

# Педагогический ИМИДЖ

журнал

- ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ
- ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ
- ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ
- ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ  
СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
- ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ
- ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ
- ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ



**ВЫПУСК № 1 (38), январь – март 2018**



<http://www.iro38.ru>

**СОДЕРЖАНИЕ****6****ОТ РЕДАКЦИИ****РАЗДЕЛ «ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»****ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ****7****Гаращенко Л. В.**

Организация учебного процесса в частных гимназиях Иркутска в начале XX века

**17****Кузнецова М. В., Власов А. Ф.**

Обучение экскурсоведению и развитие туристско-экскурсионного дела в Иркутске и Прибайкалье в XIX – первой половине XX века

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ****29****Арская Ю. А., Мамедов А. А.**

Способы предупреждения и корректировки интерференционных ошибок при обучении русскому языку как иностранному и как неродному

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО  
ВОСПИТАНИЯ****39****Зыкова А. П., Воробьёва Е. В.**

Физическая подготовка гимнасток в спортивной аэробике на тренировочном этапе

**49****Очиров И. М., Ёлгина Л. С., Очирова А. И.**

Современные формы и виды формирования здорового образа жизни студентов в Республике Бурятия

**ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ****61****Гордина О. В.**

Социокультурная деятельность школы малого города как пространство формирования обучающегося сообщества детей и взрослых

**69**

**Федосова И. В.**

«Социокультурные контексты современного детства»: роль и место авторского курса в личностно-профессиональной подготовке будущего педагога

## **ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**83**

**Ильясова И. С.**

Проектирование как способ интеграции учебной и практической деятельности студентов педагогического вуза

**91**

**Коломиец О. М.**

Структура и содержание программы подготовки педагога к преподавательской деятельности в контексте психологической теории усвоения социального опыта

**104**

**Наумова О. С., Клименко Т. Н.**

Интегрированная модель итогового государственного экзамена бакалавра педагогического образования в области иностранного языка

**125**

**Никитина Т. В.**

Диагностика сформированности профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов Федеральной службы исполнения наказаний

**135**

**Трухина Н. В., Гаврилюк Б. В.**

Организационные и методические проблемы внедрения 3D-принтеров в учебный процесс

**145**

**Хамаева О. Л.**

О некоторых проблемах преподавания курса «Русская литература» иностранным студентам-бакалаврам

**153**

**Шерстяных И. В.**

Овладение речевыми жанрами как один из путей формирования речевой компетенции студентов

**163**

**Мащенко О. Н.**

Теоретическое обоснование понятий «самообразование», «профессиональное образование» будущего учителя начальных классов

**173**

**Русинова Н. П.**

Условия подготовки студентов педагогического вуза к реализации проектной технологии

## **РАЗДЕЛ «ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»**

### **ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

**183**

**Терехова Т. А.**

Оценка психологической компетентности руководителя с помощью модульного обучения

### **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

**194**

**Большедворская М. В.**

Исследование смысловой реальности современных студентов

**207**

**Сергеева И. А., Варыханова К. В.**

Психологические особенности участников команды КВН с разным опытом игры

**216**

### **ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ**

6

## EDITORIAL NOTE

### SECTION “PEDAGOGICAL SCIENCES”

#### HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

8

**Garashchenko L. V.**

Organization of the educational process at Irkutsk private schools in the beginning of the XX<sup>th</sup> century

17

**Kuznetsova M. V., Vlasov A. F.**

Teaching organizing the excursions and tourism and excursion service development in Irkutsk and Pribaikalie in XIX – the 1<sup>st</sup> half of the XX century

#### THEORY AND METHODS OF TRAINING AND EDUCATION

29

**Arskaya Yu. A., Mamedov A. A.**

Methods for preventing and correcting interference mistakes in the teaching of Russian as a foreign language and as non-native language

#### THEORY AND TECHNIQUE OF PHYSICAL TRAINING

39

**Zykova A. P., Vorob'yeva E. V.**

Physical training of gymnasts in sports aerobics during training

49

**Ochirov I. M. , Elgina L. S. , Ochirova A. I.**

The modern ways of forming students' healthy lifestyle in Republic of Buryatia

#### THEORY, METHODS AND ORGANIZATION OF SOCIOCULTURAL ACTIVITY

61

**Gordina O. V.**

Social and cultural activity of a town school as a platform for organizing the children and adults self-learning community

69

**Fedosova I. V.**

“Social and cultural contexts of modern childhood”: the role and place of the course in professional and personal training of future teachers

#### THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

83

**Ilyasova I. S.**

Project activity of pedagogical university students as a condition for educational and practical activity integration

**91**

**Kolomiets O. M.**

The structure and content of the educational program of teacher training for teaching in the context of psychological theory of social experience mastering

**104**

**Naumova O. S., Klimenko T. N.**

Bachelor of education in a foreign language: integrated model of the state final examination

**125**

**Nikitina T. V.**

Testing the professional communicative competence of cadets in the universities of the Federal penal service

**135**

**Trukhina N. V., Gavriluk B. V.**

Organizational and methodological problems of implementing 3D-printers into studies

**145**

**Khamaeva O. L.**

Some problems of teaching russian literature to foreign students of bachelor's degree programme

**153**

**Sherstyanykh I. V.**

Mastering the speech genres as one of the ways of formation the students' speech competence

**163**

**Mashchenko O. N.**

Theoretical substantiation of the terms “Self-education”, “Professional Education” of primary school teacher

**173**

**Rusinova N. P.**

Conditions for preparing students of a pedagogical university for implementing the project technology

## **SECTION “PSYCHOLOGICAL SCIENCES”**

### **GENERAL PSYCHOLOGY**

**183**

**Terekhova T. A.**

Assessment of psychological competence of the head with the help of modular training

### **EDUCATIONAL PSYCHOLOGY**

**194**

**Bol'shedvorskaya M. V.**

Research of the modern student's the conceptual reality

**207**

**Sergeeva I. A., Varykhanova K. V.**

Psychological features of KVN team members with different playing experience

**216**

## **AUTHOR GUIDELINES**

## От редакции

Уважаемые коллеги, авторы и читатели! Наступивший 2018 год – юбилейный для журнала «Педагогический ИМИДЖ». В декабре нашему изданию исполняется 10 лет!

Большую часть своего существования журнал был нацелен на развитие практико-ориентированной составляющей. И работал, надо сказать, успешно: не раз был отмечен федеральной наградой – Почётным знаком «Золотой фонд прессы». Журнал был востребован в образовательных организациях Иркутской области. Тем не менее актуальным стал переход в новый формат – федеральное научно-практическое издание. Безусловно, это было вызвано комплексом причин, в том числе и тем, что актуальные системные изменения в образовании оказались направленными на поиск инновационных решений, новых векторов развития в педагогике, психологии. К тому же прогнозная оценка потребностей педагогических кадров образовательных организаций Иркутской области выявила заинтересованность педагогов в личностно-профессиональном развитии, их неудовлетворённость профессиональной стагнацией, а также отсутствие выхода имеющихся образовательных практик в научную сферу. Поэтому 2016 год стал годом рождения журнала «Педагогический ИМИДЖ» как научно-практического издания. Шаг важный, шаг нужный!

За два последующих года журнал добился высоких результатов. Одним из главных итогов стало включение «Педагогического ИМИДЖа» в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание учёной степени кандидата наук, на соискание учёной степени доктора наук (группы научных специальностей: 13.00.00 – «Педагогические науки»; 19.00.00 – «Психологические науки»). Это большое доверие. И огромная ответственность!

Мы благодарны учёным и педагогам-практикам, стоявшим у истоков обновлённого «Педагогического ИМИДЖа». Нас поддерживали коллеги из г.г. Москвы, Санкт-Петербурга, а также Брянской, Ярославской, Кировской, Оренбургской, Челябинской, Томской, Новосибирской, Иркутской, Сахалинской областей, Забайкальского края, Кабардино-Балкарской Республики, Республики Татарстан, Республики Бурятия, Республики Саха (Якутия), Монголии и Германии.

2018 год начался со значительных изменений, вызванных объективными причинами. В настоящее время идёт активная работа над качественным изменением ряда документов, определяющих политику журнала, обновлён состав редакционной коллегии, изучается опыт ведущих мировых и отечественных журналов в области педагогики и психологии.

Главное в нашей редакционной политике – это развитие!.. Развитие научно-практического издания на пути объединения научной мысли и практического психолого-педагогического опыта.

*С уважением,  
коллектив научно-практического журнала  
«Педагогический ИМИДЖ»*

УДК 379.71

## Организация учебного процесса в частных гимназиях Иркутска в начале XX века

**Л. В. Гаращенко**

*Иркутский государственный университет, Иркутск*

### **Аннотация.**

*В статье на основе анализа разноплановых историко-педагогических источников рассматривается образовательная практика частных гимназий, существовавших в Иркутске в начале XX в. Даются сведения о содержании образования, материально-техническом оснащении школ, особенностях организации учебного процесса. Многие факты впервые вводятся в научный оборот.*

### **Ключевые**

### **слова:**

*история образования, частная гимназия, обучение, содержание образования, учебный план, оснащение учебного процесса.*

Дата поступления  
статьи в редакцию:  
28 января 2018 г.

Сохранение и умножение лучших традиций отечественного образования – один из принципов комплексного, всестороннего обновления всех звеньев российской образовательной системы и всех сфер образовательной деятельности [21]. Реализация этого принципа невозможна без опоры на отрефлексированный историко-педагогический опыт, что делает очевидной необходимость изучения педагогического и национально-культурного наследия России. К числу малоисследованных проблем истории образования и педагогики относится деятельность региональных частных школ, получивших наибольшее распространение во второй половине XIX – начале XX в. Они, влияясь в образовательную инфраструктуру провинции, нередко по ряду позиций составляли конкуренцию казённым школам. В полной мере сказанное можно отнести к деятельности дореволюционных гимназий Иркутска, существовавших на средства частных лиц и общественных объеди-



нений. Особый интерес в этом плане представляют вопросы организации учебного процесса (дискуссии об этом и сегодня активно идут в педагогическом сообществе): содержание обучения и его вариативность, технологические подходы («механизм преподавания»), оценка образовательных достижений детей, материально-техническое оснащение и др.

Следует отметить, что в диссертационных исследованиях, выполненных в последние десятилетия, представлен опыт частного общего образования в ряде регионов Царской России: Западной Сибири (О. Б. Гач) [19], Казани (Л. А. Гибазова) [20], Смоленской губернии (Е. Ю. Самарцева) [36], на Урале (М. В. Егорова) [23] и др. В научных публикациях и комплексных работах, посвящённых истории Иркутска, тоже нашли отражение отдельные аспекты деятельности казённых (М. В. Кузнецова [25] и др.) и частных гимназий. В частности, некоторые школы показаны как часть инфраструктуры женского (И. И. Терновская) [37], общего среднего (Г. В. Оглезнева, Л. А. Семёнова [32], Т. И. Черепанов [41]) и педагогического образования (Е. Н. Щёблякова) [42]. При этом авторы дают об учебных заведениях историческую информацию общего характера, не детализируя содержательные и методические особенности учебно-воспитательного процесса. В одной из более ранних работ нами точно затрагивались подходы к организации обучения в негосударственных школах [18]. Системного историко-педагогического экскурса, отображающего специфику учебного процесса в иркутских частных гимназиях (мужских, женских и смешанных), не предпринималось. Источниковую базу нашего исследования составили документы фондов Государственного архива Иркутской области (далее – ГАИО), дореволюционная периодическая печать и справочная литература по Иркутску и Иркутской губернии, исторические и историко-педагогические работы XIX–XXI вв., а также официальные организационно-распорядительные документы, регламентировавшие деятельность частных учебных заведений, содержание образования и методику преподавания.

Цель публикации – на основе анализа разноплановых историко-педагогических источников репрезентовать опыт организации обучения детей в начале XX в. в частных гимназиях Иркутска как часть региональных культурно-образовательных традиций, ввести в научный оборот вновь выявленные сведения и факты.

Среди частных учебных заведений Иркутска особой популярностью у горожан пользовались, и это закономерно, гимназии – средние школы, по курсу приближавшиеся к казённым классическим гимназиям. Город, на протяжении многих лет испытывавший дефицит мест в государственных училищах, с появлением частных гимназий обрёл очаги просвещения, которые не только давали возможность получить гимназическое образование желавшим детям, но и не требовали затрат казны. Таких заведений здесь было несколько: женские гимназии А. М. Григорьевой (создана в 1902 г.), В. С. Некрасовой (1904 г.), С. Е. Дётышевой и С. К. Протасовой (1906 г.), М. А. Смориго (1907 г.), Иркутского отдела Союза русского народа (1909 г.) и М. И. Смирновой (открыта в 1911 г., в 1916 г. перешла к В. А. Лятоскович, М. А. Орловой и Н. А. Герцфельд), А. О. Блажеевича (1917 г.), мужские гимназии Е. А. Горцейт (1907 г.) и Иркутского отдела Русского собрания (1907 г.), смешанная гимназия П. С. Померанцева (1917 г.). Большинство из них первоначально были учреждены как

учебные заведения первого (и даже второго – А. М. Григорьевой) разряда, а со временем, с согласия министра народного просвещения, обрели статус гимназии и полные права для учащихся: воспитанники имели право поступать в университет, выдержав испытания, производившиеся преподавателями этих школ при участии и под надзором учебного ведомства (при этом гимназия в учебный округ вносила по 10 р. за каждого экзаменуемого). Объем познаний, требовавшийся от учеников, должен был быть одинаков с тем, который был необходим вообще для поступления в университет [31]. Однако означенные права предоставлялись частным гимназиям лишь вследствие «тщательного удостоверения, что учебно-воспитательная их часть поставлена вполне правильно и что они в состоянии достигать тех же целей, к каким стремятся правительственные училища, служащие для них образцом» [24, с. 4–5].

Деятельность частных гимназий в Иркутске проходила в условиях конкуренции с казёнными гимназиями – мужской и двумя женскими, Хаминовскими. Те были обеспечены материально, хорошо снабжены учебными пособиями и лучшими педагогическими силами, наконец, были доступны даже небогатым людям по незначительной плате, взимавшейся за учение их детей. Поэтому, как указывал Н. Ленстрем, предприимчивость частных лиц могла иметь успех лишь при соблюдении главного условия: их школы «должны устраиваться не на одинаковых, а на лучших, более рациональных основаниях, сравнительно с казёнными (выделение автора. – Л. Г.), и должны заслужить большее доверие общества» [26, с. 52]. Отличие это должно было состоять: в роде деятельности учащихся, образе занятий учеников и «внешнем порядке», то есть в особенностях построения учебной и воспитательной работы.

Известно, что специфику учебного процесса школы во многом определяет содержание обучения, или его «репертуар». В главных основаниях курс частных гимназий был классическим – как в казённых, перечень дисциплин для которых был нормативно закреплён [33; 34]. При этом строгие в целом правила, прописанные в особом разделе «Свода уставов учёных учреждений и учебных заведений ведомства Министерства народного просвещения» (1893 г.), выбор конкретных учебных предметов оставляли за учредителем [30]. Учебный план, как правило, имел общеобразовательную направленность, включал обязательные и необязательные дисциплины, утверждался губернским учебным начальством, а отступления от него сурово пресекались, вплоть до закрытия школы.

Важнейшим фактором, обеспечивавшим развитие, выживаемость и успех частной школы, было удовлетворение ею образовательных запросов и ожиданий чадолюбивых родителей. Вопрос, чему и как будут учить детей – расширенный перечень учебных предметов, большой объём времени, отводимый на прохождение той или иной дисциплины (сочетание вариативности и фундаментальности), – нередко определял выбор ими учебного заведения для своего ребёнка. Поэтому далеко не случайно в иркутских частных гимназиях как обязательные преподавались ещё науки, цель которых – не столько развитие умственных способностей ученика, сколько «образование у него правильно развитого взгляда на мир» [35, с. 242]. Так, гимназия В. С. Некрасовой обучала своих учениц космографии, педагогике, естествознанию. Изучение математики, истории, природоведения здесь начиналось в младших классах. Для всех гимназисток являлись обязательными уроки гимнастики, рисования, лепки и

пения. Было увеличено количество часов по русскому языку, алгебре, геометрии, физике и химии – для более успешного усвоения этих предметов. Дополнительные знания давались по естественной истории и географии (сравнительная и физическая география, основы геологии и минералогии). Преподаванию рукоделия, которое начиналось с приготовительного класса, был придан преимущественно прикладной характер: ученица, окончив курс рукоделия, имела возможность шить себе самостоятельно простые платья и бельё. Из предметов по выбору девочкам предлагались французский язык, танцы. За обучение танцам взималась минимальная плата – 1 р. в год [15].

Гимназия А. М. Григорьевой, созданная по типу лучших петербургских гимназий М. Н. Стоюниной и Л. С. Таганцевой, отличалась нестандартной организацией учебного процесса, сочетая передовую по тому времени педагогику с индивидуальным подходом к ученицам. Учредительница школы, «целя знание само по себе и заботясь об облегчении ученицам доступа к высшему образованию», старалась, насколько возможно, расширить состав учебных курсов и объём программ, «имея целью приближение к курсу мужских гимназий и испытаниям на получение аттестата зрелости» [22, с. 9]. В учебный план сверх министерской программы входили английский, немецкий, французский языки, анатомия, естествознание, гимнастика по системе П. Ф. Лесгафта, а с первого класса девочки изучали родиноведение. Из необязательных предметов, за дополнительную плату, предлагались латинский язык (в седьмом и восьмом классах), рукоделие (с первого по седьмой класс), пение. Наглядную картину постановки в гимназии преподавания рисования и рукоделия дала выставка, открывшаяся 19 мая 1916 г. Как писала пресса, хорошее впечатление у посетителей оставили рукодельные экспонаты, где наряду с простейшими начальными работами по канве и «конгресу», вязанием шапочек, кукольных костюмов встречались художественные вышивки разноцветными шелками. Особо были отмечены работы ученицы четвёртого класса А. Тришкиной – накомодник в древнерусский шов и семиклассницы Королёвой – великолепная «заставка», вышитая серебром и золотом на атласе. Похвалы удостоились «корзина цветов», салфетки нескольких гимназисток [29]. Балльная система оценки знаний в гимназии была «изгнана» как «заслоняющая от учащихся прямую цель обучения» [22, с. 10], вместо неё в середине года учителя давали «характеристики учениц и их способностей» [27, с. 3].

Программа, по которой шло обучение в женской гимназии О. А. Блажеевича, приближалась к программе мужских средне-учебных заведений и была приноровлена с таким расчётом, чтобы ученицы по окончании полного курса школы не нуждались в сдаче дополнительных экзаменов по каким-либо дисциплинам при правительственных гимназиях [9]. Все предметы были обязательными, не исключая гимнастики и рукоделия, которыми девочки занимались очень охотно. В 1917/1918 учебном году средняя успешность здесь составляла 84,5 % [13].

В мужской гимназии Е. А. Горцейт, где предметы во всех классах тоже изучались по программам министерских школ, во второй половине 1915/1916 учебного года была введена военная гимнастика для учеников старших классов, начиная с шестого. Причём она носила характер допризывной подготовки и проходила под руководством офицера, с тем чтобы юноши восьмого класса

могли держать экзамен при военном спортивном комитете [16]. Так было выполнено циркулярное уведомление министра народного просвещения относительно уроков военного строя, которые следовало не только организовать «усиленным образом, при максимальном числе недельных уроков» [38, с. 3], но и предусмотреть занятия учебной стрельбой.

Ярко выраженным националистическим характером отличалась атмосфера, созданная в двух гимназиях – женской и мужской, содержавшихся, соответственно, иркутскими отделами Союза русского народа и Русского собрания.

Иркутский отдел Союза русского народа, открывая с разрешения попечителя учебного округа – иркутского генерал-губернатора А. Н. Селиванова женскую гимназию, указывал, что преследует две цели: дать возможность беднейшему классу населения обучать дочерей наукам по программам средних учебных заведений; по возможности воспитать подрастающее поколение «как будущую опору и оплот Государства, на чисто русских национальных началах: в почтении православной веры, Царя Самодержавного, любви ко всему русскому, родному и заветному и тем пресечь всё более и более распространяющиеся в современном поколении русского общества чувства безверия и космополитизма» [5. Л. 23–23 об.].

Для достижения этих целей в гимназии была назначена минимальная, по сравнению с прочими средними учебными женскими заведениями Иркутска, стоимость обучения: в младшем приготовительном классе – 35 р., в старшем приготовительном – 40, в первом и втором – по 50, третьем – 55, четвертом – 70 р. в год. Все без исключения гимназистки бесплатно, за счёт общества, имели чай с булкой, а некоторым, по предписанию школьного врача, выдавали молоко. В учебный план был введён обязательный предмет «Родиноведение», который знакомил учениц с отечеством во всех отношениях: религиозно-церковном, государственном, бытовом, экономическом, развивал у девочек интерес к родине, любовь и преданность отчизне. Закон Божий проходил в большем объёме. Из программы исключили светское пение, заменив его изучением пения церковных служб, тропарей праздников и воскресных дней и т. п. «Во внешней жизни» были введены строгая простота и однообразие в костюмах, вежливость и уважение к старшим. Посещение балов, театров, танцевальных вечеров, публичных мест для гуляний, иллюзионов категорически запрещалось. Нарушение «предназначенных правил наказывалось с неумолимой строгостью» [5. Л. 27].

Первоначально в мужскую гимназию Иркутского отдела Русского собрания был закрыт доступ евреям и всем инородцам «как в составе учащихся, так и в составе учащихся» [10. Л. 87]. Позднее отдельные инородцы принимались, но лишь с разрешения попечительного совета заведения. Например, в 1917 г. здесь обучались три мальчика магометанского вероисповедания.

Идеология построения образовательного пространства была такова: «в учебных... заведениях, как русская национальная гимназия, ребёнок всё время находится в обстановке, создать которую в правительственных учебных заведениях невозможно. Иначе чувствует себя и преподаватель. Он не будет думать о том, что может оскорбить чьё-либо национальное чувство, отдавая дань уважения русским деятелям и внушая любовь и преданность к России и всему русскому, п[о]ч[ему] среди слушателей не будет детей, которые, не при-



надлежа к русской народности, в каждом слове, возвеличивающем русского, возвышающем чувство национального достоинства каждого из сынов русского народа, будут видеть оскорбления и унижение своей национальности; русский же человек по своей натуре мягок и постоянно боится, как бы не оскорбить кого-либо. При однородном русском составе учащихся житейский уклад учебного заведения будет чисто русским без особых усилий и подчёркиваний» [3. Л. 6–6 об.]. Использование в обучении юношей специфичной учебной литературы (хрестоматия «Матушка Русь», «Светик» Ф. Мясникова и др. [10]) ещё более наполняло образовательную среду гимназии национальным содержанием. В 1912 г. иркутский генерал-губернатор разрешил гимназистам, для отличия их от учеников губернской гимназии, носить на головных уборах особый знак [4].

Стоит отметить, что в четырёх гимназиях – А. М. Григорьевой, В. А. Лятоскович, В. С. Некрасовой, Союза русского народа – существовали педагогические классы, где девушки, уже окончившие полный курс – семь классов, проходили «специальную подготовку к учительскому труду» [28, с. 2]. Звание домашней наставницы или домашней учительницы давало им возможность зарабатывать себе на жизнь. А Иркутск через это в какой-то мере решал остро стоявшую кадровую проблему.

Объектом особого внимания учредителей частных гимназий Иркутска было создание материально-технической базы, оснащение образовательного процесса современными средствами обучения: учебными и методическими пособиями, дидактическим материалом, лабораторным оборудованием.

Пополнение библиотечных фондов шло ежегодно: приобретались новые книги, оформлялась подписка на педагогические и детские издания. Так, библиотека при заведении А. О. Блажеевича включала 458 томов сочинений, по своему содержанию доступных пониманию обучавшихся детей. В фундаментальной библиотеке гимназии А. М. Григорьевой в 1916 г. имелось 342 названия книг (520 томов) и 16 наименований журналов (376 томов). В ученической библиотеке в распоряжении учениц было 603 названия книг (878 томов) и 16 названий журналов (167 томов) [8].

Не менее богатое собрание сформировала В. С. Некрасова. В 1918 г. в фундаментальной библиотеке её гимназии насчитывалось 228 названий книг (251 том), в ученической – 809 названий (1 056 томов). В 1917 г. выписывались журналы: «Юная Россия», «Родник», «Маяк», «Вокруг света», «Природа и люди», «Знание для всех», «Золотое детство», «Путеводный огонёк», «Солнышко», «Всходы», «Семья и школа» [11]. В распоряжении учителей были два лексикона, энциклопедический словарь С. Н. Южакова, атласы, географические и исторические карты, иллюстрации по географии, естественной истории, более 30 моделей и пособий по рисованию, стереоскопы и картины к ним, микроскоп с увеличением в 600 раз, глобус, теллурий, рояль [6; 14]. Пособия для рисования руководство школы заказывало в Академии художеств в таком количестве, что излишки продавались всем, кто желал приобрести их для себя или для учебных заведений [2].

Гордостью гимназии В. С. Некрасовой были специализированные учебные кабинеты – естественноисторический (его стоимость в 1909 г. оценивалась в 1 500 р.) и физический. Для преподавания естественной истории были при-

обреты чучела птиц, микроскопы, для курса анатомии и физиологии человека – особые модели. В кабинете физики, который был прекрасно оборудован, существовало даже отдельное помещение для производства опытов.

Имелся физический кабинет и в гимназии А. М. Григорьевой, в 1916 г. его оснащение включало 121 наименование на сумму 859 р. [8]. А при педагогическом музее хранилась ценная минералогическая коллекция, принадлежавшая писателю, журналисту и общественному деятелю М. В. Загоскину, который лично собрал её в Иркутском и Верхоленском уездах [40].

Неплохо была снабжена пособиями гимназия В. А. Лятоскович. Реализуя метод наглядного обучения, учителя имели возможность использовать на уроках глобус, анатомические препараты и скелет, анатомическую модель торса человека, чучела животных, коллекции насекомых и минералов, фигуры и картины для рисования. Были даже швейная машинка и манекен. Работали физический (32 прибора) и химический кабинеты [17].

В оснащении гимназии Иркутского отдела Союза русского народа активное участие принимали благотворители: парты на сумму 500 р. подарил член попечительного совета В. Г. Боровиков, ряд предметов пожертвовал священник А. Попов – фисгармонию (как пособие при изучении пения и инструмент эстетического развития учениц), книжный шкаф в библиотеку и около ста экземпляров книг, шкаф для рукоделия, зеркало, кушетку, четыре иконы. Физический кабинет, оборудованный необходимыми пособиями и приборами, в 1916 г. оценивался в 975 р. [5; 7].

Порой учебно-лабораторное оборудование закупалось за границей. Так, в июне 1918 г. Д. Я. Райхбаум, директор мужской гимназии Е. А. Горцейт, докладывая в культурно-просветительский отдел советских организаций, что в текущем учебном году школе предстоит получить из Японии пособия для физического и химического кабинетов на сумму до 3 000 р., просил выдать распоряжение на беспощинный ввоз этого груза через Владивосток и получил таковое [12].

В случае острой необходимости все школы города, в том числе частные, имели возможность воспользоваться экспонатами «Подвижного музея наглядных пособий», который существовал при обществе «Просвещения» и постоянно пополнялся. В 1909 г., к примеру, среди арендаторов пособий значатся гимназии В. С. Некрасовой, С. Е. Детьшевой и С. К. Протасовой [39].

Как показало исследование, по большей части иркутские частные гимназии в центр образовательного процесса ставили развитие личности ребёнка. Они, довольно успешно конкурируя с государственной школой, стимулировали развитие последней, поскольку выстраивали свою деятельность как «школа нового типа» – с учётом наиболее прогрессивных педагогических веяний того времени и экспериментов в области образования. Среди них:

- создание в учреждении особой благоприятной среды (микроклимата) для эффективной реализации учебного процесса, индивидуальный подход к ученику, учёт возрастных особенностей и познавательных интересов детей;
- гибкое, вариативное содержание обучения с ориентацией на образовательные запросы обучающихся и потребности регионального рынка труда;
- использование новых методов и средств обучения, стимулирующих учебную самостоятельность школьников;

– предпочтение индивидуальных и групповых форм организации учебной деятельности;

– отказ от балльной системы оценки знаний и др.

В целом оценивая позитивно деятельность негосударственных учебных заведений, Н. Ленстрем писал, что частная школа «не поглощает массу личности ученика, а открывает последний путь к свободному индивидуальному развитию» [26, с. 97].

История регионального образования – и государственного, и частного – хранит ещё немало неисследованных страниц.

## Список литературы

1. Вессель, Н. Х. Учебный курс гимназий / Н. Х. Вессель. – СПб. : Тип. и лит. С. Степанова, 1866. – 39 с.
2. Вниманию рисующих [Объявление] // Сибирь. – 1907. – 18 февраля.
3. ГАИО. Ф. 63. Оп. 1. Д. 170.
4. ГАИО. Ф. 63. Оп. 1. Д. 173.
5. ГАИО. Ф. 63. Оп. 1. Д. 217.
6. ГАИО. Ф. 63. Оп. 1. Д. 596.
7. ГАИО. Ф. 63. Оп. 1. Д. 601.
8. ГАИО. Ф. 63. Оп. 1. Д. 603.
9. ГАИО. Ф. 63. Оп. 1. Д. 733.
10. ГАИО. Ф. 63. Оп. 1. Д. 883.
11. ГАИО. Ф. 63. Оп. 1. Д. 884.
12. ГАИО. Ф. 63. Оп. 1. Д. 969.
13. ГАИО. Ф. 63. Оп. 3. Д. 70.
14. ГАИО. Ф. 66. Оп. 3. Д. 28.
15. ГАИО. Ф. 66. Оп. 3. Д. 34.
16. ГАИО. Ф. 63. Оп. 5. Д. 54.
17. ГАИО. Ф. р-1047. Оп. 1. Д. 2.
18. Гаращенко, Л. В. Развитие частных учебных заведений в Иркутске в середине XIX – начале XX веков / Л. В. Гаращенко // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2016. – № 1 (14). – С. 33–37.
19. Гач, О. Б. Развитие негосударственного общего образования в Западно-Сибирском учебном округе в конце XIX – начале XX веков : автореф. дис. ... канд. ист. наук : 07.00.02 / О. Б. Гач. – Томск, 2013. – 26 с.
20. Гибазова, Л. А. Развитие образования в Казани во второй половине XIX века : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. А. Гибазова. – Казань, 2003. – 22 с.
21. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы [Электронный ресурс]. – URL: <http://минобрнауки.рф/документы/3409> (дата обращения: 30.05.2017).
22. Десятилетие Иркутской частной женской гимназии А. М. Григорьевой. – Иркутск : Губ. тип., 1912. – 26 с.
23. Егорова, М. В. Развитие системы частного образования на Урале (1861 – февраль 1917 г.) : дис. ... канд. истор. наук : 07.00.02 / М. В. Егорова. – Челябинск, 2003. – 223 с.
24. Извлечение из Всеподданнейшего отчета г. министра народного просве-

щения за 1877 год // Журнал Министерства народного просвещения. – 1879. – Ч. GCVI. – Ноябрь. – С. 1–21.

25. Кузнецова, М. В. Иркутская школа (XVIII – первая половина XIX вв.) / М. В. Кузнецова. – Иркутск: Обл. тип. № 1, 2011. – 312 с.

26. Ленстрем, Н. Новая учебная система (по вопросу, при каких условиях могут частные гимназии конкурировать с казёнными) / Н. Ленстрем // Журнал Министерства народного просвещения. – 1869. – Ч. CXLII. – Апрель. – Отд. 3. – С. 51–97.

27. Местная хроника // Иркутские губернские ведомости. – 1902. – 24 августа. – С. 3.

28. Миропольский, С. Практическая организация педагогических классов при женских гимназиях Министерства народного просвещения / С. Миропольский // Журнал Министерства народного просвещения. – 1879. – Ч. CCI. – Январь. – Отд. 3. – С. 1–33.

29. На выставке в гимназии А. М. Григорьевой // Иркутская жизнь. – 1916. – 21 мая. – С. 3.

30. О частных учебных заведениях ведомства Министерства народного просвещения и о домашнем обучении // Полный свод законов Российской империи. – Т. 11, Ч. 1. – СПб. : Деятель, 1913. – С. 325–340.

31. Об изменении и дополнении ныне действующих узаконений о частных училищах // Полное собрание законов Российской империи. – Собр. 2-е. – Т. 43.1. – СПб. : Тип. II отделения собственной Е. И. В. канцелярии, 1868. – С. 134–136.

32. Оглезнева, Г. В. Народное образование / Г. В. Оглезнева, Л. А. Семенова // Иркутский край. Четыре века : История Иркутской губернии (области) XVII–XXI вв. / гл. ред. Л. М. Дамешек. – Иркутск : Востсибкнига, 2012. – С. 197–212.

33. Положение о женских гимназиях и прогимназиях Министерства народного просвещения (1870 г.) // Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. – СПб. : Тип. Императорской Академии Наук, 1871. – Т. 4. – С. 1620–1649.

34. Правила и программы классических гимназий и прогимназий ведомства Министерства народного просвещения и подробные программы испытания зрелости в испытательных комитетах при учебных округах [25-е изд.]. – М. : изд. В. А. Маврицкого, 1912. – 232 с.

35. Робер, А. Н. Организация учебной части в гимназиях / А. Н. Робер // Русский вестник. – 1860. – Т. 29. – Кн. 2. – С. 242–278.

36. Самарцева, Е. Ю. Элитарное образование в России XIX – начала XX веков (на примере Смоленской губернии) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Е. Ю. Самарцева. – Смоленск, 2012. – 23 с.

37. Терновая, И. И. Иркутянка: портрет на рубеже XIX и XX веков / И. И. Терновая. – Иркутск: Оттиск, 2014. – 416 с.

38. Уроки военного строя // Иркутская жизнь. – 1914. – 15 сентября. – С. 3.

39. Хроника // Сибирь. – 1909. – 29 октября. – С. 3.

40. Хроника // Сибирь. – 1913. – 25 мая. – С. 3.

41. Черепанов, Т. И. Из истории деятельности мужской гимназии Иркутского отдела Русского собрания / Т. И. Черепанов // Вестник ИрГТУ. – 2013. – № 1 (72). – С. 298–303.

42. Щеблякова, Е. Н. Состояние образования и проблема учительства Восточной Сибири (вторая половина XIX – начало XX века) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Е. Н. Щеблякова. – Иркутск, 2006. – 174 с.





## Organization of the Educational Process at Irkutsk Private Schools in the Beginning of the XX<sup>th</sup> Century

**L. V. Garashchenko**

*Irkutsk State University, Irkutsk*

**Abstract.** *In the article the author, having studied and analyzed the various historical and pedagogical resources, examines the educational practice of private gymnasiums that had existed in Irkutsk at the beginning of the 20th century. The paper gives information about the content of education, material and technical equipment, the features of educational process organization. Many facts are first mentioned.*

**Keywords:** *history of education, private gymnasium, teaching, content of education, curriculum, learning equipment.*

**Гаращенко  
Любовь Витальевна**

*кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры педагогики*

*Педагогический институт,  
Иркутский государственный  
университет*

*664003, Иркутск, ул. Карла  
Маркса, 1*

*тел.: 8(3952)241843  
e-mail: glovevita@mail.ru*

**Lyubov  
Vitalievna Garashchenko**

*Candidate of Sciences (Pedagogy),  
Associate Professor of the Pedagogy  
Department*

*Pedagogical Institute,  
Irkutsk State University*

*1 Karl Marx St, Irkutsk, 664003*

*tel.: 8(3952)241843  
e-mail: glovevita@mail.ru*

УДК 374.7

## Обучение экскурсоведению и развитие туристско-экскурсионного дела в Иркутске и Прибайкалье в XIX – первой половине XX века

М. В. Кузнецова

А. Ф. Власов

*Иркутский государственный университет, г. Иркутск*

### Аннотация.

*В статье рассматриваются вопросы обучения экскурсоведению и развития туристско-экскурсионного дела и краеведения в городе Иркутске и Прибайкалье. Освещена деятельность энтузиастов и научных обществ в XIX в. Представлены организации, стоявшие у истоков развития туризма и экскурсионного дела в Иркутской области в советский период. Уделено внимание процессу трансформации управления туристским движением в 20–30-е гг. XX в. и проблемам развития обучения и экскурсионной деятельности в так называемый период «золотого десятилетия» отечественного краеведения. Обозначена эволюция взглядов на туристско-экскурсионную деятельность: от способа проведения досуга и метода познания в XIX в. к средству развития общественной активности и идеологического воспитания человека в советский период.*

### Ключевые

#### слова:

*обучение, экскурсионное дело, туризм, краеведение, Прибайкалье, Иркутск.*

Дата поступления  
статьи в редакцию:  
11 февраля 2018 г.

Экскурсия является важной составной частью просвещения и образования. Экскурсионное дело вносит свой весомый вклад в формирование всесторонне развитой личности. Проблема формирования и расширения образовательного пространства через экскурсионный образовательный маршрут является актуальной и востребованной темой в современном образовании.

Цель статьи – на основе анализа исторических источников репрезентовать опыт организации туристско-экс-

курсионного дела в Иркутске и Прибайкалье, обучения экскурсоведению и ввести в научный оборот новые архивные материалы.

Экскурсионное дело в Прибайкалье началось с проведения учебных экскурсий, которые организовывали декабристы ещё в первой половине XIX в. Развитие экскурсионного дела получило продолжение благодаря Императорскому Русскому географическому обществу (ИРГО) в Иркутске во второй половине XIX в. – начале XX в. Особую популярность и массовость экскурсионная практика обрела в советский довоенный период.

В XIX веке значительную роль в деле развития образования в Иркутске сыграли декабристы. Будучи политическими ссыльными, они не имели права преподавания в учебных заведениях. Но свой уровень образования, творческий потенциал они часто применяли при обучении детей частным образом, используя возможности экскурсий, прогулок и походов на природу для активного обучения и воспитания детей. Педагогической практикой в Иркутске занимались декабристы Г. С. Батеньков, братья А. И. и П. И. Борисовы, А. И. Якубович, А. П. Юшневский и др. Сыновья иркутского купца А. В. Белоголового обучались у декабристов, живших в деревне Малая Разводная в 5 верстах от Иркутска, А. П. Юшневского и братьев Борисовых, а также находившихся в деревне Усть-Куда вблизи Иркутска А. В. Поджио и П. А. Муханова. Из воспоминаний известного общественного деятеля Николая Белоголового мы узнаём, что П. И. Борисов, «...по окончании уроков... если день был хороший, брал нас с собою на прогулку в лес... мы ловили бабочек и насекомых и несли их к Борисову... он тут же определял зоологический вид добычи и старался поделиться с нами своими сведениями». В основе обучения декабристов, их жён М. Н. Волконской, Е. И. Трубецкой, М. К. Юшневской лежали прогрессивные педагогические идеи, они стремились применять и совершенствовать активные методы обучения в своей практике, к которым, бесспорно, относится и экскурсионная деятельность, в том числе по изучению природы и культуры Прибайкалья.

Во второй половине XIX – начале XX в. в Восточной Сибири научным и просветительским центром становится Императорское русское географическое общество в Иркутске (ИРГО), куда стекались сведения об открытиях на обширных территориях Азии и Севера Америки. Здесь работали видные учёные-исследователи Российской империи, оглашали свои отчёты о путешествиях, издавались записки Восточно-Сибирского отдела Императорского русского географического общества (ВСОИРГО). Здесь был создан музей, в котором обрели место в постоянной экспозиции редкие экспонаты из северных территорий Сибири, Дальнего Востока и стран Азии.

Экскурсии как метод обучения вошли в школьные программы учебных заведений XIX–XX вв. В XIX – начале XX в. школьное экскурсионное дело в России становится популярным, создаются экскурсионные общественные организации. В начале XX в. в стране появляются экскурсионные комиссии, бюро, комитеты и экскурсии становятся всё более массовым явлением.

После 1917 г. в России не ослабевал интерес к ведению экскурсий и краеведению. Но такой бюрократической суеты, которая возникла в области экскурсоведения в советский период, история не знает. Это свидетельствует о том, что правительство молодого государства придавало огромное значение экскурсии как инструменту идеологии и пропаганды. Чтобы понять роль и значения

данной сферы деятельности, следует более внимательно рассмотреть периоды трансформирования структуры организации путешествий и экскурсий в период 1917–1941 гг.

В ноябре 1917 г. при Наркомате просвещения (Наркомпрос) был создан внешкольный отдел, который возглавила Н. К. Крупская. Отдел руководил всей политической и культурно-просветительной работой среди взрослых, включая экскурсионную деятельность (организация станций, курсы подготовки экскурсоводов, разработка планов и маршрутов, издание специальной литературы). 12 ноября 1920 г. декретом Совнаркома на базе отдела был учреждён Главполитпросвет, в котором работала экскурсионная секция [9, с. 687–689].

В 1921 г. были созданы две школы по разработке вопросов теории, методики и практики экскурсионного дела – московская и петроградская: в виде Центрального музейно-экскурсионного института и Научно-исследовательского экскурсионного института, которые ставили перед собой разные цели (одна – считала доминирующим воспитательный аспект экскурсии, другая – познавательный), однако обе школы были закрыты в 1925 г.

В 1926 г. при Наркомпросе РСФСР было создано Объединённое экскурсионное бюро, где слились три структуры: Бюро дальних экскурсий Института методов внешкольной работы, Экскурсионное бюро при Главполитпросвете и Экскурсионное бюро при музейном отделе Главнауки. Объединённое бюро просуществовало недолго, и в конце 1928 г. на его базе возникло Государственное акционерное общество «Советский турист» (Совтур), которое вытеснило с рынка частные турконторы. ГАО Совтура имело свои турбазы, дома туристов, сезонные приюты, арендовало в городах гостиницы и на свои 29 маршрутов по стране распространяло платные путёвки. Акции предприятия были в свободной продаже (1 акция = 1 рубль), но право голоса имели те, кто имел 100 акций. Таким образом, организованный туризм ненадолго разграничил русло своего развития.

Но самостоятельное туристское движение, которое опиралось на ЦК ВЛКСМ и его «рупор» – «Комсомольскую правду», несмотря на чиновничьи барьеры (профсоюзы и Наркомпрос), не собиралось сдавать позиции, организовав массовое вступление молодёжи в реанимированную дореволюционную структуру РОТ (Российское общество туристов). 500 членов РОТ внезапно обнаружили в этом замкнутом клубе ещё 1500 членов – вновь вступивших комсомольцев. Новички потребовали созыва конференции и изменения на ней названия организации на Общество пролетарского туризма (ОПТ) и устава. 30 мая 1929 г. коллегия Наркомпроса была вынуждена разграничить сферы работы ОПТ и Совтура, отдав первым – организацию самостоятельных турпоходов, а вторым – организованный туризм и обслуживание групп отдыхающих туристов на заранее определённых маршрутах с общеобразовательными и краеведческими целями, обязав Совтур оказывать помощь группам ОПТ, обслуживая их на своих базах на льготных условиях. Однако Совтур не выполнил соглашения.

Вот почему 20 сентября 1929 г. на оргсовещании Центросовета ОПТ было указано на аполитичность экскурсий Совтура и противодействие его работе ОПТ, так как те на базах отдыха обслуживали только своих акционеров и членов их семей. Был поставлен принципиальный вопрос о слиянии двух обществ. Постановлением Совнаркома 8 марта 1930 г. на базе ОПТ и Совтура

было создано единое Всесоюзное добровольное общество пролетарского туризма и экскурсий (ОПТЭ), членами которого являлись уже 6,5 млн человек по всей стране.

Архивные документы о деятельности ОПТЭ в Восточной Сибири утверждают, что эта организация стояла у истоков формирования и развития самодетельного (лыжного, горного, водного), большей частью молодёжного туризма в Прибайкалье. Первоначально экскурсионная работа в Прибайкалье проводилась традиционно в рамках краеведения. В 1925 г. в Иркутске состоялся первый Восточно-Сибирский Краеведческий съезд по инициативе ВСОРГО. В 1927 г. в Лиственничном на Байкале была открыта экскурсионная база, образованная в структуре Бюро байкаловедения ВСОРГО. Проводимые экскурсии носили исследовательский характер. Так, профессор Иркутского педагогического института В. Ф. Дягилев в книге «Экскурсии в природу Восточно-Сибирского края», изданной в 1935 г., писал: «Удивительно чистый, лишённый пыли воздух берегов Байкала, обилие солнечного сияния, богатого ультрафиолетовыми лучами, – делают берега Байкала исключительно ценным местом отдыха. Всё, указанное выше, делает Байкал прекрасным местом и для школьных экскурсий» [3, с. 11]. Сам В. Ф. Дягилев проводил геологические и ботанические экскурсии для школьников, учителей школ, членов краеведческих кружков. За август – первую половину сентября 1927 г. базу в селе Лиственничном посетило 75 экскурсантов из Иркутска, Томска, Москвы: «Экскурсанты размещались в 2-этажном доме у Серебренниковой Т. И., которая расквартировывала их за плату по 1 р. 50 к. в сутки за человека» [1]. Собственно, экскурсионным делом, т. е. проведением экскурсий, база занялась в следующий летний сезон 1928 г. 18 июля 1928 г. она приняла первую экскурсионную группу – учащихся из Черемхово. К 15 сентября здесь побывало 300 экскурсантов – туристов из Иркутска, Москвы, с юга и севера СССР. В 1929 г. базу посетили 227 экскурсантов [1].

В 1931 г. база в Лиственничном была передана в ведение ВСКО и ОПТЭ в Иркутске, переименована в «Центральную Байкальскую методическую краеведческую станцию». Некоторые архивные документы дают представление о работе этой станции. Так, экскурсовод краевед-энтузиаст И. И. Веселов представил статистические данные: в 1932 г. посетителей было 690 человек, в том числе были и иностранные туристы, проведено 108 экскурсий, прочитаны лекции на темы «Физико-географический очерк оз. Байкал», «Почему Байкал назван святым морем?» и др. И. И. Веселов представил, например, такую запись: «28 июня 1933 года я принял первую экскурсию Хлебостроя в количестве 74 человек, которых организованно обслужил ночлегом, кипятком, лодкой, музеем и лекцией о Байкале. Туристы остались довольны» [1]. Недостатком работы Восточно-Сибирского ОПТУ можно считать проблему кадровой обеспеченности (на начало 1934 года – 1 оплачиваемый работник), стихийность в организации и самотёк в туристско-экскурсионной работе, слабая повседневная работа с существующими ячейками, отсутствие систематической связи с районами, слабый охват производственных точек [2. Д. 4]. Большой проблемой было отсутствие профессиональных экскурсоводов, методики подготовки и обучения экскурсоводов не существовало, энтузиасты-краеведы проводили экскурсии, основываясь на знаниях предмета исследования.



Краевой Совет ОПТЭ в полной мере начал свою работу только в 1934 г. Он организовывал музейные и городские туристско-экскурсионные мероприятия, массовки и экскурспоходы, производственные экскурсии. ОПТЭ было освобождено от налогов, для туристов существовали железнодорожные льготы, на туристско-экскурсионных базах членам ОПТЭ предоставлялось льготное обслуживание. При Краевом совете ОПТЭ Восточной Сибири были организованы секции горного, водного, лыжного, пешеходного и велотуризма. Зам. пред. крайсовета ОПТЭ Фетисов в марте 1935 г. пишет профессионально и грамотно докладную записку-отчёт о состоянии и работе организации в 1934 г. При отсутствии «сколько-нибудь серьёзной материальной базы», деловой и финансовой поддержки от Центральных комитетов все же до конца года удалось добиться в отношении ОПТЭ некоторого перелома со стороны профсоюзных организаций. Удалось привлечь юридическими членами в свой состав целый ряд крайкомов (Высшей школы и НИУ, Средней школы, Медсантруда, Лечпищепрома, Жилхозяйства, Госучреждений, работников кооперации и др.). Размер взносов от них составил 5700 руб. В докладной записке сообщается о планах ОПТЭ по организации палаточного лагеря для отдыха с пляжем, солярием, спортивной площадкой, лодочно-моторной станцией на одном из островов Ангары; организация базы отдыха в бухте Песчаная на Байкале для отпускников; открытие в Иркутске Дома Туриста для приёма приезжих из центра и районов и многое другое. Но это всё могло быть возможным только при помощи дотаций со стороны Профсоюзов края [2. Д. 4. Л. 10–15]. Всего в 1934 г. в общество было вовлечено 1500 членов. Была организована 91 экскурсия по центральным маршрутам в составе 377 человек; отправлена на озеро Байкал 71 экскурсия с общим участием 1300 человек; принято из центра 13 групп в количестве 102 человека; отправлено 43 детских группы в составе 844 человек; проведено 80 экскурсий городского значения с охватом 320 человек; отправлена экспедиция рабочих Метзавода им. Куйбышева по разведке недр; организованы лыжные походы в колхозы и совхозы с проверкой готовности к весеннему севу [2. Д. 5. Л. 18].

Несмотря на недостатки на начальном этапе, к 1936 г. во многих городах Восточной Сибири уже существовали экскурсионные туристические бюро. В это трагически-финальное время для ОПТЭ аппарат управления Краевого совета ОПТЭ Восточной Сибири бюрократически увеличился и уже состоял из Начальника управления, заорг-консультанта-методиста, инструктора, бухгалтера, врача (по совместительству), агента по снабжению, делопроизводителя-машинистки, уборщика-истопника [2. Д. 4. Л. 18]. Как видно, в штате не было должности экскурсовода, возможно, экскурсионная деятельность осуществлялась консультантом-методистом.

Членские взносы не давали достаточных средств, и ОПТЭ стало предлагать дорогостоящие индивидуальные туры, а также организовывать коммерческие предприятия в виде мастерских-фотографий, кафе-закусочных, полукустарных мастерских и пр. Как хозяйственная единица ОПТЭ оказалась неэффективной, и план работы на 2-ю пятилетку по количеству туристов был провален. Руководство страны сочло нецелесообразным дальнейшее развитие туризма в рамках добровольного общества. ОПТЭ было ликвидировано постановлением Исполнительного Комитета СССР от 17 апреля 1936 г. [7]. Ликвидация ОПТЭ в



1936 г. причинила большой ущерб развитию общественного движения в туризме. Таким образом, после ликвидации ОПТЭ как нерентабельной хозяйственной единицы туристско-экскурсионная деятельность в стране, как и самостоятельный туризм, полностью подпадает под контроль государственных органов, что указывает на консолидацию власти в стране.

К этому моменту в СССР сформировались две крупные организации: Всесоюзный центральный совет профессиональных союзов (ВЦСПС) и Всесоюзный совет физической культуры при Центральном Исполнительном Комитете (ВСФКиС), между которыми и была разделена работа в области туризма и экскурсионного дела. Центральное руководство вновь созданного ТЭУ (Туристско-экскурсионное управление) ВЦСПС главной своей задачей считало совершенствование существующих дорогостоящих туристских маршрутов по стране, которые были недоступны большинству населения. С устранением общественных организаций в городах не проводились мероприятия по пропаганде массового туризма, что вызвало недовольство тысяч путешественников, ранее состоявших в рядах ОПТЭ. Самостоятельный туризм пришёл в упадок: производство туристского инвентаря оставалось на низком уровне, прекратили существование консультационные пункты по туризму, издательство «Физкультура и туризм» прекратило выпуск литературы туристической направленности. Был разработан новый устав ТЭУ, согласно которому стало обязательным создание секций туризма при добровольных спортивных обществах, профсоюзных комитетах заводов, фабрик, учреждений и учебных заведений.

В Иркутской области после ликвидации в апреле 1936 г. ОПТЭ заниматься туристским движением было поручено Облпрофсовету, который просуществовал около года и был, в свою очередь, ликвидирован в июне 1937 г. Частая смена ведомственной власти привела к дисциплинарным нарушениям режима деятельности подчинённых турбаз. Как пример можно упомянуть приказ по Экскурсионному управлению КСПС от 16 июля 1936 г., в котором говорится, что 1 июля на Байкальскую турбазу была направлена группа детей-туристов в количестве 39 человек с путёвкой Краевого Управления. Но начальник базы без разрешения Управления принял группу отдыхающих и стеснил детей. Приехавшая группа «учинила коллективную пьянку, подняла шум, пение, игру на гармонии под покровительственное отношение начальника базы» до 12–1 ночи. «Пьяные люди приставали к девушкам, а отстранённый (начальником Управления) от работы счетовод Райкин допустил явное хулиганство по отношению к детям». Как следствие – приказ о снятии с работы начальника базы [2. Л. 57]. Имело место халатное отношение работников к своим обязанностям: пьянство, прогулы, растрата денежных средств и пропажа продуктовых запасов и дров – являлись самыми частыми причинами увольнений. В начале 1938 г. в Иркутской области был организован и приступил к работе уполномоченный ТЭУ ВЦСПС, в штате которого на тот момент не было ни одного консультанта, инструктора и экскурсовода. Первый консультант был принят на работу в сентябре 1938 г. На должности экскурсоводов и инструкторов набирались случайные люди, не имевшие специального образования и опыта работы. Никакой работы на предприятиях не велось, и клиенты относились с недоверием к вновь созданной организации. В составе работников ТЭУ ВЦСПС по Иркутской области не было альпинистов, поэтому не была организована аль-

пинистская секция. Необходимо также отметить отказ обкомов профсоюзов оказывать помощь туристическому движению.

Время безнадзорности и отсутствия контроля над имуществом ОПТЭ в период 1936–38 гг. и затем передача ТЭУ негативно сказались на состоянии турбаз. Акт проверки дач на Кайской горе, занимаемых ранее ОПТЭ, от 27 февраля 1938 г., составленный инспектором Горздрава в адрес директора ТЭУ ВЦСПС тов. Шутова, говорит о следующих проблемах: трубы железных печей выставлены на одной даче в потолок, на другой – в окно, что нарушает правила противопожарной безопасности; территория всех дач и физкультурных площадок загажена помоями и шлаком; проживание в дачах посторонних людей с семьями [2. Д. 4. Л. 26]. И все же в 1938 г., скорее благодаря энтузиазму учащихся, удалось провести ряд организованных политических мероприятий для отчёта перед Центром: восхождение на вершину гор Хамар-Дабан группы в составе 31 человека, приуроченное к Выборам в Верховный Совет; восхождение группой студентов Горного института на вершину горы Мунку-Сардык, приуроченное к 20-летию Комсомольской организации; велопробег группой из 4 человек. Всего участие в мероприятиях приняли 50 человек, что, безусловно, не относилось к понятию массового движения. Вершины Хамар-Дабана и Саян пользовались у начинающих альпинистов большой популярностью. Восхождения на них широко освещались в местной периодической печати, стенгазетах и в туристских уголках. Так, в одной из статей за 1940 г. за подписью методиста ТЭУ А. Поповой мы встречаем: «Наши Иркутяне также проводят восхождения на местные вершины Хамар-Дабана и Мунку-Сардыка, которые по трудности своей далеко уступают Кавказским горам и Памиру, но и эти восхождения оставляют массу впечатлений и дают навыки горных восхождений» [2. Д. 4].

Ранее установленные ОПТЭ маршруты не прорабатывались до 1939 г. и носили трафаретный характер. Массовая работа по пропаганде туризма в 1938 г. ограничивалась передачей по радио лекций, в том числе профессора Г. Ю. Верещагина, об уникальности озера Байкал и рассылкой проектов работы секций по предприятиям, вузам и техникумам. И все же надо отметить и положительные изменения в работе ТЭУ, деятельность которого постепенно усиливалась и совершенствовалась. Все самостоятельные туристы снабжались маршрутными книжками, которые являлись походным документом, позволяющим льготно пользоваться дорожным транспортом, консультациями организации, прокатными пунктами снаряжения. Книжки выдавались после оформления и консультирования групп, и в книжках отмечалось прохождение маршрута. Здесь интересен документ от 27 июля 1940 г. от директора ТЭУ ВЦСПС в адрес уполномоченного ТЭУ ВЦСПС по Иркутской области, разъясняющий неправомочность его при выдаче книжек самостоятельным туристским группам информирования их о талонах на питание, которые в книжках не предусмотрены [2. Д. 37. Л. 10].

