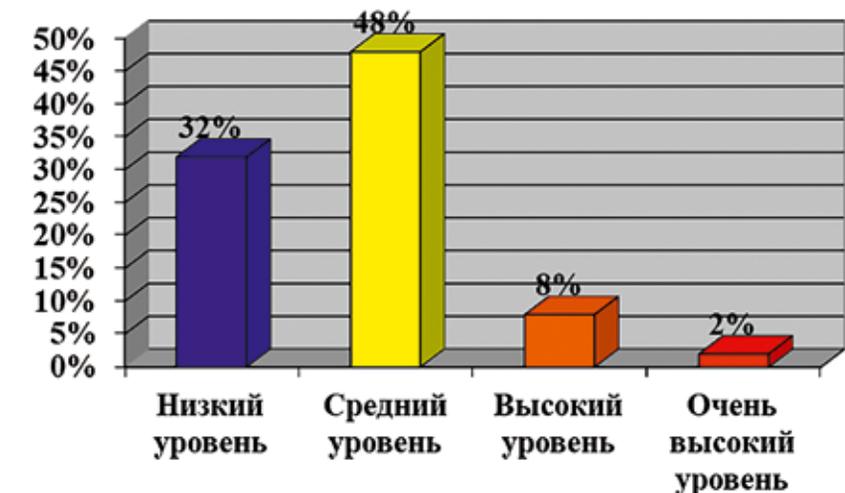


Рис. 2. Распределение испытуемых по уровню защиты личности, мотивации к избеганию неудач, страха перед несчастьем

ки учебной мотивации студентов (А. А. Реан и В. А. Якунин, модификация Н. Ц. Бадмаевой).

Результаты данного исследования представлены на рис. 3.

Данные рассматриваемого исследования коррелируют с результатами, полученными с использованием методик «Мотивация обучения в вузе» и «Мотивация к избеганию неудач».

Точно так же, как показало и использование других методик, у большинства испытуемых ведущей мотивацией являются профессиональные мотивы (16 человек – 32%); у 10 человек (20%) лидируют мотивы престижа; далее следуют коммуникативные мотивы (8 испытуемых – 16%); учебно-познавательные мотивы и мотивы творческой самореализации являются ведущими у 20% обучающихся; социальные мотивы в качестве ведущих имеют 4 человека (8% испытуемых), а мотивы избегания – 2 человека (4%).

Предварительные выводы

Проведенное исследование, по нашему мнению, позволяет сде-

лать некоторые немаловажные выводы. Мы убедились, что большинство обучающихся первого курса Юридического колледжа имеют хороший уровень мотивации к обучению в среднем специальном учебном заведении. В качестве ведущих мотивов обучения студентов выступают профессиональные.

Мы объясняем этот феномен тем обстоятельством, что колледж пользуется популярностью среди обучающихся, является престижным. В учебном заведении проводится масса мероприятий по работе как с абитуриентами, так и с обучающимися первого курса, направленных на профессиональное самоопределение. Студенты понимают значимость своей будущей профессии в качестве сотрудников органов внутренних дел. Многие из них продолжают профессиональную династию своих отцов и дедов, что также отражается на профессиональной мотивации к обучению.

Однако заметная, хотя и существенно меньшая часть испытуемых показывает недостаточный

уровень мотивации к обучению. В качестве ведущих мотивов у них выступают получение диплома, а также избегание неудач. Такая мотивация может свидетельствовать, на наш взгляд, о повышенной тревожности, высокой фрустрации, внутриличностных конфликтах. Поэтому с данной группой обучающихся необходимо проводить работу, направленную как на развитие учебной мотивации, так и на развитие их личных качеств, необходимых для преодоления стрессов, фрустраций, других неблагоприятных состояний.

Наше исследование носило постановочный характер. В этом качестве оно подтвердило работоспособность использованных в нем методик. Результаты исследования также позволяют рекомендовать организацию психолого-педагогического сопровождения работы по развитию учебной мотивации студентов, включая оказание поддержки тем категориям обучающихся, чью познавательную активность сдерживают неблагоприятные факторы личностного развития.

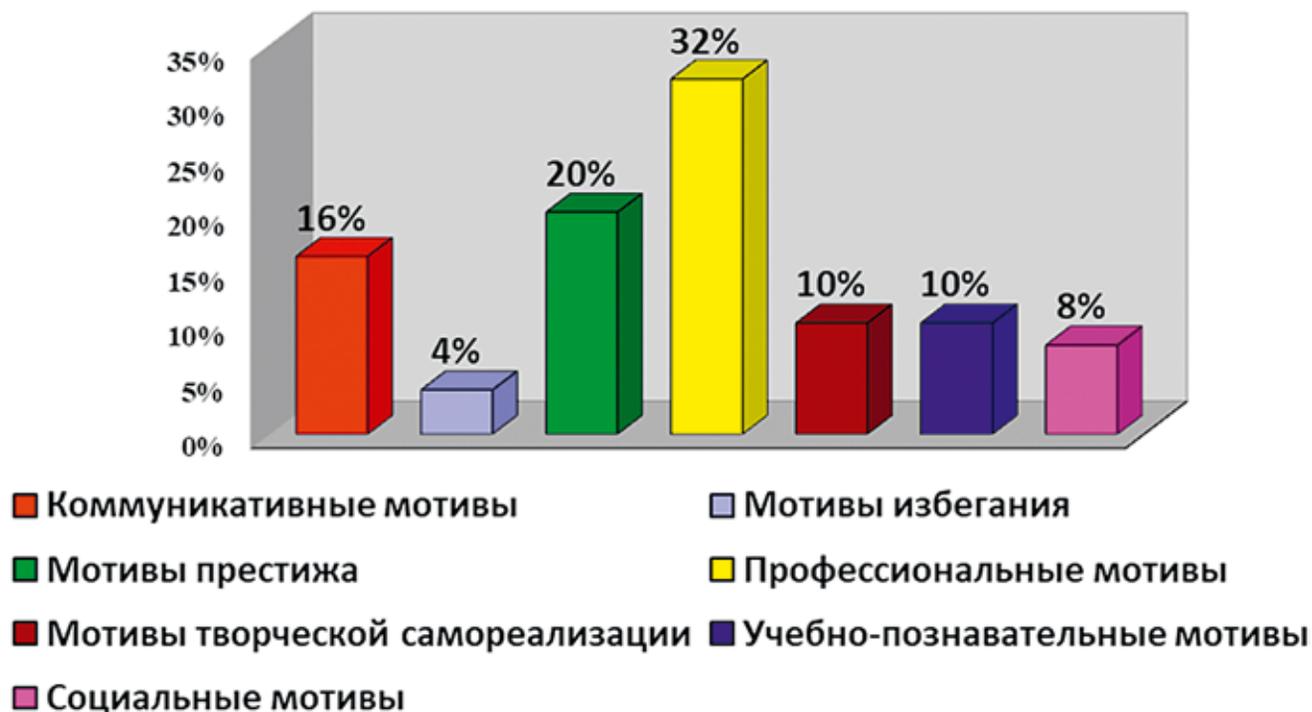


Рис. 3. Распределение испытуемых по уровню и выбору ведущих мотивов обучения в колледже



