



Реформы
Нововведения
Опыт

Рецензируемое издание ВАК
в области педагогики
и психологии

Высшее образование сегодня

2018

6



Коучинг как
педагогическая
технология
19



Тестирование:
смена форматов
15



Как справиться
с противоречиями в развитии
высшей школы?
2



Наш Владимир
Андреевич
Роменец
44



Российские
древности:
взгляд из
Азербайджана
64

**БЕЗ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ –
СЕГОДНЯ
НЕ ОБОЙТИСЬ!**
А Вы подписались
на второе полугодие
2018 года?



Над номером работали

Н. Н. Пахомов,
заместитель председателя редакционного
совета

С. В. Морозов,
главный редактор

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 Российской академии образования

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.

Рег. свидетельство
ПИ № ФС77-72546 от 28.03.2018.

Формат 60×84/8. Объем 8,25 печ. л.
Тираж 2000 экз., 1-й завод – 500 экз.
Печать офсетная. Бумага офсетная.
Подписано в печать 08.06.2018

Заказ № 18-Z-0983

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

CONTENTS

PEDAGOGICS

Big Challenges

G. A. Bordovsky. Contradictions and paradoxes at the current stage of the Russian higher school development **2**

Points of Growth

E. G. Matvievsкая, O. G. Tavstukha. Institutionalization of the pedagogical community professional collaboration **7**

M. V. Zolotova, E. V. Ganyushkina. Administered electronic courses as an active form of distance learning **11**

A. A. Malygin. Modern formats of educational testing **15**

V. Y. Pityukov, A. P. Gogol. Coaching content, types, and methods in the students training process **19**

M. Z. Kirakosyan. Portfolio as a tool of students' self-guided work organization in a technical higher educational institution **24**

Planes

P. I. Kovalev. Forming the skills of analysis of a complex scientific and technical text **28**

N. A. Kindrya. Continuous professional education as a priority task of training teachers of the Russian language as a foreign language **32**

Global Trends

O. N. Ivanischeva, A. V. Koreneva, I. V. Ryzhkova. The Russian language as a tool of international cooperation in the Barents Euro-Arctic region **36**

Temptation by Science

M. D. Spector. Methodology and technique of scientific research **41**

Forever with Us

In the memory of V. A. Romenets **44**

PSYCHOLOGY

Psychological Research

V. S. Agapov, V. L. Tsvetkov, T. A. Khrustaleva. Strategy of research professional 'self' in the law enforcement subjects **47**

V. N. Ponikarova. Possibilities to use express diagnostics in studying teachers' preparedness **51**

V. Y. Sayakin. Peculiarities of the cognitive and behavioral approach to the generalized anxiety disorder issue **55**

S. A. Zakharova, V. V. Nakhodkin. Motivation to do fitness of the women visiting a fitness center **58**

M. T. Akhilgova. Retirement as a psychological reflection problem **61**

INTERDISCIPLINARY RESEARCH

Russian antiquities

R. T. Gasanly. Nuances of communication of the ancient Novgorod dwellers **64**

Высшее образование сегодня

2018

6

Рецензируемое издание ВАК России
в области педагогики и психологии



СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Большие вызовы

Г. А. Бордовский. Противоречия и парадоксы в развитии российской высшей школы на современном этапе **2**

Точки роста

Е. Г. Матвиевская, О. Г. Тавстуха. Институционализация профессиональной коллаборации педагогического сообщества **7**

М. В. Золотова, Е. В. Ганюшкина. Электронные управляемые курсы как одна из активных форм дистанционного образования **11**

А. А. Малыгин. Современные форматы образовательного тестирования **15**

В. Ю. Питюков, А. П. Гоголь. Содержание, формы и методы коучинга в процессе профессиональной подготовки студентов **19**

М. Ж. Киракосян. Портфолио как инструмент организации самостоятельной работы студента в техническом вузе **24**

Грани

П. И. Ковалев. Формирование навыков анализа сложного научно-технического текста **28**

Н. А. Киндря. Непрерывное профессиональное образование как приоритетная задача подготовки преподавателей русского языка как иностранного **32**

Мировые тенденции

О. Н. Иванищева, А. В. Коренева, И. В. Рыжкова. Русский язык как инструмент международного со-

трудничества в Баренцевом Евро-Арктическом регионе **36**

Искушение наукой

М. Д. Спектор. Методология и методика научных исследований **41**

Всегда с нами

Памяти В. А. Роменца 1926–2018 **44**

ПСИХОЛОГИЯ

Психологические исследования

В. С. Агапов, В. Л. Цветков, Т. А. Хрусталева. Стратегия исследования профессионального «Я» субъектов правоохранительной деятельности **47**

В. Н. Поникарова. Возможности использования экспресс-диагностики в изучении готовности педагогов **51**

В. Ю. Саякин. Специфика когнитивно-бихевиорального подхода к проблеме генерализованного тревожного расстройства **55**

С. А. Захарова, В. В. Находкин. Мотивация к занятиям фитнесом женщин, посещающих тренажерный зал **58**

М. Т. Ахильгова. Выход на пенсию как проблема психологической рефлексии **61**

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Российские древности

Р. Т. Гасанлы. Нюансы общения древних новгородцев **64**

Подписчикам

О распространении цифровой версии журнала «Высшее образование сегодня» **54**

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 негосударственных вузов, Российский новый университет

А. Ф. Киселев, Российская академия образования

В. А. Мазиллов, Ярославский государственный университет им. К. Д. Ушинского

Н. П. Макаркин, Мордовский государственный университет

К. В. Макарова, Московский педагогический 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

Г.А. Бордовский,

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена

Противоречия и парадоксы в развитии российской высшей школы на современном этапе



Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена

Информационное поле, отражающее реалии отечественной высшей школы, заполнено обсуждением различных важных, но все же узких вопросов, связанных, например, с внутриуниверситетской жизнью [7], качеством образования [3], региональными аспектами [1] и др.

По мнению автора, в дискуссиях по проблемам высшего образования недостаточное внимание уделяется анализу концептуальных факторов. Между тем в XXI веке развитие высшей школы во многом определялось именно концептуальными факторами, самым тесным образом связанными с присоединением России к Болонскому процессу [2]. Иными словами, осуществлялся переход

от гумбольдтовской модели, лежавшей в основе деятельности советской высшей школы, к англосаксонской, на которой базируются идеи Болонской декларации.

Эти системы существенно расходятся в своих принципах, целях и технологиях. Можно сказать, что в основе англосаксонской системы лежит студентоцентризм, где приоритет отдается свободе выбора студентом своего образовательного маршрута. Этот же принцип возлагает на него полную ответственность за принимаемые решения, в том числе по избранию тех или иных профилирующих курсов и в конечном итоге за результаты обучения в вузе. Приобретаемое образование не яв-

ляется в прямом смысле этого слова профессиональным, и университет фактически отвечает только за адекватную оценку полученных знаний соответствующего уровня: бакалавриат – магистратура – аспирантура (докторантура).

Напротив, советская высшая школа в полном смысле являлась системой профессионального образования. Более того, можно сказать, что она была профессиоцентричной, а диплом советского вуза – это свидетельство о полученной профессии (инженера, врача, учителя, юриста и др.).

Англосаксонская система очень хорошо адаптирована к условиям либерально-рыночной экономики с ее непредсказуемостью и конкуренцией, пронизывающими разные стороны жизни. В 1990-е годы казалось, что Россия стремительно включается в процесс глобализации и глубоко погружается в рыночную стихию. Очевидно, что советская система вузовского образования входила в серьезные противоречия с новыми жизненными реалиями. Исходя из этого и автор был убежденным сторонником перехода высшей школы от линейной подготовки специалистов к более гибкой образовательной модели в виде уровневой системы [4], позволяющей выпускникам университета легче адаптироваться в условиях неопределенности.

Эффективность англосаксонской системы в значительной степени обеспечивается тем, что ее органично дополняет профессиональная



ГЕННАДИЙ АЛЕКСЕЕВИЧ БОРДОВСКИЙ

доктор физико-математических наук, профессор, заслуженный деятель науки Российской Федерации, академик РАО, президент Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, профессор кафедры ЮНЕСКО «Образование в поликультурном обществе». Сфера научных интересов: физика неупорядоченных полупроводников, высшее профессиональное образование, управление качеством образования. Автор более 250 опубликованных научных работ

В процессе модернизации российского высшего образования, которая проходила в ходе присоединения к Болонской декларации, оно оказалось в промежуточном состоянии: де-юре перестало быть профессиональным, но де-факто по-прежнему к нему тяготеет. В статье обсуждаются противоречия и парадоксы в российской высшей школе, которые объективно порождаются сложившейся в ней двойственностью.

Ключевые слова: Болонский процесс, высшее образование, профессиональное образование, оценка эффективности и качества.

The modernization of higher education in Russia that was taking place in the process of its joining the Bologna Declaration has led to the situation of some intermediate state: de jure Russian higher education has stopped being professional but de facto it keeps the professional character. The article deals with some contradictions and paradoxes in Russian higher education that are caused by its existing duality.

Key words: The Bologna Process, Higher Education, professional education, efficiency and quality evaluation.

подготовка, которая базируется на полученном университетском образовании и ведется в многочисленных профессиональных школах (инженерных, медицинских, юридических, педагогических, экономических и иных), которые тоже строятся по разноразовному принципу. В этой системе уже немногие выпускники «работают не по специальности», поскольку их выбор профессии весьма осознан и определяется не только спонтанностью и желанием, но сложившейся на рынке труда конъюнктурой. Особенно следует подчеркнуть, что эта профессионализация ведется за счет работодателей и самих выпускников, а не на средства государственного бюджета. Повторюсь, свобода выбора студентом своего образовательного маршрута однозначно возлагает на него и ответственность за сделанный выбор.

На практике российская система образования в процессе модернизации застыла в промежуточном состоянии. Формально (де-юре) была введена уровневая система подготовки кадров: бакалавриат – магистратура – аспирантура, однако де-факто по содержанию и образовательным технологиям наша высшая школа во многом осталась на позициях профессионального образования. В общественном сознании, в среде работодателей, да и в вузов-

ских коллективах живет убеждение, что университеты по-прежнему готовят профессиональные кадры или, по крайней мере, должны это делать. Этим определяются критические замечания в адрес вузов, согласно которым выпускник бакалавриата – это какой-то «неполноценный» инженер или «недоюрист» и т.п. Отбиваясь от подобной критики, Министерство образования и науки Российской Федерации даже ввело понятие «прикладной бакалавриат», намекая, что бакалавр это не просто широко образованный человек, готовый самостоятельно плыть в волнующемся житейском море, а почти готовый профессионал, которого можно смело ставить на рабочее место.

Увы, англосаксонская система университетского образования не предназначена для целенаправленной профессиональной подготовки студентов, а получившаяся у нас «болонская» по форме, но во многом советская по содержанию система высшего образования оказалась в тисках серьезных противоречий, продиктованных вполне объективными обстоятельствами. Дело в том, что российская экономика, серьезно ослабленная в 1990-е годы, оказалась неконкурентоспособной в условиях либеральной глобализации. И ее удалось стабилизировать только за счет возврата к доминированию государства в основных отраслях народно-

го хозяйства, включая атомную промышленность, судо- и авиастроение, космос, ВПК, медицину, образование, правоохранительную систему, оборону и безопасность и др. Благодаря этим мерам степень жизненной неопределенности была существенно снижена, а ведь именно для ее компенсации и предназначена уровневая система высшего образования.

В условиях, когда госзаказ во многом задает объем и направления работы вузов, работодатели, как правило, ждут специалистов, подготовленных для замещения конкретных должностей, и не желают участвовать в масштабной профессионализации университетских выпускников. Они убеждены, что государство по-прежнему должно обеспечивать их кадрами профессионалов.

В результате в отечественной системе высшего образования накапливаются многочисленные противоречия. Чем же они обусловлены? А прежде всего тем, что реальная глобализация российской экономики на либеральной основе радикально затормозилась по объективной причине, поскольку зарубежные партнеры не готовы принимать ее на наших условиях. С одной стороны, Россия обложена нарастающими, все более жесткими санкциями и ограничениями, что заставляет ее в своем развитии опираться на собственные силы, искать свои оригинальные решения, а с другой – система образования продолжает двигаться в сторону либеральной англосаксонской модели. Образно говоря, сложившуюся ситуацию можно представить так: человек путешествует на автомобиле с дизельным двигателем, а запасается в дороге высокооктановым бензином.

Свидетельств возникших противоречий много. Например, сравнительно недавно Федеральным законом «О высшем образовании в Российской Федерации» аспирантура отнесена к третьему уровню университетского образования, который не предполагает подготовку научных кадров в виде дипломированных кандидатов наук. Действительно, в англосак-

сонской системе выпускники аспирантуры, получающие степень, скажем, доктора философии (PhD), не являются подготовленными учеными. Ими они становятся после пребывания в течение 3–4 лет стажерами-исследователями в так называемом постдоке, где и происходит их профессионализация. Без этого никто не примет носителя степени PhD на самостоятельную научную работу. У нас системы постдока нет, а прежний механизм подготовки научно-педагогических кадров перестает работать. В новой системе совместить освоение большого числа обязательных учебных курсов с выполнением самостоятельной достаточно масштабной, полностью завершенной, апробированной и подкрепленной научными публикациями диссертации – дело для аспиранта практически неподъемное. Поэтому снижается престиж аспирантуры, а заодно и качество диссертационных работ, что регулярно отмечает ВАК. Иными словами, возникла ситуация, когда прежний механизм подготовки научных кадров в аспирантуре сломан, а новый, сколь-либо эффективный не создан.

В ходе реализации Болонского процесса были изменены принципы финансирования вузовской науки. В советской высшей школе ею занимались практически все преподаватели, и финансировалась она из двух источников. Во-первых, каждый вуз получал так называемое базовое финансирование научно-исследовательских работ, а во-вторых, была развита система выполнения научных исследований по хозяйственным, т.е. по заказам предприятий и организаций, заинтересованных в тех или иных разработках. Сейчас у нас преобладает распространенная на Западе практика финансирования научных исследований по грантам. Но число грантов и объемы предусматриваемого ими финансирования настолько незначительны, что фактически лишили большинство вузовских преподавателей возможности получать финансовую поддержку своих научных тем. В то же время

хорошо известно, что продвижение в большинстве научных областей на современном этапе невозможно без больших вложений в оборудование, расходные материалы и информационное обеспечение.

Масштаб проблемы можно видеть на таком примере. Скажем, весь объем финансирования научных исследований в Министерстве образования и науки Российской Федерации сопоставим с аналогичным показателем в отдельных ведущих университетах США. Это вполне закономерный факт, поскольку еще недавно Россия по объему финансирования науки (0,54% ВВП) находилась между Чили (0,56%) и Турцией (0,46%). У лидеров мировой экономики показатели иные: Япония – 2,9%, Республика Корея – 2,62%, США – 2,44% ВВП [5]. Между тем университетская наука не просто самоценна. Ее развитие – это одно из важнейших условий качественного образования.

В последнее время возможности для научной работы профессоров существенно сокращаются и по другой причине – практически полного отсутствия времени на проведение исследований в структуре нагрузки вузовских преподавателей, которая составляет 1200 часов в год. Сейчас в большинстве вузов средняя аудиторная нагрузка достигает 900 часов, а на «вторую половину» (фактически оставшуюся четверть) рабочего времени отводится лишь 300 часов. Да и эти часы предназначены не только для проведения научных исследований, но и для воспитательной работы со студентами, обновления своих учебных курсов, написания учебников и учебных пособий, участия в аттестации научных кадров и др. Перечень этих работ в так называемом эффективном контракте, который сейчас интенсивно внедряется в вузы, существенно расширен. Легко видеть, что на научную работу у профессора остается не более 20 минут в день. Однако наукой невозможно серьезно заниматься эпизодически, время от времени.

К сожалению, сокращение числа активно работающих в науке про-

фессоров невозможно полноценно заменить различными технологическими приемами типа интернет-курсов или сетевого онлайн-взаимодействия. Поэтому университеты, в которых не ведется научных исследований на самом высоком уровне, объективно теряют возможность готовить высококвалифицированных специалистов. Надо хорошо понимать, что наука – это совсем не роскошь, которая доступна немногим, а база для уверенного движения в будущее.

Развитие науки в российских университетах дополнительно осложняется еще и принятой в стране системой оценки результативности научных работников. Сделана ставка на формальную, статистическую методику. В основу положен рейтинг научных журналов, так называемый импакт-фактор. Так, у ведущих российских журналов, например у «Вестника РАН», он составляет 0,44, у «Журнала технической физики» – 0,771, «Успехи физических наук» – 2,3. А вот у зарубежных журналов этот показатель иной: Science – 37,2, Nature – 40,14, Cancer Journal for Clinicians – 187,04.

В чем же дело? А дело в том, что импакт-фактор определяется на основании западных баз данных научного цитирования, таких как Scopus, Web of Science и некоторых других. Существующие критерии включения научных изданий в эти базы во многом носят формальный характер, часто не несущий научной компоненты, например тиражность издания, его формат или количество опубликованных в них работ. Многие отечественные журналы не соответствуют этим критериям, поэтому считаются малозначительными. По существу же научная значимость того или иного исследования не имеет однозначной связи с импакт-фактором журнала, в котором опубликованы результаты. Ярким примером является открытие Беднорцем и Мюллером высокотемпературной сверхпроводимости в 1986 году. Эта работа была отвергнута высокорейтинговым журналом Physical Review Letters и увиде-

ла свет в немецком журнале с достаточно низким рейтингом [6]. Однако уже в 1987 году она была удостоена Нобелевской премии.

Оценка научных результатов вузовских профессоров и преподавателей наукометрическими критериями (по индексу цитирования и импакт-фактору журнала, когда значение имеет не сам полученный научный материал, а журнал, где он опубликован) стимулирует наших ученых на публикацию своих работ за рубежом. А это, в свою очередь, еще более снижает рейтинг российских изданий, многие из которых, как уже сказано, не попадают в названные базы данных по формальным показателям. Сказанное касается и ряда отечественных журналов, имеющих успешную длительную издательскую историю и высокий авторитет в вузовском сообществе, таких как «Высшее образование сегодня», «Человек и образование» и др.

Более того, не только отдельные ученые отсылают свои работы в зарубежные издания. Появилось большое число научных журналов, которые считаются российскими, однако издаются за рубежом. Например, в США издаются такие журналы, как «Атомная энергия», «Деформация и разрушение материалов», «Электросвязь, радиотехника и электричество», «Онкогенез», «Оптика и спектроскопия», «Оптический журнал», «Вопросы философии». Там же издается журнал «Известия вузов» (серии: Авиационная техника, Радиофизика, Цветная металлургия, Математика, Порошковая металлургия и функциональные покрытия). Этот список можно дополнить журналом «Вестник МГУ» (серия 1 – математика, серия 2 – химия, серия 3 – физика и астрономия, серия 5 – геология, серия 15 – вычислительная математика), журналом «Вестник СПбГУ» (серия 2 – экономика, философия и право). В Нидерландах издаются российские журналы «География и природные ресурсы», «Дискретная математика», «Физика горения и взрыва», «Химия и технология топлив и масел». В Великобритании

издаются такие журналы, как «Черная металлургия», «Квантовая электроника», «Математические труды», «Сварочное производство». В Германии издают российские журналы: «Перспективные материалы», «Физика и химия обработки материалов», «Вулканология и сейсмология».

И это далеко не исчерпывающий список, хотя и он наглядно свидетельствует о том, что работает механизм направления новой научной информации прежде всего за рубеж, ведь главное – это наукометрический показатель, а там он будет выше. В условиях острой конкуренции в области современных наукоемких технологий такой тренд вряд ли является полезным для российской экономики. Ведь в экономике знаний, движение к которой стимулируется нашим правительством, принципиальное значение имеет время, за которое новый научный результат становится известным, и надо иметь в виду, что раньше всего с ним знакомятся за рубежом рецензенты научных журналов. Ситуацию можно назвать скрытой миграцией научных достижений, а след за ними и наиболее подготовленных кадров.

Одновременно система оценки труда ученых и преподавателей по наукометрическим показателям поощряет создание (и даже гарантирует процветание) различных бизнес-структур, которые, с одной стороны, паразитируют на желании (а скорее всего, на необходимости) войти в западные базы данных научного цитирования, а с другой – разлагающе действуют на определенную часть научного сообщества. Ведь они предлагают за деньги решить все проблемы: от написания работы, ее перевода на английский язык до обеспечения положительного рецензирования. Эта деятельность сейчас ведется и в части Российского индекса научного цитирования (РИНЦ). В том же направлении работают и различные научные псевдоконференции. Их организаторы предлагают за деньги фиктивное участие в международной конференции с гарантией опубликования

материалов в том или ином издании из базы Scopus, Web of Science, РИНЦ, ВАК. При желании любой может в Интернете найти подобные предложения в большом количестве. Можно сказать, что возник парадокс: в прежнее время на Западе переводились и издавались за их счет все советские ведущие научные журналы, а авторы статей получали от издателей определенный гонорар, а сейчас наши авторы за свой счет выполняют эту работу для западных читателей.

Рассматриваемая нами ситуация в определенной степени также порождена Болонским процессом. Общим для европейских стран и для России является то, что произошла ломка сложившихся национальных систем образования, достаточно болезненная для общества. Однако в Евросоюзе это компенсируется формированием единого экономического и политического пространства, в том числе за счет мобильности трудовых ресурсов, чему и способствует болонская система. Россия же в данный процесс не вписана, и для нее это оборачивается односторонней миграцией высококвалифицированных кадров и новых идей туда, где они оказываются более востребованными.

Нами охарактеризована лишь небольшая часть противоречий, вызванных трансформацией сложившейся у нас системы высшего образования и формированием гибридной высшей школы, которую условно можно назвать англо-советской.

Заметим, что есть и другие противоречия.

Например, вызывает вопросы так называемая компетентностная парадигма, на которой базируются многие образовательные стандарты. Ведь компетентности – это долговременный параметр, который меняется много медленнее, чем обновляются современные наукоемкие технологии. К этому примыкает и такая проблема: современные высокие технологии развиваются на междисциплинарной основе, объединяемой достижениями фундаментальных

наук, а образовательные стандарты с высокой долей вариативности содержания уводят образование от его фундаментальности. Можно сказать, что на грани абсурда смотрится повторение ряда обязательных курсов в бакалавриате, в магистратуре, а теперь еще и в аспирантуре.

Ставка на «цифровое образование» снижает статус профессора. Из руководителя студента он становится его помощником в поле электронных курсов, тем самым нивелируется влияние личности профессора на становление молодого специалиста. Борьба за попадание в зарубежные рейтинги нескольких российских университетов путем перераспределения в их пользу материальных ресурсов еще более ухудшает финансовое положение всех других вузов России, что снижает качество образования в целом.

Определенные противоречия заложены и в сложившейся системе приема в вузы. Фактически возможность поступить по призванию или интересу к будущей профессии через систему единого государственного экзамена есть только у небольшой части абитуриентов, которые имеют максимально высокие показатели

(не ниже 90 баллов). Остальные подают заявления одновременно в различные вузы и на несколько направлений подготовки в каждом из них. В результате многие оказываются не там, где хотели бы учиться, а там, куда прошли в силу сложившейся ситуации. С одной стороны, во многом становится бесполезной предварительная профессиональная ориентация, о значении которой все больше говорят как руководители системы образования, так и работодатели, а с другой – при таком положении дел трудно ожидать, что все выпускники вузов пойдут работать по полученной специальности. Фактически многие из них специальность то и не выбирают. Это она выбрала их путем обработки данных на компьютерах, которые и решают, кого и куда зачислить.

Полагаю, что изложенный в статье материал не является новым для тех, кто работает сегодня в высшей школе. Автор изложил его для того чтобы коснуться вопроса «Что делать?». В обществе на него дается два взаимоисключающих ответа. Одни говорят, что надо вернуть советскую систему как считавшуюся лучшей в мире. Другие утверждают, что надо

идти до конца в деле «болонизации» университетов.

Автор убежден, что нужен третий путь – создание российской национальной системы высшего образования, адекватной сложившейся в стране экономике, которая все больше требует опоры на собственные силы. Реальность такова, что возврат к советской системе невозможен по определению, поскольку невозможно вернуться в плановую социалистическую экономику. Не даст положительного результата и копирование англосаксонской системы, поскольку она не соответствует нашей модели развития экономики и общества, гарантирующей стране независимость и стабильность. Убежден, что для решения задачи опережающего развития страны, поставленной президентом В.В. Путиным в Послании Федеральному Собранию Российской Федерации, современная российская система образования должна вобрать в себя все лучшее, что есть в этих двух классических системах. Однако реализация собственной эффективной системы образования требует консолидации всех интеллектуальных ресурсов и принятия сложных нестандартных решений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агарков С.А. Модернизация высшего образования региона в условиях экономической глобализации: проблемы и решения // Высшее образование сегодня. 2017. № 12. С. 2–8.
2. Болонский процесс: национальный доклад 2005–2007. URL: <http://portal.ntf.ru/portal/pls/portal/docs/1/37175/006>
3. Ибатов М.К., Пак Ю.Н. Концептуальные аспекты управления качеством образования: проблемы и решения // Высшее образование сегодня. 2018. № 3. С. 10–16.
4. Многоуровневое педагогическое образование / под ред. Г.А. Бордовского. СПб.: Образование, 1995.
5. Фурсей Г.Н., Рюмцев Е.А., Черятыев М.Н. Наука и образование в общем контексте культуры как определяющий фактор устойчивого развития России. СПб.: Изд-во СПбГУ, 1998. 162 с.
6. Bednorz J.G., Müller K.A. Possible High T_c Superconductivity in the Ba-La-Cu-O System // Z. Phys. B – Condensed Matter. 1986. № 64. P. 189–193.
7. Шешунов И.В. Вуз обязан способствовать развитию личности // Высшая школа XXI века. 2015. № 23. С. 6–7.

LITERATURA

1. Agarkov S.A. Modernizaciya vysshego obrazovaniya regiona v usloviyah ehkonomicheskoy globalizacii: problemy i resheniya // Vysshee obrazovanie segodnya. 2017. № 12. S. 2–8.
2. Bolonskij process: nacional'nyj doklad 2005–2007. URL: <http://portal.ntf.ru/portal/pls/portal/docs/1/37175/006>
3. Ibatov M.K., Pak Yu.N. Konceptual'nye aspekty upravleniya kachestvom obrazovaniya: problemy i resheniya // Vysshee obrazovanie segodnya. 2018. № 3. S. 10–16.
4. Mnogourovnevoe pedagogicheskoe obrazovanie / pod red. G.A. Bordovskogo. SPb.: Obrazovanie, 1995.
5. Fursej G.N., Rymcev E.A., Cheryat'ev M.N. Nauka i obrazovanie v obshchem kontekste kul'tury kak opredelyayushchij faktor ustojchivogo razvitiya Rossii // SPb.: Izd-vo SPbGU, 1998. 162 s.
6. Bednorz J.G., Müller K.A. Possible High T_c Superconductivity in the Ba-La-Cu-O System // Z. Phys. B – Condensed Matter. 1986. № 64. P. 189–193.
7. Sheshunov I.V. Vuz obyazan sposobstvovat' rasvitiyu lichnosti // Vysshaya shkola XXI veka. 2015. № 23. S. 6–7.

*Е. Г. Матвиевская, О. Г. Тавстуха,
Оренбургский государственный педагогический университет*

Институционализация профессиональной коллаборации педагогического сообщества

Активное внедрение инноваций в сферу высшего образования, оптимизация образовательной деятельности педагогических вузов расширяют возможности для профессионального развития педагогов на основе улучшения их взаимодействия в профессиональной области.

Экономическая логика развития образования в России заключается в объединении ресурсов образовательных организаций (знаний, продуктов, идей, технологий, кадров) с целью достижения новых, более качественных результатов. В связи с этим в образовательной практике происходит становление сетевого взаимодействия, социального партнерства и профессиональной коллаборации.

Идея перехода «от соперничества к сотрудничеству» возникла в ходе разработки концепции модернизации педагогического образования [5]. Так, С. Н. Рягин, анализируя проблемы высшего образования на современном этапе, указывает, что векторная модель модернизации педагогического образования разделена на три уровня: федеральный (законодательная база), региональный и муниципальный (стратегии развития и модели педагогического образования в регионах), институциональный (педагогический вуз) [6]. Наиболее значимым, на наш взгляд, выступает институциональный уровень, который связан с поиском новых форм педагогического партнерства и сетевого взаимодействия, организацией академической мобильности, включе-



Оренбургский государственный педагогический университет

нием педагогического сообщества в проблемы современной педагогической практики.

Раскрывая контексты изменений высшего образования в условиях модернизации, А. П. Тряпицына делает акцент на ключевых характеристиках современной модели профессиональной деятельности педагога: командный дух, сотрудничество, сочетание автономности и индивидуализма с коллективизмом и командной работой. В контексте развития педагогического образования она указывает на необходимость проектирования направляемых системных институциональных изменений по принципу «качество образования = качество жизни» [10]. Таким образом, в эпо-

ху глобализации («университеты для миллиардов»), непрерывности (значимость дополнительного образования), геймификации (игра как норма жизни) высшее образование стремится к укреплению связей и объединению имеющихся ресурсов вузов, создавая тем самым кластеры профессиональных сообществ, бизнеса и образовательных организаций. Роль исследовательских и предпринимательских вузов растет, что определяет необходимость создания мультикластеров между различными образовательными форматами, работодателями и сообществами.

Институционализация в образовании предопределяет социальный контекст и среду как средство об-



**ЕЛЕНА
ГЕННАДИЕВНА
МАТВИЕВСКАЯ**

доктор педагогических наук, доцент, проректор Оренбургского государственного педагогического университета. Сфера научных интересов: качество образования, мониторинг в высшем образовании, профессиональная подготовка специалистов. Автор 65 опубликованных научных работ



**ОЛЬГА
ГРИГОРЬЕВНА
ТАВСТУХА**

доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой дошкольного, коррекционного, дополнительного образования и проблем воспитания Оренбургского государственного педагогического университета. Сфера научных интересов: дополнительное образование детей и взрослых, дошкольное образование. Автор 89 опубликованных научных работ

Обоснована актуальность организации профессиональных коллабораций в сфере образования как одного из способов взаимодействия педагогического сообщества. Охарактеризованы институционализация профессиональной коллаборации, ее среда и особенности в педагогическом вузе. Представлены примеры научной и профессиональной коллаборации в России и за рубежом, а также описан опыт коллаборативного взаимодействия в регионе. Предложен алгоритм коллаборативного процесса, на котором базируется профессиональная коллаборация педагогического сообщества.

Ключевые слова: коллаборация в образовании, институциональная коллаборация, педагогический вуз, научное взаимодействие.

The article considers the relevance of organizing professional collaborations in the field of education as one of the ways of interaction between the pedagogical community. The institutionalization of the professional collaboration, its environment and features in the pedagogical university are revealed. There are interesting examples of scientific and professional collaboration in Russia and abroad, as well as the described experience of collaborative interaction in the region. Strategic strategy of the collaborative process, on which the professional collaboration of the pedagogical community is based.

Key words: collaboration in Education, Institutional Collaboration, pedagogical university, scientific interaction.

щения и обмена информацией. Методология институционализма, по мнению Е. С. Заир-Бек и А. Н. Ксенофонтовой, обеспечивает стабильное развитие образовательной организации, создает возможность прогнозирования результатов ее деятельности посредством введения термина «устойчивость изменений» (фактор легитимизации миссии организации) [3]. Институциональные отношения обеспечивают построение сетей в организациях и за их пределами (формальные и неформальные сообщества), которые позволяют более успешно адаптироваться к изменениям внешней среды образовательной организации.

Такого рода институциональная мысль исследователей связана с появлением и широким распространением разнообразных организационных форм взаимодействия педагогического сообщества: кластеры, консорциумы, коллаборации. Эволюция организационных структур происходит в связи с обновлением задач, стоящих перед

современной системой образования, особенно высшего. Педагогические вузы утратили свою конкурентоспособность на рынке высшего образования, что обусловило изучение новых возможностей, раскрытие природы новых связей, способствующих укреплению преимуществ и сильных сторон образовательной организации.

На сегодняшний день в научной литературе сложилось определенное понимание коллаборации как категории, представляющей особую форму сотрудничества (С. Г. Якунаева, Ю. Е. Кошурникова [11]), совместной работы (Е. А. Антипина [1]), сетевого взаимодействия (О. В. Иншаков [4], Н. В. Смородинская [8]), проектной деятельности (О. Г. Тихомирова [9]). В образовании специфика коллаборации изучена недостаточно, однако работы ряда авторов раскрывают сетевую коллаборацию в контексте решения задач институционального подхода.

Понятие «коллаборация» произошло от английского collaboration – сотрудничество. Поэтому боль-

шинство подходов к ее определению уточнены и дополнены с учетом данного происхождения: «кооперация в глобальной среде» (О. В. Иншаков [4]), «совместный труд для достижения единой цели» (Н. Ю. Самсонов [7]), «децентрализованная модель предпринимательства» (С. Г. Якунаева, Ю. Е. Кошурникова [11]), «создание совместных проектов в единстве целей» (О. Г. Тихомирова [9]), «сообщество, объединяющее результаты интеллектуального труда для создания продукта» (Н. В. Смородинская [8]). Таким образом, любая коллаборация предназначена для созидания чего-то нового с помощью межпредметных компетенций ее участников.

Коллаборация отличается от любых форм рыночных или иерархических отношений, так как предполагает взаимодействие «на равных» и по интересам. Объединение ресурсов участников приводит в данной форме в конечном итоге к определенному единому результату (продукту, знанию).

Производство «на равных» позволяет более мощно использовать навыки и интеллект участников, вырабатывать решения в нестандартных ситуациях, развивать мастерство и проявлять его. Так, профессиональная коллаборация наиболее распространена в научной сфере, например в России коллаборация Института ядерных исследований РАН «Байкал», а за рубежом международное сообщество физиков и инженеров «Calorimeter for the Llinear Collider with Electrons», объединяющее 300 ученых из 17 стран.