В 1938 г. ТЭУ ВЦСПС по Иркутской области был разработан «Справочник-путеводитель экскурсионных маршрутов по городу и Иркутской области». В 1939–40-х гг. разработанные городские маршруты предлагались экскурсантам для знакомства с промышленными предприятиями и памятниками старины, а также музеями областного центра и памятниками революции:

Маршрут № 1, Кировский район: Обувная фабрика, Слюдяная фабрика, Дворец пионеров.

Маршрут № 2, Кировский район: шлакобетонный завод, Детский парк культуры и отдыха, Богоявленский собор, Спасская церковь, чаепрессовочная фабрика, дрожжевой завод.

Маршрут № 3 – «Историко-революционные памятники и музеи» (продолжительность 2 дня), Кировский район: Белый дом, Краеведческий музей, Геологический музей, Дом Санкультуры, Дом нелегального проживания Кирова С. М. (ул. Халтурина).

Маршрут № 4, Кировский район: артель Культпромкомбината, Иерусалимское кладбище (посещение могил участников польского восстания 1863–64 гг. Станиславского, Ясинского, Рыхлинского и писателя Загоскина), здание Большой Крестовской церкви, трикотажная фабрика на ул. Красного Восстания.

Маршрут № 5 – «Маратовское предместье», Сталинский район: Завод им. Куйбышева, территория Гидропорта (посещение могил семьи Трубецких, декабриста Панова Н. А., мореплавателя Шелехова Г. И.), шубно-овчинное и кожевенное производство, цех завода Облместпрома, цеха артели «Прогресс», «Ирметаллист», «Электрокраска», Знаменское кладбище.

Маршрут № 6 – «Рабочее предместье», Сталинский район: мебельная фабрика, рыбокопильный завод, пивоваренный завод, стадион «Динамо», Детская малая Восточно-Сибирская железная дорога, дома декабристов Трубецкого С. П., Волконского С. Г.

Маршрут № 7 – «Предместье Свердлово», Свердловский район: здание Большого штаба Красной Гвардии, Иркутский железнодорожный мост, здание Физио-терапевтического института, устье реки Кая, макаронная фабрика.

Маршрут № 8 – «Посёлок Подгорно-Жилкино»: мясокомбинат, мыловаренный завод.

Маршрут № 9 – «Посёлок Лисиха»: Ангарский лесозавод, метеорологическая обсерватория, сейсмическая станция.

Маршрут по Иркутску (продолжительность 10 дней, стоимость 210 рублей, сезонность: июнь – сентябрь): музеи, картинная галерея, астрономическая обсерватория, чаепрессовочная фабрика, пимокатная фабрика, кожевенный завод, слюдяная фабрика [2. Д. 13. Л. 16–21].

Здесь заметно сегментирование плана города на тематико-временные периоды, что говорит о методическом подходе к городской экскурсионной деятельности. В ходе экскурсий экскурсанты могли узнать о том, сколько молодых квалифицированных кадров было подготовлено тем или иным предприятием [4, с. 10], какие премии и за что имеет предприятие, ознакомиться с образцами продукции предприятий, посетить места районов, связанные не только с революционными событиями, но и историей развития города и его культуры.

Экскурсионные направления по Иркутской области, разработанные ТЭУ ВЦСПС Иркутской области к 1939 г., были представлены следующими маршрутами: Посёлок Аршан – 15 дней, Иркутск – Бухта Песчаная – 3 дня, Иркутск – Братские Пороги – 15 дней, Иркутск – Манзурка – 6 дней, Нижнеудинские пещеры и водопад Ук – 10 дней, Иркутск – Балаганск – Новая Уда – 10 дней. На маршрутах были запланированы не только посещения природных памятников и объектов, связанных с большевистской революционной

историей страны, но и строительных площадок и действующих предприятий области [2. Д. 13. Л. 16–21].

При всех кадровых недостатках в деятельности ТЭУ в 1938 г. было проведено 353 экскурсии, охватившие 7537 человек. Летом 1938 г. турбаза в селе Лиственничное приняла 1600 человек, базу выходного дня на Кайской горе посетили 2500 человек, палаточный лагерь близ станции Михалёво также принимал туристов. Во второй половине 1938 г. деятельность областного ТЭУ ВЦСПС активизировалась: на большинство предприятий города начали работу турорганизаторы, которые 1 декабря 1938 г. приступили к работе по разработке туристических мероприятий на 1939 г. Планировалось организовать лодочный проплыв вокруг оз. Байкал, составить подробное описание внутриобластных самостоятельных туристических маршрутов, разработать путеводитель маршрутов, включающих в себя памятники Гражданской войны. С промышленными предприятиями города и частью районных заключены договоры на плановый пропуск экскурсий на летний сезон 1939 г. Силами коллективов Иркутского государственного университета и Иркутского Горного института организованы альпинистские секции для студентов и преподавателей. По итогам работы за 1938 г. Областное ТЭУ ВЦСПС пришло к необходимости постройки вблизи от г. Иркутска базы выходного дня, функционирующей круглый год. Областная Плановая комиссия поддерживает постройку базы, Горсовет выражает согласие выделить земельный участок только в размере 1 га в районе р. Каи, хотя правление ТЭУ ВЦСПС запрашивало участок в размере 3 га земли [6. Л. 21]. В 1939 г. сотрудники ТЭУ ВЦСПС приступили к разработке экскурсионных маршрутов для детей школьного возраста. Объектами посещения становятся пос. Смоленщина – место ссылки декабриста А. Бесчастного, д. Пивовариха, совхоз им. 1 Мая, окрестности оз. Байкал, поход на ледокол «Ангара» – место гибели нескольких десятков большевиков во время Гражданской войны [5. Л. 26]. Разработаны маршруты организованных экскурсионных поездок по Иркутской области, перечисленных с указанием длительности и стоимости экскурсии [5. Л. 16–21]. Подробно разрабатывалось направление «Аршан» для массового туризма. Проводились исследовательские работы по изучению флоры и фауны «Сибирской Швейцарии». Объекты посещения городских экскурсионных групп были перечислены в «Справочнике-путеводителе экскурсионных маршрутов по городу и Иркутской области» И. Д. Березовского [5. Л. 16–21]. На основании приказа ТЭУ ВЦСПС от 15 мая 1941 г. ТЭУ ВЦСПС по Иркутской области было ликвидировано, всё имущество управления, включая базы отдыха на Кайской горе и станции Михалёво, было передано ДОРПРОФСОЖу Восточно-Сибирской железной дороги [8. Л. 1]. С наступлением Великой Отечественной войны экскурсионно-туристская активность в области была приостановлена.

Таким образом, на протяжении всего изучаемого периода обучение экскурсионному делу не выделялось в отдельное направление, оно носило стихийный, эпизодический характер. Экскурсии проводили энтузиасты-краеведы, которые, конечно, обучали экскурсоводов-практиков и даже издавали брошюры о туристских ресурсах края, но этот процесс носил стихийный, бессистемный характер и не проводился на научно-методической основе. Наблюдая процесс развития экскурсионно-туристского дела в Прибайкалье, надо отметить изме-



нение его чисто краеведческой и исследовательской направленности, присущей ему в конце XIX – начале XX в., в пользу массовости спортивно-оздоровительного движения в советский период. Научность в исследовании природы в большей степени уступила место ознакомительности и активному отдыху трудящихся масс. Процесс трансформации управления туристским движением в стране был сложным в своей стихийности и в результате забюрократизированным, что приводило к импульсивному и неустойчивому развитию экономических отношений в туризме. В этот период в основном экскурсионно-туристская деятельность опиралась на энтузиазм молодёжи через членство в добровольных обществах и лишь незначительную помощь от профсоюзов. Экскурсионное дело на многие десятилетия (вплоть до 1990-х гг.) стало политизированным. Пролетарский туризм в предвоенный период был направлен в русло решения таких первоочередных государственных задач, как пропаганда идеологии КПСС и формирование военно-патриотического мировоззрения допризывников через организацию походов и освоение территорий страны, развитие альпинизма и лыжного туризма, ориентирование на местности. Уделялось много внимания физической культуре и спорту. Силами туристов оказывалась помощь народному хозяйству в период посевной и уборочной. И, несмотря на жизненные трудности этой эпохи, в СССР развивалась наука, делались открытия и туризм того периода имел огромное значение в формировании человека нового времени, в расширении его сознания через приобщение к краеведению, стремление к познанию природы территорий страны, её истории и многонациональной культуры.

## Список литературы

1. Государственный архив Иркутской области (ГАИО), Ф. Р. – 2693 [И. И. Веселов]. Оп. 1. Д. 16.
2. Государственный архив Новейшей истории Иркутской области (ГАНИИО), Ф. Р. – 795 (Туристско-экскурсионное управление ВЦСПС по Иркутской области. 1935–1941 гг.). Оп. 1.
3. Дягилев, В. Ф. Экскурсии в природу Восточно-Сибирского края (геологические и ботанические) / В. Ф. Дягилев. – М. ; Иркутск, 1935. – 184 с.
4. Кузнецова, М. В. Экскурсоведение: история, методика, практика : учеб. пособие / М. В. Кузнецова. – Иркутск: Изд-во Иркут. гос. ун-та, 2009. – 274 с.
5. Описание экскурсионных маршрутов для детей школьного возраста // ГАНИИО, Ф. Р. – 795. Оп. 1. Д. 13.
6. Постановление Президиума Иркутского городского совета от 8 июня 1936 года // ГАНИИО. Ф. Р. – 795. Оп. 1. Д. 4.
7. О ликвидации всесоюзного общества пролетарского туризма и экскурсий [Электронный ресурс] // Постановление ЦИК СССР от 17.04.1936. – URL: <http://www.ALPPP.ru/law/zdravoohranenie--fizicheskaja-kultura-i-sport--turizm--ekskursii/5/postanovlenie-cik-sssr-ot-17-04-1936.html>. (дата обращения: 30.11.2017).
8. Приказ по ТЭУ ВЦСПС по Иркутской области от 24 мая 1941 года // ГАНИИО, Ф. Р. – 795. Оп. 1. Д. 49.
9. Собрание узаконений и распоряжений правительства за 1920 г. Управление делами Совнаркома СССР. – М., 1943. – С. 687–689.



## Teaching Organizing the Excursions and Tourism and Excursion Service Development in Irkutsk and Pribaikalie in XIX – the 1<sup>st</sup> Half of the XX Century

**Kuznetsova M. V., Vlasov A. F.**  
*Irkutsk State University, Irkutsk*

**Abstract.** *This article deals with the problems of teaching organizing the excursions and the development of the tourism and excursion service and local studies in Irkutsk and in Pribaikalie. The authors describe the activities of the enthusiasts, scientific societies in the XIX<sup>th</sup> century and the organizations having been the originators of the tourism and excursion service development in Irkutsk region during the soviet period.*

*The attention is also paid to the process of the management transformations in tourism during the 20-30<sup>th</sup> years of the XX<sup>th</sup> century and to the problems of tourism and excursion service development and teaching in so-called “golden decade” of the national local studies.*

*In the paper the evolution of views on the tourism and excursion activities, from the way of leisure’ organization and obtaining knowledge in the XIX<sup>th</sup> century to the way of social activity development and ideological upbringing during the soviet period is noted.*

**Keywords:** *teaching, tourism and excursion service, local studies, Pribaikalie, Irkutsk.*

**Кузнецова  
Марина Валерьевна**

*кандидат исторических наук, до-  
цент, доцент кафедры прикладной  
информатики и документоведения*

*Иркутский государственный универ-  
ситет*

*664003, г. Иркутск, ул. К. Маркса, 1*

*тел.: 8(3952)426417  
e-mail: mv39@yandex.ru*

**Kuznetsova  
Marina Valerievna**

*Candidate of Sciences (History),  
Associate Professor, Associate  
Professor of Applied Information  
and Document Sciences Department*

*Irkutsk State University*

*1 K. Marx St, Irkutsk, 664003*

*tel.: 8(3952)426417  
e-mail: mv39@yandex.ru*



**Власов  
Александр Федорович**

*старший преподаватель кафедры  
туризма*

*Иркутский государственный универ-  
ситет*

*664003, г. Иркутск, ул. К. Маркса, 1,*

*тел.: 8(3952)243244*

*e-mail: achmedved@inbox.ru*

**Vlasov  
Aleksandr Fedorovich**

*Senior Lecturer of Tourism  
Department*

*Irkutsk State University*

*1 K. Marx St, Irkutsk, 664003*

*tel.: 8(3952)243244*

*e-mail: achmedved@inbox.ru*

УДК 372.65

## Способы предупреждения и корректировки интерференционных ошибок при обучении русскому языку как иностранному и как неродному

Ю. А. Арская, А. А. Мамедов

*Иркутский государственный университет, г. Иркутск*

### Аннотация.

*Данная работа посвящена анализу опыта обучения русскому языку как иностранному и как неродному. В центре внимания находятся проблемные в аспекте интерференции участки фонетической системы, обнаруживающиеся как при обучении носителей языка, близкородственного по отношению к русскому (польский), так и тех, родной язык которых не является таковым (армянский, киргизский, таджикский, чеченский). Предлагается система упражнений для предупреждения и корректировки интерференционных ошибок.*

### Ключевые слова:

*интерференция, инофоны, билингвы, фонетические ошибки, методика преподавания русского языка как иностранного.*

Дата поступления  
статьи в редакцию:  
19 февраля 2018 г.

За время реализации с 2014 года на факультете филологии и журналистики Иркутского государственного университета магистерской программы «Преподавание русского языка как иностранного» (по направлению 45.04.01 Филология) накоплен довольно большой методический опыт, полученный в результате прохождения магистрантами разного рода практик (учебной и производственной), во время которых они пробовали себя как преподаватели русского языка как иностранного. Материал (ошибки и упражнения, направленные на их предупреждение и исправление), который анализируется ниже, собран на основе работы с двумя разными группами:

1) польские студенты, обучающиеся в Университете

имени Адама Мицкевича в Познани по направлению подготовки «Русская филология»;

2) иркутские школьники 5 класса, родными языками которых являются армянский, киргизский, таджикский или чеченский.

Выбор в качестве материала для анализа результатов работы именно с этими группами обусловлен исследовательским намерением сопоставить влияние интерференции в случае взаимодействия, с одной стороны, близкородственных языков (польский и русский) и, с другой, – неблизкородственных (русский и армянский, киргизский, таджикский, чеченский).

Среди группы 1 встретились только инофоны, а среди группы 2 – и инофоны, и билингвы. Последнее обстоятельство связано с тем, что кто-то из этих школьников недавно приехал в Россию и не использовал или почти не использовал до этого русский язык (подгруппа 2 а), а кто-то родился здесь и применяет в бытовой сфере русский язык наравне с родным (подгруппа 2 б). В случаях 1 и 2 а мы имеем дело с русским языком как иностранным (далее – РКИ), а в случае 2 б – с русским языком как неродным (далее – РКН).

Цель данной работы – описать некоторые проблемы, связанные с интерференцией, и представить способы их решения, которые были разработаны во время обучения инофонов и билингвов РКИ и РКН.

Интерференция, то есть уподобление отдельных черт неродного языка особенностям родного, частичное отождествление и смешение языков, представляет особый интерес, потому что является одной из главных причин, порождающих ошибки и сложности в овладении русским языком.

Стоит отметить, что в современной науке имеются две основные классификации интерференции. В зависимости от языка-источника выделяют межъязыковую и внутриязыковую интерференцию. Межъязыковая интерференция «возникает по причине существования различий в системе родного и неродного языка на уровне значения и употребления» [2, с. 10]; а внутриязыковая – это «взаимодействие языковых единиц и правил обращения с ними внутри изучаемого языка, приводящее к ошибке» [3, с. 143]. В зависимости от уровней языка выделяют фонетическую, лексическую, морфологическую и синтаксическую интерференцию. Остановимся подробнее на фонетической интерференции.

При работе с группой 1 на фонетическом уровне были выявлено 5 проблемных участков. Далее представим их и некоторые упражнения, направленные на устранение соответствующих интерференционных ошибок. При этом будем опираться на магистерскую диссертацию Д. А. Лукьянова «Интерференция как проблемный участок в преподавании русского языка как иностранного», написанную под руководством Ю. А. Арской; выявленные им проблемы русско-польской фонетической интерференции описаны также в его статье [6].

1. Отсутствие редукции гласного после мягкого перед твёрдым (сегодня[’а]шний)

Для того чтобы устранить данную проблему, необходимо объяснить правила, связанные с распределением звуков по позициям, обратить внимание студентов на то, что в русском языке есть две степени редукции. Представленное ниже задание составлено как раз с учётом этого.

В предложенных ниже словах, слушая диктора (учителя), запишите звук, который должен произноситься на местах пропуска. Обязательно указывайте

мягкость впереди стоящего согласного, если таковая имеется. Прочитайте данные слова.

Образец: характ[ʼɫ]р.

Характ[ ]р, характ[ ]рный, характ[ ]ристика, характ[ ]ризовать, земл[ ], земл[ ]ной, подз[ ]мный, подз[ ]мельный, подз[ ]мка.

Как видим, данное задание ориентировано на проверку того, как говорящими усвоен принцип позиционного чередования гласных. Необходимость такого типа заданий имеет большое значение для носителей польского языка, так как они позволяют улучшить навыки произношения редуцированных гласных и помогают предупредить интерференцию.

2. Полная или частичная замена фонетического облика слова (евро-а[з'атыц]кий вместо евроазиатский под влиянием польского euroazjatycki [euroaz'jatyck'i])

Приведём пример упражнений, которые можно использовать для предотвращения ошибок, связанных с искажением фонетического облика слова. Инофонам предлагается список географических наименований, при произнесении которых может наблюдаться интерференция, основанная на автоматизме языкового навыка. В этот список включены слова, содержащие звуки или группу звуков, которые под влиянием польского языка могут быть произнесены неверно. Отметим, что в данном списке географических наименований параллельно представлены польские аналоги русских слов. Это в свою очередь позволяет обратить внимание на существующие различия в произношении близких по звучанию слов. Предложенный список дополнен прилагательными, образованными от существительных. Наличие в списке прилагательных необходимо для того, чтобы носители польского языка имели возможность увидеть, с помощью каких аффиксов они образуются (см. табл. 1).

Таблица 1

**Образование относительных прилагательных от географических  
наименований в русском и польском языке**

|                 |            |                     |               |
|-----------------|------------|---------------------|---------------|
| Москва          | Moskwa     | московский          | moskiewski    |
| Санкт-Петербург | Petersburg | петербургский       | petersburgski |
| Россия          | Rosja      | русский; российский | rosyjski      |
| Азия            | Azja       | азиатский           | azjatycki     |
| Минск           | Mińsk      | минский             | miński        |
| Челябинск       | Czelabińsk | челябинский         | czelabiński   |

Формулировка задания тогда может выглядеть следующим образом:

*Образуйте форму прилагательного от данных существительных.*

Киев →

Сибирь →

Алтай →

Краков →

Нева →

Нижний Новгород →

Дальний Восток →

Санкт-Петербург →

3. Произношение звуков, не характерных для русского языка (лю[дз']и в И. п. мн. ч. от слова человек)

Для устранения проблем, связанных с появлением ошибочных



звук, предлагаем выполнение следующего задания.

*Прочитайте предложенные ниже слова, напишите их в форме Р. п., обратите внимание на ударение. После завершения задания прочитайте слова в И. п. и Р. п.*

- а) люди, медведь, дождь, гвоздь, лебедь, вождь;
- б) ночь, печь, речь, мелочь, печать, печаль, дочь.

Слова в данном упражнении выбраны с учётом наличия в них звуков [ч'] и [д'], что позволяет отработать навык их произношения и предотвратить случаи их замены. Стоит заметить, что при образовании у данных слов форм Р. п. в некоторых из них происходит переход ударения с одного гласного на другой. Таким образом, упражнение также позволяет отрабатывать навык постановки ударения в русском языке.

Необходимо отметить, что данное упражнение после выполнения всех условий задания дополняется ниже представленным материалом, основанным на сравнении похожих слов русского и польского языков. Основная задача данного материала, оформленного в виде таблицы (см. табл. 2), – обратить внимание студентов на звуки, которые в русском и польском языке используются в одной и той же позиции.

Таблица 2

## И. п. и Р. п. мн. ч. существительных на [ч'] и [д']

| И. п.   | Р. п.   | Mianownik  | Dopełniacz   |
|---------|---------|------------|--------------|
| люди    | людей   | ludzie     | ludzi        |
| медведь | медведя | niedźwiedź | niedźwiedzia |
| гвоздь  | гвоздя  | gwóźdź     | gwoździa     |
| лебедь  | лебедя  | łabędź     | łabędzia     |
| вождь   | вождя   | wódz       | wodza        |
| ночь    | ночи    | noc        | nocy         |

Итак, сравнительный анализ звуков, находящихся в одной и той же позиции в польском слове и его русском эквиваленте, помогает заострить внимание учащихся на межъязыковых различиях с целью предупреждения фонетических ошибок.

### 4. Произношение призвука [с] на конце инфинитивов (учитьс).

Устранение этого призвука необходимо из-за создаваемого им сходства звукового оформления суффикса инфинитива с аффрикатой [ц]. Для усвоения данного материала предлагаем студентам следующее упражнение.

*Прочитайте за диктором (учителем) инфинитивы на русском языке и их аналоги на польском. При этом обращайтесь внимание, что на конце не должно употребляться никаких призвуков.*

Таблица 3

## Инфинитивы на –ть в русском языке и их польские аналоги

|          |         |
|----------|---------|
| писать   | pisać   |
| рисовать | rysować |
| лежать   | leżeć   |
| любить   | lubić   |
| петь     | śpiewać |
| умереть  | umrzeć  |

5. Неправильная постановка ударения, вызванная влиянием как польского, так и русского языков (*оказалОсь*).

Особое внимание необходимо уделить случаям, в которых при словоизменении или словообразовании может происходить перенос ударения с одного места на другое. Для того чтобы предотвратить ошибки, связанные с неверной постановкой ударения, необходимо предложить выполнение такого задания, в котором подобраны слова, при словоизменении которых ударение переходит на другой слог, а при словообразовании падает на разные морфемы. Таким образом, данные упражнения позволяют осваивать некоторые закономерности в постановке русского ударения, а также помогают студентам понять принципы словообразования и словоизменения.

*Найдите в словаре прилагательные, образованные от данных существительных. Поставьте ударение в них.*

*Образец:* экономика → экономический.

История, литература, кожа, скорость, кошка, лето, центр, озеро.

Поставьте данные существительные в форму мн. ч. Отметьте во всех словах и словоформах ударение.

*Образец:* слеза – слёзы.

Звезда, жена, счёт, стекло, здание, стена.

Благодаря выполнению такого рода упражнений формируются фонетические навыки, связанные с правильной постановкой ударения в словах русского языка. Тем самым уменьшается вероятность возникновения интерференции.

Далее рассмотрим фонетические ошибки, обнаруженные при работе со школьниками (группа 2). Отметим, что проблема детского билингвизма является актуальной как в современной лингвистике, так и в методике преподавания РКН, о чём свидетельствует ряд работ [4], [5], [7], [8].

Анализ фонетической системы армянского, киргизского, таджикского и чеченского языков в сопоставлении с русским позволил спрогнозировать как общие проблемные для инофононов и билингвов явления, свойственные фонетической системе русского языка, такие как твёрдость – мягкость согласных, подвижное ударение, наличие редукции, аккомодации и ассимиляции, сложные для произнесения звуки [ц], [щ], так и специфические отличия каждого языка, такие как отсутствие в киргизском языке исконных звуков [в], [в'], [х], [х'], [ц], [ф], [ф'] или утрата [й] в чеченском языке.

1. Твёрдость – мягкость согласных

При произношении всех мягких согласных язык продвигается вперёд, а губы слегка растянуты. Наиболее надёжной методикой обучения является наблюдение вместе с учащимися за работой речевого аппарата, которое можно организовать как артикуляционную пятиминутку или как часть занятия по теме «Фонетика». Некоторые преподаватели советуют учащимся при произнесении мягкого звука улыбаться, так как при таком положении речевого аппарата освоение методики произнесения мягкого согласного происходит легче.

Кроме этого, для тренировки восприятия звуков, отличающихся по признаку твердости–мягкости, можно предложить следующее упражнение:

*Послушайте учителя, вставьте в слова пропущенные буквы.*

а) Учи....., учите....., гу....., де....., восе....., осе.....

б) Ко.....ки, Са.....ка, са.....ки, га.....ка, га.....ка, А.....пы.

*Список слов для диктовки:*

- а) учить, учитель, гусь, день, восемь, осень;
- б) коньки, Санька, санки, галька, галка, Альпы.

## 2. Подвижность и разноместность ударения

Как известно, в русском языке ударение разноместное (может падать на любую часть слова) и подвижное (может перемещаться на другой слог при изменении формы слова), что вызывает орфоэпические трудности даже у людей, для которых русский является родным. Однако, несмотря на кажущуюся произвольность постановки ударения, есть некоторые тенденции, проявляющиеся при формообразовании и словоизменении, поэтому основными окажутся упражнения на запоминание ударения в начальной форме, а также наблюдение за его перемещением при словоизменении и словообразовании. Рассмотрим следующее упражнение:

*Поставьте ударение в существительном и образованном от него прилагательном.*

*Образец:* нóчь – ночнóй.

Мясо – мясной, голова – головной, дверь – дверной, овощ – овощной, обувь – обувной, река – речной, область – областной, скорость – скоростной, цепь – цепной, возраст – возрастной, цвет – цветной.

## 3. Редукция гласных

В армянском, киргизском, таджикском, чеченском языках отсутствует явление редукции, при котором безударные гласные изменяются качественно и количественно, а правописание вышеперечисленных языков ориентировано на звучание. Данные факты обуславливают отсутствие у детей-инофонов сформированных навыков проверки гласного звука в слабой позиции, необходимых для верного графического оформления словоформ русского языка. Эти навыки формируются у русских монолингвов в начальной школе, поэтому, если инофон пришёл в среднее звено русскоязычной школы, учителю необходимо в кратчайшие сроки сформировать эти навыки, используя методики преподавания русского языка в начальной школе. При этом преподавателю необходимо сформировать у ребёнка-инофона механизм проверки до того, как начнётся изучение новых орфограмм, поэтому наиболее удачной окажется организация работы инофонов, основанная на самостоятельном наблюдении данного механизма с помощью карточек. Предлагаем для этого следующее задание:

*Выделите корни в приведённых однокоренных словах, поставьте ударение.*

Дом, домик, домашний.

Дать, подать, подавать, раздавать, создавать, передавать, выдавать, издать.

## 4. Особенности артикуляции и дифференциации отдельных звуков

Отработка различения и графического оформления звука [й] для носителя чеченского языка может быть организована с помощью соотнесения транскрипции и графического облика слова. Работа над формированием орфографических навыков должна быть сопряжена с обучением морфемному членению. Предлагаем следующее задание, направленное на формирование данных навыков:

*Прочитайте фонетическую запись и передайте получившееся слово графически. Выполните задание по образцу.*

*Образец:* [сйэс'т'] – съесть.

[в'йуга] – .....

[в'эр'] – .....

Как отмечает исследователь интерференции при переводе В. В. Алимов, «иностранноязычный акцент, возникающий в результате межъязыковой интерференции, неизбежно «выдаёт» говорящего на всех языковых уровнях, проявляясь в нарушениях фонетической, лексической, грамматической, стилистической норм реализации системы изучаемого языка. Однако на фонетическом уровне эти нарушения особо заметны, устойчивы и, как правило, приводят к наибольшим затруднениям в общении с носителем иностранного языка» [1, с. 33]. Фонетические трудности могут сохраняться даже у владеющих неродным языком на высоком уровне при отсутствии серьёзных проблем, связанных с лексикой, морфологией и синтаксисом. Таким образом, акцент как результат проявления фонетической интерференции, является одной из самых сложных проблем, с которыми может столкнуться человек, обучающийся неродному языку.

Как показал анализ, с явлением межъязыковой интерференции сталкиваются все инофоны и билингвы. Осваивая близкородственный язык, человек, с одной стороны, находится в условиях, позволяющих за короткие сроки освоить его, поскольку языки одной группы, как, например, славянские, на всех уровнях имеют большое количество сходных черт. С другой стороны, требуется большой опыт общения на близкородственном языке и продолжительная работа по его изучению в сопоставительном аспекте, чтобы в сознании владеющего двумя языковыми системами произошла систематизация общего и различного на всех языковых уровнях. Что касается детей-билингвов, которые осваивают РКН, являющийся для них неблизкородственным, то последнее обстоятельство упрощает для них процесс овладения фонетическими нормами, отсутствующими в их родном языке, хотя также требуется большая и последовательная работа, которую должен организовать учитель, чтобы довести умение до автоматизма.

### Список литературы

1. Алимов, В. В. Интерференция в переводе (на материале профессионально ориентированной межкультурной коммуникации и перевода в сфере профессиональной коммуникации) / В. В. Алимов. – М. : Комкнига, 2011. – 232 с.
2. Балыхина, Т. М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового) : учебное пособие для преподавателей и студентов / Т. М. Балыхина. – М. : Изд-во Рос. ун-та дружбы народов, 2007. – 185 с.
3. Вавилова, Е. Н. Лексическая интерференция в речи китайских учащихся / Е. Н. Вавилова // Молодой учёный. – 2011. – № 7. – Т. 1. – С. 143–146.
4. Лещенко, Ю. Е. Становление лексикона билингва: по данным ассоциативного эксперимента : автореф. дис. ... канд. филол. наук 10.02.19 / Ю. Е. Лещенко. – Пермь, 2005. – 18 с.
5. Лики билингвизма : сб. статей / Институт лингвистических исследований РАН ; отв. ред. С. Н. Цейтлин. – СПб. : Златоуст, 2016. – 264 с.
6. Лукьянов, Д. А. Фонетическая сторона интерференции как проблемный участок в преподавании русского языка польским студентам // Фундаментальная и прикладная наука: основные итоги 2016 г. : Мат-лы II Ежегодной междунар. науч. конф.



15–16 декабря 2016 г., Санкт-Петербург, Россия – Северный Чарльстон, Южная Каролина, США. – North Charleston : CreateSpace, 2016. – С. 55–58.

7. Специфика преподавания русского языка как неродного в условиях общеобразовательной школы : методические рекомендации для учителей русского языка Иркутской области / С. Н. Гафарова, А. А. Мамедов, О. Л. Михалёва [и др.] ; под общ. ред. М. Б. Ташлыковой. – Иркутск : ИГУ, 2017. – 82 с.

8. Цейтлин, С. Н. Освоение языка ребёнком в ситуации двуязычия : научная монография / С. Н. Цейтлин, Г. Н. Чиршева, Т. В. Кузьмина. – СПб. : Златоуст, 2014. – 139 с.



## Methods for Preventing and Correcting Interference Mistakes while Teaching Russian as a Foreign Language and Non-native Language

**Yu. A. Arskaya, A. A. Mamedov**

*Institute of Philology, Foreign Languages and Media Communications, Irkutsk State University, Irkutsk*

**Abstract.** *The article deals with the analysis of the experience of teaching Russian as a foreign language and non-native language. The focus is on the phenomena of the phonetic system that are problematic in terms of interference. These phenomena are found both in teaching native speakers of the language which is closely related to Russian (Polish), and those speakers whose native language is not closely related to Russian (Armenian, Kyrgyz, Tajik, Chechen). The system of exercises for preventing and correcting interference mistakes is proposed.*

**Keywords:** *interference, non-native speakers, bilinguals, phonetic mistakes, methods of teaching Russian as a foreign language.*

**Арская  
Юлия Александровна**

*кандидат филологических наук,  
доцент, доцент кафедры русского  
языка и общего языкознания*

*Институт филологии, иностран-  
ных языков и медиакоммуникации,  
Иркутский государственный уни-  
верситет*

*664003, г. Иркутск, ул. К. Маркса, 1*

*тел.: 8(3952)243244  
e-mail: juliaarskaja@mail.ru*

**Arskaya Y  
uliya Alexandrovna**

*Candidate of Sciences  
(Phylology), Associate Professor,  
Associate Professor of the  
Department of the Russian  
Language and General Linguistics*

*Institute of Philology, Foreign  
Languages and Media  
Communications,  
Irkutsk State University*

*1 K. Marx St, Irkutsk, 664003*

*tel.: 8(3952)243244  
e-mail: juliaarskaja@mail.ru*



**Мамедов**  
**Ахмед Алипашевич**

*старший преподаватель кафедры  
русского языка и общего языкозна-  
ния*

*Институт филологии, иностран-  
ных языков и медиакоммуникации,  
Иркутский государственный уни-  
верситет*

*664003, г. Иркутск, ул. К. Маркса, 1*

*тел.: 8(3952)243244  
e-mail: achmedved@inbox.ru*

**Mamedov**  
**Akhmed Alipashevich**

*Senior Lecturer of the Department  
of the Russian Language and  
General Linguistics*

*Institute of Philology, Foreign  
Languages and Media  
Communications,  
Irkutsk State University*

*1 K. Marx St, Irkutsk, 664003*

*tel.: 8(3952)243244  
e-mail: achmedved@inbox.ru*

УДК 371.037

## Физическая подготовка гимнасток в спортивной аэробике на тренировочном этапе

**А. П. Зыкова**

*Спортивная школа «Спарта», г. Иркутск*

**Е. В. Воробьёва**

*Российский государственный университет физической культуры,  
спорта, молодёжи и туризма, г. Иркутск*

### Аннотация.

*В статье представлен разработанный план физической подготовки гимнасток в годичном цикле подготовки на тренировочном этапе. В основу планирования было заложено трёхцикловое планирование годичного цикла. Первый макроцикл был основан на теории Л. П. Матвеева, второй и третий – на теории Ю. В. Верхошанского. Исходя из чего в первом макроцикле планирование строилось с применением линейно восходящей формы динамики тренировочной нагрузки. Во втором и третьем макроциклах планирование строилось на основе «блоковой периодизации». При построении планирования за основу была взята интенсивность тренировочной нагрузки.*

### Ключевые

#### слова:

*физическая подготовка, спортивная аэробика, интенсивность тренировочной нагрузки.*

Дата поступления  
статьи в редакцию:  
12 марта 2018 г.

### Введение

Спортивная аэробика является синтезом элементов оздоровительной аэробики, спортивной, художественной гимнастики и акробатики. Является ациклическим сложнокоординационным видом спорта с выраженной атлетической направленностью [4]. Для того, чтобы обеспечить рост спортивных результатов в аэробике, необходимо развивать у спортсменов общую и специальную выносливость, динамическую и статическую гибкость, силовые способности, взрывную силу, скоростно-силовые способности, координационные способности и вестибулярную устойчивость.

На основании трудов таких авторов, как В. Е. Борилкевич, Н. Н. Кузьмин и А. А. Сомкин, можно сделать вывод о том, что при выполнении соревновательного упражнения в спортивной аэробике, частота сердечных сокращений спортсмена на протяжении всей программы держится на уровне, близком к максимуму. Что даёт основание отнести спортивную аэробику к видам спорта, требующим предельной мобилизации физических усилий.

Выполнение соревновательной программы обеспечивается в основном за счёт анаэробных источников энергии, что сопровождается повышенной концентрацией лактата в мышцах. Данный процесс оказывает неблагоприятное влияние на координацию спортсмена и точность движений.

А структура и состав соревновательной композиции в спортивной аэробике должны удовлетворять множеству критериев, таких, как эстетичность исполнения, артистичность и сложность соревновательного упражнения. Помимо этого, необходимо соблюдать минимально возможный расход энергии, так как экономичность при выполнении соревновательного упражнения – наиболее общий критерий оптимальности [2].

В связи с упомянутым выше необходимо грамотно планировать процесс физической подготовки в спортивной аэробике на тренировочном этапе, учитывая интенсивность тренировочных нагрузок.

**Цель исследования** – экспериментальное обоснование эффективности планирования физической подготовки гимнасток в спортивной аэробике на тренировочном этапе в рамках годичного цикла с учётом интенсивности тренировочных нагрузок.

### **Методы исследования:**

- теоретический анализ и обобщение данных научно-методической литературы;
- педагогический эксперимент;
- аппаратный метод исследования системы «Polar»;
- педагогическое тестирование физической подготовленности;
- метод изучения документации;
- методы математической статистики.

### **Организация исследования**

Исследование проводилось на базе ОГКУ СШ «Спарта» в отделении спортивной аэробики. В исследовании приняли участие 20 гимнасток, занимающихся спортивной аэробикой на тренировочном этапе 3 года обучения.

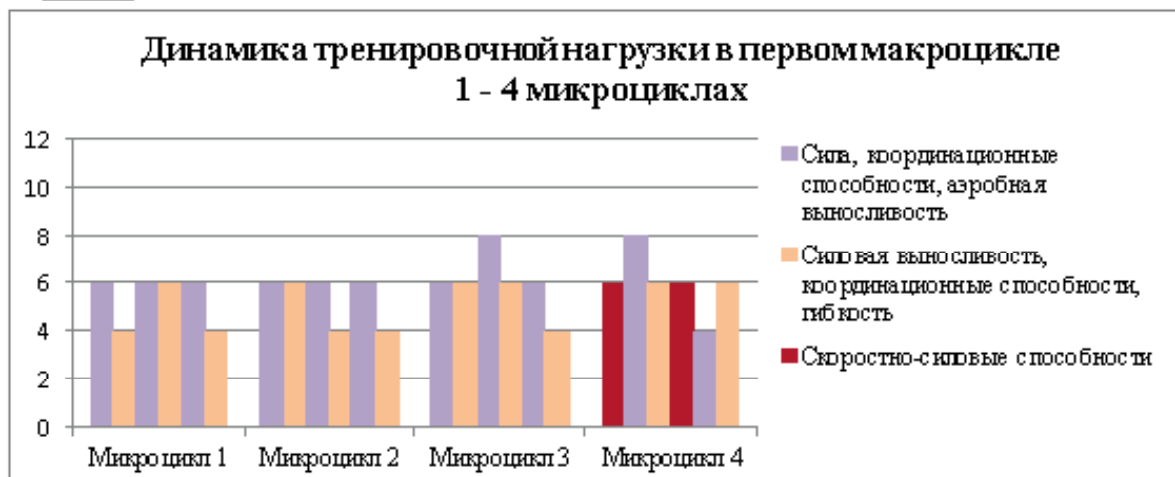
### **Результаты исследования**

Для определения исходных данных нами было проведено эмпирическое исследование, основной задачей которого являлось определение физической подготовленности гимнасток в спортивной аэробике на тренировочном этапе.

В процессе эмпирического исследования нами было проведено педагогической тестирование физической подготовленности согласно нормативам общей физической и специальной физической подготовки, представленными в федеральном стандарте по виду спорта «Спортивная аэробика». Осуществлялось тестирование скоростных качеств, выносливости, скоростно-силовых качеств,

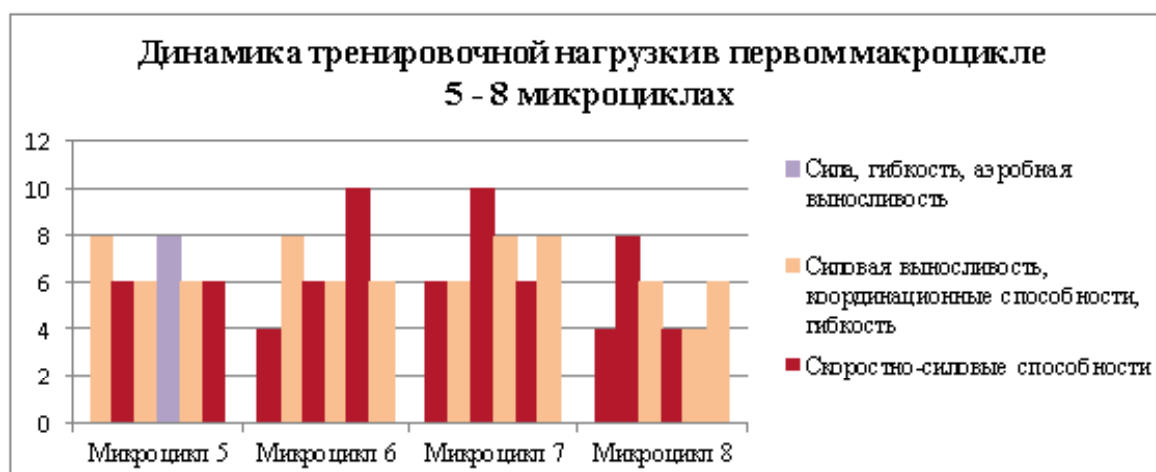






4 – малая величина нагрузки, 6 – средняя величина нагрузки, 8 – значительная величина нагрузки, 10–12 – большая величина нагрузки

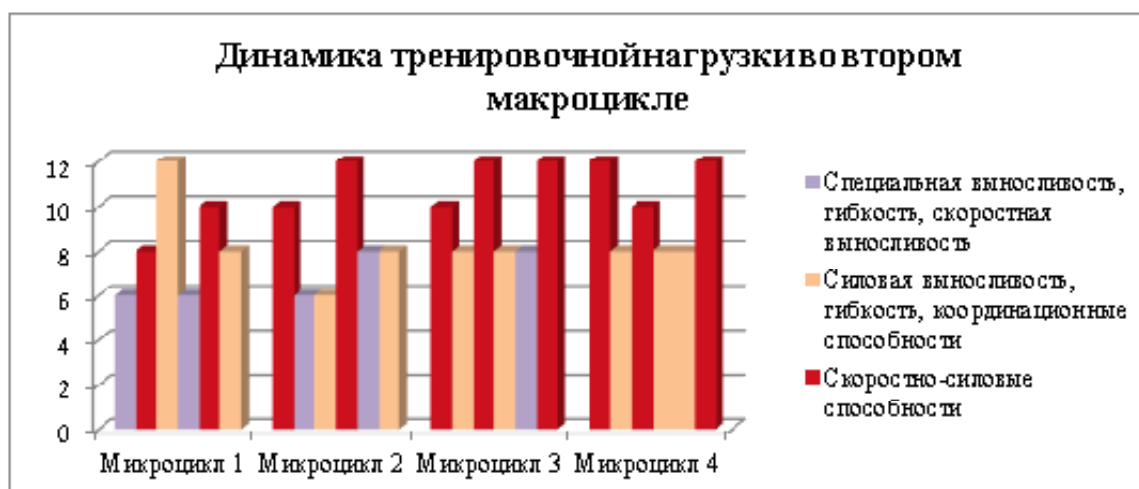
Рис. 2. Динамика тренировочной нагрузки в первом макроцикле, 1–4 микроциклах



4 – малая величина нагрузки, 6 – средняя величина нагрузки, 8 – значительная величина нагрузки, 10–12 – большая величина нагрузки

Рис. 3. Динамика тренировочной нагрузки в первом макроцикле, 5–8 микроциклах

Во втором и третьем макроциклах, применяя «блочную периодизацию», планирование осуществлялось путём применения двух объёмных и двух интенсивных микроциклов, сменяющих друг друга. Величина нагрузки в баллах на начало второго макроцикла составляла 50 баллов, по окончании третьего – 66 баллов и зависела от направленности микроциклов. Предлагаем рассмотреть динамику величины нагрузки в контрольно-подготовительном мезоцикле второго макроцикла подготовки (рис. 4). Работа в других микроциклах второго и третьего макроциклов строится подобным образом.



4 – малая величина нагрузки, 6 – средняя величина нагрузки, 8 – значительная величина нагрузки, 10–12 – большая величина нагрузки

Рис. 4. Динамика тренировочной нагрузки во втором макроцикле

Планирование физической подготовки гимнасток в спортивной аэробике осуществлялось с учётом интенсивности тренировочной нагрузки. И строилось путём применения определённых комплексов упражнений для развития конкретных физических качеств. В качестве примера одного из комплексов упражнений в таблице 1 представлен комплекс упражнений для развития скоростно-силовых способностей.

Таблица 1

**Комплекс упражнений для развития скоростно-силовых способностей**

| Задачи                                  | Число повторений | Длительность / кол-во повторений | Темп            | Отдых                    | Средства                                                               | Метод     |
|-----------------------------------------|------------------|----------------------------------|-----------------|--------------------------|------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Развитие скоростно-силовых способностей | 3                | 20'' - 1.30''                    | Максимальный    | До восстановления 2 – 4' | Прыжки на скакалке                                                     | Повторный |
|                                         | 3 – 5            | 20'' - 30 раз                    | Субмаксимальный | До восстановления 2 – 4' | Из упора лёжа (ноги на скамье), отжимания с хлопком                    | Повторный |
|                                         | 3 – 5            | 20'' - 1.30''                    | Максимальный    | До восстановления 2 – 4' | Поднимание ног на гимнастической стенке до касания стопами над головой | Повторный |
|                                         | 3 – 5            | 20'' - 30 раз                    | Субмаксимальный | До восстановления 2 – 4' | Выпрыгивания из упора присев                                           | Повторный |

На рис. 5 отражена пульсовая стоимость фрагмента тренировочного занятия при выполнении комплекса упражнений, направленного на развитие скоростно-силовых способностей.

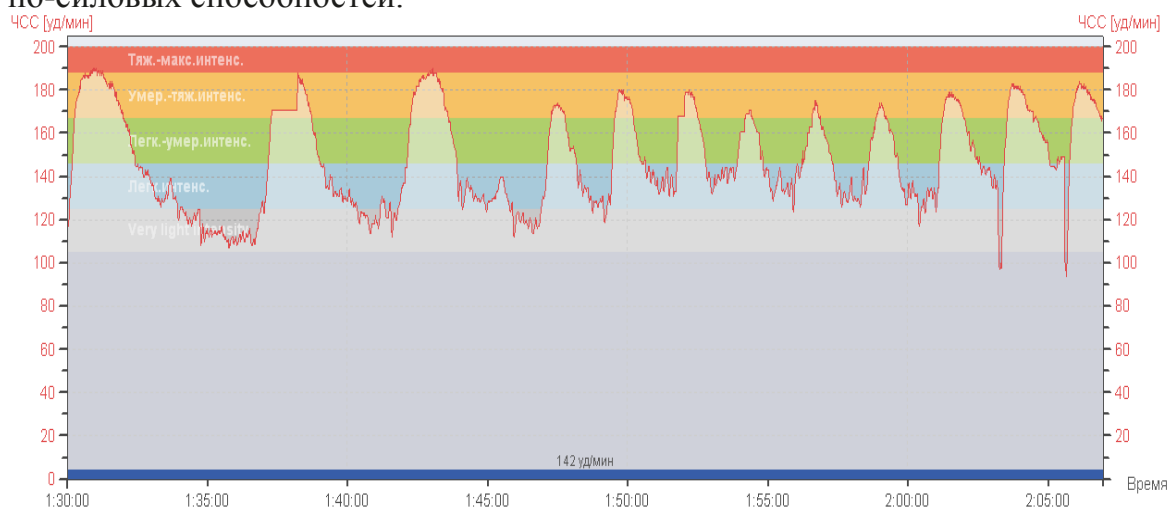


Рис. 5. Пульсовая стоимость комплекса упражнений направленного на развитие скоростно-силовых способностей

Придерживаясь научно-методических рекомендаций, мы применяли повторный метод выполнения упражнений, который предусматривает темп от субмаксимального до максимального во время выполнения упражнений, количество повторений упражнений – 3 раза. Отдых между повторениями 2 минуты способствует повышению гликолитической емкости энергетических субстратов. Выполнение упражнений в течение 20 сек. воздействовало на креатинфосфатный механизм энергообеспечения, что тесно взаимосвязано с проявлением скоростно-силовых способностей в соревновательной деятельности в спортивной аэробике.

После апробации разработанного нами планирования цель исследования была достигнута. Выявлена эффективность применения разработанного нами плана физической подготовки гимнасток в спортивной аэробике на тренировочном этапе (таблица 2).

Таблица 2

## Результаты диагностики гимнасток в спортивной аэробике по окончании исследования

| Группа                                                   | Контрольная группа |      |          | Экспериментальная группа |      |          | t    | P      |
|----------------------------------------------------------|--------------------|------|----------|--------------------------|------|----------|------|--------|
|                                                          | X                  | m    | $\sigma$ | X                        | m    | $\Sigma$ |      |        |
| Тесты                                                    |                    |      |          |                          |      |          |      |        |
| Бег 60 м (не более 12,3 с)                               | 11,35              | 0,10 | 0,33     | 9,35                     | 0,15 | 0,48     | 8,53 | < 0,05 |
| Бег на 1 км (не более 6 мин 50 с)                        | 6,27               | 0,14 | 0,44     | 5,31                     | 0,10 | 0,30     | 5,68 | < 0,05 |
| Прыжок в длину с места (не менее 130 см)                 | 172,7              | 0,96 | 3,02     | 186                      | 3,82 | 12,06    | 3,38 | < 0,05 |
| Подъем туловища, лёжа на спине за 30 с (не менее 12 раз) | 29,6               | 0,45 | 1,43     | 31,5                     | 0,48 | 1,51     | 2,89 | < 0,05 |

|                                                                       |      |      |      |      |      |      |      |        |
|-----------------------------------------------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|--------|
| Сгибание и разгибание<br>рук в упоре лёжа на полу<br>(не менее 8 раз) | 69,6 | 3,08 | 9,75 | 91,2 | 2,16 | 6,84 | 5,73 | < 0,05 |
| Челночный бег 3 x 10 м<br>(не более 10,7 с)                           | 9,39 | 0,08 | 0,24 | 8,6  | 0,15 | 0,49 | 8,03 | < 0,05 |
| Шпагат, стопы и бёдра<br>фиксируются на одной<br>линии:               |      |      |      |      |      |      |      |        |
| На правую ногу                                                        | 3,8  | 0,2  | 0,63 | 4,6  | 0,22 | 0,7  | 2,69 | < 0,05 |
| На левую ногу                                                         | 3,5  | 0,22 | 0,71 | 4,6  | 0,13 | 0,52 | 3,97 | < 0,05 |
| Фронтальный шпагат                                                    | 3,7  | 0,21 | 0,67 | 4,5  | 0,22 | 0,71 | 2,58 | < 0,05 |
| Обязательная техниче-<br>ская программа                               | 7,84 | 0,05 | 0,16 | 8,15 | 0,04 | 0,13 | 3,83 | < 0,05 |

Различия между контрольной и экспериментальной группами статистически значимы по всем проводимым тестированиям, представленным в федеральном стандарте по Спортивной аэробике. Рассмотрим более подробно.

Бег на 60 м. Абсолютная разница средних показателей составляет 3 сек. При относительной разнице средних показателей – 26,4 %.

Бег на 1 км. Абсолютная разница средних показателей составляет 56 сек. При относительной разнице средних показателей – 8,9 %.

Прыжок в длину с места. Абсолютная разница средних показателей составляет 13,3 см. При относительной разнице средних показателей – 7,2 %. Сгибание и разгибание рук в упоре лежа. Абсолютная разница средних показателей – 21,6 раз. При относительной разнице средних показателей 23,7 %.

Подъём туловища за 30 сек. Абсолютная разница средних показателей составляет 1,9 раз. При относительной разнице средних показателей – 6 %.

Челночный бег. Абсолютная разница средних показателей – 0,76 сек. При относительной разнице средних показателей – 8,4 %.

Шпагат на правую ногу, на левую ногу, фронтальный шпагат. Абсолютная разница средних показателей составляет 0,8 балла при выполнении шпагата на правую ногу; 1,1 балла при выполнении шпагата на левую ногу; 0,8 балла при выполнении фронтального шпагата. При относительной разнице средних показателей – 17,4 %, 23,9 % и 17,8 % соответственно.

Обязательная техническая программа. Абсолютная разница средних показателей – 0,31 балла. При относительной разнице средних показателей – 3,8 %.

Анализ результатов соревновательной деятельности гимнасток контрольной и экспериментальной групп, используя параметрический метод исследования – t-критерий Стьюдента при  $P < 0,05$  показал, что различия между контрольной и экспериментальной группами статистически значимы. Данные представлены в таблице 3.

Таблица 3

## Результаты соревновательной деятельности гимнасток в спортивной аэробике на тренировочном этапе

| Группа                    | Контрольная группа |      |          | Экспериментальная группа |      |          | t    | P      |
|---------------------------|--------------------|------|----------|--------------------------|------|----------|------|--------|
|                           | X                  | m    | $\sigma$ | X                        | m    | $\sigma$ |      |        |
| До начала исследования    | 16,35              | 0,09 | 0,3      | 16,36                    | 0,07 | 0,24     | 0,08 | > 0,05 |
| По окончании исследования | 16,81              | 0,04 | 0,2      | 17,32                    | 0,08 | 0,28     | 4,64 | < 0,05 |

Абсолютная разница средних показателей результатов выступления на соревнованиях (в баллах) спортсменов экспериментальной группы составляет 0,51 балла при сравнении данных показателей с показателями контрольной группы. При этом относительная разница составляет приблизительно 3 %.

### Заключение

Годичный цикл физической подготовки гимнасток в спортивной аэробике на тренировочном этапе рекомендовано строить с применением трёхциклового планирования. Первый цикл – согласно теории Л. П. Матвеева, с линейно возрастающей формой динамики тренировочной нагрузки. Второй и третий макроциклы – согласно теории Ю. В. Верхошанского, с применением «блочной периодизации».

При планировании физической подготовки гимнасток в спортивной аэробике на тренировочном этапе необходимо грамотно определить соотношение тренировочных средств. Во всех мезоциклах подготовки, за исключением базового общеподготовительного мезоцикла, рекомендован объём средств общей физической подготовки равный 25 %, специальной физической подготовки – 75 %. В базовом общеподготовительном мезоцикле – 35 % и 65 % соответственно.

При построении планирования физической подготовки рекомендовано учитывать интенсивность тренировочных нагрузок с применением шкалы интенсивности тренировочных и соревновательных нагрузок, предложенной В. А. Сорвановым.

Полученные результаты могут быть использованы при планировании физической подготовки в сложнокоординационных видах спорта.

### Список литературы

1. Борилкевич, В. Е. Сравнительная физиологическая характеристика спортивной аэробики / В. Е. Борилкевич, Н. Н. Кузьмин, А. А. Сомкин // Теория и практика физической культуры. – 1998. – № 3. – С. 44–45.
2. Вайнбаум, Я. С. Гигиена физического воспитания и спорта : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Я. С. Вайнбаум, В. И. Коваль, Т. А. Родионова. – М. : Академия, 2002. – 240 с.
3. Верхошанский, Ю. В. Основы специальной физической подготовки спортсме-



нов / Ю. В. Верхошанский. – М. : Физкультура и спорт, 1988. – 331 с. – (Серия «Наука – спорт»).

4. Крючек, Е. С. Аэробика. Содержание и методика проведения оздоровительных занятий : уч.-метод. пособие / Е. С. Крючек. – М. : Терра-спорт, Олимпия пресс, 2001. – С. 25. – (Серия «Библиотечка тренера»).

5. Матвеев, Л. П. Теория и методика физического воспитания / Л. П. Матвеев, А. Д. Новиков. – М. : Физкультура и спорт, 1976. – 256 с.

6. Матвеев, Л. П. Теория и методика физической культуры (общие основы теории и методики физического воспитания ; теоретико-методические аспекты спорта и профессионально-прикладных форм физической культуры) : Учеб. для ин-тов физ. культуры / Л. П. Матвеев. – М. : Физкультура и спорт, 1991. – 543 с.

7. Сорванов, В. А. Тренировка в спортивной борьбе / В. А. Сорванов. – Владивосток, 1991. – 41 с.