Учебная мотивация в практике обучения будущих юристов

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ананьев Б.Г.* Избранные труды по психологии / Сост. Н.В. Кузьмина, под ред. А.А. Бодалева и др. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2007.
2. *Бодалев А.А.* Восприятие человека человеком. 2-е изд. М.: ИД «Энциклопедист-Максимум»; СПб.: ИД «Мирь», 2015.
3. *Вилюнас В.К.* Психологические механизмы мотивации человека. URL: http://www.goldbiblioteca.ru/online_psihologiya/online_psisitr5/457.php (дата обращения: 20.10.2017)
4. *Долгова В.И., Ткаченко В.А.* Мотивация профессиональной деятельности студентов. Челябинск: ЗАО «Цицеро», 2011.
5. Методика для диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой) // Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей. Улан-Удэ, 2014. С. 151–154.
6. Методика изучения мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной. URL: <http://testoteka.narod.ru/ms/1/05.html> (дата обращения: 05.11.2017).
7. Мотивация к избеганию неудач: тест Т. Элрса. URL: <http://testoteka.narod.ru/ms/1/12.html> (дата обращения: 04.11.2017).

LITERATURA

1. *Anan'ev B.G.* Izbrannye trudy po psihologii / Sost. N.V. Kuz'mina, pod red. A.A. Bodaleva i dr. SPb.: Izd-vo Sankt-Peterburgskogo un-ta, 2007.
2. *Bodalev A.A.* Vospriyatie cheloveka chelovekom. 2-e izd. M.: ID «Ehnciklopedist-Maksimum»; SPb.: ID «Mir'», 2015.
3. *Vilyunas V.K.* Psihologicheskie mekhanizmy motivacii cheloveka. URL: http://www.goldbiblioteca.ru/online_psihologiya/online_psisitr5/457.php (data obrashcheniya: 20.10.2017).
4. *Dolgova V.I., Tkachenko V.A.* Motivaciya professional'noj deyatel'nosti studentov. Chelyabinsk: ZAO «Cicero», 2011.
5. Metodika dlya diagnostiki uchebnoj motivacii studentov (A.A. Rean i V.A. Yakunin, modifikaciya N.C. Badmaevoy) // Badmaeva N.C. Vliyanie motivacionnogo faktora na razvitie umstvennyh sposobnostej. Ulan-Udeh, 2014. S. 151–154.
6. Metodika izucheniya motivacii obucheniya v vuze T.I. Il'inoj. URL: <http://testoteka.narod.ru/ms/1/05.html> (data obrashcheniya: 05.11.2017).
7. Motivaciya k izbeganiyu neudach: test T. Ehlersa. URL: <http://testoteka.narod.ru/ms/1/12.html> (data obrashcheniya: 04.11.2017).

Т. В. Мухортова, Н. Ю. Климова,

Институт сервиса, туризма и дизайна (филиал) Северо-Кавказского федерального университета

К вопросу об информатизации процесса обучения иностранным языкам в вузе



*Институт сервиса, туризма и дизайна (филиал)
Северо-Кавказского федерального университета в Пятигорске*

Полвека назад человечество вступило в новую эпоху развития – информационную. В последние годы процесс информатизации охватил не только высокоиндустриальные, но и многие развивающиеся страны. Под его воздействием происходят глубокие изменения во всех сферах жизни общества и профессиональной деятельности людей.

Единая компьютеризованная система средств массовой информации, которая представляет собой качественно новую информационную инфраструктуру общества, объединяет радио и телевидение, компьютерные сети и спутниковые средства связи. На ее основе создаются профессиональные, локальные, реги-

ональные и глобальные информационные системы. Среди всего многообразия телекоммуникационных технологий безусловным лидером сегодня является глобальная сеть Интернет.

Широкие возможности Интернета открывают новые перспективы совершенствования мировой образовательной системы и занимают все более прочные позиции в образовательном пространстве России. Это находит отражение и в технической оснащенности учреждений образования, и в их доступе к мировым информационным ресурсам, и в использовании новых видов, методов и форм обучения, нацеленных на активную познавательную деятельность обучающихся.

Современные коммуникационные и информационные технологии создают для представителей новых поколений недостижимые прежде возможности свободного получения и распространения знаний, лежащих за пределами локальных, узконациональных контекстов. Эти знания объединяют культуры разных народов и сферы человеческой деятельности: науку и технику, политику и экономику, культуру и образование [4, с. 157].

В условиях динамично развивающейся и все более усложняющейся жизни современному человеку необходимо не только приобретать новые практические навыки и теоретические знания, но и целенаправленно развивать и полноценно использовать способность к их постоянному совершенствованию.

Образование как целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах личности, общества и государства должно соответствовать новым условиям. И действительно, на смену традиционным лекциям приходит множество интерактивных обучающих методик – от ролевых игр до компьютеризированных семинаров. Поэтому приоритетным направлением развития образования, волнующим исследователей проблем высшей школы, становится совершенствование технологий обучения. Сеть Интернет и другие информационные и коммуникационные технологии, раздвигающие рамки традиционного образовательного процесса, могут в этом помочь.