Наиболее распространенным видом коллаборации, теоретически осмысленным и практически доказавшим свою эффективность как продуктивного сотрудничества, выступает научная коллаборация. Инфраструктура инновационного развития науки и образования, а вместе с тем и общества в целом, зависит от деятельности научного сообщества. Современная академическая среда объединяет ученых из разных го-

родов и стран в контексте общей области исследования, требующей решения научной задачи. Таким образом, научная коллаборация – это «укрупненный инфраструктурный элемент» [2] профессиональной академической системы, действующий в единстве научных взглядов ученых и институтов.

Примерами научных коллабораций выступают: Large Hadron Collider (Швейцария) – включает в себя более 100 стран, ученые которых опубликовали 328 научных статей и провели 20 конференций по результатам экспериментальной работы; Clinical Research Collaboration (Великобритания) – национальная коллаборация в сфере здравоохранения, осуществляющая клинические исследования. В России актуальность организации профессиональной коллаборации в образовании обусловлена низкой степенью согласованности в деятельности партнеров, связанной с институциональными и нормативно-правовыми особенностями. Потребность интеллектуальной интеграции вызвана дифференциацией научных задач (решение которых требуется в коллаборативном взаимодействии) и выработкой моделей управления сетевым взаимодействием (внедрение коллаборативных форм сотрудничества педагогического сообщества).

Коллаборативные процессы всегда практико-ориентированы, поэтому они возникают исключительно в профессиональных сферах деятельности человека. Профессиональная коллаборация педагогического сообщества может быть представлена отдельными исследователями, научными коллективами, а также институтами (несколькими образовательными организациями любого типа). Сегодня эффективными следует считать профессиональные коллаборации в системе «наука – правительство – бизнес», так как именно в этих сферах формируются политические и социально-экономические факторы развития науки и общества.

Основу институциональной среды профессиональной коллаборации составляет нетворкинг как результат совместной деятельности участников. Нетворкинг объединяет в себе социальную и профессиональную деятельность, организуемую в сети и направленную на быстрый поиск эффективного решения сложной или нестандартной проблемы в определенной области. Концепция нетворкинга в образовании (L. Biggiero, P.P. Angelini) обуславливает развитие кейс-мышления и бизнес-эрудиции педагогического сообщества [12]. Педагогический нетворкинг проводится чаще всего в неформальных сообществах (социальные сети, семинары в онлайн- и офлайн-режимах, конференции и форумы) по обмену профессиональным опытом с коллегами. Результатом такого взаимодействия выступает получение полезного и проверенного практикой знания.

Педагогические вузы организуют нетворкинги во взаимодействии с другими образовательными организациями. Для этого проводятся научно-педагогические форумы, методические семинары в школах, конференции для студентов бакалавриата, магистрантов и аспирантов с участием ведущих ученых, практико-ориентированные вебинары для педагогического сообщества, коучинг-сессии для менеджеров в образовании, а также массовые открытые онлайн-курсы. В 2017 году Оренбургский государственный педагогический университет орга-

низовал образовательный форум «Медийно-информационная грамотность современного педагога», объединивший педагогическое сообщество всех уровней образования (от дошкольного до университетского). Профессиональная коллаборация была проведена с целью объединения педагогического сообщества в процессе перехода на новые федеральные государственные образовательные стандарты, обсуждения и выпуска учебно-методических рекомендаций по формированию взаимопроникающих медиакомпетенций современного человека. Мероприятие объединило специалистов различных отраслей, имеющих научные представления о медиапортрете педагога, медиацентрах и инфоуроках. На форуме были представлены ассоциация специалистов медиаобразования, независимые медиаэксперты союза издателей, независимая ассоциация исследователей масс-медиа, руководители профильных программ.

Кроме того, в сфере высшего образования распространена практика применения стратегий коллаборации как формы интеграции знаний через создание ситуаций естественного учения. Эффект совместности в данном случае реализуется за счет создания учебных ситуаций и интеграции знаний и компетенций. Взятое в целом, коллаборативное обучение является моделью динамического создания знания в ходе продвижения от скрытой до открытой формы (рис.).

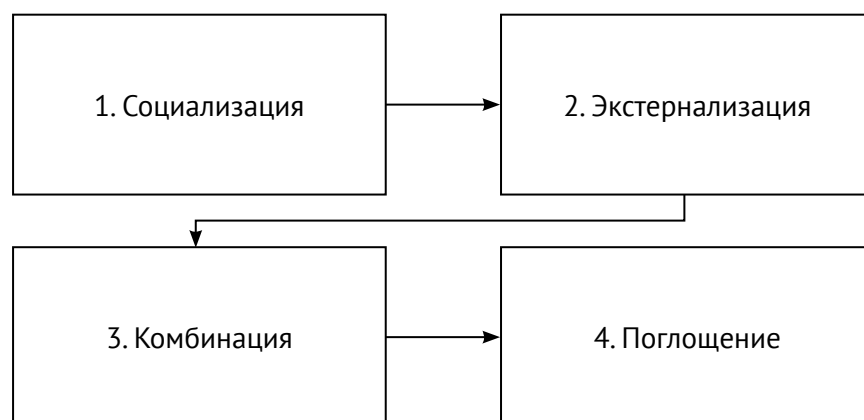


Рис. Процесс коллаборации

Профессиональная коллаборация имеет тот же алгоритм, связанный с взаимодействием педагогического сообщества и переходом одной формы знания в другую в процессе творческой активности каждого участника. Целостный коллаборативный процесс состоит из перехо-

да скрытых знаний в скрытые (обмен опытом), из скрытых в явные (создание аналогий, гипотез, моделей), из явных в явные и, наконец, из явных в скрытые (усвоение).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что профессиональная коллаборация педагогического

сообщества представленная четким алгоритмом действий, призвана обеспечить стимулирование успехов участников, обучить необходимым компетенциям, включить в групповой процесс на основе эффективных взаимоотношений для достижения единой цели.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антипина Е.А. Региональная политика нового поколения: постановка задачи в сфере человеческого капитала // Человеческий капитал. 2014. № 4(64). С. 41–45.
2. Богатов В.В., Сыроежкина Д.С. Коллаборации научных организаций как элемент инфраструктуры науки // Наука. Инновации. Образование. 2016. № 4. С. 30–44.
3. Заир-Бек Е.С., Ксенофонтова А.Н. Методология институализма в исследованиях образования // Вестник ЧГАКИ. 2013. № 1 (33). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologiya-institualizma-v-issledovaniyah-obrazovaniya>
4. Иншаков О.В. Коллаборация как глобальная форма организации экономики знаний // Экономика региона. 2013. № 3(35). С. 38–44.
5. Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций: утверждена Правительством Российской Федерации 28 мая 2014 г. № 3241п-П8 // Проект модернизации педагогического образования: [сайт]. URL: <http://педагогическоеобразование.рф/documents/show/48>
6. Рягин С.Н. Модернизация педагогического образования в России: проблемный анализ практики первого года реализации // Управление образованием: теория и практика. 2015. № 2 (18). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modernizatsiya-pedagogicheskogo-obrazovaniya-v-rossii-problemnyy-analiz-praktiki-pervogo-goda-realizatsii>
7. Самсонов Н.Ю. Коллаборация вузов и корпораций: что, кому, зачем? // ЭКО. 2013. № 10(472). С. 51–56.
8. Смородинская Н.В. Смена парадигмы мирового развития и становление сетевой экономики // Экономическая социология. 2012. Т. 13. № 4. С. 95–115.
9. Тихомирова О.Г. Корпоративная коллаборация и взаимодействие: решение проблемы самоорганизации социально-экономических систем // Фундаментальные исследования. 2014. № 9–5. С. 1082–1086.
10. Тряпицына А.П. Взаимообусловленность модернизации общего и педагогического образования // Педагогическая наука и современное образование: сб. ст. Всерос. науч.-практ. конф. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2014. С. 193–197.
11. Якунаева С.Г., Кошурникова Ю.Е. Доверие и клиентоориентированность как факторы успеха фирмы // Фундаментальные исследования. 2013. № 6–4. С. 971–975.
12. Biggiero L., Angelini P.P. Hunting scale-free properties in R&D collaboration networks: self-organization, power-law and policy issues in the european aerospace research area // Technological Forecasting and Social Change, 2015. Vol. 94. P. 2–143.

LITERATURA

1. Antipina E.A. Regional'naya politika novogo pokoleniya: postanovka zadachi v sfere chelovecheskogo kapitala // Chelovecheskiy kapital. 2014. № 4(64). S. 41–45.
2. Bogatov V.V., Syroezhkina D.S. Kollaboracii nauchnyh organizacij kak ehlement infrastruktury nauki // Nauka. Innovacii. Obrazovanie. 2016. № 4. S. 30–44.
3. Zair-Bek E.S., Ksenofontova A.N. Metodologiya institualizma v issledovaniyah obrazovaniya // Vestnik CHGAKI. 2013. № 1 (33). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologiya-institualizma-v-issledovaniyah-obrazovaniya>
4. Inshakov O.V. Kollaboraciya kak global'naya forma organizacii ehkonomiki znaniy // EHkonomika regiona. 2013. № 3(35). S. 38–44.
5. Kompleksnaya programma povysheniya professional'nogo urovnya pedagogicheskikh rabotnikov obshcheobrazovatel'nyh organizacij: utverzhdena Pravitel'stvom Rossijskoj Federacii 28 maya 2014 g. № 3241p-P8 // Proekt modernizacii pedagogicheskogo obrazovaniya: [sajt]. URL: <http://pedagogicheskoeobrazovanie.rf/documents/show/48>
6. Ryagin S.N. Modernizaciya pedagogicheskogo obrazovaniya v Rossii: problemnyj analiz praktiki pervogo goda realizacii // Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika. 2015. № 2 (18). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modernizatsiya-pedagogicheskogo-obrazovaniya-v-rossii-problemnyy-analiz-praktiki-pervogo-goda-realizatsii>
7. Samsonov N.Yu. Kollaboraciya vuzov i korporacij: chto, komu, zachem? // EHKO. 2013. № 10(472). S. 51–56.
8. Smorodinskaya N.V. Smena paradigmy mirovogo razvitiya i stanovlenie setевой ehkonomiki // Ehkonomicheskaya sociologiya. 2012. T. 13. № 4. S. 95–115.
9. Tihomirova O.G. Korporativnaya kollaboraciya i vzaimodejstvie: reshenie problemy samoorganizacii social'no-ehkonomicheskikh sistem // Fundamental'nye issledovaniya. 2014. № 9–5. S. 1082–1086.
10. Tryapitsyna A.P. Vzaimoobuslovlennost' modernizacii obshchego i pedagogicheskogo obrazovaniya // Pedagogicheskaya nauka i sovremennoe obrazovanie: sb. st. Vseros. nauch.-prakt. konf. SPb.: RGPU im. A. I. Gercena, 2014. S. 193–197.
11. Yakunaeva S.G., Koshurnikova Yu.E. Doverie i klientoorientirovannost' kak faktory uspekha firmy // Fundamental'nye issledovaniya. 2013. № 6–4. S. 971–975.
12. Biggiero L., Angelini P.P. Hunting scale-free properties in R&D collaboration networks: self-organization, power-law and policy issues in the european aerospace research area // Technological Forecasting and Social Change, 2015. Vol. 94. P. 2–143.

М.В. Золотова, Е.В. Ганюшкина,

Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского

Электронные управляемые курсы как одна из активных форм дистанционного образования

Известно, что уровень владения английским языком профессорами и преподавателями ныне становится одним из ключевых факторов престижности вуза. По своему значению он ставится в один ряд с контингентом иностранных студентов, обучающихся в высшем учебном заведении, числом учебных программ, реализуемых на иностранном языке, технической оснащенностью и рядом других весомых показателей работы высшего учебного заведения.

Современный преподаватель призван не только относительно свободно общаться на английском языке с зарубежными коллегами по своей научной тематике и читать лекции иностранным студентам, но и знать академический письменный иностранный язык, т.е. иметь высокий рабочий уровень владения языком для подготовки публикаций в индексируемых зарубежных изданиях.

В связи с этим в ведущих вузах страны были созданы многоуровневые программы повышения квалификации по иностранным (как правило, по английскому, но иногда еще и по немецкому) языкам. Большая работа в этом направлении была проделана и в Нижегородском государственном университете им. Н.И. Лобачевского. Всего за несколько лет более 500 преподавателей повысили уровень владения иностранным языком с А2 до В2 по международной шкале оценок CEFR. В университете создана и постоянно обновляется компьютерная база данных об уровне владения иностран-



Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского

ном языком преподавателей специальных дисциплин на основе разработанных многоуровневых тестов.

В нашем университете организовано повышение квалификации профессорско-преподавательского состава по следующим многоуровневым программам в области английского языка: «Академическое письмо», «Английский язык для академических целей», «Английский язык для преподавателя исследовательского университета», «English as a Medium of Instruction» (EMI). Каждая программа рассчитана на 72 аудиторных часа. Все программы востребованы, а их реализация привела к всплеску публикационной активности преподавателей университе-

та и к увеличению числа учебных курсов на английском языке.

Так как преподаватели занимаются на факультете повышения квалификации и профессиональной переподготовки без освобождения от основной работы, это создает определенные сложности для усовершенствования их подготовки. Стремясь к их преодолению, кафедра, обеспечивающая преподавание иностранного языка, постоянно ищет новые эффективные пути повышения уровня владения иностранным языком преподавателей неязыковых дисциплин. В качестве инструмента для самостоятельной работы над иностранным языком мы остановили свой выбор на элек-



**МАРИНА
ВИАНОРОВНА
ЗОЛотоВА**

кандидат филологических наук, доцент, ведущая кафедрой английского языка для гуманитарных специальностей Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского. Сфера научных интересов: методика преподавания иностранного языка в неязыковом вузе, медиадидактика, электронное обучение. Автор 100 опубликованных научных работ



**ЕЛЕНА
ВАЛЕНТИНОВНА
ГАНЮШКИНА**

старший преподаватель кафедры английского языка для гуманитарных специальностей Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского. Сфера научных интересов: организация самостоятельной работы студентов по иностранному языку с применением технологий электронного обучения, инновационные технологии в обучении, формирование навыков академического письма. Автор 20 опубликованных научных работ

Рассматриваются современные интернет-технологии обучения английскому языку. Показано, что открытые онлайн-курсы стали эффективным методом дистанционного образования обучающихся, способных контролировать и анализировать свои самостоятельные занятия. Обосновано положение о том, что современные онлайн-курсы способствуют становлению автономного слушателя и развитию у обучающихся языковых навыков, необходимых в реальной действительности. Рассмотрен опыт использования открытого онлайн-курса «English as a Medium of Instruction for Academics» для повышения уровня языковой подготовки преподавателей специальных дисциплин, нацеленных на непрерывное профессиональное развитие в своей области.

Ключевые слова: дистанционное образование, открытый онлайн-курс, английский как язык обучения, автономность обучающегося, рефлексивное мышление.

The article presents a modern educational Internet technology to teach and improve the English language skills. It is revealed that open online courses at present are the most effective methods of distance education for those students who are able to monitor and analyze their own learning process. Current open online courses encourage the promotion of learner autonomy and the development of real-life skills. Open online course 'English as a Medium of Instruction for Academics' aimed at university teachers of special disciplines who are focused on ongoing professional development proves highly effective.

Key words: distance education, open online course, EMI, learner autonomy, reflective thinking.

тронных управляемых курсах. Тем более что такие курсы в последнее время активно разрабатываются как российскими, так и крупными зарубежными университетами.

Считаем, что можно рассматривать электронные управляемые курсы (MOOCs в английском варианте) одним из видов дистанционного обучения. Дистанционное обучение приобретает все большую популярность и завоевывает все большую аудиторию. Как пишет Д. Д. Хантер в «Войне культур», появление интернет-обучения – самое значительное изменение в области образовательных технологий за последние 500 лет, т. е. с момента появления печатной книги [7].

Действительно, интернет-обучение обеспечивает колоссальный рывок вперед в развитии образования во всех странах мира, включая Российскую Федерацию. Под его воздействием у нас активно осваиваются новые методики и технологии образования.

Рассмотрим, что понимается под дистанционным образованием в настоящее время. На протяжении долгого периода времени понятия дистанционного и заочного образования смешивались. Использование возможностей сети Интернет в аудитории иногда рассматривалось в качестве дистанционного образования. К настоящему времени достигнут относительный консенсус в трактовке этого понятия. Так, В. С. Шаров считает, что «дистанционное образование может рассматриваться как самостоятельная форма обучения XXI века, а также как инновационный компонент основного и заочного обучения» [5, с. 240]. Нам близко следующее определение этого автора, согласно которому дистанционное образование «создает новую образовательную информационную среду, в которую приходит студент точно знающий, какие именно знания, умения и навыки ему нужны» [5, с. 239].

Дистанционное образование также определяют как синтетическую, интегрально-гуманистическую форму обучения, базирующуюся на использовании широкого спектра традиционных и новых информационных технологий и технических средств, которые применяются для доставки учебного материала, его самостоятельного изучения, диалогового обмена информацией между преподавателем и обучающимися. При этом процесс обучения в общем случае не критичен к расположению тех, кто учится, и тех, кто учит, в пространстве и во времени, а также к конкретному образовательному учреждению [1].

Управляемые электронные курсы идеально подходят под определение дистанционного обучения. Они отличаются тем, что при выборе того или иного курса студенты (а в нашем случае – преподаватели) точно знают какие именно знания, умения и навыки им нужны. Управляемые электронные курсы привлекают также тем, что они не просто предназначены для самостоятельного изучения, но и обеспечивают повышение эффективности самостоятельных занятий благодаря новым информационным технологиям, которые используются при создании курсов.

Одним из примеров таких курсов является программа «English as a Medium of Instruction for Academics», созданная в Университете Саутгемптона (Великобритания). Все преподаватели ННГУ, освоившие этот курс, ведут занятия у иностранных студентов, которых у нас насчитывается более 1500. Предлагая нашим преподавателям пройти данный курс, мы исходили из того, что все они имели уровень от Intermediate до Upper-Intermediate по результатам предварительного тестирования.

Уровень владения английским языком очень важен для возможности работать самостоятельно с заданиями и материалом курса.

Одному из авторов данной статьи создателями курса было предложено пройти его до того, как он был за-

пущен на электронной платформе FutureLearn. Поэтому мы знали достоинства курса и могли предположить его большую пользу для преподавателей специальных дисциплин. Мы также исходили из того, что все преподаватели обладают способностью к рефлексии [2, с. 164–169] и являются автономными обучающимися.

Рефлексивно мыслящие, автономные студенты отличаются активным, а не пассивным изучением нового материала. Они могут анализировать, оценивать, работать над улучшением своего собственного стиля обучения. Все перечисленное относится к необходимым навыкам автономного студента [4].

Предполагалось, что слушатели, осваивавшие курс, сознают его необходимость не только для повышения уровня владения английским языком, но также и для профессионального роста как преподавателей, читающих свою дисциплину на неродном для них языке студентам-иностранцам с разным уровнем владения английским языком. Они могли представить себя на месте своих студентов во время их лекции или семинарского занятия, понять, какие они могут испытывать проблемы. Это один из ключевых моментов для успешной работы преподавателя, которым объясняется необходимость рефлексировать. «Reflective thinking implies an active concern with aims and consequences, as well as means and technical efficiency. <...> when professional learning and personal fulfillment are enhanced through collaboration and dialogue with colleagues» [8, p.14].

Мы согласны, что суть рефлексии преподавателя заключается в следующем. Это – «a willingness to undertake the process and to value it as a means of improvement and development. Reflection can be difficult, even threatening, because it forces us to be honest with ourselves and recognize not only our successes but also areas where we need to improve. It makes us take responsibility for our teaching and learning. Being a reflective practitioner is like being your own observer

and your own critical friend. We can refer to this willingness to reflect and develop as the ‘right mental attitude’, without which the whole process of reflection is pointless» [9, p. 27].

Курс «English as a Medium of Instruction for Academics» (EMI) имеет модульную структуру. Весь учебный материал разбит тематически на четыре недели. Первую неделю можно рассматривать как введение в тему и знакомство со структурой курса. Так, там рассматриваются такие темы, как:

- What is EMI.
- EMI and Globalization.
- English as Lingua Franca. Where has EMI come from?
- What kind of English is used in EMI?
- Assessing when accuracy is important.
- Test your learning.
- Reflection.

Задания включают в себя видео, статьи, тесты, обсуждения. Последнее два задания – это всегда тест на усвоение пройденного материала и рефлексия.

Вторая неделя включает в себя следующие задания:

- EMI: Focus on Language.
- Language to structure your lecture.
- Advice for learners delivering through English.
- Using other languages in the classroom.
- Update on the week’s activities.
- Reflection.

Третья неделя выглядит следующим образом:

- EMI and the lecture.
- Body language.
- Lecturing style.
- Using presentation slides effectively.
- Considering complex language.
- Update.
- Reflection.

Тематика последней четвертой недели:

- Communication in seminars.
- Language of seminars.
- EMI, culture and communication.
- Intercultural tensions in class.
- Post-course survey.

Все перечисленные задания курса представлены ярко. Новые технологии, использование видеоматериалов помогли создателям курса сделать процесс динамичным, построить процесс передачи и усвоения учебного материала с учетом активного взаимодействия обучающихся не только с двумя ведущими курс преподавателями, но и с коллегами – слушателями курса.

Одно из существенных достоинств курса, отмечаемое всеми слушателями, – возможность активно взаимодействовать с коллегами не только из своего университета, но и с иностранными преподавателями, коллегами из других российских вузов посредством обсуждения проблем, поднятых в курсе EMI. После выполнения каждого задания участникам предоставляется возможность выразить свое отношение к просмотренному, прочитанному, проделанному учебному материалу. На основе выявленных интересов создаются группы слушателей, придерживающихся идентичных подходов. Все, выполнившие задания курса, отмечают возможность коммуникаций между слушателями в качестве одного из положительных моментов. К их числу они относят пресс-конференции, проводимые разработчиками курса.

Весьма важным фактором, определяющим плодотворность работы с курсом, является автономность слушателей. Они могут изучать материал полностью самостоятельно и нести ответственность за свое обучение [6, p. 63].

Мы попросили преподавателей ННГУ, проходивших курс, прислать нам свои краткие отзывы о нем. Большинство отметило большую пользу, которую они получили, слушая преподавателей, обеспечивающих ведение курса. Это особенно помогло в совершенствовании навыков аудирования и произношения. Дискуссии, проводимые после представления той или иной темы, были исключительно плодотворны для всех слушателей. Дискуссиям предшествовало ознакомление

с видео по теме раздела, со статьями, написанными авторами курса или другими специалистами.

Успешной работе по освоению курса способствовало и то обстоятельство, что с самого начала мы предложили слушателям относиться к занятиям по курсу как к проектной деятельности. Ее результатом должна была стать новая лекция или разработка семинарского занятия. Все преподаватели успешно справились с поставленной задачей.

К достоинствам электронных управляемых курсов относится их доступность. Положительным моментом является и то, что можно выбрать курс, который идет в удобное время. Все преподаватели, изучавшие курс ЕМІ, отметили в качестве его неоспоримого достоинства отсутствие субъективности при оценке. Они признались, что вначале боялись, что их отклики будут оценивать, сравнивать. Когда они

поняли, что комментарии по поводу предложенных заданий скорее являются их рефлексией на проделанное и усвоенное и помогают понять полезность выполненной работы, то пришли к выводу, что отсутствие формально выраженного оценивания работы позволило им работать свободно. Слушатели получили возможность концентрироваться исключительно на осмыслении того, какие компетенции они развили благодаря выполнению того или иного фрагмента курса.

Конечно, современные управляемые электронные курсы не лишены недостатков. Слушатели из нашего университета отмечали, что им не хватало прямого очного общения с преподавателями, ведущими курс. Не все преподаватели, которые начали изучение курса, нашли в себе силы освоить его до конца. Им не хватило строжайшей самодисциплины. Многие отмечали, что хотя

в начале курса и написано, что для выполнения недельных заданий требуется четыре часа, но у них на освоение материала за неделю ушло значительно больше времени [3].

Безусловно, при правильном выборе электронный управляемый курс, направленный на углубление знания английского языка, является прекрасным средством обеспечения самостоятельной работы преподавателей вуза по иностранному языку. Существующие онлайн-курсы помогают развить навыки и методы практической работы, необходимые для постоянного повышения квалификации преподавателей вуза. А растущая популярность этих курсов объясняется их доступностью, а также тем, что их можно легко перестроить и подстроить под собственный темп обучения, время и место, сосредоточившись на выполнении необходимых заданий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев А.А. К вопросу об определении понятия «дистанционное образование». URL: http://www.e-joe.ru/sod/97/4_97/st096.html
2. Золотова М.В., Ваганова Н.В. Формирование рефлексивной компетенции у преподавателей вузов // Вестник ННГУ им. Н.И. Лобачевского. Сер.: Социальные науки. 2015. № 4(40). С. 164–169.
3. Золотова М.В., Ганюшкина Е.В. Самостоятельная работа студентов с применением технологий электронного обучения (MOOC courses) // Научная дискуссия: вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков: сб. ст. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. 4 апреля 2017 года / под ред. Е.Е. Беловой. Н. Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2017. С. 61–64.
4. Золотова М.В., Ганюшкина Е.В. Формирование навыков автономного студента на занятиях по английскому языку в процессе проектной деятельности // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. 2016. Вып. 35. С. 138–146.
5. Шаров В.С. Дистанционное обучение: форма, технология, средство // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 94.
6. Benson P., Voller P. *Autonomy Independence in Language Learning*. London: Routledge, 1997. 284 p.
7. Hunter J.D. *Culture Wars: The Struggle to Define America*. New York: Basic Books, 1991. 416 p.
8. Pollard Andrew with Julie Anderson, Mandy Maddock, Sue Swaffield, Jo Warin and Paul Warwick. *Reflective Teaching*. 3d Edition. Continuum International Publishing Group/ London/2008, 608 p.
9. Scales Peter. *Teaching in the lifelong learning sector*. 2nd ed., 2013, Open University Press, England.

LITERATURA

1. Andreev A.A. K voprosu ob opredelenii ponyatiya «distancionnoe obrazovanie». URL: http://www.e-joe.ru/sod/97/4_97/st096.html
2. Zolotova M.V., Vaganova N.V. Formirovanie refleksivnoj kompetencii u prepodavatelej vuzov // Vestnik NNGU im. N.I. Lobachevskogo. Ser.: Social'nye nauki. 2015. № 4(40). S. 164–169.
3. Zolotova M.V., Ganyushkina E.V. Samostoyatel'naya rabota studentov s primeneniem tekhnologii ehlektronnogo obucheniya (MOOC courses) // Nauchnaya diskussiya: voprosy filologii i metodiki prepodavaniya inostrannyh yazykov: sb. st. po materialam Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. 4 aprelya 2017 goda / pod red. E.E. Belovoj. N. Novgorod: NGPU im. K. Minina, 2017. S. 61–64.
4. Zolotova M.V., Ganyushkina E.V. Formirovanie navykov avtonomnogo studenta na zanyatiyah po anglijskomu yazyku v processe proektnoj deyatel'nosti // Vestnik Nizhegorodskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta im. N.A. Dobrolyubova. 2016. Vyp. 35. S. 138–146.
5. Sharov V.S. Distancionnoe obuchenie: forma, tekhnologiya, sredstvo // Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena. 2009. № 94.
6. Benson P., Voller P. *Autonomy Independence in Language Learning*. London: Routledge, 1997. 284 p.
7. Hunter J.D. *Culture Wars: The Struggle to Define America*. New York: Basic Books, 1991. 416 p.
8. Pollard Andrew with Julie Anderson, Mandy Maddock, Sue Swaffield, Jo Warin and Paul Warwick. *Reflective Teaching*. 3d Edition. Continuum International Publishing Group/ London/2008, 608 p.
9. Scales Peter. *Teaching in the lifelong learning sector*. 2nd ed., 2013, Open University Press, England.

А. А. Малыгин,
Ивановский государственный университет

Современные форматы образовательного тестирования

По мере цифровизации образования, внедрения компьютерных и информационных технологий, все более широкого использования открытых учебных онлайн-курсов возникает потребность в переосмыслении и изменении содержания и организации контрольно-оценочной деятельности на всех ступенях школы.

Предваряя анализ этой темы по существу, вспомним, что оценка как результат и оценивание как процесс являются краеугольным камнем в любой сфере деятельности, а в науках о человеке они приобретают особую значимость, поскольку затрагивают нравственные и психологические аспекты. Велико влияние оценки и оценивания на развитие и формирование личности обучающегося, на его самооценку, мотивацию, систему отношений, самочувствие.

Изменение содержания и форм оценочной деятельности происходит как вследствие тенденций, обусловленных цифровизацией образования, так и в связи с обновлением нормативно-правовых рамок работы учебных заведений [3]. Прежде всего речь идет об образовательных и профессиональных стандартах. Новые многомерные результаты освоения образовательных программ, зафиксированные в образовательных стандартах, предполагают иные подходы к их формированию и оцениванию, обеспечивающие сопоставимость и объективность этих результатов. Профессиональные компетенции, которые



Ивановский государственный университет

должны быть сформированы у студента в результате освоения образовательной программы, необходимо оценивать в квазипрофессиональных ситуациях, максимально приближенных к тому виду профессиональной деятельности, к которому готовился выпускник программы.

По замыслу разработчиков федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения, на помощь должны прийти профессиональные стандарты, в которых определены трудовые функции, необходимые знания, умения и трудовые действия. В условиях, когда жизненный

цикл профессионального стандарта составляет пять лет и после этого происходит его обновление, задача сближения и адаптации образовательных и профессиональных стандартов не является такой тривиальной для вузов, как может показаться с первого взгляда [5]. Оценочный инструментарий, используемый в аттестационных процедурах, должен быть надежным и обеспечивать прогностическую валидность результатов. Успешность в профессиональной деятельности можно прогнозировать также и успешной реализацией собственного проекта, который выполняется студентом индиви-



АЛЕКСЕЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ МАЛЫГИН

кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой непрерывного психолого-педагогического образования, проректор по образованию Ивановского государственного университета. Сфера научных интересов: педагогические измерения, оценивание в образовании. Автор более 80 опубликованных научных работ

Рассматриваются современные подходы к оценке учебных достижений обучающихся в условиях цифровизации образования. Обосновывается выбор современной теории тестирования в качестве научной основы для организации и проведения оценочных процедур в образовании. Описываются линейный, адаптивный и многостадийный форматы тестирования и даются рекомендации по их применению в практике оценивания.

Ключевые слова: оценивание, педагогические измерения, результаты обучения, современная теория тестирования, адаптивное тестирование.

In the article considers modern formats of educational assessment in the conditions of digitalization development. The choice of the modern test theory is substantiated as a scientific basis for organizing and conducting assessment procedures in education. The linear, adaptive and multistage testing formats are described and recommendations are given on their application in the practice of assessment.

Key words: assessment, educational measurement, learning outcomes, modern test theory, adaptive testing, multistage testing.

дуально или в коллективе на протяжении всего периода обучения и в финале представляется в виде определенного продукта этой деятельности с конкретными результатами (например, прибыль). Эта идея нашла свое отражение в разработке и внедрении курсов по технологическому и социальному предпринимательству в учебных планах образовательных программ бакалавриата и магистратуры, а также в модели проведения итоговой аттестации в формате «стартап как диплом».

Образовательное тестирование, применяемое как в повседневном учебном процессе, так и в различных аттестационных процедурах с высокими ставками (единый госэкзамен, аккредитация, сертификация квалификаций и др.), должно постепенно трансформироваться по мере цифровизации, идущей во всех сферах жизни общества [4, 6]. В первую очередь речь идет о постепенном отказе от бланкового формата тестирования, хотя и этот формат еще достаточно популярен и определенное время будет востребованным. Назрело и переосмысление устоявшихся трактовок понятий теста и тестирования.

Действительно, под тестом и процедурой тестирования часто ошибочно понимается набор заданий с выбором одного или нескольких

правильных ответов. В этом смысле единый государственный экзамен выступил своего рода триггером для становления и развития культуры профессиональной оценочной деятельности в отечественной системе образования и способствовал изменению и пересмотру стереотипной трактовки тестов как «угадаек». Повышение квалификации специалистов в области педагогических измерений, реализация образовательных программ, прежде всего на уровне магистратуры, по измерениям в психологии и образовании, диссертационные исследования по проблемам измерения и оценки качества образования – все это способствует преодолению существующего разрыва в области объективного оценивания и принятия корректных управленческих решений на основе получаемых данных.

Современное понимание тестов в образовании связывают с теорией педагогических измерений, которая выдвигает определенные требования к выбору модели, процедуре оценивания и качеству заданий, но форма используемых заданий может быть различной [7, 8]. Расширение возможностей компьютеров, развитие машинного обучения и новых алгоритмов, основанных на математической статистике и вероятностных моделях, позво-

ляют сегодня рассматривать тестирование в образовании на качественно новом уровне, обеспечивающем индивидуализацию оценочной процедуры, ее адаптацию под реальные способности каждого обучающегося и гарантирующем высокую информационную безопасность.

Наиболее перспективными представляются компьютерные форматы тестирования. По сравнению с бланковым форматом они имеют ряд существенных преимуществ. Их можно разделить на общие и специфические. К первой группе преимуществ следует отнести экономию ресурсов (временных, финансовых, логистических), возможность мгновенного получения обратной связи, обеспечение высокой информационной безопасности и эффективности.

Вторая группа преимуществ компьютерных форматов тестирования, которые мы назвали специфическими, связана с реализацией современных научных подходов к организации и проведению оценочных процедур. Прежде всего речь идет о современной теории тестирования (Item Response Theory – IRT), которая в силу применяемого в ней математико-статистического аппарата не может рассматриваться вне компьютерных и информационных технологий. Детальное обоснование использования IRT в практике организации тестирования можно найти в [2]. Расширение спектра измеряемых умений и практических действий обучающегося при тестировании увеличивается благодаря использованию многообразных возможностей компьютера при включении аудио- или видеофайлов, интерактивности, динамической постановки проблем с помощью мультимедийных средств. Наконец, еще одно специфическое преимущество компьютерного тестирования связано с возможностью накапливать историю ответов каждого обучающегося, хра-



Переходим от бланкового формата тестирования к компьютерному

нить профили ответов, собирать дополнительные данные о динамике и приросте в учебных достижениях каждого испытуемого. Другими словами, выражаясь на языке цифровизации, хранить «цифровой след» каждого обучающегося. Все это при правильно выстроенной системе и адекватных психолого-педагогических условиях даст возможность реализовать принципы дифференциации и индивидуализации в обучении.