## Physical Training of Gymnasts in Sports Aerobics at the Training Stage

**A. P. Zyкова, E. V. Vorob'yeva**

*Federal State Budget Educational Institution of Higher Education "Russian State University of Physical Education, Sport, Youth and Tourism", Irkutsk*

**Abstract.** *In the article the yearlong plan of the gymnasts' physical training at the training stage is given. It is stood on the three-cycle planning of the annual cycle. The first macrocycle is based on the L. P. Matveev's theory, the second one – on the theory of Yu. V. Verkhoshansky. According to them during the first macrocycle the linearly ascending form of dynamics of training load was used for planning. The second and third macrocycles' planning was built on "block periodization". When planning, the intensity of the training load was taken as a basis.*

**Keywords:** *physical training, sports aerobics, intensity of training load.*

**Зыкова  
Анна Павловна**

*тренер отделения спортивной  
аэробики*

*Областное государственное  
казённое учреждение «Спортивная  
школа "Спарта"»*

*664003, г. Иркутск, ул. К. Маркса,  
12*

*тел.: 8(3952)335691*

*e-mail: Zyкова\_anna\_94@mail.ru*

**Zykova  
Anna Pavlovna**

*the Coach of the Sports Aerobics  
Department*

*Regional Government Institution  
"Sports School 'Sparta'"*

*12, K. Marx St, Irkutsk, 664003*

*tel.: 8(3952)335691*

*e-mail: Zyкова\_anna\_94@mail.ru*

**Воробьева  
Елена Владимировна**

*доктор педагогических наук,  
доцент, профессор кафедры «Тео-  
ретико-методических основ физи-  
ческой культуры и спорта с курсом  
гуманитарных и социально-эконо-  
мических дисциплин*

*Иркутский филиал Российского  
государственного университета  
физической культуры, спорта, мо-  
лодёжи и туризма*

*664050, Иркутск, ул. Байкальская,  
267*

*тел.: 8(3952)353812*

*e-mail: 959536\_vorobeva@mail.ru*

**Vorob'yeva  
Elena Vladimirovna**

*Doctor of Sciences (Pedagogy),  
Associate Professor, Professor of the  
Theoretical and Methodological Basis  
of Physical Culture and Sports with a  
Course of Humanitarian, Social and  
Economic Disciplines Department*

*Irkutsk Branch of Russian State  
University of Physical Education,  
Sport, Youth and Tourism*

*267 Baikalskaya St, Irkutsk, 664050*

*tel.: 8(3952)353812*

*e-mail: 959536\_vorobeva@mail.ru*

УДК 371.17

## Современные формы и виды формирования здорового образа жизни студентов в Республике Бурятия

И. М. Очиров, Л. С. Ёлгина, А. И. Очирова  
Бурятский государственный университет, г. Улан-Удэ

### Аннотация.

*В статье рассматривается проблема сохранения здоровья представителей студенческой молодёжи как будущих высококвалифицированных и востребованных специалистов. Настоящее исследование основано на анализе широкого круга научной литературы, посвящённой вопросам определения категорий «здоровье» и «здоровый образ жизни». Феномен здоровья в силу своей универсальности оказывается предметом исследования медиков, философов, педагогов. В последние годы – специалистов, работающих в области социальных наук.*

*В данной статье отмечается необходимость взаимодействия в решении задач пропаганды здорового образа жизни, помощь педагогики и психологии в решении данной проблемы, так как все основные «факторы риска» (в том числе курение, употребление алкоголя и наркотиков) имеют поведенческую основу.*

*Особое внимание в статье уделяется инновационным формам и методам пропаганды здорового образа жизни. Внедрение новых форм культурно-спортивно-массовых мероприятий, таких как флэшмоб, квесты и другие, будет способствовать более активному привлечению студенческой молодёжи к здоровому образу жизни.*

*Результаты исследования носят информативный характер и могут составить базу для дальнейшего исследования факторов, формирующих здоровый образ жизни студенческой молодёжи. Результаты исследования могут быть использованы для разработки инновационных методов формирования здорового образа жизни студентов Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Бурятский государственный университет».*

## Ключевые

### слова:

*студенческая молодёжь, здоровый образ жизни, пропаганда здорового образа жизни, инновации, воспитательная работа, анкетирование.*

Дата поступления  
статьи в редакцию:  
12 января 2018 г.

В современном мире для государства одним из важных приоритетов политики является укрепление и сохранение здоровья населения Российской Федерации, а также расширение пропаганды здорового образа жизни. Состояние здоровья любой социальной группы населения, в том числе студенчества, является проблемой, требующей комплексного рассмотрения во взаимосвязи с факторами окружающей среды, степенью социально-экономического развития региона, особенностями образа жизни, уровнем и доступностью медицинской помощи, культивируемым в обществе отношением к своему здоровью.

В последние годы появилось большое количество научных исследований, касающихся проблемы воспитания студентов, в том числе формирования здорового образа жизни студенческой молодёжи с учётом региональных особенностей [3; 5; 6]

Под пропагандой здорового образа жизни понимают широкий спектр деятельности – от просветительских и выездных программ работы с населением до использования средств массовой информации – деятельности, направленной на то, формирование ответственного отношения населения к своему здоровью и обеспечение необходимой информацией для его сохранения и укрепления [4].

Здоровье студенческой молодёжи обусловлено целым рядом специфических и неспецифических факторов. К специфическим относятся: напряженная умственная деятельность, эмоциональные перегрузки, несоответствие уровня потребностей и уровня материальных средств, что влечет за собой устройство на подработку, несамостоятельность в организации собственного режима дня, правильного питания и быта. Неспецифические факторы обусловлены биологическими, климатическими, экологическими, социальными, поведенческими, медицинскими условиями [8].

Формирование культуры здорового образа жизни студенческой молодёжи – это большая целенаправленная система методов, воздействующих на студентов. Дан-

ные методы обусловлены различными условиями и факторами, которые являются движущей силой процесса формирования ЗОЖ студентов. Это объясняется тем, что в процессе развития личности на него воздействуют различные. Данные факторы подразделяются на объективные и субъективные, основные (ведущие) и неосновные (частные), временные и постоянные, прямые и косвенные и т. д.

Сегодня практически ни одна сфера нашей жизни не обошлась без инновационных процессов. Современное общество является динамичной, изменчивой и развивающейся системой, и поэтому в каждой области жизнедеятельности общества, постоянно происходят какие-то изменения, вводятся новшества [2].

Республика Бурятия не уступает другим регионам в создании новых форм пропаганды здорового образа жизни. Проводится «Республиканский конкурс социальной рекламы по пропаганде здорового образа жизни среди учащихся образовательных учреждений Бурятии под названием «Мы молодёжь – выбираем ЗОЖ!»». В данном конкурсе принимают активное участие учащиеся школ, ссузов, вузов. Школьники и студенты сами создают социальную рекламу о пропаганде ЗОЖ, и данные работы оцениваются по различным номинациям. Лучшие ролики размещаются в наглядно-информационных материалах республиканского центра медпрофилактики.

Проведён республиканский фестиваль «Олимпийский ритм», в котором, также приняли участие студенты, различные молодёжные творческие коллективы. В данном конкурсе участники представляли номера в различных танцевальных стилях: брейк, современные, клубные танцы, кроме этого, выступали команды спортсменов с номерами по различным видам спорта, был проведён конкурс графити. Все номера и работы объединяла тема «Отражение Олимпийских игр в современной молодёжной культуре».

Ежегодно проводится фестиваль «Энергия движений», в котором принимают участие молодёжные команды. На данном мероприятии команды соревнуются в дворовых играх.

Все перечисленные и многие другие мероприятия, флэшмобы, сдача норм ГТО, йога-марафоны являются новшествами и вызывают большой интерес у жителей города. Привлечение общества к таким мероприятиям активно формирует сознание необходимости здорового образа жизни.

Бурятский государственный университет сегодня – ведущее научное заведение, в состав которого входят 6 институтов, 7 факультетов, а также многочисленные структурные подразделения. В БГУ воспитательной работой занимаются профессорско-преподавательский состав, ректорат, деканаты, кафедры, кураторы студенческих групп, управление по работе со студентами, профсоюзный комитет, студенческое самоуправление и др.

Воспитательная деятельность в БГУ осуществляется в шести направлениях: профессионально-творческое и трудовое воспитание, гражданско-патриотическое воспитание, спортивно-оздоровительное воспитание, духовно-нравственное и культурно-эстетическое воспитание, информационная культура, экологическое воспитание.

Спортивно-оздоровительное воспитание играет особую роль в формировании личности студента как в общей системе физического развития, так и в пла-



не профессионального развития молодого специалиста, ведь это воспитывает личную ответственность за собственное здоровье и здоровье окружающих: семьи, клиентов и всего общества.

Исходя из данной необходимости и важности физического воспитания, университет образовал целую систему по данному направлению, которая предполагает:

- воспитание у студентов осознания и убеждённости, необходимости здорового образа жизни, усвоение основных принципов и навыков ЗОЖ;
- развитие физической культуры будущего специалиста как важного фактора его гармоничного развития, высокой профессионально-трудовой активности, эффективной организации здорового образа жизни, высокопроизводительного труда и творческого долголетия;
- сохранение и укрепление здоровья студентов, содействие правильному формированию и развитию;
- популяризацию спорта, совершенствование спортивного мастерства студентов-спортсменов;
- формирование основ культуры здоровья, сознательного отношения к семейной жизни.

Задача физического воспитания студентов – формирование здорового образа жизни, улучшение и укрепление физического и нравственного здоровья, совершенствование спортивного мастерства через:

- деятельность Спортклуба БГУ, организующего всю внутреннюю спортивно-оздоровительную работу и выступления сборных команд университета,
- привлечение студентов к активным занятиям в спортивных секциях;
- проведение общеуниверситетских, межфакультетских спартакиад, соревнований по различным видам спорта;
- дальнейшее развитие спортивной базы;
- участие студентов в межвузовских спортивных, туристических и других оздоровительных мероприятиях;
- проведение спартакиад на факультетах и в университете;
- проведение цикла лекций, посвящённых борьбе с курением, алкоголизмом, наркоманией [7].

Для реализации данной концепции спортивно-оздоровительной работы спортивный клуб БГУ проводит культурно-спортивные, массовые мероприятия среди студентов, такие как спартакиада первокурсников «Старты надежд»; студенческая спартакиада по различным видам спорта среди юношей и девушек БГУ; культурно-спортивный праздник «День здоровья». Также студентам и преподавателям университета предоставляется отдых в пансионате «Байкал» и спортивно-оздоровительном лагере «Олимп». Совместно с «Бурятской республиканской станцией переливания крови» и ГБУЗ «Городская поликлиника № 1» проводятся «Дни донора» и ежегодная диспансеризация студентов университета.

Таким образом, в результате реализации названных направлений воспитательной работы у студентов должны быть сформированы знания о здоровом образе жизни, навыков и умений его осуществления, также осознания его необходимости в контексте личного развития будущего специалиста.

Определение особенностей формирования здорового образа жизни студен-

тов имеют немаловажную роль. Успешность формирования ЗОЖ студентов зависит от правильного определения и выбора методов воздействия на студентов.

Объектом исследования выступили студенты Бурятского государственного университета, выборочная совокупность – 74 чел.

Демографические и возрастные параметры респондентов: все студенты учатся на 1 – 4 курсах, из них на первом курсе – 16,3 % респондентов, на втором курсе – 12,2 %, на третьем – 28,6 % и на четвёртом курсе – 42,9 %.

Женского пола – 71,4 % и мужского пола – 28,6 %;

Возраст: 17 лет – 6,1%, 18 лет – 10,2 %, 19 лет – 12,2 %, 20 лет – 28,6 %, 21 год – 36,7 %, 22 года – 4,1 %, 23 и старше – 2%.

Проживают в общежитии 42,9 %, с родителями или родственниками – 38,8%, в съёмном жилье – 18,4%.

Родом из сельской местности – 61,2 %, из города – 38,8 %.

Результаты анкетирования показали, что студенты довольно хорошо определяют компоненты, составляющие здоровый образ жизни. В первом вопросе: «Что для вас значит здоровый образ жизни?» – были представлены компоненты, составляющие ЗОЖ, из которых можно было выбрать один вариант как верный или же сразу несколько вариантов: с вариантом «не употреблять наркотические вещества» согласились – 53,1 %; «соблюдение правил гигиены» – 57,1 %; «не курить и не пить» – были согласны – 63,3 %; «следовать правильному питанию и режиму дня» – 65,3 %; и наиболее популярным ответом было «занятие спортом», с которым согласились – 83,7 % респондентов. Здоровый образ жизни в большей степени ассоциируется с занятием спортом.

Далее нам было интересно узнать, а ведут ли сами респонденты здоровый образ жизни? 49 % респондентов ответили, что они стараются следовать нормам ЗОЖ; 33,3 % ответили, что соблюдают ЗОЖ, и 17,6 % ответили, что не соблюдают ЗОЖ (рис. 1).

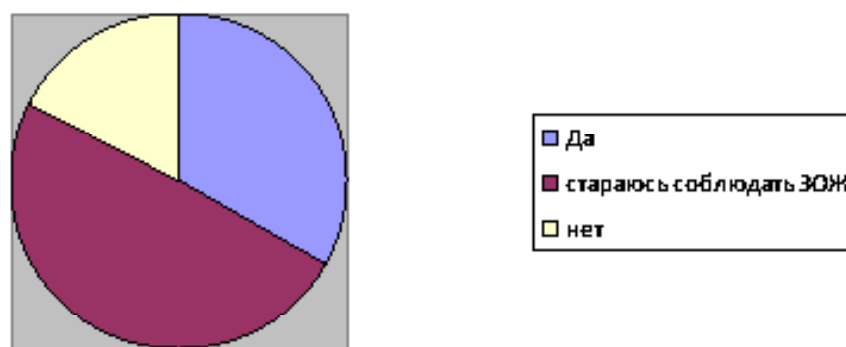


Рис.1. Распределение ответов респондентов о здоровом образе жизни

На вопрос: «Какие меры помогают вам следовать здоровому образу жизни?» – 6,1 % из всех респондентов ответили, что никакие; 36,7 % ответили, что для следования ЗОЖ соблюдают режим дня; 44,9 % респондентов соблюдают правильное питание; 59,2 % – соблюдают правила гигиены, ответ «занятие спортом» дали 71,4 % респондентов.

Ответы респондентов на первые три вопроса дали положительные резуль-

таты. Здоровый образ жизни – это довольно популярное среди студентов явление. Студенты хорошо ознакомлены с ним и успешно определяют его составляющие. Особенно отмечают роль спорта как одного из наиболее популярных механизмов здорового образа жизни, которым занимается большая часть респондентов.

Далее последовали вопросы, показывающие отношение студентов к здоровому образу жизни по отдельным его компонентам.

На вопрос: «Имеете ли вы вредные привычки?» – из всех респондентов 53,1 % ответили, что они не имеют вредных привычек (курение, употребление алкоголя, наркотических веществ); 34,7 % респондентов ответили: «редко, но бывает», и 12,2 % ответили, что имеют вредные привычки (регулярное употребление) (рис. 2). Следует отметить, что под редким потреблением в данном случае подразумевается употребление данных веществ только по особо важным датам или в праздничные дни. Большая часть студентов старается жить без употребления вредных веществ.

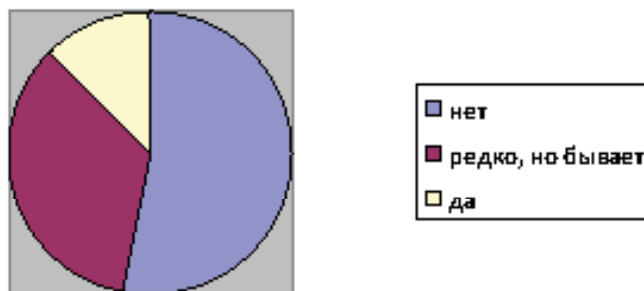


Рис. 2. Распределение ответов респондентов о вредных привычках

На следующий вопрос: «Соблюдаете ли вы правильное питание?» – ответы были следующие: 67,3 % – стараются придерживаться правильного питания, 24,5 % респондентов – не соблюдают правильное питание, и питаются только полезной пищей 8,2 % из всего количества респондентов (рис. 3). Несоблюдение правильного питания, по словам студентов, прежде всего, связано с неравномерным режимом дня и нехваткой денежных средств

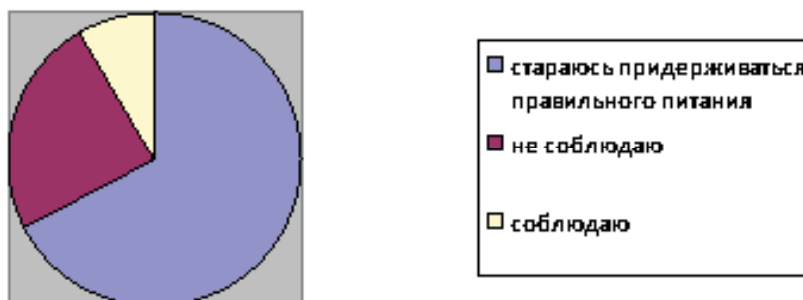


Рис.3. Распределение ответов респондентов о правильном питании

Далее идёт вопрос о следующем компоненте здорового образа жизни, который получил наибольшую популярность по результатам предыдущих ответов – это спорт. На вопрос: «Как часто вы занимаетесь спортом?» – ответы были вполне ожидаемыми, 51 % респондентов занимаются спортом на занятиях физической культуры, а также посещают дополнительные секции, 38,8 % занимаются спортом только на занятиях физической культуры, и только 10,2 % респондентов вообще не занимаются спортом (рис. 4). Студенты стараются заниматься спортом не только на занятиях физической культуры, но и на различных секциях.

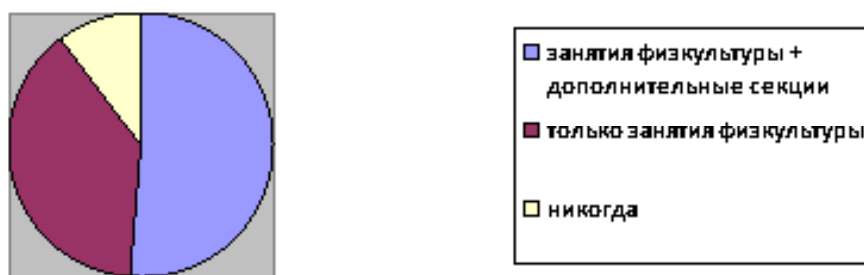


Рис.4. Распределение ответов респондентов о занятии спортом.

Мотивацией занятия спортом послужило для 83,7 % респондентов собственное желание; 10,2 % респондентов были мотивированы деятельностью вуза по пропаганде здорового образа жизни; 6,1 % респондентов мотивировали друзья или родственники (рис. 5).

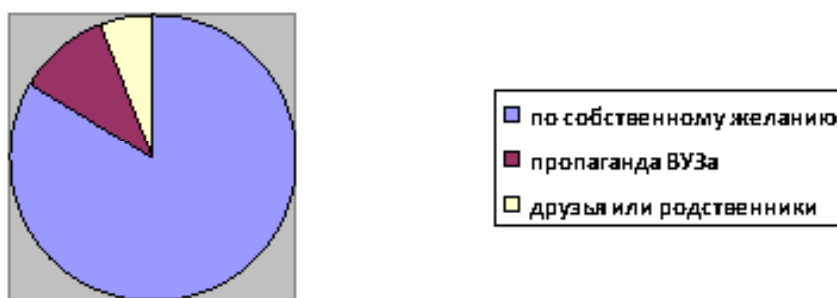


Рис.5. Распределение ответов респондентов о пропаганде здорового образа жизни.

Затем мы выяснили, что 57,1 % респондентов не соблюдают режим дня, а 42,9 % – соблюдают.

Закаливание оказалось не особо популярной разновидностью здорового образа жизни, так как 93,9 % респондентов ответили, что не занимаются закаливанием, 6,1 % занимаются закаливанием.

Результаты опроса, которые мы получили, разделив здоровый образ жизни по отдельным компонентам, подтверждают, что спорт является неотъемлемой

частью жизнедеятельности большинства студентов. Данный результат подтверждает предыдущие выводы.

По полученным результатам опроса о компонентах здорового образа жизни делаем вывод, что студенты стараются придерживаться здорового образа жизни, но нет 100-процентного результата.

Возникает вопрос: «Почему же?». На данный вопрос мы тоже получили ответы. Мы спросили у студентов: «Что мешает следовать здоровому образу жизни?». Ответ на данный вопрос предполагал свободный ответ. Респонденты давали разные ответы, наиболее популярными были следующие: «нехватка времени», «много плохих продуктов в магазине», «отсутствие мотивации», «плохой самоконтроль» и «собственная лень».

Далее на вопрос: «Из каких источников вы получаете информацию о здоровом образе жизни», который также предполагал свободный ответ, мы получили ответ, который оказался наиболее популярным: «Интернет», ведь Интернет становится неотъемлемой частью нашей жизни, особенно молодого поколения. Также были и другие ответы: «учебные занятия», а именно «физическая культура», «культура здорового образа жизни (КЗОЖ)»; «средства массовой информации» (телевидение, журналы); а также «друзья и родные». Информацию о здоровом образе жизни студентам узнать совсем несложно.

Нам было интересно узнать о роли и влиянии вуза по пропаганде здорового образа жизни, поэтому задали следующие вопросы:

«Какие мероприятия проводятся для пропаганды здорового образа жизни в вашем вузе?» Большая часть респондентов ответила так: «общеуниверситетские спортивные соревнования по различным видам спорта», «день здоровья», «верёвочный курс», «занятия физкультуры», «дни донора». Наиболее популярные мероприятия по пропаганде здорового образа жизни имеют спортивную направленность.

На вопрос: «Все ли условия созданы для здорового образа жизни в вашем вузе?» – ответили 49 % – «отчасти»; 32,7 % – «да»; 18,4 % – «нет» (рис. 6).

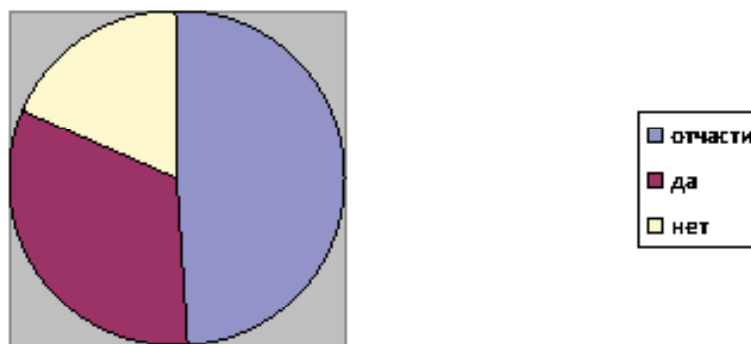


Рис. 6. Распределение ответов респондентов на вопрос о создании условий для здорового образа жизни.

Также нам было интересно узнать мнение самих студентов о том, какие



меры способствуют улучшению деятельности вуза по пропаганде здорового образа жизни. Ответы были разными, но наиболее популярными следующие: «больше рекламы в стенах вуза», «встречи с известными спортсменами», «улучшить инфраструктуру» (большой тренажерный зал, спорт площадки, бассейн), «проводить квесты», «продавать полезную пищу в столовых и ларьках», «устроить флэшмоб», «больше различных секций», «проводить новые интересные мероприятия по пропаганде ЗОЖ, а не только день здоровья и спортивные соревнования». Студенты предпочитают в пропаганде здорового образа жизни больше разнообразия и различных нововведений.

По результатам исследования было выявлено, что студенты довольно хорошо ознакомлены со здоровым образом жизни. Они конкретно определяют компоненты здорового образа жизни, а также активно стараются следовать им. Здоровый образ жизни – доступное для студентов явление. Информацию о здоровом образе жизни они получают на учебных занятиях, от своего ближайшего окружения, а также из СМИ и сети «Интернет». Большая часть студентов не имеет вредных привычек и занимается спортом, причём не только на занятиях физической культуры, но и на различных дополнительных секциях. Также студенты стараются соблюдать режим дня и правильное питание. Больше всего студентам вести здоровый образ жизни мешают «отсутствие мотивации», «плохой самоконтроль» и «собственная лень». Высокая вовлечённость студентов в спорт объясняется тем, что в вузе в большей степени проводится пропаганда здорового образа жизни именно в спортивной направленности. Однако для осуществления здорового образа жизни в полной мере студентам не хватает мотивации на ЗОЖ, введения новых разнообразных форм пропаганды ЗОЖ.

Таким образом, мы сделаем вывод, что здоровье студенческой молодёжи напрямую зависит от образа жизни самих студентов.

Проблемой формирования здорового образа жизни занимаются на государственном уровне, а также на других уровнях власти, особую роль в формировании здорового образа жизни студентов занимает вуз. Формирование здорового образа жизни проводится в традиционных формах – это лекции, беседы, дискуссии, спортивные соревнования и др. Также внедряются новые формы пропаганды здорового образа жизни, такие как квесты, флэшмобы, выставки, создание виртуальных игр и др.

Таким образом, студенческая молодёжь является одной из самых активных категорий нашего общества, которая характеризуется высоким уровнем адаптации, динамичностью, активностью и проявлением большого интереса ко всему новому. Это наблюдалось и в проведённом исследовании. Студенческая молодёжь желает, кроме традиционных спортивных праздников и соревнований, введения новшеств и в пропаганде здорового образа жизни, таких как флэшмобы, тематические квесты, постройка новой спортивной инфраструктуры и т. д.

#### Список литературы

1. Бодюков, Е. В. Формирование культуры здорового образа жизни студентов (на примере занятий атлетической гимнастикой) : монография / Е. В. Бодюков, М. В. Бутенко. – Барнаул: Изд-во АлтГТУ, 2007. – 179 с.

2. Бутуева, З. А. Основы социальных инноваций : учебно-методическое пособие / З. А. Бутуева. – Улан-Удэ, 2012. – 50 с.
3. Дугарова, Т. Ц. Особенности адаптации сельских студентов к обучению в вузе: проблемы и пути решения / Т. Ц. Дугарова, И. Ж. Шахмалова // Вестник Томского гос. пед. ун-та. – 2016. – № 1 (166). – С. 57–62.
4. Ильина, И. В. Перспективы социально-медицинской работы в формировании культуры здоровья населения / И. В. Ильина // Особенности формирования здорового образа жизни: факторы и условия : мат-лы II Междунар. практ. конф., г. Улан-Удэ, 27 апреля, 2012. – Улан-Удэ: Изд-во ВСГУТУ, 2012. – С. 82.
5. Кишинский, А. А. Мотивационно-ценностное отношение студентов экономического университета к занятиям физической культурой и спортом / А. А. Кишинский [и др.] // Вестник Бурят. Гос. ун-та. – 2013. – № 13. – С. 65–71.
6. Кишинский, А. А. Влияние личностно-ориентированных спортизированных форм занятий на психологический статус студентов первого курса / А. А. Кишинский и [и др.] // Вестник Бурят. Гос. ун-та. – 2013. – № 13. – С. 71–76.
7. Концепция воспитательной деятельности БГУ [Электронный ресурс] // Бурятский государственный университет : сайт. – URL: <http://www.bsu.ru/university/social/ovsr/kontseptsiya/> (дата обращения: 09.06. 2016).
8. Проблемы и пути формирования здорового образа жизни населения Российской Федерации / под ред. Т. В. Яковлева, В. Ю. Альбицкий. – М. : М-Студио, 2011 – 216 с. – (Серия «Социальная педиатрия»).

## The Modern Ways of Forming Students' Healthy Lifestyle in Republic of Buryatia

*I. M. Ochirov, L. S. Elgina, A. I. Ochrova*  
*Buryat State University, Ulan-Ude*

**Abstract.** *The article deals with the problem of keeping health of the students' as the future highly qualified and required specialists. The current research work is based on the analysis of a great amount of the scientific literature, devoted to the defining such categories as "health", healthy lifestyle". The phenomenon "health" being commonly used is a scope of research for doctors, philosophers, educators and last years for social studies specialists.*

*This paper notes the necessity of Pedagogics and Psychology cooperation for healthy lifestyle propaganda because all main risk factors including smoke, alcohol and drugs addiction have behavioral nature.*

*The authors pay special attention to the innovative forms and methods of healthy lifestyle propaganda. Implementing the new forms of mass cultural and sports events such as flash mobs, quests, etc. will be able to attract students to healthy life.*

**Keywords:** *students, healthy lifestyle, healthy lifestyle propaganda, innovations, educational activity, questionnaire survey.*

**Очиров**  
**Иннокентий Михайлович**

*старший преподаватель кафедры  
физического воспитания*

*Бурятский государственный уни-  
верситет*

*670000, г. Улан-Удэ,  
ул. Смолина, 24 а*

*тел.: 8(924)0156960  
e-mail: sveta\_ochirova@rambler.ru*

**Ochirov**  
**Innokentiy Mikhailovich**

*Senior Lecturer Department of  
Physical Education*

*Buryat State University*

*24 a Smolina St, Ulan-Ude, 670000*

*tel.: 8(924)0156960  
e-mail: sveta\_ochirova@rambler.ru*

**Ёлгина  
Лариса Сергеевна**

*кандидат философских наук, до-  
цент кафедры социальной работы*

*Бурятский государственный уни-  
верситет*

*670000, г. Улан-Удэ,  
ул. Смолина, 24 а*

*тел.: 8(902)5646371  
e-mail: elgina66@bk.ru*

**Elgina  
Larisa Sergeevna**

*Candidate of Sciences  
(Philosophy), Associate Professor  
Social Work Theory Department*

*Buryat State University*

*24 a Smolina St, Ulan-Ude,  
670000*

*tel.: 8(902)5646371  
e-mail: elgina66@bk.ru*

**Очирова  
Анна Иннокентьевна**

*Магистрант кафедры возрастной  
и педагогической психологии*

*Бурятский государственный уни-  
верситет*

*670000, г. Улан-Удэ,  
ул. Смолина, 24 а*

*тел.: 8(908)5900640  
e-mail: fyyz1990@mail.ru*

**Ochirova  
Anna Innokentievna**

*Undergraduate Developmental  
and Educational Psychology*

*Buryat State University*

*24 a Smolina St., Ulan-Ude,  
670000*

*tel.: 8(908)5900640  
e-mail: fyyz1990@mail.ru*

УДК 371.833

## Социокультурная деятельность школы малого города как пространство формирования обучающегося сообщества детей и взрослых

**О. В. Гордина**

*Иркутский государственный университет, г. Иркутск*

### **Аннотация.**

*В статье исследуется процесс формирования городского обучающегося сообщества как социально-педагогический феномен, наблюдаемый в реальной практике. Определяются пути развития данной образовательной модели в российском образовательном пространстве. В фокусе внимания находятся роль и возможности школы малого города как инициатора и активного участника данного процесса. В качестве эффективной социальной технологии организации обучающегося сообщества рассматривается сетевое взаимодействие широкого круга социальных партнёров.*

### **Ключевые слова:**

*социокультурная деятельность, непрерывное образование, обучающееся сообщество, сетевое взаимодействие.*

Дата поступления  
статьи в редакцию:  
12 января 2018 г.

Непрерывное образование, по документам ЮНЕСКО, признано «ключом в 21 век». Об этом много написано и сказано на форумах самого разного уровня. Согласимся и отметим, что это тот редкий случай, когда не столько декларируется некая перспектива или цель, сколько констатируется сложившаяся социокультурная ситуация, которая очевидна и безальтернативна для любого мыслящего человека.

Образование – это стратегический ресурс личности, который необходимо постоянно обновлять и совершенствовать. Динамика современных социальных процессов такова, что промедление, расслабление обязательно поставят человека в позицию аутсайдера, догоняющего уходящий поезд. Хотелось бы обратить внимание на то, что в условиях информационного общества на первый

план выступает не объём и актуальность знаний (хотя и они важны), а образовательное поведение, которое проявляется в умении работать с информацией и готовности учиться непрерывно в течение всей жизни. Непрерывное образование является многовекторным. Человек, обучающийся в пространстве формального образования, предполагающего, как известно, сертификацию, изменение статуса (среднее образование, высшее образование, бакалавр, магистр), обретает ценный опыт образовательного поведения. Параллельно он занимается самообразованием, то есть погружается в сферу информального образования. Здесь нет ограничений и стандартов. Это самостоятельное путешествие в мире информации, которое предпринимает каждый, поскольку оно обусловлено современным образом жизни. Сегодня информационные потоки человек может самостоятельно принимать и интерпретировать в неограниченном количестве. Ну а если хочется конструктивного, полезного общения, мастер рядом, который поделится знаниями и поможет раскрыть свои способности, тогда наш современник открывает свои новые горизонты в неформальном образовании (искусство, лингвистика, оздоровление и др.). Все виды образования чрезвычайно актуальны и априори должны быть доступны. Какие условия существуют в современной России для того, чтобы образование взрослого человека имело непрерывный характер, соответствующий вызовам нашего времени?

Российскую систему формального образования отличает линейность построения и преемственность: дошкольное, общее, среднее специальное, вузовское, постдипломное образование. Подавляющее большинство наших граждан проходят все этапы этой образовательной траектории. Таким образом, можно предположить, что основа для устойчивой мотивации к непрерывному образованию существует. Эта линейная система не охватывает все категории населения, да и задачи такой не ставит. Между тем это именно то пространство, которое в целом формирует у своих участников учебную мотивацию и образовательное поведение. Современному взрослому человеку предстоит добывать и применять новые знания уже за пределами учебных заведений – в многомерном и вариативном поле непрерывного образования. И здесь одним из важных и доступных ресурсов для россиян является Интернет и возможности дистанционного обучения. Однако при высоком образовательном потенциале в данном варианте получения знаний теряется ресурс непосредственного межличностного общения взрослых обучающихся, который играет большую созидательную роль в процессе обмена информацией. Эмоционально окрашенные позитивные отношения участников образовательного процесса усиливают их учебную мотивацию, способствуют формированию человеческого и социального капитала личности. Это тот тип получения знаний, который соответствует российской ментальности – по сути общинной, коллективистской. И вот здесь мы можем констатировать ограниченность возможностей, поскольку система образования взрослых в России просто не сформирована. Отдельные сегменты существуют: постдипломное, дополнительное, корпоративное образование. Но, как правило, они относятся к получению новых знаний в рамках определённой профессии. Мировой опыт, в частности практика Скандинавских стран, показывает высокую эффективность в развитии взрослого человека, в формировании его социальной мобильности и улучшении качества жизни именно неформального образования, выводящего человека за узкоотраслевые



проблемы его профессии. Неформальное образование помогает человеку открыть для себя многообразие мира, обрести единомышленников, выявить и развить собственные способности.

Эффективным подходом к организации доступного, открытого для обновлений и инноваций непрерывного образования является синтез трёх его составляющих: формального, неформального, информального, а инструментом реализации – образовательное сообщество. Люди всё чаще объединяются на основе общих интересов, задач и проблем. Силой притяжения является возможность получить новый опыт, доступ к образовательным ресурсам, референтное окружение.

В современной социальной педагогике, андрагогике этот феномен представлен как движение обучающихся регионов, которое органично включает в себя обучающиеся города, обучающиеся поселения, обучающиеся организации. Существенно, что такое сообщество ориентировано на социум в целом и каждого участника образовательного процесса персонально.

Опыт показывает, что для его формирования необходимо наличие определённых условий:

- высокая познавательная активность обучающихся;
- высокий профессионализм и опыт постоянной педагогической рефлексии обучающихся;
- активная гражданская позиция всех субъектов образования, их готовность меняться ролями (обучающийся – обучающий) и делиться образовательными ресурсами.

Таким образом, формируется образовательная среда, гармонизирующая потребности региона и интересы граждан. Яркий общественный деятель, инициатор движения обучающихся регионов в современной России Литвинова Н. П. определяет доступность образования для всех жителей города и сетевое взаимодействие государственного, частного и общественного секторов как основные принципы функционирования обучающегося сообщества [2, с. 65].

Мы уже отмечали выше, что система образования взрослых в России не сформирована. Обучающееся сообщество является перспективной формой его организации. Как социальная сеть это сообщество должно иметь некий центр, притягивающий в своё образовательное пространство партнёров. Полагаем, что в условиях крупного города эту функцию может выполнять вуз, а в условиях малого города – школа.

В связи с этими рассуждениями возникает вопрос: причём же здесь школа, ведь речь идёт в основном об образовании взрослых?

Отметим, что взаимоотношения школы и её социального окружения имеют давнюю историю. Например, на рубеже 19–20 веков в России по образцу школ для детей создавались первые народные школы для взрослых, народные университеты, народные дома. Во второй половине 20 века большой популярностью пользовались вечерние школы для сельской, рабочей молодёжи. Школьное обучение – это тот стержень, на который опирается вся система образования.

В данной статье обратимся к истокам школы как социокультурного явления и попытаемся выявить её потенциал как для развития личности обучающегося, так и для просвещения широкого социума (город, регион). Полагаем, что

пространством формирования обучающегося сообщества в условиях малого города могла бы стать социокультурная деятельность школы, ориентированная на интеграцию в городской социум. И здесь важно уточнить, как мы интерпретируем понятие «социально-культурная деятельность».

Философская категория «социально-культурная деятельность» вошла в научный мир в последнее десятилетие 20 века в ситуации оживлённой дискуссии по поводу определения её категориального статуса. Можно выделить два подхода к осмыслению этого понятия: узкоотраслевой, рассматривающий социокультурную деятельность как развитие культурно-просветительской работы (Т. Г. Киселёва, Ю. А. Стрельцов, Ю. Д. Красильников, В. Е. Триодин и др.) и философский (М. С. Каган, Г. Г. Карпов, А. П. Марков и др.), согласно которому социокультурная деятельность – это реальность, рождённая благодаря взаимодействию социального и культурного, опосредованному деятельностью различных субъектов [7, с. 28].

Опираясь на философский подход к интерпретации данного понятия, рассмотрим сквозь призму социокультурной деятельности образовательный процесс в школе.

Не вызывает сомнений тезис о том, что школа – это пространство культуры. Каждый участник образовательного процесса является носителем определённой культуры. Он не только усваивает её грани, он и как социальный субъект творит её на своём уровне, в меру своих сил и возможностей. Таким образом, социокультурную деятельность можно определить как культуросоусвоение и культуросозидание в ситуации социального взаимодействия [3, с. 41].

Рыночный вектор развития современного российского образования предопределил приоритет экономической составляющей в оценке качества образования (точнее образовательных услуг). Но радует то, что наше общество не готово воспринимать образование столь утилитарно. Более органично воспринимается предлагаемый рядом учёных социокультурный подход к пониманию сути образования (Б. Г. Ананьев, А. Г. Асмолов, А. П. Валицкая и др.), который выводит образование за узкоотраслевые границы министерства. Для специалистов представляет интерес стратегия социокультурной концепции модернизации образования, предложенная А. Г. Асмоловым. Автор обосновывает ведущую роль образования «в целенаправленном формировании ценностных ориентаций, норм, установок и стереотипов поведения населения России» [1, с. 71].

Солидаризируясь с этой позицией, подчеркнём, что школа из сферы услуг (пусть они даже названы образовательными!) должна в общественном сознании, особенно это касается поколений, повзрослевших в нулевые годы, обрести иной статус – традиционный и естественный для российской школы. Речь идёт о статусе социального института формирования общественного сознания.

Задачи просвещения граждан любого возраста особенно актуальны для сельской школы или школы малого города. Именно здесь она является площадкой для обогащения духовной жизни представителей разных поколений. Не секрет, что школе малого города приходится брать на себя функции, не свойственные школе крупного города – центра образования и культуры. Эта специфическая ситуация способствует внедрению в деятельность школы новых социокультурных и образовательных идей.

Активное взаимодействие школы с социальным окружением приводит к появлению в ней референтных взрослых, которые, обретя возможность реализовать свои творческие, познавательные интересы, приносят в школьную среду разнообразие, увлекают ребят творчеством и вдохновляют на добрые дела силой своего примера. Интеграция школы в социум способствует формированию активной жизненной позиции и основ социальной солидарности у всех участников обучающегося сообщества.

Анализ образовательных моделей, разработанных в этом контексте (школа диалога культур, культуротворческая школа и др.), выявляет их общую ориентацию на внимание к внутреннему миру ребёнка, создание условий для его самопознания, саморазвития, самоактуализации. Однако при всей своей концептуальности и очевидном инновационном потенциале эти модели остаются в плену «школоцентризма» (И. С. Кон), признающего педагогически целесообразным только то, что можно наблюдать в помещении школы. «Односторонняя концентрация внимания на официальных институтах и формах деятельности – прямое следствие бюрократизации социально-педагогического мышления, для которого всё, что не поддается официальной регламентации, как бы не существует» [5, с. 136].

Думается, эта замкнутость должна быть устранена в современной школе, спектр влияний на развивающуюся личность значительно шире.

Социокультурная деятельность школы, выходящая в социум малого города, формирует качественно новое образовательное пространство, в котором возможно становление обучающегося сообщества детей и взрослых. Формы такой работы, способной объединить детей и взрослых и сформировать обучающееся сообщество, известны: тематические лектории, дискуссионные площадки, народные театры, клубы по интересам, фестивали творчества, добровольческие движения и акции.

В качестве примера формирования обучающегося сообщества можно привести опыт открытия ряда Высших народных школ (ВНШ) для взрослых в Иркутской области. ВНШ является волонтерским проектом. Обучение взрослых в народной школе доступное (принимаются все желающие, обучение бесплатное) и гибкое, ориентированное на запросы слушателей. Первая ВНШ в Восточной Сибири была открыта на базе Педагогического института в 2009 году, и она успешно функционирует до сих пор. Весь образовательный процесс в школе строится на основе социального партнёрства. Партнёрами являются преподаватели вуза, студенты, создавшие школу и работающие в ней на добровольных началах, администрация Педагогического института и администрация города Иркутска, предоставляющие безвозмездно аудитории для занятий слушателей, многочисленные учреждения образования и культуры, которые присылают лекторов в школу, приглашают слушателей на свои мероприятия и т. д. Чуть позже, но тоже в 2009 году, в Иркутской области были открыты Высшие народные школы для взрослых на базе общеобразовательных школ: СОШ № 16 г. Усолье-Сибирское и «Карымская школа» (пос. Карымск Куйтунского района). Этот социально-педагогический эксперимент получил поддержку на уровне муниципальной власти, методическую поддержку оказала ВНШ Педагогического института, но самое важное, он был понят и принят населением. Учителя, ученики, активные граждане начали преподавать в этих народных

школах. Опыт оказался удачным. Открыв двери своих учебных аудиторий для взрослых, даже пожилых людей, школы обрели мощнейший ресурс: интеллектуальный, творческий, общественный. Слушатели вошли в органы общественного управления школой, они взяли под контроль трудных подростков, семьи с опекаемыми детьми. Совместные благотворительные мероприятия детей и взрослых, направленные на помощь одиноким людям, благоустройство улиц и скверов, проведение вечеров-воспоминаний детей войны для школьников, совместные выставки творческих работ... Это далеко не полный перечень совместных дел детей и взрослых, которые формируют обучающееся сообщество, обогащают школьную жизнь содержательным общением, участием в её делах референтных взрослых, работают на позитивный образ школы и в целом делают жизнь многих людей лучше.

В основе формирования обучающегося сообщества – сетевая технология, которая увеличивает воспитательный потенциал школы, выводя учебный процесс за границы учреждения. Социальная сеть функционирует как содружество разнообразных учреждений, некоммерческих организаций, имеющих близкие образовательные цели. Например, в деятельность народных школ активно включаются учреждения культуры, науки, ветеранские организации, региональные СМИ. Сетевое взаимодействие способствует объединению и перераспределению ресурсов (интеллектуальных, материальных, финансовых) и опирается на устойчивый характер партнёрских отношений. Можно выделить отличительные черты функционирования обучающегося сообщества: партнёрский стиль отношений, отсутствие вертикали управления, доступность, активная позиция всех субъектов обучения и т. д. [4, с. 32].

В результате осмысления ключевых тенденций современного педагогического поиска, с учётом возрастающей роли образования в обществе и педагогического потенциала социокультурной деятельности может быть создана образовательная модель, адекватная требованиям социума малого города, – модель школы, инициирующей создание и функционирование обучающегося сообщества. Объектом педагогического проектирования становится социокультурное пространство, включающее в себя непосредственно учебно-воспитательный процесс и социокультурные потоки, в сфере влияния которых находится школа, т. е. социокультурную ситуацию в городе. Кроме того, школа, инициируя социокультурную деятельность, объединяющую детей и взрослых, сама оказывает существенное влияние на культурную жизнь социума. Школа и социум, живущие в едином территориальном, социокультурном и временном пространстве, объективно готовы к успешной интеграции.

Социокультурная деятельность школы становится полем апробации и развития ценностных ориентаций личности, формирования готовности к непрерывному образованию в течение всей жизни, к диалогу с человеком и окружающим миром, пространством обретения личностного опыта культурной идентификации и социальной самоактуализации.

В малом городе в условиях ограниченных возможностей для обучения взрослых социокультурная деятельность школы может стать центром притяжения интеллектуальных ресурсов, сделать процесс обретения новых знаний для людей любого возраста доступным, а непрерывность образования – реальной.

### Список литературы

1. Асмолов, А. Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества / А. Г. Асмолов // Вопросы образования. – 2008. – № 1. – С. 65–86.
2. Бутко, Е. Я. Развитие обучающихся регионов – ответ на вызов современности / Е. Я. Бутко, Н. П. Литвинова // Вестник Рос. академии естеств. наук (Санкт-Петербург). – 2014. – № 3 (18). – С. 65–69.
3. Гордина, О. В. Социокультурная деятельность школы малого города как фактор развития жизненных ориентаций учащихся : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О. В. Гордина. – СПб., 2001. – 198 с.
4. Гордина, О. В. Вуз как участник формирования городского обучающегося сообщества / О. В. Гордина // Вестник Воронеж. гос. ун-та. Серия: Проблемы высшего образования. – 2017. – № 1. – С. 31–34.
5. Кон, И. С. Психология ранней юности: Кн. для учителя. – М., 1989. – 254 с.
6. Литвинова, Н. П. Образование взрослых как государственная политика / Н. П. Литвинова, В. В. Горшкова, С. С. Лебедева [и др.] // Аккредитация в образовании. – 2014. – № 8 (76). – С. 88–89.
7. Марков, А. П. Основы социокультурного проектирования : Учебное пособие / А. П. Марков, Г. М. Бирженюк. – СПб. : Изд-во СПбГУП, 1998. – 364 с. – (Серия «Библиотека гуманитарного университета» / С.-Петерб. гуманитар. ун-т профсоюзов; Вып. 6).
8. Шадрина, Т. В. Андрагогические подходы к обучению будущих специалистов сферы профессионального образования / Т. В. Шадрина // Современное образование: традиции и инновации. – 2015. – № 1. – С. 23–29.



## Social and Cultural Activity of a Town School as a Platform for Organizing the Children and Adults Self-learning Community

**O. V. Gordina**

*State University, Irkutsk*

**Abstract:** *In the article the author considers the process of forming the town self-learning community as a social and pedagogical phenomenon. The ways of developing such an educational model in the Russian education system are determined. The focus is on the potential and opportunities of a town school as an initiator and participant of this process. The network interaction of a wide range of social partners is considered to be an efficient social technology to organize the self-learning community.*

**Keywords:** *social and cultural activities, lifelong education, learning community, network interaction.*

**Гордина**

**Ольга Васильевна**

*кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социальной педагогики и психологии*

*Педагогический институт,  
Иркутский государственный университет*

*664011, г. Иркутск, ул. Нижняя  
Набережная, 6*

*тел.: 8(3952)200739*

*e-mail: g.o.v@rambler.ru*

**Gordina**

**Olga Vasilievna**

*Candidate of Sciences (Pedagogy),  
Associate Professor, Associate  
Professor of Social Pedagogy and  
Psychology Department*

*Pedagogical Institute,  
Irkutsk State University*

*6 Nizhnyaya Naberezhnaya St,  
Irkutsk, 6664011*

*tel.: 8(3952)200739*

*e-mail: g.o.v@rambler.ru*



УДК 378.1+378.147

## «Социокультурные контексты современного детства»: роль и место авторского курса в личностно- профессиональной подготовке будущего педагога

**И. В. Федосова**

*Иркутский государственный университет, г. Иркутск*

### **Аннотация.**

*В статье обоснована необходимость включения в процесс личностно-профессиональной подготовки будущих педагогов в условиях вуза специальной целенаправленной работы по формированию готовности к работе с разными категориями обучающихся на основе определения ведущей роли социокультурного контекста развития детства и его влияния на процессы формирования образа мира, стиля поведения и деятельности современного ребёнка. Представлен опыт автора в данном направлении, включающий разработку и внедрение в учебный процесс специального курса для студентов педагогического вуза.*

### **Ключевые слова:**

*ребёнок, дети, детство, социокультурные факторы развития, социокультурные контексты, психолого-педагогическое сопровождение.*

Дата поступления  
статьи в редакцию:  
6 февраля 2018 г.

Для профессионального педагога и психолога знание условий и механизмов развития растущего человека является основополагающим. Создание пространства «совместной жизнедеятельности» и «встреч всех возрастных когорт» (В.И. Слободчиков) является главной проектной задачей образования [6].

В современных условиях усложнения системы человеческих взаимоотношений проблема отношений взрослых и детей приобрела особую остроту и значимость. По мнению Д. И. Фельдштейна, речь идёт о широком социокультурном подходе к взаимодействию взрослого сообщества и растущих людей; о реально обусловленной позиции отношений мира взрослых к детству не как к совокупности детей разных возрастов, а

как к субъекту взаимодействия субъект-субъектных отношений со взрослым миром, как особому состоянию развития [10].

В этом контексте особую значимость приобретает осмысление «индивидуальной истории развития растущего человека» (К. А. Абульханова-Славская); «истории возрастов жизни» (Л. С. Выготский, А. В. Толстых), определение пространства действия самоопределения как принципов, способов оптимального (по содержанию и структуре) взаимодействия детей и взрослых, обеспечивающего становление каждого ребёнка как личности [2; 4; 7].

Педагог (взрослый) выступает при этом как организатор (проектировщик) и участник процесса, понимающий своеобразие и относительную автономность детского саморазвития; осознающий особенности психологии развития каждого ребёнка, способный к собственному саморазвитию.

В данном контексте психолого-педагогическое сопровождение развития растущего человека может рассматриваться как:

- встреча разных поколений; «другодоминантность» (А. А. Ухтомский);
- диалогическое общение (А. Г. Асмолов, М. М. Бахтин, Т. А. Флоренская);
- взаимоотношения с детьми на индивидуально-личностном (а не только на возрастном) уровне;
- интеграционный подход к детству как субъекту в субъект-субъектных отношениях с взрослыми лицами (Д. И. Фельдштейн);
- иницирование сотрудничества (со взрослыми со стороны учащихся);
- обеспечение психологической безопасности и защищённости на основе понимания особенностей развития ребёнка как реализации его жизненных потребностей (А. Маслоу, К. Роджерс);
- психологическое обеспечение координации индивидуальной траектории развития ребёнка при учёте собственной, поиск способов их совмещения;
- переход от установки на развигивание детей к педагогической ценности саморазвития ребёнка (А. В. Суворов, Г. А. Цукерман);
- фасилитация процессов постановки целей самоизменения или отказа от самоизменения;
- видение актуальных возможностей, потенциальных ресурсов, целей и ценностей и возможностей их развития;
- осознание роли своей творческой активности в конструктивном преобразовании своей жизни.

По мнению А. Г. Асмолова, в каждом обществе существуют, по меньшей мере, три детских «группы риска», и по отношению государства к этим группам можно поставить диагноз самому государству. К этим трём социальным группам относятся одарённые дети, дети с аномалиями психического и физического развития и дети с асоциальным поведением [3].

Для создания и поддержания условий успешной социализации таких детей в современном социуме необходимо обеспечивать психолого-педагогическое сопровождение их развития педагогами с позиций социокультурного, интеграционного, индивидуально-личностного подходов, а также на основе принципов сотрудничества и педагогической ценности саморазвития ребёнка.

Вместе с тем, как показывает практика обучения в педагогическом вузе, в ходе профессиональной подготовки будущих специалистов сферы образования лишь поверхностно и эпизодически затрагиваются вопросы развития и

обучения одарённых детей, детей с аномалиями психического и физического развития, обучающихся с асоциальным поведением. В учебные планы подготовки будущих учителей включаются специальные курсы и дисциплины, способствующие формированию профессиональной готовности к работе лишь с отдельными категориями школьников, например, девиантными обучающимися.

Таким образом, в современных условиях можно зафиксировать противоречие между потребностью образовательной практики в современных специалистах, способных к осознанию и построению «индивидуальной истории развития растущего человека» в профессиональной деятельности с учётом требований социума и государства, и недостаточным вниманием к данному аспекту вузовской профессиональной подготовки педагога [1; 2]. Названное противоречие указывает направление исследовательского поиска автора, связанного с учётом социокультурного контекста развития современного детства в формировании будущих специалистов сферы образования [8].

Исходя из этого был разработан авторский учебный курс для будущих педагогов и психологов «Социокультурные контексты современного детства», цель которого – содействие становлению базовой профессиональной компетентности бакалавра психолого-педагогического образования на основе определения ведущей роли социокультурного контекста развития детства и его влияния на процессы формирования образа мира, стиля поведения и деятельности современного ребёнка.

Задачи дисциплины:

1) установить специфику детства как особой социально значимой группы во взрослом обществе;

2) научить будущих специалистов в сфере образования проектировать пространство жизнедеятельности современных школьников, способствующее проявлению социальной ответственности растущего человека;

3) способствовать овладению бакалаврами на базовом уровне умениями работать с детьми трёх основных групп «риска» (одарённые дети, дети с аномалиями психического и физического развития, дети с асоциальным поведением) в теоретическом, личностно-профессиональном и технологическом аспектах.

Содержание данного спецкурса способствует углублению профессиональных знаний в области социально-педагогической деятельности; расширению сферы применения и совершенствованию профессиональных компетенций, связанных с организацией жизнедеятельности школьников с учётом особенностей социокультурной среды; спецификой конструирования индивидуального социокультурного пространства каждого ребёнка. Оно построено по модульному принципу и включает в себя следующие разделы и темы [9]:

Раздел 1. Детство как социально-психологический феномен и особое состояние развития.

Тема 1. Детство как явление социального мира. Характеристики детства.

Социологический (культурологический) подход к изучению детства: французская социологическая школа, французская генетическая психология, американская школа культурной антропологии, межкультурные исследования. Культурно-историческая концепция Л. С. Выготского и его последователей как основа открытия детского пространства в изменяющемся мире.

Тема 2. Современный школьник в изменяющейся социокультурной ситуации.

Новые концепции и данные о социализации детей в условиях резких социально-культурных перемен в обществе и регионе. Проблемы культурной и психологической социализации детей мигрантов и беженцев. Общие и специфические проблемы социализации и взросления детей с позиций социального расслоения общества.

Тема 3. Содержание детской субкультуры. Социокультурные инварианты детской субкультуры.

Место детской субкультуры в общечеловеческой культуре. Детская субкультура в аспекте конкретно-исторической и кросс-региональной ситуации. Архетипы коллективного бессознательного. Исторически наследуемые общие элементы детского поведения, фиксируемые в детском языке и мышлении. Игровые действия. Детский фольклор.

Приобщение ребёнка к целостной структуре нравственных ценностей и норм. «Решётка» нравственных норм (Д. И. Фельдштейн) взрослых по отношению к детству.

Детское творчество как способ отражения свойственного возрасту видения мира. Собственное музыкальное, изобразительное искусство, устная художественная литература. Субкультура как совокупность установок, способов общения и манер поведения, характерных для детских сообществ в определённой конкретно-исторической и кросс-региональной ситуации.

Экопсихологический аспект детской субкультуры. Освоение пространства дома, малой родины в действиях и фантазиях. Отношения с ландшафтом. Освоение общественного транспорта.

Этнографический аспект детской субкультуры. Место и образ России и Сибири в моделях мира современных детей. Родной язык. Место и образ народных традиций в сознании современного ребёнка.

Материальный аспект детской субкультуры. Одежда. Деньги. Детские «сокровищницы» и «тайники».