Интеграция России в международное сообщество, социальные



ТАТЬЯНА ВАЛЕНТИНОВНА МУХОРТОВА

кандидат исторических наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Института сервиса, туризма и дизайна (филиал) Северо-Кавказского федерального университета в Пятигорске. Сфера научных интересов: методика преподавания иностранного языка, русский язык как иностранный, филология, история и культура народов Северного Кавказа. Автор 40 опубликованных научных работ



НАТАЛЬЯ ЮРЬЕВНА КЛИМОВА

кандидат исторических наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Института сервиса, туризма и дизайна (филиал) Северо-Кавказского федерального университета в Пятигорске. Сфера научных интересов: педагогика, филология, история России. Автор 44 опубликованных научных работ

Обоснована необходимость совершенствования технологий обучения путем информатизации образования. Проанализированы цели компьютерной лингводидактики. Дана классификация средств информатизации. Описаны преимущества применения новых технологий в обучении иностранным языкам.

Ключевые слова: информационные технологии, средства информатизации, компьютерная лингводидактика, мультимедийность, интерактивность, индивидуальность процесса обучения.

The article substantiates the necessity of improving the teaching technologies by informatization of education. The authors analyze the purposes of computer linguodidactics, classify the instruments of informatization, describe the advantages of applying of new technologies in teaching foreign languages.

Key words: information technologies, instruments of informatization, Computer Assisted Language Learning, multimedia system of education, interactivity, independence and individualization.

и экономические преобразования повысили потребность в овладении иностранными языками. Современная молодежь четко понимает, что знание иностранного языка, а лучше – нескольких – необходимо для успешного трудоустройства и дальнейшей карьеры. Это также вызывает к жизни использование средств новых информационных технологий в процессе обучения и появление новых подходов, форм, методов и технологий обучения [7, с. 116].

Информатизация образования представляет собой интеграцию средств информатизации, включая компьютерное аппаратное и программное обеспечение, а также их содержательное наполнение, в образовательный процесс [3, с. 15].

Выделяют следующие цели использования средств информатизации.

1. *Развитие личности обучающихся, их адаптация к условиям жизни в информационном обществе.* Это предполагает:

- развитие мышления (наглядно-действенного, наглядно-образного, творческого, интуитивно-теоретического);

- эстетическое воспитание (за счет использования возможностей компьютерной графики, технологии мультимедиа);

- развитие коммуникативных способностей;

- формирование умений принимать наилучшее решение или предлагать адекватные варианты решения в сложной ситуации;
- развитие умений осуществлять экспериментально-исследовательскую деятельность (например, за счет реализации возможностей компьютерного моделирования);

- формирование информационной культуры, умения проводить обработку информации (например, за счет использования интегрированных пользовательских пакетов, различных музыкальных и графических редакторов).

2. *Выполнение социального заказа, обусловленного потребностями современного общества.* Эта цель реализуется в подготовке специалистов в области информатизации и пользователей новых информационных технологий.

3. *Ускоренное развитие учебно-воспитательного процесса на всех*

его уровнях. Продвижение к этой цели осуществляется путем повышения эффективности и качества учебного процесса за счет реализации возможностей, предоставляемых средствами информатизации [7].

Обучение иностранному языку с использованием средств информатизации в трудах российских ученых получило наименование компьютерной лингводидактики. Компьютерная лингводидактика – это «область лингводидактики, изучающая теорию и практику использования компьютерных и сетевых технологий в обучении языку» [2, с. 4].

Среди средств информатизации выделяют *технические* (компьютеры, сети, станции) и *программные* (языки программирования, словари, классификаторы, системы искусственного интеллекта и др.).

В обучении языку средства информатизации образования обеспечивают такие важные преимущества, как мультимедийность, наглядность, интерактивность и индивидуальность процесса обучения.

Наиболее эффективными в обучении языку, по мнению М. А. Бовтенко, являются следующие электронные ресурсы:

- электронные словари;
- средства электронной коммуникации;
- специализированные учебные ресурсы;
- аутентичные материалы на изучаемом языке [1].

В соответствии с методическим назначением образовательные электронные издания и ресурсы делятся на обучающие, контролирующие, тренажеры, информационно-поисковые и информационно-справочные, имитационные, демонстрационные, лабораторные, расчетные, моделирующие, учебно-игровые, игровые, коммуникационные и интегрированные [3].

Наиболее популярными электронными ресурсами сети Интернет являются:

- блог-технологии, которые представляют собой эффективный



Увлекательное многообразие новой информационной среды

инструмент управления учебной деятельностью студентов;

- вики-технологии, способствующие успешному развитию умений письменной речи студентов;
- учебные подкасты (аудио- и видеозаписи, доступные для прослушивания и просмотра в сети Интернет), помогающие развивать навыки говорения и аудирования;
- веб-квесты, направленные на всестороннее изучение проблемного вопроса, зачастую связанного с будущей профессией студентов;
- чаты и веб-форумы, формирующие различные аспекты иноязычной коммуникативной компетенции [5, с. 5667].

Главной целью в преподавании иностранных языков на сегодняшний день является формирование у обучающегося коммуникативной компетенции. Коммуникативный подход с точки зрения современной методологии подразумевает обучение общению и формирование способности к межкультурному взаимодействию, что собственно и является базой функционирования сети Интернет.

Интернет помогает сформировать умения и навыки разговорной

речи, обучает лексике и грамматике, стимулируя интерес обучающегося и, следовательно, эффективность. Кроме того, он способствует развитию мышления таких социальных и психологических качеств обучающихся, как уверенность в себе и способность работать в коллективе.

Интерактивность, которую обеспечивает Интернет, не просто моделирует реальные ситуации из жизни, но и заставляет учащихся использовать иностранный язык для вызова адекватной реакции. Таким образом, спонтанная реакция на высказывания оппонентов, выражение своих чувств и эмоций, наблюдение и копирование использования языка, образцов поведения партнеров свидетельствуют о формировании языковой компетенции.

С появлением и развитием сети Интернет необыкновенно расширились возможности использования компьютеров в обучении иностранному языку. Их применение в современной методике связывается с возможностью дифференцировать способы подачи учебного материала, обеспечивать индивидуальные формы тренировки, создавать широкий спектр стиму-

лов для вовлечения обучающихся в иноязычную речевую деятельность и увеличивать время контакта с изучаемым языком [6, с. 598]. А в результате решаются задачи индивидуализации обучения, его оптимизации и интенсификации.