Обращаясь к вопросу выбора того или иного формата компьютерного тестирования, дадим их описание.

Линейный формат компьютерного тестирования предполагает, как правило, случайный выбор заданий из банка тестовых заданий для предъявления испытуемому. Таким образом, сам тест формируется «на лету» автоматиче-

ски в режиме реального времени или непосредственно перед началом сеанса тестирования. Отбор заданий в тест может быть основан на спецификации (необходимом документе к любому профессионально разработанному тесту и инструментарию) и заданными изначально диапазонами базовых статистических характеристик заданий – трудностью и дифференцирующей способностью. При этом в процессе такого тестирования не учитывается профиль ответов испытуемого, его успехи или неуспехи по выполнению каждого задания. Как правило, при линейном тестировании имеется возможность вернуться к ранее пропущенным заданиям и изменить при необходимости свой ответ. Тестовый балл каждого испытуемого вычисляется после сеанса тестирования. С профессиональной точки

зрения следует отметить, что вклад ошибки измерения в общий балл по тесту будет достаточно высок.

Второй формат – компьютерное адаптивное тестирование (КАТ) предусматривает использование современной теории тестирования (IRT) [1]. В случае реализации указанной модели формируется уникальный набор заданий для каждого испытуемого, каждое из которых выбирается из банка тестовых заданий в соответствии с уровнем подготовленности обучающегося и его предыдущего ответа на задание (успешного или неуспешного). Тестовый балл каждого испытуемого пересчитывается после каждого ответа на задание и правилом остановки сеанса тестирования служит один из показателей – время тестирования, длина теста (т.е. количество предъявленных заданий) или точность измерения

(другими словами, ошибка измерения). Выбор в пользу того или иного показателя зависит от целей и уровня тестирования («с высокими ставками»). В отличие от линейного адаптивного тестирования привлекательно с позиций получения более точных оценок параметров испытуемых (уровень подготовленности) за счет меньшего количества заданий и создания «ситуации успеха» каждому обучающемуся в процессе тестирования через компьютерный подбор таких заданий, которые ему будут по силе для выполнения. Алгоритмы IRT, строящиеся, например, на методе максимального правдоподобия, позволяют реализовать гуманистические идеи контрольно-оценочной деятельности.

Однако наряду с преимуществами адаптивное тестирование несет с собой и определенные риски. Они связаны со временем, отводимым на выполнение каждого задания, и невозможностью для испы-

туемого увидеть весь набор заданий. В связи с этим предлагается рассмотреть третий формат компьютерного тестирования – многостадийное адаптивное тестирование (МАТ).

Многостадийное адаптивное тестирование представляет собой структурированное адаптивное тестирование, которое реализуется через выполнение испытуемым не отдельных заданий, а тестлетов. Под тестлетом в теории педагогических измерений понимается набор заданий определенной формы и вида, которые оценивают одну переменную измерения. Испытуемые, проходящие тестирование в соответствии с указанной моделью, сначала отвечают на набор заданий с множественным выбором средней трудности (тестлет 1). После выполнения заданий тестлета 1, каждое из которых можно пропустить и потом снова возвращаться к выполнению, происходит оценка уровня подготовленности испытуе-

мого. В зависимости от получаемого балла каждый испытуемый переходит к выполнению следующего тестлета (тестлет 2) соответствующего уровня трудности. Выбор трудности последующего тестлета (тестлет 3) происходит на основе выполнения двух предыдущих тестлетов. Преимуществом МАТ является возможность просматривать и изменять свои ответы на задания при выполнении каждого тестлета до перехода к следующему тестлету.

Сравнительными исследованиями эффективности описанных форматов компьютерного тестирования установлено, что точность получаемых оценок уровня подготовленности испытуемых при использовании КАТ и МАТ в случае применения двухпараметрической модели IRT оказывается выше при МАТ. В свою очередь, это означает, что и надежность результатов тестирования оказывается выше при многостадийном адаптивном тестировании.

ЛИТЕРАТУРА

1. Звонников В. И., Челышкова М. Б. Адаптивное тестирование: вчера, сегодня, завтра // Высшее образование сегодня. 2010. № 8.
2. Крокер Л. Введение в классическую и современную теорию тестов: учебник / под общ. ред. В. И. Звонникова, М. Б. Челышковой. М.: Логос, 2010. 668 с.
3. Малыгин А. А., Сорокин Н. Ю. Контрольно-оценочная деятельность педагога в высшем образовании: нормативные требования // Проблемы высшего образования. 2017. Т. 1. С. 59–62.
4. Сизова Ж. М., Челышкова М. Б. Перспективные направления развития методического обеспечения для аккредитации специалистов здравоохранения // Медицинское образование и вузовская наука. 2017. № 1 (9).
5. Прокопов Ф. Т., Муравьева А. А., Олейникова О. Н. Профессиональные стандарты. Рекомендации по разработке. М.: Виртуальная галерея, 2013. 24 с.
6. Шмелев А. Г. Практическая тестология. Тестирование в образовании, прикладной психологии и управлении персоналом. М., 2013. 688 с.
7. Linden Wim J. van der (2016). Handbook of item response theory: Models / Wim J. van der Linden. CRC Press. 624 p.
8. Leutner D., Fleischer J., Grünkorn J., Klieme E. (2017). Competence Assessment in Education Research, Models and Instruments. Springer International Publishing AG. 503 p.

LITERATURA

1. Zvonnikov V. I., Chelyshkova M. B. Adaptivnoe testirovanie: vchera, segodnya, zavtra // Vysshee obrazovanie segodnya. 2010. № 8.
2. Kroker L. Vvedenie v klassicheskuyu i sovremennuyu teoriyu testov: uchebnik / pod obshch. red. V. I. Zvonnikova, M. B. Chelyshkovoy. M.: Logos, 2010. 668 s.
3. Malygin A. A., Sorokin N. Yu. Kontrol'no-ocenoch'naya deyatel'nost' pedagoga v vysshem obrazovanii: normativnye trebovaniya // Problemy vysshego obrazovaniya. 2017. T. 1. S. 59–62.
4. Sizova Zh. M., Chelyshkova M. B. Perspektivnye napravleniya razvitiya metodicheskogo obespecheniya dlya akkreditatsii specialistov zdoravoohraneniya // Medicinskoe obrazovanie i vuzovskaya nauka. 2017. № 1 (9).
5. Prokopov F. T., Murav'eva A. A., Olejnikova O. N. Professional'nye standarty. Rekomendatsii po razrabotke. M.: Virtual'naya galereya, 2013. 24 s.
6. Shmelev A. G. Prakticheskaya testologiya. Testirovanie v obrazovanii, prikladnoy psikhologii i upravlenii personalom. M., 2013. 688 s.
7. Linden Wim J. van der (2016). Handbook of item response theory: Models / Wim J. van der Linden. CRC Press. 624 p.
8. Leutner D., Fleischer J., Grünkorn J., Klieme E. (2017). Competence Assessment in Education Research, Models and Instruments. Springer International Publishing AG. 503 p.

В. Ю. Питюков,

Российская международная академия туризма

А. П. Гоголь,

Московский государственный институт индустрии туризма им. Ю. А. Сенкевича

Содержание, формы и методы коучинга в процессе профессиональной подготовки студентов

Рост требований к профессиональной подготовке и личным качествам специалистов ведет к поиску новых педагогических технологий, применение которых призвано удовлетворять стоящие перед высшей школой задачи, связанные с реализацией внутреннего потенциала студента.

Одной из инновационных педагогических технологий, отвечающей этим задачам, выступает коучинг, характеризующийся как «совместный, ориентированный на решение и достижения процесс, способствующий максимизации производительности труда, расширению жизненного опыта, самонаправленному обучению и личностному росту коучируемого» [14].

В настоящей статье рассматривается два вида коучинга.

Во-первых, это коучинг достижений, заключающийся в сопровождении отдельного человека или целой команды с целью наиболее эффективного выполнения поставленной задачи [3] и характеризующийся как «поддержка индивида в совершенствовании своих знаний и умений» [12, с. 867], или как «содействие в решении возникших проблем и развитии новых умений» [6, с. 655], или как «процесс снабжения других значимой информацией с целью обучения» [21, с. 5]. Содействуя личностному развитию, коучинг достижений способствует становлению качеств лидера, уверенности в себе, гибко-



Российская международная академия туризма

сти в межличностных взаимоотношениях, формирует необходимые профессиональные умения, развивая способность брать на себя ответственность [3].

Во-вторых, это командный коучинг. Он реализуется совместно с коучингом достижений и помогает улучшить и укрепить межличностные отношения внутри команды.

Дэвид Клаттербак определяет командный коучинг как «содействие команде в повышении эффективности и в усовершенствовании соответствующих процедур посредством анализа и диалога» [1].

Этот вид коучинга применяется для управления конфликтами в команде и за ее пределами, повышения производительности и эффективности выполняемой командой деятельности путем осмысления, переосмысления и изменения подхода к осуществлению той или иной работы, а также для обеспечения управления полученными знаниями, позволяющего использовать приобретенные навыки реализации коучинга в обучении и помощи как членам команды, так и людям, не входящим в нее.

Эффективность процесса коучинга зависит также от оптимально


**ВЛАДИМИР
ЮРЬЕВИЧ
ПИТЮКОВ**

доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной и инновационной деятельности Российской международной академии туризма. Сфера научных интересов: педагогическая технология, теория и методика профессионального образования. Автор 109 опубликованных научных работ


**АНАСТАСИЯ
ПАВЛОВНА
ГОГОЛЬ**

старший преподаватель кафедры европейских и восточных языков Московского государственного института индустрии туризма им. Ю. А. Сенкевича. Сфера научных интересов: теория и методика профессионального образования. Автор 12 опубликованных научных работ

В качестве инновационной педагогической технологии рассматривается коучинг. Обосновывается целесообразность совместного применения в учебном процессе его двух видов: коучинга достижений и командного коучинга. Показано, что их реализация должна опираться на использование стиля, ориентированного на решение, а именно коучинговой модели POSITIVE coaching model и набора относящихся к этой технологии методов, способствующих структурированию процесса обучения и выстраиванию взаимоотношений между преподавателем и студентами, повышая тем самым эффективность учебного процесса и стимулируя личностное развитие студентов.

Ключевые слова: коучинг достижений, командный коучинг, POSITIVE coaching model, стиль, ориентированный на решение, транзакционный анализ, модель управления коммуникационным процессом, метод школы Пало-Альто.

Coaching is considered as innovative pedagogical technology. The expediency of joint application in the educational process of its two types is substantiated: coaching of achievements and team coaching. It is shown that their implementation should be based on the use of a decision-oriented style, namely the coaching model POSITIVE coaching model and a set of methods relevant to this technology that facilitate the structuring of the learning process and build the relationship between the teacher and students, thereby increasing the effectiveness of the learning process and stimulating the personal development of students.

Key words: performance coaching, team coaching, POSITIVE coaching model, solution-focused coaching style, transactional analysis, Process Communication Model, method Palo Alto.

подобранного стиля его проведения, который, в свою очередь, связан с целями и задачами, стоящими перед человеком, и способами их решения.

Стиль, ориентированный на решение, характеризуется «сосредоточенностью на решении, а не на проблеме, на будущем, а не на прошлом, ставит положительный акцент на том, «что идет хорошо», а не на том, что «не работает» [19], то есть в процессе проведения коучинга, основывающегося на этом стиле, отсутствует анализ проблемы и причин ее возникновения. В основу данного стиля легла ориентированная на решение краткосрочная терапия (ОПКТ) (solution-focused brief therapy – SFBT), разработанная в 1982 году психотерапевтами Стивом де Шейзером и Инсу Ким Берг. ОПКТ делает акцент на настоящих и будущих обстоятельствах и целях человека, а не на его прошлом опыте [19]. Данный подход подразумевает, что

люди изначально обладают необходимыми ресурсами для решения своих трудностей или проблем и что время, отведенное для коучинга, лучше потратить на определение желаемого состояния и сосредоточить внимание на способах его достижения, не исследуя истоки проблемы, подлежащей решению, или способ мышления, создающий и поддерживающий ее [4, 13, 15]. Стиль, ориентированный на решение, основан на фокусировании на лично значимых целях, ресурсах и путях их достижения, что стимулирует применение разных типов мышления, повышение самоэффективности, жизнестойкости и психологической гибкости.

Для эффективной реализации этого стиля используется коучинговая модель POSITIVE coaching model, предназначенная для помощи коучу в организации и проведении как одной сессии коучинга, так и всего процесса достижения поставленных целей.

POSITIVE выступает аббревиатурой к нескольким стадиям проведения коучинга:

Purpose – Цель (на этой стадии коуч содействует определению четкой цели, осознанию того, что коучируемый ждет от выстраиваемых отношений в процессе проведения коучинга);

Observation – Наблюдение (коуч акцентирует внимание коучируемого на окружающей его действительности и помогает ему четко увидеть и определить свое положение в окружающей действительности);

Strategy – Стратегия (связана с определением конечной цели и формированием плана ее достижения);

Insight – Осознание (стадия, на которой коуч поощряет коучируемого обдумать выбранную цель и ее возможный эмоциональный эффект);

Team – Команда (на этой стадии акцент смещается на прогнозирование коучируемым его возможных достижений и их одобрения и признания со стороны семьи, друзей и коллег);

Initiate – Начинание (на этой стадии коуч сподвигает коучируемого к совершению первого практического шага к достижению поставленной цели);

Value – Оценка (стадия, на которой коучируемый получает регулярную обратную связь и сам оценивает собственный прогресс, контролирует свое продвижение к цели);

Encourage – Поддержка (задача этой стадии — помочь коучируемому сохранить мотивацию, позитивное отношение к процессу коучинга).

Рассмотренная модель придает важное значение социальной поддержке и положительному подкреплению в процессе построения и развития отношений между коучем и коучируемым [8, 16].

Очень важно отметить, что каждая намеченная цель в процессе проведения коучинга должна ос-

новываться на методе SMART. Название метода также представляет собой аббревиатуру, которая раскрывается следующим образом: S – Specific, т.е. конкретный, M – Measurable, т.е. измеримый, A – Attractive, т.е. привлекательный, R – Realistic, или реалистичный, и T – Time-bound, т.е. ограниченный во времени, что обеспечивает постановку ясных, реалистичных и конкретных целей и плана для их достижения [2].

Успешность применения стиля, ориентированного на решение, и модели его реализации также зависит от используемых методов.

В числе этих методов – транзакционный анализ, являющийся «теорией человеческой личности, теорией реляционного и социального поведения и полноценным подходом в психотерапии» [20, с. 3], который был разработан в 1950-е годы в США психиатром Эриком Леннардом Берном. Основная идея транзакционного анализа заключается в анализе с помощью специально

составленных таблиц поведения, отношений, слов и физических и эмоциональных реакций человека [7], что способствует быстрому выявлению причин человеческого поведения в различных ситуациях и разбору полученных результатов.

Транзакционный анализ основывается на трех принципах: 1) люди все равны независимо от их расы, религиозной принадлежности и социального статуса; 2) любой способен мыслить, думать, размышлять и оценивать; 3) человек решает свою судьбу и может изменить принятые им решения. Следовательно, каждый несет ответственность за свои действия, поведение и решения, и, принимая решения, ведущие к нежелательным результатам, человек может их изменить на более адаптированные к сложившимся условиям, следовательно, человек может изменить себя, внося необходимые коррективы [7, 18].

Таким образом, транзакционный анализ, благодаря лежащим в его основе принципам, способ-

ствует формированию и развитию ценностных ориентаций, ведущих к улучшению социальной адаптации, установлению благоприятных межличностных отношений.

Транзакционный анализ лег в основу метода «модель управления коммуникационным процессом» (Process Communication Model – PMC). Метод разработан в 1978 году американским психологом Тайби Келером, изучавшим взаимодействия и взаимоотношения между людьми. Модель управления коммуникационным процессом направлена на улучшение взаимодействия и общения с другими людьми, что способствует и облегчает личностное развитие [5]. В основу ее реализации положен опросник, касающийся способов взаимоотношений, принимающий во внимание типы личности, сильные стороны характера, каналы коммуникации, восприятие и предпочитаемое окружение [10].

Помимо транзакционного анализа в основу модели управле-



Скажем коучингу «Да!»

ния коммуникационным процессом легла теория «входных дверей в коммуникацию» американского психолога Пола Вара, утверждающего, что человек обладает тремя «входными дверями в коммуникацию»: дверью мысли, дверью чувства и дверью действия, и для вхождения и установления контакта с собеседником необходимо использовать ту же «входную дверь в коммуникацию», что и он, подстраиваясь под его манеру выражать собственные мысли [10, 17].

Исходя из этой теории, Тайби Кэлер разработал шесть способов восприятия мира, легших в основу понимания шести типов личности: трудоголик, эмпатик, бунтарь, мечтатель, инициатор, упорный [10, 14], выражающих ту специфическую форму стресса, на которую рассматриваемая модель предлагает антидот. Каждый человек является смешением всех шести типов личности, представленных в разной пропорции, с одним базовым, доминантным типом личности и другим, выступающим фазовым, отражающим мотивации, источники интереса и способным изменяться. Каждый профиль имеет свои сильные стороны и характеризующий его неосознанный вопрос – психологическую потребность, создающую причину стресса, удовлетворение которой и учет особенностей того или иного типа личности служат антидотом для возникшего стресса.

Управление коммуникационным процессом представляет собой модель, предназначенную для понимания своей собственной личности, а также личностей других людей. Эта модель позволяет лучше узнать себя, предвосхищать стрессовые ситуации или противостоять им, регулировать свое поведение, научиться удовлетворять свои психологические потребности, оптимизировать стиль своего общения и управления, помогающий моделировать коммуникативные стратегии, адаптированные для построения крепких взаимоотношений,

и оптимизировать функционирование команды [5].

Приемы коммуникации метода Пало-Альто, основанного на взаимоотношениях и взаимопомощи, выведены из разрабатываемых на протяжении второй половины XX века школой Пало-Альто теорий коммуникации, в основу которых легло утверждение Г. Бейтсона: «Различие порождает различие», исходя из которого восприятие действительности зависит от личностного опыта воспринимающего. Понятие «реальность», являющееся одним из основных в идеях рассматриваемой школы, подразделяется на два типа: реальность первого порядка – то, что научно доказано, и реальность второго порядка – то, что воспринимается относительно личной истории и установок [9].

Поскольку коммуникация рассматривается как круговой процесс, еще одним важным, наряду с реальностью, понятием является «слушание». Под слушанием в данном контексте понимается «глобальное и открытое слушание», позволяющее воспринять максимум информации: восприятие слов, поведения, жестов, интонаций, взглядов и эмоций, и всего того, что это вызывает у слушающего. Во время слушания важное значение имеет способность человека уважать различные точки зрения и проявлять эмпатию.

Следующим понятием, выделенным представителями школы Пало-Альто, стало понятие системы как «организованной совокупности элементов, находящихся во взаимодействии» [9, с. 55]. Важное качество системы заключается в принципе целостности, основывающемся на том, что «целое больше, чем сумма его частей». Принцип холизма связан с понятием «эмерджентные качества», возникающие как следствие взаимодействия между частями системы и отличные от тех, которыми изначально обладает каждая из этих частей [9, с. 55]. Для достижения эмерджентных качеств необходимо взаимодействие между всеми эле-

ментами системы, и чем лучше их взаимодействие, тем, соответственно, лучше возникающие качества.

Таким образом, метод коммуникации, разработанный представителями школы Пало-Альто, объединяя понятия реальности, слушания, круговой коммуникации и системы, соблюдая правила деонтологии и альтруистский характер взаимодействия, позволяет создать новую систему отношений, способствующую всестороннему развитию личности, приобретению новых знаний, умений и решению поставленных задач.

Итак, совместная реализация в учебном процессе коучинга достижений и командного коучинга ведет к развитию у студентов гибкости в межличностных взаимоотношениях, формирует необходимые профессиональные умения, развивая качества лидера, уверенность в себе и желание брать на себя ответственность. Использование стиля, ориентированного на решение, и модели POSITIVE coaching model, структурирующих процесс проведения коучинга, позволяет, ориентируясь на решение, а не на проблему, сосредоточиться на значимых целях, определить пути и ресурсы для их достижения, что ведет к развитию стрессоустойчивости и психологической адаптации, способности четко и адекватно мыслить.

Применение рассмотренных методов коучинга помогает в достижении поставленных в процессе обучения целей путем формирования и развития ценностных отношений, ведущих к улучшению социальной адаптации, регулированию своего поведения, удовлетворению психологических потребностей, установлению прочных взаимоотношений, что способствует приобретению новых профессиональных знаний и умений, развитию мотивации для самостоятельной познавательной деятельности, совершенствованию личностных качеств, а следовательно, всестороннему развитию личности студента.

ЛИТЕРАТУРА

1. Клаттербак Д. Командный коучинг на рабочем месте: технология создания самообучающейся организации. М: Эксмо, 2008. С. 288.
2. Уитмор Дж. Внутренняя сила лидера. М.: Альпина паблишер, 2013.
3. Alain Goudsmet, Luc Limere, Bernard Stenier. Attitude coach. Edition Kluwer. Bruxelles, 2003.
4. Anthony M. Grant, Michael J. Cavanagh, Sabina Kleitman, Gordon Spence, Michaela Lakota and Nickolas Yu. Development and validation of the solution-focused inventory. The Journal of positive psychology. 2012. Vol. 7, No. 4. S. 334–348.
5. Becquereau Ch., Nélaton S. LA PROCESS COM. Paris: Eyrolles, 2015.
6. Bittel L. Newstrom J. Supervisor Development. The ASTD Training and Development Handbook. Craig, R. (ed) New York: McGraw-Hill, 1996.
7. Cardon A., Lenhardt V., Nicolas P. L'analyse transactionnelle. Septième édition. Paris: Eyrolles, 2015.
8. Deans F., Oakley L., James R., Wrigley R. Coaching and mentoring for leadership development in civil society. Praxis Paper № 14. INTRAC. UK. January, 2006. P. 38.
9. Demarquet F. Le coaching et la communication selon l'école de Palo Alto. Soins cadres: savoirs et pratiques. 2009. № 70. P. 54–56.
10. Dusollier B. Comprendre et pratiquer la Process Communication (PCM). Un outil efficace de connaissance de soi, management et coaching. Paris: Dunod-InterEdition, 2006.
11. Good Therapy.org. Solution-Focused Brief Therapy (SFBT). URL: <http://www.goodtherapy.org/learn-about-therapy/types/solution-focused-therapy> (дата обращения: 24.01.2018).
12. Hahne C. & Schultze D. Sales and Marketing Training. The ASTD Training and Development Handbook, Robert L. Craig (Ed.). 4th ed. (pp. 266–293). New York: McGraw-Hill, 1996.
13. Institute for Solution-Focused Therapy. What is Solution-Focused Therapy? URL: <http://www.solutionfocused.net/what-is-solution-focused-therapy/> (дата обращения: 05.02.2018).
14. Karen Wise Consulting. What is coaching? 10 definitions. URL: <https://karenwise.wordpress.com/2010/05/20/what-is-coaching-10-definitions/> (дата обращения: 12.01.2018).
15. McKergow M., Jackson P.Z. An introduction to solutions focused coaching, consulting and facilitation. Cheltenham: Solutions Books, 2005.
16. McKergow M., Clarke J. Coaching with OSKAR. A solutions-focused approach to effective and sustainable change. URL: www.sfwork.com (дата обращения: 27.01.2018).
17. Petitjean I., Guidi O. Fiches institutionnelles et Pratiques. La Process communication. INSEP.
18. Progin J. Principes de base de l'analyse transactionnelle, 1996.
19. Roland N. Coaching with a Solutions Focus. NAGEL CONSULTING PTY LIMITED, 2006.
20. Roussy Ch. L'introduction à l'analyse transactionnelle. URL: Cours de base. www.formation-consulting.ch. (дата обращения: 11.02.2018).
21. Schon D. The Reflective Practitioner: How professionals think in action. London: Temple Smith, 1983.

ЛИТЕРАТУРА

1. Klattebak D. Komandnyj kouching na rabochem meste: tekhnologiya sozdaniya samoobuchayushchejsya organizacii. M: Ehksmo, 2008. S. 288.
2. Uitmor Dzh. Vnutrennyaya sila lidera. M.: Al'pina publisher, 2013.
3. Alain Goudsmet, Luc Limere, Bernard Stenier. Attitude coach. Edition Kluwer. Bruxelles, 2003.
4. Anthony M. Grant, Michael J. Cavanagh, Sabina Kleitman, Gordon Spence, Michaela Lakota and Nickolas Yu. Development and validation of the solution-focused inventory. The Journal of positive psychology. 2012. Vol. 7. No. 4. P. 334–348.
5. Becquereau Ch., Nélaton S. LA PROCESS COM. Paris: Eyrolles, 2015.
6. Bittel L. Newstrom J. Supervisor Development. The ASTD Training and Development Handbook. Craig, R. (ed) New York: McGraw-Hill, 1996.
7. Cardon A., Lenhardt V., Nicolas P. L'analyse transactionnelle. Septième édition. Paris: Eyrolles, 2015.
8. Deans F., Oakley L., James R., Wrigley R. Coaching and mentoring for leadership development in civil society. Praxis Paper. № 14. INTRAC. UK. January, 2006. P. 38.
9. Demarquet F. Le coaching et la communication selon l'école de Palo Alto. Soins cadres: savoirs et pratiques. 2009. № 70. P. 54–56.
10. Dusollier B. Comprendre et pratiquer la Process Communication (PCM). Un outil efficace de connaissance de soi, management et coaching. Paris: Dunod-InterEdition, 2006.
11. Good Therapy.org. Solution-Focused Brief Therapy (SFBT). URL: <http://www.goodtherapy.org/learn-about-therapy/types/solution-focused-therapy> (data obrashcheniya: 24.01.2018).
12. Hahne C. & Schultze D. Sales and Marketing Training. The ASTD Training and Development Handbook, Robert L. Craig (Ed.). 4th ed. (pp. 266–293). New York: McGraw-Hill, 1996.
13. Institute for Solution-Focused Therapy. What is Solution-Focused Therapy? URL: <http://www.solutionfocused.net/what-is-solution-focused-therapy/> (data obrashcheniya: 05.02.2018).
14. Karen Wise Consulting. What is coaching? 10 definitions. URL: <https://karenwise.wordpress.com/2010/05/20/what-is-coaching-10-definitions/> (data obrashcheniya: 12.01.2018).
15. McKergow M., Jackson P.Z. An introduction to solutions focused coaching, consulting and facilitation. Cheltenham: Solutions Books, 2005.
16. McKergow M., Clarke J. Coaching with OSKAR. A solutions-focused approach to effective and sustainable change. URL: www.sfwork.com (data obrashcheniya: 27.01.2018).
17. Petitjean I., Guidi O. Fiches institutionnelles et Pratiques. La Process communication. INSEP.
18. Progin J. Principes de base de l'analyse transactionnelle, 1996.
19. Roland N. Coaching with a Solutions Focus. NAGEL CONSULTING PTY LIMITED, 2006.
20. Roussy Ch. L'introduction à l'analyse transactionnelle. URL: Cours de base. www.formation-consulting.ch. (data obrashcheniya: 11.02.2018).
21. Schon D. The Reflective Practitioner: How professionals think in action. London: Temple Smith, 1983.

М. Ж. Киракосян,

Калининградский государственный технический университет

Портфолио как инструмент организации самостоятельной работы студента в техническом вузе



Калининградский государственный технический университет

Одна из тенденций развития высшего образования в мире – увеличение объема самостоятельной работы студентов. В большинстве зарубежных вузов на внеаудиторные занятия обучающихся отводится гораздо больше времени, чем на аудиторные. Освоение содержания дисциплины происходит не только и даже не столько в аудиториях, но и в большей степени в процессе самостоятельной учебной работы. Поэтому делать все, что указано в заданиях, это обычная и привычная для студента практика.

В отечественной высшей школе дело обстоит не так. Несмотря на

то что одной из основополагающих компетенций будущего специалиста согласно федеральным государственным образовательным стандартам является самоорганизация и овладение разнообразными видами самостоятельной работы, особой тяги к самостоятельной внеаудиторной деятельности у студентов пока не наблюдается. Получив в вузе относительную самостоятельность, молодые люди не всегда могут грамотно ею воспользоваться и обеспечить высокий уровень самоорганизации, который так необходим в процессе обучения в вузе.

Главным «помощником» в организации самостоятельной учебной деятельности будущих специалистов остается Интернет. С одной стороны, современные информационные технологии увеличили поток учебной информации, но, с другой, они частично освободили студентов от необходимости самостоятельно приобретать знания за счет простоты и легкости доступа к интернет-ресурсам.

Поскольку компетентностная парадигма образования предполагает переход от приобретения знаний к усвоению способов деятельности, возникает необходимость структурировать внеаудиторную учебную нагрузку, чтобы мотивировать студента к более активной самостоятельной деятельности.

Овладение общекультурными и профессиональными компетенциями, предусмотренными, в частности, программой по дисциплине «Тайм-менеджмент» [1, 3] во многом зависит от уровня самостоятельной работы студента, который определяется его личной подготовленностью, желанием заниматься самостоятельно и возможностями для осуществления этого желания.

Одним из ориентиров эффективного использования личного времени и организации самостоятельной внеаудиторной учебной деятельности студента может стать такая педагогическая технология, как портфолио. Основной целью формирования портфолио становится накопление и документаль-



МАРИНА ЖАНОВНА КИРАКОСЯН

кандидат педагогических наук, доцент, старший преподаватель кафедры управления персоналом в отраслях и комплексах Калининградского государственного технического университета. Сфера научных интересов: педагогические и информационные технологии. Автор 52 опубликованных научных работ

Осмысливается потенциал технологии «тайм-менеджмент» в организации самостоятельной учебной работы студентов. Рассматриваются алгоритм составления портфолио как вида самостоятельной деятельности и роль технологий тайм-менеджмента как средства самоорганизации учебной работы студентов в процессе изучения дисциплины «Тайм-менеджмент» направления подготовки «Управление персоналом в отраслях и комплексах».

Ключевые слова: самостоятельная работа, вуз, студент, портфолио, педагогические технологии, тайм-менеджмент, технологии тайм-менеджмента, самоорганизация.

The potential of the technology «time management» in the organization of independent educational work of students is being comprehended. We consider the algorithm for compiling a portfolio as a kind of independent activity and the role of time management technologies as a means of self-organization of students' academic work in the process of studying the «Time Management» discipline in the direction «Personnel management in industries and complexes».

Key words: independent work, university, student, portfolio, pedagogical technologies, time management, time management technologies, self-organization.

ное подтверждение собственных достижений студента в процессе его обучения в вузе.

Портфолио – довольно распространенная педагогическая технология, широко практикуемая в средней школе, однако, на наш взгляд, незаслуженно забытая в высших учебных заведениях.

Для составления портфолио по темам дисциплины «Тайм-менеджмент», предусмотренным учебной программой, были выделены следующие задания.

Тема 1. Сущность и определение понятия «тайм-менеджмент». Целеполагание (мемуарник, список достижений, дерево целей, SMART).

Тема 2. Хронометраж (хронометраж/фотография одного дня, хронокарта).

Тема 3. Планирование (жесткие и гибкие задачи).

Тема 4. Эффективный обзор задач (интеллект-карта).

Тема 5. Приоритеты. Методы расстановки приоритетов (матрица Эйзенхауэра, ABCD-анализ, колесо жизни).

Тема 6. Самомотивация (техника «Якоря», «Лягушки»).

Тема 1. Сущность и определение понятия «тайм-менеджмент». Целеполагание.

Целеполагание – это основа любой деятельности, в том числе и са-

мостоятельной. Практически вся деятельность по созданию и использованию портфолио строится в зависимости от поставленных в ее рамках целей. Чем конкретнее поставлены цели создания портфолио, тем более вероятно достижение успешных результатов на всех последующих этапах. Для студента-первокурсника, который только приступил к организации учебного времени, постановка цели является важным этапом в достижении успеха.

1. Составление мемуарника

Мемуарник – это инструмент фиксации всех жизненных ценностей, их анализа и правильного выбора приоритетов. В течение недели каждый студент определяет для себя и записывает на листе бумаги «главное событие дня», в конце недели определяется «главное событие недели». Эта работа позволяет повысить собственную дисциплинированность, понять, что важно, а что нет, сделать, таким образом, первый шаг к развитию самоорганизации, управлению своим личным временем и самообразованию.

2. Список достижений

Суть техники заключается в следующем: студенту предлагается вспомнить из своего прошлого те события, которыми он гордится, о которых приятно вспоминать в настоящем, и развернуто их опи-

сать. Единственный критерий работы – степень внутренней гордости. Важно, чтобы в список могли попасть дела, относящиеся к различным жизненным ролям обучающихся (студент, друг, сын, дочь), затем необходимо выбрать из списка три достижения, которые вызывают наибольшую гордость. Проанализировать, о чем говорят эти истории. «Список достижений» дает возможность осознать то, что на самом деле важно и что приносит ощущение счастья.

3. Дерево целей

Одна из основных концепций целеполагания заключается в следующем: чтобы мечта превратилась в реальность, ее следует детализировать. Техника «Дерево целей» учит разбивать общие цели на подцели. Являясь одним из универсальных методов системного анализа, дерево целей учит студентов ставить конкретную задачу и не перекладывать ответственность за неудачу в реализации поставленной цели на других.

4. SMART

Основная задача, которая стоит перед студентом при составлении SMART, – умение сосредоточиться на текущих задачах, не теряя общее направление.

Данная технология учит правильно ставить цели, чтобы они достигались с нужным результатом, и может стать для обучающихся эффективным инструментом на каждый день.

Тема 2. Хронометраж

1. Составление хронометража или портрета дня

Хронометраж проводится студентом в течение двух недель и помогает определить, сколько времени нужно на выполнение конкретной операции. На основании данных, полученных в процессе ведения хронометража, обучающийся строит график динамики изменений показателей. График дает возможность наглядно увидеть происходящие изменения (или их отсутствие) и в случае необходимости внести коррективы

в тактику борьбы с поглотителями времени.