Тема 4. Отношения мира взрослых и мира детства в современной социокультурной ситуации.

Детство как обобщённый субъект многоплановых отношений. Проблема отношений взрослых и детей в социокультурном и социально-историческом плане. Посредничество взрослого сообщества в процессе введения ребёнка в мир социокультурных ценностей: пространство, способы, характер взаимодействия.

Саморазвитие и самоопределение детства. «Диктат» развивающихся потребностей детства по отношению к осваиваемому им миру взрослых.

Семья и детская субкультура. «Со=бытие» (В. И. Слободчиков) как подлинная ситуация развития детской субкультуры и субъективности. Основные принципы отношений мира взрослых и мира детства с позиции гуманистической психологии и педагогики.

Основные тенденции и направления формирования познавательных и проектировочных стратегий педагогического вклада взрослых в мир детства в Восточно-Сибирском регионе.

Диагностика особенностей детской субкультуры. Кросс-культурный подход. Кросс-региональный подход.

Раздел 2. Проблемы жизнедеятельности различных категорий школьников в современном изменяющемся мире. Конструктивные стратегии их разрешения.

Тема 1. Дети бизнесменов и проблемы их жизнедеятельности.

1.1. Социальная ситуация развития ребёнка из семьи бизнесменов.

Социальное расслоение общества. Стратификация населения России. Бизнесмены, предприниматели, деловая элита. Типология и характеристики элиты. Социально-психологический феномен личности российского предпринимателя.

Субкультура современных деловых людей: «бытие для себя», «ориентация на крутость». Финансовая стабильность и социальный престиж – главные жизненные цели. Система ценностей бизнес-элиты. Противоречия между ценностями Человек и Богатство. Установки по отношению к бедным.

Составляющие семейного микросоциума ребёнка из семьи бизнесменов: родители, гувернёры, няни, домработницы, охранники. Противоречие между высоким авторитетом родителей и временной ограниченностью их в воспитании детей. «Вещный» мир, индустрия развлечений учащихся из состоятельных семей. Культурный уровень семьи. «Стирание» духовности. Криминализованность обстановки вокруг семей бизнес-элиты. Элитарное образование в России: типы школ, специфика организации учебного процесса, содержание обучения и воспитания детей.

1.2. Психологические особенности детей бизнесменов.

Узкий круг общения детей предпринимателей. Недостаточность общения с родителями и сверстниками. Значимые субъекты до поступления в школу. Роль воспитателей-гувернеров и элитных групп ДООУ в развитии ребенка. Расширение круга общения с приходом в 1 класс. Социальная адаптация учащихся из семей бизнесменов в массовых общеобразовательных учреждениях и частных школах. Стремление к лидерству и потребность в доминировании. Роль учителя в организации взаимодействия детей бизнесменов с другими учащимися.

Наиболее характерные личностные особенности детей бизнесменов. Яркое проявление индивидуальности. Нестандартный тип мышления. Свобода и раскрепощённость в поведении, самостоятельность в принятии решений. Повышенная тревожность, страхи. Агрессивность в игровой и учебной деятельности или замкнутость и безынициативность как крайние проявления в поведении. Недостаточное развитие волевой сферы, слабая мотивация к учению. Несамостоятельность при решении учебных задач. Недисциплинированность и капризность как способы проявления обострённого чувства собственного «Я». Эгоцентризм, невладение адекватными способами взаимодействия с ровесниками и взрослыми. Отсутствие устойчивых групповых объединений (в игре, общении, различных учебных занятиях). Неэмоциональность на занятиях эстетического цикла, «бедное» духовное развитие.

1.3. Методы психолого-педагогического изучения личности детей бизнесменов.

Программа изучения личности детей бизнесменов. Её специфика в зависимости от задач исследования и особенностей контингента детей. Принципы отбора диагностического материала. Рекомендуемые методики и тесты для изучения особой группы школьников. Выбор диагностического инструментария. Определение этапов изучения личностных качеств и свойств. Разработка мето-



дики наблюдений за особенностями поведения учащихся. Сбор эмпирического материала. Независимые характеристики учителей, других взрослых, сверстников, родителей. Изучение школьной документации и продуктов детского творчества. Включение родителей в диагностическое обследование. Метод мягкого глубинного интервью. Обработка, интерпретация и представление материалов исследования. Культура и корректность использования полученных результатов. Оформление рекомендаций и выводов.

Классификатор проблем детей бизнесменов.

Понятие «проблема» личностного развития. Сущность и значение классификатора проблем. Систематизация полученных диагностических данных с помощью классификатора. Особенности его использования в учебно-воспитательной работе. Составление характеристики ребёнка, оформление школьной документации, разработка коррекционных программ, составление планов воспитательной работы на основе классификатора проблем.

Классификация проблем в познавательной сфере ребёнка из семьи бизнесменов: отсутствие познавательных интересов, низкая познавательная активность, узкий кругозор, неразвитая речь. Проблемы в мотивационно-потребностной сфере: неадекватное мировосприятие, слабая познавательная мотивация, нежелание учиться. Проблемы в эмоционально-волевой сфере: повышенная тревожность, детские неврозы, эмоциональная неустойчивость, агрессивность, стрессы, детские страхи. Проблемы в рефлексивной сфере: неадекватная самооценка, неадекватные притязания на социальное признание, неразвитый самоконтроль. Проблемы в сфере общения: дезадаптация в новой социальной среде, проблемы в дифференциации коммуникативных воздействий, неудовлетворение высоких притязаний на лидерство, коммуникативные барьеры.

1.4. Способы адекватного взаимодействия с родителями-бизнесменами и учащимися в системе «ученик-учитель-родители».

Педагогический запрос родителей-бизнесменов. Способы включения предпринимателей в совместную деятельность по воспитанию и развитию детей. Особенности взаимодействия с родителями-бизнесменами. Определение путей согласования и принятия общих целей учебно-воспитательного процесса. Организация диалога в системе «учитель-родители». Реализация личностно-ориентированного подхода во взаимодействии с родителями, учащимися из семей бизнес-элиты.

Организация и методика сотрудничества в системе «ученик-учитель-родители».

Создание особой воспитательной среды в школе и классе. Конструирование детской микро- и макросреды. Организация и методика проведения совместных форм воспитательной работы с родителями. Тренинги взаимодействия. Общие родительские собрания (традиционные и нестандартные). Воспитательные дела и занятия с участием детей и родителей (родительские презентации, праздники, вечера отдыха, конференции, семейные газеты и др.). Индивидуальные и семейные консультации для родителей деловой элиты.

1.5. Особенности организации воспитательной работы с детьми бизнесменов.

Специфика планирования воспитательной работы в классе с дифференцированным составом учащихся. Индивидуальный подход к детям из семей бизнесменов. Организация периода адаптации ребенка из семьи предприни-

мателей в массовой общеобразовательной школе. Психолого-педагогическое сопровождение развития учащихся особой группы в начальной школе.

Планирование воспитательной работы в частной школе. Особенности составления плана воспитательной работы. Планирование работы с родителями и педагогами дополнительного образования. Организация воспитательной работы во вторую половину учебного дня.

Технологическое обеспечение процесса воспитания детей бизнесменов.

Индивидуальные и групповые, отдельные и совместные формы работы с учащимися из семей бизнесменов в условиях массовой и частной школы. «Пакет» технологического обеспечения процесса: специальные методы, приёмы, формы, средства работы педагога с особой группой учащихся в частной школе. Специфика включения детей бизнесменов в различные воспитательные дела и занятия в классе с дифференцированным составом детей.

Психолого-педагогический портрет ребёнка из семьи бизнесменов. Наиболее ярко выраженные личностные качества и свойства. Рекомендации педагогам по организации взаимодействия с особой группой учащихся и их родителями. Рекомендации родителям по вопросам обучения и воспитания детей, установлению адекватного взаимодействия со школой на основе единства целей и ценностей воспитания. Выводы и предложения относительно организации учебно-воспитательного процесса с данной категорией школьников в массовой общеобразовательной и частной школе.

Тема 2. Одарённые дети и проблемы их развития.

2.1. Природа и виды одарённости.

Подходы к определению одарённости и её структурных компонентов. Одарённость как системное развивающееся качество. Детский возраст как период становления способностей.

Классификация видов одарённости. Критерии выделения видов одарённости. Одарённость как интегральное проявление разных способностей в целях конкретной деятельности.

Проблема идентификации одарённых детей.

Выявление одарённости как проблема. Явная и скрытая, актуальная и потенциальная одарённость. Подходы к диагностике одарённых детей. Принципы и методы выявления одарённых детей.

2.2. Умственная (общая) и специальная одарённость.

Природа умственной одарённости. Ранняя интеллектуальная одарённость. Проявления умственной одарённости в различных видах жизнедеятельности ребёнка. Модели развития умственной одарённости.

Специальная одарённость. Зависимость между возрастом и областью деятельности, в которой проявляется одарённость. Природа некоторых видов специальной одарённости: литературно-поэтической, музыкальной, изобразительной и др. Развитие специальной одарённости у младшего школьника.

2.3. Творчество и одарённость.

Природа творчества. Подходы к интерпретации связи творчества и одарённости. Модели развития творческой личности младшего школьника.

2.4. Духовность и одарённость. Развитие личности одарённого ребёнка.

Природа духовности. Подходы к интерпретации связи духовности и одарённости.

Особенности самосознания и самооценки одаренного ребёнка. Переживания, связанные со своей «непохожестью». Трудности общения со взрослыми и сверстниками. Специфика оказания психолого-педагогической помощи одарённому ребёнку.

#### 2.5. Психолого-педагогическое сопровождение одаренного ребёнка.

Принципы и методы проектирования образовательной среды, адекватной индивидуальности одарённого ребёнка. Создание условий востребованности детской инициативы и творчества школьника. Тренинг профессионально-значимых качеств взрослых, сопровождающих одарённого ребёнка.

#### Тема 3. Проблемы жизнедеятельности девиантных детей.

3.1. Психология девиантного поведения как специальное научное направление и учебная дисциплина.

Возникновение и становление психологии девиантного поведения как специальной научной и практической отрасли психологии.

Девиантное поведение как важнейший социально-психологический и педагогический феномен. Понятие девиаций в общественном развитии. Взаимосвязь категории «девиантное поведение» с понятиями «социальная норма», социальные отклонения», «депривация», «дезадаптация», «социальная и педагогическая запущенность», группа риска, «виктимность». Проблема использования в науке и практике терминов «делинквентное поведение», «дезадаптивное поведение», «асоциальное поведение», «неадекватное поведение», «маргинальное поведение», «деструктивное поведение», «нарушенное поведение», «виктимное поведение».

Базовые концепции девиантного поведения. Классификация концепций причин девиантного поведения. Биологизаторские концепции девиантного поведения (теории Э. Дюркгейма, Д. Дьюи, М. Вебера, Г. Беккера, С. Селина, Н. Дж. Смелзер, Р. Мертон и др.). Психологические концепции девиантного поведения (теории З. Фрейда, А. Маслоу, К. Хорни, Д. Боулба, Г. Бреслава, Г. Салливана, Э. Эриксона, А. Адлера и др.).

#### 3.2. Типология девиантного поведения: виды и формы.

Типология девиантного поведения: виды и формы. Кражи и воровство, бродяжничество, пьянство и алкоголизм, наркомания и токсикомания, проституция и сексуальные девиации, суицид и суицидальное поведение, черный юмор как специфическая форма девиации, графический вандализм.

3.3. Психолого-педагогическая характеристика девиантной личности учащегося.

Модели девиантного поведения: личностная, актуализационная, средовая. Обобщённый портрет современного учащегося с девиантным поведением. Основные показатели и критерии девиантного поведения учащегося: состояние здоровья и общее развитие; отношение к ведущим видам деятельности (учебной, трудовой), характер общения с окружающими, различные виды и формы девиантного поведения учащегося.

Классификации (типы и группы) девиантных детей (подходы П. П. Блонского, Л. С. Выготского, В. П. Кащенко, М. А. Алемаскина, И. А. Невского, А. И. Кочетова, Д. И. Фельдштейна и др.).

Диагностика девиантного поведения учащегося. Документы психолого-педагогической диагностики (схемы характеристик, социально-психологические

паспорта, карты развития и др.) Методы и методики изучения девиантной личности: наблюдения, анализ документации, беседы. Опрос, анкеты, обобщение независимых характеристик, тесты-опросники; проективные методики. Специфика диагностической работы с девиантными учащимися.

3.4. Теория и практика коррекции различных форм, видов и стадий девиантного поведения.

Теория и практика коррекции различных форм, видов и стадий девиантного поведения в детском и подростковом возрасте. Анализ категорий: «реабилитация», «перевоспитание», «коррекция», «помощь», «поддержка», «сопровождение». Их взаимосвязь и взаимообусловленность. Принципы, этапы и способы коррекционной работы.

Различные подходы (А. И. Тонеев, В. П. Кащенко, Ю. А. Клейберг, А. И. Кочетов, Р. В. Овчарова, Л. Б. Филонов и др.) Коррекционная программа девиантного поведения: функции, задачи, методика (алгоритм составления). Виды коррекционных программ: коррекционно-воспитательные, адаптационные, реабилитационные. Индивидуальные и групповые коррекционные программы в зависимости от вида и направленности.

Особенности психолого-педагогической коррекции негативных качеств и свойств: недисциплинированности, лживости, лени, агрессивности. Специфика оказания психолого-педагогической помощи детям с проблемами бродяжничества, страдающим сквернословием, детям с суицидальным поведением.

Условия профилактики девиантного поведения в детском и подростковом возрасте. Понятие «профилактика» и «превенция» девиантного поведения, «социальный контроль». Общая и специальная профилактика. Система профилактики девиантного поведения. Основные направления её совершенствования. Перспективы развития служб социально-психологического и педагогического реагирования. Предупреждение отдельных форм и видов девиантного поведения. Предупреждение социальной и педагогической запущенности детей и подростков. Моделирование ранней профилактики педагогической запущенности детей. Социально-психологическая и педагогическая превенция процесса криминализации неформальных подростковых групп.

3.5. Профессионально-личностная подготовка психолога и педагога к работе с девиантными детьми и подростками.

Профессионально-личностная подготовка педагога к работе с девиантными детьми и подростками. Значение профессионально-личностных качеств педагога для работы с девиантными детьми и подростками. Характеристика профессиональных и личностных качеств педагога как самоактуализирующейся и саморазвивающейся личности. Кодекс (права и обязанности) педагога в процессе общения с девиантными учащимися и их родителями. Самодиагностика и самообразование педагога как путь профессионально-личностного роста будущего специалиста.

Тема 4. Проектирование социокультурной и образовательной среды с учётом особенностей развития современного детства.

Прикладной аспект дисциплины включает присвоение студентами основ профессиональной деятельности с различными социально-психологическими категориями обучающихся (одарённые дети, девиантные учащиеся, дети бизнесменов и др.). В рамках спецкурса бакалавры разрабатывают собственные



темы исследования, связанные с диагностикой и коррекцией влияния социокультурных факторов на развитие личности детей разного возраста. Например: Современные дети и деньги. Детские «сокровищницы» и «тайники». Игра и игрушка в жизнедеятельности современного ребёнка. Влияние СМИ на психологическое развитие современных обучающихся. Психологическая помощь детям-беженцам. Дети индиго. Мальчики и девочки в школе: проблемы взаимодействия. Ненормативная лексика в общении современных школьников. Интернет-аддикция современного ребёнка. Игромания как новый вид аддикции современных детей. Насилие в семье. Подростковый сленг как отражение молодёжной субкультуры. Язык общения компьютерщиков. Современное кино и дети.

Курс «Социокультурные контексты современного детства» базируется на знаниях и умениях, полученных студентами в ходе изучения дисциплин психолого-педагогического цикла. В результате его изучения будущие специалисты присваивают следующие теоретические знания: основные подходы к пониманию и объяснению процессов и явлений психологического развития человека, актуальность этих подходов для проектирования развивающего образования, их возможности и ограничения; содержание принципа развития в психологии и его категориальный строй (объект, структура объекта, предпосылки, условия и др.); взаимосвязь понятий «развитие» и «возраст»; основание и принципы построения интегральной периодизации общего психологического развития (В. И. Слободчиков); феноменологию детства; феноменологию и основные причины кризисов развития в онтогенезе (в т. ч. в аспекте личностно-профессионального становления); основные позиции и программы действий взрослого во взаимоотношениях с ребёнком на разных ступенях онтогенеза; соотношение возрастных «норм» и индивидуальных вариантов развития личности в целях сохранения психологического здоровья субъектов психолого-педагогического сопровождения развития; основные понятия, объясняющие феномен девиантного поведения; базовые концепции девиантного поведения (причины и предпосылки отклонений в поведении); психолого-педагогическую характеристику девиантного учащегося (показатели, критерии и уровни девиантного поведения); психолого-педагогические особенности детей бизнесменов; факторы, причины, механизмы развития и воспитания ребёнка из семей предпринимателей; методы психолого-педагогического изучения личности детей бизнесменов; возможности и особенности воспитания детей предпринимателей в негосударственных образовательных учреждениях.

Они также овладевают умениями: анализировать педагогические ситуации в контексте теоретико-методологических основ проблемы психологического развития; исследовать различные стороны психического (интеллектуального, эмоционального, волевого и др.) развития учащихся; проектировать и организовывать совместную с ребёнком деятельность и общение; сотрудничать с детьми, родителями и коллегами; содействовать реализации творческой способности растущего человека как свойства «бесконечности человека» (Н. И. Непомнящая); выявлять причины девиантного поведения детей и подростков; осуществлять диагностику девиантного поведения учащихся; реализовывать раннюю профилактику девиантного поведения в несовершеннолетнем возрасте; моделировать психолого-педагогические технологии кор-



рекции отклонений в поведении детей и подростков; составлять и защищать коррекционно-воспитательные, адаптационные, социально-реабилитационные программы для детей и подростков с девиантным поведением; отбирать, дифференцировать и использовать наиболее адекватные методы, приёмы, разные средства и формы воспитания детей предпринимателей; анализировать и проектировать воспитательные технологии с позиции решаемых задач; использовать методы психолого-педагогической диагностики для изучения детей бизнесменов, обрабатывать и интерпретировать полученные данные.

Будущие работники сферы образования учатся владеть: способами проектирования возрастного и индивидуально-личностного пространства развития растущего человека, открывающими для каждого человека свой путь движения к универсальному развитию и предельной самоактуализации; различными категориями, связанными с понятием «девиантное поведение»; способами взаимодействия с учащимися из семей бизнесменов и их родителями; основами педагогического мониторинга в учебно-воспитательном процессе современных школьников.

Существенной характеристикой занятий по представленному предмету является их исследовательская направленность. Будущие педагоги и психологи выполняют различные задания, требующие проявления исследовательских навыков, нестандартного мышления, оригинальности идей, умения ориентироваться в различных профессиональных ситуациях.

Например, на практических занятиях студенты представляют аннотационно-реферативное сообщение по выбранному источнику, составляют глоссарий на заданную тему, готовят доклад-презентацию по итогам исследовательской работы, доклад-отчёт по результатам констатирующего эксперимента, разрабатывают социальные проекты по сопровождению особого ребёнка (одарённого, девиантного, с ОВЗ, из семьи бизнесменов и т.п.), составляют программы изучения особого школьника; делают презентацию разработанного занятия, тренинга, мероприятия, направленного на сопровождение современного школьника и его семьи.

Также этому способствуют основные виды самостоятельной работы:

«Открытие опыта» – работа в авторских мастерских и лабораториях педагогического творчества на базе школ города.

Собственно проектная деятельность на основе самостоятельно определённой проблемы.

Презентация проекта.

Разработка программ психолого-педагогического сопровождения одарённого ребёнка.

Составление психолого-педагогической характеристики девиантного учащегося.

Составление рекомендаций, направленных на психолого-педагогическую коррекцию личности в детском возрасте.

Разработка реабилитационных программ для детей, имеющих проблемы лживости, воровства, сквернословия и др.

Разработка конспектов занятий по одной из форм взаимодействия учителя, родителей и учащихся – совместного тренинга, нестандартного родительского собрания, семейной консультации, круглого стола, конферен-

ции, воспитательного занятия с участием родителей-бизнесменов.

Практическая работа с младшими школьниками из семей бизнесменов в условиях реального педагогического процесса в негосударственных образовательных учреждениях.

Немаловажную роль в повышении мотивации студентов и активизации их исследовательской деятельности в рамках дисциплины играет использование на занятиях следующих образовательных технологий:

Технология традиционного обучения: семинар по обобщению и углублению знаний с элементами дискуссии.

Интерактивные технологии: мозговой штурм, проблемный семинар, дискуссия, семинар на базе образовательной организации.

Технология формирования опыта профессиональной деятельности: практические занятия на базе образовательной организации.

Технология формирования научно-исследовательской деятельности студентов: практическое занятие в форме презентации результатов исследовательской деятельности.

В заключение отметим: «Детство – один из самых сложных феноменов возрастной психологии. Говоря о нём, мы обычно имеем в виду ту фазу жизни, когда человек ещё не готов к самостоятельному существованию и нуждается в усиленном усвоении опыта, передаваемого старшим поколением» [5]. Но как долго продлится эта фаза и насколько успешно будет усвоение этого опыта, зависит в первую очередь от педагогов, понимающих своеобразие и осознающих особенности психологии развития каждого ребёнка, от взаимодействия взрослого сообщества и мира детства.

## Список литературы

1. Абраменкова, В. В. Социальная психология детства в контексте развития отношений ребенка в мире / В. В. Абраменкова // Вопросы психологии. – 2002. – № 1. – С. 3–15.
2. Абульханова-Славская, К. А. Проблема соотношения личности, индивидуальности, субъекта / К. А. Абульханова-Славская // Современная личность: Психологические исследования. – М. : ИП РАН, 2012. – С. 17–35.
3. Асмолов, А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров / А. Г. Асмолов. – М. : МПСИ, 1996. – 768 с.
4. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М. : Смысл ; Эксмо, 2003. – 1136 с. – (Серия «Библиотека всемирной психологии»).
5. Сапогова, Е. Е. Культурный социогенез и мир детства : лекции по историографии и культурной истории детства / Е. Е. Сапогова. – М. : Академический Проект, 2004. – 494 с. – (Серия «Учебное пособие для высшей школы»).
6. Слободчиков, В. И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев ; ред. В. Г. Щур. – М. : Школьная пресса, 2000. – 416 с. – (Серия «Основы психологической антропологии»).
7. Толстых, А. В. Опыт конкретно-исторической психологии личности / А. В. Толстых. – СПб. : Алетейя, 2000. – 288 с.
8. Федосова, И. В. Создание социокультурной среды как условие реализации вос-

питательных задач в вузе / И. В. Федосова / Современные проблемы профессионального образования : опыт и пути решения : мат-лы Первой всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, 26 – 28 апреля 2016 г. – Иркутск : ИрГУПС, 2016. – С. 886–891.

9. Федосова, И. В. Социокультурные контексты современного детства : уч. пособие / И. В. Федосова. – Иркутск : Иркут, 2017. – 218 с.

10. Фельдштейн, Д. И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: избранные труды / Д. И. Фельдштейн. – М. : МПСИ ; Флинта, 1999. – 672 с.

## “Social and Cultural Contexts of Modern Childhood”: the Role and Place of the Course in Professional and Personal Training of Future Teachers

**I. V. Fedosova**

*Irkutsk State University, Irkutsk*

**Abstract:** *The article substantiates the necessity of implementing the special activities aimed at preparing for working with different categories of students based on determining the leading role of social and cultural context of childhood development and its influence on forming the world image, the style of behavior, activity of a modern child, into the process of future teachers' professional and personal training at university. The author describes her experience in this area that includes elaborating and implementing a special course for future teachers into the university educational process.*

**Keywords:** *child; children; childhood; social and cultural factors of development; social and cultural contexts; psychological and pedagogic support.*

**Федосова**

**Ирина Валерьяновна**

*кандидат педагогических наук,  
доцент, заведующий кафедрой со-  
циальной педагогики и психологии*

*Педагогический институт,  
Иркутский государственный уни-  
верситет*

*664011, г. Иркутск, ул. Нижняя  
Набережная, 6*

*тел.: 8(3952)200739  
e-mail: Fedos-ir@yandex.ru*

**Fedosova**

**Irina Valeryanovna**

*Candidate of Sciences (Pedagogy),  
Associate Professor, Head of the  
Social Pedagogy and Psychology  
Department*

*Pedagogical Institute,  
Irkutsk State University*

*6 Nizhnyaya Naberezhnaya St,  
Irkutsk, 6664011*

*tel.: 8(3952)200739  
e-mail: Fedos-ir@yandex.ru*

УДК 47-322

## Проектирование как способ интеграции учебной и практической деятельности студентов педагогического вуза

**И. С. Ильясова**

*Иркутский государственный университет, г. Иркутск*

### **Аннотация.**

*В статье проведён анализ проектной деятельности студентов вуза. Представлены особенности интеграции учебной и практической деятельности студентов через реализацию проектов как в образовательной деятельности, так и в период прохождения практики. Предложен пример построения и организации проекта в процессе практики студентов в целях получения опыта профессиональной деятельности.*

### **Ключевые слова:**

*учебная деятельность, проектная деятельность, проект, интеграция, практическая готовность студентов бакалавриата к педагогической деятельности.*

Дата поступления  
статьи в редакцию:  
6 февраля 2018 г.

В современных образовательных организациях применяются методы и технологии, ориентированные на предметные, личностные и метапредметные результаты образования. При этом профессиональное образование в свете современных федеральных стандартов ориентировано на профессионально грамотную организацию деятельности других, умение действовать с учётом их возможностей и интересов.

Анализ научной литературы (В. А. Адольф, Г. А. Бордовский, В. В. Вербицкий, И. А. Зимняя, Н. Ф. Ильина, О. А. Лапина, Д. В. Чернилевский и др.), раскрывающей тонкости профессионального становления, даёт основание считать, что этот процесс бесконечен не только для каждого педагога, но и для модели специалиста в целом в силу непосредственной связанности образования и социального развития общества, технического процесса и социально значимых ценностей.



Эти аспекты, бесспорно, влияют на общее представление о «качестве» современного специалиста, компетентной личности, способной достигать профессионально значимых результатов. Проведённый нами анализ современных технологий, ориентированных на предметные, личностные и метапредметные достижения в образовании, показал, что вузовская подготовка должна быть направлена на организацию интереса у студентов к поиску собственных идей, на развитие творческого мышления, взаимодействия и сотрудничества. Это даёт основание считать, что работа над учебным проектом влияет на развитие успешности личности и позволяет обучающимся самостоятельно определять цель своей деятельности, формулировать задачи, обобщать, анализировать, классифицировать, устанавливать причинно-следственные связи [2; с. 18].

Именно в контексте становления профессиональной деятельности, по мнению С. В. Попова [6; с. 4], разработка проектов в вузе приобретает новое, профессионально ориентированное, направление. Во-первых, любой проект имеет ценностное значение как продукт реализации личностно значимых интересов будущего специалиста, во-вторых, студент овладевает не только технологией разработки оригинального проекта, но и накапливает опыт взаимодействия, развивает умения мотивировать других с учётом их интересов, умений и творческих возможностей.

Итак, рассматривая содержание и направленность проектной деятельности как основу профессионально значимой подготовки, мы выделили цель: обосновать и актуализировать проектную технологию как способ интеграции учебной и практической деятельности студентов при изучении дисциплин «Педагогика», «Образовательно-проектировочная деятельность в профессиональном образовании».

Процесс изучения дисциплины основан на идее интеграции теории вопроса и развития непосредственного опыта организации индивидуального или группового проекта.

Теоретический блок предусматривает знакомство с основами научно-методической и учебно-методической работы в высшей школе; освоение современных подходов к проектированию, моделированию и конструированию педагогической деятельности; информационно-технологическую подготовку к педагогической деятельности, усвоение форм и методов анализа и оценки педагогических проектов, процессов и результатов их реализации.

Практический блок предусматривает овладение методами моделирования, проектирования самостоятельной работы; развитие профессионального мышления и творческих способностей студентов; обоснование специфики объектов, форм и технологии педагогического проектирования; развитие понимания педагогического проектирования как связующего звена педагогической теории и практики.

Особенностью данного раздела является практика второго курса в общеобразовательных учреждениях по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности. Это новая, не опробованная форма работы. Студенты, изучающие особенности проектирования в курсе дисциплины «Педагогика», в рамках которого усваивают понятия: «структура», «среда», «объект изучения», «система», «связи», «отношения», «целостность», «результат», «взаимодействие», – переходя к совместной деятельности с учащимися школ,

закрепляют опыт организации проектирования. Учебный предмет и учебная практика приобретают профессиональную значимость [3].

При рассмотрении практики как продолжения процесса профессионального становления важно учитывать изменение позиции студента: он из обучающегося становится обучающим, знания приобретают значимость объяснения, а усвоение – как способность к повторению. Кроме того, объектом внимания практиканта является не только проект, участники этого проекта, но и ситуации, ценностные ориентации, самодисциплина, нормы делового сотрудничества [4].

В связи с этим в процесс подготовки к практике входила разработка заданий, включающих, в первую очередь, знание и понимание основных элементов проектной деятельности, умение мотивировать актуальность и практическую значимость проекта (не только «как достичь цели?», но и «зачем?»), знание технологии взаимодействия и психологии современного школьника, физических и духовных его интересов. Студентам рекомендовалось:

- изучить программу практики в средней общеобразовательной организации для бакалавров 4 курса;
- выявить опыт и тематику общешкольных программ развития;
- обосновать актуальность проекта для той или иной возрастной категории.

Таким образом, проектная деятельность, рассматриваемая как условие развития профессиональных компетенций студентов, необходима в процессе обучения ещё и как основа для развития культуры практической деятельности будущего учителя, потому что предусматривает постоянный психолого-педагогический анализ «человеческой природы», «субъективных особенностей личности (восприятие, внимание, мышление, воображение, речь и т. д.), систему волевой, интеллектуальной и духовной саморегуляции человека.

В. И. Перова, рассматривая вопросы проектного обучения, обращает внимание на повышение интереса к теории, к поиску собственных идей, к освоению новых сфер профессионально-предметной деятельности. При этом автор называет и необходимые организационные условия проектной деятельности в вузе: продуманность качества и количества проектов, необходимых для освоения дисциплины согласно учебному плану, озвучивание сроков реализации и время сдачи каждой работы, чёткость условий, при которых проект считается выполненным, а также критерии оценки [5, с. 252].

Стоит согласиться с автором, что деловая культура организации учебной дисциплины, безусловно, положительно скажется на решении преподавателем поставленных задач интеграции знаний и практических умений.

Наш опыт подтверждает, что важным фактором в проектном обучении является самостоятельность студента. В этой связи на первоначальном этапе проектной деятельности достаточно весомой является именно внешняя мотивация студентов. В нашем случае – это ориентированность с начала второго года обучения на прохождение практики в целях получения профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности. Особое внимание здесь обращается на востребованность проектной деятельности в любой образовательной организации как обязательной формы классных и внеурочных мероприятий внутришкольного, регионального и даже всероссийского уровня. Подчиняясь определённой логике, проектную технологию педагоги используют целена-

правленно не только для работы над научным исследованием, но и для создания творческих, практико-ориентированных и иных проектов [7].

Уровень готовности к проектной деятельности мы определяем по следующим показателям: умение выдвигать идею; конструировать и логически обосновывать своеобразие и назначение проекта; создавать команду и работать индивидуально, автономно. Кроме того, учитывается умение аргументировать свою идею, выявить проблемы при выборе тематики, идеи проекта, привести доказательства рисков проектной деятельности, определить области поиска информации, тематических обзоров, способность изменять направление проектной деятельности в непредвиденной ситуации, критически оценивать свои успехи и недостатки, работу группы и каждого участника проекта.

Как показывает опыт, проектная деятельность позволяет студентам выйти за рамки данного мероприятия и кроме широкого выбора тривиальных форм опробовать и более современные: бакалавры организовывали и проводили квест, а также помогали учащимся монтировать тематические мультфильмы.

В контексте современного представления о профессиональной подготовке следует отметить, что существенно меняется и позиция преподавателя [1], актуализируется фасилитаторская направленность: оказание помощи личным примером в выборе дорожной карты проекта, организация межличностного и группового взаимодействия на всех этапах познавательной и практико-ориентированной деятельности.

Рассматривая практическую деятельность студентов в период прохождения практики в образовательной организации, мы выделяем проекты, ориентируясь на классификацию по доминирующему виду деятельности (по Яковлевой Н. Ф.): исследовательские, творческие, ролевые и игровые, ознакомительно-ориентировочные (информационные), практико-ориентированные (прикладные) [8].

Исследовательские проекты. Данные проекты ориентированы на получение научного знания, при этом в подобных исследованиях должна присутствовать новизна, а также теоретическая и/или практическая значимость. Особенностью исследовательских проектов является чёткая структура: актуальность избранной темы, изученность проблемы в научной литературе, цель, задачи, научная новизна, практическая значимость. Как и в настоящем научном исследовании, формулируется проблема, определяется объект и предмет исследования; учащиеся выдвигают гипотезу (как никем не применяемый ещё подход в решении обозначенной проблемы). Допускаются в учебных проектах и фантастические предположения. Например, в качестве проекта студенты предложили: проект «Фантастические идеи в романах начала века и современные их воплощения».

Творческие проекты. Проекты данного типа ориентированы на получение продукта – газета, сочинение, альманах, видеоролик, праздник, экспедиция и т. д. В творческих проектах нет детально проработанной структуры, и чаще всего структура определяется лишь в конечном результате. Применительно к практической деятельности студентов педагогического вуза это могут быть планы воспитательных мероприятий и классных часов, подготовка проектов разнообразной тематики, оформление стенгазет, фотоотчётов о проведении внеклассных мероприятий и др.

Ролевые и игровые проекты. Участие студентов в данных проектах предпо-

лагает проигрывание ролей литературных героев, исторических и вымышленных персонажей. При этом результат проекта лишь намечается, окончательно вырисовываясь лишь в конце проекта. Чем завершится судебное заседание? Будет ли разрешён конфликт? Чем закончатся переговоры и будет ли заключён договор? [8].

Ознакомительно-ориентировочные (информационные) проекты. Целью данных проектов является сбор информации о каком-либо объекте или явлении с целью её анализа, обобщения и представления широкой аудитории в виде публикации в СМИ, Интернете и др.

Такие проекты, как и исследовательские, требуют хорошо продуманной структуры, содержащей: актуальность проекта и его цель; объект изучения и предмет информационного поиска; перечень источников информации (литература, средства СМИ, базы данных, данные опросных методов исследования); обработку информации (анализ, сопоставление и известными фактами, аргументированные выводы); результат (статья, реферат, доклад, видеоролик или видеофильм); презентацию в виде публикации; обсуждение (на конференции, в сети); внешнюю оценку [там же].

Практико-ориентированные (прикладные) проекты. Особенностью проектирования является получение результата, при этом должны учитываться социальные интересы самих участников. Так, на основе полученных исследований в области экологии, географии, истории и др. могут быть разработаны такие документы, как программа действий, направленная на преодоление выявленных проблем; проект закона; справочный материал; методические рекомендации; словарь терминов; проект виртуального музея, зимнего сада и т. д.

Практико-ориентированные проекты требуют тщательно продуманной структуры с определением поэтапных действий с указанием результатов; определения функций каждого участника, координации и корректировки их деятельности; оценки возможных способов внедрения результатов проекта, учёта возможных рисков и пр.

При прохождении практики в целях получения профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности студенты чаще всего участвуют в разработке творческих, социальных, а также ролевых и игровых проектов.

Для оформления результатов проектной деятельности в рамках вышеупомянутой практики в школе студентам рекомендуется придерживаться нижеследующего шаблона.

Портфолио проекта

1. Тема проекта.
2. Какая социально значимая проблема нашла отражение в вашем проекте?
3. Дайте характеристику вашему проекту:
  - 3.1. Вид социального проекта (подчеркнуть):
    - а) проект историко-культурной направленности
    - б) проект в сфере профессиональной культуры (указать какой): социально-реабилитирующий, профессионально-адаптирующий, профессионально-компенсирующий.
  - 3.2. Продолжительность (подчеркнуть):
    - а) мини-проект
    - б) краткосрочный

в) средней продолжительности.

3.3. Количество участников \_\_\_\_\_

(указать количество классов, принимавших участие в проекте).

3.4. Укажите характер социальных контактов в проекте (подчеркнуть):

- а) внутриклассные
- б) внутришкольные
- в) региональные
- г) международные.

4. Занимались ли вы лично организацией деятельности класса, группы школьников по реализации проекта? – Да / Нет (подчеркнуть).

5. Как смогли заинтересовать школьников и реализовать проект?

6. Какое оформление использовали при работе над проектом:

- организовывали школьников на совместную деятельность;
- использовали возможности компьютерных систем и информационных технологий, принимали участие в подготовке презентации и т. п.;
- работали со списком литературы по тематике проекта, отбирали необходимый материал и т. д.;
- готовили сценку со школьниками либо организовывали иную коллективную деятельность обучающихся, направленную на подготовку презентации проекта.

7. Публичная защита проекта. Как прошла презентация проекта?

8. Подведение итогов, анализ выполненной работы (что удалось/не удалось реализовать в проекте).

Итак, интеграция проектной деятельности в учебной и практической деятельности студентов является важным связующим компонентом развития обучаемых, позволяет сформировать универсальные и профессиональные компетенции будущего специалиста, а именно:

- способность анализировать и синтезировать теоретические и практические знания на практике;
- способность к логическому, критическому мышлению, прогнозированию и рефлексии;
- способность ставить цели в образовательной деятельности и определять задачи для их осуществления;
- способность выбирать методы и способы достижения поставленных задач и разрабатывать алгоритм их реализации;
- способность работать с базами данных из различных источников, обобщать знания различных дисциплин (развитие метапредметных результатов обучения);
- способность взаимодействовать со школьниками различных возрастных групп, находить совместные способы деятельности.

Учитывая усиливающуюся значимость проектной деятельности, мы рассматриваем данное направление в подготовке компетентного специалиста как особо значимый вектор в русле будущей их профессиональной деятельности и как показатель личностной и профессиональной зрелости.



### Список литературы

1. Косогова, А. С. Методологические и практические аспекты проблемы формирования у будущих педагогов культуры трансляции способов познавательной деятельности [Электронный ресурс] / А. С. Косогова, Н. В. Калинина // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 2. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=26244> (дата обращения: 01.02.2018).
2. Лапина, О. А. Модель педагога в контексте современного представления о профессиональном развитии специалиста / О. А. Лапина, Н. Н. Пядушкина // Вестник высшей школы. – 2015. – № 6. – С. 18–22.
3. Лучкина, Т. В. Дневник учебной практики: учебное пособие для бакалавров педагогического образования / Т. В. Лучкина, Е. А. Игумнова, И. В. Николаюк. – Чита : ЗабГГПУ, 2012. – 140 с.
4. Николаюк, И. В. Содействие адаптации студентов младших курсов педагогического вуза к учебной деятельности посредством технологии проектного обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / И. В. Николаюк. – Чита, 2009. – 25 с.
5. Перова, В. И. Проектный метод обучения : эффективность учебной и научной деятельности / В. И. Перова // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия : Социальные науки. – 2015. – № 3 (39). – С. 252–257.
6. Попов, С. В. Методологически организованная экспертиза как способ инновации общественных изменений / С. В. Попов // Кентавр. – 2000. – № 23. – С. 2–7.
7. Чернилевский, Д. В. Дидактические технологии в высшей школе : учеб. пособие для студентов вузов по пед. специальностям, магистрантов, аспирантов и слушателей системы доп. проф. образования / Д. В. Чернилевский. – М. : ЮНИТИ, 2002. – 436 с.
8. Яковлева, Н. Ф. Проектная деятельность в образовательном учреждении [Электронный ресурс] : учеб. пособие [2-е изд., стер.]. – М. : ФЛИНТА, 2014. – 144 с. – URL: <http://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785976518957.html> (дата обращения: 01.02.2018).



## Project Activity of Pedagogical University Students as a Condition for Educational and Practical Activity Integration

**I. S. Ilyasova**

*Irkutsk State University, Irkutsk*

**Abstract.** *In article the project activity of pedagogical university students is analyzed. The author describes the peculiarities of the students' educational and practical activities integration for doing projects both in educational activities and in teaching practice. The paper gives an example of organization and structuring a project during students teaching practice.*

**Keywords:** *educational activity, project activity, project, integration, teaching practice of the pedagogical university students (bachelors). Bachelor's programme.*

**Ильясова**

**Ирина Сергеевна**

*Кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры педагогики*

*Педагогический институт,  
Иркутский государственный уни-  
верситет*

*664003 г. Иркутск, ул. Карла Марк-  
са, 1*

*тел.: 8(3952)241843  
e-mail: fis78@mail.ru*

**Ilyasova**

**Irina Sergeyevna**

*Candidate of Sciences (Pedagogy),  
Associate Professor of the  
Pedagogy Department*

*Pedagogical Institute,  
Irkutsk State University*

*1 Karl Marx St, Irkutsk, 664003*

*tel.: 8(3952)241843  
e-mail: fis78@mail.ru*

УДК 371.127

## Структура и содержание программы подготовки педагога к преподавательской деятельности в контексте психологической теории усвоения социального опыта

**О. М. Коломиец**

*Институт профессионального развития педагога, г. Москва*

### **Аннотация.**

*Целью работы является раскрыть суть «психологизации» профессиональной подготовки педагога к преподавательской деятельности в свете содержания нового профессионального стандарта педагога. Новизна исследования состоит в раскрытии сущности преподавательской деятельности и условий её организации в контексте психологической теории усвоения социального опыта, использование которой обеспечивает высокий уровень образовательных результатов. В статье представлена обучающая программа подготовки педагога к преподавательской деятельности, описаны её структура и содержание, технологии, способы, средства и формы организации в образовательном процессе. Представлены учебно-методические материалы для педагога и обучающегося как средства организации и управления индивидуальной учебно-исследовательской, учебно-практической и самостоятельной деятельностью, которые обеспечивают на практике психологические процессы интериоризации и экстериоризации. Описаны результаты применения данной программы в повышении квалификации педагогов высшей школы.*

### **Ключевые**

#### **слова:**

*преподавательская деятельность, психологическая теория усвоения социального опыта, интериоризация, экстериоризация, опорная таблица и опорная карта.*

Дата поступления  
статьи в редакцию:  
20 февраля 2018 г.

Введение. Переход системы образования на новые государственные стандарты определил социальный заказ педагогу: обеспечить достижение каждым обучающимся образовательных результатов уровня качества в соответствии с требованиями общества [1]. Достижение этой

цели требует серьёзных изменений в области профессиональной деятельности педагога, а именно его преподавательской деятельности, подготовка к организации которой приобретает сегодня особую актуальность. Опыт проведения занятий с учителями и преподавателями разных образовательных организаций в системе повышения их профессиональной квалификации и переподготовки в Институте профессионального развития педагога (г. Москва) показывает, что их профессиональная деятельность и используемые дидактические материалы не реализуют в должной мере психологические закономерности процесса усвоения и формирования у обучающихся умственных действий и понятий, мыслительной деятельности; преподавательская деятельность и учебная деятельность обучающихся не соответствуют её психологической структуре и содержанию и т. д. Смысл и содержание своей деятельности педагоги сводят к объяснению материала, передаче обучающимся «готовых» знаний и демонстрации способов решения практических задач конкретно-предметной области в виде образцов или алгоритмов. При этом акцент в большей степени делается на наследственные и индивидуальные возможности субъектов образовательного процесса, нежели на универсальные психологические механизмы процесса усвоения социального опыта. Несмотря на все попытки оптимизировать образовательный процесс выпускники образовательных учреждений овладевают образовательными результатами разного уровня качества [4].

Подтверждением этому стало принятие Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы, которая высветила проблему неспособности на данный момент ни теории образовательного процесса, несмотря на большое количество научных исследований в этой области, ни практики его организации решить задачу обеспечения доступности каждому обучающемуся качественного образования, отвечающего требованиям современного социально ориентированного развития РФ [3, с. 17].

В современных исследованиях зарубежных авторов в области образования также приоритетной выделяется проблема обеспечения педагогом достижения обучающимся образовательных результатов высокого уровня качества. Её решение учёные напрямую связывают с развитием профессиональной деятельности педагога и преподаванием учебных дисциплин [5; 6].

Реализовать заказ общества о повышении качества подготовки обучающихся представляется возможным в практике образования на основе психологической теории усвоения социального опыта, которая раскрывает механизмы психологической природы усвоения знаний и формирования мыслительной деятельности, управления этими процессами. Это позволило бы найти новые возможности влияния на качество образования через организацию преподавания педагогом учебной дисциплины в соответствии с психологической природой этой деятельности, используемыми в ней технологиями, методами и средствами её организации в образовательном процессе.

Методология, материалы и методы исследования. Решение обозначенной проблемы в теории и практике образовательного процесса стало возможным на основе следующих положений психологической теории усвоения социального опыта:

– философского положения о сущности, происхождении и значении иде-

ального образа и формировании идеальных действий в деятельности человека (К. Маркс, Э. В. Ильенков, Ф. Т. Михайлов и др.);

- деятельностной теории усвоения на основе психологических процессов интериоризации и экстериоризации (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, З. А. Решетова, Н. Н. Нечаев, А. И. Подольский и др.);

- учения о формировании умственной деятельности человека и типах схем ориентировочной основы деятельности, о видах и формах психической (ориентировочной) деятельности (П. Я. Гальперин);

- теории, описывающей структуру процесса учения и проектирование курса обучения по учебной дисциплине (И. И. Ильясов);

- теории учебной деятельности студентов (А. И. Подольский, В. Я. Ляудис, Т. В. Габай);

- идеи развития деятельности педагога в теории развивающегося образования (Н. Н. Нечаев, В. Г. Ермаков, В. Я. Лифшиц, А. Е. Одинцова и др.);

- идей системно-деятельностного подхода к обучению (З. А. Решетова, Ю. А. Самоненко, О. М. Коломиец, Н. Е. Дерябина и др.).

Названные положения выступают основой создания в прикладном аспекте в контексте компетентностно-деятельностного подхода (О. М. Коломиец, М. Г. Голубчикова, Е. А. Карева, Е. С. Малолеткина, Л. К. Подгорная и др.) модели преподавательской деятельности, реализующей в практике школьного и вузовского образования процессы интериоризации и экстериоризации.

На подготовку педагогов к преподавательской деятельности в проведённом нами исследовании была направлена разработанная обучающая программа «Развитие преподавательской деятельности педагога» (144 час.) в системе дополнительного профессионального образования в Институте профессионального развития педагога (г. Москва).

Содержание программы. Специфика преподавательской деятельности определяется двумя важными факторами. Во-первых, она направлена на организацию учебной для школьника или учебно-профессиональной для студента деятельности усвоения учебного материала и овладения запланированными образовательными результатами: конкретной универсальной учебной деятельностью (УУД) или компетенцией, которые являются по своей природе психологическими конструктами, т. к. их содержание составляют психологические категории: «способность», «готовность», «деятельность», «субъект», «морально-нравственные и «лично-профессиональные характеристики». Во-вторых, преподавательская деятельность по своей структуре и содержанию должна быть «природосообразной» процессу усвоения человеком объектов окружающего мира, что предполагает организацию педагогом и своей деятельности, и деятельности обучающегося сообразно психологической природе процесса усвоения на основе двух последовательных психологических процессов – интериоризации и экстериоризации [2]. В соответствии с функцией и спецификой преподавательской деятельности задаются требования к её структуре и содержанию, способам организации, учебно-методическому сопровождению и т. д.

В первом разделе «Теоретические (психолого-педагогические) основы преподавательской деятельности» к изучению предлагаются четыре темы. В



теме 1 «Психологическая теория усвоения культурно-исторического опыта – методологическая основа компетентностно-деятельностного подхода к организации преподавательской деятельности» обучающимся педагогом изучаются следующие элементы знаний:

- ориентировочная функция психики человека в окружающей действительности;
- структура и содержание психического образа и психической деятельности, условия их формирования;
- соотношение внешней и внутренней деятельности;
- условия формирования умственных действий и понятий;
- ориентировочная основа деятельности, её характеристики; условия построения схем ориентировочной основы деятельности системного типа;
- структура и содержание процесса усвоения на основе психологических процессов интериоризации и экстериоризации.

В теме 2 «Образовательные результаты обучающегося, их психологические характеристики, структура и содержание» обучающийся педагог овладевает знаниями:

- об образовательных результатах его обучающихся, их видах (по ФГОС, Профстандарту, др.);
- о психологических характеристиках образовательных результатов, структуре (деятельностный, предметный и субъектный компоненты) и содержании каждого из них;
- о психологической структуре и содержании деятельности.

Изучение элементов знаний по теме 3 «Виды деятельности обучающегося в структуре его учебно-профессиональной деятельности, их функция и характеристики» формирует у обучающегося педагога системное представление о способах реализации психологического процесса усвоения на основе интериоризации и экстериоризации через конкретные виды деятельности его обучающихся:

- учебно-исследовательскую деятельность, направленную на формирование материализованного образа объекта усвоения в индивидуальных «схемах ориентировки» в соответствии с её функцией, характеристиками, структурой и содержанием;
- учебно-практическую деятельность, направленную на формирование психического образа объекта усвоения, т. е. образа в сознании обучающегося, в соответствии с её функцией, характеристиками, структурой и содержанием;
- самостоятельную практическую деятельность, направленную на развитие и автоматизацию разных видов будущей профессиональной или практической деятельности на основе её образа в сознании обучающегося в соответствии с её функцией, характеристиками, структурой и содержанием.

В теме 4 «Основные виды профессиональной деятельности педагога в структуре преподавательской деятельности, реализующие процесс усвоения (на основе интериоризации и экстериоризации); их функция, характеристики, структура и содержание» педагог овладевает знаниями о функции, характеристиках, структуре и содержании:

- деятельности по проектированию образовательных результатов;
- деятельности по организации учебно-исследовательской деятельности обу-

чающегося, направленной на формирование у него материализованного образа объекта усвоения в индивидуальных «схемах ориентировки»;

– деятельности по организации учебно-практической деятельности обучающегося, направленной на формирование в его сознании психического образа объекта усвоения;

– деятельности по организации самостоятельной практической деятельности обучающегося, направленной на развитие и автоматизацию разных видов будущей профессиональной или практической деятельности на основе её образа в сознании обучающегося.

Усвоению подлежат и знания о характеристиках преподавательской деятельности (соответствие психологической природе процесса усвоения, осознанность субъектом, полнота реализации деятельности на практике, обобщённость деятельности, форма реализации на практике, опосредованность психическим образом в процессе выполнения деятельности, скорость её выполнения, устойчивость к внешним условиям и состоянию педагога, степень его самостоятельности в преподавательской деятельности), а также личностно-профессиональных характеристиках педагога, необходимых для организации преподавательской деятельности.

Во втором разделе программы «Деятельность педагога по проектированию образовательных результатов и организации учебного материала для обучающихся в образовательном процессе» к изучению предлагаются три темы. Обучающийся педагог с помощью процедур методов системного анализа, системного синтеза, системно-деятельностного метода и на основе технологий проектирования (технологии самоорганизации деятельности, технологии системной организации структуры и содержания конкретно-предметной деятельности в опорной карте (первый тип дидактической схемы ориентировки), технологии системной организации структуры и содержания изучаемого объекта в опорных таблицах (второй тип дидактической схемы ориентировки) овладевает умениями:

а) спроектировать содержание предметно-деятельностного компонента образовательного результата в опорной карте в соответствии с её характеристиками, что предполагает разработку структурных этапов (ориентировочного, планирующего, исполнительского, самоконтроля, самооценки, самокоррекции, рефлексии) и компонентов содержания (цель, предмет, технология, метод, способ, средства, формы, др. условия, действия и операции, продукт и результат) конкретного вида овладеваемой деятельности;

б) спроектировать содержание предметно-деятельностного компонента образовательного результата в системе опорных таблиц, представляющих элементы конкретно-предметных знаний об изучаемом объекте (в соответствии с характеристиками данной схемы ориентировки);

в) разработать Сборник дидактических схем ориентировки для преподавателя «Образовательные результаты школьника / студента / педагога-учащегося по дисциплине / модулю «...»;

г) провести отбор учебно-научной информации по теме «...», ориентированной на блоки «знать», «уметь», «владеть», «субъектный компонент» образовательных результатов;

д) организовать учебно-научную информацию по теме «...» в учебно-ме-

тодических материалах (пособиях, справочниках, разработках, презентациях, др.) и разных видах наглядности.

Третий раздел обучающей программы направлен на овладение педагогом-учащимся профессиональной деятельностью по проектированию учебно-исследовательской деятельности обучающегося, реализующей психологический процесс интериоризации. В ходе изучения первой темы педагог усваивает следующие элементы знаний об учебно-исследовательской деятельности:

- её функция (деятельность направлена на формирование у обучающегося системы субъектных знаний о структуре, содержании и характеристиках образовательных результатов);

- характеристики (деятельность теоретическая, направленная на изучение объекта; реализует первый этап процесса интериоризации; управляется Программой учебного исследования; индивидуальная; развёрнутая; осознанная);

- структура деятельности (ориентировка, планирование, исполнение, самоконтроль, самооценка, самокоррекция, рефлексия) и содержание (цель, предмет, методы, технологии, способы, средства, формы, действия, продукт, результат);

- технологии организации деятельности: организация учебно-исследовательской деятельности с учебно-научным материалом, системная организация структуры и содержания изучаемого объекта в опорных таблицах, систематизация элементов знаний о структуре и содержании деятельности в опорной карте;

- методы организации деятельности: системный анализ, системный синтез, системно-деятельностный метод;

- формы организации деятельности: а) материальная, материализованная; б) речевая (громкая, социализированная речь, «речь про себя», внутренняя речь, письменная речь); в) индивидуальная на едином образовательном портале или по электронной почте, совместная с педагогом и др. обучающимися на учебном занятии;

- дидактические средства организации деятельности: Программа учебно-исследовательской деятельности обучающегося по теме «...» или Учебная тетрадь обучающегося по дисциплине «...» (как средство управления учебно-исследовательской деятельностью обучающегося с учебным материалом), Сборник индивидуальных схем ориентировки обучающегося в учебном материале «Образовательные результаты школьника / студента по дисциплине «...».

В процессе изучения второй темы данного раздела педагог овладевает умением проектировать учебно-исследовательскую деятельность его обучающихся, направленную на исследование объекта в соответствии с её характеристиками (деятельность соответствует психологической природе процесса усвоения; реализует начальный этап процесса интериоризации; развёрнутая, полная по структуре и содержанию; обобщённого типа; организуется метасхемами ориентировки, которые обеспечивают её осознанность; выполняется в материальной и материализованной формах; осуществляется в соответствии с личностно-профессиональными характеристиками преподавателя).

Обучающийся педагог овладевает частными умениями: провести ориентировку в исходных условиях будущего исследования; поставить цель; построить предмет деятельности; подобрать технологии, методы, способы, средства,

формы организации исследовательской деятельности; подобрать средства организации самостоятельной учебно-исследовательской деятельности обучающегося на едином образовательном портале или с использованием электронной почты, др.; спроектировать речевое взаимодействие с обучающимися; разработать Программу организации учебного исследования и систему учебно-исследовательских заданий; подготовить средства для выполнения обучающимися самоконтроля, самооценки и самокоррекции продукта учебного исследования и т. д.

Эффективное развитие данных умений у обучающегося педагога осуществляется двумя способами. Ему предлагаются разработанные специальные дидактические средства: Сборник дидактических метасхем ориентировки педагога «Организация деятельности в образовательном процессе: способы, методы, технологии», Сборник дидактических схем ориентировки педагога «Организация преподавательской деятельности», которые выступают ориентиром для самостоятельной деятельности по развитию умений. В процессе подготовки педагог овладевает умениями разрабатывать дидактические средства для организации учебно-исследовательской деятельности обучающихся (на бумажном и электронном носителях): Программу учебно-исследовательской деятельности обучающегося по теме «...»; Учебную тетрадь обучающегося по дисциплине «...», Сборник индивидуальных схем ориентировки в учебном материале «Образовательные результаты школьника / студента / др. по дисциплине «...» (с пустыми каркасами опорных таблиц и опорных карт); Методическое руководство для педагога по организации учебно-исследовательской деятельности обучающегося по теме «...» с нормативными вариантами выполнения учебно-исследовательских заданий.

