

Новосибирский государственный педагогический университет

Вестник педагогических инноваций

№ 3(51) 2018

ВСЕРОССИЙСКИЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ



Алтыникова Наталья Васильевна

главный редактор,
кандидат педагогических наук,
чл.-корр. МАНПО, проректор по
стратегическому развитию

Маруцак Евгения Борисовна
заместитель главного редактора,
кандидат психологических наук,
директор Института
дополнительного образования

Редакционная коллегия

Агавелян Р. О., д-р пед. наук, проф. (Новосибирск);
Андриенко Е. В., д-р пед. наук, проф., академик МАНПО (Новосибирск);
Андронникова О. О., канд. психол. наук, проф. (Новосибирск);
Серый А. В., д-р психол. наук, проф. (Кемерово);
Смолянинова О. Г., д-р пед. наук, проф., академик РАО (Красноярск);

Редакционный совет

Герасёв А. Д., председатель ред. совета, д-р биол. наук, проф., академик МАНПО (Новосибирск);
Артамонова Е. И., д-р пед. наук, проф., президент МАНПО (Москва);
Гончаров С. А., д-р филол. наук, проф. (Санкт-Петербург);
Жафяров А. Ж., д-р физ.-мат. наук, проф., чл.-корр. РАО (Новосибирск);
Кудинов С. И., д-р психол. наук, проф. (Москва);
Нечаев В. Д., д-р полит. наук, проф. (Москва);
Синенко В. Я., д-р пед. наук, проф., академик РАО (Новосибирск);
Яницкий М. С., д-р психол. наук, проф. (Кемерово);
Сидоркин А. М., д-р наук, проф., Роуд-Айленд колледж (Провиденс, США).

Учредитель:

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет»

Журнал включен в Перечень рецензируемых научных изданий ВАК (педагогические науки; психологические науки)

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций ПИ № 77-13977 от 18 ноября 2002 г.

Журнал размещен в Научной электронной библиотеке и включен в базу данных «Российский индекс научного цитирования» (РИНЦ)

© ФГБОУ ВО «НГПУ», 2018

Все права защищены

СОДЕРЖАНИЕ

КАЧЕСТВО ИННОВАЦИЙ В ОБРАЗОВАНИИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Смолянинова О. Г., Коршунова В. В. (Красноярск). Медиация в образовании в контексте модернизации педагогического образования: опыт Сибирского федерального университета	5
Ярославцева Н. В. (Новосибирск). Система образовательных услуг в Западно-Сибирском регионе: традиции и инновации	14
Полицинская Е. В. (Юрга), Куровский В. Н. (Томск). Современные образовательные технологии формирования конкурентоспособного выпускника вуза	21
Ряписов Н. А., Карачурин А. С. (Новосибирск). Маркетинговая деятельность педагогического университета по продвижению естественнонаучных образовательных программ подготовки	29
Ганичева А. В. (Тверь). Оценка качества обучения с применением логического метода	37

ИННОВАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Саламатина Ю. В. (Екатеринбург). Закономерности определения степени сформированности эмпатийной культуры будущих учителей	43
Трухин А. В. (Челябинск). Готовность к самообразовательной деятельности в психолого-педагогическом аспекте	51
Лаврентьева З. И., Леонова Е. Е. (Новосибирск). Закрепление социального опыта, полученного в замещающей семье, как условие педагогического содействия подросткам в ситуации возврата	58
Ряписова А. Г., Чебанова Ю. А. (Новосибирск). Сказкотерапия как метод формирования толерантного отношения младших школьников в инклюзивном образовании	66
Кузь Н. А., Бережинская Т. В. (Новосибирск). Организация сетевого взаимодействия дошкольной образовательной организации с социальными партнерами «безопасный перекресток»	73

ПРАКТИКА РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Острроверхая И. В., Андреева Н. В., Мондраева Е. З., Егорова И. Р. (Калининград). Смешанное обучение в преподавании английского языка на нелингвистических специальностях вуза	80
Бактыбаева А. Т. (Алматы, Казахстан). Применение электронного учебного пособия для организации самостоятельной работы студентов-иностранцев при обучении профессиональному русскому языку	90
Федотова Н. Л., Васильева А. В. (Санкт-Петербург). Особенности организации интерактивного обучения иностранным языкам	98
Тихомирова Е. Е. (Новосибирск). Обучение русскому языку в контексте стратагемного менталитета китайской культуры	106

Журнал основан в 2002 г.
Выходит 4 раза в год
Электронная верстка И. Т. Ильюк
Редактор Е. А. Бутина
Адрес редакции:
630126, г. Новосибирск,
ул. Виллойская, 28, т. (383) 244-06-62

Печать цифровая. Бумага офсетная.
Усл.-печ. л. 9,9. Уч.-изд. л. 8,2.
Тираж 100 экз. Заказ № 74.
Формат 70×108/16.
Цена свободная
Подписано в печать
Отпечатано в Издательстве НГПУ

Novosibirsk State Pedagogical University

Journal of Pedagogical Innovations

№ 3(51) 2018
ALL-RUSSIA
SCIENTIFIC-PRACTICAL
JOURNAL



Natalya Vasilevna Altynikova
Editor-in-chief,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Corr.-Member of the ASMPE, Pro-Rector of
Novosibirsk State
Pedagogical University

Evgeniya Borisovna Maruschak
Assistant Editor-in-chief,
Candidate of Psychological Sciences,
Head of the Institute
of Additional Education

Editorial Board

- R. O. Agavelyan*, Dr. of Psychology Sciences, Professor, Novosibirsk.
E. V. Andrienko, Dr. of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of ASMPE, Novosibirsk.
O. O. Andronnikova, Cand. of Psychology Sciences, Associate Professor, Novosibirsk.
A. V. Seryj, Dr. of Psychology Sciences, Professor, Kemerovo.
A. G. Smolyanynova, Dr. of Pedagogical Sciences, Prof., Academician of the RAE, Krasnoyarsk

Editorial Council

- A. D. Gerasev*, Chairman of Editorial Council, Dr. of Biological Sciences, Prof., Academician of ASMPE, Novosibirsk.
E. I. Artamonova, Dr. of Pedagogical Sciences, Professor, President ASMPE, Moscow.
S. A. Goncharov, Dr. of Philological Sciences, Professor, St. Petersburg.
A. Zh. Zhafyarov, Dr. of Physical and Mathematical Sciences, Professor, Corr.-Member of the RAE, Novosibirsk.
S. I. Kudinov, Dr. of Psychology Sciences, Professor, Moscow.
V. D. Nechaev, Dr. of Political Sciences, Professor, Moscow.
V. Ya. Sinenko, Dr. of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of the RAE, Novosibirsk.
M. S. Yanickiy, Dr. of Psychology Sciences, Professor, Kemerovo;
A. M. Sidorkin, PhD, Professor, Road Island College (Providence, USA).

The founders of the journal:

Federal state budgetary educational institution of higher education Novosibirsk State Pedagogical University

The Journal is included in the Higher Attestation Commission List of Peer-reviewed Scientific Journals (Pedagogical Sciences; Psychological Sciences)

© Novosibirsk State Pedagogical University, 2018
All rights reserved

The journal is registered by Federal service on supervision in sphere of communication, information technologies and mass communications PI № 77-13977 from November, 18th, 2002

The journal is placed in the Scientific electronic library and is included in the Russian Scientific Citation Index

CONTENTS

THE QUALITY OF INNOVATIONS IN EDUCATION: THEORY AND PRACTICE

Smolyaninova O. G., Korshunova V. V. (Krasnoyarsk). Mediation in education in the context of pedagogical education modernization: the Siberian federal university experience	5
Yaroslavtseva N. V. (Hovosibirsk). The system of educational services in the West Siberian region: traditions and innovations	14
Politsinskaya E. V. (Yurga), Kurovsky V. N. (Tomsk). Modern educational technology of forming the competitive graduate	21
Ryapisov N. A., Karachurin A. S. (Novosibirsk). Marketing activity of pedagogical university for the promotion of natural-science educational training programs.....	29
Ganicheva A. V. (Tver). Quality assessment of training with the logical method application	37

INNOVATIVE PROVISION OF EDUCATIONAL PROCESS

Salamatina I. V. (Yekaterinburg). Regularities in determining the formation degree of the empathic culture of future teachers	43
Trukhin A. V. (Chelyabinsk). Readiness for self-educational activity in psychological and pedagogical aspect	51
Lavrenteva Z. I., Leonova E. E. (Novosibirsk). Assistance of social experience received in the substitutional family, as the condition of pedagogical assistance to adolescents in the return situation	58
Ryapisova A. G., Chebanova J. A. (Novosibirsk). Fairytale therapy as a method of forming tolerance of junior schoolchildren in inclusive education	66
Kuz N. A., Berezinskaya T. V. (Novosibirsk). Cooperation organization of the preschool educational institution and the social partners «safe crossroad».....	73

PRACTICE OF INNOVATIVE EDUCATION INTRODUCTION

Ostroverkhaia I. V., Andreeva N. V., Mondraeva E. Z., Egorova I. R. (Kaliningrad). Blended learning in teaching the english language to non-linguistic learners of higher school.....	80
Baktybayeva A. T. (Almaty, Kazakhstan). Application of the electronic manual for the organization of independent work of foreign students in the training of the professional Russian language	90
Fedotova N. L. Vasilieva A. V. (Saint Petersburg). The organization features of interactive foreign language teaching.....	98
Tikhomirova E. E. (Novosibirsk). Learning Russian language in the context of stratageme mentality of Chinese culture	106

The journal is based in 2002 Leaves 4 yearly Electronic make-up operator I. T. Iliuk Editor E. A. Butina Editors address: 630126, Novosibirsk, Vilyuiskaya, 28, т. (383) 244-06-62	Printing digital. Offset paper Printer's sheets: 9,9. Publisher's sheets: 8,2. Circulation 100 issues Order № 74. Format 70×108/16 Signed for printing
--	--

КАЧЕСТВО ИННОВАЦИЙ В ОБРАЗОВАНИИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

УДК 378

Смолянинова Ольга Георгиевна

Доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, директор, Институт педагогики, психологии и социологии, Сибирский федеральный университет.

E-mail: smololga@mail.ru

Коршунова Вера Владимировна

Кандидат педагогических наук, доцент, Институт педагогики, психологии и социологии, Сибирский федеральный университет. E-mail: wera7@mail.ru

МЕДИАЦИЯ В ОБРАЗОВАНИИ В КОНТЕКСТЕ МОДЕРНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОПЫТ СИБИРСКОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА

Проблема и цель. Статья посвящена практико-ориентированной подготовке уникальных специалистов – медиаторов в сфере образования, раскрытию особенностей применения технологий медиации в образовательной организации в контексте поликультурности, востребованности и проблематизации Красноярского края. Цель статьи – прояснение отношения субъектов образовательного процесса к медиации. В исследовании участвовали представители администрации и обучающиеся федерального университета, педагогические кадры, использующие метод медиации в профессиональной деятельности.

Методология и методы. Основными методами исследования выступили анализ и обобщение научной литературы, выявление лучших зарубежных и российских практик, нормативной документации РФ и Красноярского края, обобщение данных отчетов Главного управления образования администрации города Красноярска, результатов исследования, выполненного при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований в рамках научного проекта № 18-013-00528 «Исследование медиативных практик в сфере образования для гармонизации межнациональных отношений в поликультурной среде» по определению содержания практико-ориентированной подготовки будущих медиаторов для сферы образования как уникальных специалистов, применяющих технологии медиации в вопросах выстраивания альтернативного мирного разрешения конфликта, возникшего среди субъектов образовательного процесса.

Результаты. В статье выявлены основные направления содержания практико-ориентированной подготовки будущих медиаторов в период их обучения в магистратуре федерального университета, описаны технологии использования метода медиации в профессиональной деятельности в сфере образования с учетом поликультурной специфики региона.

Особое внимание уделяется проектированию содержания магистерской модульной программы «Медиация в образовании», ориентированной на удовлетворение спроса рынка труда в профессионалах высокого уровня, способных осуществлять содействие в процессах социализации и интеграции иностранных граждан, помощь в выстраивании межкультурной коммуникации и взаимопонимания между мигрантами и коренным населением Красноярского края. Основная цель программы подготовки специалистов-медиаторов для сферы образования – профессиональная подготовка современных специалистов, владеющих технологией поликультурной медиации,

способных осуществлять посреднические действия в разрешении поликультурных конфликтов, владеющих стратегиями и тактиками ведения переговоров в таких сферах, как образование, управление, социальная защита.

Заключение. Подготовка медиаторов в сфере образования учитывает запросы регионального, российского рынка труда в квалифицированных специалистах, готовых профессионально сопровождать и профилактировать проблемные ситуации в системе образования и социальной сфере, связанные с миграционными процессами средствами продуктивной коммуникации на основе выбора альтернативных способов разрешения конфликтов и выработки эффективных и выгодных для всех сторон решений. Таким образом, межкультурный характер модели образовательного процесса Сибирского федерального университета обуславливает необходимость практического применения приобретаемых знаний и навыков межкультурного взаимодействия непосредственно в процессе обучения и способствует формированию конфликтной компетенции как важной составляющей профессиональной подготовки в соответствии со спецификой поликультурной среды региона и реализации непрерывности образования и профессионального развития.

Ключевые слова: непрерывное педагогическое образование, практическая направленность подготовки, модульная программа подготовки, международное сотрудничество, международная интеграция, медиация, образование, сетевое взаимодействие, посредничество, подготовка медиаторов.

Smolyaninova Olga Georgievna

*Doctor of pedagogical Sciences, Professor, academician of RAO, Director,
Institute of pedagogy, psychology and sociology, Siberian Federal University.
E-mail: smololga@mail.ru*

Korshunova Vera Vladimirovna

*Candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, Institute of pedagogy,
psychology and sociology, Siberian Federal University. E-mail: wera7@mail.ru*

**MEDIATION IN EDUCATION IN THE CONTEXT
OF PEDAGOGICAL EDUCATION MODERNIZATION:
THE EXPERIENCE OF SIBERIAN FEDERAL UNIVERSITY**

The article is devoted to the practice-oriented preparation of mediators as unique specialists in the field of education. The author reveals the specifics of using mediation technologies in an educational institution in the context of the multiculturalism, demand for mediation technologies and problematization of Krasnoyarsk Krai. The aim of the article is to clarify the attitude of the subjects of the educational process to mediation. The study involved representatives of the administration and students of the federal university, academic staff using the method of mediation in professional activities.

The author reveals the main directions of the content of the practice-oriented training of future mediators, taking into account the multicultural specifics of the region during their studies at the master's level of the federal university, describes the technologies of using the mediation method in professional activities in the field of education.

Key words: continuous pedagogical education, practical training orientation, modular educational programme, international cooperation, international integration, mediation, education, networking, educating mediators.

Постановка проблемы. Одним из приоритетов государственной программы Российской Федерации «Развитие образования на 2013–2020 годы» является реализация комплекса мероприятий по обновлению педагогических кадров всех уровней образования. Переход на образовательные стандарты нового поколения и актуальность альтернативного способа решения споров в образовании – главное требование современного общества, заказ работодателей и государства. Освоение технологий медиации будущим педагогом способствует решению профессиональных задач, в том числе при реализации конфликтной компетентности в процессе воспитания будущих поколений, опирающихся на культурные ценности, ставящих человеческую жизнь, благополучие и гармоничное развитие личности, позитивное общественное взаимодействие на первое место.

Перед университетами, осуществляющими подготовку будущих педагогов, стоят первоочередные задачи совершенствования ее системы в соответствии с требованиями профессионального стандарта [1], актуализированных федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, с учетом федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, федеральных государственных образовательных стандартов обучающихся с ограниченными возможностями здоровья; определения стратегии развития образовательной организации согласно региональному запросу на подготовку педагогических кадров.

Педагог в процессе профессиональной деятельности помимо выполнения непосредственных обязанностей, связанных с обучением, воспитанием и развитием подрастающего поколения, общается с коллегами, обучающимися и их родителями. Наиболее эффективная тактика взаимодействия педагога и обуча-

ющихся – сотрудничество, совместная деятельность, направленные на достижение единой цели. Однако, как показала педагогическая практика, наличие общей цели еще не гарантирует отсутствия трудностей, противоречий, споров и конфликтов. Даже у опытных педагогов возникают острые и конфликтные ситуации, у начинающих учителей они случаются довольно часто. Учителю необходимо выйти из конфликтной ситуации с достоинством и ощущением творческой удовлетворенности своей работой. В этом случае конфликтная компетентность учителя особенно важна, так как «предметом» его профессии является взаимодействие с людьми и умение использовать систематизированные и адаптированные к конфликтной ситуации знания, необходимые для того, чтобы ею управлять.

По мнению Е. А. Климова, конфликт создается в тот момент или доводится до такого уровня, когда возникает обоюдная потребность в его разрешении [2]. Большинство конфликтных ситуаций, участниками которых являются педагог и учащийся, характеризуется несовпадением, а иногда и прямой противоположностью их позиций в отношении учебы и правил поведения в школе. И. Б. Котова отмечает, что недисциплинированность, несерьезное отношение к учебе, непринятие и непонимание традиций и культур того или иного ученика и излишняя авторитарность, нетерпимость учителя – основные причины острых межличностных столкновений. Своевременный пересмотр ими своих позиций может нейтрализовать конфликтную ситуацию, не позволив ей перерасти в открытый межличностный конфликт.

Конфликт является отражением противоречий между участниками образовательного процесса в совместной деятельности. Он представляет собой некую ситуацию взаимодействия людей, которые либо преследуют взаимо-

исключающие или недостижимые одновременно обеими сторонами цели, либо стремятся реализовать в своих взаимоотношениях несовместимые ценности и нормы [3]. Способы разрешения конфликта, особенно если он не зашел далеко, известны и доступны каждому – это нежность, юмор и шутка. В более сложных ситуациях мы прибегаем к компромиссу, делая уступки друг другу, или обращаемся к третьему, независимому лицу, или сами проводим анализ, стремясь разобраться в себе и своих поступках, и только в исключительных случаях используем принуждение и временное расставание [4].

Современная система образования остро нуждается в гражданах, способных конструктивно взаимодействовать. Для этого им необходимо развивать социальный интеллект, обладать готовностью к сотрудничеству. Метод медиации в образовании способствует решению задач развития и воспитания будущих поколений, считающих приоритетными гуманистические ценности, благополучие и гармоничное развитие личности, позитивное общественное взаимодействие [5].

В Положении Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», действующего с 1 января 2014 г., представлен ряд моментов, фиксирующих государственную потребность в медиации как одной из технологий альтернативного урегулирования споров с участием третьей нейтральной, беспристрастной, не заинтересованной в конфликте стороны – медиатора, который помогает выработать определенное соглашение по спору, при этом стороны полностью контролируют процесс принятия решения по урегулированию спора и условия его разрешения. Кроме того, законодательно определены основные требования к современному учителю в части профессиональных компетенций, способствующих реализации

процедур альтернативного разрешения конфликта среди участников образовательного процесса.

Для понимания того, чему следует научиться будущему медиатору, важно уяснить, что под медиацией в образовании мы понимаем альтернативный метод разрешения спора при участии беспристрастной, нейтральной стороны (медиатора), оказывающей содействие лицам, вовлеченным в спор и добровольно участвующим в процедуре медиации с целью выработки взаимоприемлемого и жизнеспособного решения по его урегулированию на условиях взаимного уважения и принятия права каждой из сторон защищать свои интересы. Таким образом, основной ролью медиатора будут выступать содействие сторонам в разрешении спора, сотрудничество по определенной конфликтной ситуации в сфере образования (причины конфликта, спора) для ее взаимоприемлемого разрешения и дальнейшего взаимодействия в рамках ограничений образовательного процесса¹.

Важным является тот факт, что медиационный подход состоит из нескольких компонентов, каждый из которых является эффективным средством достижения взаимопонимания в процессе переговоров. Первым таким компонентом является «профессиональная позиция медиатора», которая сочетает в себе «нейтральность» по отношению к сторонам конфликта, «безоценочность» суждений и умение посмотреть на ситуацию «со стороны» (или, как говорят медиаторы, «выйти на балкон»).

Вторым, не менее важным компонентом являются «коммуникативные навы-

¹ Шамликашвили Ц. А. Основы медиации как процедуры урегулирования споров. – М., 2013. – 128 с.; Федеральный закон от 27 июля 2010 г. № 193-ФЗ «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)» [Электронный ресурс]. – URL: <https://rg.ru/2010/07/30/mediacia-dok.html> (дата обращения: 20.06.2017).

ки»: умение «активно слушать», «работать с эмоциями», задавать «открытые» вопросы, перефразировать, резюмировать, использовать «нейтральный» язык. Не все перечисленные навыки являются уникальными для медиатора, большинством из этих приемов неплохо владеют специалисты других «помогающих профессий»: психологи, педагоги и социальные работники. Однако использование «нейтрального языка» – специфическое для медиаторов и посредников в конфликтах.

Третий необходимый компонент успешного посредничества в конфликтах – система ценностей, на которой базируется медиация. Для медиатора значимым качеством является понимание и принятие того, что все люди разные, они имеют равные права; что каждый человек имеет право на реализацию своих интересов и у каждого есть право на свою точку зрения; человек лучше других знает, что ему нужно, что для него хорошо, а что плохо и т. д.²

Большое значение в комплексе профессиональных требований к специалисту-медиатору, повышении эффективности и качества профессиональной подготовки имеют такие качества, как широкий социальный кругозор, профессиональная компетентность, а также принцип опережающего профессионального образования; учет социокультурных особенностей региона, его прошлого, настоящего и будущего. Практико-ориентированная подготовка студентов дает возможность выпускать конкурентоспособных специалистов-медиаторов. Это становится возможным в процессах проектирования и разработки образовательной программы магистратуры, а именно: ее вариативной части, в кото-

рой будет произведена интеграция профессиональных компетенций педагога, необходимых для выполнения нового вида профессиональной деятельности в области медиации (альтернативного урегулирования споров с помощью процедуры медиации) через систему освоения дополнительных практических навыков.

Практико-ориентированное обучение будущих медиаторов заключается в овладении основными принципами проведения процедуры медиации с учетом особенностей личностного и культурного развития участников образовательного процесса при выполнении реальных процедур альтернативного разрешения конфликтов в сфере образования. В Институте педагогики, психологии и социологии Сибирского федерального университета образовательный процесс практико-ориентированной подготовки будущих медиаторов основан на освоении теоретического материала через осуществление профессиональных проб в ходе проведения реальных (фактических) процедур медиации по заказам образовательных организаций как города, так и края.

Практико-ориентированная направленность магистерской программы «Медиация в образовании» формирует у студентов в период обучения в вузе базовые профессиональные навыки: умение управлять процессом, проводить анализ конфликта, разбивая его на отдельные проблемы и выявляя реальные интересы сторон, задавать тон переговоров и оказывать помощь сторонам достигать процедурных и содержательных соглашений, выявлять и отделять содержательные моменты конфликта от эмоций сторон и обеспечивать конструктивную обратную связь, удерживать стороны в рамках процесса, осуществлять помощь в поиске решений, которые отвечали бы как их собственным интересам, так и интересам другой стороны, со-

² Через посредника. Что такое медиация в конфликте [Электронный ресурс]. – URL: <http://whynotportal.ru/cherez-posrednika-chtotakoe-mediaciya-v-konflikte/> (дата обращения: 20.06.2017).

действовать в доведении соглашений до завершения, заботясь о том, чтобы у каждой стороны сохранялось полное понимание и ответственность по отношению к заключительному соглашению, а также обеспечивать психологическую удовлетворенность от медиации каждой из сторон.

Рекрутинг будущих магистрантов на образовательную программу проводится в ходе Международной летней молодежной школы «Поликультурная медиация в образовании» (МЛМШ). Ежегодное мероприятие (точнее, образовательное событие) выступает дискуссионной и научной площадкой презентации лучших зарубежных и российских практик медиации в образовании, этапом повышения квалификации педагогических работников и знакомства будущих магистрантов с технологиями и принципами медиации в сфере образования. Это образовательное событие объединяет студентов с разным уровнем готовности к будущей профессиональной деятельности. Преподавателями являются ведущие зарубежные и российские ученые и практики в области медиации, участниками образовательного события – практикующие учителя школ, студенты старших курсов и выпускники программы бакалавриата. Программа МЛМШ предполагает освоение базовых навыков, удержание смыслов поликультурной медиации в сфере образования. Образовательным результатом является отчуждаемый командный продукт – видеокейс об альтернативном решении конфликтов в сфере образования с учетом поликультурной специфики.

В ходе образовательного события происходит интенсивное погружение в теоретические и практические аспекты медиации, осуществляется выполнение групповых проектов, что позволяет сфокусировать внимание участников школы на формировании профессионального мышления медиатора, обозначить де-

фициты и выстроить индивидуальную траекторию развития. В рамках МЛМШ основным моментом является включенность участников в активную образовательную деятельность, отражающую содержание будущей профессиональной деятельности на основе различных форм обучения: интерактивных лекций, дебатов, практикумов, тренингов, симуляторов, педагогического проектирования и сценарирования, проведения квазипроцедур медиации, решения кейсов, творческих вечеров. Содержание заданий МЛМШ направлено на формирование умений и навыков участников к дальнейшему профессиональному самоопределению и способствует стремлению к образованию, вовлечению в научную деятельность в сфере медиации.

По завершении МЛМШ у участников появляется возможность осуществить осознанный выбор будущего профессионального развития и поступить на образовательную программу магистратуры «Медиация в образовании» с пониманием специфики будущей профессиональной деятельности. Это способствует формированию у студентов профессионально значимых качеств медиатора.

Методология (материалы и подходы).

Основными методами исследования являются анализ и обобщение научной литературы, выявление лучших зарубежных и российских практик, нормативной документации РФ и Красноярского края, обобщение данных отчетов Главного управления образования администрации города Красноярска, результатов исследования, выполненного при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований в рамках научного проекта № 18-013-00528 «Исследование медиативных практик в сфере образования для гармонизации межнациональных отношений в поликультурной среде» по определению содержания практико-ориентированной подготовки

будущих медиаторов для сферы образования как уникальных специалистов, применяющих технологии медиации в вопросах выстраивания альтернативного мирного разрешения конфликта, возникшего среди субъектов образовательного процесса.

Результаты исследования, обсуждения.

В ходе исследования, осуществленного при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований в рамках научного проекта № 18-013-00528 «Исследование медиативных практик в сфере образования для гармонизации межнациональных отношений в поликультурной среде» было проведено анкетирование субъектов образовательного процесса для прояснения их отношений к технологии медиации. Предметом исследования выступили технологии медиации в сфере образования в контексте их поликультурности, востребованности и проблематизации. В исследовании участвовали представители администрации и обучающиеся федерального университета, педагогические кадры, использующие метод медиации в профессиональной деятельности. Количество респондентов составило 220 человек, которые имеют квалификацию в образовательной сфере, а некоторые из них – стаж работы в качестве руководителя педагогическим коллективом.

Респондентам были предложены вопросы о специфике конфликтов в образовательной среде. Исследовалось мнение представителей администрации образовательных организаций о положительных и отрицательных сторонах медиации, относительно перспектив использования этого метода, а также были намечены некоторые мероприятия для популяризации в образовании технологий медиации.

В целом, обобщая данные разных исследований о способах разрешения конфликтов, можно констатировать: анализ

ответов респондентов продемонстрировал, что конфликт в образовательной среде – не редкое явление, в 30 % он продолжается несколько недель. При этом в 40 % случаев стороны в напряжении и стрессе живут с конфликтом, не имея знаний, возможностей и ресурсов для его разрешения и не зная, куда можно обратиться; в 60 % случаях «делятся» конфликтом с коллегами (используют их для разрядки накопившегося эмоционального напряжения); в 20 % – докладывают вышестоящему руководству. Отметим, что коллеги и руководство осуществляют административно-регулирующую функцию. Как правило, в эти 20 % входят только конфликты с коллегами, конфликты с обучающимися, преподавателями и родителями на обсуждение не выносятся и остаются неразрешенными (отношения нарушаются).

Из ответов респондентов видно, что конфликтов в сфере образования гораздо больше, чем возможностей их урегулировать, имея личный ресурс и различные инструкции, принятые в образовательной организации. Именно поэтому становится актуальным и в последнее время все чаще обсуждается вопрос о поиске возможностей разрешения конфликтов среди участников образовательного процесса с участием специалиста-посредника (медиатора). 7 % респондентов указали на то, что в процедуре посредничества действует независимая нейтральная третья сторона, – посредник – которая, участвуя в переговорах, помогает найти приемлемое соглашение. Так, одной из типичных трудностей является отсутствие знаний о технологиях примирения и медиации.

Отметим, что в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования по УГС «Образование и педагогические науки» отсутствуют компетенции, направленные на управление конфликтами и реализацию медиации. В какой-то мере проблема

формирования конфликтной компетенции решается в процессе подготовки и переподготовки педагогов и психологов в соответствии с требованиями профессионального стандарта. В разделе «Характеристика профессиональной деятельности выпускников программы магистратуры по направлению подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование»» сформулированы контекстные профессиональные задачи: определение конфликтных ситуаций, проблем и отклонений в поведении, определение и развитие интересов обучающихся и организация посредничества между социальными институтами и обучающимися [6], причем посредничество не применяется к урегулированию споров или процедуре медиации. Становится очевидным, что при таком подходе к проектированию содержания профессиональной подготовки будущих педагогов в высшем образовании реализовать государственный и социальный заказ в области медиации не представляется возможным.

Исходя из результатов проведенных аналитических и практических исследований, можно констатировать, что педагогические работники, студенты и администрация мало осведомлены об альтернативном способе разрешения конфликтов средствами медиации. В связи с этим необходима ее популяризация в системе образования, которая будет способствовать информированности субъектов образовательного процесса о возможностях этого метода, а также предоставит воз-

можность разрешения конкретной конфликтной ситуации в сфере образования в сотрудничестве и преодолении личностных, интеллектуальных и эмоциональных проблем.

Заключение. Таким образом, проведение в жизнь практико-ориентированной подготовки будущих медиаторов позволяет активизировать их учебно-познавательную и научно-исследовательскую работу, в результате чего подготовка студентов вуза к будущей профессиональной деятельности становится эффективнее. В процесс подготовки медиаторов в Сибирском федеральном университете включен имеющийся опыт формирования межкультурной и конфликтной компетенции у будущих специалистов как важных составляющих профессиональной подготовки педагогических кадров в условиях поликультурной среды региона. Межкультурный характер образовательного процесса в университете обуславливает необходимость практического применения приобретаемых знаний и навыков межкультурного взаимодействия непосредственно в процессе обучения. Низкий уровень сформированности умения предотвращать и мирно урегулировать конфликтные ситуации в образовательной сфере затрудняет не только межкультурное взаимодействие участников образования, но и взаимопроникновение и взаимовлияние культур, тем самым оказывая негативное влияние на процесс интеграции [7].

Список литературы

1. Приказ Минтруда России № 544н от 18 октября 2013 г. «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129> (дата обращения: 20.06.2017).
2. Климов Е. А. Психология профессионала. – М.; Воронеж, 1996. – 400 с.
3. Харламов И. Ф. Педагогика: учебник для вузов. – Минск: Университетское, 2000. – 560 с.

4. *Кларин П. Ф.* Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. – М.: Логос, 2004. – 146 с.

5. *Письмо* Министерства образования и науки РФ от 18 ноября 2013 г. № ВК-844/07 «О направлении методических рекомендаций по организации служб школьной медиации» [Электронный ресурс]. – URL: http://xn--273--84d1f.xn--p1ai/akty_minobrnauki_rossii/pismo-minobrnauki-rf-ot-18112013-no-vk-84407 (дата обращения: 20.06.2017).

6. *Приказ* Министерства образования и науки РФ от 12 мая 2016 г. № 549 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование (уровень магистратуры)» [Электронный ресурс]. – URL: <https://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/8504> (дата обращения: 20.06.2017).

7. *Yakunchev M., Gorshenina S.* Diagnostics of Ethno-Cultural Competence of the Future Teachers // Middle-East Journal of Scientific Research. – 2013. – No. 16(12). – P. 1709–1713.

Ярославцева Наталья Васильевна

*Кандидат педагогических наук, директор, Новосибирский институт
мониторинга и развития образования, г. Новосибирск.
E-mail: nvyu.nimro@gmail.com*

СИСТЕМА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ В ЗАПАДНО-СИБИРСКОМ РЕГИОНЕ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

В статье исследуются культурно-исторические условия и предпосылки зарождения и развития образовательных услуг в Западной Сибири начала XIX в. и начала XX в. Анализируется влияние на этот процесс существовавших в разное время моделей государственного управления регионом, периодов его культурно-исторического становления. Изучается воздействие на развитие негосударственных образовательных организаций образовательных потребностей населения Западной Сибири, которые не могли быть удовлетворены посредством государственного финансирования системы государственного образования. Рассматривается появление региональных субъектов организации образовательных услуг (армия, казачество, духовенство, предприниматели-промышленники, органы местного самоуправления, региональные элиты). Оценивается влияние государственного контроля на характер и состояние образовательных услуг.

Ключевые слова: образовательная услуга, прогнозирование, форсайт, исторические предпосылки.

Yaroslavtseva Natalya Vasilyevna

Candidate of pedagogical sciences, director, Novosibirsk Institute for Monitoring and Development of Education, Novosibirsk. E-mail: nvyu.nimro@gmail.com

THE SYSTEM OF EDUCATIONAL SERVICES IN THE WEST SIBERIAN REGION: TRADITIONS AND INNOVATIONS

The article explores the cultural and historical conditions and prerequisites for the emergence and development of educational services in Western Siberia in the early 19th and early 20th centuries. The author analyses the influence of models of state management of the region in different historical periods and periods of its cultural and historical development on this process. The influence of educational needs of the population of Western Siberia, which could not be met by means of state financing of the public education system, on the development of non-state educational settings was investigated. The regional subjects which established and delivered educational services (army, Cossacks, clergy, industrial entrepreneurs, local governments, regional elites) are considered. The influence of state control on the nature and state of educational services is evaluated.

Key words: educational service, prediction, Forsyth, historical background.

Система образовательных услуг в Российской Федерации уже доказала свою устойчивость, вместе с тем в силу экономических, политических и педагогических факторов развития она является одним

из самых динамичных явлений современной педагогики. Мы предполагаем, что в истории системы образовательных услуг есть определенные закономерности развития, учет которых в средне-

и долгосрочном прогнозировании делает собственно научным управление ее совершенствованием в регионе.

Прогнозирование развития системы образовательных услуг – сложная научная задача, еще не решенная своего решения, в котором сложно опираться на административные позиции или сомнительные предположения. Например, в одном из первых публичных выступлений на тот момент министр образования и науки, ныне министр просвещения Российской Федерации О. Ю. Васильева призвала «убрать» термин «образовательные услуги» из системы образования: «У нас должны исчезнуть, уйти услуги, услуг не должно быть в сфере образования»¹.

Конечно, этот призыв не воспринимается буквально, у педагогов имеется множество разных мнений относительно позиции министра. Осмелимся предположить, что речь шла о восстановлении «служения учителя», а мы как раз решаем проблему приведения явления «образовательные услуги» к традиционным педагогическим принципам с сохранением смыслов и сути педагогической деятельности. Очевидно, что намерение «убрать» образовательные услуги пока не означает определенной тенденции, но, возможно, оно выражает актуальное стремление правящих элит «уйти» от исключительно коммерческих намерений в будущем российского образования в сторону его исторически сложившихся в России социальных и культурных смыслов.

Одновременно с позицией министра образования и науки (просвещения) Российской Федерации О. Ю. Васильева

следует отметить замыслы развития образовательной системы с прямо противоположным отношением к будущему рынка образовательных услуг. К примеру, в проекте «Образование 2030», который его авторы (Д. Песков и др.²), на наш взгляд, незаслуженно называют форсайтом, претендуя на сомнительную, но сложную методологию прогнозирования будущего, акценты смещаются от государственного, массового, социального образования к неформальному «...постиндустриальному индивидуальному платному обучению» [1]. По логике проекта уже к 2030 г. в пространстве образования будут свободно, самостоятельно и осмысленно конструировать себя лидеры, обладающие талантом и перспективами. «Модули человеческой образовательной конструкции» (выражение принадлежит Д. Пескову) создают именно образовательные услуги, предоставляемые ведущими провайдерами (это не учителя и не образовательные организации). Форсайтеры и не скрывают, что их ведущие стейкхолдеры – «...пул топа мировых стартапов образования, тех, у которых есть достаточно большая капитализация и намерения о захвате образовательных рынков»³. Иными словами, это почти государственная точка зрения. Мы уверены, что такие сложные социальные явления, как образовательные услуги не появляются внезапно, не исчезают внезапно и не развиваются в русле тенденций, которые выгодны или заказаны различным форсайтерам.

Исследование сложных социальных систем, как предположил один из осно-

¹ Перед началом нового учебного года министр образования и науки Российской Федерации Ольга Васильева провела Общероссийское родительское собрание [Электронный ресурс]. – URL: <http://xn--80abucjiihv9a.xn--p1ai/%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B8/8717> (дата обращения: 21.12.2017).