Как известно, в методике под индивидуализацией понимается такой подход к обучению, при котором каждый учащийся рассматривается как индивидуум с особым типом восприятия, мышления и памяти (каждый студент может работать в компьютерном классе в удобное для него время и получать индивидуальное задание разного уровня сложности по нескольким каналам и несколькими способами). Интенсификация процесса обучения достигается созданием благоприятных условий для овладения языком, повышением интереса к работе (этому способствуют яркие зрительно-слуховые образы). Оптимизацию обучения обеспечивают экономия времени и создание условий, имитирующих погружение в языковую среду.

Использование компьютера открывает пути для реализации индивидуального подхода к обучающимся, но в то же время стимулирует коллективное творчество. Совместная работа по созданию тематических публикаций, веб-сайтов, баз данных на изучаемом языке консолидирует учебный коллектив. Кроме того, информационные технологии невозможны без использования межпредметных связей, что особенно актуально для студентов, которые готовятся применять иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации.

В процессе общения в подлинной языковой среде, обеспеченной Интернетом, студенты оказываются в реалистичных жизненных ситуациях, перед необходимостью решения широкого круга значимых проблем. Они обучаются, реагируя спонтанно и адекватно, создавать оригинальные высказывания, а не шаблонно манипулировать языковыми формулами.

В ходе живого общения на первое место выступают понимание и выра-

жение смысла. Это служит хорошим стимулом для пополнения лексического запаса и изучения структуры языка, служащих данной цели. Следовательно, внимание обучающихся концентрируется на использовании грамматических форм, и усвоение грамматики происходит косвенным образом, в непосредственном общении, исключая автономное изучение грамматических правил.

Овладеть коммуникативной и межкультурной компетенцией невозможно без практики общения, поэтому использование ресурсов сети Интернет на занятиях иностранным языком просто необходимо. Виртуальная среда Всемирной паутины позволяет преодолеть временные и пространственные рамки, обеспечивая ее пользователей возможностью аутентичного общения с реальными собеседниками на темы, актуальные для обеих сторон.

Таким образом, средства информатизации, используемые в образовательном процессе, значительно расширяют диапазон возможностей для изучения и преподавания иностранного языка. Преподаватель может как применять готовые электронные ресурсы, так и созда-

вать авторские обучающие интерактивные учебные задания и электронные издания, создавая условия для наглядного изложения материала и его быстрого и эффективного усвоения студентами. Применение блог- и вики-технологий, веб-квестов в процессе обучения расширяет возможности очного образования, позволяя обучающимся выполнять проекты дистанционно. За счет внедрения информационных технологий в процесс образования развиваются навыки всех видов речевой деятельности, формируется личность студента и экономится время преподавателя.

Однако нельзя забывать о том, что средства информатизации и Интернет являются лишь вспомогательным техническим обеспечением обучения. Для достижения оптимальных результатов их необходимо грамотно использовать в процессе учебных занятий.

Эффективность любого мультимедийного продукта объективно определяется тем, насколько данная программа (ее содержание, методический аппарат и мультимедийное обеспечение) приближает нас к умению использовать язык в ка-

честве средства коммуникации, то есть по прямому назначению.

Возможность воспользоваться методическими информационными ресурсами на различных серверах ведущих образовательных центров, а в дальнейшем доступ к узлам информационной магистрали позволяют совершенствовать учебные планы и программы в соответствии с запросами общества и обучаемых. Используя шаблоны мультимедийных программ, каждый педагог получает возможность проектировать необходимую ему учебную компьютерную программу или электронный учебник, отвечающий всем современным дидактическим требованиям.

Используя коммуникационные технологии, преподаватель может более полно реализовывать различные принципы дидактики, например принцип наглядности, и пользоваться необходимой иллюстрацией в виде слайдов, видеозаписей, снимков и др. Посредством инструментальных программ он способен за короткое время создать иллюстрированный ролик, причем опираясь также на помощь своих студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бовтенко М.А.* Информационно-коммуникационные технологии в преподавании иностранного языка: создание электронных учебных материалов: учеб. пособие. Новосибирск: Изд-во Новосибир. гос. техн. ун-та, 2008. 118 с.
2. *Бовтенко М.А.* Компьютерная лингводидактика. М.: Флинта, 2005. 86 с.
3. *Григорьев С.Г., Гриншкун В.В.* Информатизация образования. Фундаментальные основы. М., 2005. 231 с.
4. *Девтерова Э.Р.* Новые информационные технологии в преподавании иностранного языка в вузе // Вестник Адыгейского государственного университета. 2006. № 4. С. 157–159.
5. *Итинсон К.С., Рубцова Е.В.* Использование информационных технологий в процессе обучения иностранных студентов филологических дисциплинам в вузе // Фундаментальные исследования. 2015. № 2–25. С. 5666–5669.
6. *Кокенова З.К., Байбурина К.А., Ертаева Н.К.* Применение мультимедийных технологий при обучении студентов-иностранцев русскому языку // Вестник Казахского национального медицинского университета. 2016. № 1. С. 596–600.
7. *Роберт И.* Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования. М.: Изд-во Института информатизации образования Российской академии образования, 2010. 141 с.

LITERATURA

1. *Bovtenko M.A.* Informacionno-kommunikacionnye tekhnologii v prepodavanii inostrannogo yazyka: sozdanie ehlektronnyh uchebnyh materialov: ucheb. posobie. Novosibirsk: Izd-vo Novosib. gos. tekhn. un-ta, 2008. 118 s.
2. *Bovtenko M.A.* Komp'yuternaya lingvodidaktika. M.: Flinta, 2005. 86 s.
3. *Grigor'ev S.G., Grinshkun V.V.* Informatizaciya obrazovaniya. Fundamental'nye osnovy. M., 2005. 231 s.
4. *Devterova Z.R.* Novye informacionnye tekhnologii v prepodavanii inostrannogo yazyka v vuze // Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. 2006. № 4. S. 157–159.
5. *Itinson K.S., Rubcova E.V.* Ispol'zovanie informacionnyh tekhnologij v processe obucheniya inostrannyh studentov filologicheskimi disciplinami v vuze // Fundamental'nye issledovaniya. 2015. № 2–25. S. 5666–5669.
6. *Kokenova Z.K., Bajburina K.A., Ertayeva N.K.* Primenenie mul'timedijnyh tekhnologij pri obuchenii studentov-inostrancev russkomu yazyku // Vestnik Kazahskogo nacional'nogo medicinskogo universiteta. 2016. № 1. S. 596–600.
7. *Robert I.* Sovremennye informacionnye tekhnologii v obrazovanii: didakticheskie problemy, perspektivy ispol'zovaniya. M.: Izd-vo Instituta informatizacii obrazovaniya Rossijskoj akademii obrazovaniya, 2010. 141 s.