2. Хронокарта

Хронокарта представляет собой анализ данных, позволяющих составить представление о личной эффективности в области управления временем для выработки дальнейших шагов по оптимизации деятельности. Цель проводимой работы – определить поглотитель времени, с которого необходимо начать борьбу за свое время.

Тема 3. Планирование.

1. Жесткие и гибкие задачи

Студенту предлагается составить список жестких и гибких задач. Для этого необходимо начертить таблицу, где записываются все задачи на один день с 9:00 до 23:00. Красным маркером выделяются жесткие задачи. Технология жестких/гибких

задач призвана научить организовывать свою деятельность таким образом, чтобы успевать выполнять не только ежедневные дела, но и не забывать о своих целях и стремлениях и укладываться в срок.

В тайм-менеджменте методики планирования рабочего времени считаются главным инструментом.

Тема 4. Эффективный обзор задач.

1. Интеллект-карта

Интеллект-карта – это способ создавать свои планы на листе бумаги с помощью рисунков, кружков, квадратиков и стрелок. То есть в основе лежат основные принципы работы человеческого мозга. Зрительный образ запоминается на долгое время, воспринимается с максимальной быстротой и формирует огромное количество ассо-

циаций. Человеческий мозг устроен так, что практически сразу возникает зрительная ассоциация на любое слово.

Тема 5. Приоритеты. Методы расстановки приоритетов.

1. Матрица Эйзенхауэра

Матрица предусматривает четыре варианта комбинаций по следующим параметрам: срочное/не срочное, важное/не важное. Студент составляет матрицу одной недели, выделяя дела по степени срочности и важности.

Матрица учит определять, что главное на данный момент, а что нет. Как известно, студент хочет успеть многое: сдать сессию, погулять с друзьями и др. Но многое не получается, и приходится жертвовать порой тем, что окажется впоследствии главным.



Тайм-менеджмент – ключ к успеху

2. Метод «ABCD-анализ»

Метод «ABCD-анализ» – это ранжирование выбранных для анализа объектов по степени их важности, которые оцениваются исходя из их вклада в общий результат по определенному показателю.

Студенту предлагается провести хронометраж четырех дней, заполняя «Карточку эффективности». Время отмечается галочкой, а задачи сгруппированы по типам, что сокращает объем записываемых данных без потери их смысла. Используя полученные данные, необходимо расставить приоритеты в своих делах с помощью матрицы Эйзенхауэра. Представленный метод призван повысить трудоспособность и эффективность учебной деятельности студентов.

3. Техника «Колесо жизни»

Колесо жизни представляет собой круговую диаграмму, на которой отмечены 8 сфер человеческой жизни. Студенту предлагается разбить круг на 8 секций, каждая из которых соответствует одной из сфер жизни. Для большинства студентов такими областями являются здоровье, условия жизни, карьера, финансы, друзья/родственники, отдых/развлечения, любовь/семья, личностный рост/образование. В каждом секторе круга ставится оценка от 1 до 10 баллов в зависимости от того, насколько развита данная сфера. Цифра 1 – внутри круга, 10 – на внешнем круге. В итоге мы имеем колесо жизненного баланса, в котором студент должен назначить для себя соответствующие

цели. Та сфера жизни, которая набрала мало баллов, является главным источником неудовлетворенности в жизни. Следующим шагом является внесение на соответствующий сектор колеса ежедневных задач и целей. Ими могут стать, например, успешная сдача сессии и т.п. Таким образом необходимо заполнить все секторы.

Цель использования техники «Колесо жизни» – привести в порядок все секторы своей жизни, достичь баланса. Отслеживая свой прогресс с помощью, например, недельного Колеса, можно постепенно приблизиться к крупным целям на 2 месяца.

Тема 6. Самомотивация.

Портфолио само по себе является инструментом самоорганизации, самомотивации, саморазвития и самопрезентации студента. Однако включение в учебную деятельность, особенно если имеются определенные трудности, является одним из самых сложных шагов. Самоорганизовать себя и включиться в работу помогает техника «якорения».

1. Техника «Якоря»

Студенту предлагается выбрать подходящий для него «якорь» (ресурсное состояние). Нарисовать, наклеить (это может быть фотография) или написать (это могут быть слова) те слова, которые вызывают определенное положительное («якоря» могут быть и отрицательными) эмоциональное состояние, настраивающее их на занятия.

Определение «якорей» помогает быстро настроиться на работу,

поскольку, если речь идет о профессионализме, это обязательное условие настоящего специалиста, в какой бы сфере деятельности он ни работал.

2. Техника «Лягушки»

Лучший способ справиться с «лягушками» – каждый день с утра делать одно маленькое неприятное дело. Обучающийся составляет список неприятных дел – «лягушек», которые он откладывает из дня в день. Затем чертится график одной недели, в течение которой студент «съедает» по одной «лягушке» в день.

Данная технология дает возможность в течение всего дня сохранить ощущение одержанной победы, избавиться от чувства тревоги, снизить уровень тревоги и страха.

Портфолио создает широкое представление о динамике учебной и творческой активности студента, направленности его интересов, характере предпрофильной подготовки, а дисциплина «Тайм-менеджмент» способствует осознанию субъективной значимости технологий тайм-менеджмента в собственном личностном и профессиональном развитии и формирует готовность к ее освоению и реализации в повседневной жизни.

На наш взгляд, решение давно назревшей задачи формирования у студентов высокой культуры самостоятельной учебной (как и любой иной!) работы делает весьма целесообразным использование педагогической технологии «Портфолио» в отечественной высшей школе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Архангельский Г.А. Тайм-менеджмент. Полный курс: учеб. пособие. М.: АЛЬПИНА ПАБЛИШЕР, 2014. 311 с.
2. Зайцев В.С. Современные педагогические технологии: учеб. пособие: В 2 кн. Кн. I. Челябинск: ЧГПУ, 2012.
3. Киракосян М.Ж. Рабочая программа дисциплины «Тайм-менеджмент» // URL: <http://www.klgtu.ru/upload/education/opb/opvo/bak/up/Tajm%20menedzhment.pdf> (дата обращения: 04.05.2018).

LITERATURA

1. Arhangel'skij G.A. Tajm-menedzhment. Polnyj kurs: ucheb. posobie. M.: AL'PINA PABLISHER, 2014. 311 s.
2. Zajcev V.S. Sovremennye pedagogicheskie tekhnologii: ucheb. posobie. V 2 kn. Kn. I. Chelyabinsk: ChGPU, 2012.
3. Kirakosyan M.Zh. Rabochaya programma discipliny «Tajm-menedzhment» // URL: <http://www.klgtu.ru/upload/education/opb/opvo/bak/up/Tajm%20menedzhment.pdf> (data obrashcheniya: 04.05.2018).

П. И. Ковалев,
Тюменский индустриальный университет

Формирование навыков анализа сложного научно-технического текста



Тюменский индустриальный университет

Овладение профессиональной речью – важнейший компонент профессиональной подготовки студентов в вузе, существенная составляющая инженерно-технического образования. Молодой специалист «должен уметь быстро и с пониманием прочитать научный текст по своему профессиональному профилю и воспроизвести его общее содержание в устной или письменной форме» [2].

Эксперименты показывают, что студенты без особых усилий запоминают и пересказывают своими словами тексты объемом до 2000 знаков, содержащие описания достаточно простых технических систем, например плунжерного насоса, центробежного регулятора,

локального контура управления. В процессе обучения они осваивают такие способы работы с учебным текстом, как составление конспектов, шпаргалок и ответов на вопросы преподавателя. В сущности, все приобретаемые обучающимися знания и умения сводятся к цитированию, отклонения от исходного текста носят случайный характер, задача формирования навыков целенаправленной трансформации текста не ставится. Единственным стимулом осмысления текста служат вопросы, задаваемые преподавателем, согласие с мнением которого является критерием правильности понимания учебного материала.

Спонтанное, автоматическое понимание является составной частью

процесса чтения. Когда читатель бегло просматривает текст, тема которого ему хорошо известна, он практически мгновенно распознает знакомые аспекты описываемой ситуации, стиля текста, запоминает характерные лексемы. Вообще говоря, в научной речи нельзя найти таких лексических или грамматических средств выражения мыслей, которые не встречались бы в художественных текстах [2].

Грамматические особенности научных текстов хорошо известны: большинство слов являются существительными и прилагательными, функции глаголов-связок выполняют десемантизированные глаголы, много словоформ существительных в родительном падеже, безличных предложений, пассивных конструкций, отглагольных и отаггективных существительных, широко используются идиоматизированные, клишированные обороты, указательные слова-заместители, вводные конструкции, выполняющие композиционно-союзные функции. В состав предложений научно-технического текста включаются символы, формулы и различного рода средства, обеспечивающие связь текста со схемами, графиками, таблицами.

Некоторые особенности научно-технических текстов вызывают трудности при их восприятии.

Вот конкретный пример. Студентка А. должна была выполнить синтаксический разбор предложения, содержащегося в статье. Результат вызвал вопросы и замечания преподавателя.



ПРОТАС ИВАНОВИЧ КОВАЛЕВ

кандидат физико-математических наук, доцент кафедры кибернетических систем Тюменского индустриального университета. Сфера научных интересов: проблемы качества высшего технического образования. Автор около 60 опубликованных научных работ

Представлены результаты психолого-педагогического исследования формирования у студентов технических вузов навыков анализа сложных научно-технических текстов. Предложены рекомендации, направленные на обеспечение более глубокого понимания будущими специалистами этих текстов.

Ключевые слова: понимание текста, научно-технический текст, навыки анализа текста.

The results of a psychological and pedagogical study of the formation of skills in the analysis of complex scientific and technical texts for students of technical universities are presented. Recommendations aimed at providing a deeper understanding by future specialists of these texts.

Key words: text understanding, scientific and technical text, skills of text analysis.

Преподаватель: Почему вы разобрали только часть предложения?

Студентка: Там дальше идет формула, поэтому я подумала, что предложение заканчивается.

Не будем судить слишком строго: даже очень разумный человек, выполняя простое, но непривычное задание, часто совершает нелепые ошибки. Нагромождение особых приемов употребления, отбора и сочетания грамматических конструкций в научно-техническом тексте приводит к тому, что блокируются механизмы восприятия, обеспечивающие процесс беглого чтения. Любому студенту знакома ситуация, когда взгляд скользит по строчкам, но мозг не воспринимает их смысл. Публикации зарубежных исследователей показывают, что студенты западных вузов тоже плохо понимают сложные научные тексты [6, 7]. Необходимость овладения навыками понимания «академических текстов», использования научных знаний отмечают авторы многочисленных проектов реформирования современного образования: концепции 4K (The Four Cs of 21st Century Learning), базовых компетенций, выделенных группой экспертов Всемирного экономического форума New Vision for Education и т.п.

Одной из форм государственной итоговой аттестации обучающихся является защита выпускной квалификационной работы, демонстрирующей уровень подготовленности выпускника к самостоятельной профессиональ-

ной деятельности [4]. Кроме того, в течение периода обучения студент технического вуза выполняет значительное количество курсовых работ и проектов. Используя материал лекций, учебников и учебных пособий, можно делать лишь расчетно-графические работы. Для того чтобы выполнить курсовую и тем более выпускную квалификационную работу, студент должен обращаться к научным статьям, монографиям, государственным стандартам. Приведем отрывок типичного диалога:

Преподаватель: Это ваша курсовая работа? Вы сами составили этот текст?

Студент: Да.

Преподаватель: Вот здесь вы пишете: «Данная работа посвящена разработке достаточно адекватной математической модели установки плунжерного погружного насоса». Это вы разработали математическую модель установки плунжерного погружного насоса?

Студент: Да.

Поражает уверенность, с которой студент приписывает себе авторство текста. Можно вспомнить эксперименты Ж. Пиаже, с помощью которых он доказывал эгоцентричность восприятия мира ребенком [3]. Нечто подобное происходит и здесь. Работая с трудным для восприятия научно-техническим текстом, обучаемый оказывается неспособным осмыслить этот текст как произведение какого-то другого человека, он как бы отождествляет себя с автором.

Приведем цитату из раздела «Заключение» курсовой работы студента Б.: «В данной работе я отразил проблемы оценки нефтяных запасов». Подобные высказывания часто встречаются в работах студентов заочной формы обучения, несмотря на то, что многие из них занимают руководящие и инженерные должности, работают с документами. Отметим, что в перечне использованных источников студенты, как правило, воспроизводят не приведенные в задании библиографические описания тех текстов, с которыми они должны работать, а содержащиеся в этих текстах ссылки на литературные источники.

Печатные тексты, которые студент воспринимает в процессе обучения, выполняют определенные нормативные функции: они регламентируют способы порождения правильной речи. Поэтому у обучающегося формируется установка на то, что напечатанный текст не может содержать ошибок. Статьи, публикуемые в центральных журналах, должны тщательно редактироваться, тогда как в журналах, которые выпускают периферийные научно-исследовательские и образовательные учреждения, часто встречаются стилистические ошибки и некорректные грамматические конструкции. В ходе изучения научно-технической статьи преподаватель обращает внимание студентов на наречие «непрерывно» в предложении «Современные масштабы развития производства непрерывно связаны с интенсивным использованием автотранспорта». Вместо того чтобы исправить очевидную ошибку словоупотребления, студенты начинают предлагать разные объяснения использования именно этого слова в данном контексте.

Хорошо известно, что в художественном произведении описывается так называемая художественная реальность – иллюзорный мир, который тем не менее подчиняется определенным, достаточно строгим закономерностям. У неиску-

шенного читателя научно-технического текста создается впечатление, что автор описывает факты и закономерности объективного мира. На самом деле научно-технический текст содержит описание мысленной модели фрагмента реального или воображаемого мира, существующей в сознании автора. Средством этого описания служит естественный язык с добавлением формул, схем, графиков, таблиц и др. Читатель строит свою мысленную модель того же самого фрагмента мира (situational model [8, 9]). Навыки критического мышления должны помочь ему оценить ее качество, непротиворечивость, адекватность, корректность, новизну, научность и т.п. Об уровне критического мышления студентов можно судить по следующему диалогу:

Преподаватель: В статье, которую вы изучали, говорится о том, что «прогнозирование – это процесс формирования научно обо-

снованного суждения о возможных состояниях рассматриваемого объекта в будущем». Что означает словосочетание «научно обоснованное суждение»?

Студент: Ну, это значит, что использовались разные формулы.

Причиной приведенных выше нелепых высказываний является «низкий уровень процессов анализа, синтеза и обобщения», поскольку именно эти мыслительные операции определяют «способность к эффективному извлечению и переработке информации» [1]. Традиционная методика сводится к тому, что обучаемому сообщается определенный объем знаний и способы решения типовых задач. По умолчанию предполагается, что навыки понимания спонтанно развиваются в процессе изучения конкретных научных дисциплин и общения с преподавателями.

Теоретически возможен другой путь: студента обучают анализировать текст, относящийся к области его профессиональной деятельности с тем, чтобы у него сформировались навыки самостоятельного приобретения новых знаний. Есть ряд учебников, которые знакомят студентов с основными принципами морфологии, синтаксиса и стилистики научной речи [2, 5]. Но если просто дать студенту порцию знаний о знаниях и заставить его искать в учебных и научно-популярных текстах ключевые слова, главную и второстепенную информацию, составлять планы и рефераты, то особого толку не будет. Статьи или монографии, в которых идет речь о проблемах «переднего края науки», способно понять лишь небольшое число специалистов, однако в настоящее время издается большое количество работ ученых, так сказать, второго и третьего ряда, поэтому не составит особого труда подобрать каждому студенту статью, содержание которой он мог бы анализировать.

Воспитывать навыки понимания сложного текста достаточно трудно. Прежде всего надо приучить

студента много раз перечитывать сложный текст. Для этой цели традиционно используются задания типа «найдите в тексте ...». Лучше всего начинать с сообщений о фактах, о том, что существует объективно. Грамматическим способом выражения факта служит пропозиция, которая может быть представлена словом, словосочетанием, фразой и т.п. Трансформация пропозиции в развернутое сообщение о факте требует учета контекста пропозиции и использования внутреннего опыта читателя. Следующий шаг – анализ сообщений о связях фактов друг с другом. Факты могут относиться к одному и тому же объекту, к сходным объектам, один факт может быть причиной другого факта и т.п.

Нецелесообразно требовать составления терминологических словарей, комментариев, примечаний к тексту. Обычно студенты включают в них толкования стертых общенаучных понятий, определения специальных терминов бездумно заимствуются из сети Интернет. Например, в статье речь идет о фильтрационном сопротивлении движению жидкости, а в примечании – об электрическом сопротивлении. Гораздо полезнее выполнять категоризацию денотатов специальных терминов, выделяя технические системы, процессы, режимы функционирования, события, физические и технические величины.

Студент должен научиться отличать сообщения о фактах от сообщений о цели автора, о его намерениях, решаемых задачах, композиции текста, об отношении автора к описываемым фактам, к работам других исследователей, словом, от того, что составляет метатекст.

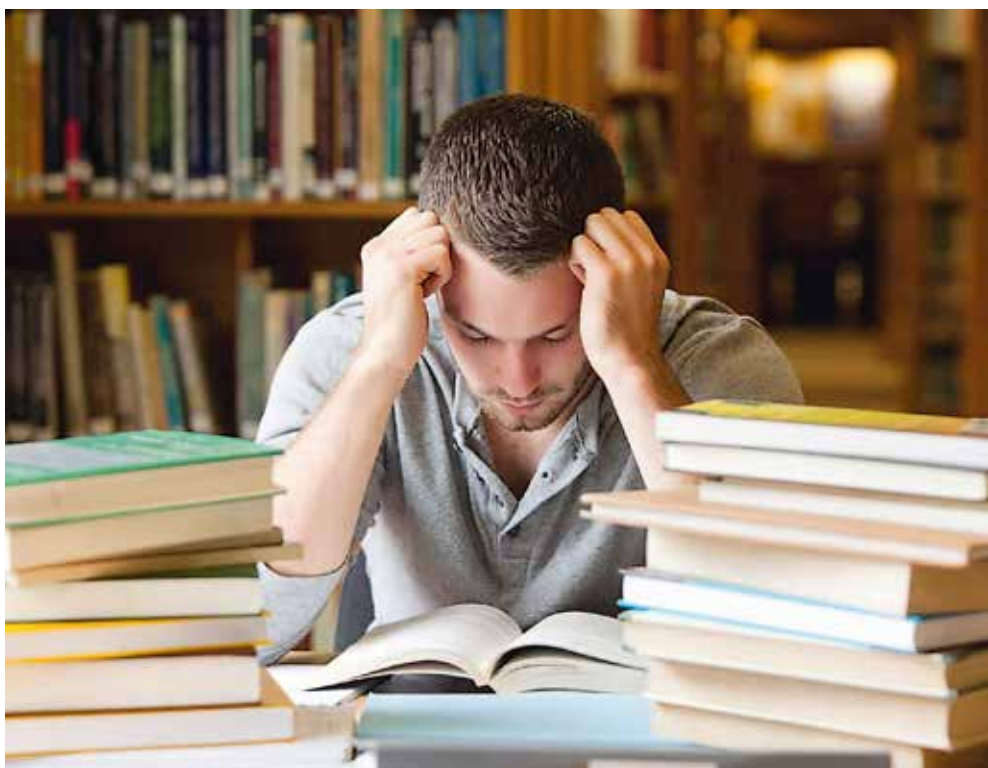
Для развития навыков системного анализа можно давать задания найти в тексте описания компонентов технической системы и связей между ними, объяснить ее назначение, представить ее структуру в виде графической модели, перечислить физические величины, характеризую-



Коридоры понимания

щие систему, и протекающие в ней процессы, выявить связи между величинами, выполнить размерностный анализ формул.

Все задания следует составлять так, чтобы преподаватель мог объяснить несостоятельность выводов, которые студенты часто делают на основании поверхностных аналогий и несущественных связей. Отметим низкую «ресурсоемкость» предлагаемых заданий: для того чтобы средний студент справился с ними, ему не требуется усваивать большой объем лекционного материала. По существу, мы предлагаем учить студента сознательно выполнять те мысленные операции, которые он выполняет автоматически, и понимать значения тех слов и словосочетаний, которые он употребляет, пытаясь строить научнообразные речевые конструкции.



Как научиться восприятию научно-технических текстов

ЛИТЕРАТУРА

1. Локалова Н.П. Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика. СПб.: Питер, 2009. 368 с.
2. Основы научной речи / Н.А. Буре, М.В. Быстрых и др. М.: Академия, 2003. 272 с.
3. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М.: Педагогика-Пресс, 1994. 527 с
4. Порядок проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета и программам магистратуры / Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 29 июня 2015 г. № 636.
5. Пособие по научному стилю речи: для вузов технического профиля / Н.А. Боженкова, И.Г. Проскурjakова и др. М.: Флинта, Наука, 2004. 320 с.
6. Graesser A.C., Leon J.A., Otero J.C. Introduction to the psychology of science text comprehension. In J. Otero, J.A. Leon, & A.C. Graesser (Eds.), The psychology of science text comprehension. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2002.
7. Otero J.C., Campanario J.M. Comprehension evaluation and regulation in learning from scientific texts // Journal of Research in science teaching. 1990. 27(5). P. 447–460.
8. Zwaan R.A., Langston M.C., Graesser A.C. The construction of situation models in narrative comprehension: An event-indexing model // Psychological Science. 1995. № 6. P. 292–297.
9. Zwaan R.A., Magliano J.P., Graesser A.C. Dimensions of situation model construction in narrative comprehension // Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition. 1995. 21. P. 386–397.

ЛИТЕРАТУРА

1. Lokalova N.P. Shkolnaja neuspevaemost': prichiny, psihokorrekcija, psihoprofilaktika. SPb.: Piter, 2009. 368 s.
2. Osnovy naychnoj rechi / N.A. Bure, M.V. Bystryh i dr. M.: Akademija, 2003. 272 s.
3. Piazhe Zh. Rech' i mishlenie rebenka. M: Pedagogika-Press, 1994. 527 s.
4. Porjadok provedenija gosudarstvennoj itogovoj attestacii po obrazovatelnyim programmam vysshego obrazovanija – programmam bakalavriata, programmam specialiteta i programmam magistratury / Utverzhen prikazom Ministerstva obrazovanija i nauki Rossijskoj Federacii ot 29 ijunja 2015 g. No 636.
5. Posobie po nauchnomu stilju rechi: dlja vuzov tehničeskogo profilja / N.A. Bozhenkova, I.G. Proskurjakova i dr. M.: Flinta, Nauka, 2004. 320 s.
6. Graesser A.C., Leon J.A., Otero J.C. Introduction to the psychology of science text comprehension. In J. Otero, J.A. Leon, & A.C. Graesser (Eds.), The psychology of science text comprehension. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2002.
7. Otero J.C. Campanario J.M. Comprehension evaluation and regulation in learning from scientific texts // Journal of Research in science teaching. 1990. 27(5). P. 447–460.
8. Zwaan R.A., Langston M.C., Graesser A.C. The construction of situation models in narrative comprehension: An event-indexing model // Psychological Science. 1995. 6. P. 292–297.
9. Zwaan R.A., Magliano J.P., Graesser A.C. Dimensions of situation model construction in narrative comprehension // Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition. 1995. 21. P. 386–397.

Н. А. Киндря,

Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации

Непрерывное профессиональное образование как приоритетная задача подготовки преподавателей русского языка как иностранного



Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации

Мировые процессы, обусловленные экономической глобализацией, распространением поликультурализма, становлением общества знаний, ставят перед системой образования целый комплекс проблем, требующих поиска новых путей развития личности, формирования у нее адекватных вызовам нашей эпохи мировоззренческих ориентиров этического, правового, гражданского характера.

Очевидно, что эти проблемы наиболее остро дают о себе знать в сфере педагогического образования, где осуществляется подготовка тех, кто будет учить других. И, безусловно, они должны в полной мере решаться и применительно к обучению и воспитанию будущих преподавателей

русского языка как иностранного, которые призваны передавать своим питомцам не только знания и навыки в области русского языка, но и приобщать их культурным ценностям и образу жизни, характерным для современного российского общества.

Но ситуация в области педагогического образования не внушает оптимизма. Не случайно многие молодые преподаватели русского языка как иностранного предпочитают переqualificироваться, осваивать другие профессии, которые могут быть даже не связаны с образованием, так как в начале профессиональной деятельности они часто сталкиваются с трудностями методического, организационного, материально-техни-

ческого характера. Часто молодые педагоги не могут применять свои знания и навыки, приобретенные на студенческой скамье, из-за отсутствия у руководителей образовательных организаций и коллег интереса к внедрению педагогических инноваций.

Признаем правоту Г.А. Китайгородской, которая не без горечи пишет, что «сегодня можно с некоторым допущением утверждать, что практика преподавания отстает от теории, а технология – от методологии. Широкого и грамотного внедрения инновационных идей, методов и технологий в практику преподавания в школах и вузах не происходит вовсе или происходит медленно и не системно» [5]. И присоединимся к общему мнению, согласно которому современная система высшего и последипломного педагогического образования должна обладать восприимчивостью к инновациям, иначе при всем многообразии зарубежного и отечественного педагогического опыта отсутствие гибкости в области следования тенденциям в развитии педагогики как науки повлечет за собой потерю потенциала молодых педагогических кадров.

Согласно Ю.В. Анисиной [1], в настоящее время широко используются три основных формы непрерывного образования педагогов русского языка как иностранного.

Во-первых, это курсы повышения квалификации и переподготовки. Они предусматривают проведение организованных аудиторных



НАТАЛИЯ АЛЕКСАНДРОВНА КИНДРЯ

кандидат филологических наук, доцент Департамента языковой подготовки Финансового университета при Правительстве Российской Федерации. Сфера научных интересов: сопоставительное языкознание, методика преподавания русского языка как иностранного. Автор более 30 опубликованных научных работ

Рассматриваются перспективные тенденции развития непрерывного образования педагогов русского языка как иностранного. Показано, что в условиях повышения темпов инноваций оно перестает носить по преимуществу циклический характер, превращаясь в составную часть повседневной педагогической деятельности. Показана растущая роль коллективных форм повышения квалификации педагогов, рассмотрен зарубежный опыт корпоративного обучения. Затронуты вопросы дистанционного обучения. Обоснован вывод о необходимости опережающего развития непрерывного образования педагогов русского языка как иностранного.

Ключевые слова: глобализация, образование и самообразование педагогов, повышение квалификации, корпоративное обучение, обучающие ресурсы.

Perspective trends in the development of continuing education of teachers of the Russian language as foreign are considered. It is shown that, in the conditions of increasing the pace of innovation, it ceases to be mostly cyclical in character, becoming an integral part of everyday pedagogical activity. An increasing role is shown collective forms of professional development of teachers, foreign experience of corporate training is considered. The issues of distance learning are touched upon. The conclusion about the necessity of the advanced development of the continuing education of the teachers of the Russian language as a foreign language is substantiated.

Key words: globalization, education and self-education of teachers, advanced training, corporate training, training resources.

учебных занятий. Практикуются как длительные, со сроком обучения до 3–4-х лет, курсы по разработанным инновационным системам обучения, так и краткие, продолжительностью до учебного года, курсы, подразумевающие либо ознакомление с новыми методами и формами работы, либо углубленное освоение конкретной компетенции – новой или уже приобретенной. Курсы могут проходить и в форме лекций, и в форме практических занятий с использованием таких форм учебной работы, как дидактические игры, выполнение проектов, анализ уроков русского языка как иностранного, видеотренинги, дискуссии и др.

Во-вторых, это семинары, понимаемые не как форма проведения учебных занятий, а как форма повышения квалификации и переподготовки педагогов, в рамках которой обеспечивается создание пространства обсуждения вопросов методик, методологии, проблем организации учебно-воспитательного процесса и его теоретических нюансов.

В-третьих, в качестве особой формы развития профессиональной компетентности педагогов русского языка выделяют еще организованное взаимодействие педагогов-инноваторов, педагогов-практиков и педагогов-стажеров, направленное на овладение

учителями и преподавателями новыми содержанием и методикой обучения и современными технологиями.

Как указывает Е. В. Степанова, модернизация профессиональной подготовки преподавателей русского языка как иностранного должна предусматривать:

- обеспечение преемственности и прогресса в формировании и развитии профессиональных компетенций педагогов русского языка как иностранного;
- обеспечение динамичного внедрения инноваций в систему непрерывного образования педагогов русского языка как иностранного;
- освоение зарубежного опыта;
- формирование у преподавателей русского языка как иностранного способности гибко и адаптивно реагировать на изменяющиеся условия социальной реальности;
- обеспечение непрерывного образования, творческой, личностной и социальной реализации и самоорганизации преподавателей русского языка как иностранного [9].

На организацию непрерывного последиplomного образования существенное влияние оказывает практика аттестации педагогических кадров. Для России характерно проведение обязательных аттестаций (в недавнем

прошлом раз в пять лет, а согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» – раз в три года), которые предусматривают выдачу сертификатов, подтверждающих право дальнейшего преподавания, а также подтверждают категорию педагога русского языка как иностранного. Если аттестуемый педагог не подтверждает своей квалификации, то он обязан пройти курсы повышения квалификации, а при желании – курсы переподготовки, в рамках которых он приобретет необходимые для дальнейшей работы компетенции.

Как правило, последиplomное образование осуществляется на базе того или иного учреждения повышения квалификации – курсов, семинаров, тренингов, круглых столов, но неизменно одно – педагоги проходят дополнительное обучение с отрывом от производства. Здесь надо заметить, что как сложившаяся практика проведения аттестаций педагогов, так и обусловленные ею подходы к повышению квалификации и переподготовке учителей и преподавателей русского языка как иностранного вызывают критику со стороны педагогической общественности и ученых.

Какова же альтернатива?

Б. Е. Фишман отмечает тот факт, что «сегодня в педагогической реальности сформировалось новое комплексное противоречие между фактическими ценностно-смысловыми основаниями профессиональной деятельности педагогов и потребностью освоения педагогами и укореения в педагогической реальности гуманистической образовательной парадигмы». Анализируя это противоречие, исследователь приходит к выводу, что его разрешение требует в первую очередь развития коллективной работы педагогов, их совместного погружения в практическую среду.

К этой точке зрения присоединяются многие профессиональные педагоги русского языка как иностранного. Они считают, что непрерывное образование педагогов должно опи-

ратся не только на теорию, но в первую очередь на практику, подчеркнем: на практику на местах преподавания. Иначе смысл в только теоретическом повышении квалификации и переподготовке преподавателей русского языка как иностранного будет заключаться только в исполнении требований Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» – получении очередного подтверждения квалификации.

Как пишет Л. В. Блинов, «модель обновленного образовательного процесса в высшей школе и системе подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов должна формироваться на основе вариативного, разноуровневого содержания последилового образования с оптимальным сочетанием репродуктивных и творческих методов обучения, гармоничным сочетанием индивидуальной, парной, групповой и фронтальной форм познавательной деятельности, субъект-субъектных отношений сотрудничества преподавателя и обучающегося (студента)» [3].

В наши дни преподаватель призван гибко подстраиваться под современные технологические возможности, информационно-коммуникационные технологии, идеи педагогической инноватики для наиболее эффективного построения учебного процесса по русскому языку как иностранному, что возможно только в условиях слаженной работы коллектива и развития всего коллектива, а не самообучения молодых педагогов своими силами. [4]. В свете этого мы разделяем точку зрения, согласно которой педагогическая деятельность ныне вступила в новую стадию – стадию коллективного совершенствования педагогической реальности образовательного учреждения.

Зарубежный опыт показывает, что коллективное, или, если использовать англо-американскую терминологию, корпоративное обучение педагогов в рамках образовательной организации позволяет использовать такие формы повышения квалификации и переподготовки, которые невозможно или в высшей степени затруд-

нительно реализовать в рамках традиционных академических занятий. В их числе выделяют:

- зеркальное замещение и замещение обязанностей, когда педагог занимает место другого педагога, иногда даже в незнакомом ему коллективе и в новых условиях работы. Это способствует обмену опытом и развитию личностных качеств педагогов, формированию у них умений командной работы, адаптивности и гибкости мышления и др.;
- новая роль, под которой понимается работа педагога в совершенно новой для него области, например временная работа преподавателя вуза в среднем учебном заведении и наоборот;
- профессиональное саморазвитие, предусматривающее участие педагога в научно-исследовательской и проективной деятельности, тренингах и семинарах и др.;
- обучение «сверху», когда педагогу предоставляют роль тренера или работника кадрового центра, бюро подготовки персонала, чтобы он сам обрабатывал материал для его передачи другим педагогам [7].

Корпоративное образование, как правило, предполагает активное использование дистанционного обучения, в процессе которого педагог может обучаться непосредственно на своем рабочем месте.

Известно, что отношение к дистанционному обучению со стороны ученых-педагогов далеко не однозначно. С одной стороны, образование как форма социокультурного наследования и межпоколенческой коммуникации не может осуществляться исключительно в обезличенном формате. С другой стороны, пополнение профессиональных знаний и развитие компетенций педагогов русского языка как иностранного обеспечивается преимущественно за счет использования виртуальных источников информации и доступа к удаленному контенту. Следовательно, одной из важнейших задач организации непрерывного образования педагогов является методологически взвешен-

ное сочетание академического обучения с виртуальным.

Особо отметим, что электронные методические и обучающиеся ресурсы при условии их качественной разработки и эффективного сопровождения имеют ряд специфических особенностей и преимуществ по сравнению с классическими дидактическими материалами, поскольку их использование позволяет обеспечивать:

- соответствие корпоративного обучения нормативным требованиям к программам повышения квалификации и переподготовки кадров;
- непрерывность дидактического цикла процесса непрерывного образования педагогов русского языка как иностранного;
- полноту дидактического цикла процесса непрерывного образования педагогов;
- неограниченный доступ к необходимому контенту;
- дистанционное предоставление практических заданий;
- организацию тренировочной педагогической деятельности;
- систематический контроль уровня знаний;
- развитие умений и навыков информационно-поисковой деятельности;
- реализацию современных методов математического и имитационного моделирования с использованием приемов компьютерной визуализации;
- предоставление разнообразных сервисных услуг при организации обратной связи с тьютором – преподавателем-наставником [8].