² Доклад о глобальной повестке будущего образования: если изменений нельзя избежать, их надо возглавить [Электронный ресурс]. – URL: <https://asi.ru/news/25293/> (дата обращения: 21.12.2017).

³ 13 лекций о будущем: Дмитрий Песков представил результаты «Форсайта образования-2030» [Электронный ресурс]. – URL: http://asi.ru/news/14770/?sphrase_id=55510 (дата обращения: 21.12.2017).

воположников общенаучного системного подхода М. С. Каган [2], необходимо вести в трех плоскостях: предметной, функциональной и исторической, при этом важна среда, в которой они функционируют. Историческое исследование, по М. С. Кагану, в свою очередь, предполагает генетический и прогностический аспекты, объединяющие закономерности формирования системы в конкретной среде. Таким образом, прогнозы развития затруднительны без изучения генетики системы образовательных услуг, причем в нашем случае «взятой» в рамках Западно-Сибирского региона. Исследование процесса развития системы образовательных услуг в Западной Сибири с позиций историко-генетического метода интересно и с точки зрения осмысления феномена «образовательная услуга» как инновационной категории.

В качестве самостоятельного предмета исторического исследования образовательные услуги проявляются только в том случае, если «держат в уме» их атрибутивные признаки, позволяющие выделить в истории образования явления, относящиеся к системе образовательных услуг:

- наличие заказчика и удовлетворение его специфической потребности (образовательного заказа) в определенном изменении личности через образование и посредством образования;

- наличие исполнителя в лице педагога или образовательной организации, предоставляющего уникальный образовательный продукт;

- наличие договорных отношений между исполнителем и заказчиком.

Косвенными, но заметными можно считать сопутствующие, но не всегда обязательные экономические признаки услуги: платность, рекламные и маркетинговые действия вокруг нее, попытки отчуждения, конкуренцию и пр. Важным, но не всегда отчетливо проявляющимся признаком выступает опережа-

ющий характер образовательной услуги по отношению к сложившейся и устоявшейся образовательной практике, а иногда и их дополнительность по отношению к формальной системе образования.

Анализ исторических предпосылок развития системы образовательных услуг в Западной Сибири ведется нами в не совсем стандартных рамках исторического исследования. Верхней границей мы определили 1822 г., когда «Учреждением для управления сибирских губерний» [3] установлен административный, хозяйственный и политический статус сибирских территорий, предусматривавший формирование в регионе действенной системы управления и государственного устройства, заложивший возможности для комплексного социального развития. Предложив качественно новый подход к освоению Сибири, Сибирское учреждение обозначило и новую потребность в образовании. Нижней границей исследования является 1992 г., когда Законом Российской Федерации № 3266-1 от 10.07.1992 «Об образовании»⁴ официально «запущена» государственная политика, связанная с развитием рынка образовательных услуг. С этого момента и по настоящее время, как мы уже писали, политико-экономические смыслы категории «образовательные услуги» преобладали над собственно педагогическими смыслами, которые в своем историческом значении только восстанавливаются. Из исследования нами намеренно исключен период с 1917 по 1920 гг., когда развитие системы образования подчинялось не историческим закономерностям, а законам классовой борьбы.

Работы, составляющие теоретическую базу исследования, позволяют

⁴ Закон РФ от 10.07.1992 № 3266-1 (ред. от 12.11.2012) «Об образовании» [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1888/ (дата обращения: 21.12.2017).

установить, что качественное состояние системы образовательных услуг в Западной Сибири менялось в зависимости от множества факторов, из которых главенствующими были *актуальные задачи экономического развития страны и геополитики и в определенный период времени – идеологической борьбы*, а вовсе не объективные возможности и образовательные потребности региона. Мы не стремимся вступать в активную и сегодня полемику о «взаимодействии провинции с метрополией», но вынуждены присоединиться к мнению о том, что во многом в нем исторически прослеживается потребительское отношение к Сибири, вследствие чего развитие образования не в полной мере обусловлено общероссийскими тенденциями. По оценке Н. И. Чуркиной [10], например, развитие образования (у автора – педагогического) в Западной Сибири в целом повторяло этапы, характерные для центра, хотя в хронологическом плане запаздывало более чем на 30 лет. На наш взгляд, 30 лет – период времени более, чем достаточный для того, чтобы в модернизационных процессах возникли содержательные различия, которые проявлялись в образовательных услугах, относительно свободных от государственного управления.

Е. А. Полякова указывает на то, что любые государственные реформы протекали в Западной Сибири в замедленном темпе, вследствие чего их конечный результат отличался от общероссийского [4]. Обращаясь к процессам развития негосударственного образования в Западной Сибири, кроме традиционного запаздывания общероссийских общественных процессов, исследователь отмечает трансформацию их содержания, связанную с территориальными особенностями региона, разрозненностью, поликонфессиональностью и полинациональностью поселений, политической неблагонадежностью населения,

отсутствием земств и, соответственно, земских инициатив, но и активным участием частных лиц и общественных организаций, воспринимающих просвещение и образование как свой социальный долг.

И. Ю. Юрочкина выделяет особенности историко-экономического порядка, влияющие на развитие образования, хотя, на наш взгляд, они более относятся к политике и управлению, чем обусловлены экономикой:

- колониальную политику царизма, выражающуюся в создании школ колониального типа;

- экономическую отсталость Западной Сибири и отсутствие земского самоуправления, делегирующие решающие полномочия в развитии образования государству и церкви;

- уникальные темпы развития капитализма и переселение огромных масс населения;

- политическую ссылку и миграцию в Сибирь передовой политической мысли [9].

Практически во всех историко-педагогических исследованиях, которые попадали в поле нашего зрения, содержатся указания на наличие выраженных региональных особенностей. Региональная специфика развития образовательных услуг задана географическими и геополитическими, социально-экономическими и культурно-историческими (как нам кажется, именно в такой последовательности) условиями развития региона и проявляется в организационно-управленческом и содержательно-процессуальном аспектах. Вместе с тем именно в развитии системы образовательных услуг, казалось бы, противоречивые характеристики процессов социально-экономического становления Западной Сибири и относительная свобода в развитии образования выступают областью формирования исторических предпосылок.

Мы выделили четыре исторических периода, в течение которых постепенно проявлялись и укреплялись исторические предпосылки развития системы образовательных услуг в Западной Сибири:

– период административного и хозяйственного освоения территорий (1822–1880 гг.), в ходе которого возникли ведущие исторические предпосылки развития образовательных услуг в регионе;

– период экономической и культурной интеграции (1881–1917 гг.), на протяжении которого исторические предпосылки развития системы образовательных услуг укрепились и стали действенными факторами, а сами образовательные услуги оформились в педагогическую систему;

– период форсированной индустриализации (1920–1945 гг.), когда ряд предпосылок развития системы образовательных услуг по идеологическим причинам был заторможен, а сами образовательные услуги монополизированы государством;

– период промышленного развития (1946–1991 гг.), в котором образовательные услуги практически перестали оказываться, но в системе образования возникли кризисные явления, постепенно восстанавливающие исторические предпосылки.

В период *административного и хозяйственного освоения территорий (1822–1880 гг.)* впервые проявилась ведущая историческая предпосылка развития системы образовательных услуг в Западной Сибири – *опережающий спрос на образовательные услуги*, который в формальном образовании никогда в полной мере не удовлетворялся. Мы согласны, в частности, с Н. И. Чуркиной в том, что государство недооценивало возможности образования в освоении сибирских земель [10]. После образовательной реформы 1803–1804 гг. За-

падная Сибирь формально вошла в состав Казанского учебного округа, однако и управлялась, и финансировалась по остаточному принципу. Расходы на народное образование в Западной Сибири в 1831 г. в среднем составляли 0,7 %, а к 1851 г. – 1,7% государственной части бюджетов западносибирских губерний [5]. «Потребность в образовании была огромной, но возможности получить его были ограничены» [9]. В 1820 г. на территории Западной и Восточной Сибири числилось «...1 693 500 человек, а в 1852 г. – 2 712 000 человек; из этого числа на долю аборигенного населения приходилось лишь 583 тыс. человек. Большая часть населения, как и раньше, проживала в сельскохозяйственных районах Западной Сибири» [5, с. 280]. Будучи территориально и численно больше подавляющей части российских губерний, при уникальных темпах культурного и хозяйственного развития Западная Сибирь имела относительно невысокий уровень грамотности. Даже на рубеже веков, в 1897 г., в Тобольской губернии было всего 11,3 % грамотных жителей (при общероссийском показателе 18,5 %), а в Томской губернии и Акмолинской области – 10,4 %.

В середине XIX в. в системе общего образования Западной Сибири действовали только Тобольское, Томское и Барнаульское Главные народные училища (после реформы 1803–1804 гг. – губернские гимназии), Малые народные училища в Тюмени, Нарыме, Туринске, Ишиме, Кузнецке, Ялуторовске, Кургане, Таре, Туринске (после реформы – уездные училища), была организована сеть приходских школ («в Западной Сибири в 1817 г. было 4 городских приходских училища, в 1830 г. их число возросло до 7, к 1840 г. – до 9, а к 1855 г. – до 15» [5, с. 377]), полностью находившихся на попечении местных сообществ. А. П. Окладников пишет, что до создания Главных и Малых народных училищ

в Сибири были исключительно духовные, военные и профессионально-технические учебные заведения, однако это не совсем верно [5]. Показательным для нас является тот факт, что первой образовательной организацией региона стала светская общеобразовательная частная авторская школа воеводы М. Я. Черкасского (Тобольск, 1701 г.) [6], которую по многим признакам (дополнительность, учредитель, собственные программы, самофинансирование и пр.) можно определить как образовательную услугу. По сведениям Э. Г. Бурнашева, эта школа благодаря стараниям митрополита Филофея Лещинского почти сразу становится духовной [7]. В числе первых А. Н. Копылов называет и частную школу К. Ф. Врееха (Тобольск, 1723 г.). Несмотря на короткий срок существования, школа, как указывает А. Н. Копылов, обеспечила трансляцию достижения европейской педагогики в западносибирскую педагогическую практику [6]. Появление частных школ в начале административного и хозяйственного освоения Западной Сибири является ранним историческим примером реакции на дисбаланс спроса и предложения в образовании, которая и здесь, и далее в историческом развитии региона выражается через сферу образовательных услуг. При этом обе названные А. Н. Копыловым частные школы не были коммерческими [6], они в большей степени соответствовали значению и смыслу понятия услуги, приведенному в «Толковом словаре живого великорусского языка» В. И. Даля (1863 г.) – «услужать – стараться быть полезным, помогать» [8].

Приоритет долга, служения делу просвещения, на которых основана образовательная инициатива, перед коммерческой выгодой мы считаем частью педагогического наследия и еще одной устойчивой исторической предпосылкой развития образовательных услуг

в Западной Сибири, поскольку находим подтверждение этого вывода в исторической литературе. Основываясь на перечисленных примерах, можно прийти к выводу, что система образовательных услуг в Западной Сибири исторически возникла как естественная реакция на слабые возможности формального образования в удовлетворении опережающего образовательного заказа. Одним из первых факторов ее развития следует считать недостаточный учет и отражение в государственной образовательной политике потенциальных возможностей образования в административном и хозяйственном освоении территорий (а в последующем и в решении дальнейших задач экономического развития страны и геополитики). Опережающий образовательный заказ и государственная политика стали, таким образом, первыми историческими предпосылками развития системы образовательных услуг в регионе. Региональную специфику этого процесса определили и другие исторические предпосылки, к которым мы относим:

- особую идеологию образовательной услуги, в которой служение идеалам просвещения и культурного развития населения имеет приоритет над коммерческой выгодой;

- относительную автономию и свободу в вопросах развития образования;

- общественную и частную инициативу в развитии образовательных услуг;

- наличие образовательных организаций, функционирующих в качестве инновационных образовательных площадок и создающих потенциальное предложение образовательных услуг.

Таким образом, исследование проблемы образовательных услуг в историческом аспекте позволяет осмыслить и определить позицию относительно становления этой категории на современном этапе развития образования.

Список литературы

1. *Евзрезов Д. В., Майер Б. О.* «Образование 2030» – вызов системе образования. Форсайт образования – план создания «людей одной кнопки»? // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2014. – № 2(18). – С. 118–132.
2. *Каган М. С.* Системный подход и гуманитарное знание. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1991. – 384 с.
3. *Полное собрание законов Российской Империи.* Т. XXXVIII. – СПб.: Типография II Отделения собственной Его Императорского Величества канцелярии, 1830. – 1352 с.
4. *Полякова Е. А.* История светских и церковных педагогических музеев Западной Сибири как образовательной формы культуры: вторая половина XIX – начало XXI века: автореф. дис. ... д-ра. истор. наук. – Томск, 2015. – 38 с.
5. *Окладников А. П.* История Сибири с древнейших времен до наших дней. Т. 2. Сибирь в составе феодальной России. – Л.: Наука, 1968. – 458 с.
6. *Копылов А. Н.* Очерки культурной жизни Сибири XVIII – начала XX в. – Новосибирск: Наука, 1974. – 252 с.
7. *Бурнашев Э. Г.* Образовательная политика Русской Православной Церкви в Западной Сибири XVIII – начала XX вв.: на материалах Тобольской епархии: дис. ... канд. истор. наук. – Барнаул, 2011. – 221 с.
8. *Даль В. И.* Толковый словарь живого великорусского языка [Электронный ресурс]. – URL: <http://slovardalja.net/word.php?wordid=41628> (дата обращения 13.01.2018)
9. *Юрочкина И. Ю.* Становление и развитие дополнительного образования детей на территории Западной Сибири: конец XIX – начало 90-х гг. XX в.: дис. ... канд. пед. наук. – Новосибирск, 2007. – 242 с.
10. *Чуркина Н. И.* Становление педагогического образования в Западной Сибири: вторая половина XIX века – 1919 год: дис. ... д-ра пед. наук. – Омск, 2012. – 439 с.

Полицинская Екатерина Викторовна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономики и автоматизированных систем управления, Юргинский технологический институт (филиал) ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Томский политехнический университет», г. Юрга. E-mail: Katy031983@mail.ru

Куровский Василий Николаевич

Доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной педагогики, Томский государственный педагогический университет, г. Томск. E-mail: v.kurovskii@yandex.ru

**СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ
ФОРМИРОВАНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО
ВЫПУСКНИКА ВУЗА**

В статье рассматриваются современные образовательные технологии, во внедрении которых возникла необходимость в условиях перехода на федеральные государственные образовательные стандарты третьего поколения, новые программы подготовки конкурентоспособных специалистов. Кроме того, исследуется педагогический инструментарий, позволяющий преподавателю осуществлять выбор технологии в зависимости от образовательных целей, уровня подготовленности обучающихся, возможности удовлетворения их образовательных запросов. Предлагается технология сетевого взаимодействия «вуз – предприятие», реализация которой станет эффективным средством формирования конкурентоспособного выпускника вуза, раскрываются ее концептуальные составляющие.

Ключевые слова: образовательные технологии, сетевое взаимодействие, конкурентоспособный выпускник вуза.

Politsinskaya Ekaterina Victorovna

*Associate Professor of Department of Economics and automated control systems, Tomsk Polytechnic University Yurga Institute of Technology.
E-mail: katy031983@mail.ru*

Kurovsky Vasily Nikolayevich

Doctor of pedagogical sciences, Professor, Department of Social Pedagogy, Tomsk State Pedagogical University, Tomsk. E-mail: v.kurovskii@yandex.ru

**MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGY OF EDUCATING
COMPETITIVE GRADUATES**

Within the framework of transition to the federal state educational standards of the third generation and new programmes of educating competitive professionals, there is a need to apply modern educational technologies into the educational process. The article deals with modern educational technologies and teaching techniques, which allow teachers to choose the technology depending on educational goals, the level of students attainments and ability to meet their educational needs. The technology of “university-enterprise” network interaction is offered. The author argues that implementation of this technology can become an effective means of educating a competitive university graduate.

Key words: educational technologies, network interaction, competitive university graduate.

Реформирование профессионального образования в России ориентировано на предоставление высшим учебным заведениям самостоятельности в выборе стратегии развития как самой образовательной организации, так и студента с целью достижения их конкурентоспособности на рынке труда, в том числе путем внедрения в образовательный процесс современных образовательных технологий.

Понятие «технология» в педагогике высшей школы трактуется как совокупность методов и приемов, реализующих процессуальный двусторонний характер взаимосвязанной деятельности студента и преподавателя [1].

К определению понятия «педагогическая технология» в научно-педагогических исследованиях существуют различные подходы. Приведем примеры наиболее распространенных вариантов [2]:

– педагогическая технология – это совокупность психолого-педагогических установок, включающих опреде-

ленный набор методов, форм, способов, приемов обучения, воспитательных средств (Н. Т. Лихачёв);

– система, включающая планируемые результаты обучения, средства диагностики текущего состояния обучаемых, набор моделей обучения и критерии выбора оптимальной модели для конкретных условий (В. В. Гузеев);

– модель совместной педагогической деятельности по проектированию и организации образовательного процесса с созданием благоприятных условий для обучающихся и педагога (В. М. Монахов);

– упорядоченная совокупность действий, процедур и операций, реализация которых обеспечивает достижение планируемого результата в условиях изменяющегося образовательного процесса (В. А. Сластенин).

Таким образом, учитывая различные подходы к определению педагогической технологии, можно выделить ее основные составляющие (рис. 1).



Рис. 1. Составляющие образовательной технологии

Итак, образовательная технология является интегративной характеристикой, включающей в себя совокупность действий, реализация которых вносит изменения в содержание образования, в выбор форм, методов, средств педагогического

процесса, в управление учебно-познавательной деятельностью субъектов образования. При этом рынок труда предъявляет новые требования к уровню подготовки современного выпускника, что обуславливает актуализацию со-

вокупности методов и средств обучения, которые вызывали бы качественные изменения образовательного процесса, тем самым повышая его эффективность [3].

Таким образом, можно заключить, что современные образовательные технологии должны быть ориентированы:

1) на создание условий, обеспечивающих всестороннее раскрытие интеллектуального и личностного потенциала обучающегося;

2) практико-ориентированный подход к обучению;

3) учет индивидуальных особенностей обучающихся;

4) вариативность образовательного процесса.

В таблице представлен сравнительный анализ традиционных и современных образовательных технологий, ориентированных на формирование конкурентоспособности выпускника вуза.

Таблица

Сравнительный анализ традиционных и современных образовательных технологий

Вид	Содержание	Цель обучения	Достоинство и недостатки
Традиционные образовательные технологии	В основе – объяснительно-иллюстративный способ передачи информации	Образование и воспитание личности с заданными свойствами	<i>Достоинства:</i> систематический характер обучения; организационная четкость, упорядоченная, логически правильная подача учебного материала; постоянное эмоциональное воздействие личности преподавателя на обучаемого. <i>Недостатки:</i> шаблонное построение, однообразие образовательного процесса; отсутствие инициативы и самостоятельности; пассивность обучающихся; слабо развиты коммуникативные навыки, так как обучающийся выступает в роли пассивного слушателя; ориентация на среднего студента
Современные образовательные технологии	Ориентация на самостоятельное овладение знаниями	Формирование компетенций, личностных качеств, позволяющих эффективно применять полученные знания, умения и навыки в профессиональной деятельности	<i>Достоинства:</i> в образовательном процессе используются активные, интерактивные методы обучения; обеспечивается связь теории с практикой; формируются компетенции у будущих специалистов, которые соответствуют требованиям рынка труда; формируются коммуникативные, аналитические, организационные, проектные навыки; развиваются способности к принятию решений в нестандартных ситуациях; обеспечивается дистанционность и вариативность образовательного процесса. <i>Недостатки:</i> наличие высокого профессионализма профессорско-преподавательского состава; сложность построения образовательного процесса, высокие требования к студенту (стремление к саморазвитию, активность, инициативность)

Таким образом, традиционные образовательные технологии слабо удовлетворяют потребности обучаемого, практически не создают условий для реализации индивидуальных потребностей, творческих проявлений личности. В результате процесс обучения как деятельность характеризуется отсутствием полной самостоятельности обучаемого.

Современные технологии в образовании позволяют устранить недостатки традиционного обучения и рассматриваются как средство, с помощью которого может быть реализована новая образовательная парадигма.

Исходя из определения образовательной технологии, которая включает совокупность различных приемов, методов и средств обучения, применяемых преподавателем, раскроем сущность и содержание современных образовательных технологий применительно к формированию конкурентоспособности выпускника вуза. Интерпретируя конкурентоспособность как свойство личности, обладающей соответствующими интеллектуальными, психофизиологическими и прочими ресурсами, а также нравственными аспектами своего отображения, представим составляющие содержания современных образовательных технологий.

1. Переход от пассивной организации обучения к методам активного контекстного обучения, что обусловлено низкой эффективностью процесса передачи знаний в готовом виде и ориентацией образования на формирование практических компетенций будущего специалиста [4].

2. Внедрение игровых технологий. Деловые игры направлены на развитие навыков коммуникации, формирование умения работать в команде. В ходе деловой игры развивается профессиональное творческое мышление, студент учится анализировать проблемные ситуации и решать новые для себя профессиональные задачи [5].

3. Реализация кейсовых технологий как форма реализации проблемного об-

учения. Достоинство кейсовых технологий заключается в том, что они позволяют изучить определенную проблему, связанную с будущей профессиональной деятельностью; овладеть навыками выявления, анализа и решения конкретных проблем; работать в команде при принятии решений, ориентироваться в нестандартных ситуациях; устанавливать причинно-следственные связи [6; 7].

4. Применение технологии интерактивного обучения. При интерактивном обучении между субъектом и объектом обучения возникает диалог, двусторонний обмен информацией. Такие технологии ориентированы, прежде всего, на формирование продуктивного, творческого мышления и на развитие коммуникативных навыков [8, с. 17–18]. Например, такая форма обучения, как лекция может проходить в режиме диалога, студенты становятся активными участниками процесса познания, преподавание имитирует исследовательский процесс.

5. Проектные технологии, ориентированные на формирование познавательных навыков студентов, умений самостоятельно выстраивать систему личностных знаний, анализировать полученную информацию, выдвигать гипотезу и предлагать разнообразные способы ее реализации [9].

6. Реализация индивидуально-образовательных маршрутов, которые помогают раскрыть потенциал каждого обучающегося и реализовать его потребности в овладении знаниями. У студентов в процессе выполнения индивидуального образовательного маршрута формируются такие качества, как умение объективно оценивать и вносить коррективы в свою деятельность.

7. Информационно-коммуникативные технологии стали необходимым элементом прогрессивной педагогической деятельности, основываются на использовании компьютерных технологий, используемых в качестве коммуникативных каналов передачи студенту информации [10; 11].

8. Мультимедийные образовательные технологии обеспечивают работу со звуком, видеороликами, презентациями и текстами в интерактивном (диалоговом) режиме [12]. Мультимедийные технологии активно используются преподавателями при создании электронных учебников, спра-

вочников, виртуальных лабораторий и т. д.

С учетом содержания современных образовательных технологий определим основные структурные составляющие образовательных технологий формирования конкурентоспособности выпускника вуза (рис. 2).

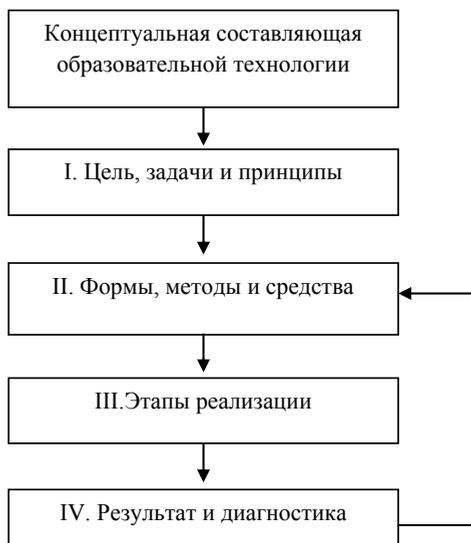


Рис. 2. Структурные составляющие образовательной технологии

Рассмотрим каждую составляющую с точки зрения направленности на формирование конкурентоспособного выпускника вуза.

I. Цель, задачи и принципы.

Цель образовательной технологии – реализация компетентностного подхода к обучению за счет внедрения в педагогический процесс инновационных идей. В контексте формирования конкурентоспособного выпускника вуза цель образовательной технологии состоит в формировании конкурентных преимуществ студента-выпускника посредством инновационных форм, методов и средств обучения, а также инновационных подходов к организации и управлению педагогическим процессом.

Задачи образовательной технологии – формирование и развитие компетенций и личностных качеств, необходимых мо-

лодому специалисту для успешной профессиональной деятельности.

Принципы образовательной технологии: связь теории с практикой, целенаправленное управление, системность и последовательность обучения, индивидуальный подход, проблемность обучения, диагностичность, эффективность и др.

II. Формы, методы и средства.

Формы образовательной технологии – это устойчивая организация педагогического процесса в единстве всех его составляющих.

Методы представляют собой упорядоченную взаимосвязанную деятельность преподавателя и студента, направленную на формирование компетенций и свойств личности студента, обеспечивающих ему конкурентные преимущества на современном рынке труда.

Средства образовательной технологии – совокупность инструментов (печатные, электронные, мультимедийные ресурсы) педагогического взаимодействия преподавателя и студента, с помощью которой реализуется процесс формирования конкурентоспособности студента.

III. Этапы реализации.

Этапы реализации образовательной технологии отражают последовательную деятельность преподавателя, направленную на формирование конкурентоспособности выпускника.

IV. Результат и диагностика.

Эта составляющая предполагает изучение результативности применения конкретной образовательной технологии в разрезе оценки изменений в уровне сформированности конкурентоспособности выпускника вуза. В случае расхождения результата и поставленной цели корректируются методы и средства ее достижения.

На наш взгляд, одной из современных эффективных образовательных технологий является технология развития сетевого партнерства «вуз – предприятие». Ее роль в процессе формирования конкурентоспособного выпускника вуза состоит не столько в закреплении у обучаемых приобретенных компетенций, сколько в развитии взаимодействия с предприятиями, что позволяет высшему учебному заведению владеть сложившейся ситуацией на рынке труда и знать о современных потребностях и требованиях работодателей. В отличие от организуемых вузом учебных и производственных практик технология сетевого партнерства предполагает целенаправленную, последовательную, непрерывную, совместную деятельность стейкхолдеров профессионально-образовательного пространства вуза по устранению несоответствия между уровнем готовности выпускника вуза к будущей профессиональной деятельности и тре-

бованиям рынка труда. Она включает в себя тесное сотрудничество по следующим направлениям: оснащение учебно-материальной базы высшего учебного заведения (в том числе и софинансирование вузов), совместное с работодателем определение компетенций и вектора совершенствования основных образовательных программ за счет вариативности, развитие целевой контрактной подготовки специалистов, организация учебных стажировок, проведение НИР и НИРС и др.

Для раскрытия сущности предлагаемой нами технологии развития сетевого партнерства «вуз – предприятие», призванной сформировать конкурентоспособность выпускника вуза, определим ее структуру, то есть компонентный состав.

Содержательная составляющая технологии сетевого взаимодействия «вуз – предприятие»

Цель – формирование конкурентоспособности выпускника вуза посредством применения современных образовательных технологий к организации и управлению педагогическим процессом.

Задачи:

– подготовка кадров, обладающих соответствующими компетенциями и личностными качествами, востребованными на рынке труда;

– повышение качества образования за счет интеграции ресурсов стейкхолдеров образовательного пространства вуза;

– расширение спектра реализуемых образовательных услуг и полное удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей участников образовательных отношений;

– формирование готовности выпускников высшего образования к будущей профессиональной деятельности;

– обеспечение возможностей для социализации обучающихся за счет вовлечения в деятельность социальных партнеров.

Принципы построения технологии:

системность и последовательность обучения, связь теории с практикой, индивидуальный подход, проблемность обучения, диагностичность.

Формы, методы и средства обучения включают в себя теоретическое обучение, практическую работу, научно-исследовательскую работу, учебную практику и научно-исследовательскую работу в виде стажировки. Отличие практики от стажировки состоит в том, что практика является частью образовательной программы, видом учебной деятельности, а стажировка – самостоятельная программа обучения, в которую входит такой вид учебной деятельности, как практика. Студенты на практике получают возможность отработать навыки профессиональной деятельности, а на стажировке – влиться в конкретную должность, на которую в дальнейшем трудоустроится выпускник вуза. В рамках сетевого взаимодействия вузы и работодатели объединяются, и в таком случае практика студентов перерастает в формат стажировки.

Этапы: определение траектории сотрудничества, разработка механизмов сотрудничества, определение ресурсов развития совместной деятельности, поддержка заинтересованности всех стратегических партнеров посредством формирования компетенций и личностных качеств конкурентоспособного выпуск-

ника вуза, удовлетворение потребностей запросов работодателей.

Диагностика. Уровни конкурентоспособности выпускника вуза включают степень сформированности универсальных (ключевых) компетенций, личностных качеств и способность быстро адаптироваться на рабочем месте. Уровни сформированности конкурентоспособности представлены как высокий, средний и низкий.

Результат – формирование конкурентоспособного выпускника вуза за счет целенаправленной, совместной деятельности вуза, предприятий и иных стейкхолдеров образовательного пространства вуза.

Итак, внедрение технологии сетевого взаимодействия в вузе – это важный компонент политики модернизации системы образования вуза. Сетевое взаимодействие вуза с работодателями в процессе профессиональной подготовки кадров обеспечит формирование у молодых специалистов ориентированности на инновационное обновление в отрасли, высокий уровень профессионализма, способность прогнозировать изменение производства, разрабатывать, оценивать и внедрять инновации, развивать высокий уровень творческого мышления, социальной приспособленности, что определяет их конкурентоспособность на рынке труда.

Список литературы

1. Виленский В. Я. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: учеб. пособие / под ред. В. А. Сластенина. – М.: Пед. общ-во России, 2004. – 192 с.
2. Чернявская А. П., Байбородова Л. В., Харисова И. Г. Технологии педагогической деятельности. Ч. 1. Образовательные технологии: учеб. пособие. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. – 311 с.
3. Лаврентьев Г. В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. – Барнаул: Изд-во Алтайского гос. ун-та, 2004. – 156 с.
4. Панфилова А. П. Инновационные педагогические технологии. Активное обучение: учеб. пособие. – М., 2009. – 192 с.
5. Игнатова В. В., Андриенко А. В. Современные педагогические технологии обучения в техническом вузе. – Красноярск: Изд-во Сиб-ГТУ, 2009. – 232 с.

6. Жукова Г. С., Никитина Н. И., Комарова Е. В. Технологии профессионально-ориентированного обучения: учеб. пособие. – М.: Изд-во РГСУ, 2012. – 165 с.

7. Юлдашев З. Ю., Бобохужаев Ш. И. Инновационные методы обучения: Особенности кейс-стади метода и пути его практического использования. – Ташкент: IQTISOD-MOLIYA, 2006. – 88с.

8. Лысова Н. В. Интерактивные методы обучения в практике работы вуза как фактор повышения конкурентоспособности студентов // Современная образовательная практика и духовные ценности общества. – 2015. – № 2. – С. 241–244.

9. Петунин О. В. Проектная и исследовательская деятельность учащихся как способ выполнения требований ФГОС // Инновации в образовании. – 2014. – № 1. – С. 20–26.

10. Лазарев В. С. Новое понимание метода в образовании // Проблемы современного образования. – 2011. – № 6. – С. 35–43.

11. Сахарова В. И. От традиционного обучения к современным образовательным технологиям // Мир образования – образование в мире. – 2008. – № 3. – С. 223–230.

12. Затолкина М. А. Информационные технологии – инструменты повышения качества образования // Качество. Инновации. Образование. – 2011. – № 1. – С. 23–26.

Ряписов Николай Александрович

Доктор экономических наук, профессор кафедры психологии и педагогики ИЕСЭН, проректор по учебной работе, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск. E-mail: ryapisov@ngs.ru

Карачурин Александр Станиславович

*Аналитик-маркетолог, ООО «Завод Лампирус», г. Новосибирск.
E-mail: karachurin-sanya@mail.ru*

МАРКЕТИНГОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ПО ПРОДВИЖЕНИЮ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПОДГОТОВКИ

В статье описаны способы совершенствования системы маркетинговой деятельности педагогического университета по продвижению естественнонаучных образовательных программ подготовки. Актуальность исследования заключается в необходимости осуществления маркетинговой деятельности и ее совершенствования для обеспечения успешного позиционирования образовательной организации на рынке образовательных услуг и привлечения абитуриентов на обучение по программам естественнонаучного направления подготовки. На базе изучения научно-теоретических основ маркетинга образовательных услуг и технологий их продвижения в маркетинговой деятельности высших учебных заведений проведен анализ зарубежного опыта по развитию образовательных услуг высшей школы и обобщен опыт реализации технологий внедрения образовательных программ с естественнонаучным профилем подготовки в вузах г. Новосибирска. Разработаны стратегия продвижения естественнонаучных направлений подготовки в педагогическом университете и программа ее реализации. В качестве способов привлечения абитуриентов и совершенствования системы продвижения образовательных услуг предложены формирование референс-листа выпускников и открытие научно-познавательного канала университета.

Ключевые слова: маркетинговая деятельность, маркетинг услуг, технологии продвижения образовательных услуг, образовательные программы подготовки, направления подготовки, профориентационная работа.

Ryapisov Nikolay Alexandrovich

*Doctor of Economics, Professor of the Chair of psychology and pedagogy,
Vice-rector, Novosibirsk State Pedagogical University,
Novosibirsk. E-mail: ryapisov@ngs.ru*

Karachurin Alexander Stanislavovich

*Master's degree student, Novosibirsk State Pedagogical University, marketing analyst
of LLC «Plant Lampiris», Novosibirsk. E-mail: karachurin-sanya@mail.ru*

MARKETING ACTIVITY OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY FOR THE PROMOTION OF NATURAL-SCIENCE EDUCATIONAL TRAINING PROGRAMS

The article describes the ways to improve the system of marketing activities of the pedagogical University to promote natural science educational training programs. The

relevance of the research lies in the necessity of marketing activities and its improvement to ensure the successful positioning of the educational organization in the market of educational services and attract students to study under the programs of scientific direction of training. On the basis of the study of scientific and theoretical principles of marketing of educational services and technologies of their promotion in the marketing activities of higher education institutions, the analysis of foreign experience in the development of educational services of higher education and summarized the experience of implementation of technologies of educational programs with a natural science profile of training in universities of Novosibirsk. The strategy of promoting natural science training at the pedagogical University and the program of its implementation are developed. As a way to attract students and improve the system of promotion of educational services offered the formation of the reference list of graduates and the opening of the scientific and educational channel of the University.

Key words: marketing activity, marketing of services, technologies of educational services Pro-movement, educational training programs, directions of training, career guidance work.

Актуальность исследования маркетинговой деятельности университета обусловлена необходимостью успешного позиционирования образовательной организации на рынке образовательных услуг и привлечения абитуриентов на образовательные программы естественнонаучного профиля подготовки. Спрос на образовательные услуги в наше время очень высок, что говорит о востребованности рынка образовательных услуг в экономике страны. Однако анализ российской образовательной практики показывает, что интерес к естественнонаучному образованию со стороны абитуриентов значительно снизился. Это связано с появлением и развитием таких направлений подготовки, как маркетинг, менеджмент, экономика, информационные технологии и т. п.

Определение состояния рынка и его изменений возможно с использованием маркетинговых инструментов. В бизнесе, рекламе и экономике эти инструменты применяются активно, но в сфере образования они используются в недостаточной степени. Это и определяет проблему исследования: недостаточная проработанность маркетинговых инструментов по продвижению естественнонаучных образовательных программ подготовки педагогическими университетами.

Цель исследования – совершенствование существующей системы маркетинговой деятельности педагогического университета по продвижению образовательных программ путем разработки новых инструментов.

Задачи исследования:

- изучение состояния современного маркетинга образовательных услуг;
- анализ осуществляемой маркетинговой деятельности ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» (далее – НГПУ);
- проектирование новых способов привлечения абитуриентов к обучению по образовательным программам естественнонаучного цикла.

В ходе исследования был изучен опыт зарубежных стран (Италии, Великобритании и США) в использовании технологий продвижения образовательных программ [4; 10; 15]. В результате можно сделать вывод о том, что коммуникации ведущих зарубежных университетов стремятся к сокращению дистанции между абитуриентами и студентами, при этом активно используются различные технологии: виртуальный тур по университету, онлайн-консультант, активное обновление материалов пресс-службы, размещение информации о проводимых научных исследованиях, виртуальные музеи истории вуза и т. д.

С помощью метода сравнительного анализа изучено состояние маркетинговой деятельности в аспекте проблемы исследования в Российской Федерации и г. Новосибирске [7; 11; 13]. Выяснилось, что обучение по образовательным программам естественнонаучного направления подготовки в нашем городе осуществляют четыре вуза: Новосибирский национальный исследовательский государственный университет (НГУ); Новосибирский государственный технический университет (НГТУ); Сибирский государственный университет геосистем и технологий (СГУГиТ); Новосибирский государственный аграрный университет (НГАУ). Но если учитывать педагогическую направленность, то следует отметить, что в России 34 педагогических вуза, а НГПУ за Уралом и на Дальнем Востоке является монополистом в данном сегменте рынка образовательных услуг, поэтому конкурентов не имеет.