О. А. Артеменко, И. В. Журавлева, К. И. Амеличева,

Калужский филиал Московского государственного технического университета имени Н. Э. Баумана

Саморегулируемое обучение как основа формирования иноязычной аудитивной компетенции в техническом вузе (на примере использования ресурсов сайтов TED.com, youenglish.com и bbc.com)



Калужский филиал Московского государственного технического университета им. Н. Э. Баумана

Формирование иноязычной коммуникативной компетенции в техническом вузе обобщенно ориентировано на извлечение информации из иноязычных профессионально ориентированных текстов и документации.

Все большее число исследователей (И. И. Халеева, И. А. Зимняя, Р. П. Мильруд, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, А. Э. Михина, И. А. Бредихина, Т. Д. Рожина, В. Б. Касевич, Е. В. Суркова, Н. А. Вишневецкая, С. В. Говорун, А. А. Залевская, Дж. Филд, А. С. Х. Ней-

шен, С. Д. Крашен, Д. Нуна, Л. Вандергрифт, С. Го, А. МакГраф и др.) подчеркивают важное значение повышения эффективности подготовки выпускников неязыковых вузов к осуществлению устной коммуникации с иностранными коллегами в условиях производственной деятельности. По их мнению, наиболее сложным аспектом здесь является восприятие речи собеседника на слух. Между тем именно на устную коммуникацию приходится до 50% (а иногда и больше) общего вре-

мени устного общения (А. С. Х. Нейшен, Д. Нуна и др.).

В связи с этим растущую актуальность приобретает разработка эффективной методики формирования иноязычной аудитивной компетенции. Поясним наш подход к ее трактовке. В результате обобщения и анализа российских и зарубежных теоретических исследований и практического опыта под аудитивной компетенцией мы будем понимать готовность и способность к восприятию аудио- или видеозаписей, а также потока живой речи на иностранном языке в рамках как учебной, так и профессионально ориентированной деятельности с извлечением информации в объеме, требуемом для решения поставленных коммуникативных задач и/или для формирования языкового или речевого опыта.

Понимание речи на слух представляет собой сложный психолингвистический процесс распознавания и обработки текста в звуковой форме на основе лингвистического и практического опыта реципиента, когда он осуществляет «приписывание языковой структуры речевому сигналу. <...> результатом работы перцептивных механизмов будет структура, сформированная словами, отождествляемая с соответствующими словарными единицами, которые (слова) входят в определенные син-



**ОЛЬГА
АЛЕКСАНДРОВНА
АРТЕМЕНКО**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики Калужского филиала Московского государственного технического университета имени

Н. Э. Баумана. Сфера научных интересов: автоматизированные обучающие ресурсы, дистанционные технологии обучения, информационные технологии. Автор 48 опубликованных научных работ



**ИРИНА
ВАСИЛЬЕВНА
ЖУРАВЛЕВА**

старший преподаватель кафедры лингвистики Калужского филиала Московского государственного технического университета имени Н. Э. Баумана.

Сфера научных интересов: индивидуальный подход к обучению иностранному языку, информационно-образовательные ресурсы, информационные технологии. Автор 10 опубликованных научных работ



**КИРА
АЛЕКСАНДРОВНА
АМЕЛИЧЕВА**

кандидат технических наук, доцент Калужского филиала Московского государственного технического университета имени Н. Э. Баумана. Сфера научных интересов: программное обеспечение ЭВМ, информационные технологии.

Автор 18 опубликованных научных работ

Рассматривается учебная автономия и саморегулируемое обучение как основа эффективного формирования иноязычной аудитивной компетенции, раскрывается содержание данных понятий. Описываются психолингвистические особенности восприятия иноязычной речи на слух как критерий отбора инструментов формирования иноязычной аудитивной компетенции.

Ключевые слова: автономность, иноязычная аудитивная компетенция, саморегулируемое обучение, стратегии обучения, информационные и коммуникационные технологии.

The article considers learner's autonomy and self-directed learning as the basis for efficient listening comprehension development, these terms are defined. The psycho-linguistic features of listening comprehension are described and considered as the criteria for learning materials selection.

Key words: autonomy, foreign language listening comprehension competence, self-directed learning, learning strategy, information and communication technologies.

тактические и семантические отношения друг с другом, а сами обладают, в свою очередь, внутренней структурой, морфологической и, в плане выражения, фонологической» [1, с. 53].

Таким образом, перед преподавателем стоит задача научить студентов эффективно сегментировать услышанное (членить поток речи на фонемы, слоги, слова, словосочетания) и обрабатывать полученные элементы (устанавливать между ними отношения согласно нормам языка) со скоростью, соответствующей темпу естественной речи (процесс, получивший название «bottom-up»). С этой целью необходимо: научить будущих специалистов различать на слух сходные звуки, сокращенные и слабые формы вспомогательных и модальных глаголов; устанавливать границы слов и слогов (особенно если имеют место процессы ассимиляции и элизии); обращать внимание на ударение и интонационные модели; устанавливать значение маркеров дискурса; учитывать прагматические интенции; справляться с высоким темпом речи и наличием акцента у говорящего. Одновременно слушающий должен уметь активизировать имеющиеся фоновые знания, интерпретировать ситуацию

общения, обобщать контекст и заранее формировать ряд предположений о содержании услышанного на основе выделяемых ключевых слов и предложений, а затем в процессе восприятия их подтверждать, корректировать, опровергать (процесс «top-down»). Таким образом, для успешного формирования иноязычной аудитивной компетенции необходимо подобрать учебные материалы и составить систему упражнений, охватывающую все аспекты данного процесса.