В четвёртом разделе программы «Деятельность педагога по проектированию учебно-практической деятельности обучающегося, реализующей психологический процесс интериоризации», к изучению предлагаются две темы. В ходе овладения материалом первой темы педагог изучает следующие элементы знаний об учебно-практической деятельности:

- её функция (позапное формирование в сознании обучающегося системного образа образовательных результатов на основе интериоризации в структуре процесса усвоения как «психологической ориентировки» для решения практических задач);

- характеристики (деятельность практическая, направленная на решение практических задач; реализует речевой этап процесса интериоризации; выполняется с опорой на систему схем ориентировки; является управляемой педагогом; сначала распределённая / совместная, потом индивидуальная; сначала максимально развёрнутая, потом сокращается; осознанная);

- структура (ориентировка, планирование, исполнение, самоконтроль, самооценка, самокоррекция, рефлексия) и содержание (цель, предмет, методы, технологии, способы, средства, формы, действия, продукт, результат);

- технологии организации: технология самоорганизации деятельности, технология самоорганизации деятельности по решению практической задачи, технология поэтапного формирования образа усваиваемого объекта в сознании обучающегося;

- методы организации: системно-деятельностный метод;



– способы организации: (1) способ установления системных связей между компонентами объекта, установления родо-видовых отношений, построения определения понятия, сравнения, группировки, классификации, систематизации, подведения под понятие, выведения следствия, установления причинно-следственных связей; постановка цели в предстоящей деятельности, проведение самооценки выполненной деятельности, проведение рефлексии выполненной деятельности и др.; (2) способ организации преподавателем самостоятельной практической работы обучающихся на едином образовательном портале или по электронной почте, др.;

– формы организации: а) материальная, материализованная; б) речевая (громкая, социализированная речь, «речь про себя», внутренняя речь; письменная речь); в) индивидуальная на едином образовательном портале или по электронной почте; распределённая на учебном занятии: совместная с педагогом и др. обучающимися, групповая, парная;

– дидактические средства организации преподавательской деятельности: Сборник дидактических метасхем ориентировки «Организация деятельности в образовательном процессе: способы, методы, технологии», Сборник дидактических схем ориентировки «Организация преподавательской деятельности»; Методическое руководство для педагога по организации учебно-практической деятельности обучающегося по теме «...» (с нормативными вариантами выполнения практических заданий, решения логических и практических задач и нормативными критериями оценивания для деятельности обучающегося по самоконтролю и самооценке);

– дидактические средства организации учебно-практической деятельности обучающегося: Учебная тетрадь школьника / студента / др. учащегося по дисциплине (как средство управления учебно-практической деятельностью обучающегося, направленной на поэтапное формирование в его сознании образа образовательных результатов через решение логических и практических задач с опорой на материализованный образ образовательных результатов (в опорных картах и опорных таблицах); Сборник материалов учебно-практической деятельности школьника / студента / др. учащегося по дисциплине «...» (как средство развития учебно-практической деятельности обучающегося, направленной на формирование в его сознании образа образовательных результатов и их развитие во внешней деятельности); Сборник индивидуальных схем ориентировки обучающегося в учебном материале «Образовательные результаты школьника / студента / др. учащегося по дисциплине «...», Карта диагностики уровня овладения обучающимся образовательными результатами в соответствии с запланированными характеристиками.

В процессе изучения второй темы данного раздела педагог овладевает умением проектировать учебно-практическую деятельность его обучающихся, обеспечивающую достижение запланированных результатов в соответствии с её функцией (реализация этапа интериоризации материализованного образа образовательных результатов в процессе усвоения) и характеристиками (соответствует психологической природе процесса усвоения; реализует процесс интериоризации; развёрнутая, полная по структуре и содержанию; обобщённого типа, т. к. может быть реализована во всех социально-профессиональных ситуациях, предполагающих организацию педагогом учебно-практической де-



тельности, обеспечивающей формирование в сознании обучающегося образа образовательных результатов и их развитие во внешней деятельности; организуется метасхемами ориентировки, которые обеспечивают её осознанность; выполняется в материальной и материализованной формах; осуществляется в соответствии с личностно-профессиональными характеристиками преподавателя).

Обучающийся педагог овладевает частными умениями разработать учебно-методические материалы и организовать учебно-практическую деятельность (как аудиторную, так и внеаудиторную): поставить цель; построить предмет деятельности; подобрать технологии, методы, способы, средства, формы организации практической деятельности; подобрать средства организации самостоятельной практической деятельности обучающегося на едином образовательном портале или с использованием электронной почты, др.; спроектировать речевое взаимодействие с обучающимися; подготовить средства управления поэтапной деятельностью обучающихся по выполнению практических заданий, решению логических и практических задач; разработать систему условий выполнения обучающимися учебно-практической деятельности самостоятельно на основе ИКТ; подготовить средства для выполнения обучающимися самоконтроля, самооценки и самокоррекции продукта практической деятельности, разработать систему названных ранее дидактических средств организации преподавательской деятельности и организации учебно-практической деятельности обучающегося.

Последний раздел обучающей программы направлен на овладение педагогом-учащимся его профессиональной деятельностью по проектированию самостоятельной практической деятельности обучающегося, реализующей психологический процесс экстерииоризации. В структуре первой темы педагог изучает следующие элементы знаний об учебно-исследовательской деятельности:

- её функция (поэтапная автоматизация деятельности решения профессиональных задач с ориентировкой на образ образовательных результатов в сознании обучающегося на основе процесса экстерииоризации в структуре процесса усвоения);

- характеристики (деятельность практическая, направленная на решение практических задач, моделирующих социально-профессиональные ситуации; реализует процесс экстерииоризации; выполняется с опорой на образ образовательных результатов в сознании субъекта; является управляемой педагогом; выполняется самостоятельно; индивидуальная; сначала медленная, потом автоматизируется; сначала осознаваемая субъектом, потом неосознаваемая на уровне навыка);

- структура (ориентировка, планирование, исполнение, самоконтроль, самооценка, самокоррекция, рефлексия) и содержание (цель, предмет, методы, технологии, способы, средства, формы, действия, продукт, результат);

- технология организации поэтапной автоматизации деятельности по решению практических задач на основе сформированного в сознании образа образовательных результатов;

- системно-деятельностный метод организации;

- способы организации: (1) способ постановки цели в предстоящей дея-

тельности, проведения самооценки выполненной деятельности, осуществления рефлексии выполненной деятельности и др.; (2) способы организации педагогом самостоятельной практической деятельности обучающихся на основе ИКТ, др.;

- формы организации: а) материальная, материализованная; б) речевая (внутренняя речь, умственная речь, «чистая мысль»; письменная речь); в) индивидуальная на основе ИКТ, индивидуальное консультирование;

- дидактические средства организации деятельности педагога: Сборник дидактических метасхем ориентировки «Организация деятельности в образовательном процессе: способы, методы, технологии», Сборник дидактических схем ориентировки «Организация преподавательской деятельности», Сборник дидактических схем ориентировки педагога «Проектирование образовательных результатов обучающегося по дисциплине «...», Методическое руководство для педагога по организации самостоятельной практической деятельности обучающегося по теме «...» (с нормативными вариантами решения практических задач и нормативными критериями оценивания для деятельности обучающегося по самоконтролю и самооценке);

- дидактические средства организации самостоятельной практической деятельности обучающегося: Сборник материалов самостоятельной практической деятельности обучающегося по дисциплине «...» (как средство управления поэтапной автоматизацией деятельности обучающегося решать практические задачи на основе образа образовательных результатов в сознании обучающегося с ориентировкой на их характеристики), Сборник индивидуальных схем ориентировки обучающегося в учебном материале «Образовательные результаты школьника / студента / др. учащегося по дисциплине «...», Карта диагностики уровня овладения обучающимся образовательными результатами в соответствии с запланированными характеристиками.

В процессе изучения второй темы данного раздела педагог овладевает умением проектировать самостоятельную практическую деятельность его обучающихся, обеспечивающую достижение запланированных результатов в соответствии с её функцией (реализация экстерииоризации психического образа образовательных результатов в процессе усвоения) и характеристиками (соответствует психологической природе процесса усвоения; реализует процесс экстерииоризации; развёрнутая, полная по структуре и содержанию; обобщённого типа, т. к. может быть реализована во всех социально-профессиональных ситуациях педагога, предполагающих организацию самостоятельной практической деятельности обучающегося, обеспечивающей автоматизацию решения им профессиональных задач и формирование практического навыка на основе сформированного в сознании образа образовательных результатов; организуется метасхемами ориентировки, которые обеспечивают её осознанность; выполняется в материальной и материализованной формах; осуществляется в соответствии с личностно-профессиональными характеристиками преподавателя).

Проведение опытно-экспериментального исследования эффективности овладения педагогом высшей школы моделью преподавательской деятельности на курсах повышения квалификации в Институте профессионального развития педагога (г. Москва) (2 потока по 50 слушателей) в 2017 г. позволили конста-

тировать следующие результаты. В экспериментальных группах наблюдалось достижение обучающимися педагогами базового (41 %) и высокого (59 %) уровней овладения преподавательской деятельностью, по сравнению с контрольной группой, в которой 87 % слушателей продемонстрировали низкий уровень подготовки и 13 % – базовый уровень.

Объяснением данному факту являются появившиеся качественные изменения преподавательской деятельности в экспериментальных группах, по сравнению с контрольными, основными из них можно выделить следующие:

1. Отправным в преподавательской деятельности для педагога стало осознание её функции в образовательном процессе как системы условий, обеспечивающих достижение каждым обучающимся образовательных результатов заданного социумом уровня качества.

2. Педагог научился организовывать разные виды его профессиональной деятельности и учебно-профессиональной деятельности обучающегося соответственно психологической природе процесса усвоения.

3. Любой вид деятельности педагог выполнял строго по этапам: мотивационный, ориентировочный, планирующий, исполнительский, самоконтроль, самооценка, самокоррекция, рефлексия; на каждом из них ставил цель, выделял предмет, подбирал технологию, методы, способы, средства, формы, определял действия и операции, что закономерно приводило к получению запланированного продукта и результата. Постоянное проведение самоконтроля и самооценки выполняемой преподавательской деятельности обеспечивало своевременную коррекцию её содержания.

Заключение. Выполнение педагогом социального заказа обеспечить достижение каждым обучающимся образовательных результатов необходимого уровня качества в соответствии с требованиями общества и рост профессионализма педагога проявляются в проектировании системы условий гарантированного образовательного результата для каждого обучающегося: адекватно социально-педагогической ситуации организовать учебный материал, учебную деятельность обучающегося и преподавательскую деятельность в соответствии с конкретными образовательными результатами на основе психологического процесса усвоения.

#### Список литературы

1. Волков, А. Е. Российское образование – 2020 : модель образования для экономики, основанной на знаниях : к IX Междунар. науч. конф. «Модернизация экономики и глобализация» / А. Е. Волков, Я. И. Кузьминов, И. М. Реморенко [и др.]. – М. : ГУ ВШЭ, 2008, 1–3 апреля. – 39 с.

2. Коломиец, О. М. Концепция преподавательской деятельности в контексте компетентностно-деятельностного подхода / О. М. Коломиец // Вестник Московского педагогического государственного университета. – 2017. – № 1. – С. 82–92.

3. О Федеральной целевой программе развития образования на 2016–2020 годы [Электронный ресурс] : постановление Правительства Российской Федерации от 23 мая 2015 г. № 497. – URL: <https://минобрнауки.рф/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/5930> (дата обращения: 21.12.2017).

4. Психология образования: психологическое обеспечение «Новой школы» : мат-



лы V Всерос. науч.-практ. конф. / Москва, 27–29 января 2010 г. – М. : Новая школа, 2010. – 478 с.

5. Greeno, J. G. Trends in the theory of knowledge for problem solving / J. G. Greeno // Problem-Solving and Education. – 2010. – P. 9–23.

6. Kirschner, P. The design of a study environment for acquiring academic and professional competence / P. Kirschner, P. Vilsteren, H. Hummel // Studies in Higher Education. – 2007. – № 22 (2). – P. 151–171.

## The structure and content of the educational program of teacher training for teaching in the context of psychological theory of social experience mastering

**O. M. Kolomiets**

*Teacher Professional Development Institute, Moscow*

**Abstract.** *The aim of the work is to describe the point of «psychologization» of teacher training for teaching in accordance with the new Teacher' professional standard. The novelty of the research is in describing the main point of teaching activity and conditions of its organizing in the context of the psychological theory of social experience, the use of which provides a high level of educational results. The author presents the teacher training educational program, describes its structure and content, technologies, methods, means and forms of organizing the educational process. Teacher's and student's educational and methodological materials as the means of the organizing and managing student's individual learning and researching, learning and practical and independent activity which provide implementing the psychological processes of interiorization and exteriorization are presented. The results of using this program in professional development of higher education teachers are given.*

**Keywords:** *teaching activity, psychological theory of social experience mastering, interiorization, exteriorization, reference chart and reference map.*

**Коломиец  
Ольга Михайловна**

*кандидат педагогических наук,  
доцент, директор*

*Институт профессионального  
развития педагога*

*127576, г. Москва, Проспект Мира,  
101*

*тел.: 8(495)2095271  
e-mail: kolom-olga@mail.ru*

**Kolomiets  
Olga Mikhailovna**

*Candidate of Sciences (Pedagogy),  
Associate Professor, Director*

*Teacher Professional Development  
Institute*

*101 Prospect Mira, Moscow,  
127576*

*tel.: 8(495)2095271  
e-mail: kolom-olga@mail.ru*



## Интегрированная модель итогового государственного экзамена бакалавра педагогического образования в области иностранного языка

О. С. Наумова, Т. Н. Клименко

*Забайкальский государственный университет, г. Чита*

### Аннотация.

*Статья посвящена проблеме оценивания образовательных достижений выпускников вуза – бакалавров педагогического образования профиля «Образование в области иностранного языка» на итоговом государственном экзамене. Оценивание образовательных достижений выпускников вуза – сложный, многоэтапный процесс, направленный на выявление уровня профессиональной подготовки выпускников и повышение качества образовательного процесса в соответствии с требованиями образовательного стандарта высшего образования, а также работодателей, спецификой региона; предопределяющий создание инновационной технологии оценивания. Недостаточно разработанные критерии, слабая нормативная, методологическая и методическая база проведения интегрированных экзаменов с применением компетентностного подхода не позволяют качественно решить проблему оценивания образовательных достижений студентов, определения их соответствия образовательным запросам работодателей. В данной статье предлагается комплексная технология оценки, отражённая в интегрированной междисциплинарной модели итогового государственного экзамена, разработанная на основе компетентностного и интегративного подходов.*

*В современном профессиональном образовании компетентностный подход занимает ведущее место в оценивании образовательных достижений студентов, а также интегративный подход к профессионально-личностному становлению будущего педагога. Предлагаемая модель итогового государственного экзамена (ИГЭ) разработана на основе компетентностного и интегративного подходов, носит междисциплинарный и интегрированный характер и направлена на выявление уровня профессионально-личностной готовности к педагогической деятельности, сформированности про-*

фессиональных компетенций у выпускников – бакалавров педагогического образования в области иностранного языка, связанных с проектной, исследовательской и культурно-просветительской деятельностью будущих учителей. В предлагаемой модели авторы с позиций системно-деятельностного подхода раскрывают её целевой, содержательный, организационно-деятельностный и аналитико-результативный компоненты. Дается подробная характеристика особенностей организации и проведения итогового государственного экзамена.

Педагогическая деятельность будущих учителей иностранного языка является ведущей и предполагает прочные знания не только иностранного языка, но и психолого-педагогических основ обучения и воспитания. Педагог должен уметь использовать современные технологии преподавания иностранного языка с учётом возрастных особенностей школьников, прогнозировать возможности, потребности и достижения учеников, осуществлять взаимодействие с образовательными организациями и родителями, решать другие профессиональные задачи. Авторы надеются, что разработанные различные виды заданий и критерии их оценивания позволят объективно решить проблему оценивания образовательных достижений выпускников, выявить уровень сформированности профессиональной компетентности будущих учителей иностранного языка, позволят проверить возможности будущих учителей иностранного языка в области педагогической, проектной и научно-исследовательской деятельности, проверить валидность практико-ориентированного подхода современной системы образования на данной ступени обучения. В помощь выпускникам – будущим учителям иностранного языка коллектив авторов Забайкальского государственного университета разработал учебное пособие «Итоговый государственный экзамен бакалавра педагогического образования», анализ которого подробно представлен в настоящей статье.

**Ключевые  
слова:**

бакалавр педагогического образования, итоговый государственный экзамен (ИГЭ), компетентностная оценка бакалавров, педагогическая деятельность, уровень профессионально-личностной готовности, федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования, инновационная технология оценки, интегрированная междисциплинарная модель, компетентностный подход, интегративный подход, учитель иностранного языка.



Дата поступления  
статьи в редакцию:  
30 декабря 2017 г.

Оценивание образовательных достижений выпускников вуза – сложный, многоэтапный процесс, направленный на выявление уровня профессиональной подготовки выпускников и повышение качества образовательного процесса в соответствии с требованиями образовательного стандарта высшего образования, работодателей, спецификой региона; предопределяющий создание инновационной технологии оценивания.

Итоговый государственный экзамен (ИГЭ) занимает особое место в образовательном процессе. Он является неотъемлемым его компонентом и завершающим этапом, на котором подводятся итоги, выявляется уровень профессиональной готовности выпускников к деятельности. Цель нашего исследования заключается в выявлении теоретических основ оценивания образовательных достижений бакалавров педагогического образования в области иностранного языка и разработке модели ИГЭ в соответствии с новыми требованиями.

Современные подходы к оцениванию образовательных достижений будущего учителя связаны с определением уровней развития профессиональной компетентности и профессиональных компетенций. Будущий учитель должен не просто овладеть системой знаний в области профессиональной деятельности, но и должен быть готов к практическому решению профессиональных задач воспитания, обучения и развития личности. Проблеме компетентностного подхода в профессиональной подготовке в вузе посвящены исследования В. А. Болотова, К. Э. Безукладникова, А. А. Вербицкого, О. В. Добрыниной, И. А. Зимней, В. И. Звонникова, С. Н. Макеевой, Б. А. Маматова, И. Н. Медведевой, В. А. Слестёнина, В. Е. Цветковой, А. В. Хуторского и других [1; 4; 6; 8].

Различные аспекты профессиональной компетентности учителя иностранного языка раскрываются в трудах ряда российских учёных:

- вопросы формирования методической компетенции преподавателя иностранных языков в работах С. Н. Макеевой, Е. Н. Солововой;
- изучением формирования лингводидактической компетенции учителя иностранных языков занимались К. Э. Безукладников, Е. Ю. Варламова, Е. С. Глазырина, А. В. Малёв, Е. Г. Тарева, Н. В. Языкова и др.;
- исследованием в области оценивания образовательных результатов при компетентностном подходе занимались А. Дульзон, В. И. Звонников, В. Ф. Калинин, С. В. Менькова, О. Е. Пермяков, А. А. Факторович, М. Б. Челышкова и др.

Другим важным подходом в процессе оценивания

образовательных достижений бакалавров педагогического образования является интегративный подход. Проблеме интегративного подхода в современной отечественной педагогике посвящено много исследований (М. А. Абрамовой, Т. П. Бугаевой, С. П. Волохова, Е. О. Галицких, Т. Ю. Катричевой, И. Р. Лазоренко, В. В. Осипова, Т. Ю. Смирновой и др.) [3; 9; 11]. Фундаментальной работой в этой области стало исследование Е.О. Галицких «Интегративный подход как основа профессионально-личностного становления будущего педагога» [3]. Сущность концепции интегративного подхода предполагает обоснование ведущей идеи целостного личностно-ценностного становления будущего педагога в образовательном процессе. Эта идея, по мнению учёной, является «системообразующей для осуществления интегративного подхода в единстве его четырёх направлений: межпредметного, внутрипредметного, межличностного и внутриличностного». Автор обращает внимание на интегрированный характер педагогической деятельности и необходимость ориентации учебной деятельности студентов на интеграцию теоретических и практических знаний. Формирование интегрального стиля педагогического мышления у студента позволит ему «использовать комплекс гуманитарно-педагогических знаний и опыта для интеграции личностного и профессионального становления» [3]. Результатом интегративного подхода, как указывает Е. О. Галицких, является профессионально-личностная готовность к педагогической деятельности. Исследователь предлагает оценивать данный уровень в следующих конкретных умениях: методологических, теоретико-методических, организационно-коммуникативных и рефлексивных.

Профессиональная подготовка будущего учителя иностранного языка в условиях образовательного процесса в вузе предполагает освоение содержания различных образовательных дисциплин: базовых (философия, история, математика и др.), общепрофессиональных (педагогика, психология, физиология и др.), специфических (практический курс иностранного языка; методика преподавания иностранного языка; литература стран изучаемого языка и лингвострановедение, языкознание и история иностранного языка, теория и практика перевода).

В процессе изучения различных дисциплин у будущего учителя иностранных языков должны быть сформированы различные компетенции: базовые (метапредметные, общекультурные), межпредметные (общепрофессиональные) и предметные (А. В. Хуторской, Н. В. Языкова). Указанные в ФГОС компетенции формируются поэтапно в течение всего периода обучения в комплексном изучении как основных, так и смежных дисциплин, включая курсы по выбору для студентов, предусмотренные учебным планом. Современные требования к выпускнику высшей школы направлены на формирование профессиональных компетенций выпускника, связанных с проектной, исследовательской, культурно-просветительской деятельностью. Подробно ознакомиться с перечнем дисциплин и компетенций, на формирование которых направлен процесс обучения бакалавров педагогического образования в области иностранного языка, можно в учебном пособии коллектива авторов ЗабГУ [8, с. 11–20].

Е. Ю. Варламова, анализируя особенности профессиональной подготовки бакалавров иноязычного педагогического образования, отводит особую роль формированию так называемой «лингвопознавательной» компетенции [13], поскольку вся познавательная деятельность будущего выпускника, связанная с поиском и обработкой информации, осуществляется непосредственно на из-



учаемом иностранном языке. По мнению Е. Ю. Варламовой, данная компетенция является основной для организации научно-исследовательской деятельности на следующей образовательной ступени бакалавра, в магистратуре [2, с. 139].

Основной проблемой, с которой вузы столкнулись в последнее время в связи с реализацией компетентного подхода, является процедура «диагностики» степени сформированности компетенций. ФГОС не регламентирует процедуру оценивания результатов образовательной деятельности. Проблемой для оценивания образовательных достижений студентов в настоящее время является неразработанная соответствующая нормативная, методологическая, методическая база оценки компетенций. Учёные обращают внимание на необходимость внедрения современных методов оценивания, в основе которых лежат качественные критерии.

В качестве измерительных материалов, оценивающих компетенции в профессиональной образовательной практике, разрабатываются ФОСы (фонды оценочных средств). ФОС – это комплект методических и контрольно-измерительных материалов, предназначенных для оценивания компетенций на разных стадиях обучения студентов, а также для аттестационных испытаний выпускников на соответствие (или несоответствие) уровня их подготовки требованиям ФГОС по направлению подготовки или специальности. Как указывают В. И. Звонников и М. Б. Чельшкова, ФОСы формируются для решения ряда образовательных проблем: «...управление образовательным процессом всеми участниками; контроль (с помощью набора оценочных средств) и управление (с помощью элементов обратной связи) достижением целей образовательных программ, определённых в виде набора компетенций выпускников; достижение такого уровня контроля и управления качеством образования, который бы обеспечил беспрепятственное признание квалификаций выпускников российскими и зарубежными работодателями, а также мировыми образовательными системами» [7]. В системе высшего образования существует огромное методологическое поле проблем, связанное с разработкой ФОСов как для отдельных учебных дисциплин, так и для проведения итогового контроля уровня сформированности компетенций, прописанных в стандарте.

Согласно стандарту 44.03.01 целью профессиональной подготовки бакалавров педагогического образования в области иностранного языка является «подготовка преподавателя иностранного языка, свободно владеющего иностранным языком, умеющего учить и учиться». В этой связи практический курс иностранного языка является одним из ведущих среди дисциплин, характеризующих профиль «Образование в области иностранного языка». Анализ ФГОС показал, что в нём не прописаны номенклатура и уровни владения иностранным языком при окончании высшего учебного заведения. Эти уровни определены по иностранному языку только для выпускников общеобразовательных школ с ориентацией на общеевропейскую систему для оценивания ЕГЭ. Требования к подготовке выпускников вузов, в которых изучаются два иностранных языка, как можно предположить из формулировки «свободное владение», соответствуют уровням B2-C1 по общеевропейской классификации уровня владения иностранным языком. Под уровнем владения языком понимается степень сформированности речевых навыков и умений у пользователя изучаемым языком (А. Н. Щукин). Начиная с 1970-х годов в рамках Совета по культурному сотрудничеству при Совете Европы велась интенсивная работа



по обоснованию модели иноязычной коммуникативной компетенции и разработке на её основе пороговых уровней (thresholdlevels) владения иностранным языком. Эта работа завершилась принятием документа под названием «Современные языки: изучение, преподавание, оценка. Общевропейская компетенция владения иностранным языком» (Страсбург, 1996). В этом документе рассматривались параметры и критерии оценки уровней владения языком и коммуникативной компетенции как цели обучения, а также способы её оценки с использованием тестовых технологий. Система уровней владения языком претерпела изменения и в окончательном виде была опубликована в документе «Общевропейские компетенции владения иностранным языком». Всего было выделено три уровня владения языком, каждый из которых был поделён на два подуровня. В обобщённом виде уровень владения B2 приближен к свободному владению и имеет следующие дескрипторы:

- понимаю общее содержание сложных текстов на абстрактные и конкретные темы, в том числе узкоспециальные тексты;
- говорю достаточно быстро и спонтанно, чтобы постоянно общаться с носителями языка без особых затруднений для любой из сторон;
- умею делать чёткие, подробные сообщения на различные темы и излагать свой взгляд на основную проблему, показывать преимущество и недостатки разных мнений.

Уровень свободного владения языком предусматривает два подуровня: уровень C 1 и C 2. На уровне C 1 выпускник вуза:

- понимает объёмные сложные тексты различной тематики;
- распознаёт скрытое значение;
- говорит спонтанно, в быстром темпе, не испытывая затруднений с подбором слов и выражений;
- гибко и эффективно использует язык для общения в научной и профессиональной деятельности;
- может создать точное, детальное, хорошо выстроенное сообщение на сложные темы, демонстрируя владение моделями организации текста, средствами связи и объединением его элементов.

Успешность овладения языком от одного уровня к другому зависит от различных обстоятельств: сложность языка (4 группы сложности), количество часов, предусмотренных на изучение языка (пороговый уровень: 1 500 учебных часов), индивидуальные способности обучающихся, материально-техническая обеспеченность процесса изучения и др.

Итоговый государственный экзамен бакалавра педагогического образования по направлению подготовки Педагогическое образование 44.03.05, профиль Иностранные языки, и 44.03.01, профиль Образование в области иностранного языка, носит междисциплинарный характер и предполагает проверку на соответствие выпускника педагогического вуза квалификационной характеристике. Согласно утверждённому плану и требованиям стандарта итоговый экзамен бакалавра – первый этап Государственной итоговой аттестации наряду с защитой выпускной квалификационной работы (ВКР) и заключительный этап освоения имеющих государственную аккредитацию образовательных программ. Экзамен проверяет сформированность общекультурных (ОК), общепрофессиональных (ОПК) и профессиональных компетенций (ПК), которые в дальнейшем будут реализованы в педагогической, проектной и научно-исследовательской деятельности бакалавров педагогического образования.

Задания и дидактические единицы (они утверждаются организацией на ка-  
федральном уровне за счёт создания ФОСов) позволяют оценить достижение  
запланированных результатов и уровень сформированности всех компетенций,  
заявленных в образовательной программе (при этом осуществляется привлече-  
ние к процедуре проведения и экспертизе ФОС внешних экспертов – работода-  
телей, научно-педагогических работников смежных областей, специалистов по  
разработке и сертификации оценочных средств).

В представленном проекте профессионального стандарта учителя ино-  
странный язык ставятся задачи о формировании четырёх блоков профессио-  
нальных компетенций: методической, психолого-педагогической, коммуни-  
кативной, проектно-исследовательской [12]. Эти задачи мы взяли за основу при  
разработке модели ИГЭ для бакалавров педагогического образования в обла-  
сти иностранного языка.

Для создания модели ИГЭ актуальны идеи системного-деятельностного под-  
хода (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, В. И. Загвязинский, Ю. А. Конаржевский,  
А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин и др.), которые позволяют рассмотреть завер-  
шающий этап профессионального образования как систему. Целесообразность  
такого подхода обусловлена тем, что ИГЭ – особый этап в образовательном  
процессе: с одной стороны, он является неотделимым системным компонен-  
том образовательного процесса, завершающей его частью. С другой стороны,  
он имеет свою цель, содержание, организационные особенности, результат,  
которые можно рассматривать как компоненты системы. Для проведения экза-  
мена создаётся специальная комиссия: преподаватели вуза (психолог, педагог,  
лингвисты, методист), работодатель; возглавляет комиссию председатель экза-  
менационной комиссии – компетентный представитель другого вуза или орга-  
низации. В результате проведения ИГЭ происходит взаимное обогащение всех  
субъектов – участников взаимодействия. Предлагаемая нами модель ИГЭ для  
бакалавра педагогического образования профиля «Образование в области ино-  
странных языков» включает в себя субъектов взаимодействия – участников ИГЭ  
(экзаменуемые – выпускники-бакалавры; экзаменуемые – экзаменационная  
комиссия), а также четыре взаимосвязанных компонента: целевой, содержа-  
тельный, организационно-деятельностный и аналитико-результативный (см.  
приложение 1). Целевой компонент предполагает выявление профессиональ-  
но-личностной готовности бакалавра к осуществлению профессиональной  
деятельности в области педагогической, проектной и научно-исследователь-  
ской. Содержательный компонент включает в себя знания, умения и навыки,  
приобретаемые студентами в процессе изучения различных дисциплин и необ-  
ходимые для осуществления профессиональной педагогической деятельности  
бакалавром педагогического образования в области иностранного языка, готов-  
ность к которой раскрывается в компетенциях: методической, психолого-пе-  
дагогической, коммуникативной, проектно-исследовательской. Следуя идеям  
об интегративном подходе к профессионально-личностному становлению бу-  
дущего педагога, раскрытым в исследовании Е. О. Галицких, в организаци-  
онно-деятельностный компонент модели мы включили три взаимосвязанных  
блока: языковой, методический и психолого-педагогический. Их взаимосвязь  
носит интегрированный, взаимопроникаемый и взаимодополняемый характер.  
Языковой блок предполагает выявление уровня развития коммуникативной  
компетенции, которая, в свою очередь, предполагает владение иностранным  
языком и сформированность межкультурной компетенции. Методический блок

проверяет методическую компетенцию с опорой на психолого-педагогические знания и коммуникативную компетенцию, формируемую в процессе изучения языковых дисциплин. В рамках психолого-педагогического блока выпускники демонстрируют свои психолого-педагогические знания, а также умения и навыки в области проектно-исследовательской деятельности, проверяются психолого-педагогическая и проектно-исследовательская компетенции. Для реализации проектной деятельности будущих учителей иностранного языка необходимо владение всеми указанными компетенциями. Последний компонент модели – аналитико-результативный – предполагает итоговое оценивание образовательных достижений бакалавров педагогического образования в области иностранного языка, выявление уровня их готовности к осуществлению профессиональной педагогической деятельности, включает в себя критерии оценивания.

В связи с применением компетентностного подхода и необходимостью оценки сформированности компетенций языковой блок экзамена мы разделили на следующие части, проверяющие владение следующими видами речевой деятельности на иностранном языке: аудирование, чтение, говорение. Письмо как вид речевой деятельности можно использовать для лиц с ограниченными возможностями, чтобы при необходимости заменить устный ответ. С учётом временного параметра проведения экзамена письменные задания, требующие длительного времени на их выполнение (сочинения и эссе), не рассматривались нами в качестве экзаменационных.

Задания по аудированию разработаны на основе требований к аудиотекстам для сдачи ЕГЭ, а также требований, предъявляемых к выпускникам – бакалаврам языковых специальностей, анализа стандартизированных тестов на проверку сформированности аудитивной компетентности (IELTS, TOEFL). Преподаватели кафедры европейских языков и лингводидактики, выбирая уровень сложности, тип аудиотекста, а также время его звучания, ориентируются на задания, которые предполагают полное понимание содержания и смысла текста. Однако с учётом индивидуальных особенностей студентов, их начального (школьного) уровня подготовки по иностранному языку задания могут варьироваться от уровня B1 до C1. Как показывает опыт проведения экзамена, умение аудировать может существенно отличаться у студентов в одной и той же группе, обучавшихся в одинаковых условиях в вузе. Среди типичных ошибок, допускаемых экзаменуемыми, можно выделить следующие: в задании на выбор из 3 вариантов ответа («верно», «неверно», «в тексте не сказано» True/False/Notstated) особые затруднения вызывают вопросы с вариантом «в тексте не сказано». Задание, при котором даётся некое связанное со звучащим текстом утверждение и предлагается выбор ответа из трёх вариантов, оказывается сложным; экзаменуемые не соотносят ключевые слова в вопросах и аудиотекстах; выбирают варианты ответов только потому, что эти же слова звучат в тексте, и забывают о том, что верный ответ, как правило, выражен синонимичными способами или перефразирован. В качестве примера задания по аудированию можно предложить аудирование аутентичного текста журнальной статьи «Деды рок-н-ролла» Криса Роуза (Rock'n'rollgrandadsby Chris Rose). Текст взят из архива образовательного сайта Британского Совета [13]. Длительность звучания текста 4 минуты 56 секунд. После двукратного прослушивания студентам предложено выполнить тестовое задание со следующей формулировкой: «Прочтите утверждения и выберите предложение,

которое имеет такой же смысл, из предложенных трёх вариантов а, b, с.».

Языковой блок экзамена включает помимо аудирования чтение и говорение. Чтение и говорение на иностранном языке проверяются в ходе интерпретации текста с элементами филологического анализа художественного текста современных англоязычных авторов с комментированием педагогической проблемы, обозначенной в анализируемых произведениях. Задание нацелено на проверку сформированности умений ясно и чётко строить высказывание на иностранном языке, критически подходить к пониманию содержания прочитанного, формулировать своё мнение и приводить аргументы, комментировать языковые выразительные средства, используемые автором для создания образов, особенности употребления тех или иных речевых единиц с учётом их функциональной нагрузки в тексте.

При определении уровня сформированности компетенций на экзамене обращается внимание на следующие параметры ответа студента:

- дан полный, развёрнутый ответ на поставленный вопрос по педагогической проблеме, обозначенной в тексте;
- показана совокупность осознанных знаний по проблемам образования и воспитания, проявляющаяся в свободном оперировании профессиональными понятиями на иностранном языке, умении выделить частные и общие проблемы, причинно-следственные связи;
- знание об объекте демонстрируется на фоне понимания его в системе гуманитарных дисциплин и междисциплинарных связей (русский и иностранный языки, зарубежная литература, методика, психология, педагогика; философия и история образования, лингводидактика, история языка, практика перевода, межкультурная коммуникация, страноведение, этика делового общения и др.);
- ответ формулируется в терминах перечисленных дисциплин, изложен литературным языком, логичен, доказателен, демонстрирует авторскую позицию обучающегося.

Художественные тексты, отобранные для анализа, предполагают обсуждение следующих педагогических проблем: традиционная, так называемая «старая», школа в сравнении с «новой»; авторитет учителя в классе; телесное наказание, практикуемое родителями: за / против; поощрение учеников за успехи в учёбе: мотивация или соперничество; непрерывное образование (lifelong learning) как индивидуальный мотивированный процесс получения знаний в личных или профессиональных интересах; дети – зеркальное отражение родителей; проблемы «городских» детей; видеоигры и их роль в развитии способностей ребёнка к получению знаний и коммуникации: за/против; первый день в школе молодого учителя; роль сельской школы в социализации ребёнка; муштра как условие воспитания характера будущего военного: за/против; проблемы приёмных детей и родителей; здоровая обстановка в семье – залог успеха ребёнка в школе.

Формулировка задания в билете может быть представлена следующим образом: «Прочтите и проанализируйте текст с элементами стилистического анализа и прокомментируйте проблему, обозначенную в тексте» /Read and interpret the text with the elements of stylistic analysis. Comment on the problem of .../

Для облегчённого варианта проблемы в тексте рекомендуется обозначить. Фрагменты текстов представляют собой отрывки из произведений/главы произведений/короткие рассказы современных англоязычных авторов: Уильяма Сарояна (William Saroyan), Хьюго Гамильтона (Hugo Hamilton), Марты



Салинас (Marta Salinas), Дона Делило (Don Delillo), Ханифа Курейши (Hanif Kureishi), Джона Чивера (John Cheever), Джона Грина (John Green), Лори Ли (Laurie Lee) и др. писателей 20–21 вв. Выбор текстов с акцентом на произведения современных авторов неслучаен. Изучение современной иностранной литературы является одним из важных компонентов обучения практике устной и письменной речи, культуре речевого и профессионального общения, истории и культуре стран изучаемого языка, имеет огромный воспитательный и эстетический потенциал в процессе подготовки учителя иностранного языка.

Методический блок экзамена состоит в решении методической задачи, а главной целью экзаменаторов является проверка методической подготовки выпускника (методической компетенции). По мнению С. Н. Макеевой, методическая компетенция – «это интегративное свойство личности учителя иностранного языка, определяющее его готовность и способность эффективно решать задачи формирования межкультурной коммуникативной компетенции, образования, воспитания и развития учащихся, базирующаяся на знаниях, умениях и отношениях» [10, с. 203]. Исследователь указывает, что методическая компетенция является частью лингводидактической компетенции, входит в её структуру. Формирование методической компетенции должно осуществляться в целостной профессиональной подготовке учителей на основе междисциплинарных связей с другими предметами.

На наш взгляд, методическая компетенция предполагает: сформированность методического мышления и дидактических способностей, основанных на теоретической и практической готовности к работе в школе. Практическая направленность является основным требованием, предъявляемым к методическим задачам. Решение методической задачи обеспечивает реализацию творческого подхода к решению дидактической проблемы будущих учителей; служит средством моделирования реальных учебных ситуаций и применения теоретических знаний на практике; прогнозирует будущую профессиональную деятельность; мотивирует студентов к осуществлению самостоятельного научного поиска, что, в свою очередь, направлено на совершенствование методического и развитие профессионального мышления. Подробно о примерах методических задач и рекомендаций к их решению идёт речь в нашем пособии [8].

Педагогическая деятельность будущих учителей иностранного языка является ведущей и предполагает прочное знание не только иностранного языка (языков), но и психолого-педагогических основ обучения и воспитания. Педагог должен уметь использовать современные технологии преподавания иностранного языка с учётом возрастных особенностей школьников, прогнозировать возможности, потребности и достижения учеников, осуществлять взаимодействие с образовательными организациями и родителями, решать другие профессиональные задачи. Образовательные достижения выпускников в области педагогической деятельности проверяются в рамках методического и психолого-педагогического блоков экзамена.

В условиях целостного педагогического процесса, направленного на целостное развитие личности, необходимо отметить специфические особенности профессиональной деятельности учителя иностранного языка в школе, возможности данной учебной дисциплины для решения общих профессиональных задач воспитания, обучения и развития личности ученика. При этом необходимо чётко представлять модель идеального выпускника школы как цели педагогической деятельности. Согласно ФГОС и концепции духов-



но-нравственного воспитания и развития гражданина России (А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков) будущий выпускник должен овладеть системой базовых национальных ценностей – «основных моральных ценностей, приоритетных нравственных установок, существующих в культурных, семейных, социально-исторических, религиозных традициях многонационального народа Российской Федерации, передаваемых от поколения к поколению и обеспечивающих успешное развитие страны в современных условиях», среди которых: патриотизм, социальная солидарность как «свобода, личная и национальная, доверие к людям, институтам государства и гражданского общества, справедливость, милосердие, честь, достоинство», гражданственность, семья, труд и творчество, наука, вера, межкультурный диалог, искусство и литература, природа, человечество, «мир во всём мире, многообразие культур и народов, прогресс человечества, международное сотрудничество» [4]. На приобщение к названным ценностям должны быть ориентированы уроки каждой учебной дисциплины, в том числе уроки иностранного языка, и внеурочная деятельность педагога.

Уроки иностранного языка носят гуманитарный характер. При этом овладение языком является не только целью, но и средством получения знаний о мире на языке оригинальных источников. Общение с учащимися на актуальные темы современности, обсуждение проблем духовно-нравственного характера, национальных и общечеловеческих проблем являются специфической особенностью данного предмета, обладающей большим потенциалом для проведения интегрированных уроков. Помимо актуализации межпредметных связей при изучении таких тем, как географическое положение стран изучаемого языка, обычаи и традиции стран изучаемого языка, литература и искусство, история, и др., необходимо отметить большой воспитательный потенциал уроков иностранного языка. Воспитание таких личностных качеств, как уважение, терпимость, любовь к ближнему, к природе, к Родине, является возможным на уроках иностранного языка. Знакомство учащихся с особенностями культуры страны изучаемого языка предполагает и более глубокое освоение отечественной культуры, её традиций и ценностей. Развитие умения общения в условиях диалога культур при этом является не только целью обучения, но и актуальной задачей воспитания. В этой связи формирование методической и психолого-педагогической компетенций у бакалавров педагогического образования в области иностранного языка носит интегрированный характер.

Психолого-педагогический блок экзамена включает в себя задания-проекты, которые выпускники должны защитить на итоговом государственном экзамене по одной из заранее (в начале завершающего семестра обучения) предложенных тем: «Модель современного выпускника школы», «Моя программа развития личности младшего школьника (подростка)», «Моя программа профориентационной работы со старшеклассниками», «Моя программа развития классного коллектива младших школьников (подростков, старшеклассников)», «Моё педагогическое кредо», «Проблемы современной школы: пути их решения», «Модель школы будущего», «Решение проблем духовно-нравственного (патриотического и других направлений) воспитания на моих уроках иностранного языка в школе» и др. В проекте должна быть показана его актуальность, раскрыты теоретико-методологические основы, представлено концептуальное видение автора решения педагогической проблемы с учётом возрастных особенностей школьников. В помощь выпускнику для разработки проектных

заданий мы предложили ориентировочный круг вопросов и краткую содержательную характеристику некоторых психолого-педагогических проблем. Темы проектных заданий носили рекомендательный характер. Опираясь на предложенные темы, выпускники могли представить проекты на другие темы.

Разработка проектных заданий связана с творческой деятельностью будущего педагога, позволяет оценить образовательные достижения выпускника. Проект и его защита как результат творческой деятельности выпускника позволяют судить об уровне профессионального мастерства будущего педагога. Проектные задания не только позволяют выявить творческий потенциал студентов, но и обобщить и представить на обсуждение опыт уже практикующихся студентов заочной формы обучения, а также организовать научно-исследовательскую работу у студентов очной формы обучения на более ранних этапах обучения. Студенты предварительно представляют результаты своих исследований на научно-практической студенческой конференции в форме теоретического доклада, где получают замечания и рекомендации к осуществлению практической части проекта, а затем на итоговом государственном экзамене происходит защита проекта.

Для комплексной подготовки к итоговому экзамену в помощь выпускнику коллектив авторов – преподавателей трёх ведущих кафедр (кафедра европейских языков и лингводидактики, кафедра педагогики и кафедра психологии), осуществляющих подготовку бакалавров педагогического образования, разработали учебное пособие для студентов очного и заочного отделений, целью которого является детальное описание процедуры междисциплинарного экзамена, что снимает стрессовые моменты, связанные с незнанием итоговых испытаний и критериев их оценивания членами экзаменационной комиссии. Пособие позволяет успешно подготовиться к новым формам проведения контроля и оценки сформированности компетенций в соответствии с существующими требованиями образовательного стандарта высшей школы в Российской Федерации, своевременно организовать своё время и определить индивидуальную траекторию в подготовке к экзамену в зависимости от уровня подготовленности к выполнению того или иного задания, сориентироваться в поиске нужной информации и источниках, необходимых для успешной сдачи экзамена.

Нами были проанализированы теоретические основы оценивания образовательных достижений бакалавров педагогического образования в области иностранного языка и сделаны следующие выводы:

1. С позиции мировой образовательной практики, в условиях Болонского процесса оценивание образовательных достижений студентов происходит на основе компетентностного подхода, основными составляющими которого являются понятия «профессиональная компетентность» и «компетенция».

2. В современной образовательной практике недостаточно изучены подходы к оцениванию образовательных достижений студентов, слабо представлена методологическая база для разработки критериев оценивания и методические основы этой проблемы.

3. Образовательная практика нуждается в инновационной модели оценивания образовательных достижений бакалавров педагогического образования, а также модели итогового государственного экзамена как формы итогового контроля для заключения выводов о соответствии уровня образовательных достижений выпускников требованиям квалификационной характеристики и мировым образовательным стандартам.

4. Нами была представлена интегрированная междисциплинарная модель итогового государственного экзамена бакалавров педагогического образования в области иностранного языка на основе компетентностного, интегративного и системно-деятельностного подходов и проекта профессионального стандарта, включающая в себя субъектов взаимодействия и четыре других компонента: целевой, содержательный, организационно-деятельностный и аналитико-результативный. Организационно-деятельностный компонент представлен взаимосвязанными, интегрированными блоками (языковой, методический и психолого-педагогический); направлен на выявление уровня овладения компетенциями (методической, психолого-педагогической, коммуникативной, проектно-исследовательской).

5. Для интегрированной междисциплинарной модели ИГЭ бакалавров педагогического образования в области иностранного языка нами были разработаны задания, позволяющие проверить возможности и готовность будущих учителей иностранного языка к осуществлению профессиональной деятельности в области педагогической, проектной и научно-исследовательской.

## Список литературы

1. Безукладников, К. Э. Целостность лингвометодической подготовки учителя на основе диалогического подхода / К. Э. Безукладников, М. А. Мосина // Международный журнал экспериментального образования, Пенза : Академия Естествознания. – 2016. – № 1. – С. 145–149.

2. Варламова, Е. Ю. Этнокультурный компонент содержания профессиональной компетентности бакалавров иноязычного педагогического образования [Электронный ресурс] // ciberleninka.ru : сайт. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-professionalnoy-podgotovki-bakalavrov-inoazychnogo-pedagogicheskogo-obrazovaniya> (дата обращения: 10.01.2018).

3. Галицких, Е. О. Интегративный подход как теоретическая основа профессионально-личностного становления будущего педагога в университете : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Е. О. Галицких. – СПб., 2002. – 387 с.

4. Данилюк, А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России : проект / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – М. : Просвещение, 2009. – 14 с. – (Серия «Стандарты второго поколения»).

5. Добрынина, О. Л. Компетентностный подход в образовании: за и против / О. Л. Добрынина // Учёные записки Петрозаводского государственного университета. – Петрозаводск : Изд-во ПГУ. – 2009. – № 8 (102). – С. 39–43.

6. Загвязинский, В. И. О системном подходе к реформированию отечественного образования / В. И. Загвязинский // Педагогика. – 2016. – № 1. – С. 12–18.

7. Звонников, В. И. Оценка качества результатов обучения при аттестации (компетентностный подход) : учеб. пособие ; 2-е изд., перераб. и доп. / В. И. Звонников, М. Б. Челышкова. – М. : Логос, 2012. – 280 с.

8. Итоговый государственный экзамен бакалавра педагогического образования : учеб. пособие / сост. Т. Н. Клименко, И. Н. Костина, С. Н. Михалёва [и др.]. – Чита : ЗабГУ, 2017. – 236 с.

9. Лазоренко И. Р. Интегративный подход к проектированию и реализации программ внешнего образования в педагогическом вузе: потребность, опыт, перспективы / И. Р. Лазоренко, С. П. Волохов // Вестник педагогических инноваций. – 2015. – № 3 (29). – С. 35–41.

10. Макеева, С. Н. Компетентностный подход к методической подготовке учителя иностранного языка / С. Н. Макеева // Вестник Бурятского государственного университета. – 2010. – № 15. – С. 201–205.

11. Осипов, В. В. Интегративный подход в формировании компетенций в образовательном процессе / В. В. Осипов, Т. П. Бугаева // Современные наукоёмкие технологии – 2017. – № 1. – С. 140–144.

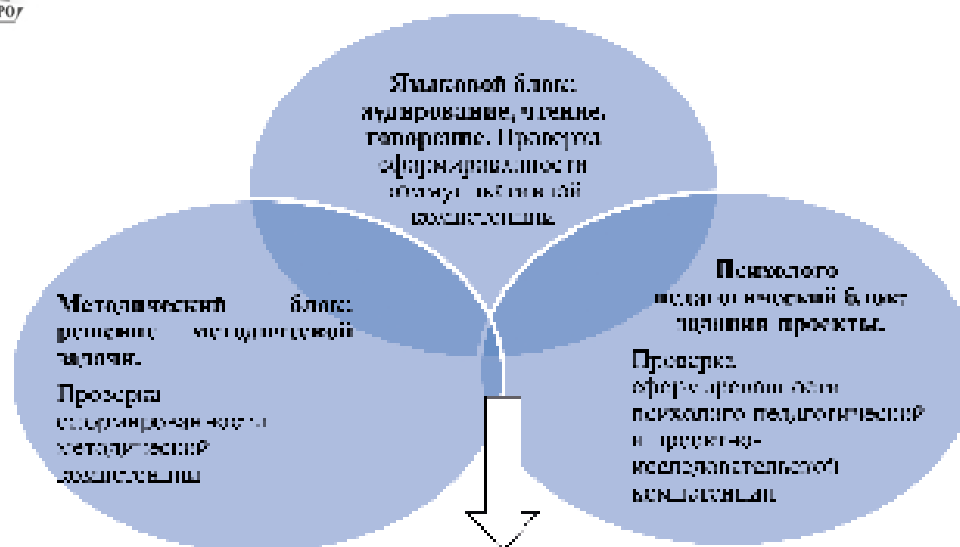
12. Профессиональный стандарт учителя иностранного языка [Электронный ресурс] // Инфоурок : сайт. – URL: <https://infourok.ru/noviy-professionalniy-standart-dlya-uchiteley-inostrannogo-yazika-2050678.html> (дата обращения: 26.12.2017).

13. Rose, Chris. Rock'n'rollgrandadsby [Электронный ресурс] / Chris Rose // сайт Британского Совета. – URL: <http://learnenglish.britishcouncil.org/magazine-articles/rock-and-roll-grandads> (дата обращения: 26.12.2017).

*Приложение 1*

**Интегрированная модель итогового государственного экзамена  
бакалавра педагогического образования  
в области иностранного языка**

|                                                                                                                                                                                                                     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Субъекты взаимодействия:</b> экзаменующие и экзаменуемые                                                                                                                                                         |
| ↓                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>Целевой компонент</b><br><br>Выявление профессионально-личностной готовности бакалавра к осуществлению профессиональной деятельности в области педагогической, проектной и научно-исследовательской деятельности |
| ↓                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>Содержательный компонент:</b><br><br>Содержание компетенций: психолого-педагогической, методической коммуникативной, проектно-исследовательской.                                                                 |
| ↓                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>Организационно-деятельностный компонент:</b><br><br>Экзаменационные испытания                                                                                                                                    |



Анализ результатов экзаменационного процесса направлен на образовательные достижения бакалавров педагогического образования в области иностранного языка

- 1) критерии оценивания коммуникативной компетенции: уровень владения иностранным языком (уровни С 1 и С 2), сформированность межкультурной компетенции;
- 2) критерии оценивания методической компетенции: сформированность методического мышления и дидактических способностей;
- 3) критерии оценивания психолого-педагогической компетенции: знания в области педагогики и психологии, аналитические, научно-исследовательские, проектно-исследовательские и рефлексивные умения

Приложение 2

## Образец экзаменационного билета

### МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования

«Забайкальский государственный университет»

Факультет филологии и массовых коммуникаций

Кафедра европейских языков и лингводидактики

Специальность: 44.03.01 Педагогическое образование. Профиль: Образо-  
вание в области иностранного языка на базе СПО (4 года), 2018 г.

Государственный экзамен

бакалавра педагогического образования



**БИЛЕТ № 1**

**А. Языковая часть:**

1. Do the listening comprehension test.
2. Read and interpret the story “Eleven” by Sandra Cisneros with elements of stylistic analysis.

Comment on the following: “Because she’s older and the teacher, she’s right and I’m not.” with reference to the situation described by the author.

Answer the following questions:

1. Why can’t Rachel speak up to tell Mrs. Price the sweater is not hers?
2. Does Mrs. Price treat Rachel unfairly, or does she just make an honest mistake?
3. In what ways do past years stay with a person through time?

**Б. Психолого-педагогическая часть.**

Представьте результаты выполненного вами проекта.

**С. Методическая часть.**

Решите методическую задачу.

Заведующий кафедрой

Т. Н. Клименко

**Схемы оценивания**

В соответствии с принятой рейтинговой системой оценки ответа студента, согласно 100-балльной шкале в качестве максимального показателя достижений распределение количества баллов за задания, выполненные на ИГЭ, выглядит следующим образом: часть А (языковая часть) – 50 баллов (15 максимальных баллов – аудирование 35 – чтение/говорение/ (20+15) баллов для профиля «Иностранные языки» (1 и 2 язык); часть В (методическая часть) – 25 баллов; часть С (психолого-педагогическая часть) – 25 баллов.

За каждое выполненное задание баллы суммируются, и выставляется итоговый балл.