Подробное изучение организации маркетинговой деятельности по продвижению отдельных образовательных программ в университетах г. Новосибирска позволило выявить как традиционные, так и уникальные формы профориентационной работы, к которым можно отнести следующие:

- организацию волонтерской деятельности и реализация социально значимых акций и специальных событий;
- взаимодействие со школами через работу курсов довузовской подготовки и технологии интернет-продвижения;
- просветительскую и выставочную деятельность на базе музея университета;
- создание телевизионного канала, который хорошо синхронизирован с площадкой Youtube, официальным сайтом и группой в «ВКонтакте»;
- выпуски студенческих онлайн-журналов;
- реализацию масштабных и длительных проектов (например, региональная общественная организация «Ассоциа-

ция выпускников»);

- довузовскую подготовку старшеклассников в рамках Летних школ, заочных и воскресных школ;

- проведение профориентационных мероприятий (тематические лекции преподавателей вузов, организация внеурочной деятельности старшеклассников, профессиональное консультирование родителей абитуриентов, подготовка стендов, картотек для школ и т. д.).

Важным этапом исследования стал анализ деятельности НГПУ по продвижению естественнонаучных направлений. В НГПУ имеется 20 направлений и профилей подготовки, связанных с дисциплинами естественнонаучного цикла. К основным инструментам продвижения образовательной деятельности вуза относятся профориентационная работа с абитуриентами и официальный сайт университета. Профориентационная работа проводится на территории России и ближнего зарубежья, активнее – в г. Новосибирске и Новосибирской области. В 90 % случаев передача информации абитуриентам от представителей НГПУ происходит через личных контакт, то есть осуществляется прямой маркетинг. Половина встреч представителей НГПУ с будущими абитуриентами проходит на территории вуза, половина встреч осуществляется с выездом приемной комиссии и студентов в школы, лицеи и гимназии, а также организации, на базе которых проходят ярмарки профессий. К профориентационной работе активно привлекаются студенты НГПУ. В качестве печатной информации об НГПУ абитуриентам выдаются бюллетени, листовки вуза, факультетов, газета «Весь университет» и газеты отдельных структурных подразделений.

Кроме того, средствами продвижения и популяризации естественнонаучных направлений подготовки выступают международные образовательные конкурсы, такие как День химической

грамотности и День географической грамотности, Географический диктант, межвузовские олимпиады по физике, химии, открытая региональная научно-практическая конференция школьников «Эврика», экскурсия в анатомический музей, выездные демонстрации физического эксперимента и др.

Для продвижения естественнонаучных программ подготовки используются сайты структурных подразделений университета – Института естественных и социально-экономических наук (<http://iesen.nspu.ru/>) и Института физико-математического и экономического образования (<https://math.nspu.ru/>), но статистика их посещений дает очень низкие показатели.

В социальных сетях имеются сообщества институтов (например, «Вконтакте»), но в аспекте продвижения образовательных программ назвать их деятельность эффективной невозможно, потому что, во-первых, количество людей, состоящих в группе, небольшое и в основном это выпускники; во-вторых, ведут их студенты, и, следовательно, информационное содержание формируется без четкой структуры и логики; сообщения в обсуждениях нерегулярны.

ИЕСЭН делает попытку использовать еще один информационный ресурс – канал на YouTube – крупнейшем видеоархиве, но пока выложены лишь два ролика с общим количеством просмотров 463, что также свидетельствует о нероботоспособности канала как средства продвижения естественнонаучных образовательных программ подготовки.

Таким образом, слабыми сторонами продвижения образовательных программ с естественнонаучным профилем подготовки следует признать:

- отсутствие системы взаимодействия выпускников вуза и абитуриентов;
- неэффективность деятельности по продвижению в Интернете образовательных программ за счет сайтов сообществ структурных подразделений.

Анализ реальной практики позволил сделать вывод о необходимости разработки стратегии продвижения естественнонаучных образовательных программ подготовки в НГПУ и программы ее реализации [1; 2; 9]. В основу были положены опыт продвижения, уже имеющийся у педагогического вуза, и ряд нововведений, которые позволят повысить эффективность маркетинговой деятельности на рынке образовательных услуг.

Стратегия продвижения является одним из ключевых элементов маркетингового плана, в ней фиксируются цели рекламных кампаний, базовые принципы и подходы маркетинговых коммуникаций бренда, общая долгосрочная стратегия продвижения продукта на рынок [14]. Основными элементами стратегии продвижения выступают:

- целевой рынок;
- цели коммуникации с целевой аудиторией;
- портрет представителей целевой аудитории;
- критерии оценки эффективности рекламы;
- рекламный бюджет.

Важно четко представлять *портрет целевой аудитории*. Прежде всего, это абитуриенты – молодые люди в возрасте 16+, выпускники школ, учреждений среднего профессионального образования. Они молоды, энергичны и очень активны, способны самостоятельно принимать решения при выборе будущей профессии и вуза. Их поведение может быть продиктовано различными мотивами: как эмоциональными (ожидание свободы и возможностей от новой взрослой жизни, ожидание насыщенной студенческой жизни, новые знакомства, увеличение круга общения и т. д.), так и рациональными (перспективность обучения, престижность профессии, размер стипендии, будущие возможности для трудоустройства) и даже иррацио-

нальными (куда поступает большинство, туда и я, или же наоборот: пойду туда, где мало абитуриентов; выбор под влиянием других людей и родственников).

Родители абитуриентов – мужчины и женщины в возрасте около 40 лет и старше. Для них поступление их ребенка в вуз является приоритетной задачей. Они хотят для своих детей престижной профессии и благополучного будущего. Они могут быть авторитарны в семье или иметь авторитет, который послужит поводом для детей прислушаться к их советам.

Работодатели – представители организаций различных форм собственности, которые, в конечном счете, обеспечивают трудоустройство выпускников, прошедших подготовку в рамках целевого набора. К этой категории относятся руководители кадровых служб и первые руководители предприятий и организаций.

Цель стратегии – повышение степени осведомленности представителей целевой аудитории об имеющихся естественнонаучных образовательных программах подготовки НГПУ с последующим увеличением числа абитуриентов, поступающих на них.

Задачей разработанной стратегии выступает работа по ключевым направлениям:

- повышение частоты контактов с целевой аудиторией через проведение большего числа профориентационных встреч, конкурсов, олимпиад, конференций, подготовительных курсов;
- всевозможное привлечение выпускников к агитационной работе со школьниками;
- внедрение инструментов event-маркетинга;
- продвижение в интернет-среде.

В программе реализации стратегии продвижения естественнонаучных про-

грамм представлен перечень мероприятий по привлечению внимания абитуриентов к этим образовательным программам. Программа состоит из 50 мероприятий, использующих различные технологии продвижения. Особенность ее содержания – проведение регулярной работы с абитуриентами, которая различными способами позволяет вузу напомнить о себе и своих продуктах [3; 6; 8; 12]. Мероприятия учитывают особенность образовательных услуг и потому в большей их части используется в основном технология прямого маркетинга – личного контакта представителей вуза с абитуриентом.

При проектировании и разработке комплекса мероприятий по продвижению естественнонаучных образовательных программ подготовки указываются не только названия и даты проведения событий, но и технология продвижения, на основе которой строится коммуникация с целевыми аудиториями. Полагаем, что для выполнения поставленных задач комплекс мероприятий может быть представлен в следующих категориях:

- регулярная рассылка;
- участие в выставках и ярмарках;
- представление рекламных материалов;
- презентация вуза;
- продвижение в Интернете;
- довузовская подготовка школьников;
- проведение конкурсов, олимпиад и конференций;
- специальные события (event-маркетинг);
- мероприятия по работе с выпускниками.

Некоторые примеры как традиционных, так и модернизированных и инновационных мероприятий представлены в таблице.

Примеры мероприятий по продвижению естественнонаучных образовательных программ подготовки

Вид мероприятия	Технология продвижения	Мероприятие	Дата проведения
Презентация вуза	Прямой маркетинг	Экскурсия по НГПУ для школьников	В течение года
Регулярная рассылка	Директ-мэйл	Рассылка информации по набору 2019 г. в школы	В течение года
Event-маркетинг	Специальные события	День юного физика	Март, 2019 г.
Продвижение в Интернете	SEO-оптимизация	SEO-продвижение сайтов НГПУ и институтов	В течение года
Довузовская подготовка	Прямой маркетинг	Проведение подготовительных курсов для школьников по биологии, химии, физике, географии	В течение года
Продвижение в Интернете	SMM-продвижение	Выход на наиболее популярную на сегодняшний момент площадку для абитуриентов – Instagram	Сентябрь, 2019 г.

В теории и практике маркетинга известно большое количество способов получения обратной связи при работе с клиентами. Отзывы потребителей в бизнесе могут служить индикатором качества предлагаемого товара или услуги и поэтому являются эффективным инструментом развития компании. В этой связи образовательные организации могут создавать собственные источники материалов, способствующих выбору вуза для продолжения образования. Причем для передачи этих сведений могут использоваться имеющиеся в вузе средства, также возможен вариант привлечения выпускников, которые после завершения обучения смогли применить компетенции, сформированные при освоении образовательной программы в трудовой деятельности и жизни. Выпускники, с одной стороны, – потребители, которые могут оценить важность полученной образовательной услуги по достигнутым результатам и поделиться своим мнением с другими людьми, а с другой – они могут служить индикатором качества образовательной услуги.

Важную роль в продвижении естествен-

нонаучных образовательных программ подготовки может сыграть референс-лист – своеобразный перечень предоставляемых услуг, структурированный по типам заказчиков, территориям, возрастным группам, с кратким описанием услуги, письменным отзывом потребителя и его контактными данными¹[5].

Оформление референс-листа может быть представлено в разных стилях. Так, в некоторых случаях референс-лист оформляют в виде таблицы с соответствующими данными, другие организации делают акцент на визуальную составляющую, поэтому их листы представлены в виде каталогов или буклетов. Обращая внимание на особенности основной целевой аудитории вуза, которой являются выпускники школ, следует использовать ярко оформленные буклеты с малым количеством информации. Именно это позволит вызвать у них эмоциональный отклик. Помня о другой важной контактной аудитории – родителях абитуриентов, всю информацию

¹ Референс-лист компании [Электронный ресурс]. – URL: http://www.znaki-pr.spb.ru/pr-pack/refer_list.html (дата обращения: 15.05.2018).

следует представлять в виде конечного результата, то есть отзыв выпускника должен кратко рассказать об успехах людей, окончивших данный вуз или направление подготовки. На основе изучения психологии восприятия мы предлагаем разработку референс-листа следующей структуры:

- поля, оформленные в фирменном стиле;
- фотография выпускника;
- освоенная образовательная программа, годы обучения;
- место работы и занимаемая должность;
- краткий отзыв об обучении в НГПУ, ценности и пользе полученных знаний, навыков и сформированных компетенций.

Референс-лист выпускников может быть представлен в различных вариациях: всего НГПУ, каждого структурного подразделения и для различных направлений подготовки.

Продвижению образовательных программ НГПУ естественнонаучной направленности подготовки может способствовать использование интернет-технологий. Развитие виртуального пространства позволило не только дать доступ людям к большому количеству информации, но и создать новые условия для коммуникации. Огромными возможностями обладает видеохостинг YouTube, который занимает второе место по посещаемости после сервиса GOOGLE.

Эффективным и при этом малозатратным способом продвижения образовательных программ является создание своего научно-познавательного канала на платформе YouTube. Важно отметить, что в НГПУ уже имеется хорошая материальная база: специальное оборудование для съемок и программное обеспечение для видеомонтажа.

Создание канала предполагает определение его концепции, целевой аудитории, задач, необходимых средств, брендовое оформление с логотипом и качественное

описание основных характеристик. В нашем исследовании предложена карта проекта создания канала на YouTube, включающая описание цели, задач, ключевых идей и необходимых ресурсов. Видеоматериалы обладают значительным эффектом в популяризации дисциплин естественнонаучного цикла в обществе; повышении уровня знаний общества об окружающем мире; повышении интереса к естественным наукам; демонстрации возможностей НГПУ в проведении научной деятельности; стимулировании абитуриентов к поступлению в НГПУ.

При реализации проекта мы рекомендуем создавать видеоролики длительностью около 15 мин. (такая продолжительность видеоряда является наиболее оптимальной для восприятия информации). Содержание ролика целесообразно строить из трех частей, каждая из которых рассчитана на пять минут представления научного факта, закона теории или проведения эксперимента по одной из дисциплин естественнонаучного цикла (физике, химии, биологии, географии и астрономии). Отдельные фрагменты ролика должны быть объединены сменяющимися превью, наличием вступления и заключения.

Для подготовки съемочного материала могут привлекаться не только преподаватели кафедр, у которых есть богатый и интересный опыт, но и студенты, осваивающие содержание в рамках учебных дисциплин, в периоды учебных и производственных практик, при выполнении курсовых работ и дипломных проектов. Кроме 15-минутных роликов могут быть записаны видеоматериалы академического формата, в которых представлены интересные научные факты, опыты, эксперименты и т. д.

В заключение можно отметить, что поставленные задачи исследования выполнены. Предложены инструменты совершенствования существующей системы маркетинговой деятельности

педагогического университета по продвижению образовательных программ. Показателем успешности разработанной программы через год могут стать динамика изменения конкурса на продвигае-

мые направления подготовки и изменение среднего бала ЕГЭ при поступлении. Впоследствии это может сказаться и на рейтинге НГПУ среди вузов России.

Список литературы

1. *Ассель Г.* Маркетинг: Принципы и стратегия: учеб. для вузов. – М.: ИНФРА.– М, 2001. – 804 с.
2. *Бажуткин Д. Г.* Формирование и развитие рынка образовательных услуг высших учебных заведений: теория и методология: автореф. дис. ... д-ра экон. наук. – Самара, 2010. – 360 с.
3. *Баталова О. С.* Специфика маркетинговых коммуникаций на рынке образовательных услуг // Экономическая наука и практика: материалы Междунар. науч. конф. (г. Чита, февраль 2012 г.). – Чита: Молодой ученый, 2012. – С. 110–114.
4. *Белякова Н. Ю.* PR-позиционирование вузов: опыт Италии // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2015. – Т. 2, № 3. – С. 191–199.
5. *Ванюшкина В. В.* Бренд вуза в разрезе современных проблем образования // Вестник Ростовского государственного экономического университета (РИНХ). – 2013. – № 4(44). – С. 86–91.
6. *Вотинцев А. В., Самакаева М. Ю.* Специальные события в позиционировании высшего учебного заведения. – Екатеринбург, 2014. – 108 с.
7. *Гугнина Е. В., Самсонова Е. В., Самсонова М. В.* Технологии продвижения образовательных услуг на рынок // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2. – С. 305.
8. *Гугнина Е. В.* Использование маркетинговых коммуникаций в деятельности вуза по продвижению образовательных услуг // Современные проблемы науки и образования. – 2010. – № 5 – С. 60–62.
9. *Еникеева С. Д.* Рынок образовательных услуг и методы его регулирования: учеб. пособие. – М.: МАКС Пресс, 2011. – 108 с.
10. *Загайнова А. А.* Основные проблемы рынка образовательных услуг в современной России // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. – 2013. – № 91. – С. 1420–1433.
11. *Завалько Н. А.* Проблемы маркетинга образования в аспекте продвижения образовательных услуг // Вестник Омского государственного университета. Серия: Экономика. – 2011. – № 3. – С. 119–123.
12. *Каверина Е. А.* Организация рекламной деятельности вуза: учеб. пособие. – СПб.: Книжный Дом, 2007. – 184 с.
13. *Мочалова Ю. В., Сорокина О. А.* Маркетинг образовательных услуг вуза // Современные научные исследования и инновации. – 2016. – № 5(61) – С. 345–348.
14. *Сарсенова Э. А.* Стратегии современного маркетинга в сфере образовательных услуг // Вопросы экономики и управления. – 2017. – № 1(8). – С. 54–57.
15. *Тарасова Е. Е., Алтоная А., Шейн Е. А.* Маркетинговая стратегия вузов: отечественный и зарубежный опыт // Вестник Белгородского университета кооперации, экономики и права. – 2017. – № 2(63). – С. 9–27.

Ганичева Антонина Валериановна

*Кандидат физико-математических наук, доцент, доцент кафедры физико-математических дисциплин и информационных технологий, Тверская государственная сельскохозяйственная академия, г. Тверь.
E-mail: alexej.ganichev@yandex.ru*

ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ ЛОГИЧЕСКОГО МЕТОДА

В статье рассмотрено применение логического метода для оценки качества обучения в ситуациях, когда невозможно количественное измерение качественных показателей. В связи с этим качественные показатели обучения подразделяются на три группы: прогрессивные, регрессивные и нейтральные, которые используются при описании критерия качественного и критерия некачественного обучения. Получен общий вид балансового условия, когда негативное воздействие регрессивных факторов компенсируется нейтральными факторами.

Ключевые слова: показатели качества, обучение, факторы, булева функция, высказывание, критерий, балансовые условия, балл, интерес.

Ganicheva Antonina Valerianovna

*Candidate of Physico-Mathematical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of physical and mathematical Disciplines and information Technologies, the Tver State agricultural Academy, Tver.
E-mail: alexej.ganichev@yandex.ru*

APPLICATION OF LOGICAL METHOD TO EDUCATION QUALITY ASSESSMENT

The article focuses on application of the logical method to assessment of education quality in those situations when quantitative measurement of quality indicators is impossible. In this regard education quality indicators are subdivided into three groups: progressive, regressive and neutral used in describing criterion of high-quality education and criterion of low-quality education. A General view of the balance condition is obtained when the negative effect of regressive factors is compensated by neutral factors.

Key words: quality indicators, training, factors, Boolean function, statement, criterion, balance conditions, point, interest.

Введение. Проблема оценки результатов обучения является одной из важнейших в учебном процессе [10]. Для ее решения применяется моделирование образовательного процесса при анализе качества деятельности вуза [11]. Причем необходимо оценивать не только успехи каждого обучаемого в количественном выражении, но и уровень подготовки учебных групп (их классификацию [3; 4]),

а также проводить мониторинг деятельности всего учебного заведения.

При анализе социально-экономических процессов часто приходится решать задачи, в которых объектом изучения является совокупность качественных признаков, не поддающихся количественному измерению. Так, при анализе деятельности вузов в ряде случаев используются качественные показатели,

формируемые на основе высказываний участников образовательного процесса, когда имеющаяся информация и способы ее организации не соответствуют требованиям методов количественного измерения [1]. В этих условиях актуальным становится логический метод, который базируется на понятии булевых функций (высказываний) и уравнений [2; 5–8]. Цель статьи заключается в рассмотрении применения этого метода на примере решения задачи оценки качества обучения.

1. *Классификация показателей качества и описание учебных групп.* Показателями качества обучения в вузе являются, например, следующие:

- средний балл;
- регулярное или нерегулярное посещение занятий;
- наличие или отсутствие интереса к учебе;
- наличие или отсутствие стабильно ядра коллектива;
- наличие или отсутствие интереса к проводимым в вузе мероприятиям (конференциям, студенческим вечерам, диспутам и т. п.);
- учебно-методическое обеспечение;
- оснащенность современными компьютерами и др.

Одни из перечисленных показателей можно рассматривать как признаки высокого качества обучения: возрастание среднего балла, регулярное посещение занятий, наличие интереса к учебе; другие – как признаки невысокого качества обучения: снижение среднего балла, нерегулярное посещение занятий, отсутствие интереса к учебе; третьи – как нейтральные факторы: наличие (отсутствие) стабильного ядра коллектива, наличие (отсутствие) интереса к проводимым в вузе мероприятиям. Последние факторы сами по себе не определяют, высокое или невысокое качество обучения.

Предположим, что с целью получения информации о качестве обучения в

заданном вузе было проведено обследование учебных групп. В зависимости от результатов успеваемости все группы были подразделены на 3 класса с различным (низким, средним и высоким) уровнем качества процесса обучения.

В первый класс вошли учебные группы, которые характеризуются одним или несколькими из следующих показателей:

- 1) наблюдается снижение среднего балла – денежных средств не хватает даже на выплату заработной платы;
- 2) за отчетный период было много непосещений занятий;
- 3) наличие интереса к проводимым в вузе мероприятиям при отсутствии интереса к учебе.

Второй класс характеризуется одним или несколькими из следующего набора показателей:

- 1) со стабильным за отчетный период средним баллом;
- 2) учебные группы, в которых кроме стабильного среднего балла успеваемости осуществляется модернизация лабораторного оборудования;
- 3) наличие интереса к проводимым в вузе мероприятиям;
- 4) нет интереса к проводимым вузом мероприятиям, но имеются стабильное ядро коллектива, возможность обновить материально-техническое обеспечение и повысить средний балл.

В третий класс вошли учебные группы, у которых:

- 1) кроме стабильного среднего балла имеется возможность систематически улучшать базу учебных практик и приобретать новые компьютеры;
- 2) происходит увеличение среднего балла, но отсутствует интерес к проводимым в вузе мероприятиям;
- 3) происходит повышение среднего балла и существует стабильное ядро коллектива.

2. *Критерии качественного и некачественного обучения.* Основная задача – на основании перечисленных выше по-

казателей определить, имеет ли место качественное обучение в целом в данном учебном заведении.

Пусть X означает произвольный фактор, связанный с высоким качеством обучения, Y – произвольный фактор, характеризующий невысокое качество обучения. Будем считать, что $Y = X$. Обозначим через A, B, C – факторы, которые связаны с характеристикой обычной деятельности в вузе и не являющиеся условиями роста или спада качества обучения. Тогда результаты обследования математически можно охарактеризовать следующим образом.

Первый класс определяется выполнением хотя бы одного из следующих условий: 1) снижение среднего балла – Y – невысокое качество обучения; 2) много в среднем непосещений занятий – Y – невысокое качество обучения; 3) наличие интереса к проводимым в вузе мероприятиям – A . Этот фактор, очевидно, не связан с прогрессом, но его нельзя отнести и к факторам, ведущим к падению качества обучения. Отсутствие интереса к учебе можно считать фактором невысокого качества обучения Y , поэтому п. 3 математически можно записать в виде $A \cdot Y$.

Аналогично определяется второй класс: 1) стабильный средний балл B (здесь также можно считать, что этот фактор не ведет к прогрессу, но в то же время, очевидно: он не связан и с регрессом); 2) кроме стабильного среднего балла, наблюдается модернизация лабораторного оборудования – $B \cdot X$, поскольку последний фактор можно рассматривать как характеризующий высокое качество обучения; 3) наличие интереса к проводимым в вузе мероприятиям – A ; 4) наличие стабильного ядра коллектива – C , но нет интереса к проводимым вузом мероприятиям \bar{A} , повышается средний балл и обновляется материально-техническое обеспечение – X , поскольку обновление материально-технического обеспечения и повышение среднего балла можно

считать факторами высокого качества, а наличие или отсутствие интереса к проводимым вузом мероприятиям отнести к нейтральным факторам. Таким образом, п. 4 можно представить в виде $C \cdot \bar{A} \cdot X$.

Третий класс определяется следующим образом: 1) стабильный средний балл, улучшение базы учебных практик и приобретение новых компьютеров – $B \cdot X$ (так как улучшение базы учебных практик и приобретение новых компьютеров можно считать факторами, связанными с высоким качеством); 2) происходит увеличение среднего балла, что, очевидно, можно считать прогрессивным фактором X , но отсутствует интерес к проводимым вузом мероприятиям – \bar{A} (нейтральный фактор), то есть п. 2 представляется в виде $\bar{A} \cdot X$; 3) наблюдается повышение среднего балла – X , существует стабильное ядро коллектива – C . Следовательно, п. 3 можно записать в виде

Поскольку речь идет о качестве процесса обучения во всем учебном заведении, для решения сформулированной задачи необходимо решить систему булевых уравнений [9]:

$$\begin{cases} Y + Y + AY = B + B \cdot X + A + C \cdot \bar{A} \cdot X, \\ Y + Y + AY = BX + \bar{A}X + CX, \end{cases}$$

где «+» и «·» обозначают соответственно логическое сложение и умножение. Эта система после упрощения примет вид:

$$\begin{cases} Y = B + A + C \cdot \bar{A} \cdot X, \\ Y = (B + \bar{A} + C) \cdot X. \end{cases} \quad (1)$$

Решение поставленной задачи сводится к определению возможности найти решение $X = I$, где I – тавтология (тождественно истинное высказывание) и $Y = 0$ (0 – тождественно ложное высказывание), тогда можно утверждать, что в обследованных группах имеет место качественное обучение. В противном

случае говорить о качественном обучении нельзя.

Запишем систему (1) в общем виде:

$$\begin{cases} E_1 Y + E_2 = E_3 \cdot X + E_4, \\ E_1 Y + E_2 = E_5 X + E_6, \end{cases} \quad (2)$$

где E_1, E_2, E_3, E_4 – булевы функции переменных A, B, C и $E_1 \neq 0, E_3 \neq 0, E_5 \neq 0$.

Если $X = I$ и $X = 0$ – решение данной системы, то, подставив эти значения X и Y в систему, получим

$$\begin{cases} E_2 = E_3 + E_4, \\ E_2 = E_5 + E_6. \end{cases} \quad (3)$$

Следовательно, E_2 равносильно $E_3 + E_4$ и E_2 равносильно $E_5 + E_6$, причем $E_2 \neq 0$, так как $E_3 \neq 0$.

В то же время если равносильности (3) имеют место, то $X = I$ и $Y = 0$ является решением данной системы. В самом деле, подставив в систему $Y = 0$, получим

$$\begin{cases} E_2 = E_3 X + E_4, \\ E_2 = E_5 X + E_6, \end{cases}$$

для которой $X = I$ является ее решением.

Таким образом, необходимым и достаточным условием качественного обучения в обследованных группах с математической точки зрения является выполнение условия (3). Содержательно это условие для рассматриваемой задачи означает, что в первой группе обязательно должны иметься факторы, в совокупности образующие высказывание E_2 , соответствующее булевой функции нейтральных и, может быть, прогрессивных факторов и равносильное высказываниям $E_3 + E_4$ и $E_5 + E_6$, характеризующим соответственно второй и третий класс. Для рассматриваемой системы (1) имеем: $E_2 = 0$ (тождественно ложное высказывание), $E_3 = C\bar{A}, E_4 = B + A, E_5 = B + \bar{A} + C, E_6 = 0$.

Таким образом, решение системы (1) будет иметь место тогда и только тогда, когда

$$0 = C\bar{A} + B + A, 0 = B + \bar{A} + C.$$

Но, очевидно, это неверно, так как высказывания $C\bar{A} + B + A$ и $B + \bar{A} + C$ не являются тождественно ложными. Следовательно, можно сделать следующий вывод: из результатов проведенного обследования следует, что в обследованных группах нет высокого качества обучения.

Рассмотрим математическую модель регрессивного действия взаимосвязи факторов. В этом случае система (2) должна иметь решение $X = 0$ и $Y = I$. По аналогии с условием (3) для данного случая можно получить условие (4):

$$\begin{cases} E_1 + E_2 = E_4, \\ E_1 + E_2 = E_6, \end{cases} \quad (4)$$

которое является необходимым и достаточным условием (с математической точки зрения) некачественного обучения.

Поскольку для рассматриваемой задачи $E_1 = I, E_2 = 0$, то должны выполняться соотношения

$$I = B + A, I = 0.$$

Очевидно, что это невозможно, поэтому можно сделать вывод: из результатов проведенного обследования следует: обучение в обследованных группах нельзя назвать некачественным, то есть мы имеем допустимое качество обучения.

Проанализируем, какими должны быть исходные данные, чтобы можно было судить о высоком качестве обучения на основе проведенного обследования. Предположим, что в первом классе имеют место регрессивные факторы совместно с нейтральными или нейтральные факторы: стабильный средний балл B либо наличие интереса к проводимым вузом мероприятиям A , либо имеется стабильное ядро коллектива, при этом в группе нет интереса к проводимым вузом мероприятиям – $C\bar{A}$, то есть $E_2 = B + A + \bar{A}C$.

Допустим, что во втором классе

имеют место либо прогрессивные факторы совместно с нейтральными: наличие стабильного ядра в коллективе $C\bar{A}$, либо нейтральные: наличие интереса к проводимым в вузе мероприятиям или стабильный средний балл $A + B$. Следовательно, $E_3 = C\bar{A}$, $E_4 = A + B$. Таким образом, для этих данных выполняется первое уравнение системы (3), так как очевидно, что

$$B + A + \bar{A}C = C\bar{A} + A + B.$$

Пусть в третьем классе имеют место прогрессивные факторы совместно с нейтральными типа: стабильный средний балл успеваемости или наличие интереса к проводимым вузом мероприятиям, или наличие стабильного ядра коллектива, то есть $E_5 = B + A + C$. В этом случае выполняется второе уравнение системы (3), поскольку нетрудно показать, что имеет место равносильность:

$$B + A + \bar{A}C = B + A + C.$$

Следовательно, при указанных измененных условиях можно сделать вывод о высоком качестве обучения в данном учебном заведении.

Мы показали один из вариантов решения поставленной задачи. Число этих вариантов равно числу различных булевых функций от трех переменных A, B, C , то есть $2^3 = 256$. Можно сказать, что условие (3) является своеобразным балансовым условием, когда негативное действие регрессивных факторов как бы компенсируется нейтральными факторами.

3. *Общий вид балансового условия.* Рассмотрим решение задачи в общем виде. Пусть в результате обследования было получено, что группа с низким уровнем качества обучения характеризуется булевой функцией $f_1(Y, E_1, E_2)$ где E_1, E_2 – некоторые булевые функции нейтральных факторов. Группе со средним качеством обучения соответствует булевая функция $f_2(E_3) = E_3$, где E_3 – некоторая булевая функция нейтральных факторов. Наконец, группе с высоким

качеством обучения соответствует булевая функция $f_3(X, E_4, E_5) = E_4X + E_5$, где E_4 и E_5 – булевые функции нейтральных факторов. Для того чтобы определить, имеет ли место высокое качество обучения в данном вузе, необходимо решить систему:

$$\begin{cases} f_1(Y, E_1, E_2) = f_2(E_3), \\ f_1(Y, E_1, E_2) = f_3(X, E_4, E_5), \end{cases} \quad (5)$$

или

$$\begin{cases} E_1Y + E_2 = E_3, \\ E_1Y + E_2 = E_4X + E_5, \end{cases} \quad (6)$$

и найти значения $X = 1, Y = 0$ (где 1 – тождественно истинное высказывание, 0 – тождественно ложное высказывание), удовлетворяющие (6).

Заметим, что если $X = 1$ и $Y = 0$, то подстановка этих значений в (6) дает соотношение:

$$\begin{cases} E_2 = E_3, \\ E_2 = E_4 + E_5. \end{cases} \quad (7)$$

В то же время если равносильности (7) имеют место, то простая подстановка $X = 1$ и $Y = 0$ в (6) показывает, что это есть решение системы (6).

Таким образом, в рассматриваемом учебном заведении можно говорить о высоком качестве обучения, если:

1) булевые функции нейтральных факторов первой и второй групп совпадают (например, в частном случае $E_2 = E_3$ = «Наличие стабильного ядра группы или отсутствие интереса к проводимым в вузе мероприятиям») и 2) булевая функция нейтральных факторов второй группы представляет собой логическую сумму (дизъюнкцию) булевых функций нейтральных факторов третьей группы (например, $E_2 = E_4 + E_5$, где E_4 = «Наличие стабильного ядра группы», E_5 = «Отсутствие интереса к проводимым в вузе мероприятиям»).

При рассмотрении данной задачи возможны выделение большего числа классов групп обучаемых, исследование большего количества факторов и использование других логических функций при формировании систем (5) и (6). Можно утверждать, что условие (7) является своеобразным балансовым условием, когда негативное действие регрессивных факторов как бы компенсируется

нейтральными факторами.

Заключение. Таким образом, с помощью логического метода можно оценивать учебный процесс. Предложенный подход можно алгоритмизировать и использовать в составе информационного и программного обеспечения автоматизированной системы сопровождения учебного процесса.

Список литературы

1. *Алешин Л. И.* Контроль знаний без традиционных оценок как элемент совершенствования методов обучения // Социально-гуманитарные знания. – 2003. – № 1. – С. 114.
2. *Ганичева А. В.* Анализ факторов, влияющих на деятельность сельскохозяйственных предприятий, на основе логического метода // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Экономика и управление. – 2010. – № 8. – С. 71–78.
3. *Ганичева А. В.* Использование классификации обучаемых по группам успеваемости для повышения эффективности учебного процесса // Актуальные вопросы современной науки: материалы VII Междунар. науч. конф. – Таганрог: Спутник+, 2010. – С. 23–27.
4. *Ганичева А. В., Ганичев А. В.* Классификация групп учащихся при дифференцированно-групповой форме обучения // Саморазвивающаяся среда технического университета: материалы Всерос. науч.-практ. конф.: в 3 ч. – Тверь: ТвГТУ, 2017. – Ч. 3. – С. 74–78.
5. *Ганичева А. В.* Логический метод менеджмента качества образовательного процесса // Информационная среда вуза XXI века: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. – Петрозаводск: Петр. ГУ, 2010.
6. *Ганичева А. В., Фирсов С. А.* Логический метод оценки значимости факторов плодородия почв // Нива Поволжья. – 2011. – № 1. – С. 13–17.
7. *Ганичева А. В., Фирсов С. А.* Логический метод решения сельскохозяйственных задач // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. – 2011. – № 1(01). – С. 165–172.
8. *Ганичева А. В., Уманская Е. Г.* Логический метод решения экономических задач // Вопросы теории и практики автоматизированной обработки экономической информации: сб. науч. тр. – Тверь: ТГУ, 2000. – С. 114–119.
9. *Горелик А. Л., Гуревич И. Б., Скрипкин В. А.* Современное состояние проблемы распознавания: Некоторые аспекты. – М.: Радио и связь, 1985. – 160 с.
10. *Жунусакунова А. Д.* Методы контроля и оценки результатов обучения в учебном процессе // Молодой ученый. – 2016. – № 20.1. – С. 26–29.
11. *Ризен Ю. С., Захарова А. А., Минин М. Г.* Математическое моделирование образовательного процесса в оценке качества деятельности вуза // Информационное общество. – 2014. – № 3. – С. 25–33.

ИННОВАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

УДК 37.013.77 + 371. 124

Саламатина Юлия Валерьевна

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков,
Уральский государственный экономический университет,
г. Екатеринбург. E-mail: kpn0886@mail.ru*

ЗАКОНОМЕРНОСТИ ОПРЕДЕЛЕНИЯ СТЕПЕНИ СФОРМИРОВАННОСТИ ЭМПАТИЙНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

В статье актуализирована проблема разработки концепции формирования эмпатийной культуры будущих учителей согласно выявленным противоречиям, суть которых – в возрастающей потребности общества в учителе, обладающем эмпатическими качествами, и в недостаточной теоретико-методологической и методико-технической разработке способов формирования данных качеств, адаптированных к использованию в современных условиях высшего профессионального образования. Определены основные требования для ее разработки, которые заключается в том, что современной школе нужен учитель, владеющий не только знаниями о предмете и необходимыми компетенциями, но и обладающий высокой культурой, способный к эмпатии, проявляющий толерантность, гуманизм, чуткость, внимательность в отношениях с субъектами образовательного процесса. Описаны закономерности, определяющие степень сформированности эмпатийной культуры будущих учителей. Кроме этого, в статье обозначены принципы, на основе которых нами выявлена представленная группа закономерностей. В ходе исследования использовались методы мониторинга и анкетирования на начальном и заключительном этапах, наблюдения, систематизации и анализа полученных данных, а также метод социальных проектов (волонтерская деятельность, беседы с учащимися, организация ситуативных задач). Результаты исследования показали, что процесс формирования эмпатийной культуры будущих учителей будет более обоснованным и контролируемым при выявлении закономерностей и соблюдении принципов, описываемых в статье.

Ключевые слова: педагогическая концепция, эмпатийная культура учителя, педагогическая закономерность, принцип синкретизма.

Salamatina Iuliia Valerjevna

*Candidate in Education, associate Professor at the Department
of Foreign Languages, the Ural State University of Economics,
Yekaterinburg. E-mail: kpn0886@mail.ru*

REGULARITIES IN DETERMINING THE FORMATION DEGREE OF THE EMPATHIC CULTURE OF PROSPECTIVE TEACHERS

The article describes the significance of the researched problem: the implementation of the concept of developing the empathic culture of prospective teachers, according to the revealed contradictions, the essence of which lies in the growing need of the society in a teacher with empathic qualities and inadequate theoretical and methodological and

technical development of ways of forming these qualities, adapted to use in modern conditions of higher education. The basic requirements for its formation are identified, the essence of which is that a modern school demands a teacher who needs not only subject knowledge and specific competencies, but also demonstrates high culture, empathy, tolerance, humanism, sensitivity, attentiveness dealing with subjects of the educational process. The author describes the regularities revealed in the process of research, which determine the degree of developing empathic culture of prospective teachers. In addition, the article outlines the principles on the basis of which the presented group of regularities is revealed. In identifying the patterns, the author used the following methods: monitoring and questioning at the initial and final stages of the research, observation, systematization and analysis of the obtained data, the method of social projects (volunteer activity, conversations with students, situational tasks). The results of the research showed that the process of developing the empathic culture of prospective teachers will be more justified and controlled when identifying the patterns and observing the principles described in this article.