Одновременно, учитывая неоднородный уровень иноязычной аудитивной компетенции студентов, традиционные контактные формы организации педагогического процесса все чаще дополняются инновационными подходами, основанными на использовании информационных и коммуникативных технологий, развитии учебной автономии и подготовки обучающихся к осуществлению саморегулируемого обучения, которые позволяют компенсировать ограниченное количество аудиторных занятий и существенно повысить эффективность формирования данной компетенции в рамках самостоятельной внеаудиторной работы. Под учебной автономией обучающихся целесообразно вслед за Х. Холек понимать

умение/способность брать на себя ответственность за свою учебную деятельность относительно всех аспектов этой учебной деятельности: установление целей, определение содержания и последовательности, выбор используемых методов и приемов, управление процессом овладения, оценку полученного результата.

На основе обобщения теоретических исследований П. Р. Пинтрич, С. Лай саморегулируемое обучение нами определяется как активный, созидательный процесс (самостоятельный или направляемый преподавателем), в рамках которого диагностируется наличный уровень целевой компетенции, в соответствии с этим ставятся цели, определяются имеющиеся в распоряжении материальные и человеческие ресурсы, выбираются и реализуются подходящие учебные стратегии, регулируется уровень мотивации и затем прилагаются усилия для мониторинга, регулирования, контроля процесса и анализа результатов познавательной деятельности, в соответствии с возможностями обучающей среды. Его основой являются:

- осознание обучающимися важности успешного восприятия иноязычной речи на слух как базы устного профессионального взаимодействия;

- понимание объективных трудностей этого вида деятельности и знание возможных путей их преодоления;
- достаточный уровень учебной мотивации, стремление к повышению эффективности формирования иноязычной аудитивной компетенции как самостоятельно, так и совместно с другими членами группы и преподавателем;
- формирование готовности к регулярному планированию, мониторингу и коррекции самостоятельных действий по повышению наличного уровня иноязычной аудитивной компетенции;
- готовность и стремление обучающихся корректно использовать как учебные стратегии вообще (метакогнитивные, направленные на анализ, контроль и оценку хода процесса обучения как умственной деятельности; когнитивные, характеризующиеся упорядочением и систематической работой с учебными материалами; социально-аффективные [Р.Л. Оксфорд, Дж. М. О'Мэли, А. Шамот]), так и стратегии аудирования (применительно к ситуации коммуникации) в частности.

Самостоятельная внеаудиторная работа студентов на настоящем этапе развития информационных и коммуникационных технологий должна основываться на использовании интернет-ресурсов и возможностей как традиционных персональных компьютеров, так и мобильных устройств: смартфонов, планшетов, аудиоплееров. Возросший объем хранения цифровой информации, увеличение пропускной способности интернет-соединений, усложнение функционала мобильных устройств, появление все большего количества сайтов, ориентированных на самостоятельное изучение и совершенствование уровня владения иностранными языками (<https://youglish.com>, <http://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/features/6-minute-english>, <https://www.ted.com>, [\[britishcouncil.org\]\(http://britishcouncil.org\)\), переход радио- и телевещательных компаний на цифровой формат позволяют получить доступ к огромному количеству аутентичных аудио- и видеоматериалов высокого качества, не только представляющих интерес по своей тематике для учебной аудитории, но и имеющих огромный образовательный потенциал, содержащих достаточное количество современных, релевантных для области будущей профессиональной деятельности обучающихся, аутентичных языковых элементов и конструкций.](https://learnenglish.</p>
</div>
<div data-bbox=)

Под аутентичными нами понимаются материалы, отражающие современное состояние развития языка. Предполагается, что в своем большинстве они созданы его носителями с развлекательными, информационными и другими целями и не носят учебного характера (собственно аутентичные). Но это могут быть и специализированные учебные аутентичные материалы, разработанные для изучения языка в качестве иностранного.

Использование неадаптированных аудио- и видеозаписей требует от преподавателя методически продуманного подхода. Зачастую в рамках аудиторных занятий приходится упрощать поставленные перед обучающимися задачи, отбирать более простые сюжеты, организовывать ознакомление в несколько этапов, практикуя ряд предварительных упражнений: прослушивание ключевых предложений, слов или словосочетаний (для установления темы и предметной области), начального фрагмента (для подготовки к восприятию определенного акцента, темпа речи), использование скрипта записи с пропущенными ключевыми элементами (словами, словосочетаниями, предложениями). Разнообразие и многочисленность доступных материалов позволяют подобрать записи, уровень сложности которых соответствует или немного превышает наличный уровень развития иноязычной аудитивной компетенции, что

дает возможность создать комфортную учебную ситуацию для студентов с недостаточной подготовкой.

Изложенные выше теоретические предпосылки формирования иноязычной аудитивной компетенции позволили разработать методику, позволяющую существенно повысить эффективность развития навыков и умений аудирования в техническом вузе, затрагивающую как аудиторные занятия, так и самостоятельную внеаудиторную работу студентов. В ее основу легли материалы с сайтов TED.com, youglish.com и bbc.com.

На первом этапе использовались учебные разработки из подкастов 6 Minute English и Lingohack, которые дополнялись предтекстовыми и послетекстовыми упражнениями, учитывающими особенности уровня иноязычной аудитивной компетенции каждой отдельной группы. Первому предъявлению во время аудиторных занятий предшествовала детальная проработка данных записей самостоятельно (ссылки на конкретный урок ресурсов направлялись каждому студенту по электронной почте) и завершалось устной дискуссией, на основе аудиозаписи на следующем практическом занятии, что позволяло активизировать не только иноязычную аудитивную компетенцию, но и остальные компоненты иноязычной коммуникативной компетенции. Что важно, новый сюжет давался на каждом занятии. Электронный формат учебных материалов, размещаемых в Интернете, дает возможность путем использования программных приложений (аудиотриммеров и редакторов), позволяющих вырезать нужный фрагмент (слова, словосочетания, предложения и один или несколько абзацев), проработать различные аспекты устной речи, тогда как наличие скрипта существенно облегчает составление дополнительных предтекстовых и послетекстовых упражнений.