*Таблица 1*

**Схема перевода баллов в традиционную оценку,  
выставляемую за экзамен**

| 100-балльная | 4-балльная          | Международная |
|--------------|---------------------|---------------|
| 94-100       | Отлично             | С-2           |
| 90-94        |                     |               |
| 85-89        |                     |               |
| 80-84        | Хорошо              | С-1           |
| 75-79        |                     |               |
| 70-74        |                     | В-2           |
| 65-69        | Удовлетворительно   | В-1           |
| 60-64        |                     |               |
| 55-59        |                     |               |
| 50-54        | Неудовлетворительно | А-2           |

Таблица 2

## Критерии оценивания решения методической задачи

| Баллы | Решение методической задачи                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | Организация устного ответа                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|       | K1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | K2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 2     | <i>Уровень эталонный</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | <i>Уровень эталонный</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| 25    | <p>Задание выполнено полностью: содержание отражает все аспекты, указанные в задании (даны полные ответы на все вопросы); ставится, если выпускник свободно ориентируется в материале, изученном в процессе обучения, при решении задачи умеет применять знания, полученные при изучении Методики обучения иностранному языку и других дисциплин. Практическое задание (если оно присутствует в задаче) содержит методически грамотно сформулированное обоснование, предлагаемые упражнения даны с чёткой предметностью; фрагмент урока (если студент приводит его как пример решения задачи) логичен, имеет чёткую структуру, логическое завершение и последовательный переход; при решении использованы различные приёмы, методы, формы работы и инновационные технологии обучения.</p> <p>Решение представлено логично, доказательно, с методическим обоснованием</p> | <p>Высказывание логично; у студента сформированы следующие компетенции: ПК – 1 – готовность реализовывать образовательные программы по учебному предмету в соответствии с требованиями образовательных стандартов;</p> <p>ПК – 2 – способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики</p> |
|       | <i>Уровень стандартный</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | <i>Уровень стандартный</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| 20    | <p>Задание выполнено не полностью: содержание отражает не все аспекты, указанные в задании; встречаются нарушения в применении или обосновании методических терминов, ответ студента соответствует вышеизложенным характеристикам, но допущена недостаточная чёткость в изложении материала. Выполненное практическое задание отличается нечёткой структурой, содержит незначительные ошибки в планировании, выборе методов и приёмов, упражнения не полностью адекватны целям и задачам фрагмента</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | <p>Высказывание не всегда логично; имеются ошибки в использовании методических терминов, не всегда студент может логично объяснить выбор того или иного метода обучения. Указанные компетенции сформированы, но студент не всегда уверен в своём решении</p>                                                           |

|           | <i>Уровень пороговый</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | <i>Уровень пороговый</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>15</b> | Студент в целом справился с заданиями, указанными в билете, но изложил вопрос недостаточно подробно, что свидетельствует о недостаточном усвоении необходимых знаний. Выполненное практическое задание содержит серьёзные ошибки в целеполагании, выборе приёмов и методов, без чёткой структуры и последовательности упражнений | В изложении нарушена логика, студент путается в терминологии, отсутствуют методические установки, студент предпочитает научному изложению представление практического материала. Компетенции в целом сформированы, однако явная неуверенность в ответе, допущенные неточности свидетельствуют о поверхностности сформированного знания |
| <b>10</b> | Студент не ориентируется в предложенной билетом тематике, не владеет материалом; пытается подменить решение поставленной задачи решением другой проблемы                                                                                                                                                                         | Необходимые компетенции не сформированы. Однако делает попытку построить ответ, отвечая на вопросы экзаменаторов                                                                                                                                                                                                                       |

Таблица 3

### Критерии оценивания психолого-педагогического проекта

| <i>Баллы</i> | Критерии        | Расшифровка уровня критерия                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|--------------|-----------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1-3          | Актуальность    | Очень актуальная тема                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|              |                 | Углублённое изучение программного материала                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|              |                 | Проработка и иллюстрирование тем базового курса                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 1-4          | Осведомлённость | Изучено очень много источников (в том числе зарубежных). Осведомлённость на уровне эксперта                                                                                                                                                                                                                                  |
|              |                 | Изучено достаточно много источников                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|              |                 | Изучено не очень много источников. Проект на уровне изученного примера, рассмотренного на занятиях                                                                                                                                                                                                                           |
|              |                 | Материал недостаточно освоен, скопирован, есть ошибки, используются термины без объяснения                                                                                                                                                                                                                                   |
| 1-3          | Научность       | Проведено научное исследование темы. Выдвинуты новые идеи, рациональные предложения. Проведён анализ. Решение проблемы в представленном проекте носит обоснованный концептуальный характер. Студент демонстрирует знание научных основ организации образовательного процесса, соответствие его возрастным особенностям детей |
|              |                 | Проект практико-ориентированный. Разработаны дидактические материалы                                                                                                                                                                                                                                                         |
|              |                 | Проект реферативный                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |

|         |                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|---------|-----------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1-5     | Значи-<br>мость                               | Разработаны учебно-методические рекомендации, готовые к использованию. Разработан справочник, мастер-класс, инструкция, опросник. Выступление с темой проекта на конференции, публикация статьи по теме проекта                                                                                           |
|         |                                               | Собраны материалы, которые после изучения и доработки можно применить                                                                                                                                                                                                                                     |
|         |                                               | Тема раскрыта недостаточно. Изложен материал по учебной теме, имеет значимость только для самого исполнителя                                                                                                                                                                                              |
| 1-4     | Презента-<br>ция                              | Оформление в соответствии с требованиями. Полный пакет документов: отчёт о работе в текстовом виде + разработанные документы + презентация для выступления. Оригинальная презентация. Ответы на вопросы даны чётко и с пониманием сути вопроса                                                            |
|         |                                               | Недостатки в оформлении                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|         |                                               | Неполный пакет документов                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|         |                                               | Слабое оформление                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 1-2     | Ориги-<br>нальность                           | Индивидуальное отношение авторов проекта к процессу проектирования и результату своей деятельности. Дополнительные средства оформления. Оценивается оригинальность раскрываемой работой темы, глубина идеи работы, образность, индивидуальность творческого мышления, оригинальность используемых средств |
| 1-2     | Качество                                      | Оцениваются элементы оформления, гармоничное цветовое сочетание, качество композиционного решения, наличие перспективы исследования                                                                                                                                                                       |
| 2       | Скорость<br>выполне-<br>ния                   | 2 – досрочно, 1 – сдан в срок                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|         |                                               | Итоговый балл (25 – максим.)                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| «неуд.» | Соответствие менее 60 % оцениваемых критериев |                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |

## Bachelor of Education in a Foreign Language: Integrated Model of the State Final Examination

**O. S. Naumova, T. N. Klimenko**

*Transbaikal State University, Chita*

**Abstract.** *The paper deals with the assessment of educational achievements of 'Education in a Foreign Language' undergraduates during their taking the state final examination. Assessing undergraduates' educational achievements is a complex, multistage process aimed at revealing the level of vocational training and increasing educational process quality in accordance with the requirements of the Higher Education Standard, employers, specific regional situation with labor market, all of which predetermine designing an innovative assessing technology. It is impossible to perform assessing in a quality way without well-developed assessment criteria, tested standard, methodology and methods grounds to determine undergraduates' qualification level demanded by the employers. The authors of the given paper offer a complex assessment technology presented in an integrated interdisciplinary model of the state final exam, based on expertise and integrated approaches. In contemporary vocational training expertise approach takes the leading role in the assessing process of undergraduates' achievements along with the integrated approach to personal and professional making up of a teacher. The offered model of the state final examination (SFE) is based on expertise and integrated approaches. It is of an interdisciplinary and integrated character and is aimed at revealing the level of personal and professional readiness for teaching, determining the formed professional competencies of future teachers, bachelors of education in a foreign language, to perform project, research and cultural enlightening activities. In the suggested model the authors reveal its purpose, contents, activity organizational and result analytical components. They give details of specifics of organization and conducting the state final examination. Future teachers' educational work is the leading activity and implies deep knowledge not only of a foreign language, but that of psycho-pedagogical grounds of teaching too. An educator must be able to use modern teaching technologies of a foreign language with reference to pupils' achievement age, anticipate their accomplishments, needs and achievements; to collaborate with educational institutions and parents, to solve other vocational tasks.*

*The authors hope that the developed system of sets of tasks and their assessment criteria will allow to assess undergraduates' educational achievements objectively, to solve the problem of final assessment in a certain way, to reveal future teachers' proficiency level, to determine the abilities of future teachers of a foreign language in pedagogical, project and research activities, to probate validity of practical approach accepted by modern educational system at the given stage. To help undergraduates, future teachers of a foreign language, a group of authors working at Transbaikal State University developed a teaching aid "A Bachelor of Education: The State Final Examination". The given paper gives its detailed analysis.*

**Keywords:** *Bachelor of Education, state final examination (SFE), undergraduates' expertise assessment, teaching, level of personal and professional readiness, Russian Higher Education Standard, an innovative assessment technology, integrated interdisciplinary model, expertise approach, integrated approach, teacher of a foreign language, Transbaikal State University.*





**Наумова  
Ольга Сергеевна**

*кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры педагогики*

*Забайкальский государственный  
университет*

*672039, г. Чита, ул. Александро-  
Заводская, 30*

*tel.: 8(3022)352839  
e-mail: Olga.naumova.72.72@mail.ru*

**Naumova  
Olga Sergeyevna**

*Candidate of Sciences (Pedagogy),  
Associate Professor of the Pedagogy  
Department*

*Transbaikal State University*

*30 Aleksandro-Zavodskaya St., Chita,  
672039*

*tel.: 8(3022)352839  
e-mail: Olga.naumova.72.72@mail.  
ru*

**Клименко  
Татьяна Николаевна**

*кандидат филологических наук, до-  
цент кафедры европейских языков и  
лингводидактики*

*Забайкальский государственный  
университет*

*672039, г. Чита, ул. Александро-За-  
водская, 30*

*тел.: 8(3022)352839  
e-mail: tanya\_shibeko@mail.ru*

**Klimenko  
Tatiana Nikolayevna**

*Candidate of Sciences (Philology),  
Associate Professor of the European  
Languages and Language Education  
Department*

*Transbaikal State University*

*30 Aleksandro-Zavodskaya St, Chita,  
672039*

*tel.: 8(3022)352839  
e-mail: tanya\_shibeko@mail.ru*

УДК 378.144/146

## Диагностика сформированности профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов Федеральной службы исполнения наказаний

**Т. В. Никитина**

*Пермский институт Федеральной службы исполнения наказаний,  
г. Пермь*

### **Аннотация.**

*Данная статья посвящена проблеме формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов в ведомственном вузе. Цель работы – определить уровень сформированности профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов Федеральной службы исполнения наказаний на основе интерпретации данных контрольного среза. Для реализации исследовательских задач использовались следующие методы исследования: анализ и обобщение педагогической и воспитательной деятельности, анкетирование, обобщение педагогического опыта.*

### **Ключевые слова:**

*профессиональная коммуникативная компетенция, ведомственный вуз, курсант, анкетирование, констатирующий эксперимент.*

Дата поступления  
статьи в редакцию:  
19 января 2018 г.

К уровню подготовки сотрудников правоохранительных органов, в целом, и уголовно-исполнительной системы (далее – УИС), в частности, предъявляются особые требования, так как эффективность выполнения должностных обязанностей и профессионализм – во многом залог общественного спокойствия и укрепления государственной власти.

Сотрудникам УИС в рамках профессиональной подготовки помимо знаний закона, нормативно-правовой документации необходимы определённые коммуникативные способности: умение убеждать, заинтересовывать, учитывать индивидуально-психологические особенности собеседника. Но, как показывает практика, уровень коммуникативной компетенции многих со-

трудников УИС не отвечает современным требованиям, предъявляемым к деятельности учреждений и органов Федеральной службы исполнения наказаний (ФСИН России).

Основной причиной сложившейся ситуации, на наш взгляд, является противоречие между возрастающей потребностью в специалистах с высоким уровнем владения профессиональной коммуникацией и отсутствием приемлемой методической системы формирования и развития профессиональной коммуникативной компетенции будущих офицеров УИС. К формированию коммуникативной компетенции на протяжении длительного времени обращено внимание исследователей. К изучению проблем формирования речевой культуры обращались М. В. Ломоносов, Ф. И. Буслаев, А. М. Пешковский, А. А. Шахматов, Л. В. Щерба Ю. Д. Апресян, В. В. Виноградов, Г. О. Винокур, Б. Н. Головин, М. В. Панов, В. Г. Костомаров, и др. В последние годы возрос интерес к проблематике формирования профессиональной коммуникативной компетенции (S. Brumfit and K. Johnson [15], R. Rossner and R. Bolitho [17], D. Nunan [16], В. Ф. Аитов [1], Л. С. Зникина [4], О. Ю. Искандарова [6] и др.), коммуникативной компетенции сотрудников силовых структур (Л. Н. Аксёнова [2], Т. Г. Лукова [8], Д. И. Новоселецкая [12]), культуры речи сотрудников УИС (Г. А. Гиренок [3], Н. П. Тюменева [14]), коммуникативной компетенции юристов (О. М. Косянова [7], Т. И. Магомедова [9] и др.); коммуникативной компетенцией кинологов не занимался никто.

Однако единая методическая система совершенствования речевой деятельности курсантов в процессе обучения в ведомственном вузе сегодня не представлена, что свидетельствует о недостаточной изученности вопроса формирования коммуникативной компетенции курсантов.

Цель исследования – определить уровень сформированности профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России на основе интерпретации данных констатирующего эксперимента.

Для реализации цели были поставлены следующие задачи:

провести анкетирование курсантов и профессорско-преподавательского состава;

определить уровень коммуникативных и организаторских склонностей курсантов;

оценить уровень сформированности профессиональной коммуникативной компетенции, используя метод самооценки курсантов и контрольно-измерительные материалы.

Определение уровня сформированности профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России осуществлялось в рамках контрольного этапа педагогического эксперимента, нацеленного на выявление эффективности реализации модели методической системы формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов на протяжении всего периода обучения в ведомственном вузе. Доказательством эффективности педагогического эксперимента мы считаем положительную динамику по всем структурным компонентам профессиональной коммуникативной компетенции после организации педагогического эксперимента в ведомственном вузе при подготовке будущих сотрудников УИС, обучающихся по направлениям подготовки Юриспруденция 40.03.01 (профили «Организация охраны и конвоирования

ния в УИС» и «Организация режима в УИС») и 36.03.02 – Зоотехния (профиль «Кинология») в Пермском институте ФСИН России.

Для определения уровня сформированности профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России мы использовали несколько взаимодополняющих методик: авторскую анкету для курсантов, авторскую анкету для преподавателей, методику «Самооценка профессиональной коммуникативной компетенции», методику оценки коммуникативных и организаторских склонностей (В. В. Синявский, В. А. Федорошин) [13].

Достоверность получаемых выводов на основе используемых методик обеспечивалась сопоставлением данных, полученных каждой отдельной методикой. В целом были применены методы исследования, адекватные предмету исследования.

Качество подготовки курсантов ведомственного вуза зависит от способностей и готовности профессорско-преподавательского и командного состава к формированию профессиональной коммуникативной компетенции у будущих сотрудников УИС. Проведение педагогического эксперимента было нацелено на повышение уровня коммуникативной компетенции профессорско-преподавательского и командного состава в рамках спецкурса «Коммуникативная компетенция профессорско-преподавательского и командного состава вузов ФСИН России», и/или постоянно действующего семинара «Школа молодых преподавателей», и служебной подготовки. В нём приняли участие 110 преподавателей (с опытом педагогической работы от 1 года до 30 лет) и 20 офицеров командного состава (со стажем службы в данной области от 1 года до 20 лет), что позволяет сделать вывод об объективном характере полученных данных. Отметим, что до проведения педагогического эксперимента 82 % преподавателей кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин и 23 % преподавателей других кафедр считали, что они готовы формировать коммуникативную компетенцию курсантов, необходимую для будущей профессиональной деятельности; 65 % респондентов – частично, а 4 % – не готовы, остальные – затруднялись ответить на этот вопрос. Оценивая свою профессиональную компетентность по формированию коммуникативной компетенции курсантов в баллах, 34 % оценили в 1 (низкий балл); 66 % указали 2 (средний балл). Высокий балл – 3 никто из преподавателей себе не выставил.

Опрос преподавателей на предмет того, должна ли, по их мнению, преподаваемая ими дисциплина формировать профессиональную коммуникативную компетенцию курсантов, показал, что 30 % респондентов ответили отрицательно; 70 % – положительно, так как будущая профессия предполагает общение с личным составом, взаимодействие с должностными лицами учреждений [11, с. 23–24].

После проведения эксперимента были получены следующие данные: 100 % преподавателей кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин и 75 % преподавателей других кафедр отмечают свою готовность формировать коммуникативную компетенцию курсантов; 25 % опрошенных полагают, что частично. Определяя свою профессиональную компетентность по формированию коммуникативной компетенции курсантов в баллах, 12 % преподавателей оценили в 1 (низкий балл); 69 % указали 2 (средний балл), 19 % – 3 (высокий балл).

Кроме того, 90 % преподавателей считают, что преподаваемая ими дисциплина должна формировать профессиональную коммуникативную компетенцию курсантов.

Представим динамику самооценки профессиональной компетентности профессорско-преподавательского состава в отношении готовности к формированию у курсантов коммуникативной компетенции (табл. 1).

Таблица 1

**Динамика самооценки компетентности профессорско-преподавательского состава в отношении готовности к формированию коммуникативной компетенции у курсантов (до и после педагогического эксперимента)**

| Самооценка в баллах | До эксперимента | После эксперимента |
|---------------------|-----------------|--------------------|
| Низкий              | 34 %            | 12 %               |
| Средний             | 66 %            | 69 %               |
| Высокий             | 0 %             | 19 %               |

Оценивая свою профессиональную компетентность в отношении формирования коммуникативной компетенции курсантов в баллах, 95 % офицеров командного состава оценили в 1 (низкий балл), 5 % указали 2 (средний балл), 3 (высокий балл) никто себе не выставил. При этом 35 % офицеров командного состава готовы формировать коммуникативную компетенцию курсантов, необходимую для их будущей профессиональной деятельности; 50 % респондентов – частично, а 5 % – не готовы, остальные – затруднились ответить на этот вопрос. После проведения педагогического эксперимента 10 % офицеров командного состава выставили себе высокий (3) балл, 65 % – указали средний (2) балл, 25 % – низкий (1) балл. 65 % офицеров готовы формировать коммуникативную компетенцию курсантов, 35 % – частично.

Отразим динамику самооценки профессиональной компетентности командного состава в отношении готовности к формированию у курсантов коммуникативной компетенции (табл. 2).

Таблица 2

**Динамика самооценки профессиональной компетентности командного состава в отношении готовности к формированию коммуникативной компетенции курсантов (до и после педагогического эксперимента)**

| Самооценка в баллах | До эксперимента | После эксперимента |
|---------------------|-----------------|--------------------|
| Низкий              | 95 %            | 25 %               |
| Средний             | 5 %             | 65 %               |
| Высокий             | 0 %             | 10 %               |

Результаты самооценки профессиональной компетентности профессорско-преподавательского и командного состава по формированию коммуни-



кативной компетенции курсантов свидетельствуют о том, что среди профессорско-преподавательского и командного состава увеличилось количество респондентов со средним и высоким баллом и значительно снизилось их число с низким баллом.

Кроме того, во время формирующего педагогического эксперимента у курсантов проводились промежуточный контроль, тестирование и анкетирование, на основании их результатов вносились изменения в программно-методическое обеспечение реализации модели формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России.

В конце опытно-экспериментальной работы была проведена контрольная диагностика, основанная на сравнении результатов исследования до проведения эксперимента и после него.

Проведённая опытно-экспериментальная работа показала значительные изменения в результатах сформированности профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России.

Так, на основе требований ФГОС ВО к результатам освоения программы бакалавриата нами была проведена методика «Самооценки профессиональной коммуникативной компетенции курсантов» среди курсантов контрольной (далее – КГ) и экспериментальной (далее – ЭГ) групп. КГ – 76 человек, из них: 51 курсант – обучающиеся по направлению подготовки Юриспруденция и 25 – Зоотехния; ЭГ – 74 человека, из них: 48 курсантов – обучающиеся по направлению подготовки Юриспруденция и 26 – Зоотехния. Согласно данной методике курсанту было необходимо оценить себя по девятибалльной шкале и определить свой уровень сформированности профессиональной коммуникативной компетенции на основе выставления себе баллов, характеризующих владение профессиональной коммуникативной компетенцией.

До проведения эксперимента наименьший балл на основе самооценки курсантов как КГ, так и ЭГ был «выставлен» по следующим критериям: способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-5); курсантами, обучающимися по направлению подготовки Юриспруденция, оценивали способность владеть необходимыми навыками профессионального общения на иностранном языке (ОПК-7) [10, с. 137]. После проведения педагогического эксперимента у курсантов КГ данные способности действия по-прежнему вызвали затруднение, тогда как у курсантов ЭГ выставленный балл вырос. Наблюдается положительная динамика у курсантов ЭГ, которые показали более высокие результаты по всем показателям сформированности коммуникативной компетенции. Изменения результатов у курсантов КГ были незначительными.

Для определения уровня сформированности профессиональной коммуникативной компетенции курсантов нами были разработаны диагностические методики, включавшие следующие группы заданий.

Первая группа заданий позволила выявить уровень сформированности личностно-мотивационного критерия коммуникативной компетенции курсантов. В качестве диагностической методики применялось написание эссе «Нужны ли элементарная орфографическая и пунктуационная грамотность и культура речи в моей профессиональной деятельности?». Данная тема была предложена

на курсантам, обучающимся как по направлению подготовки Юриспруденция и Зоотехния. Анализ эссе выявил следующие результаты. После проведения опытно-экспериментальной работы эссе курсантов ЭГ (74 человека) были более аргументированными; содержали конкретные примеры и иллюстрации собственных мыслей (не менее трёх), а не «общие слова»; были достаточно пунктуационно, орфографически и стилистически грамотными. В своих эссе курсанты демонстрировали чёткое осознание необходимости высокого уровня сформированности коммуникативной компетенции для своей будущей профессиональной деятельности.

Курсанты КГ (76 человек) были более сдержанны при ответе на вопрос «Нужны ли элементарная орфографическая и пунктуационная грамотность и культура речи в моей профессиональной деятельности?». В эссе встречались такие фразы, как: «Зачем мне русский язык? Кинолог должен уметь общаться с собаками...», – или преобладали высказывания о низкой значимости коммуникативной компетенции для будущей профессии, текст эссе был невыразителен.

Вторая группа заданий позволила выделить уровень сформированности когнитивного критерия коммуникативной компетенции курсантов. С этой целью использовалось выполнение компетентностно-ориентированного теста, который включал в себя следующие задания:

1) позволяющие курсантам продемонстрировать свою коммуникативную грамотность (владение всеми видами речевой деятельности; способность воспринимать чужую речь (устную, письменную) и самостоятельно выражать свои мысли в устной и письменной форме);

2) предполагающие включение курсанта в различные коммуникативные ситуации, приближенные к профессиональной деятельности.

Данные задания относятся к разному уровню сложности и включают в себя закрытые (одионого и множественного выбора, соотнесения вариантов, определения последовательности) и открытые вопросы.

Анализ полученных результатов свидетельствует о повышении процента успеваемости и качества успеваемости обучающихся (табл. 3).

Таблица 3

**Результаты выполнения компетентностно-ориентированного теста курсантами Пермского института ФСИН России**

| Учебный год | Успеваемость | Качество успеваемости |
|-------------|--------------|-----------------------|
| 2012/2013   | 91,76        | 58,37                 |
| 2013/2014   | 90,87        | 60,46                 |
| 2014/2015   | 95,02        | 70,26                 |
| 2015/2016   | 98,10        | 73,17                 |
| 2016/2017   | 96,91        | 72,44                 |

Третья группа заданий позволила выделить уровень сформированности деятельностно-рефлексивного критерия коммуникативной компетенции курсантов. Для этого разработаны специальные задания, которые необходимо было выполнить курсантам в процессе прохождения преддипломной практики.

Планы-конспекты проведения занятий по служебной подготовке, планы проведения инструктивных занятий, планы подведения итогов несения службы, а также копии служебных документов, подготовленных и оформленных курсантами во время прохождения практики, передаются на кафедру гуманитарных и социально-экономических дисциплин. Кроме того, на одном занятии по служебной подготовке, на одном инструктивном занятии и одном подведении итогов несения службы присутствовал преподаватель-филолог (либо занятие записывалось на видео, и запись передавалась на кафедру гуманитарных и социально-экономических дисциплин института). Данные задания позволяют оценить уровень сформированности деятельностно-рефлексивного критерия профессиональной коммуникативной компетенции.

Также для оценки коммуникативной компетенции курсантов совместно с сотрудниками психологической службы отделения по работе с личным составом было проведено исследование с использованием «Методики оценки коммуникативных и организаторских склонностей» (КОС) В. В. Синявского и Б. А. Федорошина [13] в КГ и ЭГ. Анализ результатов показал, что если до проведения педагогического эксперимента из 150 человек низкий уровень сформированности был определён у 54 %, средний – у 39 %, высокий – у 7 % курсантов, то после его проведения были получены следующие результаты. В ЭГ 69 % курсантов принадлежит к группе с высоким и очень высоким уровнем проявления коммуникативных и организаторских склонностей (0,70–1,0), средний уровень проявления – у 25 % опрошенных (0,50–0,65), у 6 % респондентов наблюдается низкий уровень коммуникативных склонностей, проявляющийся в значительных трудностях при установлении контакта с собеседником и выступлении перед аудиторией (0,30–0,50). В КГ курсантов высокий уровень проявления коммуникативных и организаторских склонностей продемонстрировал 41 % курсантов (0,70–1,0), средний уровень – 32 % (0,50–0,65), низкий уровень – 27 % курсантов (0,30–0,50) (табл. 4).

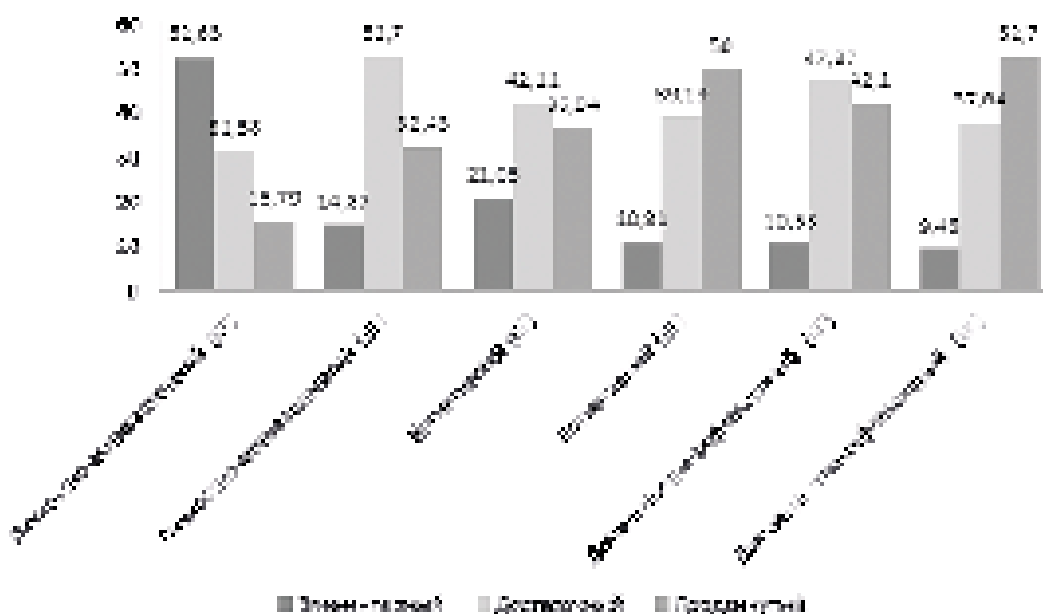
*Таблица 4*

**Оценка коммуникативной компетенции курсантов Пермского  
института ФСИН России по «Методике оценки коммуникативных  
и организаторских склонностей» (КОС)  
В. В. Синявского и Б. А. Федорошина (в %)**

| Уровень КОС    | До эксперимента | После эксперимента |    |
|----------------|-----------------|--------------------|----|
|                | КГ+ ЭГ          | КГ                 | ЭГ |
| <b>Высокий</b> | 7               | 41                 | 69 |
| <b>Средний</b> | 39              | 32                 | 25 |
| <b>Низкий</b>  | 54              | 27                 | 6  |

На основе обобщения и анализа полученных результатов эксперимента была проведена контрольная диагностика, которая позволила выявить уровень сформированности профессиональной коммуникативной компетенции курсантов [5, с. 170]. Результаты контрольного этапа эксперимента представлены в диаграмме 1.

## Уровень сформированности профессиональной коммуникативной компетенции курсантов Пермского института ФСИН России



Анализ результатов формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов Пермского института ФСИН России позволяет сделать вывод о том, что в ходе формирующего эксперимента значительно возросла доля курсантов, обладающих достаточным и продвинутым уровнями мотивации, ценностной ориентации, установок и потребностей будущего сотрудника УИС в профессиональной коммуникативной компетенции (личностно-мотивационный критерий). Заметны изменения когнитивного критерия, характеризующегося совокупностью профессиональных коммуникативных знаний, согласно ФГОС ВО и квалификационным требованиям, предъявляемым к сотруднику УИС. Доля курсантов ЭГ, обладающих продвинутым уровнем сформированности деятельностно-рефлексивного критерия (52,70), также увеличилась, по сравнению с КГ (42,10), что свидетельствует о владении практическими умениями и способностью к осуществлению эффективной профессиональной коммуникации, самооценке личностных качеств.

Кроме того, проведенный анализ свидетельствует о том, что в КГ курсантов не произошло существенных изменений в распределении их по выделенным критериям.

Таким образом, в результате проведенного педагогического эксперимента доказана эффективность реализации модели методической системы формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов в процессе обучения в ведомственном вузе. Исследование подтвердило, что осознание обучающимися процессов коммуникативной компетенции и совершенствования коммуникативных умений во взаимосвязи с профессиональными умениями, создание в обучении ситуаций, позволяющих практиковаться в эффек-

тивном использовании различных коммуникативных ситуаций, существенно повышает уровень профессиональной коммуникативной компетенции каждого курсанта и качества обучения в целом.

### Список литературы

1. Аитов, В. Ф. Проблемно-проектный подход к формированию иноязычной профессиональной компетентности студентов (на примере неязыковых факультетов педагогических вузов) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / В. Ф. Аитов. – СПб., 2006. – 362 с.
2. Аксенова, Л. Н. Формирование профессиональных коммуникативных умений у курсантов военно-технических вузов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Л. Н. Аксенова. – Челябинск, 2001. – 184 с.
3. Гиренок, Г. А. Формирование коммуникативной компетенции будущих сотрудников УИС в высшей профессиональной школе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. / Г. А. Гиренок. – Самара, 2013. – 198 с.
4. Зникина, Л. С. Профессионально-коммуникативная компетенция как фактор повышения качества образования менеджеров : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.08 / Л. С. Зникина. – Кемерово, 2005. – 406 с.
5. Зорина, О. С. Формирование коммуникативной компетенции будущих инженеров : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / О. С. Зорина. – Н. Новгород, 2016. – 235 с.
6. Искандарова, О. Ю. Теория и практика формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности специалиста : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.01 ; 13.00.08 / О. Ю. Искандарова. – Оренбург, 2000. – 376 с.
7. Косянова, О. М. Интегративный подход к формированию профессиональной коммуникативной компетентности студентов правовых специальностей : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.02 / О. М. Косянова. – М., 2008. – 516 с.
8. Лукова, Т. Г. Формирование профессионально-коммуникативной культуры у слушателей вузов МВД России : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. / Т. Г. Лукова. – СПб., 2002. – 146 с.
9. Магомедова, Т. И. Формирование русскоязычной профессиональной коммуникативной компетенции студентов юридического профиля в условиях полиязычия : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.02 / Т. И. Магомедова. – Махачкала, 2009. – 463 с.
10. Никитина, Т. В. Формирование профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России / Т. В. Никитина // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2017. – № 3 (39). – С. 134–138.
11. Никитина, Т. В. Повышение коммуникативной подготовки профессорско-преподавательского и командного состава вузов ФСИН России как фактор формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов / Т. В. Никитина // Право и образование. – 2017. – № 7. – С. 22–37.
12. Новоселецкая, Д. И. Педагогическое проектирование формирования профессионально-коммуникативной компетенции у курсантов военных вузов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Д. И. Новоселецкая. – Краснодар, 2012. – 203 с.
13. Синявский, В. В. Коммуникативные и организаторские склонности [Электронный ресурс] / В. В. Синявский, В. А. Федорошин // ТЕСТОтека : сайт. – URL: <http://testoteka.narod.ru/lichn/1/17.html> (дата обращения: 12.01.2018).
14. Тюменева, Н. П. Формирование коммуникативных способностей курсантов и слушателей вузов ФСИН России при изучении русского языка и культуры речи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. П. Тюменева. – Рязань, 2007. – 223 с.
15. Brumfit, S. The Communicative Approach to Language Teaching / S. Brumfit, K. Johnson. – Oxford : Oxford University Press, 1981. – 240 p.
16. Nunan, D. The learner-centered curriculum. Ed. By M. N. Long, J. C. Richards / D. Numan. – Cambridge : Cambridge University Press, 1993. – P. 44.
17. Rossner, R. and Bolitho R. (eds.) Currants of Change in English Language Teaching / R. Rossner, R. Bolitho. – Oxford : Oxford University Press, 1995. – P. 11.



## Testing the Professional Communicative Competence of Cadets in the Universities of the Federal Penal Service

**T. V. Nikitina**

*Perm Institute of the Federal Penal Service, Perm*

**Abstract.** *This article is devoted the problem of acquiring the professional communicative competence of cadets in the departmental university. The aim of this work is to determine the level of professional communicative competence of cadets in the universities of the Federal Penal Service on the basis of data interpretation of the experiment. To succeed in research objectives the following methods were used: the analysis and generalization of pedagogical and educational activities, survey and studying the best pedagogical experience.*

**Key words:** *professional communicative competence, departmental University, cadet, questionnaire survey, ascertaining experiment.*

**Никитина  
Татьяна Васильевна**

*кандидат педагогических наук,  
доцент, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин*

*Пермский институт Федеральной службы исполнения наказаний*

*614012 г. Пермь,  
ул. Карпинского, 125*

*тел.: 8(495)9821881  
e-mail: tanya.perm@mail.ru*

**Nikitina  
Tatyana Vasilevna**

*Candidate of Sciences (Pedagogy),  
Assistant Professor, Assistant Professor  
of the Humanities, Social and Economic  
Disciplines Department*

*Perm Institute of the Federal Penal  
Service*

*125 Karpinskiy St, Perm, 614012*

*tel.: 8(495)9821881  
e-mail: tanya.perm@mail.ru*

УДК 378.14

## Организационные и методические проблемы внедрения 3D-принтеров в учебный процесс

Н. В. Трухина, Б. В. Гаврилюк

Иркутский государственный университет, г. Иркутск

### Аннотация.

*Статья посвящена организационным и методическим проблемам внедрения 3D-технологий в учебный процесс. Рассмотрены факторы, которые необходимо учесть при организации учебных занятий с применением 3D-принтера. На примере преподавания дисциплины «Начертательная геометрия и инженерная графика» показано, что применение 3D-принтера позволяет упростить процесс понимания соответствия плоских графических изображений с его реальными прототипами. Это сокращает затраты времени на формирование профессиональных компетенций. Сделан вывод, что применение 3D-принтеров на практических занятиях по техническим дисциплинам позволяет не ограничиваться формальным описанием функционирования технических систем и доводит процесс обучения до создания реально работающих объектов.*

### Ключевые

#### слова:

*3D-технологии, 3D-принтер, технические дисциплины, инженерная графика, графическое изображение, механизм.*

Дата поступления  
статьи в редакцию:  
9 февраля 2018 г.

Процесс преподавания технических дисциплин в вузах предусматривает выполнение студентами практических заданий, которые сводятся к описанию функционирования технической системы либо к математическому расчёту геометрических параметров и характеристик этой системы. При проектировании таких систем используются абстрактные математические модели, т. к. параметры и характеристики реального объекта описываются математическими символами. Такой абстрактный подход является формальным описанием системы с помощью математических зависимостей и сводится к расчёту параметров системы и созданию её

материального образа в виде графического изображения. Во многих случаях такой результат является вполне достаточным для формирования компетенций, требуемых при освоении профессии. Но системное прерывание инженерной работы на этапе завершённого проекта формирует у многих обучающихся труднопреодолимый психологический барьер, который в будущем не позволяет им воплощать расчётные проекты в реально работающие устройства. Поэтому многие обучаемые становятся «специалистами-теоретиками», знающими, «как всё устроено», но не умеющими это всё создавать. Исправить такое положение дел можно, если дать возможность студенту какую-то часть проектных работ довести до своего логического конца – создания работающего макета технического устройства. Можно предположить: если преподаватель сможет показать студенту, как теоретические разработки проверяются на практических моделях, то количество творчески мыслящих инженеров, изобретателей из числа выпускников технических вузов существенно вырастет. Надо сказать, что и работодатель ожидает от выпускника вуза не только воспроизведения полученных знаний и выполнения заданий по образцу, но и разработки целостной концепции: создания идей, подготовки проекта, выбора и обоснования путей решения, технологии выполнения, анализа готового продукта, что обуславливает переход от репродуктивного обучения к продуктивному.

В данный момент в вузах сложилась ситуация, когда создание работающего макета системы по рассчитанным данным является задачей, которая недоступна для большинства обучающихся. Только небольшая часть студентов, занимающихся в технических кружках при кафедрах или работающих в научных группах с преподавателями, имеет такую возможность. Причинами такого положения дел является то, что:

во-первых, для изготовления макета необходимо наличие соответствующего оборудования, инструментов и материалов;

во-вторых, студента необходимо научить работать на этом оборудовании или держать штат соответствующих специалистов;

в-третьих, вышеперечисленные пункты приводят к существенному увеличению времени изучения дисциплины и удорожанию процесса обучения.

Таким образом, можно сказать, что процесс формирования профессиональных компетенций у обучающегося заканчивается на этапе теоретического освоения и оказывается незавершённым, прерванным на самом важном и ответственном этапе – этапе применения на практике полученных знаний.

Такая ситуация существует в вузах уже не одно десятилетие, если не сказать, что была всегда. Но достижения технического прогресса позволяют изменить сложившуюся методику проведения практических занятий по техническим дисциплинам. К таким достижениям относится создание 3D-принтеров, которые дают возможность изготавливать отдельные, довольно сложной формы детали механизмов, без применения инструментов для обработки материалов.

3D-принтер – это устройство, предназначенное для изготовления объёмных фигур посредством послойного нанесения формующего материала. При применении 3D-принтера отпадает необходимость в таком традиционном оборудовании для обработки материалов, как токарные, фрезерные, сверлильные и др. станки. Можно уверенно предположить, что в недалёком будущем в каждой семье, где сейчас есть молоток и ножовка, появится как необходимый инстру-

мент и 3D-принтер. Поэтому приучать работать на 3D-принтере необходимо начинать уже сейчас. В отличие от работы с традиционными инструментами, для работы на 3D-принтере необходима специальная подготовка, требующая знаний построения изображений объекта на компьютере.

Для изготовления детали на 3D-принтере требуется её графическое изображение в компьютерной программе. Как упоминалось выше, параметры технического устройства и его графическое изображение являются конечным результатом проектных расчётов. Поэтому от обучающегося требуется после выполнения проектных расчётов выполнить трёхмерное изображение деталей технического устройства в графическом редакторе AutoCad в соответствии с размерами, открыть построенные детали в компьютерной программе, прилагаемой производителем к 3D-принтеру, и напечатать. В дальнейшем студент из напечатанных деталей собирает искомую конструкцию технического устройства и проверяет её работоспособность. Неработоспособность конструкции, т. е. отрицательный результат проектирования, свидетельствует о некорректности проведённых расчётов или неверном выполнении графического изображения деталей. Потерянное на печать деталей время будет заставлять обучающегося более ответственно подходить к проектированию и проверке выполненных расчётов и построений. Ведь, как правило, большинство студентов воспринимает требование преподавателя исправить ошибки в проектировании как придирки по мелочам, а наглядное представление результата ошибки имеет огромное значение в привитии будущим инженерам ответственного подхода к результатам своей работы.

Внедрение новых технологий в обучение требует продумывания не только методики проведения занятий, но и необходимости учёта дополнительных финансовых и материальных затрат, выкраивания в учебном плане возможности выделения часов на изучение и применение этих технологий.

В настоящее время учебный процесс немыслим без компьютеров и интерактивных досок, которые не являлись в ещё не столь далёком прошлом необходимым компонентом учебного процесса. Их появление в учебном заведении требовало от преподавателя поиска новых форм подачи учебного материала, изменения в критериях оценивания знаний. В таком же положении находится сейчас и применение в учебном процессе 3D-принтеров.

При внедрении 3D-принтеров в учебный процесс необходимо учесть следующие факторы:

- 1) выделение в учебном графике времени для работы на 3D-принтере;
- 2) выделение отдельного помещения с принудительной вентиляцией по причине запаха, выделяемого разогреваемым при печати полимерным материалом.

Использование в обучении 3D-принтеров потребовало внесения изменений в планирование учебного процесса. 3D-печать – процесс не очень быстрый: на печать детали объёмом 10 см<sup>3</sup> уходит примерно 0,8 ч. На изготовление среднего технического устройства из 8 деталей уходит 6,4 ч. Если каждый студент будет выполнять по одному изделию, то на группу из 25 человек понадобится 160 ч. работы принтера. При наличии одного или двух принтеров такое время можно выделить только для выполнения курсового проекта. Если же проектные задания выполнять на аудиторных занятиях, то такие временные издержки просто невозможны.

Так как сам процесс печати на 3D-принтере не несёт никакой учебной цели, то эта работа была организована следующим образом.

Для выполнения проектного задания формировались группы из 2 или 3 обучающихся. На аудиторных практических занятиях студенты выполняли проектные расчёты, а графическое построение деталей в компьютерной программе осуществляли за счёт времени, выделяемого на самостоятельную работу. Печать деталей выполнял в течение недели лаборант, загружая в компьютерную программу файлы с графическими изображениями деталей, предоставляемыми студентами. Сборку конструкции устройства осуществляли сами студенты.

Также необходимо учесть материальные затраты на 3D-печать. В настоящее время на рынке имеются 3D-принтеры, работающие по разным технологиям, на разном сырье, с разной степенью точности, разной скоростью печати и разным программным обеспечением. Ценовой диапазон варьируется от 30000 руб. до 170000 руб. Как нам представляется, любой из этих 3D-принтеров может использоваться в учебном процессе. Всё зависит от потребностей и возможностей учебного заведения. Для того чтобы начать применение 3D-печати в учебном процессе, достаточно и одного принтера, но в зависимости от их количества учебный процесс нужно будет организовывать по-разному. Вполне достаточным для эффективной организации процесса обучения с использованием 3D-печати следует, по нашему мнению, считать наличие одного 3D-принтера на 5 студентов. Тогда на группу из 25 человек потребуется 5 принтеров. Кроме стоимости самих принтеров потребуются расходы на приобретение пластика. Наши расчёты показывают, что стоимость изготовления одного механизма обходится в менее чем в 300 руб. Затраты на изготовление механизма окупаются тем, что данный механизм в дальнейшем используется как средство наглядности при преподавании дисциплин «Детали машин» и «Теория механизмов и машин». В дальнейшем при неизбежном удешевлении стоимости принтеров и расходных материалов к ним затраты будут уменьшаться.

Таким образом, при правильной организации учебной работы значительных дополнительных финансовых затрат, материальных ресурсов и выделения дополнительных часов на дисциплины, использующие 3D-принтеры в учебном процессе, не требуется. Необходимо только внести изменения в должностную инструкцию лаборанта.

Принцип работы принтеров основан на послойном наложении расплавленного пластика. Этот процесс сопровождается не совсем приятным запахом. По утверждению изготовителей пластика, его испарения безвредны, но при длительной работе в помещении и при наличии нескольких работающих принтеров создаётся дискомфортная обстановка. Поэтому для печати на 3D-принтерах необходимо выделить отдельное помещение с принудительной вентиляцией. Принтер с компьютером занимают один учебный стол площадью 0,5 м<sup>2</sup>. Но если компьютер использовать только для загрузки файла в 3D-принтер, то на весь комплекс принтеров достаточно будет одного компьютера.

Таким образом, внедрение 3D-печати в учебный процесс требует выделения помещения площадью ~ 15 м<sup>2</sup>, оборудованного принудительной вентиляцией. На кафедре технологий, предпринимательства и методик их преподавания Иркутского государственного университета в течение пяти лет проводятся работы по применению 3D-принтеров в учебном процессе. Технология «быстро-



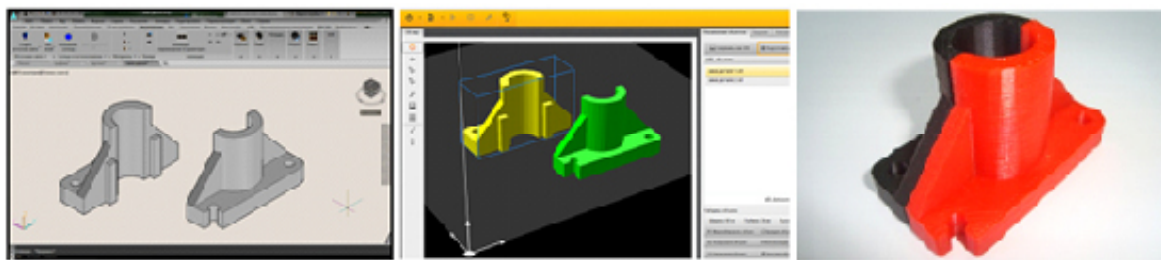
го прототипирования», т. е. создания работающей модели для демонстрации или проверки возможности её реализации, а также изготовление деталей на 3D-принтере были рассмотрены нами в более ранних работах [4]. За прошедшее время на кафедре создана учебная лаборатория 3D-моделирования, в которой имеются два 3D-принтера и 3D-сканер.

На первом курсе студенты направления Профессиональное обучение (транспорт) изучают графическую программу AutoCad в рамках дисциплины «Начертательная геометрия и инженерная графика». Особую трудность у первокурсников вызывает пространственное представление предметов. Для того чтобы выполнить чертёж детали, необходимо представить её в пространстве или мысленно рассечь, чтобы получить сечение. Студенты, не владея образным мышлением и воображением, затрудняются изображать на плоскости геометрические образы, находящиеся в пространстве. А неправильное представление чертежа делает геометрическую задачу вообще неразрешимой. Создание графических образов, или графическое моделирование, необходимо не только для успешного обучения дисциплине, но и имеет немалое значение в конструкторской, технической деятельности, реализуется в повседневной жизни. Специфика дисциплины «Начертательная геометрия и инженерная графика» требует рассмотрения большого количества геометрических построений, которые на слух воспринимать очень сложно. Поэтому особенно актуально для изучения данной дисциплины использование принципа наглядности: демонстрация макетов, рисунков, анимационных изображений, объёмных моделей.

Применение 3D-технологий в образовании рассматривалось разными авторами в ряде работ [1; 2; 3]. Основные выводы этих работ сводятся к проблеме повышения заинтересованности студентов к учебной дисциплине и повышения наглядности учебного материала. Мы считаем, что применение технологии 3D-печати в учебном процессе не только способствует повышению наглядности учебного материала, но и позволяет применить полученные знания при решении практических задач в ходе создания материальных объектов, что говорит о высокой степени сформированности профессиональных компетенций по изучаемой дисциплине.

На занятиях по инженерной графике использование 3D-принтера позволяет воплощать объёмные модели деталей в материале, что облегчает студентам понимание объёмных форм предмета, даёт возможность визуально и тактильно оценить и протестировать результаты работы (рис. 1).

*Рис. 1. Изображение детали: а – деталь в программе AutoCad,*



*б – изображение детали в прилагаемой к принтеру программе,  
в – готовое изделие с фронтальным разрезом*

В программе AutoCad первокурсники выполняют чертежи по проекционному, техническому и машиностроительному черчению, изображают детали технических устройств, знакомятся с возможностью создания объёмных моделей. Если раньше для того, чтобы сопоставить выполненное изображение разреза детали с реальным объектом, можно было пользоваться только определённым набором упражнений, количество которых соответствовало числу имеющихся наглядных пособий, то с применением 3D-принтера студенты получают уже оригинальные, неповторяющиеся задания. Это исключило возможность использования учащимися уже готовых решений задач, полученных ранее студентами старших курсов. Применение 3D-принтера позволило упростить процесс понимания соответствия плоских графических изображений с его реальными прототипами. Это сократило затраты времени на формирование профессиональных компетенций.

Одно из требований, предъявляемых к чертежу, – это его обратимость, т. е. возможность воспроизвести форму и размеры предмета-оригинала. С внедрением в обучение 3D-технологий можно говорить не только об обратимости чертежа, но и об «обратной связи», когда по изготовленной модели детали студенты выполняют её комплексный чертёж. Например, студенты получают задание: «В программе AutoCad выполнить аксонометрическое изображение детали по её описанию, распечатать деталь на 3D-принтере». Следующее задание: «Выполнить комплексный чертёж распечатанной детали». Таким образом, студенты должны не только правильно построить трёхмерную модель детали по её словесному описанию, но и по готовой детали выполнить её чертёж, что показывает обратную связь: чертёж – деталь, деталь – чертёж.

После освоения технических дисциплин, таких как «Техническая механика», «Практическое (производственное) обучение», «Устройство автотранспорта», на которых студенты изучили основы расчёта и конструирования деталей и узлов механизмов и машин, на третьем курсе, при проведении практических занятий по дисциплине «Теория механизмов и машин», 3D-принтер применяется как устройство для достижения поставленной технологической задачи. Студенты после изучения темы «Синтез механизмов» получают практическое задание: «Спроектировать и изготовить механизм по заданной кинематической схеме». Все детали (звенья) на кинематических схемах изображаются условно в виде графических символов, которые лишь раскрывают принцип их работы. Ход выполнения данного задания состоит из четырёх частей:

1. Расчёт деталей механизма или изделия.
2. Трёхмерное изображение деталей в программе AutoCad.
3. Рациональное расположение деталей в прилагаемой к принтеру программе (одновременно можно печатать несколько деталей) и печать на 3D-принтере.
4. Сборка конструкции из деталей и проверка её работоспособности (рис. 2).



*Рис. 2. Механизм «Преобразователь движения Да Винчи»*

Для изготовления работающего механизма студент должен рассчитать размеры звеньев, продумать способ соединения звеньев, развести движение звеньев в разные плоскости, если траектории их движения пересекаются. Тем самым обучающийся вынужден решать комплекс проблем, сопровождающих создание реального механизма, в то время как теоретический расчёт механизма показывает лишь принципиальную возможность его работы. Кроме этого, у многих студентов абстрактное представление о функциях деталей механизма, основанное только на его плоском изображении, не всегда адекватно отражает их реальное назначение. Только изготовленный механизм позволяет устранить этот недостаток восприятия. Применение 3D-принтеров на практических занятиях по дисциплине «Теория механизмов и машин» позволило не ограничиваться формальным описанием функционирования технических систем, а довести процесс обучения до создания реально работающих объектов.

Наш опыт работы позволяет сказать, что применение 3D-принтера в обучении имеет ярко выраженную творческую направленность. Изготавливая изделия, студенты получают опыт созидательной деятельности, значению которого сложно дать оценку. Но бесспорно, что данный опыт может стать бесценным в их будущей профессиональной деятельности. В то же время такая методика обучения вызывает трудности для ряда студентов, имеющих невысокий творческий потенциал. Проблема эта решается, как уже говорилось выше, с помощью парной или групповой формы работы.

Как видно из рассмотренных методик применения 3D-принтеров в процессе преподавания инженерной графики и теории механизмов и машин, функция, которую выполняет 3D-принтер на них, разная. При преподавании инженерной графики 3D-принтер выступает как техническое средство обучения, преобразующее информацию в виде графического изображения в удобную для восприятия форму. В процессе преподавания теории механизмов и машин 3D-принтер является своего рода средством производства – технологическим оборудованием, назначением которого является изготовление необходимой детали. Можно сделать вывод, что применение 3D-технологий на занятиях по техническим дисциплинам позволяет студентам развивать образное мышле-

ние. Восприятие трёхмерной модели становится доступнее, когда они держат её в руках, и через тактильные ощущения происходит восприятие формы и размеров предмета.

В недалёкой перспективе 3D-печать может заменить в значительной степени традиционные технологии изготовления изделий из конструкционных материалов. Поэтому в ближайшем будущем следует ожидать пересмотра содержательной подготовки учителей технологии от обучения на металло- и деревообрабатывающих станках в пользу обучения работы на 3D-принтерах.

Перспективным нам также представляется применение 3D-принтеров в технических кружках робототехники. В настоящее время роботы собираются на основе принципа конструкторов Lego. Возможность изготавливать оригинальные детали позволит создавать роботов с нестандартизированными функциями.

Таким образом, процесс создания и изготовления трёхмерных моделей с применением 3D-принтеров становится простым и доступным каждому, что поднимает преподавание технических дисциплин на качественно новый уровень.

## Список литературы

1. Гриц, М. А. Возможности 3D-технологий в образовании [Электронный ресурс] / М. А. Гриц, А. В. Дегтярёва, Д. А. Чеботарёва // Актуальные проблемы авиации и космонавтики. – 2015. – № 11, т. 2. – С. 925–927.
2. Лейбов, А. М. Применение технологий 3D-прототипирования в образовательном процессе / А. М. Лейбов, Р. В. Каменев, О. М. Осокина // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5. – С. 93.
3. Сябренко, А. П. Использование технологии 3D-печати в образовательном процессе вуза / А. П. Сябренко, В. С. Тынченко // Развитие современного образования: теория, методика и практика : мат-лы VII Междунар. науч.-практ. конф. – Чебоксары: Интерактив плюс. – 2016. – № 1 (7). – С. 244–247.
4. Трухина, Н. В. Использование технологии 3D-печати при изучении технических дисциплин / Н. В. Трухина, А. И. Тимошенко // Образование. Технология. Сервис : Сб. трудов Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, посвящ. 30-лет. фак-та технол. и предприним. НГПУ: В 2 ч. – Новосибирск: НГПУ, 2013. – Ч. 1. – С. 29–35.

## Organizational and Methodological Problems of Implementing 3D-Printers into Studies

**N. V. Trukhina, B. V. Gavriilyuk**

*Irkutsk State University, Irkutsk*

**Abstract:** *The article is devoted to the problems of implementing 3D-technologies into studies. The factors to be necessary taken into account in arranging studies with the printer usage are considered. As an example, it is shown that using 3D-printer in teaching Descriptive geometry and Engineering drawing simplifies understanding of flat graphical picture correspondence to the real prototypes. It reduces the time required for professional competences forming. It is also concluded that 3D-printers usage in technical studies allows not to be limited by formal description of technical systems functioning but create really working objects while teaching.*

**Key words:** *3D-technologies, 3D-printer, technical disciplines, graphical picture, mechanism.*

**Гаврилюк  
Борис Викторович**

*кандидат физико-математических наук, доцент кафедры технологий, предпринимательства и методик их преподавания*

*Педагогический институт,  
Иркутский государственный уни-  
верситет*

*664011, Иркутск, ул. Нижняя Набе-  
режная, 6*

*тел.: 8(3952)203141  
e-mail: bvgavr@mail.ru*

**Gavriilyuk  
Boris Viktorovich**

*Candidate of Sciences (Physics and Mathematics), Associate Professor of the Department of Technology, Entrepreneurship and Teaching Methods*

*Pedagogical Institute,  
Irkutsk State University*

*6 Nizhnyaya Naberezhnaya St., Irkutsk,  
664011*

*tel.: 8(3952)203141  
e-mail: bvgavr@mail.ru*





**Трухина  
Наталья Владимировна**

*старший преподаватель кафедры  
технологий, предпринимательства  
и методик их преподавания*

*Педагогический институт,  
Иркутский государственный уни-  
верситет*

*664011, Иркутск, ул. Нижняя Набе-  
режная, 6*

*тел.: 8(3952)203141  
e-mail: nattr@mail.ru*

**Trukhina  
Natalia Vladimirovna**

*Senior Lecturer of the Department  
of Technology, Entrepreneurship and  
Teaching Methods*

*Pedagogical Institute,  
Irkutsk State University*

*6 Nizhnyaya Naberezhnaya St.,  
Irkutsk, 664011*

*tel.: 8(3952)203141  
e-mail: nattr@mail.ru*

УДК 378.14

## О некоторых проблемах преподавания курса «Русская литература» иностранным студентам-бакалаврам

О. Л. Хамаева

Иркутский государственный университет, г. Иркутск

### Аннотация.

*В статье рассматриваются некоторые проблемы преподавания литературы студентам-иностранцам. Актуальность обсуждения данной проблемы обусловлена несколькими факторами. Традиционно в методике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) литература не изучалась как самостоятельная дисциплина, литературные тексты использовались в качестве средства обучения русскому языку, а также в целях формирования и развития такого вида речевой деятельности, как чтение.*

*Внедрение профессионально-ориентированного обучения иностранных обучающихся в России привели к разработке и внедрению новых учебных планов подготовки будущих бакалавров и магистров, что и привело к изменению статуса такого учебного курса, как «Русская литература».*

*В связи с этим рассмотрены наиболее актуальные проблемы, связанные с его изучением (чтение и понимание художественных текстов иностранными студентами), а также выявлены методические трудности в работе преподавателя, ведущего данный курс.*

### Ключевые слова:

*методика преподавания русского языка как иностранного, художественный текст, русская литература, этапы и формы работы с текстом, комментирование художественного текста, глубина восприятия и понимания художественных текстов, методические основы обучения.*

Дата поступления  
статьи в редакцию:  
6 февраля 2018 г.