Key words: pedagogical concept, the empathic culture of a teacher, pedagogical regularity, principle of syncretism.

Профессиональная деятельность учителя весьма специфична. Он находится в постоянном контакте с большим количеством людей (учащимися, их родителями, коллегами и т. д.). Кроме того, его деятельность связана с такими факторами, как ответственность за обучающихся, работа с большим объемом информации, напряженность. При этом к учителю предъявляется множество требований, обусловленных изменениями социальных и экономических условий существования современного общества, набирающим популярность личностно-ориентированным образованием, отличающимся индивидуальным подходом к детям, увеличением числа обучающихся, принадлежащих разным этническим группам и культурам. Все это требует наличия у современного учителя понимания, сочувствия, моральной поддержки. В связи с этим была выдвинута гипотеза, что при разработке концепции формирования эмпатийной культуры будущих учителей процесс профессионально-педагогической подготовки станет наиболее практико-ориентированным и обоснованным в соответствии с социальным заказом современного общества.

Ранее проведенное исследование по формированию эмпатийной культуры будущих учителей показало актуаль-

ность обозначенной проблемы, тогда же были намечены пути дальнейшего ее изучения [1]. Личностно-деятельностная природа эмпатийной культуры, направленная на осуществление социально значимой деятельности, объективно активизирует необходимость интеграции личностного и профессионального развития будущих учителей [2; 3]. Опираясь на взгляды известного отечественного ученого В. В. Серикова [4], можно выделить следующие ориентиры в обучении, направленные на развитие эмпатийной культуры будущих учителей:

1) усиление личностной направленности образования через создание системы выбора, активизацию обучающихся на самостоятельный поиск нового знания, опору на потребности и интересы студентов;

2) обучение решению жизненно важных и социально значимых задач путем включения обучающихся в новые виды деятельности, демонстрации значения самооценки для самосовершенствования и самореализации;

3) ориентация на саморазвитие личности студентов, создание условий для проявления инициативы, самостоятельности, творчества и обстоятельств, позволяющих увидеть собственный рост [4].

Обозначенные ориентиры демонстрируют актуальность формирования эмпатийной культуры будущих учителей как личностного качества. Однако на современном этапе развития психологической науки, несмотря на имеющиеся исследования, явление эмпатийной культуры остается малоизученным. Следует отметить, что до начала 1980-х гг. термин «эмпатийная культура» почти не употреблялся в научной литературе. Объясняется это тем, что специфика формирования явления эмпатийной культуры не становилась предметом специальных исследований, а изучалась косвенно, в плане решения общих и специальных задач подготовки студентов к работе в школе [1, с. 18].

Проанализировав ряд зарубежных исследований, мы пришли к выводу, что на Западе эмпатийная культура учителей не рассматривается вообще, внимание зарубежных коллег в основном акцентируется на эмпатии и рефлексии учителя как профессиональных качествах [5–7]. Российские исследователи определяют эмпатийную культуру как способность индивида к адекватной интерпретации выразительного поведения другого человека, как интегративное качество личности и изучают в совокупности с проявлением рефлексии, когнитивных качеств [8–10]. Мы же пришли к выводу, что эмпатийную культуру следует рассматривать с точки зрения профессионально-педагогической культуры учителя и общей культуры личности, поэтому под *эмпатийной культурой будущих учителей* понимаем вид его профессиональной культуры, в которой сочувствие, сопереживание и толерантность выступают основными ценностями профессиональной деятельности [1, с. 25]. Следует добавить, что формирование этого качества должно происходить под постоянным контролем, а также согласно определенным принципам, которые помогают планировать образовательный процесс, ориентируясь на конкретный результат.

В процессе предыдущего педагогического эксперимента, в котором реализовывалась система формирования эмпатийной культуры будущих учителей с учетом выявленных педагогических условий: а) реализация дисциплины по выбору «Рефлексивный практикум»; б) введение ситуативных педагогических задач в обязательные дисциплины вариативной части; в) включение различных видов волонтерской деятельности в программы практик, были получены следующие результаты: произошло оптимальное и гармоничное формирование эмпатийной культуры в группах, где обеспечивались разработанная система и педагогические условия как в отдельности, так и в совокупности. В эксперименте приняли участие 182 студента всех курсов обучения по направлению «Педагогическое образование» с квалификацией бакалавра по профилям «Начальное образование», «Иностранный язык (английский) и Иностранный язык (немецкий)», «Иностранный язык (английский) и Иностранный язык (французский)», «Иностранный язык (немецкий) и Иностранный язык (английский)».

В качестве критерия эффективности системы формирования эмпатийной культуры будущих учителей на фоне педагогических условий были выявлены уровни сформированности эмпатийной культуры будущих учителей: репродуктивный, продуктивный и эвристический. Кроме того, нами обоснован диагностический инструментарий относительно каждого показателя и критерия эмпатийной культуры.

В экспериментальной части исследования применялись эмпирические способы добывания научных данных:

- наблюдательные методы (наблюдение, самооценка);
- праксиметрические методы (метод изучения результатов деятельности);
- психодиагностические методы (анкетирование, тестирование) [1, с. 47–48].

Проводимый педагогический эксперимент был ориентирован на проверку эффективности функционирования в образовательном процессе педагогического вуза системы формирования эмпатийной культуры будущих учителей и оценку результативности педагогических условий, направленных на повышение эффективности функционирования разработанной системы [1]. Результаты педагогического эксперимента показали, что обозначились проблемы, нуждающиеся в решении, такие как разработка педагогической концепции формирования эмпатийной культуры будущих учителей, необходимость выявления закономерностей этого процесса, протекающего в специально созданных условиях, а не естественным путем. Исходя из этого, мы пришли к выводу, что необходимо выявить закономерности, определяющие степень развития эмпатийной культуры будущих учителей [1; 11].

Педагогическая концепция процесса формирования эмпатийной культуры будущих учителей должна иметь основную идею, которая отражает позицию автора концепции, соответствовать и отвечать развитию современного общества, взглядов, основных идей об изучаемом явлении. Конкретизируя понятие педагогической концепции, мы взяли за основу определение Е. В. Яковлева, который рассматривает ее как «сложную, целенаправленную, динамическую систему фундаментальных знаний о педагогическом феномене, полно и всесторонне раскрывающих его сущность, содержание, особенности, а также технологию оперирования с ним в условиях современного образования» [12, с. 176]. Это определение применимо к нашему исследованию, поскольку оно не только отражает сущность понятия концепции, но и позволяет определить ее структуру и функции. Для выявления педагогических закономерностей необходимо раскрыть содержание этих понятий

и их роли в концепции формирования эмпатийной культуры будущих учителей. Согласно некоторым исследованиям закономерность связана с действием множества законов [11–14]. Опираясь на выявленные законы, представленные методологическими подходами исследования, можно определить педагогические закономерности.

Чтобы выявить закономерности процесса формирования эмпатийной культуры будущих учителей, важно понимать содержание этих понятий и их роли в концепции изучаемого явления. Известно, что выявление закономерностей происходит в процессе анализа научной литературы, педагогического опыта, собственной практической деятельности. Согласно мнению некоторых ученых [4; 11; 15; 16] закономерности рассматриваются как некоторые эластичные связи, которые никогда не могут быть постоянными, так как действие одних закономерностей может изменяться на фоне других, вследствие чего меняется и результат функционирования изучаемого явления [15].

Очень сложно систематизировать закономерности, которые отражали бы все моменты функционирования изучаемого объекта исследования. Поэтому, опираясь на исследования Е. В. Яковлева и Н. О. Яковлевой [12], мы выявили комплекс закономерностей процесса формирования эмпатийной культуры будущих учителей с учетом:

- процессуальных особенностей исследуемого феномена (в нашем случае это эмпатийная культура);
- основных внутренних противоречий, которые являются движущими силами развития исследуемого явления;
- выбранных теоретико-методологических подходов (в нашем исследовании это системно-синергетический, личностно-герменевтический, конструктивно-деятельностный) [1; 11; 17].

Если выявлять закономерности, опи-

раясь на представленные приемы, необходимо систематизировать и упорядочить группу закономерностей.

Применительно к нашему исследованию процесс формирования эмпатийной культуры будущих учителей направлен на приобретение знаний об эмпатийном взаимодействии субъектов образовательного процесса, умения эмоционально отзываться на переживания учащихся, адекватных способов поведения в соответствии с эмоциональным состоянием субъектов взаимодействия, осознания эмпатии как профессиональной ценности учителя [1].

На основе установленных закономерностей выделяют принципы, которые, ссылаясь на взгляды В. В. Краевского [14] и В. И. Загвязинского [15], рассматривающих принципы с точки зрения их функционального назначения в концепции, мы будем понимать их как методологическое отражение закономерностей, представляющее нормативное знание, выражение педагогической концепции, которое педагогика получает, когда реализует конструктивно-техническую функцию [15]. Применительно к исследованию формирования эмпатийной культуры будущих учителей нам следует путем систематизации выявить группу закономерностей, определяющих степень формирования исследуемого качества. К выявленным закономерностям относятся следующие.

1. *Закономерность проявления эмпатийной направленности будущих учителей* осуществляется с первоначального освоения знаний об эмпатийной культуре с дальнейшей попыткой систематизации эмпатических умений и навыков, предполагающей полное формирование эмпатийной культуры как профессионально важного качества личности учителя. Основными принципами этой закономерности являются принцип самоопределения и критического мышления. Основу *принципа самоопределения* составляет первичное освоение эмпатийных навыков с последующим форми-

рованием эмпатийного опыта и развития личностных качеств учителя, входящих в состав эмпатийной культуры.

Главным противоречием при реализации представленного принципа является творческий характер педагогической деятельности, связанной с самореализацией личности учителя и сформированными в вузе репродуктивными способами осуществления его профессиональной деятельности. Учитывая указанное противоречие, формирование эмпатийной культуры будущих учителей должно находиться под постоянным контролем, сущность которого заключается в поощрении проявления творческого подхода студентов при решении педагогических задач и согласованности их действий с Федеральными государственными стандартами образования высшей школы [11]. Принцип развития критического мышления при формировании эмпатийной культуры будущих учителей реализуется с учетом опоры на собственный прошлый опыт. Будущие учителя перерабатывают полученную информацию, применяя эмпатические знания и опыт, делают обоснованные выводы, получая при этом возможность использовать полученные результаты при решении актуальных проблем. Формируя эмпатийную культуру, преподавателям следует научить будущих учителей мыслить критически, так как это поможет им думать и работать аккуратно и точно, развить умение воспринимать состояние и поведение партнеров по взаимодействию объективно, проявляя эмпатические навыки, эффективнее разрешать проблемы и справляться с различными задачами, применяя критическое мышление [16, с. 33–35].

Эмпатийная культура и критическое мышление тесно взаимосвязаны. Обладая эмпатийной культурой, будущие учителя способны понять поведение собеседника, а применяя критическое мышление, быстро и адекватно проанализировать действия и поступки партнера по взаимодействию [18].

2. *Закономерность согласованности действий при формировании эмпатийной культуры будущих учителей.* Формирование основных компонентов эмпатийной культуры осуществляется под влиянием изменяющихся условий образовательной среды. В процессе взаимодействия с этой средой будущие учителя, применяя полученные знания об эмпатийной культуре, оказывают влияние на себя и среду, учитывая особенности эмпатийного поведения.

Ссылаясь на исследование Е. М. Харлановой, выявляющей закономерность, связанную с изменяющимися условиями образовательной среды, в которой взаимодействуют субъекты образовательного процесса [19], мы приняли во внимание, что следует учитывать принципы дидактического сопровождения образовательного маршрута и вариативной активности будущих учителей:

а) *принцип дидактического сопровождения образовательного маршрута* означает создание методического инструментария, состоящего из практико-ориентированных мероприятий формирования у каждого студента эмпатийной культуры в индивидуальном темпе при условии неотклонения от заданной педагогической цели. Поэтому содержание формирования эмпатийной культуры у будущих учителей должно быть, с одной стороны, вариативным, личностно-ориентированным, а с другой – состоять из стандартных дидактических процедур образовательного процесса в вузе [1];

б) *принцип вариативной активности будущих учителей* связан с взаимодействием субъектов образовательного процесса, которое должно быть конструктивным и осуществляться на основе согласования интересов участников взаимодействия. Вариативность также предполагает выбор индивидуальной траектории студентов в процессе формирования эмпатийной культуры, содержит совокупность эмпатических способностей студентов, которые вклю-

чают различные варианты проявления компонентов эмпатийной культуры [11].

3. *Закономерность, определяющая степень зрелости эмпатийного поведения,* связана с построением профессионально-педагогической деятельности таким образом, что при любых условиях она будет направлена на совершенствование эмпатийного поведения будущих учителей. Следствием реализации этой закономерности будет рефлексивное позиционирование, под которым понимается взгляд (или точка зрения) на ситуацию, определяющий выбор позиции педагога. Эта точка зрения позволит разобраться в ситуации и найти способ ее разрешить, а также согласовать оценки эмпатийного поведения, благодаря чему будущие учителя будут стремиться к профессиональному самосовершенствованию.

Описанная выше закономерность реализуется с учетом *системообразующего принципа*, который позволяет на основе осознанных и произвольных действий выстраивать профессиональную деятельность таким образом, что она в любом случае будет направлена на создание индивидуально значимого продукта (в нашем случае этим продуктом является эмпатийная культура будущих учителей) [20].

Что касается *принципа синкретизма*, то его применение усиливает эвристические возможности системно-синергетического подхода в нашем исследовании за счет того, что исследуемое явление (формирование эмпатийной культуры будущих учителей) рассматривается как целостная упорядоченная система, в центре которой находится личность педагога и его отношение к себе, к своему эмпатийному поведению, к своей профессионально-педагогической деятельности. Согласно принципу синкретизма в нашем исследовании будущие учителя, проявляя эмпатийные качества, устанавливают связи между теоретическими знаниями об эмпатийной культуре и собственным опытом при взаимодействии с

субъектами образовательного процесса. Принцип синкретизма имеет огромное значение как фактор дальнейшего формирования эмпатийной культуры будущих учителей, так как синкретические связи – это основа для дальнейшего отбора проверяемых практикой теоретических знаний об эмпатийной культуре и соответствующих действительности связей [20].

Процесс формирования эмпатийной культуры происходит целенаправленно в условиях высшей школы, так как эмпатийная культура не может развиваться спонтанно, в естественных условиях при получении жизненного опыта. Для целенаправленного процесса ее формирования необходимо выявлять закономерности.

Анализ состояния проблемы формирования эмпатийной культуры будущих

учителей показал, что в современных условиях наиболее эффективное осуществление исследуемого процесса требует выявления закономерностей, всесторонне раскрывающих его сущность, содержание, особенности, а также технологию взаимодействия с ним в условиях современного высшего образования. Выявленные нами закономерности определяют степень сформированности эмпатийной культуры будущих учителей при целенаправленном ее формировании. Они очень важны на первом этапе формирования эмпатийной культуры, когда будущие учителя знакомятся с этим понятием, приобретают теоретические знания о формируемом феномене и применяют их на практике, решая ситуативные педагогические задачи, приближенные к реальной профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Саламатина Ю. В. Формирование эмпатийной культуры будущих учителей. – Екатеринбург: Урал. гос. экон. ун-та, 2016. – 127 с.
2. Троицкая Е. А. Природа эмпатии в зарубежной психологии конца XX – начала XXI века // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2011. – № 613. – С. 52–64.
3. Федоров И. В. Предположения о респонзивной природе эмпатии // Сибирский психологический журнал. – 2014. – № 53. – С. 64–72.
4. Сериков В. В. Субъективная реальность педагога // Педагогика. – 2005. – № 10. – С. 53–61.
5. Everhart R. S. Teaching tools to improve the development of empathy in service-learning students // Journal of Higher Education Outreach and Engagement. – 2016. – Vol. 20, no. 2. – P. 129–154.
6. Ioannidou F., Konstantikaki V. Empathy and emotional intelligence: What is it really about? // International Journal of Caring Sciences. – 2008. – No. 1(3). – P. 118–123.
7. Wilson J. C. Service-learning and the development of empathy in US college students // Education + Training. – 2011. – No. 53. – P. 207–217.
8. Волчков Э. Г. Национальное самосознание и самоидентификация // Филология и культура. – 2014. – № 3(37). – С. 315–318.
9. Гришко И. В. Эмпатийная культура будущего педагога-психолога: вербальные и невербальные характеристики речи // Научные исследования современных ученых: сб. материалов XV Междунар. науч.-практ. конф. – Астрахань, 2016. – С. 404–407.
10. Кошкина И. В. Эмпатийная подготовка будущего воспитателя к реализации принципа гуманизации в образовательном процесс ДОО // Гуманизация образовательного пространства: материалы Междунар. науч. конф. – М., 2016. – С. 470–476.
11. Уварина Н. В. Ядро педагогической концепции: закономерности, принципы актуализации творческого потенциала учащихся в образовательном процессе // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2012. – № 4(263). – С. 34–37.

12. *Яковлев Е. В.* Педагогическая концепция: методологические аспекты построения. – М.: ВЛАДОС, 2006. – 239 с.
13. *Корчагин В. Н.* Системно-синергетический подход к исследованию проблемы непрерывного образования в вузе // Научное обозрение: гуманитарные исследования. – 2016. – № 11. – С. 55–65.
14. *Краевский В. В.* Общие основы педагогики: учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2008. – 256 с.
15. *Загвязинский В. И.* Теория обучения: современная интерпретация: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2007. – 192 с.
16. *Перминова Л. М.* Развитие теории и практики обучения в контексте методологических исследований В. В. Краевского // Методология педагогики в контексте современного научного знания: материалы Междунар. науч-теор. конф., посвященной 90-летию со дня рождения российского ученого-педагога, академика В. В. Краевского / под ред. А. А. Мамченко. – М., 2016. – С. 33–42.
17. *Саламатина Ю. В.* Концепция формирования эмпатийной культуры будущих учителей // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2017. – № 10(123). – С. 8–13.
18. *Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение: учеб. пособие для студ. высш. пед. заведений / под ред. Л. М. Митиной.* – М.: Академия, 2005. – 336 с.
19. *Харланова Е. М.* Развитие социальной активности студентов вуза в процессе интеграции формального и неформального образования: дис. ... д-ра пед. наук. – Челябинск, 2015. – 435 с.
20. *Алексеев И. Н.* Становление профессиональной субъектности личности в образовательном пространстве российского педагогического образования: дис ... д-ра филос. наук. – Ростов н/Д, 2017. – 362 с.

Трухин Александр Валерьевич

*Аспирант кафедры подготовки педагогов профессионального обучения
и предметных методик, Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет (ЧГПУ),
г. Челябинск. E-mail: truxin82@rambler.ru*

ГОТОВНОСТЬ К САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

В статье рассмотрена вариабельность понятия готовности к какой-либо деятельности в психолого-педагогическом аспекте, в частности, к определенному виду деятельности – самообразованию. Выделены и описаны характерные черты готовности личности, такие как психологическое состояние, способности и умения. Раскрыта системность понятия готовности, описана полярность взглядов различных ученых относительно выделения ее структурных компонентов. Определен авторский компонентный состав с детальным описанием. На основании интеграции многообразных наборов элементов, систематизирующих готовность к самообразовательной деятельности, сформировано определение готовности к самообразовательной деятельности. Выдвинуто предположение о возможности формирования готовности путем определенного педагогического воздействия.

Ключевые слова: готовность, готовность к самообразовательной деятельности, психологическая готовность, способности личности, компоненты готовности, мотивация.

Trukhin Aleksandr Valerevich

*Postgraduate at the Department of teacher training department professional training
and subject methods, South Ural State Humanitarian-Pedagogical University (CSPU),
Chelyabinsk. E-mail: truxin82@rambler.ru*

READINESS FOR SELF-EDUCATIONAL ACTIVITY IN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECT

In this article, the variability of the notion of readiness for any activity in the psychological and pedagogical aspects is considered. In particular, various terminology of the notion of readiness for a certain type of activity – self-education is revealed. The article highlights and describes the characteristic features of the personality readiness such as psychological state, abilities and skills. The systemic nature of the notion of readiness is described in more detail, the polarity in the views of various scientists on its structural components is emphasized. Taking into account various sets of elements which systematize readiness for self-educational activity, the author proposes a component composition, with a detailed description, on the basis of integration of which a definition of readiness for self-educational activity has been formed. An assumption is made about the possibility of developing readiness by applying a certain teaching intervention.

Key words: readiness, readiness for self-educational activity, psychological readiness, the ability of the individual, components of readiness, motivation.

В настоящее время многих исследователей интересует проблема повышения качества профессиональной подготовки будущих специалистов, предполагающего наличие у выпускника учебного заведения определенных базовых знаний и профессионально значимых личностных качеств. Вместе с тем перспективы развития среды деятельности нового специалиста выдвигают профессионально значимые требования по воспитанию у него потребности в дальнейшем профессиональном развитии, овладении им способности к самообразовательной деятельности. Способность к самоорганизации и самообразованию личности характеризуется особым состоянием, называемым готовностью.

Под готовностью к какому-либо действию в психологической литературе понимается состояние мобилизации всех психофизиологических систем человека, обеспечивающих эффективное выполнение определенных действий, согласие на совершение какого-либо действия [1]. В военно-психологическом словаре понятие готовности рассматривается как активно-действенное состояние личности, установка на определенное поведение, мобилизованность сил для выполнения задачи. Там же готовность как психологическое состояние личности характеризуется динамическим и целостным ее состоянием, внутренней настроенностью на определенное поведение и мобилизованностью способностей на активные и целесообразные действия [2]. В философии термин «готовность» рассматривается в контексте эмоционально-волевого компонента структуры мировоззрения, где предпосылкой к реализации знаний, ценностей и норм в практических поступках и действиях выступает их эмоционально-волевое освоение, интерпретация как личных взглядов, убеждений и верований, а также выработка определенной психологической установки на готовность к действию [10]. В педагогическом

словаре готовность к какой-либо деятельности представляется как сложная динамическая система, включающая в себя мотивационные, эмоциональные, интеллектуальные и волевые компоненты психики целостного субъекта [5].

Интерес для нашего исследования представляет готовность к выполнению определенного вида деятельности – самообразованию; понятие готовности к самообразовательной деятельности А. К. Громцевой. По ее мнению, это определенное состояние личности, являющееся необходимым и достаточным условием для его самообразования, которое достигается путем овладения личностью всеми компонентами самообразовательной деятельности (цит. по: [3]).

Существуют разные точки зрения относительно определения готовности к самообразованию: в одних исследованиях она рассматривается как динамично развивающееся качество личности, опирающееся на мотивационно-ценностное отношение к самостоятельной деятельности (см., напр.: [8]); в других под готовностью к самообразовательной деятельности понимается способность личности самостоятельно работать с информационными потоками, самостоятельно осваивать необходимые знания и умения, развивать и совершенствовать себя [6].

Федеральными государственными образовательными стандартами определены требования к результатам освоения программы подготовки специалистов как среднего звена, так и по программам высшего профессионального образования, согласно которым выпускник учебного заведения должен обладать компетенциями, включающими способность заниматься самообразованием, осознанно планировать повышение своей квалификации (ОК-8 для специалистов среднего звена), обладать способностью к самоорганизации и самообразованию (ОК-7 по программе бакалавриата и

специалитета), готовностью к саморазвитию, самореализации и использованию творческого потенциала (ОК-3 по программе магистратуры). Для определения схожих компетенций, которые предполагается освоить, применяется в одном случае термин «способность», в другом – «готовность» [12].

Таким образом, понятие готовности не имеет однозначной трактовки, оно полисемично; его значения – способность, состояние, согласие, установка, настроенность, подготовленность, система и качество. Эти определения имеют различное происхождение, но используются и в философии, и в психологии, и в педагогике. В подавляющем большинстве готовности к какой-либо деятельности рассматривается как внутреннее состояние личности. Обобщая характерные черты дефиниций понятия «готовность», можно выделить основные:

- психологическое состояние личности;
- способности личности, умение;
- системность.

Психологическое состояние личности определяет психологическую готовность, которая представляет собой внутреннюю настроенность личности на конкретное поведение, на выполнение каких-либо активных действий. В другом аспекте психологическая готовность представляется как проявление эмоций (Н. Фрайда, 1986), обуславливающих поведенческий компонент деятельности человека [1]. Психическое состояние личности определяется мотивами, а предпосылками возникновения готовности являются понимание и осознание ответственности выполняемых действий, желание добиться успеха в своей деятельности [2].

В психологии различают длительное и временное состояние готовности к деятельности: длительное состояние определяется устойчивыми характеристиками личности, такими как сложившиеся черты характера и темперамента,

положительное отношение к конкретному виду деятельности, устойчивые эмоционально-волевые процессы, обуславливающие особенности восприятия, мышления и поведения; временное состояние готовности – особенностями и требованиями конкретной предстоящей ситуации, которая характеризуется относительной устойчивостью и ответственностью влияния на деятельность личности [9]. Оба вида готовности взаимосвязаны и взаимодополняемы, долговременное состояние определяет продуктивность поведения личности в конкретных обстоятельствах, а временное состояние готовности, наоборот, при решении конкретных задач воспитывает у личности черты эмоционально-волевого поведения путем накопления опыта.

Характеристиками психофизиологических свойств человека выступают:

- мотивационные потребности для успешности предстоящей деятельности;
- познавательные интересы, влияющие на определение обязанностей и роли в предстоящей деятельности, на понимание значимости достижения конечных результатов;
- эмоциональные чувства профессиональной и социальной ответственности, способствующие подъему уверенности в успехе и воодушевлению;
- волевое управление своим поведением, мобилизацией сил, позволяющее сосредоточиться на выполнении необходимых действий, отвлечении от препятствующих воздействий.

В целом психологическая готовность личности к самообразовательной деятельности понимается как комплексное образование психофизиологических свойств, определяющих внутреннюю настроенность личности на конкретное поведение.

Следующей характерной чертой готовности, выделенной нами ранее, являются способности личности. Согласно словарю С. И. Ожегова способность –

это умение, а также возможность производить какие-нибудь действия [7]. Применительно к самообразовательной деятельности способность выражается во владении личностью специальными знаниями и умениями, на основе которых возможно совершение познавательной деятельности, наличии физических возможностей по осуществлению самостоятельных действий по своему образованию. Наличие необходимых знаний и специальных умений обязательно для успешного выполнения самостоятельно поиска, выбора и освоения необходимой информации. Физические возможности личности совершать специальные действия, приемы и методы также определяют способности для успешного осуществления самообразовательного процесса.

Даже при наличии сильной мотивации, понимании важности и осознании необходимости достижения желаемых результатов самообразования отсутствие способностей осложнит протекание самообразовательного процесса. От уровня развития способностей личности во многом зависит, начнется ли самообразовательный процесс вообще и сколько потребуется энергозатрат и времени на достижение поставленных целей самообразования.

Системность понятия готовности проявляется в наличии взаимосвязанных структурных компонентов, образующих определенную целостность, организованную для достижения конкретной цели.

Ю. Н. Кочеров выделяет следующие компоненты готовности к самообразованию: мотивационный, включающий в себя положительную устойчивую мотивацию к самообразованию; содержательный, отражающий необходимые знания для организации и осуществления самообразовательной деятельности; процессуальный, включающий комплекс умений и способов осуществления са-

мообразования; рефлексивный, проявляющийся в умении осознавать результаты самообразовательной деятельности и вносить необходимые коррективы в процесс самообразования [6].

Г. М. Коджаспировой был предложен следующий компонентный состав: когнитивный компонент, характеризующий личность как носителя базовых первоначальных знаний и умений; мотивационный, предполагающий наличие стойких познавательных интересов, влечений и установок; процессуальный, отражающий развитие навыков самостоятельной деятельности по своему обучению и умение самоанализа; организационный, представляющий сформированные умения планировать свою деятельность, самоконтроль и самооценку; нравственно-волевой компонент, отображающий личностные характеристики индивида [4].

Ю. Н. Калугин и М. А. Зуйкова акцентируют внимание на том, что готовность к самообразовательной деятельности является не только характеристикой личностных качеств, но и образовательной системой, развивающейся под педагогическим воздействием, отражающей меру сформированности некоторых характеристик личности, способствующих успешной организации и осуществлению самообразовательной деятельности. Они объединили выдвигаемые элементы самообразования в три взаимосвязанных, взаимодополняющих компонента: мотивационно-деятельностный, отражающий мотивы и самостоятельную работу; компонент специальных знаний и умений, на основе которых возможна самообразовательная деятельность; внутренняя постоянная, отражающая свойства человека, способствующие или ограничивающие возможности профессионального самообразования [3].

Г. Н. Сериков и В. Н. Крысанова, определяющие готовность работника к профессиональному самообразованию как «динамическое состояние интегри-

рования способностей и энергоресурсов работника», выделяют непосредственно влияющие на самообразовательный процесс компоненты исходя из уровня развития личностных качеств, знаниевого энергоресурса, способности пользоваться источниками информации и организационно-управленческих способностей личности [11].

Как мы видим, единого набора элементов, систематизирующих готовность к самообразовательной деятельности, нет, поэтому считаем необходимым определить компонентный состав, удовлетворяющий теме нашего исследования.

Личное отношение индивида к своей деятельности и уровень развития его личностных психофизиологических свойств определяют внутреннюю настроенность личности на систематичность и последовательность осуществления самообразовательного процесса. В качестве элемента готовности может быть представлена личностная характеристика.

Возможность осуществления самообразовательного процесса и его эффективность в значительной степени зависят от способностей личности, выражающихся во владении специальными знаниями и умениями в сфере его профессиональной деятельности и области способов и методов самообразования, систематизации новых знаний, умений и навыков. К способностям личности мы относим физические возможности совершать специальные действия и использовать приемы самообразовательного процесса. Это обусловлено тем, что необходимо учитывать функциональное (физиологическое) состояние личности и физические качества. Для оттачивания профессионального мастерства или навыка в ходе самообразования требуется проявление физической активности, к примеру, такие физические качества, как сила, ловкость, быстрота, гибкость или выносливость. Поэтому в качестве компонента готовности выделим специ-

альные способности.

Следующим важным компонентом готовности к самообразованию, по нашему мнению, является мотивационный аспект. Мотивация – основной механизм запуска и осуществления самообразовательного процесса. В педагогическом словаре Г. М. Коджаспировой мотивация определяется как совокупность стойких мотивов, определяющих направленность, содержание и характер деятельности личности [5]. Мотивами выступают внутренние побуждения к какому-либо действию, связанному с удовлетворением определенных потребностей. Потребности выражаются в нужде человека в значимых материальных или духовных ценностях, проявляющейся состоянием дискомфорта, неудовлетворенности и напряжения. Именно понимание большой значимости мотивации для совершения самостоятельной деятельности побудило нас выделить ее как отдельный элемент готовности.

В качестве последнего компонента готовности к самообразованию определим организационно-рефлексивный. Самообразовательная деятельность начинается с выработки плана, установок, моделей и схем предстоящих действий, то есть с умения личности планировать предстоящую деятельность. Готовность как динамическое свойство личности в ходе осуществления самообразовательного процесса требует корректировки. В процессе освоения нового опыта вносятся неосознанные изменения психофизиологических свойств человека, его внутренней настроенности. При сравнении промежуточных результатов с намеченной целью личностью преобразуются имеющиеся познавательные способности.

Для наглядности представим выделенные нами компоненты готовности к самообразовательной деятельности в таблице.

Компоненты готовности к самообразовательной деятельности

Компонент	Содержание
Личностная характеристика	Психофизиологические свойства личности Личное отношение к своей деятельности
Специальные способности	Владение специальными знаниями и умениями в сфере профессиональной деятельности Владение специальными знаниями и умениями в области способов и методов самообразования Владение техникой выполнения действий самообразования Умение систематизировать новые знания, умения и навыки и их применение Физические возможности совершать специальные действия и приемы самообразовательного процесса
Мотивационный аспект	Потребность в познавательной деятельности Совокупность стойких мотивов, определяющих направленность, содержание и характер самообразования Потребность в значимых материальных или духовных ценностях Четкое определение целей самообразовательной деятельности
Организационно-рефлексивный	Умение выработать план, установки, модели и схемы предстоящих действий самообразовательного процесса Принятие алгоритма последовательных действий, обеспечивающих реализацию познавательных целей Изменение специальных знаний и умений в области способов и методов самообразования на основе нового опыта Саморефлексия, выраженная в самоанализе, самооценке и самоконтроле Подведение итогов реализации самообразовательной деятельности и практического использования результатов самообразования. Постановка новых целей

Готовность к самообразовательной деятельности является следствием интегрированности вышеперечисленных компонентов. Опираясь на это утверждение, под готовностью к самообразовательной деятельности мы будем понимать определенное внутреннее состояние личности, обусловленное его психическими качествами, специальными способностями к самостоятельному познавательному процессу, подпитываемое положительными мотивами, способствующее

самостоятельному осуществлению познавательной деятельности. От уровня сформированности и слияния элементов готовности зависит возможность осуществления самообразовательного процесса и его эффективность. Системное свойство готовности к самообразованию позволяет планировать педагогическую работу по ее формированию, то есть готовность является результатом педагогического воздействия.

Список литературы

1. *Большой психологический словарь* / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – М.: АСТ; Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. – 811 с.
2. *Военно-психологический словарь-справочник* / под общ. ред. Ю. П. Зинченко. – М., 2010. – 592 с.
3. *Калугин Ю. Н., Зуйкова М. А.* Готовность к профессиональному самообразованию студентов вуза // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2013. – № 3. – С. 111–114.

4. *Коджаспирова Г. М.* Культура профессионального самообразования педагога: пособие. – М.: Всерос. науч.-практ. центр профориентации и психол. поддержки населения, 1994. – 344 с.

5. *Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю.* Словарь по педагогике. – М.: МарТ; Ростов н/Д: МарТ, 2005. – 448 с.

6. *Кочеров Ю. Н.* Формирование готовности сотрудника органов внутренних дел к самообразовательной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. – Ставрополь, 2015. – 220 с.

7. *Ожегов С. И.* Словарь русского языка: около 53000 слов. – М., 2004. – 896 с.

8. *Песцова Н. Н.* Формирование готовности студентов к самообразованию в условиях профессиональной подготовки в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Тула, 2009. – 26 с.

9. *Психология*: учеб. для гуманитарных вузов / под общ. ред. В. Н. Дружинина. – СПб.: Питер, 2001. – 656 с.

10. *Рябокоть Н. В.* Философия: учеб.-метод. комплекс. – Минск.: Изд-во МИУ, 2009. – 170 с.

11. *Сериков Г. Н., Крысанова В. Н.* Готовность работника к профессиональному самообразованию: Научное понятие, личный энергоресурс, измерение // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2013. – Т. 5, № 3. – С. 34–41.

12. *Федеральные государственные образовательные стандарты* [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_142304/ (дата обращения: 16.05.2018).

Лаврентьева Зоя Ивановна

*Доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и психологии,
Институт истории, гуманитарного и социального образования,
Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск.
E-mail: lzi54@mail.ru. ORCID 0000-0001-9428-497X*

Леонова Елена Евгеньевна

*Аспирант кафедры педагогики и психологии, Институт истории,
гуманитарного и социального образования,
Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск.
E-mail: leonela24@mail.ru ORCID 0000-0002-9179-500X*

ЗАКРЕПЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА, ПОЛУЧЕННОГО В ЗАМЕЩАЮЩЕЙ СЕМЬЕ, КАК УСЛОВИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОДЕЙСТВИЯ ПОДРОСТКАМ В СИТУАЦИИ ВОЗВРАТА

Проблема и цель. Возврат подростка из замещающей семьи в государственное учреждение требует выявления педагогических условий, позволяющих сохранить целостность и непрерывность социального опыта, обеспечивающего стабильность становления и развития личности ребенка-сироты или ребенка, оставшегося без попечения родителей. Статья посвящена научному обоснованию целесообразности и способов закрепления социального опыта подростка, полученного в замещающей семье.

Методология и методы. Основные положения статьи базируются на теоретическом анализе проблемы и результатах эмпирического исследования социального опыта 50 подростков, возвращенных из замещающих семей.

Теоретический анализ проблемы позволил определить социальный опыт подростка как результат практики собственного, непосредственного, чувственно-эмоционального взаимодействия с окружающим миром, сохраняющийся в памяти в виде знаний, умений, эмоциональных состояний и оценочных суждений и актуализирующийся для решения практических задач и жизненных проблем. Социальный опыт выступает источником развития личности, он активно формируется в детском возрасте. Семья является естественной и эмоционально привлекательной средой формирования социального опыта.

Результаты исследования и выводы. Эмпирические данные были получены с помощью включенного наблюдения, анализа кейсов, рефлексии подростками семейного социального опыта посредством заполнения «Книги жизни», тестирования трудовых проб. Обнаружилось, что в ситуации возврата в большинстве случаев подростки прекрасно понимают, что в замещающей семье они получили определенный новый социальный опыт. При этом оценка значения социального опыта зависит от сроков пребывания в семье; формы семейного устройства; количества замещающих семей, в которых жил ребенок.