В качестве еще одного инструмента формирования иноязычной аудитивной компетенции выступает самостоятельное выполнение те-

стирующих заданий, также разрабатываемых на основе интернет-материалов в лингафонных аудиториях. На следующем этапе задача усложнялась, и на занятии воспроизводился и разбирался отрывок из собственно аутентичных аудиозаписей с сайта TED.com. Функциональные возможности сайта позволяют студентам при выполнении домашней работы скачать аудио- или видеозапись сюжета как с английскими субтитрами, так и без них, скрипт, также размещенный на сайте, снабжен посекундной синхронизацией. В дополнение как инструмент дальнейшей проработки учебного материала сайт youglish.com позволяет прослушать отдельные слова или словосочетания, находимые через поисковую машину самого сайта, из базы видеозаписей различных ре-

сурсов. Ценность подобного подхода заключается в возможности услышать активизируемую лексику с разным темпом, акцентом (возможен выбор британского или американского вариантов английского языка). Существует также возможность подобрать ряд сюжетов конкретной тематики для студентов, обучающихся по различным специальностям, а также направлениям подготовки бакалавров и магистров, путем поиска лексики прорабатываемых аудиторно текстов, например, в области экономики, машиностроения, компьютерных технологий, экологии и др. и сохранить их для последующего обращения. Следующим этапом выступал самостоятельный поиск сюжетов с их детальной проработкой и выступлением с презентацией на занятии.

Анкетирование и тестирование студентов, обучающихся на протяжении всего курса с помощью подобной методики, не только продемонстрировало более высокий уровень иноязычной аудитивной компетенции по сравнению с контрольной группой, но и сформированную учебную автономию.

Таким образом, суммируя все сказанное выше, можно заключить, что возможности интернет-ресурсов в совокупности с ориентацией на повышение учебной автономии и реализацию самонаправляемого обучения позволяют не только существенно повысить эффективность формирования иноязычной аудитивной компетенции, но и поднять уровень остальных компонентов иноязычной коммуникативной компетенции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Венцов А. В., Касевич В. Б. Проблемы восприятия речи. М.: Едиториал УРСС, 2003.
2. Михина А. Э. Методика формирования стратегий аудирования у студентов неязыкового вуза: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Улан-Удэ, 2009.
3. Осадчая Т. Ю. Современные подходы к обучению аудированию на занятиях по иностранному языку в вузе // Вестник Кемеровского государственного университета. 2017. № 2.
4. Benson P. Autonomy in language teaching and learning // Language Teaching. 2006. № 40.
5. Field J. Promoting perception: lexical segmentation in L2 listening // ELT Journal. 2003. № 57 (4).
6. Holec H. Autonomy in Foreign Language Learning. Oxford, 1981.
7. Krashen S. D. The «fundamental pedagogical principle» in second language teaching // Studia Linguistica. 1981. № 35 (1–2).
8. Lai C. A framework for developing self-directed technology use for language learning // Language Learning & Technology. 2013. № 17 (2).
9. McGrath I. Materials Evaluation and Design for Language Teaching. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2002.
10. Nation I. S. P., Newton J. Teaching ESL/EFL Listening and Speaking. Routledge, New York and London, 2009.
11. Nunan D. Approaches to teaching listening in the language classroom // In Proceedings of the 1997 Korea TESOL Conference. Taejon, Korea: KOTESOL, 1998.
12. Pintrich P. R. The role of goal orientation in self-regulated learning // In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), Handbook of Self-Regulation. San Diego, CA: Academic Press, 2000.
13. Vandergrift L., Goh C. Teaching and Learning Second Language Listening. New York-London: Routledge, 2012.

LITERATURA

1. Vencov A. V., Kasevich V. B. Problemy vospriyatiya rechi. M.: Editorial URSS, 2003.
2. Mihina A. E. Metodika formirovaniya strategij audirovaniya u studentov neyazykovogo vuza: avtoref. diss. ... kand. ped. nauk. Ulan-Udeh, 2009.
3. Osadchaya T. Yu. Sovremennye podhody k obucheniyu audirovaniyu na zanyatiyah po inostrannomu yazyku v vuze // Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. 2017. № 2.
4. Benson P. Autonomy in language teaching and learning // Language Teaching. 2006. № 40.
5. Field J. Promoting perception: lexical segmentation in L2 listening // ELT Journal. 2003. № 57 (4).
6. Holes H. Autonomy in Foreign Language Learning. Oxford, 1981.
7. Krashen S. D. The «fundamental pedagogical principle» in second language teaching // Studia Linguistica. 1981. № 35 (1–2).
8. Lai C. A framework for developing self-directed technology use for language learning // Language Learning & Technology. 2013. № 17 (2).
9. McGrath I. Materials Evaluation and Design for Language Teaching. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2002.
10. Nation I. S. P., Newton J. Teaching ESL/EFL Listening and Speaking. Routledge, New York and London, 2009.
11. Nunan D. Approaches to teaching listening in the language classroom // In Proceedings of the 1997 Korea TESOL Conference. Taejon, Korea: KOTESOL, 1998.
12. Pintrich P. R. The role of goal orientation in self-regulated learning // In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), Handbook of Self-Regulation. San Diego, CA: Academic Press, 2000.
13. Vandergrift L., Goh C. Teaching and Learning Second Language Listening. New York-London: Routledge, 2012.

**Над номером работали**

Н. Н. Пахомов,
главный редактор Редакционно-издательского
дома РосНОУ

И. А. Штырина,
ответственный секретарь редакции

О. В. Петрова,
редактор-корректор

А. Н. Дубок
верстальщик-дизайнер

Научный консультант

А. А. Вербицкий,
доктор педагогических наук, профессор,
академик РАО

Адрес редакции

111024, ул. Авиамоторная, дом 55, корп. 31.

Тел.: (495) 221-5016

Электронная почта:
universitas@mail.ru

Сайт: <http://www.hetoday.org>

Публикуемые материалы отражают точку зрения авторов, которая может не совпадать с мнением Редакционного совета журнала. Редакция сожалеет, что не может обеспечить возврат полученных рукописей.

Лицензия № 01670 от 24.04.2000.

Рег. свидетельство

ПИ № 77-9850 от 20.09.2001.