Резюмируя сказанное, сформулируем следующие выводы.

Первое. В условиях высоких темпов инноваций повышение квалификации и переподготовка педагогов русского языка как иностранного на современном этапе должны осуществляться не циклически, а непрерывно, в том числе самостоятельно и по месту работы.

Второе. Доминантой непрерывного образования во все большей

мере становится не теоретическое освоение нового контента, а овладение перспективным практическим опытом. Точнее говоря, на место привычной последовательности обучения, когда педагог сначала овладевает теоретическими знаниями, а затем обращается к практике, становится более синкретическая модель учебного процесса, основанная на переплетении теоретических и прикладных аспектов.

Третье. Если до недавнего времени считалось самоочевидным преобладание в непрерывном образовании самообразования, то в последнее время на первый план выходят различные формы коллективной работы, реализуемые в интересах повышения квалификации и переподготовки педагогов. Это повышает значение как отечественных традиций внутриву-

зовского непрерывного образования, так и зарубежного опыта корпоративного обучения педагогов. В более широком смысле работа по реализации педагогических инноваций должна вестись в единстве с переподготовкой педагогического состава.

Четвертое. В непрерывном образовании год от года возрастают роль и значение дистанционного обучения и виртуальных информационных ресурсов. Эта прогрессивная тенденция тем более важна, чем более широко в преподавании и изучении русского языка используются передовые информационно-коммуникационные технологии. В то же время цифровизация непрерывного образования не должна вести к его формализации и обезличиванию, противоречащим его социокультурным функциям.

Мы видим, что непрерывное образование педагогов русского языка как иностранного развивается в едином русле с системой дополнительного образования педагогических кадров всех ступеней российской школы. Вместе с тем ее отличают существенные специфические черты, которые связаны как с особенностями контингента обучаемых, так и с преподаваемым им контентом. Эти специфические черты предъявляют повышенные требования к общей культуре педагогов и их коммуникативным умениям, навыкам и способностям. И реализация этих требований, по нашему мнению, диктует необходимость в опережающем развитии непрерывного образования педагогов русского языка как иностранного и в его высокой эффективности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анисина Ю.В. Становление и развитие профессионально ориентированного обучения РКИ на неязыковых факультетах вузов России // Научный диалог. 2013. № 7. С. 55–61.
2. Балыхина Т.М. Методика обучения РКИ в контексте стратегий и перспектив развития высшей школы // Изучение РКИ в современных условиях: межвуз. сб. науч.-метод. ст. Ростов н/Д: НМЦ «Логос», 2006. С. 5–11.
3. Блинов Л.В. Аксиология профессионально-личностного самоопределения педагогов в контексте синергетического подхода // Пед. образование и наука. 2004. № 3. С. 13–19.
4. Возгова З.В. Инновационный потенциал проблемы развития системы непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников // Фундаментальные исследования. 2012. № 9. С. 84–90.
5. Китайгородская Г.А. Инновации в образовании: дань моде или требование времени // Иностранные языки в школе. 2009. № 2.
6. Колесникова Л.Н. Профессиональное обучение РКИ сегодня // Ученые записки ОрГУ. 2009. № 1. С. 40–49.
7. Маленкова О.Л. Корпоративное обучение педагогов: зарубежный опыт // Человек и образование. 2017. № 3–4. С. 115–118.
8. Сальная Л.К. Обучение профессионально ориентированному иноязычному общению: монография. Таганрог: ТТИ ЮФУ, 2009. 198 с.
9. Степанова Е.В. Современные подходы к переподготовке и повышению квалификации работников образования // Тенденции дополнительного профессионального образования в контексте современной образовательной политики: материалы Всерос. науч.-практ. конф.: в 2 ч. Ч. I. М.; Челябинск: Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2010. С. 84.
10. Фишман Б.Е. Педагогическая поддержка саморазвития педагогов в профессиональной деятельности: Концептуальные основы региональной системы // Пед. образование и наука. 2004. № 3. С. 20–28.

LITERATURA

1. Anisina Yu.V. Stanovlenie i razvitie professional'no orientirovannogo obucheniya RKI na neyazykovykh fakul'tetah vuzov Rossii // Nauchnyj dialog. 2013. № 7. S. 55–61.
2. Balyhina T.M. Metodika obucheniya RKI v kontekste strategij i perspektiv razvitiya vysshej shkoly // Izuchenie RKI v sovremennykh usloviyah: mezhvuz. sb. nauch.-metod. st. Rostov n/D: NMC «Logos», 2006. S. 5–11.
3. Blinov L.V. Aksiologiya professional'no-lichnostnogo samoopredeleniya pedagogov v kontekste sinergeticheskogo podhoda // Ped. obrazovanie i nauka. 2004. № 3. S. 13–19.
4. Vozgova Z.V. Innovatsionnyj potencial problemy razvitiya sistemy nepreryvnogo povysheniya kvalifikatsii nauchno-pedagogicheskikh rabotnikov // Fundamentalnye issledovaniya. 2012. № 9. S. 84–90.
5. Kitajgorodskaya G.A. Innovatsii v obrazovanii: dan' mode ili trebovanie vremeni // Inostrannye yazyki v shkole. 2009. № 2.
6. Kolesnikova L.N. Professional'noe obuchenie RKI segodnya // Uchenye zapiski OrGU. 2009. № 1. S. 40–49.
7. Malenkova O.L. Korporativnoe obuchenie pedagogov: zarubezhnyj opyt // Chelovek i obrazovanie. 2017. № 3–4. S. 115–118.
8. Sal'naya L.K. Obuchenie professional'no orientirovannomu inoyazychnomu obshcheniyu: monografiya. Taganrog: TTI YUFU, 2009. 198 s.
9. Stepanova E.V. Sovremennye podhody k perepodgotovke i povysheniyu kvalifikatsii rabotnikov obrazovaniya // Tendentsii dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya v kontekste sovremennoj obrazovatel'noj politiki: materialy Vseros. nauch.-prakt. konf.: v 2 ch. Ch. I. M.; Chelyabinsk: Izd-vo IUMC «Obrazovanie», 2010. S. 84.
10. Fishman B.E. Pedagogicheskaya podderzhka samorazvitiya pedagogov v professional'noj deyatel'nosti: Konceptual'nye osnovy regional'noj sistemy // Ped. obrazovanie i nauka. 2004. № 3. S. 20–28.

О. Н. Иванищева, А. В. Коренева, И. В. Рыжкова,
Мурманский арктический государственный университет

Русский язык как инструмент международного сотрудничества в Баренцевом Евро-Арктическом регионе



Мурманский арктический государственный университет

В последние десятилетия одним из важнейших факторов развития высшего образования является *интернационализация*.

По определению канадской исследовательницы Джейн Найт, интернационализация представляет собой «процесс интеграции международного аспекта в преподавательские, исследовательские и другие функции университета» [8, с. 6]. Она же характеризует интернационализацию как «процесс, при котором цели и организация предоставления образовательных услуг приобретают международное измерение» [9, с. 3].

Разумеется, в условиях глобализации существование современного университета вне предельно широкой системы коммуникации с иными культурами и образовательными полями становится невозможным. Известный ученый Рональд Барнетт, осмысливая рассматриваемый феномен, говорит о том, что «деятельность, которая протекает в стенах университета, не имеет четко очерченных границ. Если попытаться эти границы создать, то возникнет угроза самому университету...» [2, с. 35]. Вуз, определяющий интернационализацию как базовую тенденцию в своем внутреннем раз-

витии, естественным образом выходит за пределы своих собственных национальных границ, расширяя и видоизменяя формируемое им образовательное пространство.

Интернационализация образования является одним из генеральных направлений развития Мурманского арктического государственного университета как ведущего образовательно-научного центра Мурманской области [7]. Статус опорного университета, существенным образом преобразивший все сферы его жизнедеятельности, позволяет вузу использовать ресурсы целостной сети опорных университетов Российской Федерации с целью развития международного сотрудничества в трансграничной зоне. География международного сотрудничества нашего университета охватывает пятнадцать зарубежных стран, при этом доминирующее положение занимают университеты и иные образовательные организации, расположенные в Баренцевом Евро-Арктическом регионе: Арктический университет Норвегии/Университет Тромсе; Северный университет Норвегии г. Буде; Консорциум Лапландского Университета (Финляндия) и др.

В течение последних пяти лет лидирующее положение по количеству совместных с МАГУ образовательных программ бакалавриата и магистратуры; по числу научно-образовательных, научно-исследовательских и социально-культурных проектов; по степени интенсивности процесса академической



**ОЛЬГА
НИКОЛАЕВНА
ИВАНИЩЕВА**

доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой русской филологии и массовых коммуникаций Мурманского арктического государственного университета. Сфера научных интересов: социолингвистика, межкультурная коммуникация, методика преподавания русского языка. Автор 288 опубликованных научных работ



**АНАСТАСИЯ
ВЯЧЕСЛАВОВНА
КОРЕНЕВА**

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры русской филологии и массовых коммуникаций Мурманского арктического государственного университета. Сфера научных интересов: риторика, стилистика, культура речи, межкультурная коммуникация, методика преподавания русского языка. Автор 242 опубликованных научных работ



**ИННА
ВИТАЛЬЕВНА
РЫЖКОВА**

кандидат педагогических наук, доцент, начальник отдела научной работы и международного сотрудничества Мурманского арктического государственного университета. Сфера научных интересов: межкультурная коммуникация, интернационализация высшего образования, методика преподавания русского языка как иностранного. Автор 101 опубликованной научной работы

Рассматриваются актуальные вопросы интернационализации высшего образования в Мурманской области. Характеризуются возможности русского языка как средства укрепления международных гуманитарных контактов на Европейском Севере. Описываются цели, содержание и структура коммуникативно-образовательного проекта «Дни русского языка и культуры в Северной Норвегии», реализованного преподавателями Мурманского арктического государственного университета.

Ключевые слова: интернационализация высшего образования, Баренцев Евро-Арктический регион, трансграничное сотрудничество, межкультурная коммуникация, культуроведческая компетенция, русский язык как иностранный.

The article reviews aspects of promoting internationalization of higher education in Murmansk region. Abilities of Russian language as a tool for strengthening international humanitarian contacts in the European North are observed. Aims, objectives, content and structure of communicative-educational project «Russian Language and Culture Days in Northern Norway», implemented by professors of Murmansk Arctic State University, are described.

Key words: internationalization of higher education, Barents Euro-Arctic region, trans-border cooperation, intercultural communication, culturological competence, Russian as a second language.

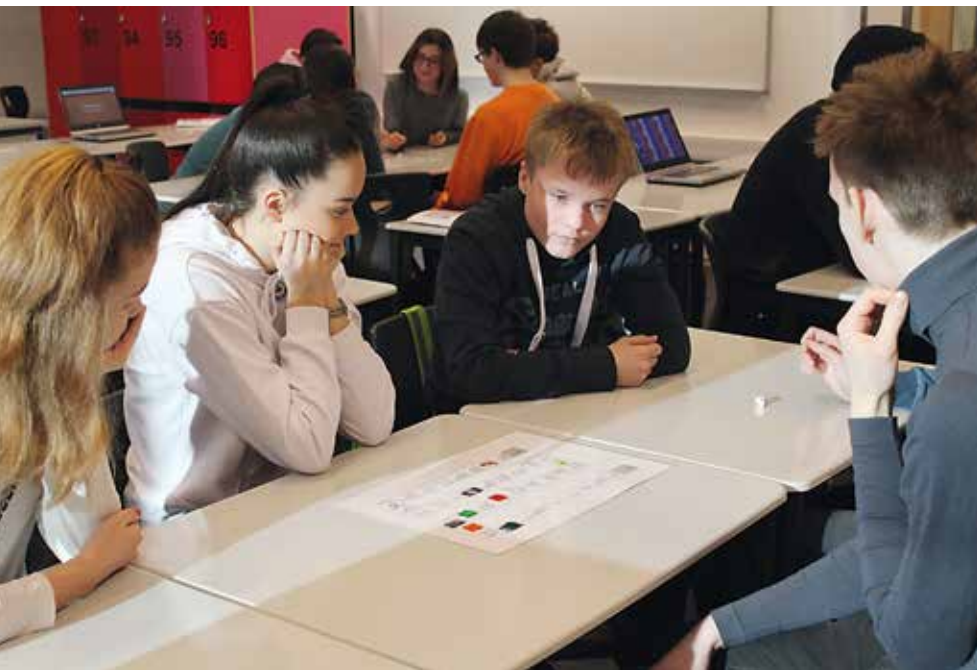
мобильности занимает Норвегия. Ядром содержательного поля проектов и программ, реализованных в рамках трансграничного сотрудничества с Королевством Норвегии, является арктическая проблематика: история Баренцева Евро-Арктического региона; специфика миграционных процессов и психосоциальное благополучие населения в регионе; развитие арктического туризма и арктического дизайна. Активно ведется исследование языка коренного народа Арктики – саами, представители которого проживают как в Норвегии, так и на территории Мурманской области [3].

Образовательный и научный диалог с норвежскими партнерами строится на основе стремления к постижению культур двух стран, достаточно близких ментально и исторически. Важным элементом сотрудничества становится продвижение норвежского языка как второго иностранного в образовательном пространстве нашего университета, а также продвижение русского языка как иностранного на территории соседней дружественной страны [4]. Симметричность подобного движения представляется принци-

пиально значимой: с ее помощью обеспечивается коррекция стереотипов восприятия северных народов-соседей и устанавливается диалог с иной культурой, основанный на глубинном понимании ее специфики. Эффективно реализовать данный аспект интернационализации помогает федеральная целевая программа «Русский язык» на 2016–2020 годы, которая дает возможность университету посредством выполнения культурно-образовательных проектов обеспечить продвижение русского языка и культуры России, создать положительный образ страны за рубежом [1].

В данной статье расскажем более подробно о проекте «Русская Арктика: язык, литература, культура», который был организован и осуществлен преподавателями кафедры русской филологии и массовых коммуникаций Мурманского арктического государственного университета в рамках федеральной целевой программы «Русский язык» на 2016–2020 годы при финансовой поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации. Суть проекта – организация и проведение Дней русского языка и культуры в Северной Норвегии.

Интерес к русскому языку в Норвегии начал формироваться давно. Географическая близость, активное развитие торговли между северными регионами России и Северной Норвегии (с XVIII века вплоть до революции 1917 года), возрастающий интерес к русской литературе, «переводы произведений, посещение норвежскими преподавателями России, расширение русско-норвежских культурных связей, а в последующем роль и влияние Второй мировой войны (освобождение советскими войсками Северной Норвегии от фашистских оккупантов) – все это постепенно привело к появлению необходимости изучать русский язык» [6, с. 468]. Востребованность русского языка еще более усилилась после перестройки. Его стали преподавать в норвежских школах. Увеличилось количество курсов по изучению русского языка. В университетах Бергена, Осло и Тромсё русский язык стал преподаваться как на начальном уровне, так и на уровне написания докторских диссертаций. Вместе с тем в последние годы в связи со сложной международной обстановкой произошло определенное снижение познавательного интереса жи-



Русские и норвежские школьники участвуют в лингвокультурологической игре

телей Норвегии к русскому языку и русской культуре.

Цель нашего проекта – повышение мотивации к изучению русского языка, воспитание уважительного отношения к российской культуре и истории, распространение российского образования среди российских соотечественников за рубежом и иностранных граждан.

Задачи проекта:

- пропагандировать в странах Баренцева Евро-Арктического региона русский язык и русскую культуру как средство укрепления международных гуманитарных контактов на Европейском Севере;
- развивать готовность жителей приграничных регионов Норвегии к межкультурному взаимодействию;
- выявить и поддержать одаренных учащихся и студентов, обладающих знанием русского языка, литературы, культуры;
- усилить работу по организации совместных коммуникативных и лингвокультурологических образовательных проектов.

Отметим, что проект «Русская Арктика: язык, литература, культура» нацелен не только на повышение мо-

тивации и усиления интереса к изучению русского языка и русской культуры в целом, но и на расширение у жителей Норвегии знаний о культуре, традициях, литературе Кольского Севера, о языковых контактах северян. В связи с этим при определении содержательной части проекта большое внимание было уделено языку и культуре поморов, которые в силу территориальной близости активно взаимодействовали с норвежцами в самых разных сферах деятельности, особенно в торговле. Исследователь М. Ольнова, характеризуя влияние исторических, экономических и культурных связей на развитие языковых контактов северян, пишет: «Поморская торговля играла большую роль для жителей севера. Многие поселения на побережье северной Норвегии превратились в крупные торговые центры именно благодаря торговле с поморами. В 1875 г. открылись регулярные рейсы пароходов из Архангельска в Вардё. Это положило начало туризму и сезонным работам русских в Норвегии. Кроме того, такие частые контакты русских с норвежцами привели к образованию пиджин-языка – „руссенорск“ или „моя-по-твоя“. Норвежцы считали,

что они говорят по-русски, а поморы, в свою очередь, были уверены, что они говорят по-норвежски. Этот язык использовался в торговле, а также во время совместных праздников и религиозных обрядов» [5, с. 592]. Традиционный интерес Норвегии к поморам, желание изучать их быт, культуру, историю сохраняется до сих пор. Об этом свидетельствует активное развитие культурного и спортивного туризма – норвежцы систематически приезжают в Терский район Мурманской области (место компактного проживания поморов).

Постоянно развивающееся экономическое и культурное сотрудничество России и Норвегии в зоне трансграничья определило выбор в качестве базовой площадки реализации проекта Киркенес – небольшой город на северо-востоке Норвегии. В восьми километрах от города проходит российско-норвежская граница, что оказывает существенное влияние на его жизнь. Жители приграничных территорий активно ездят друг к другу. В каждом магазине и отеле Киркенеса есть русскоязычные сотрудники, которые могут предоставить качественный сервис приезжим из Мурманской области. Сами норвежцы также учат русский язык, так как он востребован в сферах экономики, политики и обороны. Кроме того, граждане России нередко переезжают в Киркенес на постоянное место жительства. Сейчас около 10% городского населения составляют русские. А если принять во внимание, что у большинства из них есть дети, рожденные в смешанном браке, и супруги-норвежцы, желающие понимать язык своего спутника или спутницы жизни, то количество человек, знающих русский язык или желающих изучить его, достаточно высоко.

На выбор места проведения мероприятий по проекту оказало влияние и то, что Киркенес – это центр международного сотрудничества. В городе находятся генеральное консульство России и центральный офис «Баренцева Секретариата», международной обществен-

ной организации, одна из целей которой – возродить традиционную дружбу России и Скандинавии, поддерживать экономическое и культурное сотрудничество в регионе.

Дни русского языка и культуры состоялись в Киркенесе 13–14 марта 2018 года и прошли на трех площадках: в библиотеке, музее и средней школе города.

В первый день российские ученики 9–11 классов из двух гимназий Мурманска встретились со своими сверстниками из Норвегии. Диалоговая площадка была организована в старшей школе Киркенеса. Мурманские и норвежские школьники рассказали о себе на русском языке, а затем в смешанных русско-норвежских группах приняли участие в лингвокультурологических играх, конкурсах, викторинах по русскому языку и литературе, которые были разработаны ранее преподавателями нашего университета и норвежским учителем русского языка. В заключение встречи мурманские школьники показали презентацию своей гимназии, а норвежцы организовали экскурсию по своей школе и угостили ланчем.

Для дальнейшего сотрудничества важно, что в процессе подготовки и реализации «школьной» части проекта нами были выяснены персональные данные учащихся, изучающих русский язык в Киркенесе, их национальная принадлежность, степень заинтересованности норвежских школьников и их родителей в изучении русского языка и / или в поддержании уровня владения русским языком у детей-билингвов. Кроме того, определены потребности учителей русского языка как иностранного в методической помощи и поддержке со стороны преподавателей Мурманского арктического государственного университета.

В библиотеке Киркенеса была развернута фотовыставка «Человек и Север», на которой были представлены работы О. А. Феофановой – преподавателя нашего университета. Посетителям би-



Участники Дней русского языка и культуры пишут Поморский диктант

блиотеки была представлена музыкально-литературная композиция «Кольский Север». Большой интерес вызвал конкурс «Что мы знаем о России?». Он прошел в форме очень популярного сейчас в Норвегии квиза – соревнования, в ходе которого участники отвечали на поставленные им вопросы (почти каждое задание было снабжено красочной иллюстрацией). Особенно оживленно обсуждались вопросы из регионального блока, ответы на которые еще раз подтвердили, что жителей Северной Норвегии и Кольского Заполярья многое сближает. Приведем некоторые задания.

1. *Определите, где поморская деревня, а где норвежская?*

2. *Определите, где норвежская церковь, а где русская?*

3. *Определите, где поморский карбас, а где норвежский драккар?*

4. *Какому домашнему питомцу установили памятник в Мурманске, какому – в Тромсё? За что?*

5. *Какие слова мы позаимствовали друг у друга?*

Ответ: Из русского в норвежский: Balalaika, «lodbia» – лодья (грузовое судно), «torg» – торговая площадь, «tolk» – перевод, переводчик,

pitschaft – печать. Из норвежского в русский: айсберг, фьорд, шхеры, якорь, крюк, багор.

6. *От какого норвежского слова образованы названия Мурман и Мурманск?*

Ответ: Norland

7. *Что такое «руссе-норск» или «моя-по-твоя»?*

Ответ: Пиджин, общий язык норвежцев и поморов.

После проведения конкурса норвежцы получили информацию о Тотальном диктанте – всемирной образовательной акции, которая имеет большие возможности для продвижения русского языка в мире (в 2017 году ее участниками стали более 200 тыс. человек в 866 городах и в 71 стране). Однако в Норвегии Тотальный диктант пока не пользуется особой популярностью.

Участники Дней русского языка и культуры познакомились с основными принципами проведения Тотального диктанта, а затем проверили свои знания русского языка, написав Поморский диктант. В качестве текста для диктанта был использован отрывок из рассказа «Мурманские зуйки», написанного известным в Норвегии русским фольклористом Борисом Шерги-

ным, который прославился историями из жизни поморов (отсюда и название диктанта).

Во второй день программы жителей Киркенеса познакомили с традиционным в России празднованием Масленицы: мурманские школьники пели веснянки, проводили веселые игры, авторы проекта угостили всех желающих вкусными блинами, а позже на площади перед библиотекой Киркенеса было сожжено традиционное чучело Масленицы. Масленичные гуляния вызвали большой интерес у гостей города и местных жителей.

Закончились Дни русского языка и культуры в музее Киркенеса, где прошли научно-популярные мероприятия. Состоялся методический семинар «Обучение русскому

языку в условиях двуязычия», в котором участвовали преподаватели русского языка как иностранного из Мурманского арктического государственного университета и учебных заведений Норвегии. А затем сотрудники кафедры русской филологии и массовых коммуникаций нашего университета прочитали лекции на темы: «Язык и культура коренных малочисленных народов Кольского Севера», «Литературная карта Мурманской области».

Весьма важно, что норвежские партнеры, сотрудники музея и библиотеки, школьные учителя, представители муниципалитета Киркенеса, норвежские журналисты на протяжении всего периода подготовки и проведения Дней русского языка и культуры активно помо-

гали нам и, несмотря на сложную международную обстановку, сделали все, чтобы мероприятие состоялось и прошло успешно.

Считаем, что реализация проекта будет способствовать межкультурному взаимодействию за счет расширения знаний жителей Норвегии о культурных традициях Русского Севера, развития коммуникативных способностей иностранцев в сфере русского языка, преодоления негативных национальных стереотипов. Все это, в конечном счете, обеспечит прочные международные связи и добрососедские отношения в регионе, положительно повлияет на развитие международного сотрудничества в сфере науки, культуры и образования со странами Северной Европы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральная целевая программа «Русский язык» на 2016–2020 [Электронный ресурс]. URL: <http://fcp.economy.gov.ru> (дата обращения: 06.04.2018).
2. *Барнетт Р.* Осмысление университета (по материалам инаугурационной профессорской лекции, прочитанной в Институте образования Лондонского университета 25 октября 1997 г.) // Шестидесятая параллель. 2008. № 2(29).
3. *Иванищева О. Н.* Взаимодействие языков и культур в культурно-коммуникативном пространстве Кольского Севера // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2013. № 2. С. 66–73.
4. *Коренева А. В.* Специфика преподавания русского языка как иностранного в приграничной зоне // Филологическое образование в современных исследованиях: лингвистический и методический аспекты: материалы Междунар. науч.-практ. конф. М., 2017. С. 354–359.
5. *Ольнова М.* Русский язык в Северной Норвегии: исторические, экономические и культурные связи // Вестник РУДН. Сер.: Лингвистика. 2017. Т. 21. № 3. С. 587–604.
6. *Половинкина А. М.* История изучения русского языка в Норвегии // Известия Самарского научного центра РАН. 2015. Т. 17. № 3(2). С. 468–471.
7. *Рыжкова И. В.* Современный университет в рамках европейского «северного измерения»: феномен интернационализации: монография. Мурманск: МГГУ, 2013. 138 с.
8. *Knight J.* Internationalization: Management, Strategies and Issues // International Education Magazine. 1993. Vol. 9. № 11.
9. *Knight J.* Updating the Definition of Internationalization // International Higher Education. The Boston College Center for International Higher Education. 2003. № 33.

LITERATURA

1. Federal'naya celevaya programma «Russkij yazyk» na 2016–2020 [Elektronnyj resurs]. URL: <http://fcp.economy.gov.ru> (data obrashcheniya: 06.04.2018).
2. *Barnett R.* Osmyslenie universiteta (po materialam inavguratsionnoj professorskoj lekzii, pročitannoj v Institute obrazovaniya Londonskogo universiteta 25 oktyabrya 1997 g.) // Shestidesyataya parallel'. 2008. № 2(29).
3. *Ivanishcheva O. N.* Vzaimodejstvie yazykov i kul'tur v kul'turno-kommunikativnom prostranstve Kol'skogo Severa // Nauchnoe obozrenie: gumanitarnye issledovaniya. 2013. № 2. S. 66–73.
4. *Koreneva A. V.* Specifika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo v prigranichnoj zone // Filologicheskoe obrazovanie v sovremennyh issledovaniyah: lingvisticheskij i metodicheskij aspekty: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. M., 2017. S. 354–359.
5. *Ol'nova M.* Russkij yazyk v Severnoj Norvegii: istoricheskie, ehkonomicheskie i kul'turnye svyazi // Vestnik RUDN. Ser.: Lingvistika. 2017. T. 21. № 3. S. 587–604.
6. *Polovinkina A. M.* Istoriya izucheniya russkogo yazyka v Norvegii // Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra RAN. 2015. T. 17. № 3(2). S. 468–471.
7. *Ryzhkova I. V.* Sovremennyj universitet v ramkah evropejskogo «severnogo izmereniya»: fenomen internacionalizacii: monografiya. Murmansk: MGGU, 2013. 138 s.
8. *Knight J.* Internationalization: Management, Strategies and Issues // International Education Magazine. 1993. Vol. 9. № 11.
9. *Knight J.* Updating the Definition of Internationalization // International Higher Education. The Boston College Center for International Higher Education. 2003. № 33.

М.Д. Спектор,

*Казахский агротехнический университет им. С. Сейфуллина,
г. Астана, Республика Казахстан*

Методология и методика научных исследований

Писать и говорить о значимости науки в современном обществе стало банальностью. Она давно перестала быть достоянием узкого круга ученых. В наши дни наукой занимаются не только руководители государств, не только парламенты, ею увлекаются даже дети. В детсадах и школах делают роботов и космические корабли. Это реакция части населения на современные запросы общества.

Но есть и другие мнения и настроения.

Одна из многих коллег на предложение заниматься наукой, перейти на работу в вуз ответила достаточно резко: «Сушить голову не стану». И это не прихоть, это ответ сообразно с эмоциями. И правильный по существу – не тянет, не привлекает.

И еще один пример – вызвался перейти на кафедру мой ученик. И сразу сказал: «Дайте мне тему (раздел) для исследования». Предложили ему сделать расчеты и описать выводы. Прошел семестр, статью ряда авторов, в том числе и нового коллеги, опубликовали. Он прочел, увидел всего один абзац, в котором поместилось его исследование, и расстроился. Он потратил два месяца и... всего один абзац. Разочарование – вот что он вынес из занятия наукой.

Иногда люди воспринимают науку своеобразно. Пришел, посмотрел в потолок, попил чаю, подумал, сделал открытие, получил известность и славу. Население подчас не знает, что тысячи сотрудников НИИ и вузов всю жизнь работают в этой сфере, и лишь часть защищает диссер-



Казахский агротехнический университет им. С. Сейфуллина

тации и получает ученые степени. И только единицы, самые-самые, часто уже в конце жизненного пути добиваются успеха, и их, наконец-то, догоняет слава.

Об этом не пишут. Зачем отпугивать молодежь. Да, открытия – это ступени вверх на пути развития цивилизации. Но то, что каждая ступень вверх состоит из миллионов часов трудозатрат, говорят редко и скупно. Кому-то это и так понятно, а другим – зачем знать.

Автор статьи считает, что тягу молодежи в науку нужно поддерживать, но не лозунгами, а учебой. Но учеба и наука, как известно, это разные вещи, хоть и связанные крепко-накрепко.

И здесь возникает два вопроса (как минимум!): кого и чему учить?

Возможно ли научить делать открытия? Сразу отметим, нет, в такой плоскости задача не ставится. А вот можно ли студента научить анализировать сложные явления, выявлять тенденции и предвидеть их в перспективе? А возможно ли найти оптимальное численное решение экономической (и не только) задачи?

И еще вопросы: учить этому в вузе? Или в школе? А в вузе учить бакалавров, или магистрантов, или докторантов?

И все-таки. Зачем всем студентам вузов наука? Они все станут учеными? А зачем?

На эти вопросы нужно ответить. Действительно, детям учение о науке давать не следует – не поймут. В средней школе нужно ребятам да-



МИХАИЛ ДАВИДОВИЧ СПЕКТОР

доктор экономических наук, профессор Казахского агротехнического университета имени С. Сейфуллина, г. Астана, Республика Казахстан. Сфера научных интересов: экономика, земельные отношения, проблемы высшей школы. Автор более 260 опубликованных научных работ

Обосновывается необходимость изучения курса «Методология и методика научных исследований» во всех вузах. Новое поколение специалистов – бакалавров, магистров и докторов философии – должно владеть основами научных исследований и применять их в работе. Поставлена проблема качественного улучшения преподавания и изучения методологии и методики научных исследований с учетом требований, выдвинутых новой фазой научно-технологической революции.

Ключевые слова: наука, методология и методика научных исследований, подготовка специалистов-исследователей.

The article addresses the issues of introduction of the course «Methodology and methods of scientific research» in the curricula of all Universities. New generation of bachelors, masters and Ph.D. should master the foundations of scientific research and implement their knowledge in practice. The problem of qualitative improvement of teaching and studying the methodology and methodology of scientific research with the requirements of the new phase of the scientific and technological revolution.

Key words: science, methodology and methods of scientific research, educating of researchers.

вать основы знаний, научить читать, писать, считать и др.

Конечно, и дети тоже должны знать о науке как движущей силе общественного развития, но не изучать науку как инструментальный исследования. А вот в вузе стоит задача выпустить специалиста в какой-то конкретной отрасли. Нужна ли современному инженеру, агроному, землеустроителю, геодезисту, механику методика научных исследований?

У агрономов имеется в учебном плане дисциплина по методике проведения полевых опытов, возможно, нечто подобное есть и по другим специальностям. Напомним одно очень важное обстоятельство в этом вопросе: успехи науки таковы, что вузовские знания быстро устаревают и их нужно самостоятельно восполнять. И еще некоторые соображения. То, что получено опытным путем либо на основе личных исследований, не забывается, ему (результату опыта, исследования) доверяешь, в нем нет сомнений. На его основе специалист чувствует себя уверенно и действует успешно.

Выше приведен пример с подготовкой агрономов. Но вот сенсация в этом деле – создание в армии научных рот. И новые ракетные установки, и роботы-солдаты, и лазерное оружие – все это требует специалистов в обслуживании. А от последних ждут результатов внедрения новейших достижений

науки в армейские дела. Опять-таки нужен специалист-исследователь.

Магистрант делает в своем развитии шаг вперед по сравнению с бакалавром. Магистрант должен провести исследование и написать диссертацию.

Ну а у доктора PhD (мы говорим здесь о Казахстане, где эта степень введена) – доктора философии по специальности, как и у российского кандидата наук, задача еще сложнее. Нужно добиться в своем исследовании научной новизны, внести свой вклад в науку. Будущий доктор PhD и в еще большей мере кандидат наук должен выступать перед аудиторией, ученым советом, участвовать в дискуссиях, уметь приводить научно обоснованные аргументы,

доказывать несостоятельность надуманной критики. Естественно, от него требуется умение составить программу исследований, добиться публикации результатов, внедрить свои рекомендации в производство (сферу услуг, преподавание и т.д.).

Бакалавр призван знать, как организовать исследование, выбрать тему, составить программу, сделать обзор литературы. Он должен уметь анализировать информацию, уметь сделать описание, группировку, провести корреляционный анализ, сделать выборку. Нужно также уметь построить временные ряды, организовать оценку экспертов, поставить эксперимент, верифицировать прогноз. Бакалавру следует начать участвовать в дискуссиях, научных конференциях, познать основы риторики.

Магистрант должен знать то же, что и бакалавр, но уметь все это применить в своей диссертации. Организовать исследование и собрать материал по своей программе, проанализировать эту информацию, определить будущее объекта исследования, его размеры, его эффективность, встроены ли в общую систему и т.д.