Заключение и предложения. При педагогическом содействии подросткам, возвращенным из замещающих семей, необходимо делать акцент не столько на содержании социального опыта, полученного в семье, сколько на обретенных социально значимых способах организации взаимоотношений и общения.

Ключевые слова: подростки, дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, замещающая семья, возврат из замещающей семьи, социальный опыт, педагогическое содействие.

Lavrenteva Zoya Ivanovna

*Doctor of pedagogical sciences, associate professor, professor of the chair of pedagogy and psychology of the Institute of History, Humanities and Social Education, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk.
E-mail: lzi54@mail.ru ORCID 0000-0001-9428-497X*

Leonova Elena Evgenievna

Postgraduate student of the Department of Pedagogy and Psychology of the Institute of History, Humanities and Social Education, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk. E-mail: leonela24@mail.ru ORCID 0000-0002-9179-500X

ENHANCING SOCIAL EXPERIENCE OBTAINED IN A SUBSTITUTE FAMILY AS A CONDITION OF PEDAGOGICAL SUPPORT TO ADOLESCENTS IN THE SITUATION OF DISRUPTION

This article is devoted to the scientific justification of significance and ways of enhancing social experience of an adolescent, obtained in a substitute family.

The main findings of the research are based on a theoretical analysis of the problem and the results of an empirical study of the social experience of 50 adolescents returned from substitute families.

When organizing pedagogical support to adolescents returned from substitute families, it is necessary to focus not so much on the content of social experience received in the family, but on the socially significant ways of organizing relationships and communication.

Key words: adolescents, orphans and children left without parental care; Substitute family; return from a substitute family; social experience; pedagogical support.

Проблема и цель. Замещающая семья, принимая на воспитание детей-сирот или детей, оставшихся без попечения родителей, возлагает на себя огромное количество обязанностей. Приемные родители отвечают за жизнь и здоровье нового несовершеннолетнего члена семьи, за его обучение и развитие, за соблюдение прав и свобод. Как и все другие родители, приемные направляют усилия на формирование ценностных ориентаций ребенка, уважения к другим людям, внимательного отношения к членам семьи. Замещающая семья становится новым образцом семейных отношений и социализации ребенка. Ребенок в замещающей семье включается в непосредственные, чувственно-эмоциональные, деятельностные взаимоотношения с микро- и макросредой. Результатом этих взаимоотношений, сохраняющимся в памяти в виде знаний, умений, эмоцио-

нальных состояний и оценочных суждений, выступает социальный опыт.

Однако отношение к социальному опыту, полученному в замещающей семье, может приобрести у ребенка негативный оттенок, если возникает ситуация его возврата в государственное учреждение. Эмоционально переживая возврат, особенно если он происходит в подростковом возрасте, ребенок может бессознательно вытеснить даже ценный для себя опыт, может отказываться применять усвоенный социальный опыт при решении привычных практических задач, не ориентироваться на положительный социальный опыт замещающей семьи при организации собственной жизнедеятельности.

С нашей точки зрения, педагогическая задача при возврате подростка состоит в том, чтобы сохранить и закрепить социальный опыт, полученный

ребенком за время пребывания в замещающей семье. Проблема заключается в поиске и научном обосновании средств педагогического содействия подростку в закреплении освоенного в замещающей семье социального опыта. Цель статьи – решение обозначенной педагогической проблемы.

Методология и методы. Доказательство целесообразности и важности педагогического содействия сохранению и закреплению социального опыта, полученного возвращенным подростком в замещающей семье, строится на теоретическом анализе литературы о влиянии социального опыта на развитие личности и на анализе данных, полученных в ходе эмпирического исследования. Методологическую основу исследования составляют личностно-ориентированный, деятельностный и аксиологический подходы. Методами эмпирического исследования выступают анализ кейсов, рефлексия подростками семейного социального опыта посредством заполнения «Книги жизни», тестирование трудовых навыков.

Теоретические предпосылки изучения социального опыта подростков, возвращенных из замещающих семей. Теоретические изыскания проблемы социального опыта имеют глубокую историю и осуществляются в философии (Л. П. Буева, Б. Н. Поршнева, М. С. Каган), социологии (А. Н. Грязнова, О. Е. Куренкова), культурологии (Л. И. Савинова, А. Я. Флиер), общей и социальной психологии (Г. М. Андреева, В. Н. Мясичев), педагогике (Д. Дьюи, Н. Ф. Голованова). Понятие «социальный опыт» входит в круг фундаментальных социально-философский дефиниций.

В связи с особенностями субъекта нашего исследования, а именно: подростка, возвращенного из замещающей семьи, из всего многообразия научных сведений о социальном опыте считаем

необходимым выделить следующие теоретические положения.

1. *Целостность и диалектика базовых основ понятий «опыт», «социальный опыт», «социальный опыт подростка».* В широком философском смысле под опытом понимается совокупность чувственных восприятий знаний, навыков и умений, полученных в процессе наблюдения или участия при взаимодействии человека с окружающим миром. Принципиально важным в этом определении является указание на чувственное восприятие вынесенного из жизни и практической деятельности опыта. Только прочувствованный и эмоционально прожитый опыт сохраняется в памяти в виде знаний, оценочных суждений и способов решения практических задач [8].

Определение социального опыта также строится на идее эмоционально-чувственных переживаний, в основе которых лежат социальные отношения. Т. Е. Малхасян, опираясь на суждения В. Н. Мясичева о социальном опыте как системе сущностных связей человека с окружающим миром, подчеркивает, что это «система особого рода общественных отношений типа “отношение отношений”» [5, с. 11]. Л. А. Тысько уточняет, что социальный опыт – «это сила мыслей, чувств, поступков, проживаемых человеком и имеющих для него самодостаточную ценность» [9, с. 80].

Социальный опыт ребенка – это результат чувственного переживания практики построения взаимодействия с окружающим миром, накладывающий отпечаток на понимание жизни и выработку отношений к ее различным проявлениям. Особенностью социального опыта ребенка, по мнению Н. Ф. Головановой, является его чувственность, равная интуитивности [1]. Ребенок не столько рефлексивен, сколько чувствует, сколько проявляет способность подсознательно, без предварительных логи-

ческих рассуждений и доказательств понять и принять способ построения социальных отношений. К подростковому возрасту социальный опыт начинает сочетать в себе детское эмоциональное восприятие участия в социальных практиках и стремление к осознанной систематизации и обобщению его позитивных сторон для применения при решении практических задач и жизненных проблем [3; 6; 7]. Социальный опыт подростка – это результат собственного, непосредственного, чувственно-эмоционального взаимодействия с окружающим миром, сохраняющийся в памяти в виде знаний, умений, эмоциональных состояний и оценочных суждений и актуализирующийся для решения практических задач и жизненных проблем.

Следовательно, понятия «опыт», «социальный опыт» и «социальный опыт ребенка» имеют общие базовые основания и строятся на чувственном восприятии включенности личности в социальные практики и социальные отношения. Диалектика этих понятий заключается в том, что опыт, в том числе и социальный, не только принимается как условие регулирования общественной жизнедеятельности, но и постоянно находится в движении, меняется в соответствии с социокультурными условиями и личностными характеристиками субъектов опыта. Отрицание определенного содержания социального опыта становится ресурсом зарождения и продвижения обогащенных новыми смыслами действий человека в окружающем мире [4].

Для подростков, возвращенных из замещающих семей, этот теоретический вывод имеет особое значение, поскольку позволяет рассматривать социальный опыт данной категории детства как содержание рефлексии и переработки ценностных смыслов опыта, полученного в замещающей семье.

2. *Дифференциация понятий «общественный социальный опыт» и «личный*

(индивидуализированный) социальный опыт». Социальный опыт как общественное явление представляет собой аккумулированный и селективный в общественном сознании опыт всего человечества. Он накапливается в ходе истории, осмысливается и отбраковывается в процессе интеллектуальной социокультурной обработки, проверяется, корректируется и транслируется из поколения в поколение во время социальной практики большого количества людей.

Совокупный социальный опыт становится личным (индивидуализированным), если человек, усваивая его, преобразовывает в собственные ценности, установки, ориентиры. Личный опыт обладает определенными внутренними детерминантами: характером человека, совокупностью присущих личности склонностей и интересов, уровнем развития самосознания. Общественный социальный опыт выполняет функцию установления социального согласия; личный – функцию социальной адаптации, то есть способности находить наиболее адекватные для индивидуума способы построения социальных отношений. Будучи включенным в жизнь социума, принимая позиции других людей, согласовывая разные мнения, взгляды на мир или ситуации, человек осваивает стандарты социального поведения, приемлемые для себя.

Данный теоретический вывод открывает перед подростком, возвращенным из замещающей семьи, перспективы согласования смыслов общественного и личного социального опыта, полученного в замещающей семье.

3. *Сущность социального опыта (общественного и личного)* заключается в том, что под его влиянием человек формируется как личность. «Социальный опыт есть фактор, придающий деятельности человеческих индивидов ее социальный (то есть социально детерминированный) характер» [5, с. 11]. В процессе освоения

социального опыта происходит социализация личности. Социальный опыт формирует представление о мире, о взаимоотношениях людей, о модели жизни в целом. Он выполняет познавательную, воспитательную и регулирующую функции, ориентирует личность на воспроизводство и преобразование социальных отношений. Социальный опыт представляет собой совокупность приемов, форм, методов социального взаимодействия, проверенных и оправдавших себя на практике (В. П. Погудин). Он может выступать ресурсом, позволяющим человеку преодолевать трудности, налаживать эффективное взаимодействие с другими людьми.

Однако социальный опыт, закрепленный в предметных компонентах культуры, далеко не в полном объеме и не всегда сразу трансформируется в личностный социальный опыт. Он ждет «готовности к актуализации в адекватных ситуациях» [9, с. 81]. В зависимости от различных жизненных обстоятельств часть социального опыта остается невостребованной или исключается из индивидуального опыта. По мнению педагогов, устойчивый социальный опыт приобретает человек на протяжении всей его жизни. Следовательно, на различных этапах обучения и воспитания необходимо осуществлять преемственность в формировании социального опыта, важно, чтобы содержание и характер педагогического воздействия на личность отбирались с учетом особенностей предыдущего опыта и уровня его развития.

В целом сущностные характеристики социального опыта и механизмов его индивидуализации являются основанием для постоянной актуализации и осмысления вместе с подростком, возвращенным из замещающей семьи, того социального опыта, который был приобретен в семье. Понимание смысла социального опыта, приобретенного за годы

проживания в замещающей семье, и его значения в личностном становлении и развитии позволяет возвращенному ребенку уйти от дискретности личного социального становления, сохранить непрерывность и целостность социализации.

4. *Особенности овладения социальным опытом в детском возрасте.* Для решения проблем осознания и закрепления социального опыта, полученного возвращенным из замещающей семьи подростком, очень важна мысль Н. Ф. Головановой о том, что в детском возрасте социальный опыт – это прежде всего результат специального организованного педагогического действия. По мнению автора, «овладеть социальным опытом – значит не просто усвоить сумму сведений, знаний, навыков, образцов, а обладать, владеть тем способом деятельности и общения, результатом которого он является» [1, с. 173]. Вычленив этот способ, систематизировать и обобщить его позитивное значение для решения насущных практических задач ребенка – вот в чем состоит смысл педагогически организованного освоения социального опыта. Через призму такого видения сущности накопления личностного опыта делается заключение о том, что, только извлекая здесь и теперь полный смысл из жизненной ситуации, ребенок готовится делать то же самое в будущем.

5. *Роль семьи в овладении ребенком социальным опытом.* Научные исследования в области возрастной и социальной педагогики (Ш. Зауш-Годрон, Л. В. Мардахаев, Т. И. Шульга) убедительно доказывают, что основы социального опыта ребенка закладываются в семье. Именно в семье эмоциональное отношение к практике взаимоотношений проявляется в атмосфере любви, привязанности и безопасности и выражается естественно и непосредственно. Это, в свою очередь, обеспечивает более глубокое усвоение социального опыта посредством

его личностного восприятия. Духовный, культурный, межпоколенческий социальный опыт семьи, традиционно сохраняющийся в практике повседневной жизни, выступает базой положительного широкого социального опыта. Для современной семьи, по мнению отечественных [2; 10] и зарубежных [11; 12] авторов, характерны сохранение нравственной сущности социального опыта и появление инновационных форм трансляции этого опыта своим детям. Социальный опыт передается не только через практику организации отношений в семье, но и через совместную с детьми волонтерскую деятельность, участие в общих социальных проектах, включение детей в деятельность родительских клубов и объединений. Кроме того, родители активно включаются в деятельность своих детей за пределами семьи: участвуют в детских конкурсах, мастер-классах, реализации исследовательских проектов и т. п. Семейный и социальный опыт транслируются друг в друга с помощью социально значимых для ребенка членов семьи.

Итак, социальный опыт выступает источником развития личности, активно формируется в детском возрасте. Семья является естественной и эмоционально привлекательной средой формирования социального опыта.

Результаты исследования. С целью выяснения, какой социальный опыт получили подростки в замещающих семьях и как они его оценивают, мы провели эмпирическое исследование среди 50 подростков, возвращенных в социальные учреждения. Данные были получены с помощью включенного наблюдения, анализа кейсов, рефлексии подростками семейного социального опыта посредством заполнения «Книги жизни», тестирования трудовых проб.

Согласно результатам включенного наблюдения в первые дни пребывания в социальном учреждении подростки

полученным опытом пользуются крайне редко. Они как бы «забывают» его, не считают важным обращаться к нему вне семейных условий. Вместе с тем анализ записей в «Книге жизни» позволил выявить, что 50 % подростков отметили, что получили в семье новый опыт и желают в дальнейшем действовать в соответствии с ним; 30 % подростков считают, что опыт, полученный в замещающей семье, не поможет им в дальнейшей жизни действовать эффективно; 20 % подростков сказали, что даже не заметили никакого нового опыта. Гендерной разницы в ответах обнаружено не было.

Сравнивая оценку социального опыта с длительностью проживания ребенка в замещающей семье, мы получили устойчивую закономерность: чем дольше (от года до пяти лет) ребенок жил в замещающей семье, тем больше он дорожит семейным социальным опытом (92 % респондентов) и выражает большую готовность к его осуществлению (86 % подростков). Не могли вычленить новый социальный опыт подростки, которые прожили в замещающей семье менее одного года.

Подростки, находящиеся под опекой в семьях кровных родственников, положительно оценивают социальный опыт в 80 % случаев. Подростки из приемных семей положительным называют социальный опыт только в 50 % случаев. На наш взгляд, это связано со степенью привязанности подростка к новым родителям и устойчивости доверия к ним.

Переход из одной замещающей семьи в другую ожидаемо дал результат, согласно которому подростки замечали разницу социального опыта, полученного в разных семьях. Но именно этой группе подростков (14 детей имели опыт проживания в 2 и более семьях) труднее всего было реализовывать опыт в повседневной жизни: они не понимали, какой опыт будет уместнее вне поля интересов семьи.

Углубленное изучение полученного социального опыта в семье с помощью методики анализа кейсов и специально созданных педагогических ситуаций позволил выявить, что даже подростки, которые положительно оценили полученный в замещающей семье опыт, предпочитают знать о нем, но не готовы применять его на уровне навыка или привычки. Когнитивный компонент оценки опыта преобладает у большинства респондентов: из 50 подростков 42 показали, что они в семье узнали о новом опыте. Кроме того, был продемонстрирован высокий деятельностный компонент опыта: 38 подростков из 50 продемонстрировали умения деятельности по образцам, полученным в замещающих семьях. Но опыт проявлялся в основном в специально созданных педагогических ситуациях и оставался невостребованным в широком социуме. Ценностно-мотивационный компонент опыта был обнаружен только у 16 подростков. Они включили полученный в замещающей семье опыт в иерархию собственных ценностей. Это были опыт-ценности взаимоподдержки и взаимовыручки, внимательного отношения к внутреннему миру человека, уважение к собственному мнению. Подростки, вернувшиеся из семей усыновителей, крайне отрицательно относятся к опыту социальных отношений, построенных на обмане, связанном с тайной усыновления.

Обсуждения и выводы. Анализируя полученные результаты, можно сделать вывод, что в ситуации возврата в большинстве случаев подростки прекрасно понимают, что в замещающей семье они получили определенный новый социальный опыт. Однако подростки отрицают его из-за ситуации возврата или неглубоко оценивают его значение для дальнейшей жизни. При этом уровень значения социального опыта зависит:

– от сроков пребывания в семье: чем больше срок проживания ребенка в за-

мещающей семье, тем выше оценка подростком социального опыта, на который он готов опираться в дальнейшей жизни;

– формы семейного устройства: подростки, которые ранее находились под кровной опекой (попечительством), чаще положительно оценивают социальный опыт, чем подростки из приемных семей; все дети, которые были возвращены в специализированные учреждения усыновителями, негативно оценивают опыт обмана;

– количества замещающих семей, в которых проживал подросток: чем в большем количестве замещающих семей проживал подросток, тем богаче у него социальный опыт, однако применять его в качестве средства организации взаимодействия вне пределов семьи подросток затруднялся.

Заключение и предложения. В качестве педагогического содействия овладению личностно значимым социальным опытом в педагогике рассматривают переживание и проживание индивидом проблемных ситуаций жизненного или обучающего характера (Д. Дьюи); включение ребенка в ситуацию неопределенности и социальных проб (Л. В. Мардахаяев); создание ситуаций социального закалывания (М. И. Рожков); отождествление личностного социального опыта с результатами опыта прежних поколений, осмысление и переживание жизненных ситуаций и социальных отношений посредством образовательного процесса (А. В. Бондаренко, О. Е. Куренкова), средств массовой коммуникации, литературы, искусства (А. С. Белкин).

Следовательно, при организации педагогического содействия подросткам, возвращенным из замещающих семей, необходимо делать акцент не столько на содержании социального опыта, полученного в семье, сколько на обретенных социально значимых способах организации взаимоотношений и общения. Кроме того, необходимо создавать

педагогические ситуации, способствующие актуализации хорошо знакомых по семейному опыту способов построения межличностных отношений. Процесс сохранения социального опыта, полученного в замещающей семье, может быть представлен как упорядоченность и согласование предыдущего и последующего опыта, как проявление социальной роли члена семьи, расширение поля использования опыта семейной кооперации и сотрудничества в открытом социуме. В результате педагогического

содействия осмыслению социального опыта у подростков может происходить накопление способов проектирования дальнейшей жизни, формироваться умение ставить жизненные цели, эффективно планировать свою деятельность, активнее включаться во взаимодействие с другими людьми. В конечном счете, это может привести к умению конструктивно решать жизненные проблемы и предвидеть результаты своих социальных действий.

Список литературы

1. Голованова Н. Ф. Социализация и воспитание ребенка: учеб. пособие для студ. высших учебных заведений. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.
2. Даурова Л. Г. Формирование социального опыта младших школьников в условиях педагогического взаимодействия: дис. ... канд. пед. наук. – Майкоп, 2012. – 231 с.
3. Куренкова О. Е. Формирование социального опыта студентов педвуза в учебной деятельности: автореф. ... канд. пед. наук. – Вологда, 2002. – 24 с.
4. Лаврентьева З. И., Койнова-Цельнер Ю. В., Ромм Т. А. Тенденции развития социального воспитания детей в постиндустриальном обществе // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2015. – № 6. – С. 121–130.
5. Малхасян Т. Е. Социальный опыт: сущность, источники формирования, функционирование (социально-философский анализ): автореф. канд. ... филос. наук. – Ереван, 1992. – 24 с.
6. Расчетина С. А., Лаврентьева З. И. Теоретические предпосылки исследования социальных проблем детства и способов их решения в процессе профессионального социально-педагогического образования // Современное детство: психолого-педагогическая поддержка семьи и развитие образования: сб. материалов I Всерос. науч.-практ. конф., Москва, 16–18 апреля 2018 г. – М.: Ин-т изучения детства, семьи и воспитания РАО, 2018. – Т. 1. – С. 139–147.
7. Сизова М. А. К вопросу изучения преемственности социального опыта в отечественной науке // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. – 2013. – Т. 19. – С. 114–119.
8. Соболева О. Б. Использование личного социального опыта старшеклассников при обучении обществознанию: автореф. ... канд. пед. наук. – СПб., 2004. – 24 с.
9. Тысько Л. А. Использование социального опыта учащихся в процессе обучения праву // Марийский юридический вестник. – 2015. – № 2(13). – С. 80–84.
10. Ющенко И. В. Социальный опыт и его трансляция в семьях с разным уровнем адаптированности: автореф. ... канд. социол. наук. – Ставрополь, 2006. – 24 с.
11. Bennett Kellie S, Hay David A. The Role of Family in the Development of Social Skills in Children with Physical Disabilities // International Journal of Disability, Development and Education. – 2007. – Vol. 54, Issue 4. – P. 381–397.
12. Morris K, Siobhan E, Clawson P. Family experiences of children's social care involvement following a social work change programme [Электронный ресурс]. – URL: <https://doi.org/10.1080/02650533.2017.1326473> (дата обращения: 20.06.2018).

Ряписова Алевтина Геннадьевна

заведующая кафедрой психологии и педагогики, Институт естественных и социально-экономических наук, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск. E-mail: algen_60@mail.ru

Чебанова Юлия Анатольевна

педагог-психолог, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение средней общеобразовательной школы № 36, г. Новосибирск. E-mail: yulya.tchebanowa@yandex.ru

СКАЗКОТЕРАПИЯ КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОГО ОТНОШЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В условиях реализации инклюзивной практики педагог-психолог призван обеспечить условия включения ребенка с ограниченными возможностями здоровья в детский ученический коллектив и содействовать формированию толерантного отношения сверстников. Одним из эффективных способов коррекционно-развивающей работы с детьми младшего школьного возраста является сказкотерапия, поскольку этот метод оказывает влияние на эмоционально-волевую сферу детей и позволяет вывить отношение к себе и окружающим. Цель работы – исследовать возможности метода сказкотерапии в аспекте формирования толерантного отношения младших школьников к детям с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной практики.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, толерантность, толерантное отношение, младший школьный возраст, сказкотерапия, метод коррекционно-развивающей работы.

Ryapisova Alevtina Gennadievna

Candidate of pedagogical science, Associate professor, Head of the Chair of Psychology and Education of Institute of Natural and Socio-Economic Sciences, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk. E-mail: algen_60@mail.ru

Chebanova Julia Anatolievna

Teacher-psychologist of Municipal budget educational secondary school № 36 of Novosibirsk. E-mail: yulya.tchebanowa@yandex.ru

STORYTELLING AS A METHOD OF DEVELOPING TOLERANT ATTITUDES IN PRIMARY SCHOOLCHILDREN WITHIN THE FRAMEWORK OF INCLUSIVE EDUCATION

The article considers storytelling as one of the effective methods of remedial and developmental work with primary schoolchildren, emphasizing its impact on their emotional and volitional attributes and capability of revealing children's self-attitude and attitude to others.

The aim of the research is to examine the potential of using storytelling in developing tolerant attitude to disabled children in primary school students.

Key words: inclusive education, disabled children, tolerance, tolerant attitude, primary school age, storytelling, remedial and developmental method.

Развитие инклюзивного образования обеспечивает образовательную и социальную интеграцию обучающихся с особыми образовательными потребностями в систему общего образования. По мнению С. В. Алехиной, «построение инклюзивного образовательного сообщества основывается на изменении отношения к различиям обучающихся, опоре на их индивидуальные особенности, на поиске социальных форм сплоченности и принятия, взаимопомощи и поддержке в учебном процессе» [1, с. 7].

Одной из важных составляющих психолого-педагогического сопровождения в школе является внимание к особенностям и содержанию взаимоотношений всех участников инклюзии. От того, насколько успешно организованы межличностные отношения субъектов, обеспечивающих «включение» ребенка с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) в инклюзивное образовательное пространство, во многом зависит эффект инклюзии [13]. Поэтому необходимо изучать все параметры этих отношений, разрабатывать программы помощи не только детям с ОВЗ, но и остальным участникам инклюзивного образовательного процесса. В образовательной организации со сложившейся инклюзивной культурой очевидны дружелюбие, принятие людьми друг друга и высокая степень готовности оказать эмоциональную поддержку.

Цивилизация на протяжении истории своего развития сталкивается с проблемой различия людей друг с другом, их непохожести друг с другом в психологическом и физическом плане. В том числе имеются в виду различия в особенностях развития. В конце XX в. в системе общечеловеческих ценностей сформировалась новая фундаментальная категория – толерантность как сознательное признание человеком прав и свобод другого вне зависимости от его отличительных характеристик, готовность к диалогу и сотрудничеству в различных ситуаци-

ях взаимодействия.

Очевидно, что в современных условиях социальных вызовов общество ставит перед образованием задачу развития личности, уважительно относящейся к мнению, взглядам, поведению других людей, что в свою очередь требует глубокого изучения и обобщения научно-педагогических и методических источников по проблеме формирования толерантного отношения у подрастающего поколения.

Проблемой воспитания толерантности у детей и взрослых занимаются ученые разных гуманитарных наук: философы, психологи, социологи, педагоги. Среди отечественных ученых, внесших значительный вклад в исследование проблемы толерантности, выделяют А. Г. Асмолова, описавшего различные подходы к определению понятия «толерантность», В. Л. Лекторского, выделившего различные критерии толерантности как этического феномена, В. В. Шалина, определившего место толерантности в системе либеральных ценностей, С. К. Бондареву, выделяющую внешнюю и внутреннюю толерантность, В. В. Бойко, изучающего «коммуникативную толерантность».

Толерантность как психологический феномен, по мнению Б. З. Вульфо́ва, – способность людей сосуществовать с другими, с теми, у кого иной менталитет и образ жизни [7]. В возрастной психологии толерантность – это приобщение детей к искусству жить в мире непохожих на них людей [7; 15]. Изучение теоретических источников и работа со справочными изданиями¹ позволили определить методо-

¹ Авдеева Н. Н., Микадзе Ю. В. и др. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – СПб, 2003. – 672 с.; Педагогический словарь / сост. В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова и др. – М., 2008. – 352 с.; Словарь толерантности [Электронный ресурс] / сост. Е. С. Колосов. – URL: <http://erusds.ru/slovar-tolerantnosti/> (дата обращения: 30.08.2018); Бойко В. В. Психоненергетика. Коммуникативная толерантность [Электронный ресурс]. – URL:

логию и понятийный аппарат проблемы исследования [5; 12; 14].

В процессе внедрения инклюзии в общеобразовательной школе главное – не только ввести ребенка с ОВЗ в состав класса и образовательный процесс, но и непременно обеспечить благоприятный психологический климат в детском коллективе и образовательной организации в целом. Один из методологов инклюзивного образования Гэри Банч в своих выступлениях подчеркивает, что социальный аспект инклюзии заключается не только в присутствии ребенка с ОВЗ в школьной среде, но и в том, что ребенок принадлежит этой среде, становится ее частью [2; 3].

Младший школьный возраст характеризуется развитием физических и психофизических функций, отвечающих за возможность систематического обучения в школе. Начало обучения в школе приводит к косвенному изменению социокультурной среды развития ребенка. Первоклассник становится «общественным» субъектом и получает социально значимые обязанности, за выполнение которых оценивается обществом. Младший школьный возраст обуславливается формированием новых типов отношений с окружающими людьми. Безусловный авторитет взрослого постепенно утрачивается и к концу младшего школьного возраста все большее значение для ребенка приобретают сверстники, возрастает роль детского сообщества [10].

В процессе ведущей деятельности – учебной – очевидны важнейшие изменения в психическом развитии. В этом возрасте происходит становление важного новообразования – произвольности поведения. Ребенок ярче проявляет самостоятельность, чаще сам выбирает модель поведения, руководствуясь нравственными мотивами. Младший школь-

ник усваивает морально-этические ценности, старается следовать правилам, установленным в окружающем социуме. Однако нередко можно наблюдать эгоистические проявления поведения, спровоцированные желанием быть одобренным авторитетным взрослым или укрепить свою позицию в группе сверстников.

Формирование у младших школьников произвольного поведения определяет такие новообразования, как планирование результатов действий и рефлексия. Ребенок может оценить свой поступок с точки зрения его результатов и тем самым изменить свое поведение, спланировать его соответствующим образом. Младший школьник начинает активно обдумывать свои действия, управлять проявлениями своих эмоций и переживаний.

В возрасте 6–11 лет стремительными темпами формируется понимание того, что он должен присваивать общекультурные нормы не только в познавательной сфере, но и во взаимоотношениях и ценностных ориентациях.

Большую роль в формировании толерантного отношения первоклассников играют межличностные взаимодействия. Именно в младшем школьном возрасте появляется социально-психологический феномен дружбы как индивидуально-избирательных глубоких межличностных отношений детей, характеризующихся взаимной привязанностью, основанной на чувстве симпатии и безусловного принятия другого [11]. Поэтому этот возрастной период является сензитивным для формирования толерантного отношения к людям с ОВЗ. Очевидно, что способность к сопереживанию и сочувствию, выражению разнообразных отношений к людям развивается у детей в процессе как учебной, так и внеучебной деятельности, а также в разнообразных жизненных ситуациях. По этой

<https://med.wikireading.ru/48451> (дата обращения: 30.08.2018).

причине необходимо способствовать не только осознанию ребенком младшего школьного возраста социокультурных норм поведения и формированию коммуникативных навыков, но и целенаправленно развивать эмоционально-волевую сферу, в том числе эмпатию. Только в этом случае ребенок сможет научиться воспринимать и принимать чужие трудности и радости.

Сказкотерапия как метод психологической коррекции научно обоснован относительно недавно, но в последнее время получил широкое применение и популярность в психологической практике. Методологическую основу исследования особенностей сказкотерапии в качестве метода работы педагога-психолога составили труды И. В. Вачкова, Т. М. Грабенко, Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой, О. В. Хухлаевой [6; 9; 17]. Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева выделяет следующие положительные свойства сказкотерапии:

- формирование способности отличать хорошие поступки от плохих;
- развитие умения различать и переживать эмоции, когда ребенок «проживает» историю вместе с персонажами;
- готовность строить взаимоотношения между людьми, изучая модели поведения сказочных героев;
- мягкая коррекция поведения ребенка. Существует даже специальный вид сказок, написанный специалистами, для мягкой коррекции поведения детей младшего школьного возраста;
- помощь в решении жизненных проблем, которую могут оказать сказки с терапевтическим эффектом, позволяющие ребенку посмотреть на происходящее с другой стороны;
- приобретение положительного жизненного опыта на примере сказок с положительными героями, в которых царят мир, добро и спокойствие [8].

В ходе работы с детьми младшего школьного возраста, в том числе в ус-

ловиях инклюзивного образования, используются следующие приемы сказкотерапии:

- чтение и обсуждение сказки;
- проигрывание сказки;
- рисование сказки;
- сочинение сказки;
- игры;
- песочная терапия «сказка на песке».

Анализ реальной психолого-педагогической ситуации в аспекте проблемы исследования был выполнен на базе МБОУ СОШ № 36 г. Новосибирска. В исследовании приняли участие 27 первоклассников в возрасте 7–8 лет, из которых 3 ребенка с задержкой психического развития (далее – ЗПР) имеют статус ребенка с ОВЗ и 24 обучающихся с нормативным развитием.

Детям с ЗПР из этого класса свойственны следующие индивидуально-типологические особенности.

1. Максим С. – один ребенок в полной малообеспеченной семье. На уроках ведет себя спокойно, тетради оформляет очень аккуратно. Он не любит внимания со стороны одноклассников, на переменах предпочитает заниматься любимым делом – рисованием (рисует динозавров).

2. Даша П. – ребенок из полной, благополучной семьи. У нее есть старшая сестра без особенностей в развитии. Девочка очень общительная, доброжелательная, вступает в контакт достаточно легко, с педагогом соблюдает субординацию.

3. Яна К. из полной, благополучной, малообеспеченной семьи. Она младший ребенок в семье, есть старшая сестра – инвалид по зрению. Девочка агрессивная, необщительная, часто провоцирует детей на конфликт. Нередко чрезмерно активна: кричит с места, ходит по классу, часто плачет.

В ходе эмпирического этапа исследования были использованы следующие методы и методики:

- метод наблюдения по программе, разработанной Е. О. Смирновой и В. М. Холмогоровой [16];

- социометрическая методика Е. О. Смирновой «Метод вербальных выборов» [16];

- метод структурированной беседы по опроснику Я. А. Батрак «Самооценка навыков толерантного поведения младших школьников» [4];

- анкета экспертной оценки сформированности толерантности младшего школьника, предложенная Я. А. Батрак [4].

Выбранные методы и методики психолого-педагогического исследования соответствуют возрастному уровню развития детей, отвечают целям и задачам работы, требованиям надежности и валидности, удобны в практическом применении. Особое внимание в них обращается на отношение детей с нормой развития к детям с ЗПР.

Результаты наблюдения позволили сделать следующие выводы.

Младшие школьники 1 «А» класса с нормативным уровнем развития создают в основном нейтрально-деловой эмоциональный фон взаимодействия, положительные и отрицательные эмоции в целом сбалансированы. Содержательность и выразительность вербальных и невербальных средств коммуникации чаще соответствуют нормам речевой этики, обладают логичностью и лаконичностью.

Первоклассники не стремятся привлечь к себе внимание одноклассников с ЗПР для совместной деятельности. В большинстве случаев даже позитивно настроенные дети либо не воспринимают сверстников с ОВЗ, либо пытаются ускользнуть от взаимодействия с ними. Иногда дети проявляют инициативу в общении с обучающимися с ОВЗ, но предлагают разовые операциональные

варианты взаимодействия. Чаще откликаются на обращения одноклассников.

Вместе с тем было отмечено, что пять мальчиков (Дима Б., Никита С., Данила Н., Илья Ф. и Костя Н.) проявляли резко негативное отношение к детям с ОВЗ. Они часто обзывали, дразнили одноклассников с ЗПР. Во время урока выражали недовольство тем, что учитель уделяет им больше внимания. Кроме того, было замечено, что на перемене некоторые из них отнимали у детей с ЗПР любимую игрушку, провоцируя их плач и крик, при этом дети, отнявшие игрушку, в это время смеялись.

Таким образом, по результатам наблюдения за младшими школьниками можно сделать вывод, что в данном классе толерантные отношения между детьми выражены слабо, недостаточно сформированы.

Методика вербальных выборов Е. О. Смирновой позволила выявить, что дети с ЗПР получили меньшее количество положительных выборов, на социограмме их статус – «отвергаемые».

Опросник «Самооценка навыков толерантного поведения младших школьников», разработанный Я. А. Батрак, отражает степень сформированности пяти составляющих структуры толерантности: ценностных ориентаций, эмоциональной устойчивости, коммуникативной компетентности, эмпатии, асертивности. В результате опроса были выявлены дети со сниженными показателями по отдельным компонентам толерантности, а также сделаны общие выводы об уровне толерантного поведения первоклассников: 40 % опрошенных детей имеют низкий уровень, 51 % – средний и только 9 % – высокий уровень. Примечательно, что по критериям «ценностные ориентации» и «эмоциональная устойчивость» преобладает средний уровень сформированности, он отмечен соответственно у 66 % и 63 %

опрошенных первоклассников; по критерию «эмоциональная устойчивость» большинство детей (66 %) имеют низкий уровень; не удивительно, что у 100 % респондентов зафиксирован низкий уровень сформированности асертивности. Низкая сформированность навыков толерантного поведения была выявлена у группы детей данного класса (Дима Б., Никита С., Данила Н., Илья Ф. и Костя Н.). Полученные результаты согласуются с данными, полученными с помощью других методов.

Заключительным методом изучения реальной психолого-педагогической ситуации стала анкета экспертной оценки сформированности толерантного отношения младших школьников. В качестве экспертов выступили учитель начальных классов, учитель ИЗО, учитель физической культуры. В результате анкетирования экспертов сведения дополнились и в целом подтвердили полученные эмпирические данные.

Таким образом, по результатам проведенного психодиагностического обследования был сделан вывод о том, что толерантное отношение младших школьников сформировано на недостаточном уровне, что свидетельствует об актуальности коррекционно-развивающих и профилактических занятий с педагогом-психологом.

Анализ реальной психолого-педагогической ситуации стимулировал разработку проекта деятельности педагога-психолога с целенаправленной ориентацией на формирование толерантного отношения младших школьников с помощью метода сказкотерапии. Были предложены конспекты индивидуальных и групповых коррекционно-развивающих и профилактических занятий с использованием различных приемов сказкотерапии, которые можно рекомендовать педагогам-психологам в работе с детьми младшего школьного возраста. Некоторые из них представлены в таблице.