Формат 60×84/8. Объем 9 печ. л.
Тираж 2000 экз, 1-й завод – 500 экз.
Печать офсетная. Бумага офсетная.
Подписано в печать 12.02.2018
Заказ № 18-Z-0193

Отпечатано в типографии «МедиаКолор»,
127273, Москва, Сигнальный проезд, 19

CONTENTS**PEDAGOGICS****Specialist's Competence**

V. S. Sheinbaum. 'Teamwork skills' competency and development thereof using the technology of interdisciplinary activity-based training in virtual occupational environment **2**

I. V. Osipova, A. G. Tarasova. Using multimedia technologies in teaching bachelor's degree students of a professional pedagogical higher educational institution **10**

N. S. Koshevaya. Correlation analysis for a special component of the bachelor's of economics professional competence **16**

Searching for a Human Being

M. I. Makarov. Human image in contemporary school textbooks: method of cognitive linguistic learning **20**

Facets

Zh. S. Abdykerov, D. A. Antipov, O. M. Zamyatina, P. I. Mozgaleva, A. I. Mozgaleva. Gamification in education **24**

Yu. A. Shchepochkina. Development of intellectual property protection skills among students **28**

L. Yu. Soldunova, A. V. Soldunov. Legal foundations of occupational safety, further development and studying thereof **30**

International Comparisons

I. F. Isaev, I. B. Akinshina. Development of student self-government in German higher educational institutions (historical and pedagogical aspect) **34**

INTERDISCIPLINARY RESEARCH**Getting to Know Russia**

A. F. Kiselev. Our national idea **40**

L. G. Gulieva. Modern dialectological research and possibilities to use them in the higher education system **47**

PSYCHOLOGY

L. B. Shneider, A. A. Kulyamzina. Scenarios of professional self-determination and peculiarities of teachers' personalities **51**

A. V. Toropygina. Motivation as one of the factors increasing learning capability in secondary vocational education **59**

PEDAGOGICS**Foreign Language as a Part of Professional Training**

T. V. Mukhortova, N. Yu. Klimova. On the issue of computerizing the process of studying foreign languages in a higher educational institution **64**

O. A. Artemenko, I. V. Zhuravleva, K. I. Amelicheva. Self-regulated learning as a basis of developing a foreign language auditory competence in a technical higher educational institution (by the example of using TED.com, youglish.com and bbc.com resources) **68**

Recommendations for the authors of the journal «Higher Education Today» 15

Как подписаться на журнал «ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ»

Подписка проводится по общероссийскому каталогу

КАТАЛОГ АГЕНТСТВА «РОСПЕЧАТЬ» ГАЗЕТЫ И ЖУРНАЛЫ
индекс 80790

Подписку на журнал оформляют многие территориальные агентства,
распространяющие средства массовой информации

Подписку с любого месяца можно оформить непосредственно в редакции журнала «Высшее образование сегодня». Поскольку подписка осуществляется правообладателем, проведение конкурса для подписки государственными организациями не требуется. По запросу подписчика выставляется счет на предварительную оплату и заключается договор подписки, предоставляются все необходимые документы.

БЛАНК-ЗАЯВКА ДЛЯ ПОДПИСКИ НА ЖУРНАЛ «ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ»

Цена одного номера с доставкой – 440 руб. 00 коп. с НДС _____

Подписка на полугодие – 2640 руб. 00 коп. с НДС _____

Номера и число комплектов _____

Выслать по адресу _____

Название (Ф.И.О.), адрес, электронная почта подписчика _____

При направлении заявки пользуйтесь электронной почтой: universitas@mail.ru или new-voslogos@mail.ru.
Почтовый адрес редакции: 111024, Москва, Авиамоторная ул., д. 55, корп. 31, офис 305,
телефон: (495) 221-50-16
ПЛАТЕЖНЫЕ РЕКВИЗИТЫ: АНО ВО «Российский новый университет»
ИНН 7709469701; КПП 770901001;
р/с 40703810000120000004 в БАНК ВТБ (ПАО) г. Москва, БИК 044525187, к/с 30101810700000000187.

«ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ»

Ежемесячный журнал для руководителей, преподавателей, научных сотрудников вузов, аспирантов
и докторантов – для всех, кто интересуется проблемами образования и науки

Рецензируемое издание ВАК в области педагогики, психологии и социологии

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

К публикации принимаются статьи объемом до 10 000 знаков с пробелами, в отдельных случаях до 20 000 знаков (0,5 а.л.), которые должны быть направлены в редакцию электронной и обычной почтой. Желательно дополнить статьи таблицами и цветными иллюстрациями в виде рисунков, графиков, фотоснимков.

В сведениях об авторе должны быть указаны фамилия, имя, отчество (полностью), адрес, ученая степень и звание, должность и место работы, сфера научных интересов, общее число научных трудов, а также предоставлена фотография автора с разрешением 300 точек на дюйм.

РАЗМЕЩЕНИЕ РЕКЛАМЫ В ЖУРНАЛЕ

Обложка

1-я сторона – 30 000 руб.

2-я и 3-я сторона – 18 000 руб.

4-я сторона – 23 000 руб.

Внутренние полосы

1 полоса – 18 000 руб.

1/2 полосы – 12 000 руб.

1/4 полосы – 8000 руб.

Рекламно-информационные

и экстренные материалы

1 полоса – 18 000 руб.

По вопросам подписки и размещения информационных сообщений обращаться по телефону:
(495) 221-50-16, электронной почте: universitas@mail.ru или new-voslogos@mail.ru

У нас в издательстве

читатель всегда найдет что-нибудь новое

Стратегии и тактики сплоченности в российском обществе: квалиметрический подход

Стратегии и тактики сплоченности в российском обществе: квалиметрический подход: монография / М. А. Козлова, Н. Д. Воронина – М.: Университетская книга, 2017. – 328 с.; ил.

ISBN 978-5-98699-262-4

Обсуждаются теоретические и методологические аспекты количественного измерения уровня и качественного своеобразия социальной сплоченности. Демонстрируется адаптивный и деструктивный потенциал разных типов сплочения в условиях социокультурных трансформаций. На основе результатов серии эмпирических исследований анализируются механизмы интеграции и разобщенности на мезоуровне социальной организации.

Для ученых и специалистов в области социологии, особенно изучающих актуальное состояние и перспективы развития современных обществ. Может использоваться в учебном процессе при подготовке социологов, культурологов, психологов, а также студентов социально-гуманитарного профиля. Представляет интерес для интеллектуальных кругов читателей.

ПО ВОПРОСАМ ИЗДАНИЯ И ПРИОБРЕТЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ ОБРАЩАТЬСЯ

111024, Москва, Авиамоторная ул., д. 55, корп. 31, офис 305

Справки по тел.: (495) 221-50-16

Электронная почта: universitas@mail.ru

Сайт: www.hetoday.org