Процессы обновления и обогащения методики преподавания русского языка как иностранного, которые наблюдаются в последнее время, обусловлены изменениями в современной образовательной парадигме и, прежде всего, внедрением новых образовательных

стандартов двухуровневого обучения в системе подготовки специалистов (бакалавры – магистры).

Реализация компетентного подхода к проектированию образовательных программ для иностранных студентов способствовала углублению содержания, корректировке направлений подготовки будущих специалистов, а также привела к качественным и количественным изменениям в профессиональной деятельности современного преподавателя русского языка как иностранного (РКИ). В частности, у педагогов возникла необходимость разработки конкретных технологий формирования общепрофессиональных компетенций, определения признаков их сформированности и т. д. применительно к каждому учебному предмету, что существенно меняет подходы к их изучению и освоению.

Кроме того, стандартизация, разработка и внедрение новых учебных планов подготовки будущих бакалавров (иностранцев учащихся) привели к количественному расширению перечня дисциплин образовательной программы, предлагаемых для обязательного изучения, а значит, и для освоения их преподавателями РКИ. Естественно, что изменение образовательных потребностей не могло не отразиться на развитии методической науки: потребовалась подготовка учебных пособий нового поколения, а также внедрение современных технологий и т. д.

Практика обучения иностранных студентов сегодня показала, что большой перечень дисциплин базовой, вариативной частей учебного плана подготовки иностранных студентов попадает в область профессиональной деятельности педагогов РКИ. Известно, что до внедрения новых образовательных программ и стандартов деятельность преподавателя РКИ ограничивалась преимущественно только преподаванием русского языка как иностранного во всех его аспектах.

В частности, совершенно справедливым представляется, что подготовка будущих бакалавров лингвистики не может быть обеспечена без освоения литературного курса на изучаемом языке, что и отражено в учебном плане подготовки бакалавров по направлению 45.03.02 Лингвистика, профилю Теория и практика межкультурной коммуникации, в котором предлагается курс «Русская литература».

Но реальный процесс его освоения ставит перед студентами и преподавателем, ведущим данный предмет, множество объективных проблем. Так, студенты сталкиваются с необходимостью прочесть тексты большого объема (в особенности, относящиеся к последней трети девятнадцатого века), на иностранном для них языке. Известно, что это достаточно трудоёмкий процесс, требующий большого количества времени и сил вследствие необходимости перевода незнакомой лексики и т. д. В связи с чем многими исследователями и преподавателями признаётся тот факт, что студенты, стремясь вовремя подготовиться к занятиям, часто ограничиваются прочтением пересказов на родном языке или, в лучшем случае, сокращённых версий.

Исследования по лингвистическому, стилистическому анализу художественного текста, текстологии свидетельствуют, что чтение и перевод языковых единиц художественного текста ещё не обеспечивает его адекватного понимания, потому что семантика слов «...актуализируется в сложном про-

странстве взаимодействия автора, текста, реципиента и национальной художественной картины мира» [3; 4; 9].

По мнению большинства исследователей, художественный текст представляет собой сложную закодированную систему, к которой необходимо найти ключи. Вопрос, который является актуальным для всех и сегодня: что же нужно, чтобы процесс декодирования текста в иноязычной аудитории проходил эффективно? Ответ кажется очевидным: для успешной декодировки необходимо, чтобы иностранный обучающийся использовал код, максимально приближенный к авторскому. Но общеизвестно, что система кодов писателя спрятана не в словарных дефинициях, а во внутренних связях всех элементов текста. Как считает Бабенко Л. Г., «Именно внутренняя кодировка информации объясняет, почему слово или словосочетание может оставаться пустым звуком для одних людей и быть исполненным глубокого смысла для других» [1, с. 6].

Сложность достижения адекватного понимания в процессе чтения обусловливается также и тем, что чтение художественного текста на иностранном языке является актом межкультурной коммуникации, в котором отражаются национально-специфичные составляющие другой культуры, которые могут быть неизвестны или непонятны читателю. Как справедливо замечает Кулибина Н. В., «...ситуация, когда все слова вроде бы понятны, а смысл высказывания ускользает, довольно часто возникает при чтении инокультурного (иноязычного) художественного текста...» [8, с. 42].

Обозначенные трудности чтения и перевода текстов начинаются для иностранных студентов на этапе домашнего чтения в процессе самостоятельной подготовки к практическому занятию по литературе. Традиционно основным и главным условием проведения практического занятия по литературе является тот факт, что текст должен быть прочитан и понят студентом.

В этой связи именно опыт филологического анализа может дать возможность добраться до глубин текста. Всеми признаётся факт, что без этого типа анализа не представляется возможным осуществить истолкование любого литературного текста. Но задача овладения навыками филологического анализа не менее трудна, поскольку требует от студента высокого уровня владения русским языком и предполагает наличие хотя бы базового (школьного) уровня теоретических и историко-литературных знаний.

Не случайно в государственном образовательном стандарте по русскому языку как иностранному определяется требование: «...понимать художественный текст на уровне, позволяющем проводить элементарный филологический анализ (выделять основные темы текста, определять функционально-смысловые типы речи, выявлять позицию рассказчика)» и т. д. начиная только с третьего уровня владения РКИ (уровня С1 международной шкалы уровней) [6, с. 13].

Следует подчеркнуть, что не менее острые проблемы встают перед преподавателем, ведущим литературный курс. Прежде всего, методические трудности организации процесса обучения обусловлены его недостаточной разработанностью, в том числе и отсутствием учебников, адресованных иностранным студентам, получающим высшее образование на русском языке как иностранном в университетах РФ. Существует огромное количество учебников и учеб-

ных пособий по русской литературе, но, как показывает анализ, они предназначены либо для российских студентов гуманитарного профиля, либо для учащихся школ.

Использование их иностранными студентами проблематично в силу многих причин. Так, современный уровень образовательного процесса в вузах требует точного соответствия учебной литературы как уровню развития языка студентов (ТРКИ 1, 2, 3 и т. д), так и специальности и профилю обучения студентов. Кроме того, чтение учебной литературы по каждому предмету учебного плана обучающихся должно быть сбалансировано вследствие дополнительно возникающих языковых трудностей.

Нельзя не отметить также, что, хотя в нашей стране сложилась богатая традиция чтения, анализа и интерпретации художественного текста на иностранном языке, в том числе и на русском как иностранном, в большинстве пособий по обучению чтению содержится в основном лингвистический либо стилистический анализ художественного текста, которые осуществлялись в рамках изучения и преподавания языковых, а не литературных курсов [1; 4; 5].

Как считают исследователи, чисто языковые задания и упражнения, предлагаемые в этих пособиях, помогают снимать некоторые трудности понимания текста, но их можно признать только подготовительным этапом для осуществления собственно филологического анализа в целях достижения подлинной глубины понимания эстетического смысла художественного произведения [1; 4; 5; 10].

Нельзя не упомянуть также и о тех трудностях коммуникации, которые возникают в самом процессе обучения. Так, анализ, осуществлённый учёными в этой области в последние годы, выявил, что и преподаватель-словесник не всегда осознаёт, что иностранный учащийся не понимает текст, поскольку ориентируется только на его общий уровень владения языком, тогда как причины непонимания чаще всего намного глубже и кроются в несовпадении языковых картин мира читателя (в нашем случае студента-иностранца) и автора.

Иностранные студенты демонстрируют проявления эстетической и этнокультурной интерференции, нередки случаи затруднений в выделении ключевых слов, формирующих смысловые комплексы, невнимания к роли смысловых компонентов, участвующих в актуализации текстовой семантики, к категориям времени и пространства, т. е., к так называемым текстовым единицам.

Итак, проведённый анализ теоретических исследований и практики обучения показал, что именно художественный текст является самым трудным типом текста для освоения иностранными учащимися на всех этапах обучения, восприятие и понимание происходит медленнее, чем других текстов. Соответственно, из этого положения вытекает вывод: осуществление филологического анализа требует большой подготовительной работы как от студента, так и от преподавателя.

Особенно актуальными являются эти вопросы для преподавателя. Каковы должны быть направления его деятельности в целях успешного достижения цели обучения чтению художественной литературы?

Отметим, что анализ художественного текста на занятиях по литературе в иноязычной аудитории имеет ряд ограничений:



1) временных, прежде всего. Небольшое количество времени и аудиторных часов, отведённых учебным планом на изучение столь трудного для иностранного студента предмета, как литература, сразу же ставит преподавателя перед необходимостью решить несколько задач. В первую очередь он должен осуществить тщательный отбор авторов и текстов для работы на практических занятиях;

2) ограничения касаются также и объёма отбираемых текстов: например, для студентов уровня ТРКИ-3 в соответствии с рекомендацией стандарта в учебном процессе могут быть использованы тексты небольшого объёма, например, рассказ или относительно законченный фрагмент художественного текста (исключаются тексты повышенной языковой сложности) [6, с. 13].

Осуществлённый отбор и уточнение программного материала неизбежно влекут за собой следующий этап работы, который заключается в обеспечении студентов комментариями к тексту. Некоторые авторы видят пути решения обозначенных проблем в разработке и использовании в учебном процессе комментариев к каждому художественному тексту, изучаемому иностранным студентом в курсе литературы.

Нельзя не согласиться, что учебный комментарий способствует наиболее полному пониманию текста, восполняя недостаток фоновых знаний у иностранного студента. А также необходимо признать, что данный этап реализует экстралингвистический, интертекстуальный, культурологический аспекты анализа текста, формируя предпосылки для продуцирования устных и письменных высказываний и его интерпретации [2; 4; 5].

В преподавании русской литературы известны примеры таких, без преувеличения, гениальных комментариев к текстам, как «Комментарий к роману А. С. Пушкина «Евгений Онегин» Ю. М. Лотмана. В некоторых случаях наиболее глубокие и профессиональные комментарии могут в несколько раз превосходить объём самого текста.

В нашем же случае преподавателю РКИ приходится решать несколько проблем: какие единицы текста необходимо отобрать для комментирования? Какими должны быть их содержание и форма? Какова структура комментирования и т. д. Несмотря на то, что в современной методике преподавания литературы нет общепринятой модели описания и комментирования художественного текста, что значительно затрудняет работу по его составлению, в конечном итоге, практика показывает, что последующая работа студентов с комментариями даёт много положительных эффектов [2; 4, 8].

Во-первых, увеличивается количество учебного времени, отведённого на проведение собственно филологического анализа текста. Во-вторых, снимается психологический дискомфорт, возникающий у иностранных студентов в результате «когнитивного диссонанса», часто испытываемого в результате несоответствия языковых картин мира. И самое важное: чтение комментариев обогащает, расширяет понимание текста и создаёт предпосылки к интерпретационной деятельности.

Так, в процессе изучения повести А. С. Пушкина «Метель» нами были выявлены те единицы текста, которые обязательно нуждаются в комментировании. В частности, студентам-иностранцам непонятен его историко-литератур-

ный контекст, начиная с эпитафии, заканчивая авторским указанием на эпоху «достопамятную».

Почему автор счёл необходимым обратиться к балладе В. А. Жуковского, почему использовал строчки St.-Preux или Петрарки, зачем указание на А. С. Грибоедова («...И в воздух чепчики бросали!») в прозаическом тексте? Или как возможно быть воспитанным на французских романах и вследствие этого быть влюблённым? Разъяснение данных элементов текста поможет понять полемический характер повести, преодоление литературно-романтических шаблонов через скрытую иронию автора.

Глубокое понимание мотивов поступков и поведения героев этой повести возможно при разъяснении таких культурологических и страноведческих моментов, как обряд венчания в церкви. Каковы общие правила, требования к его проведению в христианской стране, возможно ли венчание в церкви ночью, без родителей и т. д. Каковы должны быть последствия этого события для человека? Возможно ли участие в венчании таких свидетелей, которых нашёл главный герой повести и т. д. Поиск ответов на данные вопросы приводит к пониманию внутренних, скрытых причин, почему герои так долго не могут устроить свою жизнь, хотя нет внешних преград.

Естественно, обозначенные виды работы не могут привести к полному пониманию всего богатства иноязычной культуры, сосредоточенного в литературных текстах, но определённо способствуют формированию профессионально значимых компетенций будущего специалиста в области лингвистики и межкультурной коммуникации.

Курс «Русская литература» наряду с другими предметами образовательной программы по направлению 45.03.02 Лингвистика с профилем Теория и практика межкультурной коммуникации может рассматриваться сегодня как фактор формирования языковой личности будущего лингвиста-профессионала, которому предстоит реализовывать профессиональные компетенции в условиях нового поликультурного и полиязыкового пространства в 21 веке.

Анализ некоторых проблем преподавания отдельно взятой дисциплины демонстрирует общую закономерность, характерную для профессионально ориентированного образования иностранных студентов, которая выражается в том, что каждое направление подготовки и его профиль диктуют необходимость выработки специального подхода к процессу профессиональной подготовки на русском языке как иностранном.

## Список литературы

1. Бабенко, Л. Г. Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика : Учебник. Практикум : Учеб. для студентов вузов, обучающихся по специальности «Филология» / Л. Г. Бабенко, Ю. В. Казарин. – М. : Флинта : Наука, 2003. – 496 с.
2. Бармина, Л. В. Затекстовый комментарий как компонент лингвокультурологического исследования художественного текста (на материале романа Л. Н. Толстого «Анна Каренина») : дисс. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Л. В. Бармина. – М., 2011. – 224 с.
3. Винокур, Г. О. Филологические исследования : Лингвистика и поэтика / Г. О. Винокур ; [отв. ред. Г. В. Степанов, В. П. Нерознак]. – М. : Наука, 1990. – 456 с.

4. Гореликова, М. И. Интерпретация художественного текста : Лингвистический анализ: Из русской прозы 70–90-х годов XX века : Уч. пособие для иностр. учащихся: Продвинутый этап / М. И. Гореликова. – М. : Изд-во МГУ, 2002. – 224 с. – (Серия «Текст: от слова к смыслу»).

5. Гореликова, М. И. Лингвистический анализ художественного текста / М. И. Гореликова, Д. М. Магомедова. – М. : Русский язык, 1983. – 124 с.

6. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Третий уровень. Общее владение / Т. А. Иванова [и др.]. – М. – СПб. : Златоуст, 1999. – С. 13. – (Серия «Российская государственная система тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку / М-во общ. и проф. образования Рос. Федерации»).

7. Кулибина, Н. В. Методика лингвострановедческой работы над художественным текстом / Н. В. Кулибина. – М. : Русский язык, 1987. – 143 с.

8. Кулибина, Н. В. Зачем, что и как читать на уроке. Художественный текст при изучении русского языка как иностранного / Н. В. Кулибина. – СПб. : Златоуст, 2001. – 264 с.

9. Лотман, Ю. М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история / Ю. М. Лотман. – М. : Языки русской культуры, 1999. – 447 с.

10. Новикова, Н. С. Синяя звезда. Рассказы и сказки русских и зарубежных писателей с заданиями и упражнениями : Уч. пособие. / Н. С. Новикова, О. М. Щербакова. – М. : Флинта : Наука, 2002. – 256 с.



## Some Problems of Teaching Russian Literature to Foreign Students of Bachelor's Degree Programme

**O. L. Khamaeva**

*Irkutsk State University, Irkutsk*

**Abstract.** *The article considers some problems of teaching Literature to foreign students. The urgency of discussing this problem is due to several factors. Traditionally, in the methodology of teaching Russian as a foreign language Literature was not allocated to an independent discipline, literary texts were used as a means of teaching the Russian language, and also for the purpose of forming and developing this type of speech activity, like reading.*

*The introduction of professionally oriented training of foreign students in Russia led to the development and implementation of new curricula for the preparation of future bachelors and masters, which led to a change in the status of such training courses as "Russian Literature".*

*In this regard, the most urgent problems related to its study, namely, the difficulties of reading and understanding of artistic texts for foreign students, are also considered, and also the methodological difficulties of organizing the learning process for the instructor leading this course are revealed.*

**Key words:** *methodology of teaching Russian as a foreign language, Russian Literature, artistic text, stages and forms of work with the text, commenting on the artistic text, depth of perception and understanding of artistic texts, methodological bases of teaching.*

**Хамаева**

**Ольга Лопсоновна**

*кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры русского языка как  
иностранного*

*Институт филологии, иностран-  
ных языков и медиакоммуникации,  
Иркутский государственный уни-  
верситет*

*664003, г. Иркутск, ул. Ленина, 8;*

*тел.: 8(3952)242597  
e-mail: hamaeva@mail.ru*

**Khamaeva**

**Olga Lopsonovna**

*Candidate of Sciences (Pedagogy),  
Associate Professor of the  
Department of Russian as a Foreign  
Language*

*Institute of Philology, Foreign  
Languages and Media  
Communications,  
Irkutsk State University*

*8 State University, Lenin St, Irkutsk,  
664003*

*tel.: 8(3952)242597  
e-mail: hamaeva@mail.ru*

## Овладение речевыми жанрами как один из путей формирования речевой компетенции студентов

Шерстяных И. В.

Иркутский государственный университет, г. Иркутск

### Аннотация.

*В статье обосновывается подход к речевым жанрам как методическому средству, служащему основой для создания не только обучающей, но и развивающей речевой среды. В работе утверждается, что при коммуникативном подходе ключевой единицей обучения являются жанры речи. В статье предлагается дидактический материал, основу которого составляют речевые жанры. Именно в процессе работы с речевыми жанрами происходит формирование речевой компетенции. Представленные задания, с помощью которых студентам предъявляются соответствующие знания и формируются основные коммуникативные умения, могут использоваться на таких речеведческих дисциплинах, как педагогическая риторика, аргументативная риторика, стилистика, культура речи.*

### Ключевые слова:

*речевая компетенция, коммуникативный подход, жанровое мышление, речевой жанр.*

Дата поступления  
статьи в редакцию:  
10 января 2018 г.

В современной методике обучения и воспитания речевая компетенция рассматривается как составляющая коммуникативной компетенции [7, с. 106]. Речевая компетенция характеризует степень развития речи и означает знание способов формирования и формулирования мыслей с помощью языка, а также способность пользоваться языком в речи. Речевая компетенция включает в себя: 1) знание основных понятий лингвистики речи; 2) умения и навыки анализа текста; 3) коммуникативные умения – умения и навыки речевого общения применительно к различным сферам и ситуациям общения с учётом адресата и стиля [5].

Методика развития речевой компетенции доста-



точно хорошо разработана применительно к школьной практике [3; 6; 8]. В системе обучения русскому языку предусматривается овладение такими видами речевой деятельности, как восприятие, воспроизведение, создание высказываний, поэтому возникает необходимость учёта связей между умениями воспринимать и излагать готовый текст и создавать собственный [3]. Гораздо меньше внимания уделяется развитию речи студентов, в частности будущих учителей-словесников, которых необходимо специально обучать умению строить развёрнутые устные и письменные высказывания в определённых жанрах, так как именно им предстоит учить школьников построению жанров устной и письменной речи.

Мысль о том, что язык обнаруживается не в хаотических, свободных от действия каких-либо канонов проявлениях, но определённым образом оформленных построениях, одним из первых высказал М. М. Бахтин. По М. М. Бахтину, «мы говорим только определёнными речевыми жанрами, то есть все наши высказывания обладают определёнными и относительно устойчивыми типическими формами построения целого» [1, с. 257].

В настоящее время понятие «речевой жанр» принадлежит к числу важнейших теоретических понятий таких речеведческих дисциплин, как риторика, стилистика, культура речи. Антропологическое языкознание опирается на понятие речевого жанра как на один из наиболее эффективных объясняющих механизмов при рассмотрении ситуаций использования языка, механизмов порождения и интерпретации речи. На таком фоне вполне закономерно обращение к речевому жанру как форме включения языка в человеческую деятельность и связанные с ней процессы познания внеязыковой реальности, детерминирующие специфику организации жанра. Владение набором основных речевых жанров на практике считается важным аспектом коммуникативного поведения: степень овладения жанрами речи является одним из показателей речевой компетенции, владение речевыми жанрами есть одна из «статусных характеристик личности» [4, с. 135].

Утвердившийся в педагогике коммуникативный подход предполагает введение учащегося в речевую ситуацию и умение в ней ориентироваться, т. е. ясно представлять себе собеседника, условия речи и задачи общения. Коммуникативный подход в обучении призван научить учащихся свободно ориентироваться в речевой среде, а также уметь адекватно реагировать в различных языковых ситуациях. Объектом обучения с позиции названного подхода становится речевая деятельность [2; 3]. Таким образом, процесс обучения в рамках коммуникативного подхода строится по модели коммуникации. Коммуникативность речевых жанров проявляется в том, что они всегда существуют только в определённой ситуации общения. Обучение полноценному общению – это прежде всего обучение речевым действиям, цель которых не построение отдельных предложений, а передача определённого замысла, т. е. обучение созданию и интерпретации жанров речи.

Один и тот же жанр может быть проанализирован по-разному: как текст, сконструированный по особой модели, реализующейся в определённых речевых ситуациях, и как продукт речевой деятельности, формирующийся в ряду других высказываний, которые порождаются в процессе общения и соотносятся друг с другом на основе общности замысла и стремления к взаимопониманию участников коммуникации.

Исходя из сказанного, считаем, что формирование речевой компетенции происходит именно в процессе работы с речевыми жанрами. Поэтому речевые жанры (далее – РЖ) составляют основу дидактического материала, с помощью которого студентам предъявляются соответствующие знания. Отсюда, чтобы научить создавать тексты определённых жанров, нужно показывать обучающимся образцы таких текстов, изучать их структуру, языковые особенности, коммуникативные возможности и т. п. Целенаправленный отбор РЖ и заданий к ним, включение каждого задания в продуманную систему работы – необходимые условия, создающие речевую среду, в которой происходит формирование речевой компетенции [11; 12].

Формировать речевую компетенцию студентов можно и должно на таких занятиях, где даются образцы текстов различных речевых жанров и предоставляется возможность пробовать свои силы в собственных речевых действиях. Такие занятия позволяют преподавателю поддерживать мотивацию студентов к изучению языковых средств, что способствует успешному усвоению учебного материала [13, с. 6]. Опорной, ключевой единицей обучения в данном случае являются жанры речи. РЖ выступают как методическое средство, служащее основой для создания не только обучающей, но и развивающей речевой среды. Жанры составляют основу дидактического материала, с помощью которого студентам предъявляются соответствующие знания и формируются основные коммуникативные умения.

Создание условий для формирования речевой компетенции предполагает совершенствование таких коммуникативных умений, как правильный анализ речевых ситуаций, выбор наиболее эффективных стратегий речевого поведения; контроль и совершенствование собственной коммуникативной практики в каждой конкретной речевой ситуации. В жизни создаётся бесконечное множество ситуаций общения, а значит, востребовано всё многообразие РЖ – от приветствий, поздравлений до эстетических и философских РЖ.

В процессе выполнения заданий студенты осваивают методику анализа РЖ. Предмет анализа в заданиях – устная и письменная речь в её естественном функционировании. В заданиях должен использоваться как образцовый, так и дефектный дидактический материал. Образцовый речевой материал служит моделью для подражания, дефектный материал выступает как объект критики и редактирования. Кроме того, в формулировках заданий может быть частично представлен теоретический материал.

Обязательным условием работы над жанрами считаем коммуникативный подход к их изучению, позволяющий педагогу использовать в своей работе тексты разных жанров с разными целевыми установками: 1) как средство личностного усвоения материала; 2) как средство предметного общения при работе с авторскими текстами студентов или текстами учебных пособий; 3) как средство диагностики уровня знаний обучающихся, их личностной позиции по отношению к знаниям.

Овладение навыками жанрового мышления предполагает довольно долгий путь обучения. В ходе своего социального становления личность «вращается» в систему жанровых норм. В свою очередь эта система «вращается» в сознание говорящего индивида по мере его социализации, определяя уровень его речевой компетенции, влияя на характер его дискурсивного мышления [10, с. 13].

Отсюда, для обучения речевым жанрам используется дидактический материал, в котором имеются определения речевых жанров с указанием их основных жанрообразующих признаков; образцы текстов определённых жанров; памятки, рекомендации по созданию различных РЖ.

Для анализа отбираются такие речевые жанры, которые необходимы каждому человеку в его речевой практике, дают установку на решение задач нравственно-этического характера; актуальны в современной жизни; способствуют развитию общеучебных и профессиональных умений. По этим основным учебно-воспитательным задачам отбираются речевые жанры, рассматриваемые с точки зрения их уместного употребления в разных сферах деятельности и служащие:

- 1) воспитанию культуры речевого поведения (репертуар этикетных РЖ);
- 2) подготовке будущих учителей в их профессиональной деятельности, к общению в официальной и неофициальной обстановке (характеристика, заявление, объяснительная, докладная записка, служебная записка, совещательная речь и др.);
- 3) овладению различными видами учебно-речевой и научно-исследовательской деятельности (конспект, тезисы, аннотация, научная статья, реферат, автореферат и под.);
- 4) развитию общительности, воображения, импровизации (сказка, рассказ, эссе и т. д.).

Почти все указанные группы РЖ используются в той или иной мере в преподавании самых различных дисциплин в вузе, что подчёркивает интеграционный характер речеведческих дисциплин и позволяет реализовать метапредметные связи.

Представим дидактический материал, который может использоваться на речеведческих дисциплинах, и покажем возможности работы с ним. Предлагаемые задания апробированы на кафедре филологии и методики Педагогического института Иркутского государственного университета. Представленный материал является результатом педагогической деятельности автора в вузе со студентами направления Педагогическое образование.

Задание 1. Сравните литературоведческий и лингвистический подходы к определению понятия «жанр» (см. схему). Отметьте общее и различия в определениях. Что положено в основу определения признаков жанра? Чем оправдывается необходимость выделения жанра как типа речевого проявления? Предложите свой вариант определения понятия «жанр».

Схема 1. Подходы к толкованию понятия «жанр»

Задание 2. По мысли В. А. Салимовского, среди жанров есть такие, которые бытуют на протяжении всей истории духовной культуры, другие же существуют лишь в определённые эпохи. Признаки жанра эволюционируют: нередко одни и те же жанровые названия в разные периоды развития выражают разные понятия, так как соотносены с различными типами текстов.

В системе жанров каждой эпохи одни жанры становятся наиболее авторитетными, другие, напротив, утрачивают былое лидирующее положение, отходят на второй план или исчезают [9, с. 56].



**Схема 1. Подходы к типизации понятия «жанр»**



Приведите примеры и подберите тексты: а) «исчезнувших» РЖ, б) РЖ, «бытующих на протяжении всей истории духовной культуры», в) «трансформированных» РЖ, г) РЖ, «занимающих лидирующее положение».

Задание 3. Прочитайте текст, озаглавьте его, разбейте на абзацы. Определите стиль текста, его тип, жанр.

Дайте лаконичное объяснение происхождения и значения слова «дюжина» в жанре словарной статьи для толкового словаря.

Адаптируйте исходный текст для школьников (замените книжные слова и выражения на понятные учащимся; лаконичные, насыщенные информацией конструкции преобразуйте в описательные и развёрнутые; каждое положение проиллюстрируйте яркими и общепонятными примерами).

Слово «дюжина» появилось в русском языке в начале XVII века. С этого времени оно отмечается в памятниках письменности, раньше всего в таможенных книгах. По происхождению это заимствование из французского языка, восходящее, через итальянский язык, к латинскому источнику. Латинское числительное «duodecim» значит буквально «двенадцать, два сверх десяти». Дюжиной на Руси чаще всего вели счёт мелких однородных предметов, например: дюжина пуговиц, дюжина шнуров, дюжина яиц и т. п. Число 13 называлось в шутку «чёртовой дюжиной» и считалось несчастливым. Было в русском языке в старину и прилагательное «дюжинный», образованное от слова «дюжина». «Дюжинный» значило «к дюжине относящийся»; просто «рядовой» (о товаре) или переносно: «обыкновенный, невыдающийся» (о человеке). В Словаре В. И. Даля читаем: «Человек дюжинный – обыкновенный, рядовой, без особых достоинств, каких много». В современном русском языке слово «дюжинный» употребляется довольно редко. Но оно как бы сохраняется в прилагательном «недюжинный» и в существительном «недюжинность». Слово «недюжинный» значит «выдающийся, необыкновенный, выделяющийся своими способностями». Мы говорим, например, «человек недюжинного ума, таланта» или «богатырь недюжинной силы» (З. Н. Люстрова, Л. И. Скворцов, В. Я. Дерягин).

Задание 4. Ниже приведены начала и окончания текстов определённых жанров. В каждом случае попытайтесь определить, в каком жанре строится высказывание, какова будет его композиция, объём. Попытайтесь восстановить полный текст. Во всех ли случаях это легко сделать?

1. Клянусь Аполлоном, врачом Асклепием, Гигеей и Панахеей, всеми богами и богинями, беря их в свидетели, исполнять честно, соответственно моим силам и моему разумению <...>

2. Когда кошка моется к себе лапкой – быть <...>

3. К сведению абонентов <...>

4. В статье рассматриваются вопросы <...>

5. Электропоезд до станции Крутое отправлением в один час двадцать четыре минуты проследует только до станции Железнодорожная <...>

6. <...> Успехов Вам в ваших начинаниях!

7. <...> Приносим извинения за доставленные неудобства.

8. <...> Издание адресовано как учёным-гуманитариям (филологам, психологам, педагогам), так и широкому кругу читателей.

9. <...> Мы следим за развитием событий! Следующий выпуск менее чем через полчаса.

10. <...> До встречи!

Задание 5. Одним из жанров научного стиля является рецензия. Ниже даны



стереотипные речевые формулы, присущие этому жанру. Дополните список, используя две – три рецензии, помещённые в различных научных журналах.

Рассматривая... вопрос, автор отмечает, что...; в рецензируемой работе дан анализ...; в первой части работы много внимания уделяется...; богатый фактический материал, приведённый автором в работе, подтверждает...; в целом отмечая положительные качества работы, нельзя не сказать и об отдельных ошибках и неточностях...; в работе даётся обзор....

Напишите рецензию на одну из научных работ.

Задание 6. Трансформируйте исходный текст в разные жанры других стилей. Образец.

Научный стиль. Научно-популярный отчёт.

Проанализировав анатомические и физиологические свойства подопытного, именуемого Колобок, учёные поставили под сомнение факт существования данной субстанции.

Во-первых, изучена рецептура и процентное соотношение компонентов, из которых состоит существо, именуемое Колобок. В результате анализа получены результаты, не подлежащие интерпретации.

Во-вторых, рассмотрены социальные и биологические факторы, которые могли оказать влияние на развитие речи, прямохождение и другие признаки.

Однако учёным не удалось установить причину мутационных процессов в данной субстанции (тесте), приведших к генетическому сбою и появлению рассматриваемого существа, именуемого Колобок.

Задание 7. Сравните приведённые тексты с содержательной, композиционной, интенциональной точки зрения. Могут ли данные тексты быть обозначены одним наименованием. Ответ обоснуйте.

1. Бабочки и огонь

Три бабочки, подлетев к горящей свече, принялись рассуждать о природе огня. Одна, подлетев к пламени, вернулась и сказала:

– Огонь светит.

Другая подлетела поближе и опалила крыло. Прилетев обратно, она сказала:

– Он жжётся!

Третья, подлетев совсем близко, исчезла в огне и не вернулась. Она узнала то, что хотела узнать, но уже не смогла поведать об этом оставшимся.

Получивший знание лишается возможности говорить о нём, поэтому знающий молчит, а говорящий не знает.

2. Часы, минуты, секунды

Часовая стрелка на часах движется медленно-медленно.

Как дедушка.

Минутная стрелка движется побыстрей.

Как папа.

А самая маленькая стрелочка бежит быстро-быстро.

Как бегают маленькие.

Стрелка-дедушка показывает часы, стрелка-папа – минуты, а самая маленькая стрелочка – секунды, потому что она и секунды не может на месте посидеть.

Папа минуты не может на месте посидеть.

А дедушка сидит целый час. Для него часы пролетают так, как для других минуты и секунды.

Грустно дедушке, что для него так быстро пролетают часы, и чтоб отвлечь его от этих невеселых мыслей, у него то и дело спрашивают: который час?

Слышите, как?

Не которая минута.

Не которая секунда.

А который час.

Из уважения к дедушке (Ф. Кривин).

3. Дверь

Люди представляются мне бесконечным рядом закрытых дверей по коридору. Одни заперты на всякий случай, другие и открывать не хочется.

Был у меня один блестящий ключик. И по тому, как трудно он мне достался, думал: там – сокровища! Открыл эту дверь, а там глухая стена. И никуда не ведёт.

... Исчезают люди, исчезают двери. Остаются стены или руины (Г. Сапгир).

Задание 8. Согласно концепции М. М. Бахтина, «в каждую эпоху развития литературного языка задают тон определённые речевые жанры, притом не только вторичные (литературные, публицистические, научные), но и первичные (определённые типы устного диалога – салонного, фамильярного, кружкового, семейно-бытового, общественно-политического, философского и др.)» [1, с. 243].

Подумайте, существует ли зависимость жанрового оформления текста от темы, от стиля. Подтвердите ваш ответ примерами.

Приведите примеры: а) РЖ, имеющих несколько наименований (например, обзор прессы, обзор печати, дайджест, ревью); б) обозначений нескольких жанров или их разновидностей одним наименованием (например, исповедь – жанр конфессионального общения, жанр автокоммуникации, жанр литературный).

Задание 10. Как известно, речевые жанры культурно обусловлены и зависят от социального контекста. Выберите из перечисленных ниже форм речевые события. Укажите, какие РЖ могут входить в состав каждого из них.

Концерт, митинг, инаугурация, школьный урок, научно-практическая конференция, свадьба, интеллектуальная игра, спортивное соревнование, драка, экскурсия, венчание, застолье, игра КВН, экзамен.

Подобного рода задания решают следующие методические задачи:

– мотивация к созданию речевой ситуации и, как следствие, – к созданию собственных текстов определённых жанров;

– развитие воображения как основы творческого процесса создания РЖ;

– отработка мыслительных операций: поиск аналогий, общих признаков, различий, т. е. сравнения, сопоставления; анализа и синтеза, построения понятия;

– формирование речевой компетенции студентов.

Усвоение приёмов построения текста определённого РЖ в процессе анализа жанров-образцов способствует формированию речевой компетенции, помогает студентам осознанно использовать сформированные умения в самостоятельной речевой практике. Правильное, точное, полное восприятие чужого текста предполагает конструирование собственного, адекватного данному. Поэтому,

совершенствуя умения текстовосприятия, мы создаём условия для формирования умений текстообразования.

Работа с текстами определённых РЖ помогает решать в комплексе задачи, необходимые для подготовки будущих учителей: формирование коммуникативных умений, навыка анализа текстов различных жанров; формирование представления о языке как целостной системе; приобщение к литературе как сокровищнице слова; развитие орфографической и пунктуационной зоркости; формирование общеучебных, научно-исследовательских и профессиональных умений, необходимых в педагогической деятельности.

### Список литературы

1. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Искусство, 1979. – 424 с. – (Серия: «Из истории советской эстетики и теории искусства).
2. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учеб. для вузов / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2000. – 384 с.
3. Ипполитова, Н. А. Текст в системе обучения русскому языку в школе : учеб. пособие для студентов пед. вузов / Н. А. Ипполитова. – М. : Флинта : Наука, 1998. – 176 с.
4. Карасик, В. И. Язык социального статуса / В. И. Карасик. – М. : Ин-т рус. яз. РАН, 1992. – 330 с.
5. Кирилина, Л. И. Лингвистический анализ текста как средство развития творческих способностей школьников [Электронный ресурс] / Л. И. Кирилина // Сибирский учитель : научно-методический журнал. – 2001. – № 3 (13), июнь. – URL: <http://www.sibuch.ru/node/652> (дата обращения: 30.01.2018).
6. Ладыженская, Н. В. Обучение успешному общению. Речевые жанры : кн. для учителя / Н. В. Ладыженская; под ред. Т. А. Ладыженской. – М. : Ювента ; Баласс, 2005. – 176 с.
7. Матвеева, Т. В. Учебный словарь: русский язык, культура речи, стилистика, риторика / Т. В. Матвеева. – М. : Флинта : Наука, 2003. – 432 с.
8. Михальская, А. К. Практическая риторика и её теоретические основания : пособие по спецкурсу / А. К. Михальская. – М. : Прометей, 1992. – 136 с.
9. Салимовский, В. А. Жанр литературный / В. А. Салимовский // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М. Н. Кожинной. – М. : Флинта : Наука, 2006. – С. 56–57.
10. Седов, К. Ф. Человек в жанровом пространстве повседневной коммуникации / К. Ф. Седов // Антология речевых жанров : повседневная коммуникация. – М. : Лабиринт, 2007. – С. 7–38.
11. Стернин, И. А. Практическая риторика : учеб. пособие / И. А. Стернин. – М. : Академия, 2008. – 272 с. – (Серия «Педагогические специальности»).
12. Хорошая речь / под ред. М. А. Кормилициной, О. Б. Сиротининой. – 2-е изд. – М. : Изд-во ЛКИ, 2007. – 320 с.
13. Шерстяных, И. В. Теория речевых жанров : лекционно-практический курс для магистрантов / И. В. Шерстяных. – М. : Флинта : Наука, 2013. – 546 с.

## Mastering the Speech Genres as One of the Ways of Formation the Students' Speech Competence

**I. V. Sherstyanykh**

*Irkutsk State University, Irkutsk*

**Abstract.** *The article substantiates the approach to speech genres as a methodological means used as a basis for creating the educational as well as developmental speech environment. The paper argues that speech genres become the crucial teaching units within the communicative approach. The article offers the didactic materials based on using speech genres. In the process of working with speech genres the speech competence is being formed. Offered learning activities help students to acquire relevant knowledge and basic communicative skills, and can be used for teaching such disciplines as Pedagogical rhetoric, Argumentative rhetoric, Stylistics, Speech culture.*

**Key words:** *speech competence, communicative approach, genre thinking, speech genre.*

**Шерстяных  
Инна Валерьевна**

*кандидат филологических наук,  
доцент, доцент кафедры филологии  
и методики*

*Педагогический институт,  
Иркутский государственный уни-  
верситет*

*664003, г. Иркутск, ул. Нижняя  
Набережная, 6*

*тел.: 8(3952)240700  
e-mail: irkinna@yandex.ru*

**Sherstyanykh  
Inna Valerievna**

*Candidate of Sciences (Philology),  
Associate Professor, Associate  
Professor of the Philology and  
Methods Department*

*Pedagogical Institute,  
Irkutsk State University*

*6 Nizhnyaya Naberezhnaya St,  
Irkutsk, Russia, 664003*

*tel.: 8(3952)240700  
e-mail: irkinna@yandex.ru*

## Теоретическое обоснование понятий «самообразование», «профессиональное образование» будущего учителя начальных классов

**О. Н. Машенко**

*Черемховский педагогический колледж, г. Черемхово*

### **Аннотация.**

*В современных условиях приобретает особое значение вопрос профессионального самообразования учителя начальных классов, что обусловлено спецификой его деятельности в изменяющихся условиях функционирования образовательных организаций, сложившейся социокультурной ситуацией, требованиями рынка труда. Он должен быть готов к выполнению разнообразных видов профессиональной деятельности, ряд из которых зафиксирован в профессиональном стандарте. Исследователи неоднократно возвращались к изучению проблемы профессионального самообразования учителей. В рамках статьи даётся обоснование понятий «самообразование», «профессиональное самообразование» с позиции психолого-педагогического знания. На основе теоретического обобщения литературы уточняется понятие «профессиональное самообразование». Показана роль самообразования в профессионально-личностном развитии учителя начальных классов.*

### **Ключевые**

#### **слова:**

*непрерывное образование, самообразование, профессиональное самообразование, самость, профессионально-личностное развитие.*

Дата поступления  
статьи в редакцию:  
9 февраля 2018 г.

В последние годы усилено внимание со стороны государства к системе образования как особой отрасли экономики. Президент Российской Федерации в своих обращениях неоднократно указывал на необходимость инвестирования в человека как в будущее России. Вследствие этого на федеральном уровне развернулся процесс разработки и принятия целого ряда законода-



тельных и нормативных актов, направленных на модернизацию российского образования. Педагог становится ключевой фигурой в процессе преобразований, и в разные исторические периоды общественного развития его самообразование наполняется новыми смыслами деятельности. В этой связи цель публикации – осмысление понятий «самообразование», «профессиональное самообразование» в условиях новой парадигмы образования. Для этого проведён сопоставительный анализ научных и исследовательских точек зрения на указанные понятия, который позволил выделить общее и различное в понимании процессов самообразования и профессионального самообразования учителя начальных классов, наполнить понятия новым содержанием, а также обозначить их роль в профессионально-личностном развитии будущего специалиста.

Л. М. Митина отмечает, что на этапе глобальных социально-экономических перемен происходит качественное преобразование системы «образование – личность – профессия». Сложность и неравновесность этой системы, развивающейся в условиях неопределённости, требует от человека постоянной работы над собой как в личностном, так и профессиональном плане [10]. Стремительные изменения в характеристике видов профессиональной деятельности учителя начальных классов требуют поиска механизмов постоянного совершенствования уровня квалификации. На необходимость выстраивания траектории непрерывного образования учителя, которое предполагает развитие общего и профессионального потенциала личности на протяжении всей жизни, указывают законодательные и нормативно-правовые акты.

В теории профессионального образования понятие непрерывности образования рассматривается по отношению к трём объектам (субъектам): к личности, образовательным процессам, организационной структуре образования [2]. В рамках данной статьи непрерывное образование рассматривается относительно личности, что позволяет учитывать три вектора движения человека в образовательном пространстве: «вектор движения вперёд», «вектор движения вверх», «вектор движения по горизонтали, вбок» [там же].

В соответствии с Международной стандартной классификацией образования (ISCED) формальное, неформальное, информальное образование определяются как основные формы непрерывного образования [26]. Их сочетание позволяет формировать профессиональную мобильность работника, т. е. готовность к смене деятельности в условиях постоянной модернизации техники, технологии, организации труда.

В рамках данной публикации особое внимание уделено учителю начальных классов. Он как ключевая фигура образовательного процесса в общеобразовательной организации создаёт условия для освоения образовательных программ, стимулирует процесс познания, формирует компетенции обучающихся в соответствии с ФГОС начального общего образования. С одной стороны, от уровня профессионализма педагога зависит формирование качественно новой системы начального общего образования. С другой стороны, это одно из ключевых условий развития детей, их успешной социализации. Следовательно, учитель начальных классов должен быть готов к самосовершенствованию, освоению новых компетенций, т. е. осуществлять непрерывное профессиональное образование, компонентом которого является самообразование.

Дефиниция «самообразование» является частью понятия «профессиональное самообразование» и несёт в себе основную смысловую нагрузку. В настоящее время исследованием проблемы самообразования занимаются представители различных наук: философии, социологии, психологии, педагогики.

Анализ публикаций показывает, что понятия «самообразование» и «самообразование учителя» наиболее часто употребляемые в современной научной литературе. Традиционно в отечественной литературе «самообразование» рассматривается в плоскости психолого-педагогического знания. Представленные в справочной литературе трактовки понятия «самообразование» отражают единый подход к его формулировке. Это: «целенаправленная познавательная деятельность, управляемая самой личностью; приобретение систематических знаний в какой-либо области науки, техники, культуры; политической жизни и т. п.» [14], «процесс, который осуществляется без помощи преподавателя» [12], «специально организованная, самостоятельная, систематическая, познавательная деятельность, направленная на достижение определённых личностно и (или) общественно значимых образовательных целей: удовлетворение познавательных интересов, общекультурных и профессиональных запросов и повышения профессиональной квалификации, которая строится обычно по образцу систематизированных форм обучения, но регулируется самим субъектом» [7]. В последнем определении среди обозначенных целей самообразования чётко просматривается профессиональная составляющая понятия, что позволяет утверждать, что в данном контексте оно синонимично с понятием «профессиональное самообразование».

Следует отметить, что у педагогов в странах – участницах Болонского соглашения существует единое понимание профессиональных компетенций на протяжении всего периода профессиональной деятельности. Формирование которых начинается в период освоения профессиональной программы, а далее задача педагога – поддерживать их в актуальном состоянии. Например, в Германии профессиональное самообразование является сферой компетенции – инновация, суть которой сводится к необходимости понимания своей профессии как задачи постоянного обучения [27]. Исходя из того, что требования к профессиональным компетенциям неизменны на протяжении всей профессиональной деятельности, в период обучения в высшей школе Германии будущие педагоги вовлекаются в самостоятельную исследовательскую работу с первого курса.

М. Б. Беликаева [1] в своём исследовании отмечает, что самообразование студентов в зарубежной высшей школе связано с формированием потребностей к непрерывному самообразованию после окончания высшей школы; продуктивного творческого мышления; способностей к логическому анализу и способностей к всесторонней обработке потребляемой информации.

Априори процесс самообразования опирается на основные принципы теории познания: «от живого созерцания (наблюдения единичных фактов) – к абстрактному, обобщённому мышлению (индивидуальный этап познания) и от абстракций, теоретических обобщений – к практике, к использованию методов научного познания (дедуктивный этап познания)». В этой логике должен выстраиваться образовательный процесс, стимулирующий потребность в самостоятельном открытии нового знания, то есть самообразовании. Но, как

показывает практика, будущие учителя начальных классов испытывают определённые затруднения при выполнении этих операций.

В. Л. Нечаев подчёркивает системность и планомерность данного процесса, с одной стороны. С другой стороны, отмечает роль самого субъекта как инициатора процесса самообразования [11]. К этому следует добавить, что будущий учитель начальных классов должен уметь не только определять проблемные зоны, но и планировать, организовывать свою деятельность по освоению новых знаний, формированию умений. В этом же ключе рассматривает процесс самообразования Г. К. Чернявская. Автор считает, что самообразование – это процесс приобретения человеком общих и специфических (профессиональных) знаний по собственной инициативе путём самостоятельно организованных и контролируемых занятий [24]. При этом Г. К. Чернявская уточняет и разводит осваиваемые знания, а также обозначает формы их приобретения.

Интересна позиция И. Ф. Медведева о том, что исследуемый феномен объединяет целый ряд близких по смыслу понятий, которые дополняют, структурируют и определяют границы его применения [9]. Анализ различных источников по исследуемой проблеме позволяет, во-первых, согласиться с утверждением И. Ф. Медведева, что в большинстве случаев авторы ограничиваются внедрением методик, учитывающих отдельные аспекты самообразования и соответствующие понятия вне их взаимосвязи. Во-вторых, уточнить, что авторы рассматривают обозначенные категории относительно работающих педагогов, а не будущих специалистов – обучающихся педагогических колледжей и в отрыве от профессионально-личностного развития.

Сравнительный анализ представленных позиций в отношении трактовки понятия «самообразование» в научной литературе позволяет определить его сущность с позиции процесса и деятельности. Представленная Е. В. Демкиной, Ю. С. Анисимовым классификация трактовок рассматриваемого понятия по:

- степени участия педагога в этом процессе и контролю над самостоятельной деятельностью обучающегося;
- месту его проведения;
- источникам получения и способам применения на практике [4] – демонстрирует особенность организации самообразования с указанных позиций.

В целом можно отметить, что в теории педагогики при осмыслении сущности содержания исследуемого понятия сложились разнообразные видовые классификации. В общем виде их можно представить в формате четырёх оснований: социальное назначение, характер деятельности, возраст и цель (Ю. В. Калугин, А. Я. Айзенберг, А. К. Громцева, Г. М. Коджаспирова и др.).

Соотнесение указанного понятия с понятиями «самообучение» (В. Оконь), «саморазвитие» (Г. Н. Сериков), «самовоспитание», «самосовершенствование», «саморазвитие» личности (А. Я. Арет, А. Г. Ковалев и др.) позволяет констатировать, что в основе данных процессов – совокупность восприятия личностью самого себя – «самость». Согласно К. Роджерсу, самость выражается в способности индивидуума к самооценке. Её структурными компонентами выступают: восприятие своей сущности, индивидуальности, своих особенностей и способностей; <...> самооценивание себя; <...> отношения к (знаемым) целям, ценностям, идеалам <...> взгляд человека на себя, основанный на прошлом опыте, данных настоящего и будущего [22].

Нам близка позиция философов-экзистенциалистов М. Хайдеггера [23] и Ж.-П. Сартра [15] в том, что личность «выбирает» самого себя и формирует себя каждым своим действием и поступком, может конструировать себя и своё бытие. <...> «сам создаёт свою сущность, а следовательно, творит самого себя – это осуществляется не раз и навсегда, а каждодневно». Следовательно, чтобы запустить процесс самообразования, личность должна иметь представление о самом себе.

Таким образом, основываясь на гуманистической (К. Роджерс) и экзистенциальной (Ж.-П. Сартр, М. Хайдеггер) концепциях теории гуманистического подхода, при определении сущности дефиниции «самообразование» уточняем, что каждая личность имеет право самостоятельно выбирать свой индивидуальный путь саморазвития и условия его осуществления в соответствии с самобытием, т. е. «Я». В этой логике процесс образования становится средством перехода от самости реальной (Я-реальное) к самости идеальной (Я-идеальное), от образования к самообразованию.

В. И. Блинов, Е. Ю. Есенина, О. Ф. Клинка, А. А. Факторович и др. указывают, что профессиональное самообразование – это форма поддержки профессионально-личностного развития преподавателя [13]. По мнению Ю. Е. Калугина [6], оно служит для сохранения и повышения профессиональной компетентности и социальной значимости индивида. Ю. Н. Кулюткин [8] отмечает деятельностьную основу указанного понятия, направленную на решение профессиональных задач и личностное самосовершенствование. В этом же ключе трактует понятие «профессиональное самообразование» Г. М. Коджаспирова. Автор уточняет содержание этого процесса – общеобразовательное, предметное, психолого-педагогическое, методическое самообразование [7].

На основе анализа источников можно констатировать, что так же, как и в отношении самообразования, авторами используется ряд тождественных понятий. Это «профессиональное самовоспитание» (С. Б. Елканов [5]), «психолого-педагогическое самообразование» (М. В. Слипченко [19]), «профессионально-педагогическое самообразование» (С. В. Юдакова [25], Г. С. Сергеева [16]). Авторы подчёркивают необходимость освоения знаний, наращивание личного опыта, повышение уровня профессиональной компетентности. Вместе с тем в имеющихся трактовках отсутствует указание на основания осуществления исследуемого процесса, в логике чего он выстраивается.

Принимая во внимание все вышеизложенные факты, мы уточняем понятие «профессиональное самообразование» и рассматриваем его как процесс освоения профессиональных знаний, овладения профессиональными умениями, расширения практического опыта в соответствии с выявленными дефицитами профессиональной деятельности в различных формах. Включение в понятие дефиниции «дефицит» обусловлено его содержанием – «нехватка, временная недостаточность в чём-либо» [12]. Мы исходим из того, что педагог имеет определённый уровень квалификации, но в изменяющихся условиях ему необходимо актуализировать и (или) расширить имеющиеся знания, умения, опыт практической деятельности. Выявленные дефициты являются результатом рефлексивно-оценочной деятельности педагога. Отсутствие указания в определении на конкретную форму его устранения предполагает их сочетание в формате непрерывного образования.



Анализ представленных позиций авторов позволяет сделать вывод о том, что профессиональное самообразование невозможно без развития качеств личности, так как основой профессионализма педагога является его профессионально-личностное развитие. Следовательно, потребность педагога в самообновлении обусловлена корреляцией уровней его развития (Я-реальное) и притязаний.

Отечественные педагоги неоднократно подчёркивали мысль о важности и необходимости самообразования в профессиональном и личностном становлении педагога. Они утверждали, что учитель живёт до тех пор, пока учится, учитель «лишь до тех пор способен на самом деле воспитывать и образовывать, пока сам работает над своим собственным воспитанием и образованием», «мы должны возбудить внутреннее стремление учителя к самообразованию, точнее – воскресить или поддержать его...». Кроме этого, П. П. Блонский [3] отмечал необходимость создания условий для того, чтобы «возбудить в нём стремление к самосовершенствованию и самообразованию». В конце 20 века Г. Н. Сериков [17] говорил о самообразовании как важном факторе подготовки специалиста высшей квалификации, способного активно и творчески мыслить и действовать, развиваться и самосовершенствоваться. Автор указывал на необходимость логического перехода от процесса обучения к профессиональному самообразованию, но этому переходу должно предшествовать сопутствующее образование, которое является наиболее эффективным, поскольку обучение в вузе играет ведущую роль в формировании личности студента. Его позиция согласуется с авторами, рассматривающими самообразование во взаимосвязи с профессионально-личностным развитием.

Н. Н. Тулькибаева, З. М. Большакова в своей работе подчеркивают, что концептуальный переход от образования к самообразованию является перспективным направлением развития педагогической теории и практики, выступая как условие обучения, как процесс, параллельный образованию, и как путь его продолжения [21]. Следовательно, с одной стороны, в образовательном пространстве колледжа должны быть созданы условия для формирования готовности к самообразованию будущих учителей начальных классов. С другой стороны, готовность к профессиональному самообразованию необходимо рассматривать как профессиональную компетенцию будущего учителя начальных классов, от уровня сформированности которой зависит качество его профессиональной деятельности.

Априори успешное вхождение и самоутверждение молодого учителя в профессиональной деятельности обусловлено тем, насколько удастся в годы получения профессионального образования сформировать устойчивую ориентацию и мотивацию на самообразование, которое обеспечивает профессиональный и карьерный рост. Данный факт лежит в основе выбора будущего учителя стратегии профессиональной деятельности, которая реализуется на основе «модели адаптивного поведения» или «модели личностно-профессионального развития» [10]. Л. М. Митина указывает, что данные модели отличаются друг от друга уровнем развития профессионального самосознания и интегральных личностных характеристик (направленности, компетентности, гибкости), которые являются психологической основой, необходимой для личностного и профессионального развития как состоявшихся профессионалов, так и будущих специалистов.



Потребность молодого специалиста в росте, в профессиональном развитии – это один из важных моментов, которые учитывает работодатель. Он должен чётко представлять цель и задачи своей профессиональной деятельности, видеть и планировать траекторию личностного и профессионального развития (вторая модель развития педагога – по Л. М. Митиной). Это позволяет предотвратить накопление стереотипных приёмов, развитие стереотипного мышления педагога. Поэтому в настоящее время внимание социальных институтов обращено к личности будущего учителя как субъекту общения, познания и социального творчества.

Профессионально-личностное развитие педагога как процесс имеет в своей основе сложную систему мотивов и источников активности. Движущей силой и источником развития учителя является потребность в самоизменении и самосовершенствовании. Безусловно, эта потребность начинает вырабатываться в процессе получения профессионального образования вследствие необходимости разрешения противоречий между требованиями, предъявляемыми государством, экономикой к учителю, и имеющимся уровнем его развития как личности и профессионала. Мотив и потребности – основа личностно-профессионального развития специалиста, а профессиональное самообразование выступает формой его поддержки [4].

В логике этого можно сделать вывод о том, что в период обучения в профессиональной образовательной организации будущий специалист должен иметь возможность погружения в профессиональную деятельность посредством производственного обучения, участия в методических мероприятиях.

В своей работе И. Ф. Медведев доказывает, что самообразование было и остаётся условием и основой развития личности, в связи с чем процесс самообразования рассматривался в разрезе научно-технического прогресса [9]. Существенное влияние на отбор средств, методов самообразования оказывают процессы глобализации и переход к информационному обществу. Безусловно, рассматриваемый процесс интенсифицируется в соответствии с уровнем информатизации, и, как следствие, уровень владения личностью информационной компетентностью оказывает влияние на эффективность процесса самообразования.