Таблица

Содержание и приемы занятий с применением сказкотерапии

Автор сказки и ее название	Прием	Форма работы
Русская народная сказка «Лиса и заяц»	Проигрывание кукольным театром	Индивидуальная и групповая
Русская народная сказка «Репка»	Сказка на песке	Индивидуальная и групповая
А. Аксаков «Аленький цветочек»	Чтение и обсуждение	Индивидуальная и групповая
Г. Х. Андерсен «Гадкий утенок»	Дописывание (допридумывание) сказки	Индивидуальная и групповая
Г. Х. Андерсен «Дюймовочка»	Рисование сказки	Индивидуальная и групповая
В. Катаев «Цветик-семицветик»	Чтение и обсуждение сказки	Индивидуальная и групповая
В. Кротов «Дождевой, земляной, воздушный, солнечный»	Рисование сказки	Индивидуальная и групповая

Полагаем, что это направление деятельности педагога-психолога окажет помощь учителю начальных классов в формировании детского классного коллектива на начальной стадии и будет

содействовать формированию толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья в условиях введения инклюзивного образования.

Список литературы

1. *Алехина С. В.* Принципы инклюзии в контексте изменений образовательной практики // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19, № 1. – С. 5–16.
2. *Банч Г.* Инклюзия в действии: размышления и решения: метод. пособие / пер. с англ. Н. Грозной, М. Шихиревой, Я. Кирсанова. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2015. – 120 с.
3. *Банч Г. О., Чепель Т. Л., Ряписова А. Г.* Инклюзивное образование в Канаде и России: общность стратегических подходов и специфика тактических решений // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2016. – № 3. – С. 7–17.
4. *Батрак Я. А.* Развитие толерантности младших школьников. – Братск: ГИМНЦ, 2010. – 97 с.
5. *Безюлева Г. В., Шеламова Г. М.* Толерантность: взгляд, поиск, решение. – М.: Вербум-М, 2003. – 164 с.
6. *Вачков И. В.* Сказкотерапия: Развитие самопознания через психологическую сказку. – М.: Ось-89, 2007. – 144 с.
7. *Вульфов Б. З.* Воспитание толерантности: сущность и средства // Внешкольник. – 2002. – № 6. – С. 12–16.
8. *Зинкевич-Евстигнеева Т. Д.* Развивающая сказкотерапия. – СПб., 2006. – 125 с.
9. *Зинкевич-Евстигнеева Т. Д., Грабенко Т. М.* Игры в сказкотерапии. – СПб.: Речь, 2006. – 208 с.
10. *Кулагина И. Ю.* Психология детей младшего школьного возраста: учебник и практикум. – М.: Юрайт, 2016. – 291 с.
11. *Психология детей младшего школьного возраста : учебник и практикум /* общ. ред. А. С. Обухова. – М.: Юрайт, 2014. – 583 с.
12. *Ряписов Н. А., Ряписова А. Г.* Активные методы обучения: учеб.-метод. пособие. – Новосибирск: НГПУ, 2005. – 125 с.
13. *Ряписов Н. А., Ряписова А. Г.* Мониторинг эффективности инклюзивной практики // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2016. – № 1(29). – С. 7–22.
14. *Ряписова А. Г.* Инклюзивное образование как системная инновация // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2017. – Т. 7, № 1. – С. 7–20.
15. *Ряписова А. Г.* Развитие и воспитание детей с особыми образовательными потребностями средствами искусства // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2015. – № 3(25). – С. 45–53.
16. *Смирнова Е. О., Холмогорова В. М.* Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция. – М.: ВЛАДОС, 2005. – 158 с.
17. *Хужлаева О. В., Хужлаев О. Е.* Терапевтические сказки в коррекционной работе с детьми. – М.: Форум, 2013. – 153 с.

Кузь Наталья Александровна

Кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой теории и методики дошкольного образования, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск. E-mail: kuz1977@rambler.ru

Бережинская Татьяна Владимировна

Заведующая муниципальным казенным дошкольным образовательным учреждением города Новосибирска «Детский сад № 46 комбинированного вида “Зоренька”», г. Новосибирск. E-mail: tvberezhinskaya@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ С СОЦИАЛЬНЫМИ ПАРТНЕРАМИ «БЕЗОПАСНЫЙ ПЕРЕКРЕСТОК»

Цель статьи – представление результатов внедрения инновационной практики сетевого взаимодействия дошкольной образовательной организации с социальными партнерами при решении проблемы обеспечения безопасности детей дошкольного возраста на дорогах. Описываются структура, содержание, условия и этапы реализации сетевой парциальной программы «Безопасный перекресток» для детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: сетевое взаимодействие, безопасность детей на дороге, инновационные практики сетевого взаимодействия, парциальная программа, дети старшего дошкольного возраста, дошкольная образовательная организация, социальные партнеры.

Kuz Natalia Aleksandrovna

*Candidate of pedagogical Sciences, the Theory and Methods of Preschool Education
Department head, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk.
E-mail: kuz1977@rambler.ru*

Berezinskaya Tatiana Vladimirovna

*The head of Novosibirsk Municipal State Preschool Educational Institution
«Kindergarten No. 46 of the combined type “Zorenka”», Novosibirsk. E-mail:
tvberezhinskaya@mail.ru*

IMPLEMENTING “SAFE CROSSROAD” NETWORK INTERACTION OF THE PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION AND SOCIAL PARTNERS

The purpose of the article is to present results of innovation practice of network interaction of preschool educational setting and social partners aimed at solving the problem of preschoolers' traffic and road safety. The authors describe structure, content, conditions and stages of the implementation of “Safe Crossroad” network programme.

Key words: network interaction, preschoolers' traffic and road safety, innovative practices of cooperation, partial programme, preschoolers, preschool educational setting, social partners.

Современные представления о сущности культуры безопасности и подходах к ее формированию, а также принципы дошкольного образования, отраженные в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, ориентированы на воспитание мотивации к безопасности, формирование компетенций безопасного поведения в окружающей обстановке, воспитание личностных качеств, способствующих предупреждению и преодолению опасных ситуаций, и умения не только ориентироваться в новой нестандартной для ребенка дорожной ситуации, но и принимать решения, применять ранее полученные знания.

Очевидно, что традиционные методы, применяемые в дошкольных образовательных организациях (далее – ДОО), в основном направлены на взаимодействие педагога и ребенка, а процесс формирования у дошкольников навыков безопасного поведения на дороге предполагает активное взаимодействие всех участников образовательного процесса: детей, педагогов, родителей (законных представителей) и социума.

На территории Российской Федерации правовые основы безопасности дорожного движения регламентирует Федеральный закон от 10 декабря 1995 г. № 196-ФЗ (ред. от 26 июля 2017 г.) «О безопасности дорожного движения». Задачами настоящего Федерального закона являются «охрана жизни, здоровья и имущества граждан, защита их прав и законных интересов, а также защита интересов общества и государства путем предупреждения дорожно-транспортных происшествий, снижения тяжести их последствий»¹.

Пристальное внимание к обозначенной теме приковано не случайно. По статистике, из 100 % дорожно-транспортных происшествий с участием пешеходов 50 % происшествий случилось по вине пешеходов, треть из них с участием детей в возрасте до 12 лет. Высокие цифры участия детей в ДТП свидетельствуют о незнании детьми Правил дорожного движения и неумении правильно ориентироваться в дорожной обстановке, что является следствием недостаточного внимания к проблемам предупреждения детского травматизма со стороны взрослых [1].

Фундамент безопасности дорожного движения – понимание первопричин беспечности детей на дорогах. Как правило, это обусловлено их психологическими особенностями. Возрастные особенности дошкольников в возрасте 3–5 лет, связанные с ориентировкой на дороге, – непонимание сути тормозного пути и массы автомобиля; видение предметов только перед собой (эффект туннельного зрения); непонимание сути перспективы (удаленный предмет видим меньшим); ошибочное определение реальных размеров предметов; сложности правильного определения источника звука; как правило, несформированность понятий «право» и «лево»; формирование возможности дифференцировать движущийся предмет от статичного, при этом затруднение определения и сравнения скорости движения; дезорганизованность при ориентации в пространстве и правильном обходе препятствий; ограничение ресурсов внимания возможностью сосредоточиться на одном простом действии и неспособность при этом анализировать окружающую обстановку.

В возрасте 6 лет возможности детей как участников дорожного движения все еще ограничены: они по-прежнему имеют недостаточно сформированное периферийное зрение, им необходимо поворачивать голову, чтобы увидеть ма-

¹ Федеральный закон от 10.12.1995 №196-ФЗ «О безопасности дорожного движения» с изм. и доп. от 26.07.2017 [Электронный ресурс]. – URL: <https://pdd-russia.com/dopolnenie/bezopasnost/dorojnogo-dvijeniia.html> (дата обращения: 10.08.2018).

шину; им сложно адекватно оценить, какое транспортное средство движется быстрее; плохо ориентируются в определении источника и направлении звука; затруднено распределение внимания на дороге. Начиная с 7 лет, адаптационные возможности детей улучшаются, но они еще недостаточно сформированы: детям бывает сложно адекватно отреагировать на опасность на дороге, но они уже отличают понятия «лево» и «право» и начинают анализировать окружающую обстановку. Примерно с 8 лет дети готовы к осознанному поведению на дороге, но до 10–12 лет они все еще будут иметь ограниченные возможности, связанные с психологическими особенностями и физическими данными [1].

Первыми учителями, которые могут помочь обществу решить проблему обеспечения безопасности детей на дорогах должны стать родители и педагоги. Но, как правило, родители, даже если и знают правила дорожного движения, не всегда выполняют их, действуя на дороге ситуативно, подвергая тем самым опасности своих детей.

Одним из важнейших аспектов успешности профилактики детского дорожно-транспортного травматизма является интеллектуальный и ресурсный потенциалы кадрового состава ДОО. Из-за недостаточного количества в дошкольных организациях педагогических работников, которые имеют образование соответствующего направления, проблема качества обучения детей дошкольного возраста правилам дорожного движения решается не в полном объеме. Поэтому перед детскими садами стоят задачи привлечь и активизировать ресурсы для повышения компетентности педагогов по вопросам обеспечения безопасности детей на дорогах, а также увеличения информационной, финансовой и социальной поддержки образовательного процесса в этом направлении. В ситуации дефицита ресурсного обеспечения ДОО (кадрового, материально-технического

и финансового) организация сетевого взаимодействия с социальными партнерами позволяет объединить и направить ресурсы нескольких организаций на решение обозначенной проблемы.

Таким образом, проблема развития инновационных практик сетевого взаимодействия ДОО с социальными партнерами с точки зрения обеспечения безопасности детей на дорогах в крупных городах с интенсивным автомобильным движением является значимой.

Использование ресурсов системы сетевого взаимодействия для детских садов в настоящее время является инновационной технологией, которая дает возможность активно развиваться образовательным организациям и обогащать образовательную среду для детей дошкольного возраста. В процессе сетевого взаимодействия не только реализуются сотрудничество, обмен информацией и инновационными разработками, но и осуществляется творческая работа образовательных организаций в процессе совместных проектов, разрабатываются совместные программы [2–4].

Нормативной основой для организации сетевого взаимодействия ДОО с социальными партнерами является Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее – Закон). В ст. 15 Закона раскрывается понятие «сетевые формы реализации образовательных программ»: «Сетевая форма реализации образовательных программ... обеспечивает возможность освоения обучающимся образовательной программы с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в том числе иностранных, а также при необходимости с использованием ресурсов иных организаций².

² *Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» с изм. и доп. от 29 июля 2017 г. № 216-ФЗ*

В приказе Министерства образования и науки Российской Федерации от 30 августа 2013 г. № 1014 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования» в п. 5 отмечается: «Образовательная организация может использовать сетевую форму реализации образовательной программы дошкольного образования, обеспечивающую возможность ее освоения воспитанниками с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, а также при необходимости с использованием ресурсов иных организаций»³.

К сожалению, ресурсы социального партнерства в рамках сетевого взаимодействия нечасто используются дошкольными образовательными организациями, и, как правило, это сотрудничество носит эпизодический характер. Причинами затруднений организации сетевого взаимодействия педагогические коллективы называют недостаточную разработанность нормативно-правовых основ сотрудничества, сложность софинансирования проектов несколькими организациями, жесткую регламентацию деятельности детских садов, низкий уровень заинтересованности родителей детей дошкольного возраста и др.

Для успешного решения проблем необходимо переходить на инновационные процессы взаимодействия с социумом, для этого не следует замыкаться в сфере своей организации, необходимо реа-

лизовать процесс социализации с помощью «открытой системы» [5, с. 260].

Примером инновационной практики сетевого взаимодействия ДОО с социальными партнерами является парциальная программа «Безопасный перекресток» (парциальная программа встроена в вариативную часть основной образовательной программы дошкольного образования МКДОУ города Новосибирска «Детский сад № 46 комбинированного вида “Зоренька”»).

При проектировании программы авторский коллектив рассматривал сетевое взаимодействие как систему связей, позволяющих разработать, апробировать и предложить профессиональному сообществу и обществу в целом инновационные модели содержания образования, связанные отношениями взаимовыгодного сотрудничества по разработке и проектному внедрению инноваций [6].

Сетевая парциальная программа «Безопасный перекресток» (далее – Программа) по обучению детей старшего дошкольного возраста правилам дорожного движения разработана в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования и с учетом отечественного опыта инновационных практик сетевого взаимодействия образовательных организаций с социальными партнерами по проблеме обеспечения безопасности детей на дорогах.

Цель программы – формирование основ культуры безопасности дорожного движения у детей дошкольного возраста в рамках сетевого взаимодействия МКДОУ д/с № 46 с социальными партнерами (отдел по пропаганде безопасности дорожного движения ГИБДД Управления МВД России по г. Новосибирску и Центр развития и досуга «СТРИЖАТА» г. Новосибирска).

Программа представляет собой цикл мероприятий, направленных на формирование у детей 5–7 лет устойчивых на-

[Электронный ресурс]. – URL: <http://base.garant.ru/70291362/> (дата обращения: 10.08.2018).

³ Приказ Министерства образования и науки РФ от 30 августа 2013 г. № 1014 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования» [Электронный ресурс]. – URL: <http://base.garant.ru/70291254/> (дата обращения: 10.08.2018).

выков соблюдения и выполнения правил дорожного движения посредством применения инновационных технологий с использованием интеллектуального и материально-технического потенциалов организации и социальных партнеров. План работы по взаимодействию участников реализации Программы предусматривает сотрудничество детей и родителей; педагогического коллектива и семей воспитанников; педагогов, семей и социальных партнеров.

Совместная деятельность организована в соответствии с тематическим планом, который состоит из четырех блоков: «Улицы города», «Участники дорожного движения», «Знаки дорожного движения», «Правила дорожного движения». Кратность и временные параметры совместной деятельности определяются режимом дня для каждой возрастной категории детей, длительность мероприятий соответствует нормам СанПиН.

На базе учреждения ведется постоянная комплексная профилактическая работа по предотвращению ДТП с участием детей-пешеходов [7]. Инспекторы по пропаганде безопасности дорожного движения принимают участие в родительских собраниях, где объясняют родителям, насколько важно обучение детей навыкам безопасного поведения на дороге (родитель-пешеход, родитель-водитель, родитель-пассажир общественного транспорта и др.), проводят встречи с целью напомнить им Правила дорожного движения [8]. Ведется постоянная работа и с педагогическим составом образовательной организации, в том числе по вопросам обеспечения обучающихся светоотражающими элементами, а также усиления общественного контроля за их использованием на одежде детей.

Формированию устойчивого сетевого взаимодействия в решении проблемы безопасности детей на дорогах способствовали территориальная близость партнеров сети, оперативный обмен данными

через информационно-образовательную среду (специальные разделы на официальных сайтах организаций), общие социокультурные условия (цели, задачи, принципы реализации проекта) [8; 9].

Организация сетевого взаимодействия предполагала этапность, соответствующую генезису педагогических инноваций [10].

I этап – организационный: актуализация проблемы обеспечения безопасности детей на дорогах; определение ресурсных возможностей партнеров сетевого взаимодействия; совместная разработка стратегии реализации общих планов и распределение функций участников-партнеров сетевого взаимодействия.

II этап – информационный: повышение уровня профессиональной компетентности субъектов инновационного процесса посредством интерактивного обучения, проведения практических занятий, персонифицированных консультаций по общему направлению исследования.

III этап – проблемно-аналитический: изучение, анализ и оценка деятельности организации по проблеме обеспечения безопасности детей на дорогах, выделение проблем, связанных с общей темой исследования.

IV этап – проектно-деятельностный: разработка, экспертиза и реализация сетевой парциальной программы для детей дошкольного возраста «Безопасный перекресток», популяризация основных идей инновационной деятельности.

V этап – рефлексивный: мониторинг результатов инновационной деятельности в условиях сетевого взаимодействия, их представление к обсуждению в профессиональном сообществе участников сетевого взаимодействия.

VI этап – трансляционный: анонсирование результатов инновационной деятельности в условиях сетевого взаимодействия дошкольной образовательной

организации с социальными партнерами (публикации, мастер-классы, деловые игры, тренинги, лекции, консультации, семинары и др.).

Анализ перспективы развития сетевого взаимодействия в Российской Федерации показывает, что потребность дошкольных образовательных организаций развиваться возникает в силу того, что этот тип взаимодействия между организациями становится высокоэффективным механизмом коммуникации и позволяет динамично реализовать инновационные образовательные задачи.

Рассмотрев проблему обеспечения безопасности детей дошкольного возраста на дорогах с помощью ресурсов сетевого взаимодействия дошкольной образовательной организации с социальными партнерами, сформулируем следующие выводы:

1) важный фактор обеспечения безопасности детей дошкольного возраста на дорогах – формирование мотиваци-

онно-ценностных ориентиров по преодолению опасных ситуаций в дорожно-транспортной среде у всех участников движения на дороге (водителей, пассажиров и пешеходов);

2) условием повышения уровня сформированности культуры безопасного поведения детей на дорогах являются ресурсы сетевого взаимодействия дошкольной образовательной организации с семьями воспитанников и социальными партнерами;

3) современная дошкольная образовательная организация – открытая социально-педагогическая система, взаимодействующая с различными социальными партнерами. При использовании ресурсов социальных партнеров такое сотрудничество позволяет предоставлять широкий перечень образовательных услуг, реализовывать дополнительные образовательные потребности детей и родителей.

Список литературы

1. *Гризик Т. И.* Безопасность на дорогах: пособие для детей 5–7 лет. – М.: Просвещение, 2014. – 549 с.
2. *Алтыникова Н. В., Барматина И. В., Калашиников С. П.* Модернизация педагогического образования в РФ: подходы, технологии, перспективы (основные результаты работы Всероссийской конференции) // Вестник педагогических инноваций. – 2015. – № 3(39). – С. 5–11.
3. *Шапошникова Т. Л., Котлярова Е. А., Терновая Л. Н.* Сетевое взаимодействие как механизм распространения инноваций в образовании // Ученые записки Университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2017. – № 12(154). – С. 305–311.
4. *Королева О. В.* Реализация деятельностного подхода путем сетевого взаимодействия образовательных организаций // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2017. – № 3(27). – С. 159–162.
5. *Цирульников А. М.* Феномены и культурные практики: формальное и неформальное образование в контексте социокультурного подхода // Вопросы образования. – 2016. – № 3. – С. 260–275.
6. *Адамский А. И.* Нужно продвигать гибкие формы детских учреждений, а не строить фабрики [Электронный ресурс] // Современное дошкольное образование. – 2008. – № 5. – 16 марта. – URL: <https://sdo-journal.ru/journalnumbers/nuzhno-prodvigat-gibkie-formy-detskih-uchrezhdenij.html> (дата обращения: 01.06.2018).
7. *Госавтоинспекция* [Электронный ресурс]. – URL: <http://stat.gibdd.ru> (дата обращения: 10.01.2018).
8. *Марфин С.* Педагогический менеджмент в системе социального партнерства // Народное образование. – 2006. – № 9. – С. 102–104.

9. *Заякина Р. А., Ромм М. В.* Инновационный вуз как субъект сетевого взаимодействия // Высшее образование в России. – 2013. – № 4. – С. 118–124.

10. *Коломийченко Л. В.* Организация сетевого взаимодействия педагогических инициатив в социальном развитии и воспитании детей дошкольного возраста // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 9. – С. 179–186.

ПРАКТИКА РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378

Островерхая Ирина Владимировна

Кандидат филологических наук, доцент Ресурсного центра (кафедры) иностранных языков, Балтийский федеральный университет им. Иммануила Канта, г. Калининград. E-mail: iostroverkhaya@kantiana.ru

Андреева Наталья Валентиновна

Кандидат педагогических наук, доцент, директор Ресурсного центра (кафедры) иностранных языков, Балтийский федеральный университет им. Иммануила Канта, г. Калининград. E-mail: nandreeva@kantiana.ru

Мондраева Елена Захаровна

Кандидат педагогических наук, доцент Ресурсного центра (кафедры) иностранных языков, Балтийский федеральный университет им. Иммануила Канта, г. Калининград. E-mail: len.mondraeva@yandex.ru

Егорова Ирина Ромуальдовна

Старший преподаватель Ресурсного центра (кафедры) иностранных языков, Балтийский федеральный университет им. Иммануила Канта, г. Калининград. E-mail: kyra.post@yandex.ru

СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЯХ ВУЗА

В статье обобщаются результаты эксперимента по внедрению учебно-методических комплексов поколения blended learning «Touchstone» и «Viewpoint» в процесс преподавания английского языка студентам нелингвистических направлений Балтийского федерального университета им. Иммануила Канта; описываются преимущества и недостатки формата blended learning как по отношению к обучающимся, так и по отношению к преподавателям; определяются принципы, способствующие превращению технологии смешанного обучения в эффективный педагогический инструмент.

Ключевые слова: смешанное обучение, система управления обучением, экстринсивная мотивация, управление собственным образовательным процессом, онлайн-фаза, фаза присутствия, инструкционный дизайнер, информационно-коммуникационные технологии.

Ostroverkhaia Irina Vladimirovna

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Resource Centre (Chair) of Foreign Languages, Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad. E-mail: iostroverkhaya@kantiana.ru

Andreeva Natalia Valentinovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Director of the Resource Centre (Chair) of Foreign Languages, Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad. E-mail: nandreeva@kantiana.ru

Mondraeva Elena Zaharovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Resource Centre (Chair) of Foreign Languages, Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad. E-mail: len.mondraeva@yandex.ru

Egorova Irina Romualdovna

Senior Teacher of the Resource Centre (Chair) of Foreign Languages, Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad. E-mail: kyra.post@yandex.ru

BLENDED LEARNING IN TEACHING THE ENGLISH LANGUAGE TO NON-LINGUISTIC LEARNERS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The current study summarizes the results of the experiment on the implementation of the educational-methodical complexes of blended learning generation “Touchstone” and “Viewpoint” in teaching the English Language to non-linguistic students of Immanuel Kant Baltic Federal University; reveals a number of advantages and disadvantages of the blended learning format for both learners and teachers; defines the principles underlying the blended learning technology and contributing to its transformation into an effective pedagogical tool.

Key words: blended learning, learning management system, extrinsic motivation, self-management of educational process, online phase, presence phase, instructional designer, information and communications technologies.

Проблема разработки и применения эффективных методик освоения иностранного языка находится в центре внимания педагогического сообщества в течение многих десятилетий. По мнению авторов классической работы о подходах и методах языкового обучения британских исследователей Дж. Ричардса и Т. Роджерса, «история языкового образования характеризуется поиском наиболее эффективных способов обучения второму или иностранному языку» (перевод наш) [20, с. VIII]. В современную эпоху всеобщей интернетизации и гаджетизации информационно-коммуникационные технологии «штурмуют» образовательные контексты, революционизируя учебно-педагогический процесс. Российские исследователи отмечают, что по данным Независимого рейтингового агентства в сфере образования НРА РейтОр в Российской Федерации в 2017 г. существовало около 105 вузов, активно использующих информационно-коммуникационные технологии в образова-

тельном и научном процессах (приводит по: [5]). Одной из наиболее популярных современных инновационных педагогических технологий является технология смешанного обучения (blended learning), о чем свидетельствует база данных научной электронной библиотеки eLIBRARY.RU, являющейся крупнейшим российским информационно-аналитическим порталом в области науки и образования. На дату начала работы над написанием этой статьи (31 мая 2018 г.) в результатах поискового запроса «смешанное обучение» на сайте elibrary.ru было зафиксировано 1 693 публикации.

Несмотря на популярность исследований по смешанному обучению, до сих пор не существует общепризнанного определения термина «смешанное обучение (blended learning)» [14, с. 108]. Анализ исследовательской литературы позволяет говорить об использовании термина «смешанное обучение (blended learning)» в широком и узком смыслах.

В широком смысле под термином «смешанное обучение (blended learning)» понимается система, комбинирующая «обучение в формате лицом-к-лицу с компьютерно-опосредованным обучением» (перевод наш) [19, с. 42]; «объединение нескольких информационных сред в одном курсе» (перевод наш) [18, с. 6]; «объединение возможностей Интернета и цифровых медиа с образованием в классах» [5, с. 90–94]; сочетание «различных видов учебных мероприятий, включая очное обучение в классе, онлайн-обучение и самообучение» [13, с. 64]; «объединение “живого” обучения с обучением посредством использования интернет-ресурсов» [10, с. 269]; «образовательная технология, которая создает среду, в рамках которой студент получает знания как в аудитории с преподавателем, так и самостоятельно онлайн» [8, с. 131]; «продуманное комбинирование онлайн-фаз, в ходе которых происходит работа с различными источниками и в различных коммуникационных режимах, с фазами присутствия, когда студент может получить консультацию преподавателя лицом-к-лицу» [2]. Фаза присутствия представляет собой традиционное очное (аудиторное, контактное, лицом-к-лицу, face-to-face) взаимодействие обучающихся с преподавателем. Онлайн-фазы могут быть представлены в различных форматах: работа обучающихся с открытыми и доступными ресурсами глобальной сети Интернет (справочниками, словарями, нормативными документами, периодическими изданиями, архивами, базами данных, обучающими сайтами и др.); работа обучающихся на образовательной онлайн-платформе, размещающей систему управления обучением LMS (Learning Management System); работа в особых программах в Интернете (например, сервис для создания онлайн-викторин Kahoot!); взаимодействие обучающихся с преподавателем посредством закрытых групп и конференций в социальных сетях (например, группа

Flyingcats English на сайте vk.com [17]) и др. Для превращения смешанной формы обучения в целостный образовательный процесс преподаватель решает задачу «грамотного составления курса и распределения учебного материала» [10]. Кроме того, разрабатывая электронные учебно-методические комплексы, преподаватель зачастую генерирует собственный цифровой контент, воплощающийся в создании авторских электронных учебных, методических и дидактических материалов. Таким образом, преподаватель из традиционного транслятора знаний превращается в инструкционного дизайнера (instructional designer), который «комбинирует разнообразие методов и инкорпорирует технологии и мультимедиа с целью совершенствования образовательного процесса» (перевод наш) [18, с. 4]. Технология смешанного обучения является чрезвычайно плодотворной, поскольку она позволяет «всесторонне воздействовать на подготовку обучающихся» [6, с. 105], «экспериментировать, активно внедрять компьютерные и веб-технологии, что обеспечивает интерактивность, оперативную работу по поиску, получению, хранению и переработке информации, в том числе аутентичного происхождения» [1, с. 77], а также «может оказать положительное влияние на формирование мотивации у студентов неязыковых специальностей» [15, с. 166].

В узком смысле под термином «смешанное обучение (blended learning)» понимается имплементация (внедрение) в образовательный процесс готового продукта, представляющего собой целостный учебно-методический комплекс поколения blended learning. Использование в образовательном процессе оригинальных учебно-методических комплексов, разработанных на основе технологии смешанного обучения, представляется весьма перспективным, поскольку указанные комплексы «могут работать в режиме реального времени,

характеризуются высоким уровнем интерактивности, содержат огромное количество индивидуальных и групповых заданий» [9, с. 51]. Сегодня на рынке готовых аутентичных blended learning продуктов для изучения английского языка несомненным лидером является издательство Кембриджского университета Cambridge University Press, предлагающее современному пользователю многоуровневые линейки учебно-методических комплексов «Touchstone» и «Viewpoint». В настоящее время многие российские вузы, в числе которых – Национальный исследовательский технологический университет НИТУ «МИСиС» и Дальневосточный федеральный университет, организуют образовательный процесс на основе учебно-методического комплекса «Touchstone» Л. В. Бондаревой [4; 7]. Организатор внедрения модели смешанного обучения в НИТУ «МИСиС», подчеркивает, что основная задача указанной модели в программах бакалавриата состоит в том, чтобы «увеличить эффективность процесса обучения, повышая вовлеченность студентов и оптимизируя организацию учебного процесса» [4, с. 281].

В течение 2015/16 учебного года эксперимент по внедрению в образовательный процесс учебно-методических комплексов поколения blended learning был проведен и в Балтийском федеральном университете им. Иммануила Канта (БФУ им. И. Канта). Инициатором проведения эксперимента выступил Ресурсный центр (кафедра) иностранных языков. Первые оценки результатов применения учебно-методических комплексов «Touchstone» и «Viewpoint» в БФУ им. И. Канта в отдельных образовательных контекстах были представлены в ряде публикаций, авторами которых являются преподаватели, принимавшие участие в эксперименте. Т. А. Садовская и Е. И. Садовская указывают на «позитивный настрой» [11, с. 122] студентов в отношении использования компьютер-

ных технологий для освоения английского языка, а также приходят к немаловажному выводу о том, что современному преподавателю высшей школы «необходимо осваивать область массовой компьютеризации, чтобы идти в ногу со своими обучающимися» [11, с. 117]. Н. В. Андреева и И. В. Островерхая анализируют учебные результаты применения учебно-методического комплекса «Touchstone 3» в преподавании английского языка экстринсивно мотивированным обучающимся с элементарным стартовым уровнем языковой компетенции в условиях одного аудиторного еженедельного занятия [3] и считают наиболее значимым результатом организации учебного процесса в режиме смешанного обучения тот факт, что технология blended learning помогает обучающимся научиться учиться [16]. А. А. Суслина подчеркивает, что использование учебно-методических комплексов поколения blended learning позволяет преподавателю «с большей продуктивностью организовывать учебную коммуникативную деятельность студентов в аудитории» [12, с. 115].

Цель настоящего исследования – обобщение результатов эксперимента по имплементации учебно-методических комплексов поколения blended learning «Touchstone» и «Viewpoint» в процесс преподавания английского языка студентам лингвистических направлений БФУ им. И. Канта. Обучение студентов неязыковых специальностей английскому языку традиционно является определенным вызовом для педагогического сообщества, поскольку эта аудитория обучающихся в большинстве своем имеет экстринсивную мотивацию к изучению иностранного языка. Они, как правило, руководствуются «внешними драйверами» и нацелены на «получение сертификатов и хороших оценок» [18, с. 32], а не на приобретение знаний и выработку навыков.

В эксперименте по использованию учебно-методических комплексов поколения blended learning в процессе преподавания дисциплины «Английский язык» в БФУ им. И. Канта принимали участие 9 преподавателей Ресурсного центра (кафедры) иностранных языков и 13 студенческих групп (199 студентов) 2-го курса нелингвистических направлений («Биология», «Химия», «Биоинженерия и биоинформатика», «Философия», «История», «Землеустройство и кадастры», «Экономика», «Менеджмент», «Гостиничное дело», «Туризм»). До начала проведения эксперимента ни преподаватели, ни студенты не имели опыта работы с учебными материалами поколения blended learning. Выбор студентов 2-го курса в качестве участников эксперимента был обоснован тем, что эти обучающиеся в течение учебы на 1-м курсе прошли период адаптации к условиям обучения в высшем учебном заведении и были подготовлены к инновационной организации образовательного процесса. Уровень языковой компетенции обучающихся на входе в эксперимент определил выбор следующих учебно-методических комплексов: «Touchstone 2» (уровни A1-A2 по шкале Общеευропейских компетенций владения иностранным языком CEFR), «Touchstone 3» (уровни A2-B1), «Viewpoint 1» (уровни B1-B2) и «Viewpoint 2» (уровни B2-C1). Работа по выбранным учебным курсам началась по принципу plug-and-play (подключай-и-играй) без какой-либо корректировки учебных планов специальностей и направлений, принимавших участие в эксперименте.

Каждый обучающийся был обеспечен твердой копией «Книги студента» (Student's Book) и годичным доступом к сайту системы управления обучением cambridgelms.org. Через личный аккаунт обучающемуся была доступна интерактивная электронная «Онлайн рабочая те-

традь» (Online Workbook) в режиме обучения в классе (Class Study) и в режиме самостоятельного обучения (Self Study). «Онлайн рабочая тетрадь» в режиме «Class Study» управлялась преподавателем, который устанавливал определенный объем работы и конечный срок ее выполнения таким образом, чтобы студенту был доступен лишь актуальный учебный материал. По истечении установленного срока «Онлайн рабочая тетрадь» в режиме «Class Study» закрывалась и становилась недоступной для обучающегося, а «Онлайн рабочая тетрадь» в режиме «Self Study», напротив, доступна постоянно (24 часа в сутки, 7 дней в неделю), и доступ к ней не ограничивался преподавателем, поскольку указанный режим предназначен для самообразования обучающихся. Кроме площадок для выполнения тренировочных упражнений, «Онлайн рабочая тетрадь» содержит сопроводительные ресурсные материалы в виде загружаемых аудиофайлов и pdf-файлов с грамматическими справочниками и списками активных лексических единиц и коллокаций.

Каждый преподаватель был снабжен специальным «Учительским изданием» (Teacher's Edition), которое совмещает материал учебника с поурочным руководством для преподавателя, а также содержит ключи ко всем заданиям, тексты аудиозаписей и поэтапную программу оценивания результатов обучения. К «Учительскому изданию» прилагался компакт-диск (Assessment Audio CD/CD-ROM), на котором продублированы все материалы «Программы оценивания знаний» (Assessment Program), доступные для фотокопирования.

Материал «Книги Студента» разделен на 12 юнитов (Units), каждый из которых состоит из 4 уроков (Lessons). «Онлайн Рабочая Тетрадь» повторяет структуру «Книги студента». Процесс обучения представляет собой сочетание аудиторного занятия с взаимодействием студен-

тов и преподавателя на LMS-платформе, на которой преподаватель выступал в качестве менеджера самостоятельной работы обучающихся, составляя список заданий, необходимых для выполнения к поставленному сроку. Перечень назначенных преподавателем заданий отображается на LMS-платформе в специальном окне «Что-делать-дальше» (What-To-Do-Next). Кроме заданий в «Онлайн рабочей тетради», преподаватель имеет возможность дополнительно назначать выполнение таких заданий, как «написание блога» и «участие в обсуждениях на форуме». Платформа cambridgelms.org предоставляет преподавателю полный отчет о работе каждого обучающегося в «Онлайн рабочей тетради» в режиме «Class Study», фиксируя объем выполненных заданий и время, затраченное на их выполнение.

Проверка заданий закрытого типа (тесты, поиск соответствий, заполнение пропусков предложенными словами и выражениями, определение правильного порядка слов, установление истинности или ложности высказывания и др.) осуществляется платформой cambridgelms.org в автоматическом режиме таким образом, чтобы обучающийся мог мгновенно получать оценку результатов проделанной работы. Проверка письменных заданий открытого типа (написание сочинений, отзывов, мини-статей, сообщений, комментариев, блогов и др.) должна осуществляться преподавателем в ручном режиме с клавиатуры, поскольку этот тип проверки не может быть осуществлен автоматически.

Один из преподавателей, принимавших участие в эксперименте, выполнял функции системного администратора на платформе cambridgelms.org и находился в тесном контакте с куратором из представительства Cambridge University Press в России. Перед началом эксперимента для преподавателей была организована серия обучающих семинаров

по управлению учебной деятельностью с платформы cambridgelms.org. В свою очередь преподаватели провели инструктаж по навигации по LMS-платформе для студентов своих групп.

Промежуточное и итоговое оценивание результатов учебной деятельности обучающихся происходило исключительно на очных аудиторных занятиях. Выполнение прогресс-тестов было предусмотрено после каждого юнита, после первых шести юнитов, после вторых шести юнитов и после всего курса в целом.

Оценка результатов организации учебного процесса на основе учебно-методических комплексов поколения *blended learning* осуществлялась с применением метода анкетирования и сравнительно-описательного метода. С целью избежания тенденциозности и запрограммированности обратной связи участникам эксперимента было предложено ответить на два вопроса открытого типа. Респонденты должны были в свободной форме определить, в чем преимущества и недостатки применяемой технологии. Каждый преподаватель проводил анкетирование студентов своих групп и на основе их ответов составлял сводный отзыв группы. Кроме того, каждый преподаватель представлял преподавательский отзыв, в котором определялись преимущества и недостатки эксперимента по отношению к преподавателю. Таким образом, было получено 13 сводных групповых отзывов (по количеству групп, участвующих в эксперименте) и 9 преподавательских отзывов (по количеству преподавателей, участвующих в эксперименте). В результате анализа представленных ответов получена обобщенная картина, демонстрирующая сильные и слабые стороны организации образовательного процесса в режиме смешанного обучения на основе учебно-методических комплексов «Touchstone» и «Viewpoint».