У докторанта исследование – главная задача. Объект исследования – более сложный, масштабный, подход к изучению и прогнозированию – глубже. Если у бакалавра в области экономики сельского хозяйства объектом исследования, ус-



Нанотехнология. Не повторяет, а творит природу

Методология и методика научных исследований

Отношение к науке	Бакалавр	Магистр	Доктор философии
Цель изучения	Изучать основы	Знать содержание	Уметь применять
Источник знаний	Учебное пособие	Учебники	Пособия, монографии, периодика
Содержание знаний и их применение	Значимость науки Анализ Прогноз	Применение методов исследований. Навыки написания статей	Новые методы анализа и прогноза. Умение излагать письменно
	Риторика	Риторика	Риторика, умение писать
Достижения	Выявление противоречий проблемы	Установление тенденций и закономерностей	Поиск новых законов и закономерностей

ловно говоря, может выступать один объект, например сельхозпредприятие, то у магистранта это уже целый район, а у докторанта – закономерности формирования хозяйства и землепользования сельхозпредприятий на большой территории и за определенный отрезок времени. Крайне желательно привлечь материалы социологических исследований (опросы руководителей и специалистов, населения), рассчитать с помощью математических методов оптимальное сочетание отраслей, их размеры, эффективность. Исследование докторанта, если оно выполнено на должном уровне, может быть издано в виде монографии.

Представим часть изложенного материала в виде таблицы.

По нашему мнению, курс «Методология и методика научных исследований» должен изучаться во всех вузах – от военных до медицинских. Естественно, с внесением в его содержание соответствующих дополнений, уточнений, изменений. Новое поколение специалистов должно не только владеть основами научных исследований, но и широко и успешно применять их в своей работе.

Читателю может показаться, что автор настоящей статьи, как говорится, ломится в открытые ворота. Действительно, в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования, действующих в Российской Федерации, и в аналогичных документах, принятых в Казахстане, предусмотрено формирование компетенций в области методологии и методики научных исследований по всем направле-

ниям подготовки бакалавров, магистров и специалистов. Естественно, что эти требования образовательных стандартов нашли отражение и в программах учебных дисциплин.

Однако реальная практика подготовки кадров в рассматриваемой сфере вызовам современного этапа научно-технологической революции далеко не отвечает. Дело в том, что в каждом вузе проблематика методологии и методики научных исследований изучается по-своему, единого подхода к ее преподаванию не сложилось. Серьезной учебной литературы в этой области нет. Тематика, связанная со становлением общества и экономики знаний, вступлением человечества в новую технологическую эпоху, как правило, на занятиях не освещается, она не учитывается и в принципиальных подходах к подготовке кадров к научной работе.

Между тем в развитии науки произошел настоящий переворот. Научные исследования и разработки, реализация инноваций пре-

вратились в мощную индустрию, а профессия ученого стала массовой. Многие ученые считают, что современная наука шаг за шагом превращается в технотехнику, для которой характерно не столько изучение объективной реальности такой, какова она есть, а продуцирование артефактов, отвечающих потребностям экономики и общества, что, в частности, наглядно подтверждается разработками в области генной инженерии и нанотехнологий.

Иначе говоря, перед высшей школой встал широкий круг задач, связанных с повышением уровня подготовки кадров в сфере методологии и методики научных исследований. Задачи эти носят во многом революционный характер, а их решение мы не вправе откладывать. Тем более что и Казахстан, и Россия в период смены государственно-политического устройства потеряли темп научно-технического развития и теперь вынуждены догонять лидирующую группу стран.

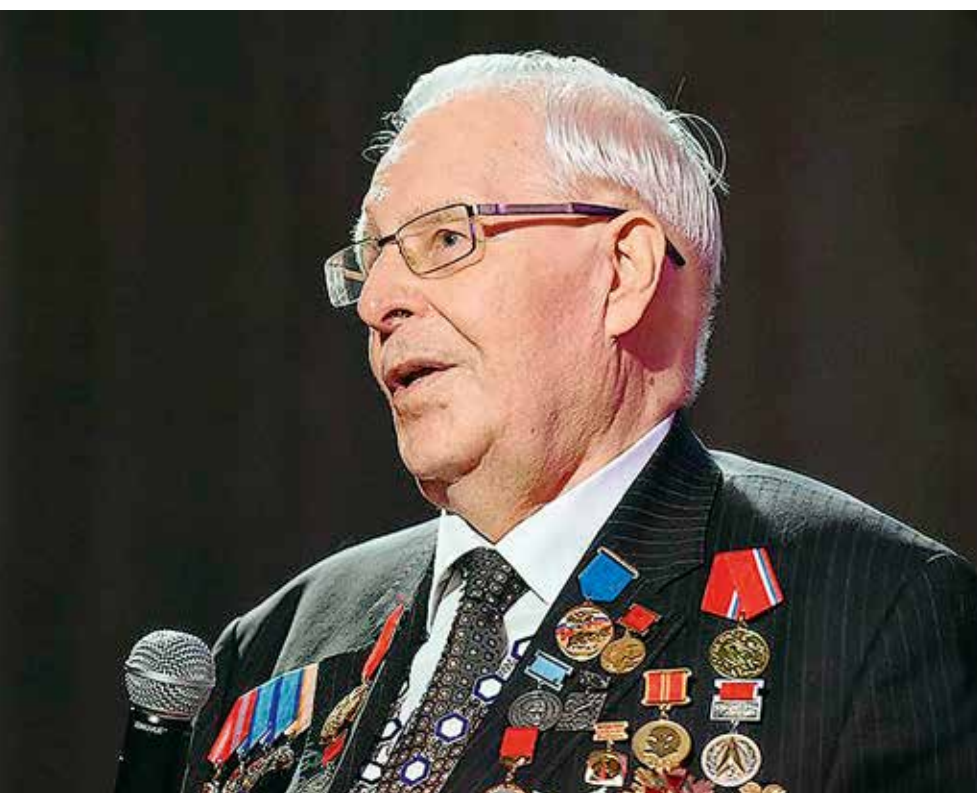
ЛИТЕРАТУРА

1. Горюхов В.Г. Технические науки: история и теория (история науки с философской точки зрения): монография М.: Логос, 2012. 512 с.
2. Грунвальд А. Техника и общество: западноевропейский опыт исследования социальных последствий научно-технического развития. М.: Логос, 2011. 160 с.
3. Клягин Н.В. Современная научная картина мира: учеб. пособие. М.: Логос, 2014. 264 с.
4. Спектор М.Д. Методология и методика научных исследований: учеб. пособие. Астана: КазАТУ им. С. Сейфуллина, 2009. 486 с.

LITERATURA

1. Gorohov V.G. Tekhnicheskie nauki: istoriya i teoriya (istoriya nauki s filosofskoj tochki zreniya): monografiya M.: Logos, 2012. 512 s.
2. Grunval'd A. Tekhnika i obshchestvo: zapadnoevropejskij opyt issledovaniya social'nyh posledstvij nauchno-tekhnicheskogo razvitiya. M.: Logos, 2011. 160 s.
3. Klyagin N.V. Sovremennaya nauchnaya kartina mira: ucheb. posobie. M.: Logos, 2014. 264 s.
4. Spector M.D. Metodologiya i metodika nauchnyh issledovaniy: ucheb. posobie. Astana: KazATU im. S. Seifullina, 2009. 486 s.

Памяти В.А. Роменца (1926–2018)



Высшая школа России понесла большую утрату: 8 марта 2018 года ушел из жизни Владимир Андреевич Роменец, доктор технических наук, профессор, один из крупнейших деятелей высшего образования и науки прошлого столетия.

В. А. Роменец был и навсегда останется в нашей памяти как незаурядный человек, оказавший значительное влияние на развитие отечественной высшей школы. Занимая более четверти века скромную по масштабам его личности должность проректора Московского института стали и сплавов, он

заложил фундамент для реализации целого комплекса перспективных идей, определяющих подготовку научно-технических кадров в XXI веке. Эти идеи ныне стали нашим общим достоянием, и далеко не всегда мы представляем, что они теснейшим образом связаны с творческим гением и неустанной практической деятельностью одного из наших выдающихся коллег.

В. А. Роменец родился 20 августа 1926 года в г. Актюбинске (Казахстан) в семье служащего. Во время Великой Отечественной

войны после окончания восьми классов школы поступил в военно-морскую школу в г. Ташкенте, в 1943 году перевелся в Бакинское военно-морское училище. Через год возвратился в Ташкент, сдал экстерном экзамены за среднюю школу, поступил в Чимкентский технологический институт, а в 1945 году перевелся в Московский институт стали, ныне Национальный технологический университет «МИСиС».

Еще на студенческой скамье Владимира Роменца выделяли замечательные личные качества, среди которых на одно из первых мест можно поставить высокую организованность и работоспособность, аналитическое мышление, настойчивость в достижении самых трудных целей. Не случайно после окончания в 1949 году металлургического факультета МИСиС пытливого и энергичного молодого специалиста оставили в аспирантуре при кафедре экономики и организации металлургического производства, которую в те годы возглавлял академик АН СССР И. П. Бардин.

В 1953 году В. А. Роменец защитил кандидатскую диссертацию на тему «Метод скоростного сталеварения и его технико-экономическое значение» и остался на кафедре в должности ассистента. А в 1956 году молодой преподаватель, кандидат технических наук совершил необычный шаг. Он поехал на Украину и в течение трех

лет работал мастером металлургических цехов на Днепровском металлургическом заводе в г. Днепродзержинске.

И. П. Бардин, будучи в то время вице-президентом АН СССР и одновременно заведующим кафедрой экономики, уже тогда увидел высокий потенциал В. А. Роменца и в буквальном смысле слова призвал его в Москву. И все увидели, что в институт возвратился не по годам целеустремленный, вдумчивый, принципиальный человек с большими задатками организатора. Именно эти черты позволили ему в течение двух лет (1960–1962) успешно возглавлять партийную организацию института, направляя его коллектив на решение непростых задач учебной и научной деятельности.

В 1962 году В. А. Роменца назначают проректором по научной работе. Он проработал в этой должности всего четыре года, и за это время объем исследований увеличился в 10 раз, число аспирантов выросло в 4 раза, были созданы первые проблемные и отраслевые лаборатории. Особенно энергично взялся В. А. Роменец за подготовку докторов наук, рассматривая ее как важнейшее государственное дело. Конечно, на этом участке работы невозможно было добиться быстрых результатов, но уже к 1980 году доля профессоров и докторов наук среди преподавателей МИСиС превысила 20 процентов. Это был самый высокий показатель среди технических вузов страны.

Как известно, вузы СССР концентрировали свою деятельность прежде всего на подготовке квалифицированных кадров для народного хозяйства. Поэтому прозорливый ректор Московского института стали и сплавов П. И. Полухин в 1966 году и назначил уже проявившего себя В. А. Роменца на ключевую должность проректора по учебной работе. В том же году в ведении Министерства высшего и среднего специального об-

разования СССР были сосредоточены ведущие высшие учебные заведения страны, в число которых вошел и Московский институт стали и сплавов.

Это совпадение сыграло исключительную роль в творческой деятельности Владимира Андреевича Роменца. Начался новый этап его работы, когда в стенах МИСиС он создавал и на стадии практического освоения доводил до совершенства новые идеи, а затем, по мере их восприятия в других ведущих вузах, они очень быстро и естественно распространялись во всей нашей высшей школе. Без шума и рекламы, спокойно и по-деловому под руководством В. А. Роменца в МИСиС был введен в действие настоящий генератор прорывных образовательных технологий.

Не будет преувеличением сказать, что на основе последовательной реализации достижений науки Владимиру Андреевичу удалось совершить настоящий переворот в методической работе. Впервые в отечественной высшей школе в МИСиС были организованы научно-методические советы по специальностям, в состав которых вошли все преподаватели (лекторы), ведущие занятия по данной специальности. Эти советы готовили учебные планы, рассматривали и утверждали программы дисциплин, анализировали организацию самостоятельной работы студентов, методику проведения учебных занятий. Инициативу МИСиС подхватили другие ведущие вузы – и очень скоро в стране была создана сеть научно-методических советов, которые быстро выросли в учебно-методические объединения по группам специальностей, сплотившие, сомкнувшие деятелей высшей школы и заинтересованных представителей науки и производства. В результате существенно повысился научно-практический уровень учебных планов и программ, шагнуло вперед учебное книгоиздание, а пе-

дагогика и методика высшего образования превратилась в полноценную науку.

Именно в МИСиС был впервые введен выпускной экзамен для оценки теоретической подготовки студентов. Впоследствии на основе этого опыта, о котором доложил на коллегии Минвуза СССР В. А. Роменец, во всех вузах был введен государственный экзамен по специальности, проводимый до сих пор.

Под руководством В. А. Роменца была разработана первая в стране научно обоснованная методика составления учебных планов по специальностям с использованием матриц логических связей учебных дисциплин. Эту методику стали использовать другие вузы в нашей стране и за рубежом. Многолетняя работа по научному обоснованию проектирования учебного процесса в вузе получила достойную оценку в 1999 году, когда коллектив основных разработчиков во главе с В. А. Роменцом был удостоен премии Президента России в области образования.

Прозорливость В. А. Роменца проявилась в создании в институте в 1967 году кафедры инженерной кибернетики – одной из первых в профильных технических вузах. Для руководства кафедрой был приглашен академик РАН С. В. Емельянов. С этого времени начались революционные преобразования в научной и образовательной деятельности. В 1973 году для внедрения ЭВМ в управление образовательной деятельностью в институте была создана лаборатория технических разработок, которой фактически руководил В. А. Романец.

В советское время технические вузы страны были тесно связаны с потребителями кадров: предприятиями и научными институтами. МИСиС, являясь головным вузом по подготовке кадров в области металлургии и материаловедения, постоянно взаимодействовал с предприятиями черной и цветной металлургии, отрасле-

выми институтами. Именно под их запросы и требования в институте впервые были разработаны профили специалистов и их квалификационные характеристики, которые в 1979 году постановлением правительства были введены в качестве обязательного нормативного документа для всех отраслей экономики и направлений подготовки кадров, а в последние два десятилетия трансформировались в профессиональные стандарты и федеральные государственные образовательные стандарты.

По инициативе В. А. Роменца еще в 1980-е годы впервые в стране в программах учебных дисциплин преподаватели института стали формулировать цель обучения применительно к студентам и с ориентацией на квалификационные характеристики выпускника. В первый же учебный год, в котором МИСиС приступил к реализации этого подхода, Владимир Андреевич лично отредактировал несколько сотен программ. Тем самым были заложены основы для реализации компетентностной модели подготовки кадров и воплощения в жизнь принципа студентоцентричности учебно-воспитательного процесса.

Владимир Андреевич был в числе тех деятелей отечественной высшей школы, которые щедро делились своими достижениями и опытом с зарубежными коллегами. Он был инициатором претворения в жизнь новаторских педагогических проектов в Пекинском университете науки и технологий, Карахпурском национальном технологическом институте в Индии, непосредственно участвовал в создании Эль-Таббинского металлургического института в Египте и Аннабинского университета в Алжире.

В самом начале 1990-х годов В. А. Роменец представил на утверждение ученого совета МИСиС документ, разработанный специальной комиссией под его руководством. Он назывался «Система мероприятий и нормативная

база по переходу на новые методы и формы обучения в условиях рыночных отношений». Институт взял курс на повышение качества учебной, научной и воспитательной деятельности.

Эта целенаправленная работа коллектива получила высокую оценку. В 2001 году МИСиС первым из вузов страны стал лауреатом премии Правительства Российской Федерации в области качества. Комиссией Правительства были отмечены как крупные достижения в области качества инновации в образовательном процессе, реализованные по инициативе и под руководством В. А. Роменца.

Благодаря этим и многим другим работам в области высшего образования Владимир Андреевич Роменец стал одним из наиболее авторитетных организаторов учебного процесса в нашей стране. Его интеллектуальный потенциал и дар организатора признавали все, кто с ним общался.

Заметим, что исключительная личная скромность В. А. Роменца не стала препятствием на пути признания его достижений обществом и государством. Среди его государственных наград – ордена Октябрьской Революции и «За заслуги перед Отечеством» IV степени. Владимир Андреевич удостоен званий заслуженного деятеля науки Российской Федерации, почетного работника высшего профессионального образования Российской Федерации и почетного металлурга.

Поразительно, но при всей своей занятости проблемами подготовки кадров Владимир Андреевич не только не терял связи со своей научно-технической специальностью, но и внес ощутимый вклад в развитие металлургии. В 1968 году он защитил докторскую диссертацию на тему «Проблема эффективности производства стали». В 1978 году возглавил межкафедральный коллектив по внедрению бездоменной плавки –

«Ромелт». Под руководством В. А. Роменца разработан новый процесс, который не требует кокса для выплавки чугуна и позволяет получать чугун из низкосортных железных руд и железосодержащих отходов, загрязняющих окружающую среду. При этом, кроме решения основной задачи – получения чугуна, решаются экологические проблемы, а также обеспечивается получение дополнительной технологической тепловой энергии. На разработки по процессу «Ромелт» получены патенты в США, Японии и Индии. На основе технологии реализации этого процесса строятся металлургические заводы в Мьянме и Казахстане. Всего же по различным вопросам металлургии им с учениками опубликовано более 380 работ, среди которых 9 монографий, 17 зарубежных публикаций, получено 65 авторских свидетельств и патентов. В 1980 году за работы по созданию стали для атомных реакторов авторский коллектив, в составе которого работал В. А. Роменец, был удостоен Государственной премии СССР.

Ныне мы сознаем, что В. А. Роменец смотрел далеко вперед и видел, что высшая школа превращается в производительную силу, в ускоритель социально-экономического и технологического развития в условиях становления общества знаний. Он был настоящим реформатором высшего образования, не только понимавшим учебно-воспитательный процесс, но и ощущавшим его изнутри. Поэтому его идеи были жизненными, чуждыми формализма. Философско-педагогическое мировоззрение В. А. Роменца представляет собой ценнейшее наследие научно-педагогического сообщества российской высшей школы.

По поручению товарищей и коллег по работе

*Ю. С. Карабасов,
Н. Н. Пахомов
Д. И. Рыжонков,
В. П. Соловьев,*

В. С. Агапов, В. Л. Цветков, Т. А. Хрусталева,
Московский университет МВД России им. В. Я. Кикотя

Стратегия исследования профессионального «Я» субъектов правоохранительной деятельности

Современные исследования Я-концепции, самости, идентичности и самопроцессов как феноменов проявления сознания и самосознания субъектов относятся к числу ключевых не только в психологической науке. В настоящее время данные субъектные феномены интересуют философию, физиологию и когнитивную нейронауку. Причем часто многоплановые исследования субъектных феноменов становятся междисциплинарными.

Этот факт объясняется следующим.

Во-первых, поиском возможных решений фундаментальной проблемы «сознание и мозг». Поэтому, как отмечает Р. Смит, «загадка сознания снова оказалась в центре внимания психологов» [9, с. 352]. И ключевое здесь, по мнению Д. И. Дубровского, состоит в том, что «сознание обладает специфическим и неотъемлемым *качеством субъективной реальности*, которому нельзя приписывать физические свойства... Понятие „субъективная реальность“ охватывает как отдельные явления и их виды (ощущения, восприятия, чувства, мысли, намерения, желания, волевые усилия и т.д.), так и *целостное персональное образование, объединяемое нашим „Я“*, взятым в его относительном тождестве самому себе, а тем самым в единстве его рефлексивных и арефлексивных, актуальных и диспозиционных измерений. Это целостное образование представляет собой исторически развертывающийся континуум, временно прерываемый глу-



Московский университет МВД России им. В. Я. Кикотя

боким сном или случаями потери сознания» [3, с. 3–4].

Во-вторых, отсутствием ответа на поставленный еще И. П. Павловым вопрос: «Каким образом материя мозга производит субъективные явления?» [7, с. 247]. Данный вопрос в наше время А. Ревонсуо формулирует следующим образом: «Где материя становится разумом, где биоэлектрическое высекает искру феноменального?» [8, с. 321]. Пока на этот вопрос предлагаются взаимоисключающие ответы.

С одной стороны, Д. П. Матюшкин утверждает, что «Я» с позиции нейронауки представлено в мозге особой структурно-функциональной подсистемой, которую называют эго-си-

стемой головного мозга (или самостью). Она включает генетический и биографический уровни диспозиционных свойств индивида, образует высший, личностный уровень мозговой самоорганизации и управления, который образует сознательно-бессознательный контур психических процессов [5, с. 1–10]. Данную точку зрения разделяют А. Дамасио, Б. Либет и Дж. Эделмен.

С другой стороны, О. Сакс считает, что «наш мозг неустанно работает над созданием и поддержанием ощущения собственного „Я“, способного контролировать происходящее вокруг, хотя в действительности в мозге человека нет такой части, в которой бы располагалось это самое „Я“»



**ВАЛЕРИЙ
СЕРГЕЕВИЧ
АГАПОВ**

доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии и психологии труда Российского нового университета; профессор кафедры юридической психологии учебно-научного комплекса психологии служебной деятельности Московского университета МВД России им. В.Я. Кикотя. Сфера научных интересов: психология Я-концепции и субъективной реальности личности, психология служебной деятельности, психология управления, психология безопасности, психология образования. Автор 288 опубликованных научных работ



**ВЯЧЕСЛАВ
ЛАЗАРЕВИЧ
ЦВЕТКОВ**

доктор психологических наук, профессор, полковник полиции, начальник кафедры юридической психологии учебно-научного комплекса психологии служебной деятельности Московского университета МВД России им. В.Я. Кикотя. Сфера научных интересов: юридическая психология, психология конфликтов, психология служебной деятельности, психология общения, психология девиантного поведения, психология труда. Автор более 120 опубликованных научных работ



**ТАТЬЯНА
АЛЕКСАНДРОВНА
ХРУСТАЛЕВА**

кандидат психологических наук, доцент, полковник полиции, заместитель начальника кафедры юридической психологии учебно-научного комплекса психологии служебной деятельности Московского университета МВД России им. В.Я. Кикотя. Сфера научных интересов: психология служебной деятельности, психология Я-концепции, психология труда, юридическая психология. Автор более 50 опубликованных научных работ

Обосновывается стратегия исследования профессионального «Я» субъектов правоохранительной деятельности. Показана взаимосвязь современных исследований Я-концепции, самости, идентичности и самопроцессов с поиском возможных решений проблемы субъективной реальности в контексте отношений «сознание – мозг». Представлена сущностная характеристика феномена профессионального «Я» субъектов правоохранительной деятельности. Выделены методологический, теоретический, эмпирический, экспериментальный и прикладной уровни разработки психологической концепции профессионального «Я» субъектов правоохранительной деятельности. Изложены характеристики данных уровней в ходе реализации стратегии исследования с учетом исторической преемственности научного решения проблемы профессионального «Я» субъектов правоохранительной деятельности и наличия противоречий в изучении субъектных феноменов личности.

Ключевые слова: субъект, Я-концепция, личность, правоохранительная деятельность, самость, самопроцессы, субъективная реальность, «Я», самосознание, профессиональное «Я».

The article justified the research strategies of professional «Self» of the subjects of law enforcement activity. The interrelation of modern researches of the self-concept, self, identity and self-processes with search of possible solutions of a problem of subjective reality in a context of relations «consciousness-brain» is shown. An essential characteristic of the phenomenon of professional «Self» of law enforcement subjects is presented. The methodological, theoretical, empirical, experimental and applied levels of development of the psychological concept of professional «Self» of law enforcement subjects are singled out. The characteristics of these levels are described in the course of implementation of the research strategy, taking into account the historical continuity of the scientific solution of the problem of professional «Self» of law enforcement subjects and the presence of contradictions in the study of subject phenomena of personality.

Key words: subject, self-concept, personality, law enforcement, self, self-processes, subjective reality, Self, self-consciousness, professional «Self».

[1, с. 20]. В связи с этим Т. Батлер-Бойдон пишет: «Современная нейробиология утверждает, что собственное „Я“ следует воспринимать как *иллюзию*, которую создает наш мозг» [1, с. 20].

Здесь важно подчеркнуть, что в решении данной проблемы наблюдается крайний редукционизм. В частности, Э. Кандель, лауреат Нобелевской премии в области медицины и физиологии (2000 г.), психику сводит к набору операций, выполняемых мозгом – поразительно сложным вычислительным устройством, которое создает наше восприятие окружающего мира, направляет наше внимание и управляет нашими действиями [4, с. 583].

В-третьих, пониманием конструкта «Я» как «центральной, интимной области нашей жизни... единственно надежного критерия нашего личного существования и идентичности» (Г. Олпорт [6, с. 242]); интегрирующего и мотивирующего фактора субъективной реальности

(Д.И. Дубровский); субъективного ядра (В.А. Татенко); центра идентификаций (Ж. Лапланш) и нарративной гравитации (Д. Деннет); персонализации субъективной реальности (Л.Я. Дорфман); источника воли и действий (Е.О. Труфанова); сосредоточения внутренней активности (В.Э. Чудновский); ядра самосознания (К.А. Абульханова) и личности (Б.Г. Ананьев); основного проявления сознания и самосознания личности (К.К. Платонов). Как видим, «в основе человеческого сознания лежит осознание собственного „Я“ – осознание самосознания» [4, с. 544].

Обратим внимание на следующее высказывание К.Р. Поппера: «Мы чувствуем, что существует ответственный, контролирующий нас самих *центр*. Он выступает чем-то вроде программиста мозга, если мозг сравнивать с компьютером. Хороший образ можно найти у Платона, рассматривающего дух как „пилота корабля – тела“ ...Как пилот самость од-

новременно наблюдает и предпринимает действия. Она – действующая и страдающая, вспоминающая прошлое и программирующая будущее, ожидающая и опровергающая. Она содержит желания, планы, надежды, готовность действовать и живое созерцание самой себя как бытия активной самости, *центра действия*, причем в их быстрой смене и сразу все одновременно. Она владеет этим свойством в значительной мере благодаря *интеракции с другими личностями и с миром*» [11, с. 57].

Итак, конструкт «Я» по своему происхождению социален, имеет множество модальностей и граней. При этом несмотря на многоплановые исследования, в которых рассматриваются научные представления о различных модальностях «Я» как феномена проявления сознания и самосознания личности, проблема содержательного, структурного, функционального и уровневого обоснования профессионального

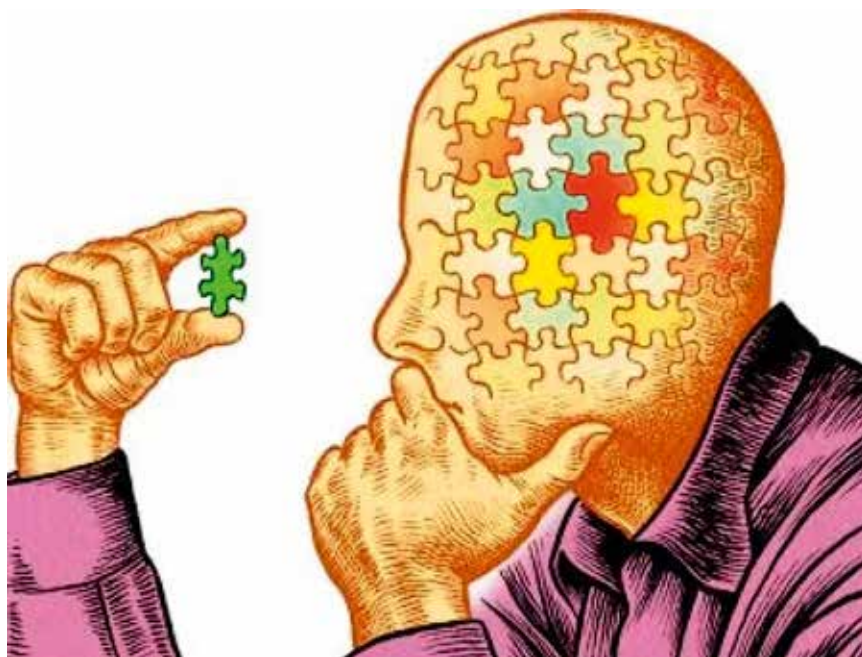
«Я» субъектов правоохранительной деятельности не получила должного внимания ученых.

Разрабатывая стратегию исследования профессионального «Я» субъектов правоохранительной деятельности, следует учитывать:

- историческую преемственность научного решения проблемы и перспективу исследований;
- междисциплинарное положение феномена профессионального «Я» в системе научного знания;
- терминологическую неопределенность изучаемого феномена в психологической науке;
- современные методологические, теоретические и прикладные противоречия в изучении субъектных феноменов реальной личности;
- научные достижения в изучении творческого «Я» руководителей системы образования (М. Г. Селюч), рефлексивного «Я» менеджеров (В. В. Саванович) и социального «Я» школьников (Д. П. Сидоренко);
- генерализуемость эмпирических данных разных по своему масштабу и составу выборок исследований;
- дефицит психодиагностического инструмента и методик исследования феноменов проявления самосознания.

Обобщая множество различных точек зрения ученых, мы уточнили сущностную характеристику изучаемого феномена.

Профессиональное «Я» личности – это осознание себя как субъекта правоохранительной деятельности и своего профессионального опыта, включающее профессиональное самопознание, самообладание и самоотношение. Это также осознание собственных представлений о своих профессионально важных качествах, знаниях и компетенциях, об индивидуальных особенностях в связи с требованиями профессии, о профессиональной направленности и самосовершенствовании с учетом мнений других людей относительно себя. Как системное, динамическое образование это *вну-*



Строим концепцию профессионального «Я»

треннее ядро профессиональных самопроцессов (самоопределения, самоутверждения, самореализации и самодетерминации). Проявляется по мере развития самосознания в правоохранительной деятельности субъектов.

Многоаспектность, многомерность и многоуровневость профессионального «Я» субъектов правоохранительной деятельности разветвляется в нескольких векторах, раскрывающих разные масштабы его структурно-функциональной организации.

В фокусе профессионального «Я» субъектов профессиональной деятельности находятся ценности, смыслы, базовые убеждения, индивидуальность, интеграл профессиональных отношений и их конкретных способов реализации, идентичность и ресурсы активности.

С нашей точки зрения, стратегия исследования профессионального «Я» субъектов правоохранительной деятельности интегрирует следующие уровни обоснования психологической концепции.

Методологическое обоснование психологической концепции профессионального «Я» субъектов правоохранительной деятельности включает реализацию важнейших

методологических принципов и подходов, выявление закономерностей генезиса изучаемой проблемы в системе научного знания, осуществление научно-категориального анализа основных понятий исследования; рассмотрение взаимосвязи структуры профессионального «Я» и правоохранительной деятельности субъектов в контексте их специфики.

Теоретическое обоснование отражает системное изучение феномена профессионального «Я» через синтез субстратного (изучение феномена со стороны его компонентов, сравнительная характеристика содержания компонентов с выяснением гомогенности или гетерогенности содержащегося материала), атрибутивного (определение онтологического статуса феномена, выяснение специфики изучаемого феномена по сравнению с другими субъектными феноменами), структурного (раскрытие природы подсистем в структуре феномена с точки зрения простоты или сложности ее внутренней организации, дифференцированности, связи ее элементов в некоторую целостную систему), функционального (выявление целесообразного характера и функциональной направленности феномена), генетического (обнаружение источников,

причин, этапов и стадий образования, актуализации и развития феномена), динамического (установление возможности генезиса, согласования прошлого, настоящего и будущего, соотношения изменчивого и устойчивого в подсистемах структуры феномена), критериального (реализация системы критериев и эмпирических показателей, выражающих различную степень меж- и внутрикомпонентных связей подсистем структуры феномена) и типологического (выделение типологии изучаемого феномена) аспектов обоснования целостного представления теоретической картины исследования. Здесь важна идея Л. С. Выготского о том, что в процессе развития субъектных феноменов изменяются не столько их функции, не столько их структура, сколько *изменяются и модифицируются связи показателей между собой в структуре изучаемых феноменов*. Он утверждал, что суть психологического развития заключается здесь не в дальнейшем росте, а в *изменении связей* [2, с. 119].

В процессе исследования сложный объект, по мнению В. Д. Шадрикова, выступает как полиструктурное, многоуровневое образование. В своей

совокупности различные подструктуры системы образуют интегральную совокупную структуру. Каждая из подструктур и совокупная структура имеют свои целостные свойства, которые проявляются в функционировании системы [10, с. 9].

На данном уровне предполагается выделение сущностных признаков и разработка психологической структуры профессионального «Я», обоснование теоретической модели развития изучаемого феномена в правоохранительной деятельности с выделением психологических механизмов и функций проявления профессионального «Я» субъектов.

Эмпирическое обоснование психологической концепции профессионального «Я» предполагает планирование эмпирического исследования, анализ критериев, показателей и уровней развития изучаемого феномена; выявление закономерностей процесса развития, внутри- и межкомпонентных зависимостей показателей в структуре профессионального «Я» субъектов правоохранительной деятельности; сравнительный анализ проявления изучаемого феномена в разных выборках; эмпирический анализ половых, возрастных

и типологических различий структуры профессионального «Я» в разных выборках.

Экспериментальное обоснование включает разработку и внедрение в практику правоохранительной деятельности программы развития позитивного профессионального «Я» с апробацией психотехнологий; организацию и проведение формирующего эксперимента.

Прикладное обоснование психологической концепции профессионального «Я» предусматривает анализ психологических противоречий и барьеров развития изучаемого феномена в правоохранительной деятельности; раскрытие системной детерминации развития профессионального «Я»; представление основных направлений психологического сопровождения процесса развития изучаемого феномена в правоохранительной деятельности субъектов.

Таким образом, интеграция методологического, теоретического, эмпирического, экспериментального и прикладного уровней позволяет осуществить построение психологической концепции профессионального «Я» субъектов правоохранительной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Батлер-Бодун Т. 50 великих книг по психологии. М.: Эксмо, 2013. 608 с.
2. Выготский Л. С. О психологических системах // Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1984. 400 с.
3. Дубровский Д. И. Проблема «сознание и мозг»: теоретическое решение. М.: Канон+, РООИ «Реабилитация», 2015. 208 с.
4. Кандель Э. В поисках памяти. Возникновение новой науки о человеческой психике. М.: АСТ, CORPUS, 2017. 736 с.
5. Матюшкин Д. П. О возможных нейрофизиологических основах природы внутреннего «Я» человека // Физиология человека. 2007. Т. 33 № 4. С. 1–10.
6. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды. М.: Смысл, 2002. 462 с.
7. Павлов И. П. Полное собрание сочинений. Т. 2. Кн. 2. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1951. С. 247.
8. Ревонсуо А. Психология сознания. СПб.: Питер, 2013. 336 с.
9. Смит Р. История психологии. М.: Академия, 2008. 416 с.
10. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза в профессиональной деятельности. М.: Логос, 2007. 192 с.
11. Юлина Н. С. Очерки по современной философии сознания. М.: Канон+, РООИ «Реабилитация», 2015. 408 с.