1. *Преимущества использования учебно-методических комплексов поколения blended learning «Touchstone» и «Viewpoint для обучающихся*: круглосуточный доступ к инструктивным материалам «Онлайн рабочей тетради» из любой точки выхода в Интернет посредством любого пользовательского гаджета (персональный компьютер, ноутбук, планшет, смартфон); простота навигации по LMS-платформе благодаря дружелюбному интерфейсу сайта; наличие исчерпывающих учебно-методических материалов (аудиофайлы и pdf-файлы с грамматическими справочными комментариями и лексическими списками), которые доступны для зачивания на индивидуальные гаджеты обучающихся с LMS-платформы; развитие самоорганизации (выработка навыков выполнения заданий к поставленным срокам) и ответственности за собственный учебный процесс; выработка навыка самообучения на основе работы с загружаемыми файлами, а также на основе пользования «Онлайн рабочей тетрадью» в режиме «Self Study»; увеличение времени занятий английским языком; пополнение словарного запаса; совершенствование практических навыков владения английским языком; расширение кругозора и повышение мотивации благодаря информативному и вдохновляющему контенту учебных материалов.

2. *Преимущества использования учебно-методических комплексов поколения blended learning «Touchstone» и «Viewpoint для преподавателей*: эффективный мониторинг самостоятельной работы обучающихся на основе рейтинговых данных, предоставляемых LMS-платформой; мощная пошаговая программа оценки результатов обучения, включающая поурочные письменные контрольные работы (Written quizzes) и поурочные устные проверочные работы (Oral quizzes), а также рубежные тесты, охватывающие материал нескольких юнитов и всего

курса в целом; удобный формат «Учительского издания», совмещающего материал «Книги студента» с поурочными методическими указаниями, скриптами к заданиям по аудированию и ключами к тренировочным упражнениям и тестам; достижение цели вовлечения в образовательный процесс наименее мотивированных обучающихся, вынужденных выполнять определенные виды работ к поставленным срокам.

3. *Недостатки использования учебно-методических комплексов поколения blended learning «Touchstone» и «Viewpoint для обучающихся*: периодически возникающие технические проблемы функционирования LMS-платформы (несохранение результатов работы, внезапное прекращение сеанса работы на LMS-платформе без сохранения результатов, зависание сайта LMS-платформы, невозможность подключения к персональному аккаунту с первой попытки и др.); частые технико-профилактические работы LMS-сайта, препятствующие выполнению заданий в «Онлайн рабочей тетради»; низкая эффективность получения обучающимися комментариев преподавателя к письменным заданиям открытого типа на LMS-платформе, поскольку комментарии преподавателя становятся недоступными обучающимся при закрытии пройденного материала и по истечении срока доступа к материалам «Онлайн рабочей тетради» после завершения курса обучения; отсутствие скриптов к заданиям по аудированию в «Книге студента».

4. *Недостатки использования учебно-методических комплексов поколения blended learning «Touchstone» и «Viewpoint для преподавателей*: чрезвычайно высокая трудоемкость процедуры онлайн-комментирования письменных работ обучающихся при относительно низкой эффективности онлайн-комментариев для обучающихся; периодически наблюдающаяся некорректная работа

LMS-платформы (невозможность входа в личный аккаунт с первой попытки, изменение алгоритма назначения заданий, зависание компьютера и необходимость его холодной перезагрузки в случае одновременного открытия или закрытия всех юнитов курса и др.); частые технико-профилактические работы LMS-сайта, препятствующие работе на нем.

Эксперимент по организации процесса преподавания английского языка студентам лингвистических направлений БФУ им. И. Канта с использованием учебно-методических комплексов поколения *blended learning* продемонстрировал определенные преимущества и недостатки. Проблемные моменты связаны, главным образом, с технической стороной работы сайта, размещающего систему управления обучением LMS (cambridgelms.org). Проблема устранения трудностей технического характера непрерывно контролируется командой разработчиков LMS-платформы cambridgelms.org, которая регулярно проводит профилактические работы по совершенствованию механизма ее функционирования.

Несмотря на периодически возникающие технические трудности функционирования LMS-платформы, общие результаты организации учебного процесса на основе учебно-методических комплексов поколения *blended learning* «Touchstone» и «Viewpoint» в БФУ им. И. Канта, безусловно, положительные. К несомненным преимуществам организации учебного процесса в формате *blended learning* относятся такие черты, как относительная простота использования; доступность учебных и инструк-

тивных материалов; достижение определенных учебных и педагогических целей; совершенствование самоорганизации обучающихся; повышение автономии и независимости обучающихся; совершенствование языковой компетенции обучающихся; вдохновляющий учебный контент; рост мотивации обучающихся.

Наиболее эффективным результатом имплементации технологии смешанного обучения в процесс преподавания английского языка студентам лингвистических специальностей является управление собственным образовательным процессом, обусловленное необходимостью выполнения заданий к поставленным срокам, самостоятельной работы с аутентичными учебно-методическими и справочными материалами, а также совершенствования собственных индивидуальных учебных стратегий. Принцип активности обучающихся, лежащий в основе технологии смешанного обучения, способствует ее превращению в эффективный педагогический инструмент, обладающий мощным образовательным потенциалом.

Дальнейшее изучение вопроса имплементации технологии смешанного обучения в учебно-образовательный процесс может быть весьма плодотворным. Перспективной представляется разработка авторских учебных *blended learning* продуктов, а также их апробация в отдельных образовательных контекстах, характеризующихся различными стартовыми условиями, такими как начальный уровень языковой компетенции обучающихся, их мотивация и актуальная учебная нагрузка.

Список литературы

1. Айнутдинова И. Н. Актуальные вопросы применения технологии смешанного обучения (*blended learning*) при обучении иностранным языкам в вузе // Общество: социология, психология, педагогика. – 2015. – № 6. – С. 74–77.
2. Андреева А. А. Модель педагогической технологии *Blended Learning* в обучении английскому языку студентов юридического факультета // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 56-3. – С. 18–24.

3. Андреева Н. В., Островерхая И. В. Учебные результаты внедрения технологии смешанного обучения (Blended Learning) в отдельный образовательный контекст // Научный журнал «Дискурс». – 2018. – № 6(20). – С. 6–18.

4. Бондарева Л. В. Опыт «МИСИС» по интеграции контекстов обучения иностранному языку // Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования: материалы Междунар. школы-конференции (27–30 марта 2017 г.) / под общей ред. Д. И. Кузнецова, Н. И. Алмазовой, Ф. И. Валиевой, Л. П. Халяпиной. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2017. – С. 281–283.

5. Веревкина Е. Ю., Кизогян Д. А., Фалалеева Д. А., Щербатых М. П., Яценко В. В. Новые зарубежные технологии в обучении: смешанное обучение // Современные научные исследования и разработки. – 2017. – № 9(17). – С. 90–94.

6. Gladkova M. N., Abramova N. S., Kutepov M. M. Особенности профессиональной подготовки бакалавров в условиях электронного обучения // Балтийский гуманитарный журнал. – 2017. – Т. 6, № 2(19). – С. 103–105.

7. Кравцов В. В., Мельник Н. С. Организация смешанного обучения английскому языку на базе Cambridge Learning Management System // Человекоразмерное образование: проблемы педагогических практик в России и странах азиатско-тихоокеанского региона: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Владивосток, 17 декабря 2015 г.). – Владивосток: Изд-во Дальневост. фед. ун-та, 2016. – С. 74–75.

8. Кравченко И. П., Мазанова С. Е. К вопросу о применении технологии модерации и смешанного обучения при обучении иностранному языку // Наука сегодня: проблемы и перспективы развития. – Вологда: Маркер, 2016. – С. 130–132.

9. Лейкина М. М. Возможности применения технологий смешанного обучения английскому языку в нелингвистическом бакалавриате // Перспективы профессионально-ориентированного обучения иностранному языку на неязыковых направлениях подготовки: материалы круглого стола (Орел, 26 апреля 2017 г.). – Орел: Изд-во Орловского гос. ун-та им. И. С. Тургенева, 2017. – С. 49–53.

10. Мальнова Е. В. Смешанное обучение как инновационная форма обучения иностранному языку // Образовательная среда сегодня: стратегии развития. – 2016. – № 1(5). – С. 269–272.

11. Садовская Т. А., Садовская Е. И. Внедрение смешанного обучения // Язык. Культура. Коммуникация: материалы X юбилейной Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Ульяновск: Изд-во Ульяновского гос. ун-та, 2017. – С. 117–123.

12. Суслина А. А. Социализация студентов в условиях смешанного обучения на занятиях иностранного языка в вузе // Вестник научных конференций. – 2017. – № 3-3(19). – С. 114–115.

13. Тимеева Л. В., Коробкова Н. В., Мусина О. Р. Внедрение смешанной формы обучения в высшей школе для преподавания дисциплины «Иностранный язык» // Актуальные проблемы развития вертикальной интеграции системы образования, науки и бизнеса: экономические, правовые и социальные аспекты: материалы II Междунар. науч.-практ. конф. – Воронеж: Воронежский центр науч.-техн. информации, 2014. – С. 63–67.

14. Шайкина О. И. Смешанное обучение как форма интеграции Интернет-ресурсов при обучении иностранным языкам в вузе // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2017. – № 4(181). – С. 108–111.

15. Ялаева Н. В. «Смешанное обучение» в неязыковом вузе // Профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам. – 2013. – № 7. – С. 163–167.

16. Andreeva N., Ostroverkhaia I. Learning to learn with blended learning [Электронный ресурс] // European Scientific Journal. – 2017. – P. 193–203. – URL: <http://paperity.org/p/80037852/learning-to-learn-with-blended-learning> (дата обращения: 11.08.2018).

17. Andreeva N., Ostroverkhaia I. Social networking interaction in foreign language teaching to non-linguistic learners [Электронный ресурс] // European Scientific Journal. –

Р. 58–66. – URL: <http://eujournal.org/index.php/esj/article/view/7666/7406> (дата обращения: 31.05.2018).

18. *Arshavskiy M.* Instructional Design for ELearning: Essential guide to creating successful eLearning courses. – Leipzig: Amazon Distribution GmbH, 2013. – 208 p.

19. *Bonk C. J., Graham C. R.* Handbook of blended learning: Global Perspectives, Local Designs. – San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing, 2005. – 624 p.

20. *Richards J., Rodgers T.* Approaches and Methods in Language Teaching. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 270 p.

Бактыбаева Аннель Тлеумагамбетовна

Кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и профессионального русского языка с курсом латинского языка, Казахский национальный медицинский университет им. С. Асфендиярова, г. Алматы (Казахстан). E-mail: almaz_annel@mail.ru

ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Вопрос качественной и эффективной подготовки студентов-иностранцев медицинского вуза является актуальным. В настоящее время признано, что совершенствовать подготовку будущих медиков позволяет самостоятельная работа студентов. Цель статьи – описать возможные варианты заданий электронного учебного пособия по русскому языку как иностранному для полноценной самостоятельной работы студентов-иностранцев медицинского вуза. В статье описывается ряд эффективных, по мнению автора, заданий для обучения профессиональной лексики на медицинскую тему. Даются упражнения, направленные на формирование у обучающихся коммуникативных навыков на примере реконструкции диалога. Разнообразные виды работ в тренировочных упражнениях, решение задач, заполнение таблиц, схем и т. п. развивают навык работы с текстом. Упражнения нацелены на то, чтобы текст стал реальной и продуктивной основой обучения. Интерактивная форма самостоятельной работы студентов позволяет заинтересовать обучающихся, внести новый элемент в ход обучения русскому языку как иностранному, совершенствовать традиционный контроль знаний, закреплять изученную лексику путем использования ее в речи.

Результаты, полученные при личном наблюдении за ходом преподавания практического курса русского языка иностранным студентам-медикам, подтвердили целесообразность систематического использования заданий электронного пособия для самостоятельной работы студентов с целью развития профессиональной компетенции будущих медиков.

Ключевые слова: электронное учебное пособие, самостоятельная работа студентов, упражнения, задания, диалог, притекстовые и послетекстовые задания, профессионально-ориентированный текст

Baktybayeva Annel Tleumagambetovna

Candidat of Sciences (Philology), senior lecturer, Kazakh National Medical University named after S. Asfendiyarov, Almaty (Kazakhstan). E-mail: almaz_annel@mail.ru

APPLICATION OF THE ELECTRONIC MANUAL FOR THE ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF FOREIGN STUDENTS IN TEACHING RUSSIAN LANGUAGE FOR PROFESSIONAL PURPOSES

The issue of high-quality and effective education of foreign medical students is significant. At present, it is recognized that independent work of students allows to improve the preparation of prospective physicians. The purpose of the article is to describe possible variants of tasks for the electronic textbook on Russian as a foreign language for effective

independent work of foreign students of a medical university. The author describes and suggests a certain number of effective tasks for teaching medical vocabulary. The exercises are aimed at developing communicative skills using dialogue reconstruction. Various types of tasks and training exercises, solving problems, filling out tables, schemes, etc. contribute to developing reading and text-based skills. The interactive form motivates students, introduces a new element in the course of teaching Russian as a foreign language, improves the traditional knowledge assessment, motivates to use new vocabulary in speech.

The results obtained by observing the practical course of the Russian language to foreign medical students confirmed the expediency of the systematic use of the tasks of the electronic manual for independent learning with the aim of developing professional competence in prospective medical workers.

Key words: electronic manual, independent work of the student, exercises, tasks, dialogue, pretext and post-text assignments, professionally oriented text.

Разработка и внедрение в учебный процесс кредитной системы обучения предполагает увеличение количества часов для самостоятельной работы студента. Согласно требованиям Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования в Казахстане на внеаудиторную самостоятельную работу студента отводится половина недельного бюджета времени. И, как правило, попытки обучающихся подготовиться самостоятельно по той или иной дисциплине сводятся к поиску информации в глобальной сети [1, с. 69]. Актуальность статьи заключается в том, что она восполняет пробел в методической и учебной литературе, описывает некоторые виды самостоятельной работы с использованием электронного учебного пособия (ЭУП) для студентов-иностранцев медицинского вуза на продвинутом этапе обучения. Самостоятельно выполняя задания, студенты готовятся к профессиональному общению, клинической практике в больнице, моделированию профессиональной деятельности на речевом уровне.

Цели статьи – методически обосновать и представить систему упражнений и заданий, а также описать условия эффективности проведения самостоятельной работы студентов-иностранцев с помощью электронного учебного пособия по русскому языку медицинского профиля.

Анализ результатов научных исследований в области методики преподавания русского языка как иностранного с помощью электронных средств обучения позволил нам сделать вывод о том, что в современной методической науке существует необходимость в разработке теоретически обоснованного комплекса упражнений на основе ЭУП для самостоятельной работы студентов-иностранцев медицинского профиля, способствующего эффективности учебной деятельности. Учебная деятельность в свою очередь позволит решить такие проблемы, как создание реальных условий для становления и развития коммуникативно-профессиональной компетенции иностранных учащихся медицинского факультета; расширит концептуальную, технологическую и инструментальную составляющие современного лингводидактического процесса новыми педагогическими технологиями и средствами обучения; станет основой для развития профессиональных качеств студентов-иностранцев. Это позволит научно представить организационно-педагогическое сопровождение процесса профессиональной медицинской подготовки, осуществляемое в условиях электронного обучения, чтобы можно было повысить результативность обучения студентов-иностранцев.

Проблемы организации самостоятельной работы в условиях кредитно-мо-

дульной системы обучения были рассмотрены в научных трудах Н. А. Ерошина, Б. П. Есипова и др. [2; 3]. Анализ структуры, способы организации самостоятельной работы с позиции личностно-деятельностного и коммуникативного подходов к преподаванию русского языка как иностранного представлены в трудах Э. Г. Азимова, Н. И. Соболевой, Л. А. Прядиной, И. А. Зимней, Н. И. Ушаковой [4–8].

По мнению П. И. Пидкасистого, самостоятельная учебная работа – это любящая организованная учителем активная деятельность учащихся, направленная на достижение поставленной дидактической цели в специально отведенное для этого время [9, с. 7]. И. А. Зимняя называет это высшей формой учебной деятельности [7, с. 45]. Г. М. Коджаспирова отмечает, что самостоятельная работа – это такой вид учебной деятельности, когда есть самостоятельность ученика во всех ее структурных компонентах: от постановки проблемы до осуществления контроля, самоконтроля и коррекции [10, с. 78]. По мнению О. Н. Щеголевой, самостоятельная работа студентов – это, с одной стороны, метод непрерывного образования, с другой – средство индивидуализации процесса обучения в форме фронтальной, групповой и индивидуальной учебной деятельности. Она может выполняться как в аудитории, так и во внеаудиторное время [11, с. 67]. В. Сенашенко, Н. Жалнина считают, что самостоятельная работа – это планируемая учебная и научная работа, которая выполняется по заданию преподавателя и под его методическим и научным руководством [12, с. 104]. По мнению М. Федоровой, Л. Якушина, самостоятельная учебная работа – форма осуществления познавательной деятельности, организуемая по личной инициативе обучающегося в удобное для него время [13, с. 88]. Следовательно, самостоятельная работа – это планируемая работа студентов, кото-

рая выполняется по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия.

В ходе подготовки статьи нами использовались аналитико-описательный метод с анализом лингвистических, психологических, методических данных. Выявленные в процессе исследования обобщения и описания легли в основу полученных выводов. Наблюдения за процессом обучения письменной и устной речи медицинской направленности с помощью электронного учебного пособия и педагогические эксперименты в форме опытного обучения, а также анализ полученных данных способствовали решению поставленных задач и проверке исходных положений статьи.

Новизна разработанного нами ЭУП заключается в том, что оно построено с учетом таких параметров, как адекватность учебника профессионально-коммуникативным потребностям медицинского плана, соотношение презентации и тренировки, учет индивидуализированного подходов. При этом индивидуализация – это использование не только разных способов представления учебного материала, но и различных моделей индивидуальной траектории обучения студентов-иностранцев профессиональному русскому языку медицинской направленности.

Самостоятельность студента предполагает наличие навыков систематизации, планирования, контроля и регулирования своего обучения. Следовательно, задача самостоятельной работы – развить навыки работы с учебным материалом, научной информацией, то есть научить студента учиться. Во многом этому способствуют электронные средства обучения, которые «представляют обучающий материал во всех его информационно-цифровых разновидностях – аудиовизуальных, графических элементах» [14, с. 71]. Эффективность самостоятельной работы студента повышается, если

1) она организована с учетом правильного соотношения объема аудиторной и самостоятельной работы; 2) методически правильно организована в аудитории и вне ее; 3) она способствует обеспечению студента необходимым учебным и дополнительным материалом; 4) своевременно организован контроль за ходом выполнения самостоятельной работы; 5) предусмотрены поощрительные меры за ее правильное выполнение. Электронный учебник во многом соответствует указанным требованиям.

Электронный учебник – автоматическая обучающая система. Он состоит из дидактического, методического, информационно-справочного материала по дисциплине «Профессиональный русский язык для студентов-иностранцев медицинского вуза». На кафедре русского языка и профессионального русского языка КазНМУ им. С. Асфендиярова создано электронное учебное пособие (ЭУП), соответствующее требованиям Государственного стандарта. Цель нашего электронного пособия – развить навыки профессионального медицинского общения при помощи активизации лексико-грамматических конструкций на основе различных вариаций. ЭУП включает элементы материала подъязыка медицины, что позволяет овладевать и развивать язык специальности. Это своеобразный переход от учебной к учебно-профессиональной коммуникации. Эта преемственность обеспечивает профессионально ориентированное обучение русскому языку как средству получения специальности.

При подборе грамматического материала мы опирались на мнение методистов о том, что упражнения и задания в учебнике должны: 1) ориентироваться на удовлетворение коммуникативных потребностей обучающихся; 2) содержать грамматический материал для реализации этих потребностей; 3) развивать умения и навыки, необходимые

для удовлетворения коммуникативных потребностей с помощью указанных грамматических средств; 4) определить и представить способы презентации грамматического материала в формировании коммуникативных умений и навыков; 5) формировать банк контрольных и самоконтрольных заданий и упражнений, выполняемых под руководством преподавателя; 6) содержать материал для самостоятельного закрепления и повторения [15].

Поскольку самостоятельная работа – это многократно повторяющийся творческий процесс в обучении студента, можно определить три ее уровня: репродуктивный (тренировочный); реконструктивный; творческий (поисковый). Самостоятельная работа с нашим ЭУП – это выполнение тренировочных упражнений по образцу: решение задач, заполнение таблиц, схем и т. п. При этом факультативные компоненты традиционного упражнения в электронном формате становятся структурообразующими: организуют самостоятельную деятельность обучающегося при выполнении заданий [16, с. 136]. Объем заданий определяется рекомендациями преподавателя с опорой на уровень подготовки обучающихся, а также предполагает, что они уже знают определенное количество терминов медицинского характера.

Расширение лексического запаса связанного с медициной у студентов-иностранцев способствует активизации речевой деятельности и тем самым усиливает мотивацию в изучении русского языка. Знание основных грамматических моделей русского языка помогает им правильно использовать медицинскую лексику и термины в ситуации профессионального общения. Так, при повторении предложного падежа обучающимся предлагается построить предложение. Этот тип упражнения мы взяли из учебника С. А. Хаврониной, А. И. Широченко [17].

1. – Где работает ваш друг?
– Что находится на этой улице? Поликлиника
– О чем рассказывал ваш друг?
– Что вы видите справа?
2. – Что вы читаете?
Что лежит на столе? Рецепт
О чем вы говорите?
3. Кто сидит в палате?
Кого спрашивает профессор? Пациент
О ком вы говорите?
4. Кого вы давно не видели?
О ком вы часто вспоминаете?
Кто написал это рецепт? Врач

1. – ?
– Мы идем из поликлиники.
2. – ?
– Мы приехали из больницы в Калкамане.
3. – ?
– Преподаватель вышел из химической лаборатории.
4. – ?
– Эта девушка пришла из медицинского университета.
5. – ?
– Вчера я получил рецепт от врача.
6. – ?
– Доктора пришли с консилиума.

Современные лингвисты и методисты отмечают, что наиболее эффективной в освоении профессиональной лексики является ситуативно-тематическая организация учебного материала [18]. Одна из задач электронного пособия – помощь иностранным студентам в умении строить диалогическую речь в учебно-профессиональной сфере. Для этого мы предлагаем дополнить диалог:

1. –?
– Я купил в аптеке лекарство.
2. –?
– Вчера в поликлинике я видел Гангу.
3. –?
– Саня изучает биологию.
4. –?
– Она любит физику и анатомию.
5. –?
– Мы ждем нашего врача.
6. –?
– Сегодня утром я встретил доктора.

Выполняя подобные упражнения, иностранные студенты-медики приобретают навык и умение построения устного и письменного диалогического высказывания в соответствии с коммуникативной установкой. «Происходит упрочнение знаний о лексических единицах, выработка умений быстро и правильно использовать слова и словосочетания для построения высказываний» [18, с. 93].

Диалог и его составление моделируют ситуацию профессиональной коммуникации. Самостоятельно выполняя подобные задания, студенты-иностранцы выступают в разных коммуникативных ролях, обмениваются репликами, что развивает умение выявлять недостающую информацию, определять, что нужно уточнить или дополнить. На наш взгляд, такие упражнения помогают вести профессиональный диалог с пациентами во время прохождения медицинской практики в больницах и поликлиниках.

Кроме того, в электронном учебном пособии мы предлагаем работу с профессионально-ориентированным текстом. По мнению Е. И. Пассова, при работе с текстом необходимо использовать операции трансформации, комбинирования и перефразирования, которые осуществляются с опорой на структуру текста-образца и на его содержание [19]. Все тексты имеют притекстовые и послетекстовые задания, например, такой вид работы: «Найдите по словарю значение выделенных слов: ...», «Подберите к следующим словам синонимы: ...». После выполнения этих заданий студенты переходят к чтению самого текста. Далее обучающиеся работают с послетекстовыми заданиями:

- 1) найдите и укажите в тексте ключевые слова и выражения;

- 2) замените выделенные слова и словосочетания синонимичными;
- 3) составьте аннотацию к тексту с использованием следующих слов;
- 4) укажите, где и когда вы можете использовать извлеченную из текста информацию.

Работа с текстами «Медицинский университет», «В поликлинике», «Больница», «На приеме у врача: паспортные данные больного» и т. п. развивает умение анализировать ситуацию, выделять главное и второстепенное, не имеющее отношение к теме текста. Материал с грамматическими, орфографическими, пунктуационными заданиями, контрольными вопросами, промежуточными тестами позволяет оценить полученные знания по русскому языку медицинской направленности. При этом следует отметить, что при составлении промежуточных и рубежных тестов, в рамках конкретной лексико-грамматической темы, за основу были взяты аттестационные педагогические измерительные материалы ТКРКИ. Структура электронного учебного пособия позволяет вернуться

к изученному материалу при выполнении письменных работ, послушать аудиофайл несколько раз. Во всех профессионально-ориентированных текстах медицинского характера имеются запоминающиеся картинки по теме, что делает работу с электронным учебным пособием более привлекательной. По окончании каждой темы студент самостоятельно выполняет тестовую работу, результаты которой подсчитывает и сразу выдает программа электронного пособия. Это позволяет обучающемуся увидеть свои недочеты, чтобы повторить или доработать пропущенный учебный материал.

По нашим наблюдениям, студенты с интересом работают с тестовой частью пособия, потому что электронное учебное пособие может определить уровень сформированности их самостоятельной работы (табл.). Основа была взята нами у Т. Б. Исаковой, М. А. Галагузовой [20, с. 114]. Мы видоизменили основу, добавив цифровые данные.

Таблица

Показатели уровень самостоятельной работы

Уровень самостоятельной работы	Показатель
Репродуктивный	44 % – студент способен воспринимать, осознавать информацию на русском языке и анализировать ее; знает основные понятия, законы, правила русского языка; умеет решать поставленную задачу по образцу, определенному алгоритму
Частично-поисковый	40 % – студент способен воспринимать, осознавать, анализировать, обобщать информацию на русском языке; знает основные понятия, законы, правила, русского языка, необходимые для выполнения упражнений и заданий; умеет решать, а также конструировать задания; производит контроль и самоконтроль
Поисковый	8 % – умеет самостоятельно прорабатывать дополнительную профессионально-ориентированную информацию к положениям текста; производить самоконтроль и корректирующие действия; самостоятельно решать поставленную задачу
Творческий	8 % – умеет творчески использовать знания в решении поставленных проблем через актуализацию знаний; владеет методами научного познания в процессе применения их в выполнении творческих заданий; осуществляет самоконтроль и корректировку действий

Студенты группы, которая занималась по ЭУП, показали лучшие результаты в сравнении со студентами контрольной группы. Это вполне объяснимо, поскольку они имели дополнительную возможность слушать аутентичную речь, изучать лексико-грамматический материал в естественном для себя темпе и неоднократно повторять пройденный материал.

Исследовав типичные причины трудностей, возникающих при самостоятельной работе в процессе изучения лексико-грамматического материала, мы получили следующие ответы: быстро забывают пройденный материал (66 % из 100 % опрошенных); не распознают слова, которые знают, поэтому при выполнении упражнений на время, чаще всего получают не ту оценку, на какую рассчитывали (58 % опрошенных); понимают отдельные слова, но не осознают общую идею заданий, а соответственно не могут его выполнить самостоятельно (29 %).

Апробация разработанного нами комплекса заданий и упражнений для само-

стоятельной работы в рамках обучающего эксперимента в группе индийских студентов позволила сделать следующие выводы: 1) применение в ходе занятия упражнений в электронном формате пробудило у студентов-иностранцев профессиональный интерес; 2) на наш взгляд, интересная форма закрепления пройденного материала с моментальной выдачей результата изменяет ракурс предмета обучения: от изучения грамматических норм и правил к изучению профессионально значимых фактов и явлений, обеспечивающих полноценное общение студентов-иностранцев с пациентами на практике в городских клиниках; 3) выполнение интерактивных заданий показало развитие способности у студентов-иностранцев самостоятельно правильно выполнять упражнения. Эти выводы демонстрируют очевидные преимущества использования разработанного нами ЭУП по профессиональному русскому языку для студентов-иностранцев медицинского вуза.

Список литературы

1. Смокова Е. Ю. Внедрение электронных учебников в образовательный процесс // Территория науки. – 2017. – № 2. – С. 69–74.
2. Ерошина Н. А. Дидактические условия управления самостоятельной учебной деятельностью студентов педвуза: Заочное отделение: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Липецк, 2001. – 23 с.
3. Есинов Б. П. Самостоятельная работа учащихся на уроках: гос. учеб.-пед. издание Министерства просвещения РСФСР. – М., 1961. – 239 с.
4. Азимов Э. Г. Теория и практика использования компьютерных программ в преподавании русского языка как иностранного. Информационно-аналитический обзор. – М., 2000. – 150 с.
5. Соболева Н. И. Некоторые проблемы обучения аудированию детей-иностранцев на начальном этапе // Методика русского языка как иностранного на начальном этапе. – М.: РУДН, 1977. – С. 26–46.
6. Прядина Л. А. Организация самостоятельной работы при обучении студентов иностранцев на подготовительном факультете (на материале русского языка): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Киев, 1977. – 20 с.
7. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1996. – 222 с.
8. Ушакова Н. И. The aspects of language system in the Russian language textbook for foreign students // Научный результат. Серия: Педагогика и психология образования. – 2014. – Т. 1, № 2(2). – С. 48–54.

9. *Педагогика*: учеб. пособие для студентов педвузов и пед. колледжей / под. ред. П. И. Пидкасистого. – М., 2000. – 640 с.
10. *Коджастирова Г. М.* Педагогический словарь. – М.: Academia, 2000. – 176 с.
11. *Щеголева О. Н.* Роль и место самостоятельной контролируемой работы в новой парадигме образования // *Иностранные языки в школе*. – 2007. – № 8. – С. 66–71.
12. *Сенашенко В., Жалнина Н.* Самостоятельная работа студентов: актуальные проблемы // *Высшее образование в России*. – 2006. – № 7. – С. 103–109.
13. *Федорова М., Якушкина Л.* Модель организации внеаудиторной самостоятельной работы // *Высшее образование в России*. – 2007. – № 10. – С. 88–89.
14. *Низамудинова Г. С.* Электронные средства обучения в процессе преподавания русского языка как иностранного: метод презентации при обучении невербальной коммуникации // *Педагогическое образование в России*. – 2016. – № 11. – С. 71–77.
15. *Иевлева З. Н.* Типовой грамматический материал в учебнике русского языка // *Содержание и структура учебника русского языка как иностранного*: сб. ст. / сост. Л. Б. Трушина. – М.: Русский язык, 1981. – С. 128–138.
16. *Зубарева Ю. М.* Специфика мультимедийного упражнения как электронно-образовательного ресурса в процессе обучения РКИ // *Международный научно-исследовательский журнал*. – 2017. – № 9-1(63). – С. 136–138.
17. *Русский язык в упражнениях*: учеб. пособие / С. А. Хавронина, А. И. Широценская. – М.: Русский язык, 2015. – 384 с.
18. *Ушакова Н. И.* Учебник по языку обучения для иностранных студентов в русле современной образовательной парадигмы. Теория и практика создания учебника по языку обучения для иностранных студентов вузов Украины. – Харьков: ХНУ им. В. Н. Каразина, 2009. – 263 с.
19. *Пассов Е. И.* Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
20. *Исакова Т. Б., Галагузова М. А.* Критерии оценки эффективности организации самостоятельной работы студентов в условиях реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании // *Вестник Волжского университета им. В. Н. Татищева*. – 2015. – № 4(19). – С. 84–91.

Федотова Нина Леонидовна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания, Санкт-Петербургский государственный университет, С.-Петербург. E-mail: n.fedotova@spbu.ru

Васильева Анастасия Владимировна

Аспирант кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания, Санкт-Петербургский государственный университет, С.-Петербург. E-mail: littlegenius@yandex.ru

**ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ИНТЕРАКТИВНОГО
ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

Статья посвящена анализу основных характеристик интерактивного обучения иностранным языкам: проблемность, опора на имеющиеся знания и опыт, групповые формы работы, творческая деятельность, создание на уроке атмосферы доверия. Методологической основой анализа являются принципы организации педагогического взаимодействия. При обучении устно-речевому общению на иностранном языке интерактивные упражнения должны рассматриваться в качестве структурной единицы организации одновременно и взаимодействия, и общения на уроке. Интерактивный режим организуется с целью создания условий для взаимодействия всех участников образовательного процесса и самостоятельной познавательной деятельности студентов.

Ключевые слова: интеракция, интерактивное обучение, интерактивные технологии, иностранный язык, коллективная речевая деятельность, учебный микросоциум, упражнения.

Fedotova Nina Leonidovna

Doctor of Pedagogy, Professor of Department of Russian as a Foreign Language and Teaching Russian as a Foreign Language, Saint Petersburg State University. E-mail: n.fedotova@spbu.ru

Vasilieva Anastasiya Vladimirovna

Post-graduate Student, Department of Russian as a Foreign Language and Teaching Russian as a Foreign Language, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg. E-mail: littlegenius@yandex.ru

**THE ORGANIZATION FEATURES OF INTERACTIVE FOREIGN
LANGUAGE TEACHING**

The article is devoted to the analysis of the main characteristics of interactive teaching of foreign languages: problem-solving character, reliance on existing knowledge and experience, group activities, creative activity, creating an atmosphere of trust in the classroom. The methodological basis of the analysis is the principles of educational interaction. When teaching verbal communication in a foreign language, interactive activities should be considered as a structural unit of organizing both interaction and communication in the classroom. Interactive mode is organized in order to create conditions for the interaction of all participants of the educational process and independent cognitive activity of students.

В последние три десятилетия интерактивное обучение (ИО) представляет огромный интерес для исследователей и широко используется при обучении в разных формах и различными дисциплинам. Существует множество методических работ, посвященных проблемам интерактивного обучения. Однако до сих пор не разработана целостная теория ИО, нет четкой методологической базы, описания принципов и подходов, а трактовка термина «интерактивное обучение» весьма неоднозначна: в зависимости от целей обучения подчеркивается та или иная составляющая понятия интерактивности. Тем не менее, несмотря на разногласия по частным вопросам, многие исследователи сходятся во взглядах относительно выделения общих параметров ИО, к которым можно отнести:

- проблемность;
- опору на имеющиеся знания и опыт;
- групповые формы работы [9];
- творческую (игровую) деятельность [11; 16];
- создание на уроке атмосферы доверия.

Еще раз подчеркнем, что интерактивное обучение может быть построено и применено к любой дисциплине и на любой ступени системы образования. Тем не менее следует отметить, что при обучении иностранным языкам ИО приобретает свою специфику, то есть в этом случае характерные черты интерактивного обучения будут преломляться под другим углом зрения.

Интерактивный режим, позволяющий активно взаимодействовать всем участникам образовательного процесса, организуется главным образом с целью создания условий для самостоятельной познавательной деятельности студентов: важно научить учащихся думать,

рассуждать, самим «добывать» знания и решать коммуникативные и практические задачи. При этом вербальная составляющая уходит на второй план, говорение является само собой разумеющимся продуктом мыслительной деятельности, в то время как основная цель такого режима при обучении иностранным языкам – сделать так, чтобы учащиеся как можно больше говорили на изучаемом языке, но для этого они должны и думать, и рассуждать. Таким образом, на наш взгляд, в условиях обучения иностранному языку коллективная мыслительная деятельность заменяется коллективной речевой деятельностью.

Для того чтобы организовать именно коллективную деятельность, при интерактивном обучении, как правило, используется работа в группах (предпочтение отдается мини-группам до 5 человек). Предполагается, что группа выступает микросоциумом, который позволяет учащимся скооперировать имеющийся у них опыт и накопленные ранее знания и благодаря этому совместно решить поставленную задачу. Совместная работа в группе, где коммуникативная задача решается средствами неродного языка, является прототипом общения в реальном социуме в условиях реальной языковой среды: «формы работы в группе приближены к формам социального общения, <...> показывают кратчайшие пути, ведущие к полному погружению в реальную языковую среду» [4, с. 30]. Групповые формы работы особенно эффективны в полинациональной группе, поскольку дают возможность объединить учащихся таким образом, чтобы они не могли использовать свой родной язык.

Почти во всех работах, в которых рассматривается интерактивное обучение, отмечается, что учащиеся получают но-

вые знания, опираясь на уже имеющийся у них опыт (в том числе и жизненный) или на знания, приобретенные ранее. Именно знания и опыт становятся базой для нового знания. При интерактивном обучении иностранному языку таким опытом являются языковые знания, сформированные речевые навыки и умения, которые обеспечивают овладение коммуникативной компетентностью.

Достижение поставленной цели осуществляется благодаря использованию принципа проблемности (проблемные тексты и ситуации, проблемные формулировки заданий). Этот принцип позволяет активизировать мыслительную деятельность учащихся при изучении иностранного языка, но главные его задачи – развитие и совершенствование умений устно-речевого общения, побуждение к общению на изучаемом языке (потребность высказаться, обсудить, расспросить и т. д.). Чтобы решить эту задачу, в интерактивном обучении применяются специальные приемы: прежде всего это включение учащихся в процесс реальной деятельности (творческой или игровой), которая должна соотноситься с возрастными особенностями и интересами учащихся. Здесь еще раз подчеркнем, что продуктивная деятельность при обучении многим учебным дисциплинам – это результат коллективной мыследеятельности. При обучении же иностранному языку продуктивная деятельность, которую выполняют учащиеся, должна стать основой для активной речевой деятельности. Иначе говоря, продуктивная деятельность обеспечивает «непроизвольное овладение языком», а сама деятельность, имитирующая условия реальной языковой среды, соотносится с возможной ситуацией разрешения проблемы в стране изучаемого языка, поэтому «успешность овладения языком будет напрямую зависеть от успешности той продуктивной деятельности, на фоне которой осуществляется

обучение языку» [8, с. 295–296].