LITERATURA

1. Batler-Boudon T. 50 velikih knjig po psihologiji. M.: Ehksmo, 2013. 608 s.
2. Vygotskij L. S. O psihologicheskikh sistemah // Vygotskij L. S. Sbranie sochinenij: v 6 t. T. 1. M.: Pedagogika, 1984. 400 s.
3. Dubrovskij D. I. Problema «soznanie i mozg»: teoreticheskoe reshenie. M.: Kanon+, ROOI «Reabilitaciya», 2015. 208 s.
4. Kandel' E. V poiskah pamyati. Vozniknovenie novoj nauki o chelovecheskoj psihike. M.: AST, CORPUS. 2017. 736 s.
5. Matyushkin D. P. O vozmozhnyh nejrofiziologicheskikh osnovah prirody vnutrennego «Ya» cheloveka // Fiziologiya cheloveka. 2007. T. 33 № 4. S. 1–10.
6. Olport G. Stanovlenie lichnosti: Izbrannye trudy. M.: Smysl, 2002. 462 s.
7. Pavlov I. P. Polnoe sobranie sochinenij. T. 2. Kn. 2. M.; L.: Izd-vo AN SSSR, 1951. S. 247.
8. Revonsuo A. Psihologiya soznaniya. SPb.: Piter, 2013. 336 s.
9. Smit R. Istoriya psihologii. M.: Akademiya, 2008. 416 s.
10. Shadrikov V. D. Problemy sistemogeneza v professional'noj deyatel'nosti. M.: Logos, 2007. 192 s.
11. Yulina N. S. Ocherki po sovremennoj filosofii soznaniya. M.: Kanon+, ROOI «Reabilitaciya», 2015. 408 s.

В. Н. Поникарова,
Череповецкий государственный университет

Возможности использования экспресс-диагностики в изучении готовности педагогов

Как и другие виды профессиональной деятельности, профессиональная деятельность педагога инклюзивного образования требует готовности, т.е. определенного уровня развития тех качеств личности, которые обеспечивают наилучшее выполнение профессиональных функций.

Формирование готовности – это процесс усвоения личностью определенной сферы социального опыта, который протекает в специально созданных условиях и требует специально организованного сопровождения. Сопровождение понимается как деятельность, обеспечивающая создание условий для принятия субъектом развития оптимального решения в различных ситуациях жизненного выбора [5].

Установление полноценных отношений учителя-дефектолога, педагога-психолога, воспитателя с лицами с ограниченными возможностями развития – основа успешной коррекционно-развивающей работы.

Взаимоотношения ребенка с другими людьми понимаются как один из важнейших факторов его личностного развития. Особая роль в этом взаимодействии принадлежит персоналу образовательного учреждения. Педагогический коллектив способствует сближению детей, созданию атмосферы сотрудничества, взаимопонимания.

Актуальным представляется вопрос диагностики готовности педа-



Череповецкий государственный университет

гогов и специалистов к осуществлению инклюзивного образования [4].

Нами разработана экспресс-диагностика готовности к осуществлению инклюзивного образования, которая включает следующие элементы:

- 1) определение ассоциаций к понятию «инклюзивное образование»;
- 2) самодиагностику профессионально важных качеств педагога инклюзивного образования;
- 3) оценку ситуаций, связанных с профессиональной деятельностью педагога в сфере инклюзивного образования, выделение тех из них,

которые вызывают у реципиентов затруднения, а также определение того, с помощью каких поведенческих стратегий они разрешаются;

- 4) определение фрустрационной толерантности на основании выделения респондентом одной или нескольких групп симптомов стресса из четырех предложенных;

- 5) выделение факторов риска, которые наиболее характерны для профессиональной деятельности респондента.

Экспресс-диагностика оформляется на бланке, отпечатанном типографским способом и предполагаю-

**ВАЛЕНТИНА НИКОЛАЕВНА ПОНИКАРОВА**

кандидат психологических наук, доцент Череповецкого государственного университета. Сфера научных интересов: психология и педагогика копинг-поведения. Автор более 200 опубликованных научных работ

Показано, что на современном этапе развития инклюзивного образования актуальна диагностика готовности педагогов к его осуществлению. Предложен вариант диагностики, помогающий быстро и мобильно оценить все составляющие готовности педагогов к осуществлению инклюзивного образования. Формулируются выводы, согласно которым результаты диагностики позволяют определять профессиональный профиль педагога, гибко реагировать на социальные запросы инклюзивного образования и образовательного пространства в целом.

Ключевые слова: профессиональная готовность, инклюзивное образование, экспресс-диагностика, профессиональный профиль педагога.

At is shown that at the present stage of development of inclusive education, the diagnostics of teachers' readiness for its implementation is topical. A variant of diagnostics is proposed that helps to quickly and mobilely assess all the components of teachers' readiness for the implementation of inclusive education. The conclusions are drawn according to which the diagnostic results allow to determine the professional profile of the teacher, to respond flexibly to the social needs of inclusive education and the educational space in general.

Key words: professional readiness, inclusive education, express diagnostics, professional profile of the teacher.

щем его заполнение респондентом путем выбора предпочтительного ответа на поставленные вопросы. Кроме ответов на вопросы, респондентам предлагается сообщить свой пол, возраст, стаж педагогической деятельности.

На основании результатов обработки данных экспресс-диагностики у испытуемых были выделены положительный, отрицательный или нейтральный профили педагога инклюзивного образования.

Положительный профиль педагога инклюзивного образования характеризуется преобладанием положительных ассоциаций с понятием «инклюзивное образование»; наличием профессионально важных качеств, совпадающих с выбором экспертной группы; предпочтением продуктивных копинг-стратегий в ситуациях, связанных с профессиональной деятельностью педагога инклюзивного образования; удовлетворительной фрустрационной толерантностью, низкой степенью риска развития профессиональной деформации.

Нейтральный профиль педагога инклюзивного образования характеризуется преобладанием нейтральных ассоциаций с понятием «инклюзивное образование»; наличием профессионально важных качеств, в основном совпада-

ющих с выбором экспертной группы; предпочтением продуктивных и относительно продуктивных копинг-стратегий в ситуациях, связанных с профессиональной деятельностью педагога инклюзивного образования; удовлетворительной фрустрационной толерантностью, средней степенью риска развития профессиональной деформации.

Отрицательный профиль педагога инклюзивного образования характеризуется преобладанием отрицательных ассоциаций с понятием «инклюзивное образование»; наличием профессионально важных качеств, не совпадающих с выбором экспертной группы; предпочтением непродуктивных копинг-стратегий в ситуациях, связанных с профессиональной деятельностью педагога инклюзивного образования; экстремально низкой либо экстремально высокой фрустрационной толерантностью, высокой степенью риска развития профессиональной деформации [2, 3].

Экспресс-диагностика готовности к осуществлению инклюзивного образования была апробирована на педагогах образовательных учреждений Вологодской области. Всего в исследовании приняли участие 96 человек. Средний возраст респондентов – 45,6 года. Средний стаж трудовой деятельности соста-

вил 29,6 года. Все обследованные педагоги женщины.

Результаты изучения педагогов и специалистов показали, что у 50% испытуемых выявлен положительный профиль педагога инклюзивного образования. Нейтральный профиль педагога инклюзивного образования имеют 38% педагогов. Отрицательный профиль педагога инклюзивного образования выявлен у 12% педагогов.

Анализ ассоциаций показал, что преобладают положительные ассоциации, связанные с инклюзивным образованием – 46%. Количество отрицательных ассоциаций составляет 32%, количество нейтральных – 22%. Таким образом, понятие «инклюзивное образование» вызывает полярные ассоциации у респондентов.

Самодиагностика профессионально важных качеств педагога инклюзивного образования показала, что практически все респонденты в их числе отмечают направленность на работу в условиях инклюзивного образования; умения и навыки продуктивного педагогического общения. Среди значимых качеств респонденты выделяют умение изменять свое поведение в зависимости от сложившейся ситуации. Недопустимыми качествами педагога инклюзивного образования являются трудности взаимодействия в коллективе, недостаточно высокий уровень эмпатии, конфликтность.

Наиболее востребованными профессионально важными качествами педагогов инклюзивного образования, по мнению респондентов, являются способность понимать людей, причины их поступков, роль каждого человека в группе и взаимоотношения между ними (31%); отношение к требованиям социального окружения как обязательным (25%) и способность действовать в экстремальных ситуациях (19%).

Наиболее затруднительными ситуациями профессиональной деятельности педагога в сфере инклюзивного образования большинство

респондентов считают психолого-педагогическую диагностику детей с ограниченными возможностями здоровья (56%), налаживание контакта с этими детьми (35%) и индивидуальную форму образовательного процесса с детьми с особыми возможностями здоровья (29%).

Среди стратегий, с помощью которых разрешают проблемные ситуации, лидирует решение проблемы. Эту стратегию выбирает примерно треть испытуемых. Примерно столько же респондентов выбирают поиск социальной поддержки. Примерно пятая часть респондентов предпочитает стратегию избегания.

В ситуациях «педагог – дети» респонденты предпочитают стратегии решения проблемы и поиск социальной поддержки, в ситуациях «педагог – ребенок» чаще всего выбирают поиск социальной поддержки, а в ситуациях «педагог – ро-

дители» используют поиск социальной поддержки и избегание.

Для изучения профессионального выгорания предлагалось описание четырех групп симптомов профессионального стресса и степени их выраженности.

В группе поведенческих симптомов наиболее часто отмечали такие симптомы, как уединение, нежелание видеть коллег (36%) и нежелание заполнять документацию – на них указали более двух третей испытуемых.

В группе аффективных симптомов примерно по трети респондентов чаще других отмечали такие симптомы, как повышенная раздражительность и бессилие, эмоциональное истощение.

В группе когнитивных симптомов большинство респондентов отметили слабую концентрацию внимания, рассеянность, а также разоча-

рование профессией – их выделили примерно по трети респондентов.

В группе физиологических симптомов чаще других называли нарушение сна (54%), длительно текущие незначительные недуги (38%) и усталость, быструю физическую утомляемость (30%).

В целом из всех четырех симптомов лидируют поведенческие и физиологические нарушения, связанные с профессиональной деятельностью.

Таким образом, примерно у трети респондентов можно констатировать низкий уровень фрустрационной толерантности, примерно у половины – средний.

Анализ факторов риска в профессиональной деятельности позволяет отметить, что ведущими являются чрезмерно интенсивное общение в профессиональной деятельности и информационные пе-



Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья

регрузки в профессиональной деятельности – по 39% респондентов. Такие факторы, как повышенные физические и эмоциональные нагрузки в профессиональной деятельности и высокая степень ответственности в профессиональной деятельности, выбраны соответственно 36% и 30% педагогов.

Большинство респондентов (две трети) отметили, что в их профессиональной деятельности присутствуют все указанные факторы риска.

Таким образом, большинство педагогов оценивают инклюзивное образование скорее отрицательно

и нейтрально, чем положительно. Среди профессионально важных качеств педагога инклюзивного образования в качестве необходимых и значимых выделяются качества, присущие самим респондентам. Примерно у трети респондентов можно констатировать низкий уровень фрустрационной толерантности, примерно у половины – средних. Для разрешения проблемных ситуаций выбираются продуктивные стратегии поведения – решение проблемы и поиск социальной поддержки. Ведущими факторами риска профессиональной деятельно-

сти являются чрезмерно интенсивное общение в профессиональной деятельности и информационные перегрузки в профессиональной деятельности. Профессиональная деятельность при этом чрезмерно насыщена факторами риска.

Разработанный нами материал для экспресс-диагностики позволяет быстро и мобильно оценить все компоненты готовности к деятельности в условиях инклюзивного образовательного пространства и разработать содержание мобильного сопровождения наиболее нуждающихся в этом педагогов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Комплексное сопровождение образования и профессионального становления инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (г. Череповец, 8–9 декабря, 2016 г.) / под ред. О.Л. Лехановой. Череповец: Изд-во ЧГУ, 2016. 313 с.
2. Поникарова В.Н. Диагностика готовности к осуществлению педагогической деятельности в интегрированном/инклюзивном образовании // Вестник Череповецкого государственного университета. 2013. № 4 (51) Т. 1. С. 130–133.
3. Поникарова В.Н. Особенности изменения динамики профессионально важных качеств педагогов инклюзивного образования // Вестник Череповецкого государственного университета. 2015. № 2 (63). Т. 2. С. 131–134.
4. Поникарова В.Н., Химич А.С. Сопровождение субъектов инклюзивного образования: модель формирования коммуникативной компетентности у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития: монография. Курск: Университетская книга, 2018. С. 39–43.
5. Традиции и инновации комплексной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья как ресурс развития инклюзивного пространства (на примере Вологодской области): монография / Г.М. Галактионова и др.; под ред. О.А. Денисовой. Череповец: Изд-во ЧГУ, 2016. 297 с.

LITERATURA

1. Kompleksnoe soprovozhdenie obrazovaniya i professional'nogo stanovleniya invalidov i lic s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (g. Cherepovec, 8–9 dekabrya, 2016 g.) / pod red. O. L. Lekhanovoj. Cherepovec: Izd-vo CHGU, 2016. 313 s.
2. Ponikarova V.N. Diagnostika gotovnosti k osushchestvleniyu pedagogicheskoy deyatel'nosti v integrirovannom/inklyuzivnom obrazovanii // Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta. 2013. № 4 (51) T. 1. S. 130–133.
3. Ponikarova V.N. Osobennosti izmeneniya dinamiki professional'no vazhnykh kachestv pedagogov inklyuzivnogo obrazovaniya // Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta. 2015. № 2 (63). T. 2. S. 131–134.
4. Ponikarova V.N., Himich A.S. Soprovozhdenie sub»ektov inklyuzivnogo obrazovaniya: model' formirovaniya kommunikativnoj kompetentnosti u detej starshego doshkol'nogo vozrasta s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya: monografiya. Kursk: Universitetskaya kniga, 2018. S. 39–43.
5. Tradicii i innovacii kompleksnoj pomoshchi detyam s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya kak resurs razvitiya inklyuzivnogo prostranstva (na primere Vologodskoj oblasti): monografiya / G.M. Galaktionova i dr.; pod red. O.A. Denisovoj. Cherepovec: Izd-vo CHGU, 2016. 297 s.

О РАСПРОСТРАНЕНИИ ЦИФРОВОЙ ВЕРСИИ ЖУРНАЛА «ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ»

С 1 июня 2018 года организовано распространение цифровой версии журнала «Высшее образование сегодня» по подписке и отдельным заказам. Подписка оформляется редакцией журнала по запросам юридических и физических лиц на календарный период от одного квартала до года; заказы принимаются на отдельные номера. Цифровая версия журнала направляется на электронный адрес заказчика. Цена цифровой версии одного номера журнала – 308 рублей, включая НДС, подписка на квартал – 900 рублей, на полугодие – 1700 рублей, включая НДС. Заявки на подписку и заказы на отдельные номера принимаются по адресу электронной почты new-voslogos@mail.ru. Все документы предоставляются. Справки по телефону (495) 221–50–16.

В. Ю. Саякин,
Московский социально-педагогический институт

Специфика когнитивно-бихевиорального подхода к проблеме генерализованного тревожного расстройства

Тревожность и страх – адаптивные функции организма любого человека. Но когда человек начинает беспокоиться слишком часто, когда беспокойство начинает длиться слишком долго, а степень интенсивности становится слишком высокой и к тому же обнаруживается в малозначительных ситуациях, то тревожность начинает представлять собой проблему, которая оказывает существенное влияние на полноценное функционирование человека. В таком случае может быть диагностировано генерализованное тревожное расстройство (ГТР), включенное в Международную классификацию болезней 10-го пересмотра (МКБ-10).

Причинами возникновения ГТР являются небезопасные отношения в детстве, амбивалентные чувства к объектам привязанности, которыми в первую очередь являются родители, специфика позиции родителя по отношению к ребенку (как чрезмерно оберегающая позиция, так и позиция, характеризующаяся отсутствием эмоциональной теплоты).

Интересно отметить, что к основным механизмам, поддерживающим ГТР, можно отнести следующие: 1) тревога помогает избегать негативных аффектов сильной интенсивности; 2) беспокойство о маловероятных вещах может стать подменой непосредственных конфликтов, существенно ограничить способы их решения; 3) тревожные люди подвержены так называемому магическому мышлению, когда они начина-



Московский социально-педагогический институт

ют верить в то, что они таким образом подготавливают себя к опасным ситуациям.

Какие источники беспокойства тревожных людей могут быть отнесены к основным? Среди них можно выделить пять основных групп:

- семья и друзья (здесь можно говорить об излишнем беспокойстве по поводу отношений с супругом(ой), и особенно по поводу детей);
- здоровье (особенно характерным является получение человеком информации о серьезной болезни другого человека, в этом случае человек начинает рассматривать возможность появления такой же болезни у себя);

- работа и учеба (проявляется в постоянном фокусировании на том, что должно быть выполнено, как быстро выполнено, на каком уровне, не будут ли допущены ошибки);
- повседневные обязанности (это может касаться самых разных дел: как не опоздать, как я выгляжу, получится ли это у меня и пр.);
- финансовая состоятельность (в основном это проявляется в озабоченности по поводу наличия необходимой суммы средств).

Поводом для обращения за помощью к специалистам могут являться чрезмерная тревожность и неумение человека контролировать свое состояние. Зачастую клиент не представляет себе четкой картины происхо-

**ВАДИМ ЮРЬЕВИЧ САЯКИН**

кандидат психологических наук, доцент кафедры практической психологии и арт-терапии, проректор по контролю качества образования и молодежной политике Московского социально-педагогического института. Сфера научных интересов: педагогическая психология, когнитивная психология и психоанализ. Автор 9 опубликованных научных работ

Рассматривается проблема генерализованного тревожного расстройства. Указываются причины возникновения этого расстройства, его распространенность, называются основные источники беспокойства тревожных личностей. Приводятся диагностические критерии генерализованного тревожного расстройства, анализируются особенности когнитивно-бихевиорального подхода, применяемого в работе с тревожными клиентами.

Ключевые слова: генерализованное тревожное расстройство, автоматические негативные мысли, порочный круг тревоги, когнитивно-бихевиоральный подход, тревога и метатревога, тестирование метакогниций.

The problem of generalized anxiety disorder is considered. The causes of this disorder, its prevalence are indicated, the main sources of anxiety of anxious individuals are called. Diagnostic criteria of the generalized anxiety disorder are presented, the features of the cognitive-behavioral approach used in working with anxious clients are analyzed.

Key words: generalized anxiety disorder, automatic negative thoughts, vicious circle of anxiety, cognitive-behavioral approach, anxiety and meta-anxiety, metacognition testing.

дящего, но вполне способен описать разного рода симптомы. Эти симптомы могут присутствовать у него в течение полугода, они не связаны с какими-то органическими заболеваниями и не являются признаками серьезных психических заболеваний.

В качестве диагностических критериев ГТР выделяются следующие:

- симптомы вегетативного возбуждения (учащение сердцебиения, тремор, выделение пота, сухость во рту);
- симптомы, появляющиеся в груди или брюшной полости (чувство удушья, затрудненное дыхание, боли в грудной клетке, тошнота, боли в брюшной полости);
- общие симптомы (приливы холода или тепла, ощущение покалывания или онемения);
- симптомы напряжения (напряженность, боли в мышцах, невозможность расслабиться, ком в горле, проблемы глотания);
- симптомы, связанные с психическим состоянием (головокружение, обмороки, страх смерти, деперсонализация и дереализация, страх потери контроля, потери сознания);
- неспецифические симптомы (чрезмерная реакция на несущественные непредвиденные ситуации, трудности концентрации внимания, ощущение пустоты в голове, постоянное раздражение, трудности с отходом ко сну).

Почему эта статья посвящена когнитивно-бихевиоральному подходу?

Дело в том, что, по данным зарубежных ученых, именно когнитивно-бихевиоральная терапия зачастую оказывается более эффективной, чем недирективные (поддерживающие) подходы [3].

Показатель распространенности ГТР лежит в диапазоне от 5 до 15%. Женщины подвержены ГТР в 2 раза чаще, чем мужчины. Первые симптомы могут появиться в возрасте 16–18 лет. Средний возраст начала заболевания приходится на 25 лет. Резкий скачок в диагностировании ГТР у женщин приходится на период после 35 лет, а у мужчин – после 45. Многие клиенты не рассматривают излишнее беспокойство в качестве своей проблемы, а больше сосредоточены на разного рода соматических проявлениях. Медикаментозное лечение ГТР, преимущественно с помощью бензодиазепинов, относящихся к группе транквилизаторов, дает обычно быстрый первичный эффект, который в дальнейшем (после 6 недель) снижается. Данные об эффективности когнитивно-бихевиоральной терапии в отношении ГТР могут быть весьма убедительными: у 50% клиентов наблюдаются существенные улучшения, у 20% – заметны частичные улучшения состояния [4–6].

Теперь перейдем к рассмотрению основных контуров когнитивно-бихевиорального подхода. Безусловно,

не существует какой-то одной схемы проведения психолого-терапевтической работы. Мы обозначим один из вариантов последовательности шагов в работе с клиентами:

- 1) информирование клиента о порочном круге тревоги;
- 2) когнитивная реструктуризация;
- 3) обучение релаксации (с возможным использованием ее в составе хорошо известного метода систематической десенсибилизации);
- 4) тестирование метакогниций;
- 5) воздействие на катастрофический сценарий;
- 6) изучение новых моделей поведения;
- 7) профилактика рецидивов.

Любую работу с клиентом принято начинать с этапа диагностирования, на котором необходимо выявить типичные опасения и страхи клиента, специфику его когнитивных, эмоциональных и вегетативных реакций, особенности защитного и избегающего поведения.

В диагностической работе можно использовать шкалу тревоги Бека [1], симптоматический опросник SCL-90-R [2], Миннесотский многоаспектный личностный опросник (MMPI).

Начиная работу с клиентом, целесообразно рассказать ему о том, что такое тревога. В ходе рассказа психолог/психотерапевт, опираясь на те симптомы, которые обозначил клиент, объясняет связь между мыслями, эмоциями, поведением и вегетативными реакциями, которая образует порочный круг тревоги.

Клиенты, страдающие ГТР, склонны свои тревожные мысли рассматривать как что-то паталогическое и неприемлемое. Целесообразно поставить это убеждение клиента под сомнение и объяснить ему необходимость постепенного изменения мышления.

В работе с клиентом большое внимание уделяется тщательному анализу восприятия жизненных событий. Анализ предполагает проведение когнитивной реструктуризации, в ходе которой клиента просят заполнять дневник дисфункциональ-

ных убеждений, или, как их еще называют, автоматических негативных мыслей (АНМ) [1].

Записи в дневнике включают краткое описание тревожащих событий и эмоций клиента. При этом важным является самостоятельная идентификация АНМ и попытка самостоятельного формулирования альтернативных (рациональных) вариантов мыслей, которые ставят под сомнение единственность варианта мышления, который приводит к порождению беспокойства. Вести такой дневник рекомендуется клиентам ежедневно.

Поскольку мы говорим о когнитивно-бихевиоральном подходе, мы можем использовать поведенческие методы в своей работе, одним из которых является метод систематической десенсибилизации, включающий в себя релаксацию. Определенная сложность здесь заключается в том, что большинство клиентов не умеют расслабляться, и на обучение релаксации требуется время. Тем не менее, занимаясь с клиентом на каждой встрече и призывая клиента к повторению релаксационных упражнений дома, спустя некоторое время можно достичь положительного результата.

В современной психолого-психотерапевтической работе также уделяется внимание тестированию метакогниций. Современные исследователи выделяют два типа тре-

воги. Первый тип тревоги относится к внешним событиям или физическим симптомам. Но помимо этого, в случае ГТР существенный вклад вносит еще тревога второго типа (мета-тревога), возникающая в случае негативной или позитивной оценки собственных тревожных мыслей.

Примером отрицательных метакогниций являются: «Я не могу остановить эти мысли! Я не в состоянии думать ни о чем другом! Я сойду с ума от этого!» Положительные метакогниции могут быть следующими: «Я должен об этом думать, чтобы этого не произошло. Так как я об этом думаю, я готовлюсь к тому, что это может произойти. Это не будет неожиданностью». Основная задача в тестировании метакогниций заключается в их оспаривании с помощью индуктивных вопросов посредством сократического диалога.

На следующем шаге может быть произведено воздействие на катастрофический сценарий. Основной идеей этого воздействия является предотвращение когнитивного и эмоционального избегания клиента. Достигнуть этого можно путем переживания тревожных событий в представлении и нахождение стратегий преодоления. Вместо того чтобы избегать чего-то, человек может представить себе наихудшее.

Клиенту могут задаваться акцентирующие вопросы типа: «Что самое

худшее может случиться? Какие самые худшие последствия могут произойти? Что я смогу сделать в случае катастрофы? Какие варианты решения еще существуют?»

При описании катастрофических последствий клиенту предлагается поиск иной схемы поведения в возникшей ситуации. Такой подход со временем приводит к разрушению катастрофических сценариев.

Изучение новых моделей поведения является еще одним важным моментом в работе. Хотя у клиентов с ГТР избегающее поведение проявляется реже, чем у клиентов с фобиями, тем не менее первые избегают определенных ситуаций или видов деятельности, например ситуаций, в которых они могут быть оценены другими людьми. В случае появления тревожных симптомов, клиент должен начинать изменять свою модель поведения.

На заключительном шаге психолог/психотерапевт обращает внимание клиента на его умение предотвращать рецидивы. При увеличении времени между встречами с клиентом ведется работа, направленная на обсуждение трудностей, с которыми он может столкнуться, и проверку того, насколько у него есть рациональные подходы к их разрешению. Клиентам рекомендуют пройти поддерживающую сессию спустя несколько месяцев.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бек А., Фримен А. Когнитивная терапия расстройств личности. СПб.: Питер, 1990. 350 с.
2. Белова А. Н. Шкалы, тесты и опросники в медицинской реабилитации. М., 2002. 439 с.
3. Прашко Я., Можны П., Шлепецкий М. и др. Когнитивно-бихевиоральная терапия психических расстройств. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2015. 1072 с.
4. Barlow H. D., Rapee R. M., Brown T. A. Behavioral treatment of generalized anxiety disorder. Behavior. Ther. 1992.
5. Borkovec T. D., Whisman M. A. Psychosocial treatment for generalized anxiety disorder // Mavissakalian M. R., Prien R. F. (eds.) Long-term treatments of anxiety disorder. Washington DC: American Psychiatric Press. 1996.
6. Ladouceur R., Dugas M. J., Freeston M. H. et al. Efficacy of a cognitive-behavioral treatment of generalized anxiety disorder: evaluation in a controlled clinical trial. J. Consult. Clin. Psychol. 2000.

LITERATURA

1. Bek A., Frimen A. Kognitivnaya terapiya rasstrojstv lichnosti. SPb.: Piter, 1990. 350 s.
2. Belova A. N. Shkaly, testy i oprosniki v medicinskoj rehabilitacii. M., 2002. 439 s.
3. Prashko Ya., Mozny P., Shlepeckij M. i dr. Kognitivno-biheviornal'naya terapiya psicheskikh rasstrojstv. M.: Institut obshchegumanitarnyh issledovanij, 2015. 1072 s.
4. Barlow H. D., Rapee R. M., Brown T. A. Behavioral treatment of generalized anxiety disorder. Behavior. Ther. 1992.
5. Borkovec T. D., Whisman M. A. Psychosocial treatment for generalized anxiety disorder // Mavissakalian M. R., Prien R. F. (eds.) Long-term treatments of anxiety disorder. Washington DC: American Psychiatric Press. 1996.
6. Ladouceur R., Dugas M. J., Freeston M. H. et al. Efficacy of a cognitive-behavioral treatment of generalized anxiety disorder: evaluation in a controlled clinical trial. J. Consult. Clin. Psychol. 2000.

С. А. Захарова, В. В. Находкин,

Северо-Восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова

Мотивация к занятиям фитнесом женщин, посещающих тренажерный зал



Северо-Восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова

Формирование здоровья – основополагающая задача каждого человека. Ее решение следует начинать с воспитания мотивации к здоровью и здоровому образу жизни, ибо она является ведущим системообразующим фактором поведения [1].

Тренеры, инструкторы, менеджеры фитнес-клубов, спортивно-оздоровительных центров, разнообразных оздоровительных студий постоянно сталкиваются с проблемой мотивации своих клиентов во время занятий по продолжительным фитнес-программам. Естественно, что тренер-инструктор, особенно групповых программ, не может знать своих подопечных так хорошо, как тренер в спорте или инструктор персональных тренировок, но у него есть возможность с помощью анкетирования, бесед, совместной работы с менеджером

по продажам членских карт во время инструктажа определить основные мотивы и на этой основе создать такие условия, которые соответствовали бы мотивации каждого клиента. Эффективная работа фитнес-клубов, спортивно-оздоровительных центров и других организаций зависит от правильно разработанной концепции клуба, выбора тех или иных направлений фитнеса и программ, что, в свою очередь, во многом определяется осознанием сущности мотивации конкретных лиц, изучением факторов, влияющих на нее, и методов ее повышения [2].

Мотивация (от лат. *movere*) – побуждение к действию; динамический процесс психофизиологического плана, управляющий поведением человека, определяющий его направленность, активность, орга-

низованность, устойчивость. Это способность человека длительно удовлетворять свои потребности [4].

Общеизвестно, что занятия физическими упражнениями укрепляют здоровье человека и благоприятно влияют на общий тонус организма. Не случайно в последнее время в сознании людей все более прочно утверждается идеал здорового и красивого человека. Этому способствуют выступления в средствах массовой информации на темы духовного и физического развития массовые физкультурно-спортивные мероприятия среди населения и пр.

Огромной популярностью в нашей стране, в том числе и в Якутске, пользуется фитнес. Это подтверждается большим количеством тренажерных залов и фитнес-клубов в городе. Следовательно, привлечь как можно больше людей к дополнительным занятиям физической культурой в настоящее время легче, чем к занятиям конкретными видами спорта, которые менее популярны. Оздоровительный эффект занятий фитнесом обеспечивается динамической работой и разнообразной мышечной нагрузкой, которые, согласно А. Ц. Пуни, входят в число основополагающих потребностей, формирующих мотивацию к учебно-физкультурной деятельности [3].

Все чаще мотивация к занятиям фитнесом обуславливается стремлением к улучшению своего внешнего облика и самочувствия. На уровне обыденных представлений очевидно, что это в первую очередь можно отнести к женщинам, практикующим занятия в тренажерных залах и фит-



**САХАЯНА
АЛЕКСАНДРОВНА
ЗАХАРОВА**

магистрант кафедры теории и методики спортивных единоборств института физической культуры и спорта Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова, тренер по фитнесу. Сфера научных интересов: теория и практика оздоровительной физической культуры и спорта, вопросы мотивации к занятиям физической культурой и спортом



**ВАСИЛИЙ
ВАСИЛЬЕВИЧ
НАХОДКИН**

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой возрастной и педагогической психологии педагогического института Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. Сфера научных интересов: психология развития, теория и практика психологического сопровождения спортивной подготовки спортсменов и команд. Автор более 100 опубликованных научных трудов

Представлены результаты исследования мотивационной сферы женщин, занимающихся фитнесом в тренажерных залах, проанализировано их отношение к занятиям. Показано положительное отношение к физической культуре женщин, занимающихся фитнесом. Определены внешние и внутренние факторы, побуждающие их к физкультурно-оздоровительным занятиям.

Ключевые слова: фитнес, тренажерный зал, занятие, мотивация, формирование.

The results of research of the motivational sphere of women engaged in fitness in gyms are presented, their attitude to studies is analyzed. The positive attitude to the physical culture of women engaged in fitness is shown. External and internal factors that encourage them to exercise and health classes are identified.

Key words: fitness, gym, occupation, motivation, formation.

нес-клубах и стремящимся к улучшению своей фигуры и повседневного психоэмоционального фона за счет повышения мышечного тонуса. Выполненное нами исследование направлено на то, чтобы от обыденных представлений о мотивах женщин, занимающихся фитнесом, продвигнуться к их научному пониманию и на этой основе создать условия для дальнейшего распространения физической культуры в их среде.

Методика. Цель исследования – определить отношение и решающие мотивы к систематическим занятиям фитнесом женщин в возрасте 23–45 лет. Методами исследования послужили педагогическое наблюдение, статистическая обработка данных психолого-педагогических исследований.

Изучение мотивов женщин, занимающихся физической культурой и спортом, осуществлялось путем опроса по методике «Оценка мотивации к занятиям физической культуры» (М.М. Безруких). В исследовании приняли участие 15 женщин, посещающих фитнес-зал «Cycle.infit» и тренажерный зал «Атлет» г. Якутска.

Для обработки, систематизации и анализа полученных данных нами были определены количественные

оценки в интервале от 1 до 5 баллов утверждениям, характеризующим такие мотивы, как самосохранение здоровья, совершенствование фигуры, двигательная активность, приобретение практических навыков, физкультурно-спортивные интересы, соперничество, удовольствие от движений, подражание, привычка, положительные эмоции.

Результаты и их обсуждение.

Как показали проведенные исследования, для большинства опрошенных занятия в тренажерном зале являются фактором улучшения внешнего вида – на его решающее значение указали 60% респондентов. Следующим по значимости является фактор укрепления здоровья – его выделили 25% опрошенных. На психологический фактор указали в качестве мотива занятий фитнесом 15% участниц исследования.

Фактор улучшения внешнего вида объединяет комплекс в составе трех мотивов: общее снижение веса тела; коррекция фигуры, под которой понимается специальная тренировка, направленная на улучшение телосложения; коррекция отдельных частей тела. Превалирующим фактором в данном мотивационном комплексе является желание похудеть, т.е. снижение веса тела (65%), затем коррекция фигуры (25%).

Фактор укрепления здоровья определяет мотивы к общему улучшению физической подготовленности и к улучшению деятельности сердечно-сосудистой системы (кардиотренированности). Большинство занимающихся (70%) указывают на первый мотив общего улучше-



В тренажерном зале

Таблица

**Показатели критериев и уровней оценки мотивов
занятий фитнесом**

№	Мотивы	Среднее значение	Уровни оценки
1	Самосохранение здоровья	9,3	В
2	Самосовершенствование	7,2	С
3	Двигательная активность	6,6	С
4	Оценка окружающих	4,8	Н
5	Навыки	8,2	В
6	Общение	8,6	В
7	Доминирование	6,8	С
8	Физкультурно-спортивные интересы	6,3	С
9	Соперничество	6,2	С
0	Удовольствие	9,6	В
1	Игра и развлечение	7,6	С
2	Подражание	5,1	Н
3	Привычка	6,2	С
4	Положительные эмоции	9	В
5	Внутренний мотив долга	9,2	В

Примечание: индексом В обозначен ведущий мотив; С – средневывраженный мотив; Н – малозначительный мотив.

ния физической подготовленности, и 30% опрошенных указывают второй мотив.

Психологический фактор обуславливается двумя почти равными составляющими: антистрессовым влиянием занятий фитнесом (снятие напряжения, появление чувства расслабленности); получением удовольствия, чувством радости на занятиях.

Анкетирование показало, что положительное отношение к физической культуре сформировано у большинства опрошенных женщин. Данные исследования позволяют констатировать как сходство, так и различия в проявлении мотивов и выделить наиболее актуальные, действенные мотивы к занятиям фитнесом, а также те мотивы,

которые не оказывают заметного побуждающего влияния на двигательную активность.

Опрошенные осознают значимость выполнения физических упражнений для повышения уровня собственного здоровья (93%). Совершенствование фигуры является ведущим мотивом занятий фитнесом, большинство респондентов получают удовольствие от двигательной активности. С утверждением «занятия мне приятны, улучшают мое настроение и самочувствие» также согласилось 90% женщин. Помимо этого, опрошенными выделены мотивы приобретения практических навыков, мотив положительных эмоций и внутренний мотив долга. Для

89% женщин, занимающихся фитнесом, значимой является возможность общения с друзьями во время занятий фитнесом.

Исследование показало, что женщины стремятся стать победительницами проводимых в ходе занятий соревнований (6,3). Несмотря на то, что это желание не является ведущим мотивом, стимулирующим к занятиям физической культурой, оно все-таки играет заметную роль в повышении привлекательности фитнеса. Аналогичная ситуация наблюдается в проявлении мотива к подражанию

Выводы. Исследование позволило выделить значимые и малозначимые мотивы женщин к занятиям фитнесом. Это поможет в дальнейшем более эффективно организовывать занятия фитнесом, наполняя их содержанием, адекватным мотивации заинтересованных лиц.

Данные исследования ориентируют на дальнейшее расширение применения средств фитнеса, имеющих высокий оздоровительный эффект и позволяющих добиться результатов в коррекции фигуры. На занятиях фитнесом с женщинами целесообразно применять игровые формы, а также проводить массовые физкультурные мероприятия с элементами соревновательности.

При оценке эффективности занятий фитнесом женщин следует учитывать данные об их физическом состоянии, а также об уровне физкультурно-оздоровительной компетентности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кружевиц Т.Ю. Физическое воспитание как социальное явление // Наука в олимпийском спорте. 2001. № 3. С. 3–15.
2. Лисицкая Т.С., Сиднева Л.В. Аэробика. Теория и методика. Т. 1. М.: ФАР, 2002. 230 с.
3. Находкин В.В. Мотивация достижения успеха как основа отбора в соревновательной деятельности единоборцев // Вестник Якутского государственного университета им. М.К. Аммосова. 2009. Т. 6. № 4. С. 64–69.
4. Сайкина Е.Г., Пономарев Г.В. Семантические аспекты отдельных понятий в области фитнеса // Теория и практика физической культуры. 2011. № 8. С. 6–10.

LITERATURA

1. Kruzevich T.Yu. Fizicheskoe vospitanie kak social'noe yavlenie // Nauka v olimpijskom sporte. 2001. № 3. S. 3–15.
2. Lisickaya T.S., Sidneva L.V. Aehrobika. Teoriya i metodika. T. 1. M.: FAR, 2002. 230 s.
3. Nahodkin V.V. Motivaciya dostizheniya uspekha kak osnova otbora v sorevnovatel'noj deyatel'nosti edinoborcev // Vestnik Yakutskogo gosudarstvennogo universiteta im. M.K. Ammosova. 2009. T. 6. № 4. S. 64–69.
4. Sajkina E.G., Ponomarev G.V. Semanticheskie aspekty otdel'nyh ponyatij v oblasti fitnesa // Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury. 2011. № 8. S. 6–10.

М. Т. Ахильгова,
Ингушский государственный университет

Выход на пенсию как проблема психологической рефлексии

Для каждого человека работа имеет большое значение: она дает средства к существованию, наделяет определенным социальным статусом, обеспечивает круг социально значимых связей, является стимулом к самоуважению, связана с самореализацией. Выход на пенсию, каким бы он ни был – добровольным или вынужденным, всегда не просто дается человеку. Для него оказывается довольно мучительным переход от активной полноценной, наполненной событиями и значимостью жизни к ее резкому обеднению.

Однако в литературе по возрастной психологии выход на пенсию рассматривается преимущественно в контексте переходного этапа от одного возрастного периода жизни к другому, а его травмирующему эффекту придается недостаточное значение. Между тем, как справедливо указывают В. И. Слободчиков и М. В. Ермолаева, именно выход на пенсию является центральным событием пожилого возраста [2].

Европейское региональное бюро Всемирной организации здравоохранения так определило границы пожилого и старческого возраста: пожилой возраст длится у мужчин с 61 до 74 лет, а у женщин с 55 до 74 лет; с 75-летнего возраста наступает старость, длящаяся до 90-летнего возраста, а лица, старше этого возраста, считаются долгожителями. Всемирной организацией здравоохранения особо выделяется возраст 65 лет, так как во многих странах именно с этого возраста принято уходить на пенсию [3].

В нашей стране, как известно, пока существуют другие границы пенси-



Ингушский государственный университет

онного возраста. Заметим, что в 50–60 лет люди субъективно не ощущают себя старыми. И если позволяет здоровье и есть возможность продолжать трудовую деятельность, то многие в пенсионном возрасте не спешат выходить на пенсию, так как считают, что после наступления пенсионного возраста каждый человек в среднем проживает еще 15–20 лет.

Выход на пенсию связан с коренной ломкой социальных и поведенческих стереотипов, которые складываются у человека десятилетиями, а потому он так травматичен. Далеко не каждый человек, несмотря на пошатнувшееся к этому возрасту здоровье и накопившуюся усталость, может с легкостью принять такое решение и также легко кардинально перестроить свое сознание и свою жизнь. Помимо проблем, связанных с медицинским обслуживанием, сни-

жением материальных возможностей и общего качества жизни, пожилых людей, которые выходят или планируют выходить на пенсию, мучают порой довольно серьезные психологические проблемы, связанные с изменением привычного образа жизни, сужением круга друзей и знакомых. Известно, что многие старики более всего боятся одиночества [1].

Практически все отечественные и зарубежные психологи и представители других гуманитарных наук, изучающие данную проблему, солидарны с мнением, что осознание последствий выхода на пенсию делает процесс принятия данного решения для большинства людей предпенсионного и пенсионного возраста очень трудным.

Разные авторы по-разному трактуют как негативные, так и позитивные изменения, происходящие в жиз-

**МАРЭМ ТУХАНОВНА АХИЛЬГОВА**

доцент кафедры психологии Ингушского государственного университета. Сфера научных интересов: геронтопсихология, этнопсихология, психология стресса, психология развития. Автор 28 опубликованных научных работ

Рассмотрены проблемы, возникающие у людей в связи с выходом на пенсию. Выход на пенсию рассматривается как травмирующее жизненное событие, как переходный этап от одного возрастного периода жизни к другому. Представлены психологические проблемы, связанные с изменением привычного образа жизни, сужением круга друзей и знакомых. По опыту развитых стран рекомендуется разработка и введение программ адаптации лиц старших возрастов к изменениям в жизни при выходе на пенсию.

Ключевые слова: возраст, кризис, поведение, активность, адаптация, здоровье, кризисная ситуация, деятельность, переход, статус.

The article points out the problems that people have in connection with retirement. Retirement is seen as a traumatic life event, as a transition from one age to another. Psychological problems associated with the change of the usual way of life, narrowing the circle of friends and acquaintances are presented. It is recommended to develop and introduce programmes for the adaptation of pensioners at retirement, as in many developed countries.

Key words: age, crisis, behavior, activity, adaptation, health, crisis situation, activity, transition, status.

ни людей после выхода на пенсию. Многочисленные опросы людей показали, что наиболее частыми изменениями люди считают изменение значимости ценностей, углубление рефлексии о прожитых годах жизни, о прежних ценностных приоритетах, причем довольно часто отмечается в этом отношении повышенная критичность. Среди положительных моментов, связанных с выходом на пенсию, отмечается, прежде всего, наступление возраста мудрости и успокоенность.

В этой связи ряд авторов считают, что основным новообразованием этого возраста как раз и является возникновение мудрости, связанное с изменением отношения к собственной жизни и к собственной смерти. Однако данная особенность характерна в большей мере для людей, привыкших заниматься интеллектуальным трудом и обладающих высоким уровнем развития когнитивных способностей, гибкостью и подвижностью ума.

Отечественные ученые также изучали социальные представления работающих людей об образе жизни на пенсии. В результате проведенного исследования было выявлено, что в большинстве своем люди не располагают представлениями о том, чем они могут заняться при отсутствии постоянной занятости на работе, а поэтому не в состоянии спрогно-

зировать новые жизненные обстоятельства. Как правило, при попытке оценки выхода на пенсию принимается во внимание опыт других людей или родственников.

Все авторы проявляют единодушие в вопросе о том, что после выхода на пенсию каждый человек проходит этап адаптации, который часто протекает достаточно мучительно, но уровень негативных переживаний зависит от индивидуальных особенностей, характера и обстоятельств. При этом авторы указывают, что необходима определенная психологическая подготовка для выхода на пенсию, содержание которой связано с такими факторами адаптации, как организация свободного времени и выбор деятельности после выхода на пенсию. Необходимо признать, что существует и такая часть лиц пенсионного возраста, которая оказывается готовой к адаптации, к новому образу жизни, полноценно используя свободное время и заводя новый круг знакомых и друзей [4].

Вышедший на пенсию человек всегда переживает кризис, связанный с новой социальной ситуацией. По мнению большинства авторов, наиболее эффективной стратегией совладающего поведения в кризисной ситуации является техника «антиципирующего совладания». Она связана с разработкой стратегии адаптации и готовности к жиз-

ни в новых условиях, с планированием нового образа жизни, который включает распределение свободного времени, привыкание к другому жизненному укладу, поиск альтернативных путей взаимодействия с социальным окружением. Не менее важным аспектом совладающего поведения является выработка сознательного стремления принять новый образ жизни с позитивной позиции, предполагающей освобождение от жестких ограничений по содержанию и времени повседневных занятий, создание условий для проявления ранее не реализованных способностей человека.

Переход к преклонному возрасту выражается в кризисе идентичности, внутриличностном кризисе. Его предпосылки связаны с приметами старения, которые вначале замечаются близкими людьми, а лишь затем самим человеком. В связи с тем, что физиологические процессы старения наступают постепенно, этот процесс растянут во времени, а потому осознание старости может наступить неожиданно, мучительно переживаться, приводить к различным внешним и внутренним конфликтам. Самоощущение человека в этот период может сильно измениться, могут появиться фиксации на своем состоянии, на прислушивании к своим ощущениям, связанным с организмом.

В некоторых случаях кризис идентичности в пенсионном возрасте по интенсивности переживаний в связи с соматическими и физиологическими изменениями сравнивают с кризисом, переживаемым подростками. Однако, как указывают авторы, кризис позднего возраста протекает гораздо болезненнее, интенсивность переживаний, связанная со старением тела, ухудшением здоровья и возможностей пожилых людей, переживается многими из них как личная драма, связанная с тем, что все заканчивается [5].

Очень часто лица пенсионного возраста продолжают свою трудовую деятельность с той целью, чтобы не отягощать материально свою семью,

даже в случае, когда семья финансово обеспечена и не нуждается в дополнительных материальных вливаниях. Одиноким пенсионеров на работу выталкивает обычно жесткая нужда и нехватка общения. Работающие пенсионеры высоко оценивают понятие благосостояния, дорожат своей работой в связи с наличием уважения окружающих, для них важен также уровень доступа к власти.

Проведенный анализ литературы позволяет констатировать, что лица пенсионного возраста, продолжающие свою трудовую деятельность, чувствуют себя более уверенно, имеют более высокую самооценку, в большей мере испытывают удовлетворенность жизнью в целом. Данная категория пенсионеров отличается большим психологическим равновесием, они чувствуют себя востребованными и достойными людьми.

В США психологическое сопровождение профессиональной карьеры человека актуально в любом возрасте. В Америке разработано и введено в действие множество программ по обучению пенсионеров. В высших учебных заведениях стран Европы на студенческой скамье можно встретить людей пенсионного возраста, которые получают второе или третье высшее образование. Для них это не просто переподготовка, но и способ дальнейшего интеллектуального развития, позволяющий

замедлить процессы угасания когнитивных функций.

В современных условиях пенсионеров можно отнести к особой социальной группе населения, которая существенно отличается от всех других групп. Для российских пенсионеров, как правило, характерно плохое состояние здоровья по сравнению с другими социальными группами и группами пенсионеров большинства развитых индустриальных стран, что снижает их работоспособный потенциал и порождает стереотип восприятия данной группы как обузы для семьи, для общества и даже для государства. При этом в нашей стране отсутствует система психологического консультирования по вопросам профессионального самоопределения после выхода на пенсию, также система психологической подготовки к выходу на пенсию и система психологического сопровождения во время переадаптации.

Вопрос о повышении пенсионного возраста в России в период с 2019 обсуждается на уровне правительства, но окончательного решения еще нет. Постановка этого вопроса связана с тем, что продолжительность жизни россиян изменилась в лучшую сторону, а возраст выхода на пенсию в других странах существенно выше. Как представляется, вместе с увеличением продолжительности трудовой деятельности

в силу более позднего выхода на пенсию мужчин и женщин должна быть увеличена и социальная, психологическая и материальная поддержка лиц пенсионного возраста.

Анализ литературы, да и обыденный опыт каждого из нас показывают, что выход на пенсию может сравниться с такими важными жизненными событиями, как вступление в брак, наличие серьезной травмы или болезни и др. Отличие состоит прежде всего в том, что люди боятся старости, так как большинство ожидает от нее слабости, дряхлости, одиночества, социальной бесполезности. Многие испытывают страх перед собственной беспомощностью.

Таким образом, изучение социально-психологических, психологических и психофизиологических проблем людей пенсионного возраста представляет одну из важнейших комплексных проблем социально-гуманитарных наук, и не в последнюю очередь психологической науки. И, конечно, эта проблема имеет первостепенное значение для практической деятельности органов власти и управления, социальной защиты и медицинского обслуживания населения, которые остро нуждаются в обоснованных рекомендациях о содержании и формах работы с лицами старших возрастов, доля которых в составе населения будет год от года только возрастать.

ЛИТЕРАТУРА

1. Елютина М.Э., Чеканова Э.Е. Социальная геронтология: учеб. пособие. Саратов: СГТУ, 2001. С. 76–77.
2. Ермолаева М.В. Практическая психология старости. М.: Эксмо-Пресс, 2002. 96 с.
3. Классификация возрастных групп по ВОЗ. Социальная защита ветеранов. Региональное законодательство. URL: <http://myuniversity.ru/http://do.gendocs.ru/docs/index-173681.ht>. (дата обращения: 30.05.2018).
4. Прокопеев И.О. Особенности эмоционального состояния и психологическое благополучие мужчин и женщин пенсионного возраста с разным рабочим статусом: дис. ... канд. псих. наук. Ростов н/Д, 2017.
5. Шаповаленко И.В. Психология развития и возрастная психология: учебник для бакалавров. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2013.

LITERATURA

1. Elyutina M.E., Chekanova E.E. Social'naya gerontologiya: ucheb. posobie. Saratov: SGTU, 2001. S. 76–77.
2. Ermolaeva M.V. Prakticheskaya psihologiya starosti. M.: Ehksmo-Press, 2002. 96 s.
3. Klassifikatsiya vozrastnykh grupp po VOZ. Social'naya zashchita veteranov. Regional'noe zakonodatel'stvo. URL: <http://myuniversity.ru/http://do.gendocs.ru/docs/index-173681.ht>. (data obrashcheniya: 30.05.2018).
4. Prokopenko I.O. Osobennosti ehemocional'nogo sostoyaniya i psihologicheskoe blagopoluchie muzhchin i zhenshchin pensionnogo vozrasta s raznym rabochim statusom: dis. ... kand. psih. nauk. Rostov n/D, 2017.
5. Shapovalenko I.V. Psihologiya razvitiya i vozrastnaya psihologiya: uchebnik dlya bakalavrov. 2-e izd., pererab. i dop. M.: Yurajt, 2013.

Р. Т. Гасанлы,
Бакинский государственный университет

Нюансы общения древних новгородцев



Бакинский государственный университет

Языковая картина мира «формируется системой ключевых концептов и связывающих их инвариантных ключевых идей. Ключевые концепты служат своего рода ключом к пониманию важных особенностей культуры народа» [7, с. 11]. «Ключевым сквозным мотивом русской языковой картины мира является внимание к нюансам человеческих отношений» [4, с. 5]. «Одним из способов их реализации является общение, локализованное в русской языковой картине мира во времени и пространстве» [3, с. 184].

Объектом настоящего исследования явились нюансы общения жителей древнего Новгорода. Материалом исследования явились новгородские берестяные грамоты.

«В контексте русского речевого этикета название по имени-отчеству является свидетельством определенной степени уважения к взрослому человеку» [6, с. 39]. В грамотах

использовались имена как в полной, так и в сокращенной форме. Довольно активно употребляются уменьшительно-ласкательные обращения.

В сокращенной форме даны следующие имена собственные:

Василь – сокр. от *Василий* (№ 9, 496): ꙗ Гостаты къ *Васильви*.

Григша – сокр. от *Григорий* (№ 3): Поклонъ ꙗ *Григши* къ Юсифу.

Да[н]...ль – сокр. от *Данила* (№ 231): ꙗ Твьрьдилъ къ *Данль*.

Дьмитрь – сокр. от *Дмитрий* (№ 202, 218, 286, 410, 689, 735, 776, 839): На *Домитрь* возати доложикъ.

Кондрь – сокр. от *Кондратий* (№ 532): Оу *Кондра* тако въ двою.

Особый интерес в письмах вызывают формы имени Матфей. В грамотах 90-х годов XII века отражена форма **Мафен** (№ 463, 550, 717): Поклонъ ꙗ *Федора* и ꙗ *Коузми* и ꙗ *хого деслика Сидору* и к *Мавию*. А в грамоте XIII века употребляет-

ся форма **Матее** (№ 439): Ожети не возало *Матее* капи воложи ю со Проусомо ко мне.

Колебания в написании данного имени были связаны с тем, что звук [ф] не был свойствен древнерусскому языку. Буква «Ф» использовалась только в заимствованных словах. Учитывая то, что звук [ф] был непривычен восточным славянам, его пытались заменить схожими звуками или вообще опускали, что и отражается в написании данного имени.

Миҳаль – сокр. от *Михаил* (№ 225, 318 (2), 404, 682, 713, 726): Оу *Миҳала* ꙗберана половина беле са добра же меѣ одине.

Оркадь – сокр. от *Аркадий* (№ 672): И *Оркадь* вьльли бѣ себѣ жьнитиса нѣ вода.

Пелага – сокр. от *Пелагея* (№ 657): Покланание ꙗ *Пелаге* ка Аѡимие.

Таня – сокр. от *Татьяна* (№ 129): Да переслышываи о *Таньи* цо бѣ не блodiла цого зра.

Федо – сокр. от *Фёдор* (№ 531): Нынеца *Федо* прѣхаво оуслышаво то слово и выгонало сетроу мою и хотело потати.

В процессе коммуникации широко используются и экспрессивно-оценочные элементы. В новгородских берестяных грамотах наглядно отражены имена собственные, образованные с помощью уменьшительно-ласкательных элементов. Они используются тогда, «когда говорящий желает выразить ласковое отношение к собеседнику» [5, с. 113]. В письмах в качестве основного способа выражения экспрессивности используется суффиксация. Об этом свидетельствуют такие имена собственные, как:

**РАМИЛИЯ ТОФИК КЫЗЫ ГАСАНЛЫ**

преподаватель Бакинского государственного университета. Сфера научных интересов: русская филология, историческая грамматика русского языка, лингвокультуралогия. Автор 4 опубликованных научных работ

На материале берестяных грамот рассматриваются нюансы общения древних новгородцев. В ходе проведенного анализа выявлено 821 имя собственное. Они приводятся в памятниках письменности как в полной, так и в сокращенной форме. При этом активно используются уменьшительно-ласкательные обращения.

Ключевые слова: языковая картина мира, новгородские берестяные грамоты, нюансы общения.

Consider the nuances of communication of the ancient Novgorodians. The study was carried out on the material of the Novgorod birchbark gramoties. In the course of the analysis, 821 names were identified. Names are given in the literary monuments in both full and abbreviated form. At the same time, diminutively petting appeals are actively used.

Key words: language picture of the world, Novgorod birchbark gramoties, nuances of communication.

Бориска – уменьш.-ласкат. к *Борис* (№ 138): Оу *Бориска* полоутора роуѡблѡ.

Глѣбѣка – уменьш.-ласкат. к *Глеб* (№ 739): Отъ *Глѣбѣка* къ волоѡшаномѣ.

Гришка – уменьш.-ласкат. к *Гриша* (№ 141): Оу Сидора оу Тадоуѡ оу Ладопги положила *Гришка* с Костою а во тоболаѡх.

Данилка – уменьш.-ласкат. к *Данила* (№ 186): Возми оу Канунико выѡ десѡт лосои а другую десѡт возми оу *Данилки*.

Захарка – уменьш.-ласкат. к *Захар* (№ 310): С ѡлова пришли за тебѡ *Захарка* да *Нестерке*.

Игнатка – уменьш.-ласкат. к *Игнатий* (№ 496): *Игнаткъ* Симѡевѣ з братомѣ *Маѡхумко*.

Илька – уменьш.-ласкат. к *Илья* (№ 842): ѡ дѡка и ѡ *Илькѣ*.

Климець – уменьш.-ласкат. к *Клима* (№ 311, 531, 707, 725): Твои ѡереншани ѡело бию те што ѡси ѡодада деревенеку *Климецу* ѡпарину.

Кѡзека – уменьш.-ласкат. к *Кузя* (№ 163): А *Кѡзеке* соци абы не истѣрале кѡно.

Маѡхумко – уменьш.-ласкат. к *Максим* (№ 496): Игнаткъ Симѡевѣ з братомѣ *Маѡхумко*.

Миѡалько (Михалка) – уменьш.-ласкат. к *Михаил* (№ 937): Послале ѡсемѣ со *Миѡалькою* сто коробѣи.

Мѣкѣфорко – уменьш.-ласкат. к *Микифор* (№ 314): *Мѣкѣфорко* хѣцѣт оу тѣбѣ прошатѣса на лунѣну.

Нестерка – уменьш.-ласкат. к *Нестер* (№ 310): *Захарка* да *Нестерке* жили за ѡлексеѡ за ѡукою.

Осипокѣ – уменьш.-ласкат. к *Осип* (№ 477): Друѡгю *Осипоко* землици мало а пожни оимаѡтъ.

Осташѣка – уменьш.-ласкат. к *Алексей* (№ 755): Позвале мене Олекѣсѣи на гумно ажѣ *Осташѣка* овѣдѣ молоти.

Петрѣка – уменьш.-ласкат. к *Пѣтр* (№ 821, 850, 877): Отъ Нѣгѣла къ *Петрѣкоу* и къ *Аѡшпи*.

Селиванка – уменьш.-ласкат. к *Селиван* (№ 521): На том са шлю ѡнали оу мене *Селиванке* да *Миѡаеке* да *Аѡвець*.

Сидорка – уменьш.-ласкат. к *Сидор* (№ 689): Оу другога *Сидорка* взале поло коробѣи овса поло коробѣи жита.

Смешка – уменьш.-ласкат. к *Семѣн* (№ 11, 186, 243, 689): Поклонѣ ѡ *Смешка* Фоми.

Сѣпанѣць – уменьш.-ласкат. к *Степан* (№ 241): Заплати *Сѣпанѣцу* къ Рожеству.

Тимошка – уменьш.-ласкат. к *Тимофей* (№ 300, 582): И Тѣрохѣ возилѣсь быле в имовѣ хоромѣ а *Тимошка* въ Тѣроховѣ.

Фодорка – уменьш.-ласкат. к *Фѣдор* (№ 138, 417, 757): Носилѣ *Фодорку* Слепеткову сѣ збратѣю.

Иванѣка – уменьш.-ласкат. к *Иван* (№ 87, 102, 138, 226, 260, 496, 667): Велиле верше имати твораѣе и виновати одну три коробѣи оуѣ *Иванка*.

Аѡвець – уменьш.-ласкат. к *Яков* (№ 521): На том са шлю ѡнали оу

мене *Селиванке* да *Миѡаеке* да *Аѡвець*.

Аѡка – уменьш.-ласкат. к *Яна* (№ 731): Покланѣние ѡ *Аѡкѣ* со сѣлатоѡ ко *Аринѣ*.

В новгородских берестяных грамотах в большом количестве использованы обращения «господин» и «госпожа». Данные формы «предназначались для людей привилегированных групп» [1, с. 9].

Господинѣ – № 17, 23 (2), 31, 49 (2), 67, 94 (5), 102, 131, 133, 135, 140, 147, 148, 157 (6), 167, 226, 242, 243 (4), 248, 257, 297 (2), 300, 301 (4), 302, 304, 305 (4), 310 (5), 311, 312, 359 (3), 361 (6), 406, 446 (7), 466, 469 (3), 474 (2), 531 (3), 540, 579, 594, 610 (5), 693, 757. Например: Пришли *Осподине* цѣлкѣ с проста а мы не с миѣмѣ имѣтѣ ржи безѣ твоего слова.

В берестяных грамотах XII века зафиксирована форма женского рода «**господыня**» (№ 84): Възми оу *господыни* три на десѣте рѣзане. А в грамотах XIII–XIV веков употребляется уже новая форма «**госпожа**» (№ 354, 358, 578, 682, 765): што ѡсми *гже* тобѣ далѣ полтину дѣти бириѡу.

Встречаются также обращения, в которых раскрываются родственные связи. К ним относятся:

Братѣ – *брат* (№ 68, 82, 283, 296, 344, 414, 531 (4), 548, 675, 724 (2), 749, 752, 765 (2), 818, 829): А ты *братѣ* нѣ дѣѡиси сѣде ли ти быть тамо ли в Соши.

Братѣце мои – *братец мой* (№ 605): И покланѣю ти са *братѣце мои* то си хѡта мѣлви ты еси мои а ѡ твои.

Васильева жена – *жене Василия* (№ 67), **Миѡаилова жена** – *жене Михаила* (№ 307): Поклоно ѡ *Аѡка* ко *Василью* и ко *Васильевѣ женѣ*. Оспоже нашей *Настасѣи Миѡаиловѣ женѣ*.

Вѣицина шоуринѣ – *шурин Войцѣна* (№ 78): *Вѣицина шоурина* на конѣ и сани и хѡмоуто и воже и о голове и попоноу.

Дѣтѣки мои – ласковое обращение. *Дѣтки мои* (№ 474): *Дѣтѣкѣ мои* зобижѡны жѡна моѡ зобижѡна.

Мѣстиловѣ сынѣ – *сын Мѣстила* (№ 68): А ци воспрашеет *Мѣстиловѣ сыно* цѡго малаго дай туѡ стою.



Грамота № 9 (сер. XII в.). «От Гостяты Василию. Что мне дал отец и родичи дали в придачу, то за ним. А теперь, женясь на новой жене, мне он не дает ничего. Ударив по рукам (в знак новой помолвки), он меня прогнал, а другую взял в жены. Приезжай, сделай милость»

Петровъ братъ – брату Петра (№ 5): Постои за нашего сиротоу молви дворанину Павлу Петрову брату дати грамотѣ не дасть на него.

Сынъ мой – сын мой (№ 22, 421): Ходиль ѿсподину снѣ мои.

Щадо моѣ – ласковое обращение. Дитя мое (№ 125): И ты щадо моѣ издѣи при собѣ да привези сѣмо.

В письмах на бересте отмечены формы обращения к человеку по занимаемой должности:

Князь — князь (№ 794, 872): Кнѣзь кѣпцѣ надѣливати аци ти присъле кѣ тѣбѣ.

Староста (№ 253): А ты старосто сбири.

В некоторых берестяных грамотах отражается религиозная тематика:

Богъ – Бог (№ 283, 305, 503, 548, 549, 622, 675, 831, 944): Благосовита Бого. За вы БаА молку.

Поганыи – язычники (№ 317): За то гнѣ бжии на васо меце поганьи.

Таким образом, проведенное исследование раскрывает нюансы общения близких родственников, знакомых. Жители древнего Новгорода очень уважительно относились друг к другу, использовали при этом уменьшительно-ласкательные суффиксы.

Исследование показало, что в новгородских берестяных грамотах в общей сложности представлено **821** имя собственное. Из них **739** даны в полной форме, **31** слово употребляется в сокращен-

ной форме, а **43** формы образованы при помощи уменьшительно-ласкательных суффиксов.

Мы видим, что лингвистическое по своей методологии изучение вполне утилитарных древних текстов проливает свет на языковую картину мира и позволяет продвигаться вперед в понимании генезиса современной культуры русского народа. Это еще раз напоминает нам о необходимости полноценного использования междисциплинарных связей социально-гуманитарных наук в исследованиях и в преподавании в высшей школе в интересах целостного познания культурно-исторического процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адамчик Н.В. Самый полный курс русского языка. Минск: Харвест, 2011. 848 с.
2. Гейдарова Э.А. К вопросу о ключевых идеях русской лингвокультуры (на материале русского островного говора Азербайджана) // Вестник Волжского ун-та им. В.Н. Татищева. 2016. № 3. Т. 1. Филологические науки. 172 с.
3. Гейдарова Э.А. Языковой портрет русского островного говора Азербайджана. М.: Университетская книга, 2017. 304 с.
4. Зализняк А.А., Левонтина И.Б., Шмелев А.Д. Ключевые идеи русской языковой картины мира. М.: Язык славянской культуры, 2005. 544 с.
5. Земская Е.А. Русская разговорная речь. Общие вопросы. Словообразование. Синтаксис. М.: Наука, 1981. 278 с.
6. Формановская Н.И. Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика. М.: ИКАР, 2007. 103 с.
7. Шмелев А.Д. Русская языковая модель мира: Материалы к словарю. М.: Языки славянской культуры, 2002. 224 с.

LITERATURA

1. Adamchik N.V. Samiy polniy kurs russkogo yazyka. Minsk: Harvest, 2011. 848 s.
2. Geydarova E.A. K voprosu o klyuchevih ideyah russkoy lingvokultury (na materiale russkogo ostrovnogo govora Azerbaydzhana) // Vestnik Volzhskogo un-ta im. V.N. Tatishcheva. 2016. № 3. T. 1. Filologicheskie nauki. 172 s.
3. Geydarova E.A. Yazykovoy portret russkogo ostrovnogo govora Azerbaydzhana. M.: Universitetskaya kniga, 2017. 304 s.
4. Zaliznyak A.A., Levontina I.B., Shmelev A.D. Klyuchevye idei russkoy yazykovoy kartini mira. M.: Yazyk slavyanskoy kultury, 2005. 544 s.
5. Zemskaya E.A. Russkaya razgovornaya rech. Obshie voprosi. Slovoobrazovanie. Sintaksis. M.: Nauka, 1981. 278 s.
6. Formanovskaya N.I. Rechevoe vzaimodeystvie: kommunikatsiya i pragmatika. M.: IKAR, 2007. 103 s.
7. Shmelev A.D. Russkaya yazykovaya model mira: Materiali k slovaryu. M.: Yazyki slavyanskoy kultury, 2002. 224 s.

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 государственным организациям 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 dpi.

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

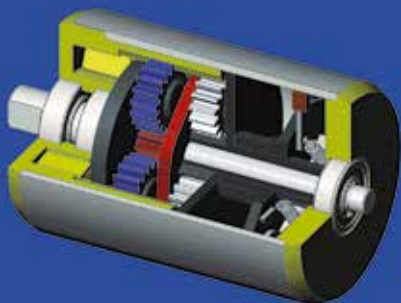
1 полоса – 18 000 руб.

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

Е.В. Сафронов, И.А. Шарифуллин, А.Л. Носко

Устройства безопасной эксплуатации гравитационных роликовых конвейеров паллетного типа



Сафронов Е. В., Шарифуллин И. А., Носко А. Л. Устройство безопасной эксплуатации гравитационных роликовых конвейеров паллетного типа: монография / Е. В. Сафронов, И. А. Шарифуллин, А. Л. Носко. — М: Университетская книга, Редакционно-издательский дом РосНОУ, 2018 — 72 с., ил.

ISBN 978-5-89789-122-1

ISBN 978-5-98699-286-0

Рассмотрены особенности гравитационных роликовых систем паллетного типа, типы и конструкции используемых в них поддонов. Приведены результаты обзора и анализа конструкций устройств безопасной эксплуатации роликовых гравитационных систем паллетного типа — тормозных роликов и устройств остановки и разделения паллет, предложена их классификация. Разработана математическая модель и предложена методика расчета допустимой скорости движения паллет в гравитационном стеллаже. Представлен стенд, позволяющий имитировать реальные режимы эксплуатации и проводить испытания тормозных роликов различных типов, применяемых в паллетных гравитационных роликовых конвейерах отечественных и зарубежных производителей.

Для научных и инженерно-технических работников машиностроительной промышленности Российской Федерации. Может быть полезна для студентов, обучающихся по специальности «Наземные транспортно-технологические средства» специализации «Подъемно-транспортные, строительные, дорожные средства и оборудование».

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