При интерактивном обучении интенсифицировать учебный процесс помогает постоянная смена видов деятельности, что достигается благодаря включению в урок различных технологий, форм и методов ИО. В первую очередь, это позволяет поддерживать интерес и устойчивую положительную мотивацию у учащихся, что ведет к созданию благоприятной эмоциональной атмосферы и раскрепощенности в отношениях как между учащимися, так и между учащимся и преподавателем: боязнь сделать ошибку сводится до минимума, поэтому учащиеся могут открыто высказывать свое мнение, даже если оно не совпадает с другими точками зрения. При обучении иностранному языку доверительные отношения дают возможность пользоваться языком как средством общения, реализуется основное условие речевого общения: внимание сосредоточено на содержательной стороне (что сказать), а не на процессуальной (как сказать так, чтобы не ошибиться).

Анализ литературы показывает, что большинство интерактивных методов – это «имитация видов деятельности, применяемых в реальном социуме» [10, с. 34]. Эти виды деятельности вызывают интерес у учащихся, а сама деятельность осуществляется в комфортных условиях общения и атмосфере доверия, в связи с чем новое знание приобретает в ситуации, где необходима опора на эмоциональную сферу студента. Так, в процесс обучения включается эмоциональная память, под которой понимается вид памяти, отличающийся быстротой формирования, особой прочностью и непроизвольностью запоминания и восприятия, поскольку механизмы творческой деятельности, опора на эмоциональную память студента могут «обеспечить знаниям надежную гибкость, воспроизводимость и функционирование в новых учебных ситуациях» [12, с. 230].

Таким образом, если при обучении нелингвистическим дисциплинам интерактивное обучение связано с решением учебно-познавательной (предельно конкретной), коммуникативно-развивающей (связанной с общим, эмоционально-интеллектуальным фоном процесса познания) и социально-ориентационной (результаты проявляются уже за пределами учебного времени и пространства) задач [5, с. 103], то при обучении иностранному языку, в первую очередь, снимается психологический барьер, что позволяет развивать и совершенствовать сформированные ранее собственно коммуникативные умения устно-речевого общения в той степени, которая необходима для обеспечения позитивного межличностного взаимодействия на изучаемом языке.

Однако для эффективного общения на уроке и успешного решения коммуникативных задач во внеаудиторных условиях – в реальной языковой среде – следует организовать интерактивный режим определенным образом. Широкий спектр интерактивных форм, методов и технологий, направленных на развитие самостоятельности и активности учащихся, должен быть представлен в виде строго выстроенной системы упражнений и заданий.

Имеется много методических работ, в которых предпринимаются попытки разработать оптимальную систему интерактивных упражнений при обучении разным дисциплинам. В зависимости от цели обучения и поставленных задач каждая система имеет свою специфику, тем не менее можно выделить ряд общих закономерностей:

- паритетность участников образовательного процесса;
- организация процесса обучения таким образом, чтобы каждый учащийся активно участвовал в создании коллективного продукта;
- обеспечение возможности учащим-

ся не получать готовые знания, а приобретать их самостоятельно в процессе познавательной деятельности и взаимодействия.

Кроме того, можно выявить общие черты системы интерактивных упражнений для обучения иностранному языку:

- использование интерактивных форм, методов и технологий;
 - включение всех видов и типов упражнений интерактивного характера для достижения наилучшего результата;
 - организация интерактивной деятельности учащихся в различных формах взаимодействия и ситуациях, максимально приближенных к реальным;
 - использование аутентичного материала, выступающего источником формирования лингвосоциокультурной компетенции;
 - объединение упражнений в определенную последовательность с целью поэтапного перехода от восприятия содержания материала к использованию в речевой практике;
 - постепенное усложнение организационных форм, позволяющее студентам пройти путь от взаимодействия друг с другом в более простых интерактивных формах к интерактивным формам, которые имитируют социальное и профессиональное взаимодействие людей, и затем – к аутентичным формам организации взаимодействия [3; 6; 7; 15].
- Это означает, что основная функциональная нагрузка системы интерактивных упражнений при обучении иностранному языку заключается в следующем: «подготовить к аутентичному взаимодействию в реальной ситуации общения» [1], выработать у студентов «аутентичный тип поведения» [4, с. 29].
- Несмотря на то что во многих работах отмечается этапность процесса обучения устно-речевому общению, «прогрессивный формат» системы интерактивных упражнений [1], классификация таких систем так или иначе основана

на концепции стадиальности формирования навыков и умений, предложенных С. Ф. Шатиловым [14, с. 29–30]. Автор выделил три этапа: ориентировочно-подготовительный, стереотипизирующе-ситуативный и варьирующе-ситуативный. В соответствии с этими этапами разграничиваются три типа упражнений (неречевые/некоммуникативные; условно-коммуникативные; подлинно или естественно-речевые упражнения) и две подсистемы упражнений (для формирования и совершенствования умений). К последним можно отнести, например, метакоммуникационные, докоммуникативные и коммуникативные интерактивные упражнения [15]; интегративные когнитивно-деятельностные, дифференциальные когнитивно-деятельностные, интегративно-дифференциальные когнитивно-деятельностные [3]; пропедевтические, языковые, условно-речевые, речевые упражнения [6].

Однако основным критерием для отнесения упражнений к интерактивным является обеспечение интерактивности, иначе говоря, интерактивное упражнение при обучении иностранному языку – это одно из средств обучения, способствующее эффективному речевому взаимодействию учащихся на уроке [13]. Думается, в связи с этим при обучении устно-речевому общению значимым становится рассмотрение интерактивных упражнений в качестве структурной единицы организации одновременно и взаимодействия, и общения на уроке. Это положение особенно актуально, когда обучение осуществляется в стране изучаемого языка.

В основе разработанной нами системы интерактивных упражнений для обучения иностранцев русскому языку лежит идея стадиальности педагогического взаимодействия. В соответствии со стадиями педагогического взаимодействия мы выделили следующие группы ин-

терактивных упражнений: *вводно-дискуссионные, оценочно-ознакомительные, мотивирующие, интериоризированные, деятельностно-мыслительные, экстериоризированные, активно-деятельностные, сотворческие*. Интерактивные задания разделяются на две большие подгруппы по форме организации взаимодействия: интерактивные задания, основанные на *имитационных формах организации взаимодействия*; задания, цель которых – организация *реального взаимодействия* с носителями русского языка и погружение в языковую среду. Предлагаемая система интерактивных упражнений составила структуру интерактивного пособия для иностранцев, обучающихся на краткосрочных курсах русского языка «Что если...?» (уровень В1).

Для достижения эффективности процесса развития речевых умений с применением интерактивных технологий необходимо опираться на сформированную у учащихся базу (лингвистический и экстралингвистический опыт). На наш взгляд, для того чтобы результат развития коммуникативных умений был очевиден, желательно использовать такие технологии, начиная с уровня А2.

Повторим, что для обучения иностранному языку первостепенное значение имеет именно речевое взаимодействие учащихся, являющееся следствием продуктивной творческой деятельности в группе, а наиболее естественные формы речи – это диалог/полилог, который, как известно, признается одной из ведущих форм общения. В определении, данном Д. И. Изаренковым, подчеркивается, что диалог – это «акт, возникающий по инициативе одного из говорящих в *процессе его деятельности* в тот момент, когда обстоятельства этой деятельности создают перед ним *проблему*, которую он может решить только путем *вовлечения в эту деятельность другого лица* (собеседника), в силу чего их обще-

ние *развивается в направлении разрешения данной проблемы и угасает с ее решением*» [2, с. 4].

Из приведенного определения следует, что для поддержания речевого контакта проблема должна постоянно углубляться и расширяться или принимать разные формы. Если в основе диалога лежит речевая ситуация, то и проблема, стоящая перед учащимися, должна разделяться на «субпроблемы», каждая из которых связана с решением общей речевой задачи. Это осуществляется посредством совершения тех или иных речевых действий, то есть с помощью того или иного интерактивного упражнения, а смена упражнений обеспечит обязательную для интерактивного обучения постоянную смену режимов деятельности.

Любой интерактивный прием, воплощенный в интерактивном упражнении, направлен на стимулирование речевых действий, необходимых для адекватного речевого поведения в речевой ситуации, которая является одним из этапов достижения общего результата (разрешения поставленной проблемы). Каждая из таких решенных «субпроблем» (результат, полученный в ходе выполнения продуктивной деятельности) – это, образно говоря, новая ступень на пути к овладению коммуникативной компетентностью. При этом подъем по «лестнице» сопровождается не только активизацией имеющихся умений устно-речевого общения, но и формированием частных интерактивно-речевых умений, а также «добыванием» новых знаний лингвосоциокультурного характера. Эти знания, полученные в результате выполнения интерактивных заданий и упражнений, будут составлять мотивационную основу, а их применение в последующей деятельности позволит поддерживать интерес учащихся в коллективной деятельности, придаст им уверенности в своих силах, что приведет к осознанию

значимости своего участия в общем результате.

Таким образом, с нашей точки зрения, интерактивные упражнения должны группироваться по доминанте, определяющей как стадию овладения взаимодействиями, так и формируемые речевые умения. Система интерактивных упражнений, выстроенная в соответствии со стадиями освоения речевых действий в ситуациях активного взаимодействия коммуникантов и стадиями педагогического взаимодействия, обеспечивает органический перенос речевых умений из аудиторного в неаудиторное общение с носителем изучаемого языка. Уже на уроке учащиеся оказываются в условиях, приближенных к естественным, а процесс обучения устно-речевому общению обладает основными характеристиками естественного процесса коммуникации.

Анализ характеристик интерактивного обучения иностранным языкам, в том числе и русского языка как иностранного, позволяет сделать следующие выводы.

1. Основные цели организации интерактивного режима при обучении иностранным языкам – создание условий для активной коллективной речевой деятельности, включение эмоциональной памяти учащихся и снятие психологического барьера.

2. Для обеспечения эффективного позитивного межличностного взаимодействия на иностранном языке широкий спектр интерактивных форм, методов и технологий должен быть представлен в виде строго выстроенной системы упражнений и заданий. Несмотря на особенности, проявляющиеся в зависимости от цели обучения и поставленных задач, у интерактивных упражнений имеется и ряд общих закономерностей и черт, например, подготовка к общению в условиях реальной языковой среды.

3. Когда обучение осуществляется в стране изучаемого языка и направлено на развитие устно-речевого общения, значимыми становятся интерактивные упражнения как структурная единица организации одновременно и взаимодействия, и общения на уроке. При таком подходе речевое взаимодействие учащихся будет сопровождаться активизацией имеющихся умений устно-речевого общения, формированием частных интерактивно-речевых умений, в результате чего учащиеся приобретают знания

лингвосоциокультурного характера.

4. Интерактивные упражнения, сгруппированные по доминанте, определяющей как стадию овладения взаимодействием, так и формируемые речевые умения, поддерживают интерес учащихся к коллективной деятельности, составляют мотивационную основу активной речевой деятельности и обеспечивают органичный перенос речевых умений из аудиторного во внеаудиторное общение с носителями изучаемого языка.

Список литературы

1. *Асламова Т. В.* Методика организации взаимодействия студентов в процессе обучения устному общению: Английский язык, неязыковой вуз: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2001. – 23 с.
2. *Изаренков Д. И.* Обучение диалогической речи. – М.: Русский язык, 1986. – 136 с.
3. *Козлова Н. В.* Методика использования интерактивных приемов в обучении немецкому языку студентов языковых вузов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2008. – 22 с.
4. *Колосницына Г. В.* Ритмическая основа интерактивного обучения русскому языку как иностранному: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1993. – 40 с.
5. *Коротаева Е. В.* Организация взаимодействий в образовательном процессе школы. – М.: Сентябрь, 2016. – 192 с.
6. *Ли Н. В.* Оптимизация интерактивной деятельности учащихся при обучении иноязычному устно-речевому общению в гимназии: на материале корейского языка: дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2006. – 360 с.
7. *Лоцинина Л. А.* Формирование иноязычной профессионально-ориентированной компетентности студентов-филологов на основе интерактивного подхода: на материале английского языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2011. – 24 с.
8. *Московкин Л. В.* Опыт систематизации знаний в области инновационных технологий обучения русскому языку как иностранному // XVIII Международная филологическая конференция. Санкт-Петербург, 11–16 марта 2014 г. – СПб.: Санкт-Петербург. гос. ун-т, 2015. – С. 289–299.
9. *Орлова Е. В.* Обучающие ролевые игры на занятиях по русскому языку // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2018. – № 1. – С. 40–45.
10. *Панина Т. С., Вавилова Л. Н.* Интерактивное обучение // Образование и наука. Известия УРО РАО. – 2007. – № 6(48). – С. 32–41.
11. *Петренко М. А., Баталина Е. А.* Интерактивные методы обучения на уроках иностранного языка // Образование и наука в современных условиях. – 2016. – № 2-1(7). – С. 173–176.
12. *Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / под ред. И. П. Лысаковой.* – М.: ВЛАДОС, 2004. – 270 с.
13. *Федотова Н. Л., Васильева А. В.* Символическое и несимволическое взаимодействие субъектов учебного процесса в условиях краткосрочного обучения русскому языку как иностранному (уровень В1) // Мир русского слова. – 2018. – № 1. – С. 94–99.
14. *Шатилов С. Ф.* Методика обучения немецкому языку в средней школе. – М.: Просвещение, 1986. – 223 с.

15. *Щеколдина А. В.* Развитие дискуссионных умений как компонента интерактивной компетенции у студентов неязыковых вузов (на материале английского языка): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Пятигорск, 2005. – 19 с.

16. *Якимович И. Г.* Возможности использования игровых интерактивных технологий на практических занятиях в вузе // Вестник Брянского государственного университета. – 2016. – № 1(27). – С. 381–384.

Тихомирова Елена Евгеньевна

Кандидат культурологии, профессор, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск. E-mail: imktikhomirova@mail.ru

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В КОНТЕКСТЕ СТРАТАГЕМНОГО МЕНТАЛИТЕТА КИТАЙСКОЙ КУЛЬТУРЫ

В статье анализируются типичные для китайских студентов модели невербального поведения, транслируемые ими в аудиторной и внеаудиторной деятельности, влияющие на эффективность межкультурного диалога и процесса коммуникации в целом. Особое внимание уделяется китайскому стратагемному поведению.

Ключевые слова: обучение, русский язык как иностранный, невербальные средства коммуникации, китайские стратагемы.

Tikhomirova Elena Evgenyevna

Candidate of Culturology, Professor, Novosibirsk State pedagogical University, Novosibirsk. E-mail: imktikhomirova@mail.ru

TEACHING RUSSIAN LANGUAGE IN THE CONTEXT OF STRATAGEME MENTALITY OF CHINESE CULTURE

The article analyzes the models of nonverbal behavior typical for Chinese students, demonstrated in the classroom and in extracurricular activities and influencing the effectiveness of intercultural dialogue and communication in general. Special attention is paid to Chinese behavior.

Key words: teaching, Russian language, non-verbal means of communication, Chinese stratagems.

В современный период увеличивается значимость коммуникативных аспектов межкультурного диалога. Ориентация КНР на всестороннее международное сотрудничество, особенно с соседними странами, сказывается на выборе коммуникативных стратегий.

В современном мире в эпоху всеобщих коммуникаций особенно важен поиск ценностных оснований, которые легли в фундамент языка и речевого поведения собеседника. Чтобы достичь взаимодействия, недостаточно знать языковую систему и использовать усвоенные речевые образцы, подлинное взаимопонимание предполагает проникновение в ценностный код речевой культуры собеседника. Поэтому изучение межкультурной коммуникации сопряжено с выявлением

и анализом ценностных принципов, лежащих в основе языка, речи и сформировавшейся в их пределах языковой личности. Непонимание этого приводит к некорректным попыткам овладения новой культурой как собственной. Своеобразная модель поведения, отражающаяся в языке, самовыражение народа в отборе языковых элементов в речи – основа диалога культур. Если мы представим человека субъектом диалога культур, то речь неизбежно пойдет о конкретных языках. Сопоставляя русский язык с китайским, мы не переводим модель поведения русского народа в образы китайской культуры и тем самым приобретаем определенные знания для понимания и уважения к другой культуре.

Трактаты Сунь-цзы («Искусство войны» и «Тридцать шесть стратагем»). В эпоху Сун трактат Сунь-цзы в составе «Уцзин цишу» («Семикнижия военного канона») был введен в систему государственных экзаменов. На протяжении истории своего существования он неоднократно комментировался разными авторами, что свидетельствует о возможности разного толкования трактата и в древности. Первый комментарий «Вэй У-ди чжу Сунь-цзы» («Сунь-цзы, прокомментированный вэйским государем У-ди») был составлен Цао Цао. Позднее трактат был переведен на тангутский и маньчжурский языки, в 1772 г – на французский язык иезуитом Ж.-Ж. М. Амио. Первые переводы на английский опубликовали Э. Калтруп (1905) и Л. Джайлз (1910), на русский – Н. И. Конрад (1950) и Е. И. Сидоренко (1955). Трактат популярен и в настоящее время. Имеются его многочисленные современные переводы на русский язык (К. Б. Кепинг, 1979; В. В. Малявин, 2002). Попытку изучения трактата «Тридцать шесть Стратагем» впервые в мировой синологии предпринял русский исследователь В. С. Мясников. Сегодня большую популярность приобретают попытки адаптации положений «Сунь-цзы» и «Тридцать шесть стратагем» в бизнесе и управлении [2; 4; 5; 9; 11].

О возможности применения военного трактата не только в военной сфере, но и в других областях говорил Н. И. Конрад. В. С. Мясников в статье «Антология хитроумных планов» расширяет область использования трактатов: знание древних стратагем, составление хитроумных планов стало в Китае традицией, причем не только политической жизни, касающейся дипломатии или войны. Со временем продуманный во всех деталях обычный бытовой план сравнивали с классическим наследием великих стратегов. Умение составлять стратагемы свидетельствовало о способностях человека, наличие плана вселяло в испол-

нителей уверенность в успехе любого дела. Поэтому на всех уровнях в Китае привыкли с должным уважением относиться к стратегии и вырабатываемым стратегами планам [1; 6] по отношению как к важнейшим политическим проблемам, так и играм в китайские облавные шашки «вэй-ци». Стратагемность стала чертой национального характера, особенностью национальной психологии. Китайцы – народ, умеющий стратегически мыслить, составлять долгосрочные планы как на государственном, так и на личностном уровнях, просчитывать ситуацию на много ходов вперед и употребляющий стратагемные ловушки для достижения успеха. Таким образом, на основе исследования военного трактата «Сунь-цзы» и «Тридцать шесть стратагем» можно проследить векторы реализации коммуникативных стратегий в современном Китае.

Как и любое традиционное общество, китайское обладало и до сих пор обладает специфическим набором аксиологических критериев, определяющих целостность и связность культуры как таковой [8; 10]. Такими основополагающими критериями стали категории нормативности иерархии, этики и др. [7], воплощенные в коммуникативных стратегиях.

Понятие стратегии заимствовано из военной сферы, где оно обычно рассматривается как искусство ведения крупных операций и войны в целом. В Китае в младшем школьном возрасте начинается постепенное изучение отрывков из трактата Сунь-цзы «Тридцать шесть стратагем», в результате у детей уже в начальной школе закладывается стратагемность поведения, поэтому коммуникативная стратегия подчинения является базовой в модели поведения китайца. Степень успеха или неудачи коммуникативных стратегий зависит от знания коммуникативной ситуации. Наличие разного рода контекстуальной информации дает возможность выстро-

ить эффективный коммуникативный акт. Если же полная информация о коммуникантах, их интенциях, уровне кругозора и т. д. неполная, то сложно планировать речевой акт или воплотить речевую стратегию в полном объеме, то есть отсутствие полных данных ослабляет эффективность речевой стратегии. «Кто – еще до сражения – побеждает предварительным расчетом, у того шансов много; кто – еще до сражения – не побеждает расчетом, у того шансов мало. У кого шансов много – побеждает; у кого шансов мало – не побеждает; тем более же тот, у кого шансов нет вовсе. Поэтому для меня – при виде этого одного – уже ясны победа и поражение» [3, с. 178]. То есть следует просчитать, как будет действовать противник, еще не начиная военных маневров. Такой расчет можно произвести, исходя из аналитики всей информации о противнике. Очевидно, что это требование Сунь-цзы увязано с установкой «знать противника». Если выявить последовательность, закономерность в действиях противника, принципы, которыми он руководствуется в своих поступках, то можно воздействовать на него. Обладая информацией о действиях партнера посредством прогнозирования и контроля над осуществлением плана, можно добиться успешности речевых действий. «Если ведут войну, и победа затягивается, – оружие притупляется и острия обламываются... Никогда еще не бывало, чтобы война продолжалась долго, и это было бы выгодно государству» [3, с. 179]. Таким образом, войска должны быстро победить, долгое ожидание растрчивает дух воинов, вызывает усталость, поэтому в войне главное – стремительность, быстрота, ее не нужно затягивать. То же и в языке: необходимо выражать мысли ясно и лаконично. Мо-цзы говорил: «Лягушка днем и ночью квакает, но никто не обращает на нее внимание, а петух один раз прокукарекает и весь мир просыпается, есть

ли выгода в многословии? Важно говорить вовремя и относительно ситуации» [3, с. 245]. Но в китайской культуре необходимо держать равновесие между стремлением к достижению прагматических результатов и желанием сохранить лицо. Поэтому также можно говорить о склонности китайских коммуникативных действий к условности и завуалированному намеку. Сунь-цзы указывает, что необходимо вступать в схватку с противником правильным боем, при этом особое значение для победы приобретает маневр. Применительно к теории коммуникации под «правильным боем» понимаются общие закономерности, которым подчиняется речевое общение, маневром же считается оригинальная стратегия речевого общения, гарантирующая удачно проведенную коммуникацию. Сунь-цзы выделяет следующие маневры (тактики): тактика подначивания (激将法 jijiāngfǎ); ложь во благо (善意的谎言 shānyìde huāngyán); тактика (у)молчания (沉默 chénmò). Характерными для поведения китайских студентов является умолчание, то есть отсутствие вербальной реакции, при котором молчание многозначительно, они разными путями уходя от ответа, отвечают уклончиво или многозначительно молчат, озадачивают адресата и т. д. Интересны и разного рода уловки, подмена ожидаемого прямого ответа и т. д.

В прагматическую компетенцию китайских студентов входит владение коммуникативными стратегиями и тактиками. Китайский студент тогда эффективнее взаимодействует, когда он уверенно владеет стратегиями, всем их арсеналом. Он имеет возможность выбора моделей коммуникации. Стратегия представляет собой некий алгоритм последовательных продуманных и обоснованных действий, основанных на прогнозировании ходов и их причинно-следственных связей, психологии адресата. Важными в реализации

стратегии становится и настойчивость, и последовательность ее разработчика. Гибкость и способность к адаптации как ключевому принципу коммуникативного поведения во всех сферах жизнедеятельности ханьцев выработались под влиянием взглядов Сунь-Цзы на военную стратегию. Он сравнивает построение армии с процессами, в результате которых вода занимает определенное положение. Поскольку вода не может подниматься вверх, а старается заполнить низины, то и в построении армии следует избегать встречи с сильными вражескими отрядами.

В коммуникативных стратегиях выявляются особенности стратегического мышления китайских студентов, стратегичность поведения, укорененная глубоко в культуре Китая: «Если ты и можешь что-нибудь, показывай противнику, будто не можешь; если ты и пользуешься чем-нибудь, показывай, будто ты этим не пользуешься; хотя бы ты и был близко, показывай, будто ты далеко; хотя бы ты и был далеко, показывай, будто ты близко; заманивай его выгодой, приведи его в расстройство и бери его; если у него все полно, будь наготове; если он силен, уклоняйся от него; вызвав в нем гнев, приведи его в состояние расстройства; приняв смиренный вид, вызови в нем самомнение; если его силы свежи, утоми его, если его ряды дружны, разъедини; нападай на него, когда он не готов, выступай, когда он не ожидает» [3, с. 149].

Мы рассмотрим следующие стратегии, которые используются китайскими студентами: стратегии подчинения, дискредитации, «управления дистанцией», самопрезентации.

Сущность стратегии подчинения заключается в том, что говорящий пытается заставить партнера по коммуникации действовать в соответствии с его требованиями (желаниями), то есть стремится получить от слушающего прогнозируе-

мую реакцию. При этом без стимула говорящего поведение его партнера было бы иным, стратегии подчинения имеют место тогда, когда нормальный ход событий не располагает к желательным для говорящего действиям. На основе мотивационного критерия стратегии подчинения можно разделить: 1) на стратегии, в которых стимул (мотивация) подчинения сообщается в явном виде (например, обещание, апелляция к чувству долга); 2) стратегии, основанные на стимулах, которые сам слушающий должен выявить из контекста (намек); 3) стратегии, основанные на санкциях (угроза, обольщение, предупреждение); 4) стратегии, мотивированные потребностями говорящего (апеллирующие к альтруизму слушающего); 5) стратегии, в основе которых – рациональные аргументы. Зависимость между отношениями коммуникантов и выбором стратегии подчинения имеет следующий вид: чем ближе отношения, тем вероятнее выбор позитивной тактики. Так, при близких отношениях эффективны апелляция к дружеским чувствам, выраженные симпатии, признательность и лесть.

Теперь представим одну из реализаций стратегии подчинения: тактику уговоров, просьб и убеждения. Во всех трех тактиках реализуется единая сверхзадача – побудить человека к некоторым действиям, но пути ее достижения различны, и эти различия лежат в основе разграничения соответствующих тактик. Цель просьбы – в выполнении ее и сохранении лица, установлении или поддержании добрых отношений. В ситуации просьбы адресат имеет право на отказ и может его мотивировать. Разделение тактики уговоров и убеждения заключается лишь в том, что уговоры воздействуют на эмоциональный мир адресата, а убеждение направлено на разум человека. Тактика уговоров предполагает следующие ходы: апелляцию к чувствам и отношениям, к качествам

партнера, к разуму (в ситуации давления на адресата), к авторитету. Особым приемом является так называемое «канюченье», преимущественно используемое детьми и женщинами, где может отсутствовать аргументация: «Дай, ну дай...». В случае уговоров адресант владеет инициативой и вводит все новые аргументы: уговоры – давление на адресата, заманивание его, то есть манипуляция, насильственно осуществляемая власть над адресатом, при этом предполагается, что первоначальной реакцией на речевые действия будет прямой или косвенный отказ.

Цель уговоров – добиться подчинения, побудить партнера совершить определенные действия, которые противоречат воле адресата. Стратегии дискредитации проявляются в резком тоне высказываний и оценок, что отражается в степени категоричности негативных оценочных выражений в адрес слушающего. При этом подчеркнем, что оценочное значение часто оказывается статусно-оценочным, отрицательная оценка понижает статус объекта оценки. Стратегия дискредитации требует разграничения «своих» и «чужих», создания образа «мы-группы» через очернение противника. При этом одной из коммуникативных задач, кроме информирования об отрицательной оценке, является отрицательное воздействие на чувства адресата: намерение унизить, уязвить, выставить в смешном виде. Таким образом, успех стратегии дискредитации следует оценивать по результатам речевого воздействия: адресат обижен, причем несправедливо, оскорблен, чувствует себя объектом насмешки. Стратегии «управления дистанцией» характеризуются прагматической тактикой комплимента и похвалы. Цели искреннего комплимента – установление контакта и поддержание добрых отношений. Стратегическая задача говорящего – вызвать симпатию, расположить к себе со-

беседника. По коммуникативной цели тактика комплимента сближается с тактикой похвалы: в обоих случаях цель тесно связана с миром оценок, причем положительных.

Акцент делается на том, что положительная оценка мотивируется не столько установкой на поддержание добрых отношений, сколько объективными данными. Похвала – это оценка достижений, комплимент не ограничен в этом плане: можно сделать комплимент, отметив голубые глаза, цвет кожи и т. п., но нельзя похвалить за голубоглазость. Комплименты могут быть инициативными и вынужденными (ответная реплика); прямыми и косвенными (адресат вынужден сам обнаруживать комплимент в скрытых семантических компонентах высказывания). Комплимент как тактика, реализующая вербальную стратегию «управления дистанцией», способствует улучшению межличностных отношений, сокращению дистанции (сигнал «близости») между собеседниками, гармонизации отношений. Представляется, что комплимент можно рассматривать и в качестве самой стратегии, поскольку по своей сути комплимент связан с такими мотивами человеческого поведения, как установление добрых отношений, контакта между собеседниками, стремление расположить к себе и добиться лучшего, то есть типичными мотивами человеческого поведения, которые и определяют коммуникативные стратегии. Основные функции комплимента – установление контакта и поддержание дружеских отношений, когда задача говорящего – расположение собеседника.

Одним из значительных и концептуально содержательных представлений о коммуникативной роли комплиментов является теория «сохранения лица», проявляющаяся в желании создать положительный имидж и «сохранить свою территорию». Вежливость мы понимаем как стратегии и шаги, направленные на

предотвращение/смягчение наносимого ущерба «позитивному»/«негативному» лицу собеседника. В сущности, как средство установления и поддержания добрых отношений «комплимент» позволяет его использовать и в других речевых тактиках, например, в уговорах. Таким образом, комплимент может выступать в качестве компонента других тактик, не «изменяя» своей природе, то есть соблюдая условия искренности. Это можно обнаружить в таких речевых тактиках, как комплимент-благодарность, комплимент-похвала, комплимент-просьба, комплимент-признание, комплимент-одобрение. Успех тактики зависит от условий коммуникации. В общем виде эта связь может быть отражена в пропорции: чем более непринужденной является обстановка общения, тем больше шансов на успех имеет автор комплимента. Таким образом, комплимент представляет собой попытку дать понять собеседнику, что он или отдельные его качества нравятся говорящему.

Стратегия самопрезентации в той или иной степени присутствует при любых условиях коммуникации в качестве вспомогательной стратегии. Однако в некоторых случаях стратегия самопрезентации одновременно является и основной, и вспомогательной. Речь идет о таких коммуникативных ситуациях, в которых самопрезентация является первостепенной целью говорящего. Самопрезентация понимается нами как эмоциональная «самоподача» оратора, косвенная демонстрация психических качеств его личности для формирования определенного впечатления о нем и его целях.

В стратегии самопрезентации используется тактика построения имиджа, так как она, безусловно, работает на разграничение участников коммуникации на «своих» и «чужих». Используя стратегию построения имиджа, участник коммуникации противопоставляет правомерность своей позиции неправо-

мерности позиции. Невысокая частота проявления этой тактики обусловлена меньшей степенью ее эффективности в достижении цели. Стратегия построения имиджа является дополнительной по отношению к стратегии дискредитации, она усиливает эффект дискредитации или, другими словами, на фоне дискредитации противника создается положительный образ себя, обосновывается истинность своей точки зрения.

Тактики, реализующие стратегию самопрезентации, весьма разнообразны, в связи с чем представляется важным их систематизировать. Предлагается два основания для их классификации: 1) используемая знаковая система; 2) предмет самопрезентации. Вербальные тактики самопрезентации могут быть прямыми – в том случае, когда субъект сообщает информацию о себе, и непрямыми – в том случае, когда он использует для самопрезентации информацию о других людях и явлениях, с которыми он может быть проассоциирован, и тем самым косвенно управляет впечатлением о себе. Высшая мудрость китайского стратега (и студента) заключается в существовании бинарных оппозиций, которые не разъединяют, но объединяют бесконечные действие и покой, всеобъемлемость и ускользаемость, всепроникаемость и отсутствие. Одной из важных особенностей китайцев является способность никак себя не проявлять. Они не претендуют на то, чтобы их заслуги, достижения, таланты были признаны и оценены, поэтому нужно выбирать коммуникативные тактики уговоров, долгого пояснения своих планов, различных механизмов мотивации студентов.

Таким образом, понимание скрытых целей, установок, невербальных моделей поведения помогает преподавателю адекватно действовать в различных ситуациях формального и неформального общения, эффективно выстраивать диалог с китайскими студентами в аудиторной и внеаудиторной работе.

Список литературы

1. *Богданова Н. А.* К вопросу о роли стратагем в дипломатии Китая // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Международные отношения. – 2015. – № 1. – С. 117–124.
2. *Галиарди Г.* Искусство войны и искусство маркетинга. – СПб.: Нева, 2003. – 160 с.
3. *Зенгер фон Х.* Стратагемы: о китайском искусстве жить и выживать: в 2 т. – М.: Эксмо, 2004. – Т. 1. – 512 с.
4. *Кузнецов А. И.* Применение стратагем в современном бизнесе // Стратегический менеджмент. – 2013. – № 3. – С. 202–214.
5. *Макнилли М.* Сунь-цзы и искусство бизнеса. Шесть стратегических принципов менеджмента. – М., 2003. – 304 с.
6. *Монгуш В. В.* Проблема стратагем китайского мышления // Вестник Бурятского государственного университета. – 2007. – № 5. – С. 28–39.
7. *Тихомирова Е. Е., Колечкова О. И.* Этические концепты культуры как основа воспитания // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2011. – № 3(3). – С. 54–61.
8. *Тихомирова Е. Е., Линь Хай.* Этические коннотации культурной универсалии «путь» в русском и китайском языках // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2013. – № 3(13). – С. 100–109.
9. *Цзиньнин Цун.* Ты – победительница. Древнекитайская мудрость Сунь-цзы для женщин, стремящихся к успеху. – М.: Эксмо, 2010. – 310 с.
10. *Чуньлэй Ц., Тихомирова Е. Е.* Языковые репрезентации универсалии срединный путь в русской и китайской культуре // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2014. – № 5(21). – С. 147–156.
11. *Яковлев И. Г.* Бизнес-стратагемы победных рыночных действий // Вестник Московской международной высшей школы бизнеса МИРБИС. – 2017. – № 1(9). – С. 73–75.

АВТОРАМ

Правила направления, рецензирования и опубликования научных статей



1. «Вестник педагогических инноваций» – официальное издание научно-практического направления, учрежденное федеральным государственным бюджетным образовательным учреждением высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет» (ПИ № 77-13977 от 18 ноября 2002 г.), в котором публикуются ранее не опубликованные научные статьи, посвященные продвижению в научно-педагогической среде инновационных подходов в педагогике, разработок современных образовательных технологий, методов и технологий инновационного менеджмента в системе образования.

2. «Вестник педагогических инноваций» – рецензируемое научное издание. Материалы, поступившие в редакцию, проходят рецензирование с анализом новизны их содержания. Издание осуществляет рецензирование всех поступающих в редакцию материалов, соответствующих ее тематике, с целью их экспертной оценки. Все рецензенты являются признанными специалистами по тематике рецензируемых материалов и имеют в течение последних 3 лет публикации по тематике рецензируемой статьи. Рецензии хранятся в издательстве и в редакции издания в течение 5 лет.

3. Требования к материалам, подготовленным к печати.

3.1. Материалы должны быть подготовлены к печати, содержание статьи должно быть проверено автором на предмет грамматических, стилистических ошибок и отвечать научному стилю изложения материала.

3.2. Метаданные статьи на русском и английском языках:

– сведения об авторе (авторах): ФИО полностью, должность, ученое звание, место работы, адрес электронной почты, город;

– название статьи (заглавными буквами);

– аннотация (не менее 500 символов), в которой должны быть четко сформулированы цель статьи и основная идея работы;

– ключевые слова (не менее 7).

3.3. Автор в статье должен: обозначить проблемную ситуацию, методологию исследования; раскрыть основное содержание, соответствующее тематике журнала; сделать выводы.

3.4. В конце статьи приводится список литературы (не менее 10 источников), на который опирался автор (авторы) при подготовке статьи к публикации. Список литературы должен иметь сплошную нумерацию по всей статье, оформляться в квадратных скобках, размещаясь после цитаты из соответствующего источника. Список литературы оформляется строго по ГОСТ Р 7.0.5–2008

3.5. Статьи отправлять по адресу: vestnik.ped.innov@gmail.com

3.6. Статьи регистрируются редакцией. Датой представления статьи в журнал считается день получения редакцией окончательного текста.

3.7. Подробная информация о журнале и правилах направления, рецензирования и опубликования научных статей журнала «Вестник педагогических инноваций» размещена на странице <http://nspu.ru/resursi/journals/vestnik/>

Статьи, не соответствующие тематике журнала, оформленные не по правилам, без аннотации, с некорректно оформленным списком литературы, отклоняются.

4. Направление заказов на индивидуальную подписку по адресу: 630126, Новосибирск, ул. Вилюйская, 28. Редакция журнала «Вестник педагогических инноваций».

Подписной индекс журнала № 46820 по каталогу Агентства Роспечать («Пресса России») <http://www.pressa-rf.ru/cat/1/edition/f46820/>