С. В. Сидоров в качестве основных условий эффективного самообразования педагога рассматривает:

- владение способами познания и самопознания, анализа и самоанализа педагогического опыта;
- реализацию в процессе самообразования внутренней потребности педагога в профессионально-личностном саморазвитии;
- способность к рефлексии;
- применение в практической деятельности знаний и опыта, приобретаемых в ходе самообразования [18].

Э. Р. Сукиасян указывает на необходимость диагностики собственных знаний, так как только она даёт представление о границах профессионального незнания. Для нас ценно, что автор подчёркивает важность формирования потребности «от себя», из внутренних побуждений профессионального самообразования [20]. Эти положения согласуются с элементами модели личностно-профессионального развития педагога. Самостоятельная постановка цели

деятельности, осмысление, анализ и оценка – основа формирования индивидуальной педагогической концепции.

Обобщая сказанное, можно отметить, что необходимость профессионального самообразования будущего учителя начальных классов обусловлена теми изменениями, которые постоянно происходят не только в образовании, но и в обществе. Государство не только обозначает перспективы развития образования как отрасли экономики, но и формулирует требования к личности как профессионалу в формате нормативных документов. В этой связи процесс профессионального самообразования учителя начальных классов не только является элементом системы непрерывного образования, но и способствует многомерному движению личности в профессионально-личностном развитии. Осознание себя, своих потенциальных возможностей и потребностей – необходимое условие этого движения, оно задаёт траекторию индивидуального профессионально-личностного развития. Внутренняя мотивация, направленная на профессиональное самообразование, – это результат целенаправленной системной деятельности, которая начинается с момента освоения образовательной программы по специальности в профессиональной образовательной организации и продолжается на протяжении всей профессиональной деятельности.

## Список литературы

1. Беликаева, М. Б. Формы организации самообразования студентов за рубежом для формирования профессиональной мобильности / М. Б. Беликаева // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2015. – 1–4 (61). – С. 97–100.
2. Белкина, В. Н. Актуальные проблемы непрерывного профессионального образования будущих педагогов / В. Н. Белкина, Г. В. Сергеева // Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ. – 2011. – № 1. – Т. 2. – С. 159–162.
3. Блонский, П. П. Избранные педагогические сочинения / П. П. Блонский. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – С. 615–626.
4. Демкина, Е. В. Ретроспективный анализ взглядов отечественных и зарубежных учёных на классификацию понятий «самообразование» и «самоорганизация» / Е. В. Демкина, Ю. С. Анисимов // Вестник Адыгейского гос. ун-та. Серия 3: Педагогика и психология. – 2015. – № 3 (162). – С. 44–52.
5. Елканов, С. Б. Основы профессионального самовоспитания учителя / С. Б. Елканов. – М. : Просвещение, 1989. – 189 с.
6. Калугин, Ю. Е. Виды профессионального самообразования / Ю. Е. Калугин, Т. В. Киселева // Альманах современной науки и образования. – 2014. – № 1 (80). – С. 51–53.
7. Коджаспирова, Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. ; Ростов н/Д : МарТ, 2005. – 448 с.
8. Кулюткин, Ю. Н. Психология обучения взрослых / Ю. Н. Кулюткин. – М. : Просвещение, 1985. – 128 с.
9. Медведев, И. Ф. Концепция самообразования: основные понятия и структура / И. Ф. Медведев // Образование и наука. – 2012. – № 2 (91). – С. 32–42.
10. Митина, Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования / Л. М. Митина – М. ; СПб. : Нестор-История, 2014. – 376 с.

11. Нечаев, В. Я. Социология образования / В. Я. Нечаев. – М. : Изд-во МГУ, 1992. – 198 с.
12. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. [4-е изд., доп.]. – М. : Азбуковник, 1999. – С. 695.
13. Профессиональная педагогика в 2 ч. Ч. 1 : учеб. пособие для вузов / под. общ. ред. В. И. Блинова. – М. : Юрайт, 2017. – С. 46. – (Серия «Образовательный процесс»).
14. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. Т. 2. / гл. ред. В. В. Давыдов. – М. : БРЭ, 1993. – С. 306.
15. Сартр, Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм // Сумерки богов : Сборник [пер.] // Ф. Ницше, З. Фрейд, Э. Фромм и др. ; сост., общ. ред. и предисл. А. А. Яковлева. – М. : Политиздат, 1989. – С. 319–344. – (Серия «Библиотека атеистической литературы»).
16. Сергеева, Г. В. Особенности профессионального самообразования студентов и педагогов дошкольного образования / Г. В. Сергеева // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – № 6. – С. 135–140.
17. Сериков, Г. Н. Обучение как условие самоподготовки к профессиональной деятельности / Иркутск: Изд-во Иркут. ун-та, 1985. – 137 с.
18. Сидоров, С. В. Самообразование педагога [Электронный ресурс] : сайт педагога-исследователя / С. В. Сидоров. – URL: <http://si-sv.com/publ/20-1-0-291> (дата обращения: 07.01.2017).
19. Слипченко, М. В. Организация самообразования будущих педагогов профессионального обучения: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Слипченко М. В. – Оренбург, 2003. – 235 с.
20. Сукиасян, Э. Р. Профессиональное самообразование / Э. Р. Сукиасян // Научные и технические библиотеки. – 2010. – № 1. – С. 68–73.
21. Тулькибаева, Н. Н. Педагогика: взаимосвязь науки и практики / Н. Н. Тулькибаева, З. М. Большакова. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2008. – 162 с.
22. Фейдимен, Дж. Личность и личностный рост / Дж. Фейдимен, Р. Фрейгер [пер. с англ.]. – М. : Изд-во Рос. Открытого ун-та. – Вып. 4. – 1994. – 68 с.
23. Хайдеггер, М. Бытие и время / М. Хайдеггер ; пер. с нем. В. В. Бибихина. – Харьков : Фолио, 2003. – 503 с. – (Серия «Philosophy»).
24. Чернявская Г. К. Трудный путь к себе: Очерки саморазвития личности / Г. К. Чернявская. – СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 1994. – С. 116.
25. Юдакова, С. В. Профессионально-педагогическое самообразование / С. В. Юдакова. – Владимир : ВГГУ, 2010. – 131 с.
26. International Standard Classification of Education (ISCED) 2011 – Draft [Electronic resource] / For Global Consultation. – June – October. – 2010 : UNESCO institute for statistics. – 58 p. – URL: [http://www.cko.edu.me/Library/files/Izvori%20i%20publikacije/ISCDE\\_2011\\_draft.pdf](http://www.cko.edu.me/Library/files/Izvori%20i%20publikacije/ISCDE_2011_draft.pdf) (mode of access: 15.02.2017).
27. Standards für die Lehrerbildung : Bildungswissenschaften [Electronic resource] : Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 22.10.2004. – URL: [http://lakk.sts-gym-marburg.bildung.hessen.de/modul/KMK\\_Standards\\_Lehrerbildung.pdf](http://lakk.sts-gym-marburg.bildung.hessen.de/modul/KMK_Standards_Lehrerbildung.pdf) (mode of access: 25.02.2018).

## Theoretical Substantiation of the Terms «Self-education», «Professional Education» of Primary School Teacher

**O. N. Mashchenko**

*Cheremkhovo Pedagogical College, Cheremkhovo*

**Abstract:** *The article substantiates the concepts "self-education", "professional self-education" from the point of view of psychological and pedagogical knowledge. On the basis of theoretical generalization of the literature the author refines the term "professional self-education", and shows the role of self-education in the professional and personal development of primary school teachers.*

**Keywords:** *continuing education, self-education, professional self-education, selfhood, professional and personal development.*

**Мащенко  
Оксана Николаевна**

*заместитель директора по учебной  
работе*

*Черемховский педагогический кол-  
ледж*

*665413, Иркутская область, г. Че-  
ремхово, ул. Советская, 2*

*тел.: 8(39546)55436  
e-mail: oksanamashenko@mail.ru*

**Mashchenko  
Oksana Nikolaevna**

*Deputy Director for Educational  
Work*

*Cheremkhovo Pedagogical College*

*2 Sovetskaya St, Cheremkhovo,  
Irkutsk Region, 665413*

*tel.: 8(39546)55436  
e-mail: oksanamashenko@mail.ru*

УДК 378.147

## Условия подготовки студентов педагогического вуза к реализации проектной технологии

**Н. П. Русинова**

*Иркутский государственный университет, г. Иркутск*

### **Аннотация.**

*Статья посвящена подготовке студентов к реализации проектной технологии на примере организации обучения проектной деятельности в педагогическом вузе. Проблема изучена с учётом необходимости пересмотра требований к подготовке будущих педагогов в свете федерального государственного образовательного стандарта.*

*В статье рассматривается опыт организации проектной деятельности студентов в рамках изучения дисциплины «Основы декоративно-прикладного искусства» под руководством преподавателей кафедры изобразительного искусства и методики Педагогического института Иркутского государственного университета.*

*Реализация проектной технологии в высшем образовании направлена на обеспечение достижения инновационных образовательных целей вуза, формирование компетентных специалистов, достигающих потенциала творчества и самообразования, обладающих профессиональной и социальной мобильностью.*

### **Ключевые**

#### **слова:**

*компетенция, компетентность, проектная технология, исследовательская деятельность, проект, проектная деятельность.*

Дата поступления  
статьи в редакцию:  
15 января 2018 г.

В современном быстро меняющемся мире системе высшего образования приходится отвечать на многочисленные вызовы общества. Одной из острейших проблем становится переход к деятельностному, личностно-ориентированному обучению. Решение этой проблемы затрагивает не только аспект обновления содержания, но и технологического оснащения образовательного процесса в соответствии с требованиями ФГОС. Информационный взрыв и современные темпы



роста объёма информации сделали очевидным тот факт, что невозможно всё запомнить, а значит, целесообразна интенсификация учебной деятельности. При этом общество выдвигает требования к высшему образованию в отношении формирования личности, способной не только к саморазвитию и самообразованию, но и сопричастной процессу решения образовательных задач с позиции гуманизации и личностной ориентации.

Федеральные государственные стандарты общего образования также выделяют в качестве приоритетного направления личностное развитие обучающегося. Общая дидактика и частные методики в рамках учебного предмета призывают решать проблемы, связанные с формированием у школьников самостоятельности. Это определяет стратегию модернизации высшего образования: поиск активных методов обучения, развивающих у обучающихся способность к самоорганизации; обновление содержания образования; технологизацию, существенно активизирующую образовательный процесс обучения студентов.

В высшем педагогическом образовании в последние годы проблему подготовки специалистов, владеющих умением применять в учебном процессе современные методы и образовательные технологии, организовывать учебный процесс с позиций личностно-ориентированного подхода, пытаются решать через организацию проектной деятельности.

В подтверждение этому и в связи с требованиями федерального государственного образовательного стандарта высшего образования определены компетенции, которыми должен обладать выпускник вуза по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование направленности «Изобразительное искусство – Дополнительное образование», а именно: общекультурные и профессиональные компетенции. Отдельно выделен ряд требований, предъявляемых к уровню готовности выпускников: способность использовать современные методы, технологии обучения и диагностики, готовность к взаимодействию с участниками образовательного процесса, способность руководить проектной и исследовательской деятельностью обучающихся.

Очевидно, что актуальным в современном педагогическом процессе вуза становится использование технологий, которые формируют у студентов навыки самостоятельного поиска новых знаний, сбора необходимой информации, умения выдвигать гипотезы, делать выводы. Проектная деятельность направлена на формирование этих навыков как в учебной, так и в самостоятельной работе студентов. Проектная технология, по мнению Е. С. Полат, это способ организации процесса познания [2]. Если мы говорим о проектной технологии, то имеем в виду именно способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом [4].

В соответствии со спецификой обучения студентов кафедры изобразительного искусства и методики в свете требований ФГОС нами разработана и реализуется программа «Основы декоративно-прикладного искусства», относящаяся к вариативной части учебного плана. Программа данного курса составлена на основе стандартов высшего образования профессионально-педагогической деятельности будущих педагогов и включает в себя три крупных модуля. Особенность данной программы заключается в том, что её содержание адаптировано к реализации в учебном процессе проектной технологии.

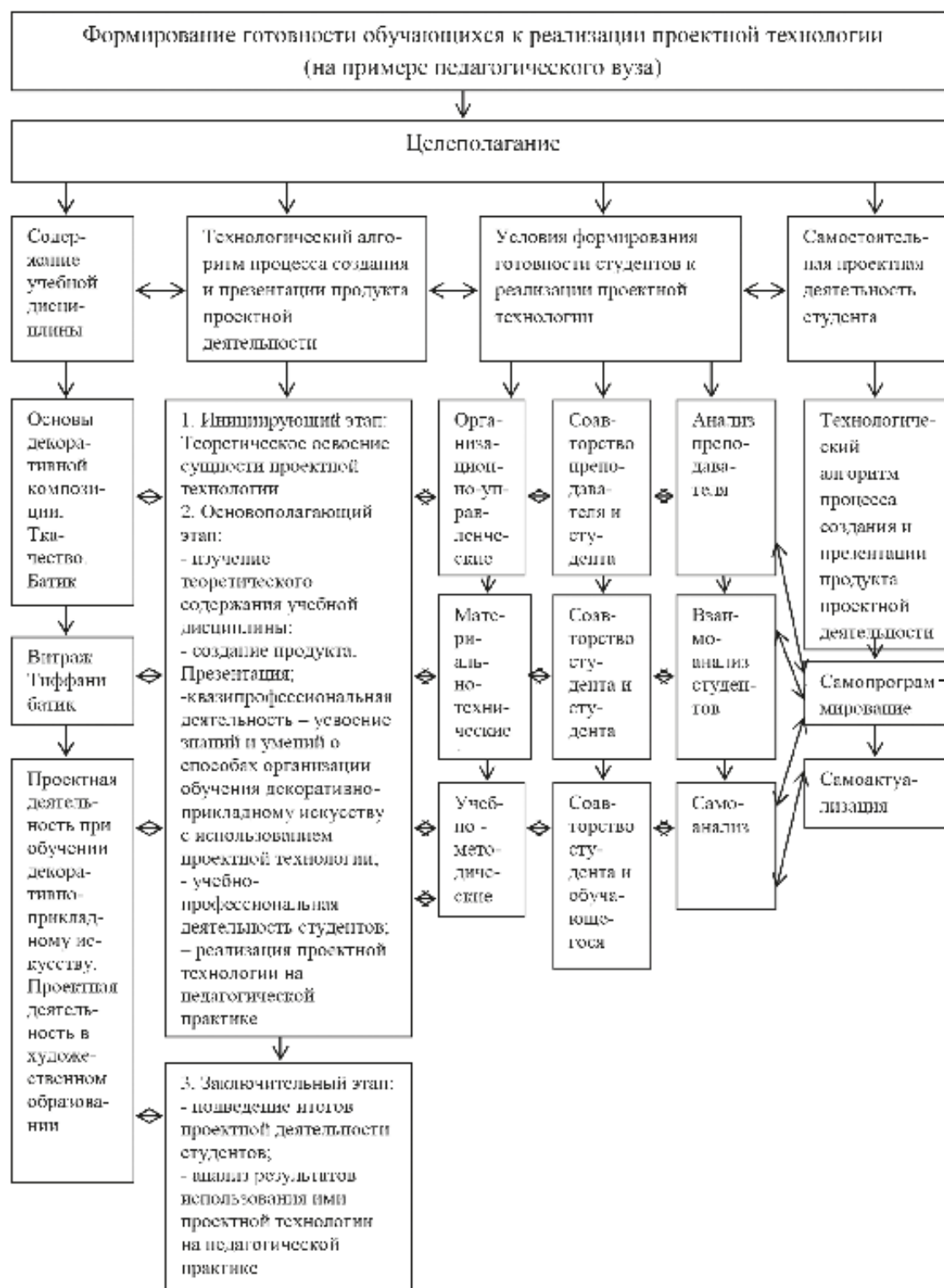


Рис. 1. Модель формирования готовности педагогов изобразительного и декоративно-прикладного искусства к реализации проектной технологии

Проанализировав первоисточники и многочисленные примеры внедрения проектной технологии, обобщив собственный опыт преподавания в вузе, мы разработали модель формирования готовности обучающихся к реализации проектной технологии (на примере педагогического вуза).

Данная модель состоит из следующих блоков: целеполагание, содержание учебной дисциплины, технологический алгоритм процесса создания и презентации продукта проектной деятельности, условия формирования у студентов готовности к реализации проектной технологии.

Целевой компонент обеспечивает общую направленность обучения студентов в русле компетентностного подхода. Усвоение студентами алгоритма организации обучения декоративно-прикладному искусству с использованием проектной технологии предусмотрено в рамках учебных дисциплин «Основы декоративно-прикладного искусства» («Основы ДПИ»), «Витраж» (см. рис. 1).

Программа дисциплины составлена таким образом, что первый проект студенты выполняют в процессе изучения раздела «Основы декоративной композиции» в I семестре. Этот проект является итоговым заданием данного раздела. Преподавателем определяется общая тема проекта – «Образ художника в его картинах». На примере картин художника студентами проводится небольшое исследование. При подготовке проекта используются сведения из смежных специальных дисциплин «История искусства», «Живопись», «Станковая композиция». Проект выполняется в парах. Критерии оценки проекта определяются совместно студентами и преподавателем. Затем следует этап планирования студентами исследовательской и практической деятельности. В данном случае продуктом проектной деятельности является презентация, при защите которой студентами демонстрируются результаты исследования, умение использовать информационно-коммуникационные технологии, знание содержания раздела «Основы декоративной композиции», а также начальные знания в области руководства проектом.

При изучении раздела «Ткачество» во II семестре осуществляется проектная деятельность в группах. Её результатом является серия декоративных панно, состоящая из индивидуальных творческих работ, выполненных по общему, совместно разработанному всеми членами группы эскизу. Критериями оценки продукта в данном случае являются: правильное построение композиции, создание гармоничного колорита, целесообразный выбор технологических узлов ткачества, уровень качества выполнения панно. В критерии оценки проекта также включается наличие знаний алгоритма организации проектной деятельности через создание группой студентов художественного образа.

Раздел «Батик» является следующим шагом в процессе формирования готовности студентов к реализации проектной технологии в обучении. Учебная деятельность студентов по освоению данного раздела дисциплины включает в себя изучение технологии холодного батика, а в процессе самостоятельной работы студентов реализуются проекты по созданию художественного образа в технике «узелковый батик». Идея проекта выражается в определённом мысленном образе, который в процессе декомпозиции воплощается в эскизах. Параллельно с созданием эскизов каждой группой изучается теория, художественные и технологические возможности, приёмы «узелкового батика». Продуктом данного проекта могут быть элементы одежды, аксессуары, предметы

быта (торшеры, абажуры) и т. д. Основными критериями оценивания изделий будут являться в данном случае оригинальность и эстетичность художественного решения, обоснованный выбор технологических подходов, высокий уровень качества изделия. Проект оценивается по следующим критериям: овладение алгоритмом проектной деятельности в процессе создания художественного образа, подготовка презентации созданного продукта проектной деятельности, овладение способом организации соавторства в процессе создания художественного образа, овладение способами анализировать свои практические умения по проектной деятельности в рамках дисциплины «Основы ДПИ».

Иницирующий этап модели обеспечивает формирование понимания студентами актуальности использования инновационных образовательных технологий в обучении изобразительному и декоративно-прикладному искусству помогает более глубоко освоить специфику проектной технологии. Серия семинаров «Эффективное обучение» для студентов первого и второго курсов раскрывает особенности проектной технологии в обучении школьников [8], что поможет будущим педагогам в их дальнейшей профессиональной деятельности.

На данном этапе происходит поиск волонтеров: будущих работодателей, представителей творческих некоммерческих организаций города. Студентам педагогического вуза в рамках социального партнёрства предоставляется возможность побывать не только на занятиях в учреждениях дополнительного образования детей, но и в ткацкой мастерской Союза мастеров народного искусства «Оникс», а также в цехах иркутской фабрики «Узоры» (здесь производят изделия с применением техники «батик»).

Далее в процессе реализации основного этапа модели организуется непосредственная практическая деятельность по выполнению проектов. Во-первых, это создание стенда, включающего график с аннотациями творческих проектов, списками творческих групп и другой документацией [5].

Замысел художественного образа, как основная общая проблема, объединяет всех членов группы. В ходе установления функций участников распределяются роли, которые должны быть чётко определены и разграничены. Поскольку учебный проект является длительным, то в группе происходит постепенная смена ролей [5]. Более инициативные студенты – руководители проектов на определённых этапах становятся исполнителями и наоборот: студенты, менее активные в начале проекта, активизируют свои действия в научном поиске и вырабатывают лидерские качества. Соавторство между студентами и преподавателем организуется посредством учебного диалога. Для этого преподавателю необходимо овладеть следующими действиями: ставить учебную задачу через организацию дискуссии, распределение разных точек зрения на обсуждаемую проблему между студентами (метод «Шести шляп»), через предметные действия [1]. Следовательно, для организации соавторства преподавателем создаются проблемные ситуации, в которых «студент обнаружит собственное представление об обсуждаемом явлении и недостаточность своего представления для решения новой задачи» [7]. Условием успешной проектной деятельности является самостоятельный поиск студентами теоретической информации по проблеме исследования. Характер взаимодействия педагога и обучающихся, являясь субъект-субъектным, обеспечивает позитивные изменения и личностный рост всех участников проектной деятельности [6].



Анализ деятельности и самоанализ проводятся на всех этапах проекта. Участники творческих групп, включая преподавателя, в процессе организации проекта становятся соавторами в совместном творческом поиске по созданию художественного образа как продукта проекта [3]. Создание проблемных ситуаций обеспечивает преподавателю возможность организовать процесс совместного решения учебных задач.

Следующим этапом реализации данной модели является квазипрофессиональная деятельность студентов в рамках курсов по выбору «Проектная деятельность при обучении декоративно-прикладному искусству», «Проектная деятельность в художественном образовании». Квазипрофессиональная деятельность студентов является важным этапом обучения студентов проектной деятельности в высшем учебном заведении и имеет целью:

- систематизацию, закрепление и расширение теоретических и практических знаний по специальности, применение их при решении конкретных педагогических задач;
- развитие навыков самостоятельной работы, овладение методикой руководства и организации проектных работ, теоретических и экспериментальных исследований;
- освоение методов выбора и обоснования решений с учётом эстетических, экономических, эргономических и других требований при разработке творческих проектов, реализуемых в рамках квазипрофессиональной деятельности.

Учебно-профессиональная деятельность студентов на педагогической практике является итоговым этапом применения проектной технологии в обучении студентов. На педагогической практике студентами 3–4 курсов педагогического вуза организуется обучение воспитанников детского творческого объединения «Радуница» МКУ ДО ИРМО «ЦРТДЮ» технологии ручного ткачества и росписи ткани. В процессе обучения воспитанников декоративно-прикладному искусству студентами приобретается опыт применения проектной технологии в системе дополнительного образования. Проектная деятельность учащихся в детском творческом объединении «Радуница» под руководством студентов педагогического вуза представлена множеством проектов. Наиболее крупными проектами являются «Волшебная страна красок», «Искусство – источник здоровья и хорошего настроения». Презентация названных проектов принесла учащимся победу в конкурсе творческих проектов научно-практической конференции Иркутской области и 2-е место во Всероссийском конкурсе проектов среди школьников «Успех».

Заключительным этапом анализируемого компонента модели является подведение итогов проектной деятельности студентов в рамках учебной дисциплины и квазипрофессиональной деятельности, а также анализ результатов применения ими проектной технологии на педагогической практике.

В модели подготовки будущих педагогов нами выделены следующие условия: организационно-управленческие, материально-технические, учебно-методические. Организационно-управленческими условиями обеспечивается нормативно-правовая и методическая база проектной деятельности, регламентируется организация и руководство творческими проектами, координация межпредметных связей, составление планов, графиков сроков проведения проектных работ. Материально-технические условия включают в себя не толь-



ко предоставление студентам мест для работы над проектами, таких как библиотека, учебные помещения, оснащённые компьютерами с выходом в сеть «Интернет», но и обеспечение заказами продуктов творческих проектов. Учебно-методические условия содержат банк учебной и методической литературы, справочных электронных пособий, энциклопедий, словарей, а также разработанных в помощь студентам материалов по организации проектной деятельности.

Следующим компонентом модели формирования готовности студентов к реализации проектной технологии является анализ, который организуется по этапам: анализ преподавателя, взаимонаблюдение творческих групп обучающихся и самоанализ. Процесс оценивания проекта осуществляется с учётом совместно выделенных критериев. Критерии оценки связаны с тем, как преподаватель оценивает работу над проектом всей группы в целом, а также степень компетентности каждого студента. Продукт оценивается по выделенным критериям и требованиям заказчика, по условиям внешней экспертизы.

Готовность студентов вуза к реализации проектной технологии в обучении рассматривается нами как совокупность:

- знаний и практических умений по дисциплине «Основы ДПИ»;
- знаний и практических умений в области организации обучения изобразительному и декоративно-прикладному искусству с использованием проектной технологии (см. табл. 1).

Таблица 1

**Критерии оценки готовности студентов вуза к реализации проектной технологии**

|               | <b>Знания</b>                                                                                                                                                                                                                                                                  | <b>Умения</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | <b>Навыки</b>                                                                                                                                                                                                                             |
|---------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>I этап</b> | Наличие теоретических знаний учебной дисциплины вузовской подготовки «Основы декоративно-прикладной композиции». Наличие знаний о способах организации обучения изобразительному искусству с использованием проектной технологии через процесс создания художественного образа | Наличие практических умений по дисциплине «Основы декоративно-прикладного искусства» по созданию художественного образа. Умение работать в соавторстве в проектной деятельности с преподавателем и другими студентами. Умение анализировать свои умения по выполнению гобелена, батика в процессе создания художественного образа | Усвоение предметно-практических умений по дисциплине «Основы декоративно-прикладного искусства» по созданию художественного образа. Усвоение способов работы в соавторстве в проектной деятельности с преподавателем и другими студентами |

|        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|--------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2 этап | Наличие знаний по дисциплине «Основы декоративно-прикладного искусства» и знаний инновационных образовательных технологий в обучении изобразительному искусству.<br>Наличие знания алгоритма проектной деятельности в процессе создания художественного образа, подготовки презентации созданного продукта проектной деятельности | Овладение алгоритмом проектной деятельности в процессе создания художественного образа, подготовки презентации созданного продукта проектной деятельности.<br>Овладение способом организации соавторства в процессе создания художественного образа.<br>Овладение способами анализировать свои практические умения по проектной деятельности в рамках дисциплины «Основы ДПИ» | Усвоение алгоритма проектной деятельности в процессе создания художественного образа, подготовки презентации созданного продукта проектной деятельности<br>Усвоение способов организации соавторства в процессе создания художественного образа                                                     |
|        | Использование содержания учебного предмета как основы для реализации проектной технологии по созданию художественного образа в квазипрофессиональной деятельности и на педагогической практике в системе дополнительного образования                                                                                              | Умение реализовывать проектную технологию по созданию художественного образа в квазипрофессиональной деятельности и на педагогической практике в системе дополнительного образования и анализировать результаты умения организовать проектную деятельность учащихся по созданию художественного образа                                                                        | Использование способов реализации проектной технологии по созданию художественного образа в квазипрофессиональной деятельности и на педагогической практике в системе дополнительного образования и способам анализа результатов проектной деятельности учащихся по созданию художественного образа |
| 3 этап |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |

Эксперимент по апробации модели и по результатам диагностики, проведённой по итогам проектной деятельности обучающихся, выявил ряд положительных изменений. Это проявилось в динамике личностного роста студентов, в повышении интеллектуального уровня всех участников проектной деятельности и общем улучшении психологического климата.

На основании проведённого исследования нами сделан вывод о том, что специфика применения проектной технологии при подготовке студентов преподавателями кафедры изобразительного искусства и методики:

- 1) основывается на потребностях студентов, что позволяет увеличить объём знаний в области изобразительного и декоративно-прикладного искусства;
- 2) является организационно-методическим инструментарием для педагогического процесса с целью формирования готовности студентов к реализации инновационных технологий в будущей профессиональной деятельности;
- 3) обеспечивает практически каждому студенту возможность дальнейше-

го творческого и личностного роста;

4) соответствует требованиям ФГОС ВО направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (от 04.12.2015), так как применение проектной технологии в обучении будущих педагогов изобразительного искусства готовит их к самостоятельному использованию современных методов и технологий в обучении (ПК-2). Проектная технология также позволяет студентам использовать возможности образовательной среды для достижения личностных результатов обучения (ПК-4), к взаимодействию с участниками образовательного процесса, к осуществлению сопровождения и социализации (ПК-6, ПК-5), организации сотрудничества обучающихся, поддержке их активности и инициативности, самостоятельности (ПК-7).

Таким образом, проектная деятельность студентов педагогического вуза – одно из самых востребованных направлений в сфере подготовки компетентных специалистов в условиях ФГОС. Организация процесса обучения на основе реализации проектной технологии в рамках дисциплины «Основы ДПИ» позволяет расширить границы представлений о возможностях применения проектной технологии в вузе в современных условиях.

#### Список литературы

1. Вербицкий, А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании. Проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – М. : Логос, 2009. – 336 с.
2. Емельянова, Н. В. Проектная технология обучения в условиях компетентностного подхода / Н. В. Емельянова // Alma mater (Вестн. высш. шк.). – 2009. – № 10. – С. 42–46.
3. Емельянова, Н. В. Проектная деятельность студентов в учебном процессе / Н. В. Емельянова // Высшее образование сегодня. – 2011. – № 3. – С. 82–84.
4. Полат, Е. С. Типология телекоммуникационных проектов / Е. С. Полат // Наука и школа. – 1997. – № 4. – С. 15–18
5. Русинова, Н. П. Формирование профессиональных компетенций в процессе обучения студентов вуза проектной деятельности / Н. П. Русинова // Казанская наука: педагогические науки. – 2017. – № 6. – С. 82–85.
6. Федотова, Е. Л. Продуктивное взаимодействие как основа современного образовательного процесса / Е. Л. Федотова // Гуманитарный вектор. – 2015. – № 1 (41). – С. 35–40.
7. Широкова, В. В. Подготовка студентов педвуза к организации учебного сотрудничества в начальных классах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. В. Широкова, Иркутск, 2004. – 208 с.
8. Шишарина, Н. В. Теоретические и методологические проблемы инноваций в современном образовании / Н. В. Шишарина // Теоретические и методологические проблемы современного образования : Мат-лы XX Междунар. науч.-практ. конф. – М. : Институт стратегических исследований, 2015. – С. 173–176.



## Conditions for Preparing Students of a Pedagogical University for Implementing the Project Technology

**N. P. Rusinova**

*Irkutsk State University, Irkutsk*

**Abstract:** *The article is devoted to teaching students how to use project method (the case of organization project-based learning at pedagogical university). The problem was studied from the point of view the Federal State Educational Standard requirements to future teachers training. In the professional competence of the teacher; the emphasis is on the relevance of the design skills of the students.*

*The paper considers the experience of project-based learning while teaching students "Basis of Applied and Decorative Arts" under the supervision of the lecturers of the Art and Methods Department, Irkutsk State University.*

*The implementation of project-based learning in higher education aimed at providing the training of specialists with the high levels of academic creativity and self-education, professional and social mobility.*

**Keywords:** *competence; project-based learning; research work; project; project activities.*

**Русинова  
Надежда Петровна**

*аспирант кафедры педагогики*

*Педагогический институт,  
Иркутский государственный уни-  
верситет*

*664011, г. Иркутск, ул. Нижняя  
Набережная, 6*

*тел.: 8(3952)200739  
e-mail: smail230767@mail.ru*

**Rusinova  
Nadezhda Petrovna**

*Postgraduate of the Department of  
Pedagogy*

*Pedagogical Institute, Irkutsk State  
University*

*6 Nizhnyaya Naberezhnaya St.,  
Irkutsk, 6664011*

*tel.: 8(3952)200739  
e-mail: smail230767@mail.ru*

УДК 378.147

## Оценка психологической компетентности руководителя с помощью модульного обучения

**Т. А. Терехова***Иркутский государственный университет, г. Иркутск***Аннотация.**

*В статье представлен практический аспект формирования психологической компетентности руководителя с помощью модульного обучения. Построена программа обучения в рамках модульно-компетентностного подхода, ключевой особенностью которой являются проблемы и задачи из реальной производственной и управленческой деятельности руководителя.*

**Ключевые  
слова:**

*психологическая компетентность руководителя, компетентностный подход, модульное обучение, формирующий эксперимент.*

Дата поступления  
статьи в редакцию:  
15 января 2018 г.

Основной целью нашего исследования на данном этапе являлось эффективное формирование психологической компетентности руководителей линейных предприятий Восточно-Сибирской железной дороги с помощью модульного обучения. Обобщив все требования к процессу модульно-компетентностного обучения [1–3], мы построили программу обучения следующим образом. По заранее составленному плану-графику все руководители приняли участие в блоках-модулях обучающей программы, ключевой особенностью которой являлось то, что все примеры, проблемы, задачи брались из реальной производственной и управленческой деятельности руководителей. Материал собирался как предварительно, так и непосредственно во время занятий и между ними – когда участники эксперимента обращались с вопросами, приводили в пример свой собственный опыт разрешения подобных проблем, общались на специально организованных форумах в рамках дистанционной программы обучения.

Дистанционное обучение позволило участникам



обогащать свой запас знаний, порешать психологические задачи и кейсы, обмениваться взглядом на сложные и неоднозначные проблемы, дать или получить управленческо-психологические советы от более компетентных коллег или преподавателей. Таким образом, актуализированные потребности в знаниях, постоянная социально-психологическая работа в сфере уже существующих процессов, сообществ, явлений позволяла участникам не только приобрести знания, но и научиться различным технологиям разрешения разноплановых задач. Высокая степень проблемности позволяла использовать «зону ближайшего развития», чтобы обучить участников и в повседневной жизни уметь ставить перед собой подобные задачи и разрешать их по уже знакомым принципам и схемам [4–6].

Опираясь на андрагогическую модель обучения, теории и технологии развивающего обучения, а также ключевые принципы компетентностного подхода [8], мы рассматриваем именно активные методы обучения во всём их разнообразии как гарантию не только высокого процента усвоения знаний, но и как средство формирования всех компонентов компетентности, в т. ч. наиболее сложных для формирования – поведенческого (умения и навыки), мотивационного и регуляционного компонентов [7].

Все кандидаты кадрового резерва на руководящие должности имели рекомендации в виде индивидуальных планов формирования психологической компетентности, профессиональных знаний и навыков и карьеры в целом. Кроме того, участники самостоятельно давали оценку своим компетенциям в сфере управления. Таким образом, в качестве исходного материала («на входе») мы имели комплексные (экспертные) оценки развития их управленческих компетенций, самооценку по тем же компетенциям, а также мотивированное желание руководителей развивать свою компетентность.

На первом этапе мы предложили кандидатам самостоятельно оценить уровень развития их компетентности (и отдельных компетенций) в сфере управления. Далее, на втором этапе, в течение 2015–2017 годов все кандидаты принимали участие в развивающей программе по соответствующим блокам модульного тренинга, а также в дистанционной системе обучения, направленной на формирование знаний у участников по основным блокам тренинга (формирование когнитивного компонента компетентности, обмена опытом и удалённого консультирования). В 2017 году прошёл третий этап исследования: 1) была проведена оценка, показавшая динамику формирования психологической компетентности каждого руководителя кадрового резерва, включавшая 2) самооценку руководителями уровня развития психологических компетенций, а также 3) оценку качества разработанной программы обучения через модифицированную методику Д. Киркпатрика [9–11].

Программа модульного обучения, представляющая собой формирующий эксперимент, и оценка его эффективности реализовывались в течение 2015–2017 годов. В 2015 году основной программе исследования предшествовало пилотное исследование эффективности модульного тренинга, которое подтвердило пригодность его использования для формирования психологической компетентности руководителей и позволило (с некоторыми доработками) про-

вести данный эксперимент для всей аудитории кадрового резерва линейных предприятий Восточно-Сибирской железной дороги.

После проведения формирующего эксперимента логичным было бы проведение повторного среза теми же самыми методами, что и до эксперимента, для грамотной оценки динамики психологической компетентности руководителей. То есть, мы должны были использовать экспертные методы (ассесмент-центр) и методы самооценивания. Однако мы столкнулись с целым рядом сложностей, которые привели к невозможности повторения ассесмента для всех руководителей:

**1. Финансовые факторы.** Стоимость проведения процедур ассесмент-центра с учётом оплаты работы консультантов, привлекаемых экспертов, а также стоимость аренды необходимого оборудования и помещений является очень высокой и в среднем составляет около 15–20 т. р. на 1 участника-руководителя. Добавив сюда заработную плату самих руководителей, которые во время оценки не исполняют своих прямых обязанностей (но оплату получают), и, помножив на количество участников, мы получили астрономические суммы, которые повторно руководство ОАО «Иркутскэнерго» затрачивать отказалось.

**2. Организационные факторы.** Не менее сложным вопросом оказалась и возможность организации оценочных процедур, что связано с множеством командировок как экспертов, так и самих оцениваемых руководителей. Выделить такое количество времени и человеческих ресурсов во имя научной доказательности эффективности формирования психологической компетентности, руководство ОАО «РЖД» также отказалось.

В связи с этим мы столкнулись с проблемой необходимости оценки динамики психологической компетентности руководителей, только «доступными» в данных условиях средствами. В нашем распоряжении оставались возможности методик самооценки, так как не требовали ни финансовых, ни организационных ресурсов, а также различные *технологии оценки эффективности самого обучения*.

Таким образом, оценивая динамику формирования психологической компетентности руководителей, мы рассматривали её сквозь призму определения эффективности обучающей программы. Наиболее удачной моделью для **оценки эффективности модульного обучения нам представилась модель Д. Киркпатрика**, в которой предлагается ряд параметров для оценки. Первым параметром в его системе оценки выступают результаты обратной связи от руководителей после проведения модульного тренинга. Среди них можно выделить следующие значимые характеристики оценки: **актуальность** (степень востребованности тематики тренинга и его содержания для управленческой деятельности в настоящий момент), **информативность** тренинга (насыщенность тренинга полезной для руководителя информацией), **практичность** (степень применимости полученных знаний, умений в практической деятельности). Данные параметры анонимно оценивались руководителями линейных предприятий по пятибалльной шкале: 1 – низкое значение параметра, 5 – высокое значение параметра. Сводные данные по результатам оценивания приведены на рисунке 1.

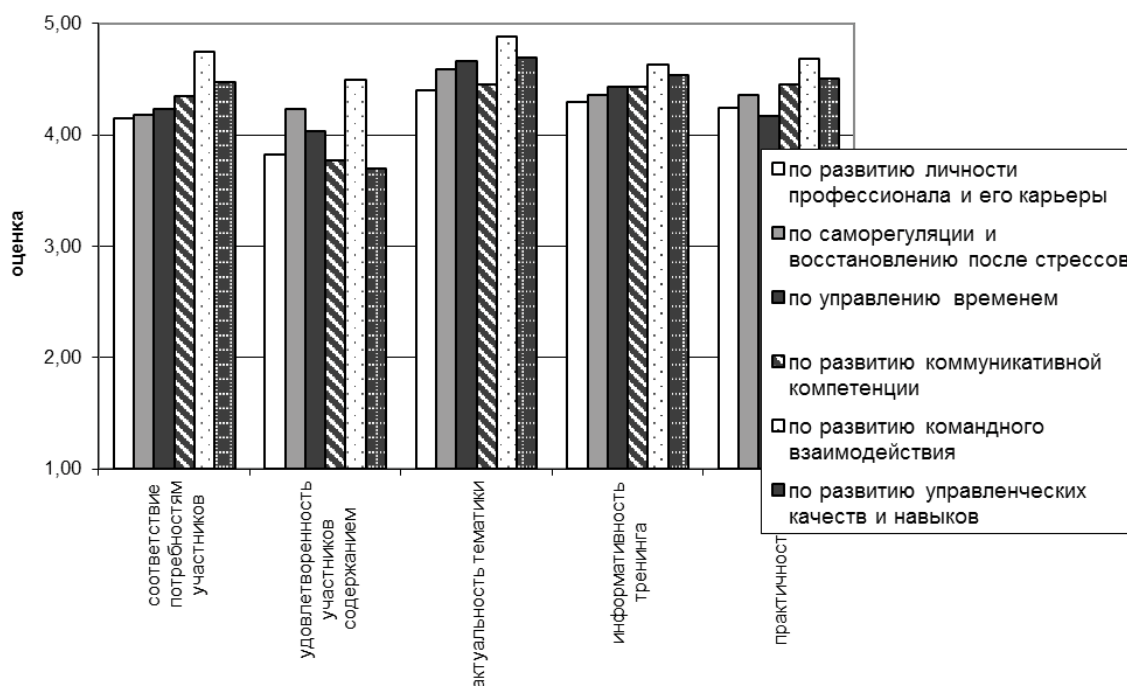


Рис. 1. Оценка ключевых параметров модулей программы руководителями – участниками тренинга

Все значения параметров не опускаются ниже среднего (3 балла) ни в одном из модулей программы (как и в пилотном исследовании). Самые высокие оценки отданы участниками модулям по командному взаимодействию и формированию управленческих качеств и навыков, которые опираются на все остальные блоки тренинга.

Поскольку все анкеты обратной связи анонимны, мы не имеем возможности проанализировать взаимосвязь динамики развития какой-либо компетенции и индивидуальных отзывов самого руководителя. Однако полученные анкетные данные лишь предварительно определяют высокую эффективность модульного тренинга и каждого его модуля для формирования управленческой компетентности. С одной стороны, они выражают субъективные оценки значимости тренингового воздействия на их компетентность, с другой стороны, не дают представления о качестве формирования компетенций и их динамике.

Вторым параметром при оценке эффективности программы по модели Д. Киркпатрика является оценка формирования **когнитивного аспекта** компетентности, для которого применялись специальные тесты знаний и умений разрешать типичные ситуации в рамках той или иной компетенции (управленческие кейсы и задачи). По каждому модулю выставлялась результирующая оценка, отражающая уровень знаний руководителя по 100-балльной шкале. При этом также применялись дистанционные формы контроля знаний в целях обеспечения равных возможностей для руководителей из отдалённых линейных предприятий Восточно-Сибирской железной дороги. Подавляющее большинство участников показало высокий уровень владения материалом после обучения. Данные об этом приведены в табл. 1.

Таблица 1

**Успешность обучения руководителей в различных модулях**

| Тематические модули                                    | Распределение оценок по результатам обучения (%) |                 |                 |                  |
|--------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|-----------------|-----------------|------------------|
|                                                        | 0–50<br>баллов                                   | 51–70<br>баллов | 71–90<br>баллов | 91–100<br>баллов |
| Блок по развитию личности профессионала                | 0                                                | 1,2             | 12,2            | 86,6             |
| Блок по саморегуляции и восстановлению                 | 0                                                | 0               | 14,5            | 85,5             |
| Блок по управлению временем                            | 0                                                | 0               | 28,3            | 71,7             |
| Блок по формированию коммуникативной компетентности    | 0                                                | 16,5            | 24,4            | 59,1             |
| Блок по формированию навыков командного взаимодействия | 0                                                | 9,3             | 66,3            | 24,4             |
| Блок по формированию управленческих качеств и навыков  | 0                                                | 5,6             | 54,8            | 39,6             |
| В среднем:                                             | 0                                                | 5,43            | 33,42           | 61,15            |

Самыми сложными блоками для изучения оказались блок по формированию командного взаимодействия и по управленческим качествам и навыкам – они объективно несут в себе много информации, требующей размышления и интеграции в личный опыт, поэтому не все руководители смогли справиться с ними на «отлично».

Данный параметр модели наиболее подвержен эффекту научения, другими словами, выполняя один и тот же тест или задание, человек обучается выполнять его правильно, и с каждым разом предлагает всё более и более грамотные решения. Поэтому рассматривать динамику когнитивного аспекта «до» и «после» тренинга, с научной точки зрения, нам кажется не корректным ещё и по той причине, что данный эффект не позволит оценить истинный вклад модульного тренинга в развитие компетентности. Поэтому в данном случае мы можем прибегнуть к исследованию данного параметра в контрольной группе. Для этого мы отобрали 20 руководителей, представляющих различные линейные предприятия (3 представителя НГЧ, 5 – ШЧ, 10 – ПЧ и 2 – ЭЧ – пропорции соблюдены в соответствии с количеством руководителей в выборке генеральной совокупности), а также имеющие средний уровень развития компетентности (как и в большинстве случаев в генеральной выборке). Они не принимали участия в обучении. Результаты их тестирования, выполненного с разницей в 1 год между первым и вторым замером (примерное время прохождения обучения, в котором принимали участие другие руководители), представлены на рисунке 2. Экспериментальная группа (в данном случае – группа, принявшая участие в пилотном исследовании) показала результаты, представленные на рисунке 3. Тестирование проводилось в одно и то же время для обеих групп.

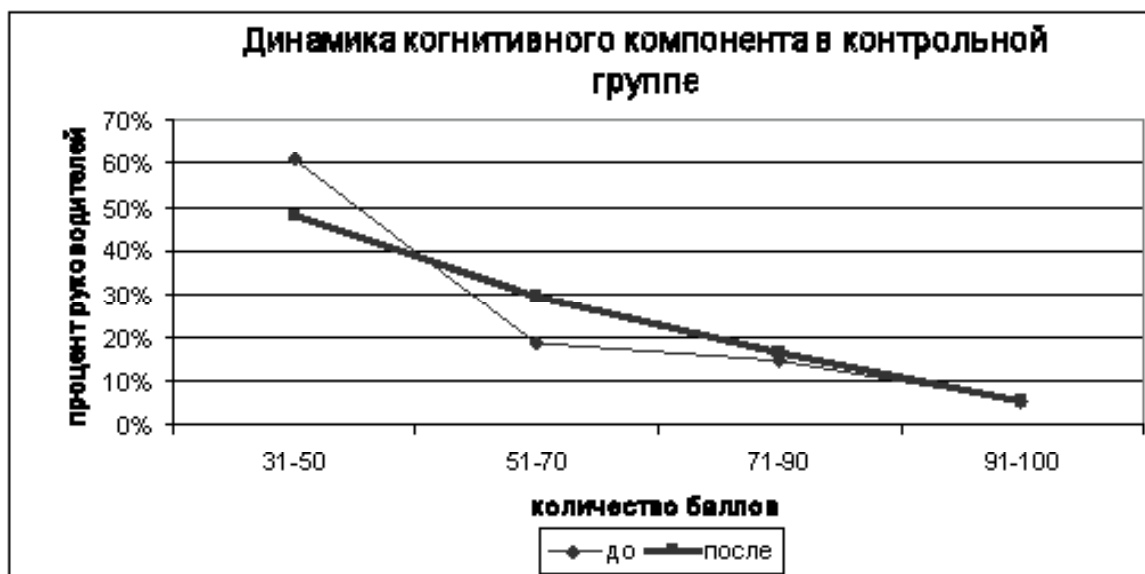


Рис. 2. Динамика когнитивного компонента в контрольной группе

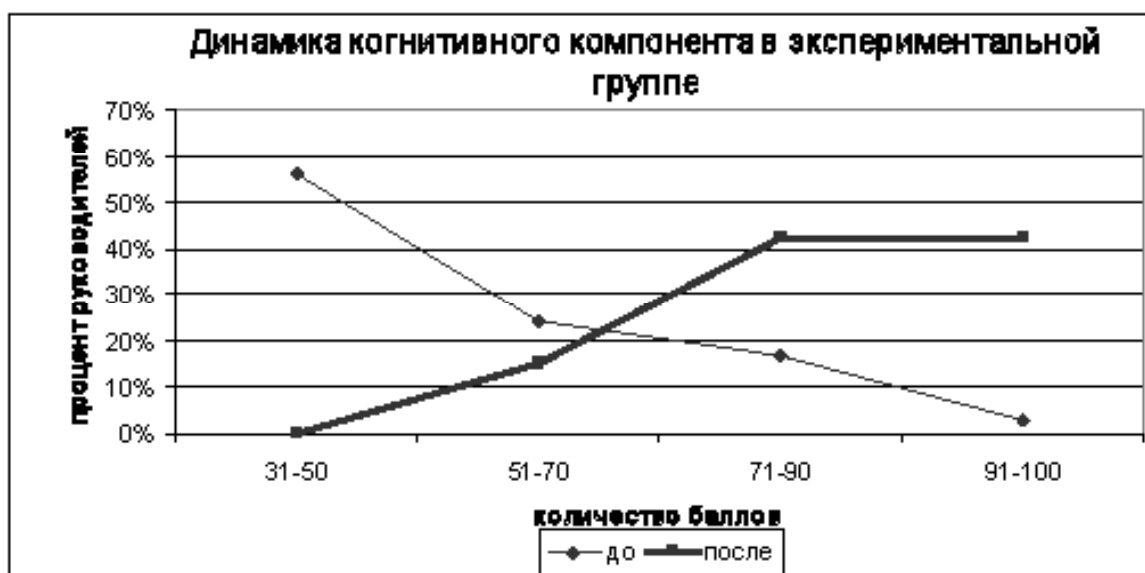


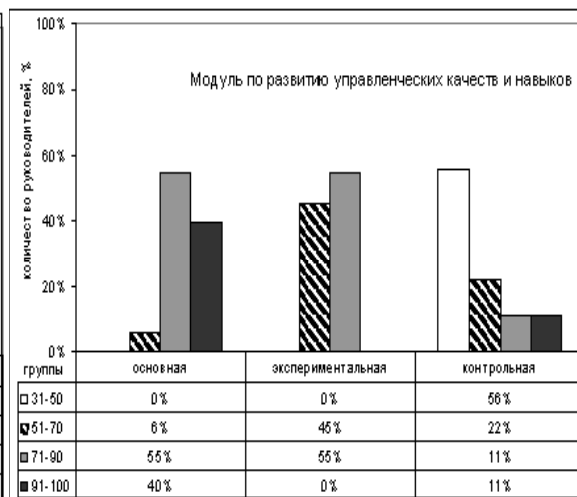
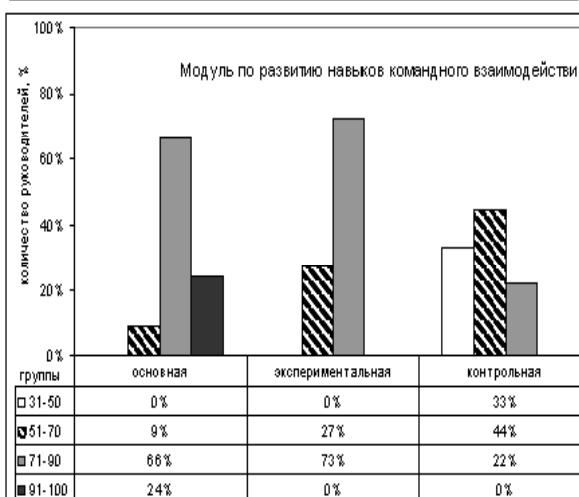
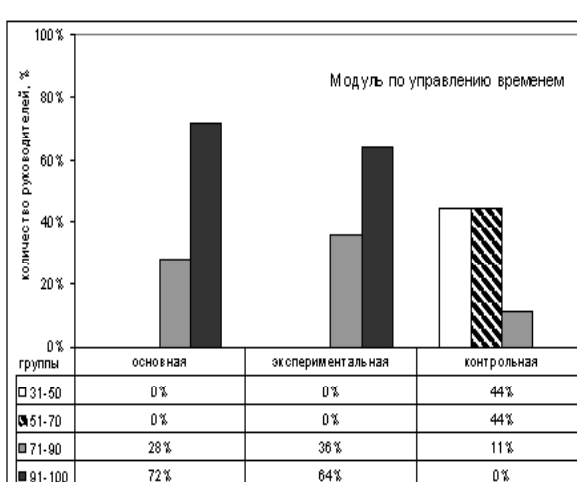
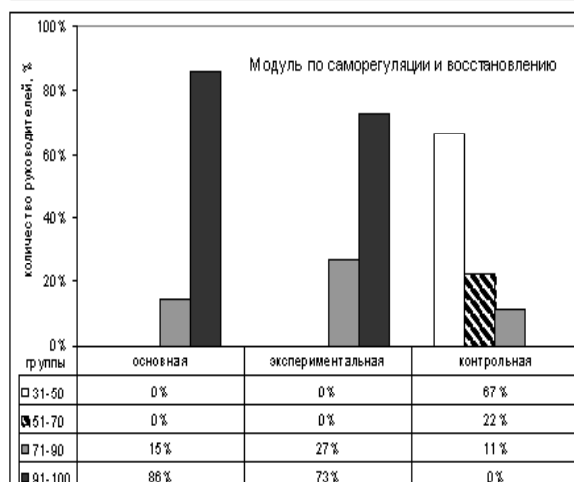
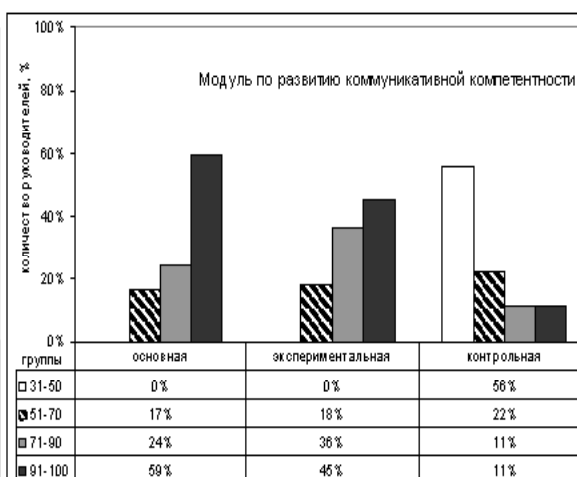
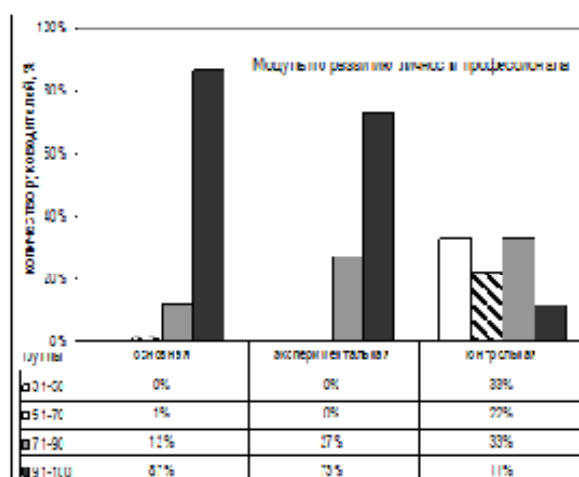
Рис. 3. Динамика когнитивного компонента в экспериментальной группе

Сопоставляя полученные данные в контрольной, экспериментальной и основной группе участников, можно увидеть, что результаты развития когнитивного компонента у руководителей, принявших участие в формирующем эксперименте, близки к тем, что получены в экспериментальной группе по каждому модулю тренинга. В то же время и те и другие результаты значительно отличаются от результатов, полученных на выборке руководителей, не участвовавших в эксперименте (контрольная группа). Таким образом, мы можем признать положительное влияние модульного тренинга на формирование когнитивного аспекта компетентности большей части участников. Все знания, приобретаемые в процессе тренинга, а также в дистанционном обучении, на форумах и семинарах, позволяют руководителям решать повседневные управленческие и



психологические задачи на качественно более высоком уровне. В то же время знания являются базисом для формирования навыков и умений руководителей, а также других аспектов компетенций, поэтому положительная динамика когнитивного аспекта показывает яркое изменение в структуре компетентности, которое, вероятно, позитивно скажется и на других её аспектах.

**Результаты развития когнитивного компонента компетентности** в основной (497 человек), контрольной (20 человек) и экспериментальной (20 человек) группе исследования.



Третьим параметром в модели оценки является **самооценка** руководителя, направленная на выявление уровня развития **компетентности** и степени интегрированности отдельных параметров компетенций в единую структуру личности.

Динамика самооценок психологической компетентности до и после проведения модульного тренинга представляет собой следующее распределение (рис. 4):

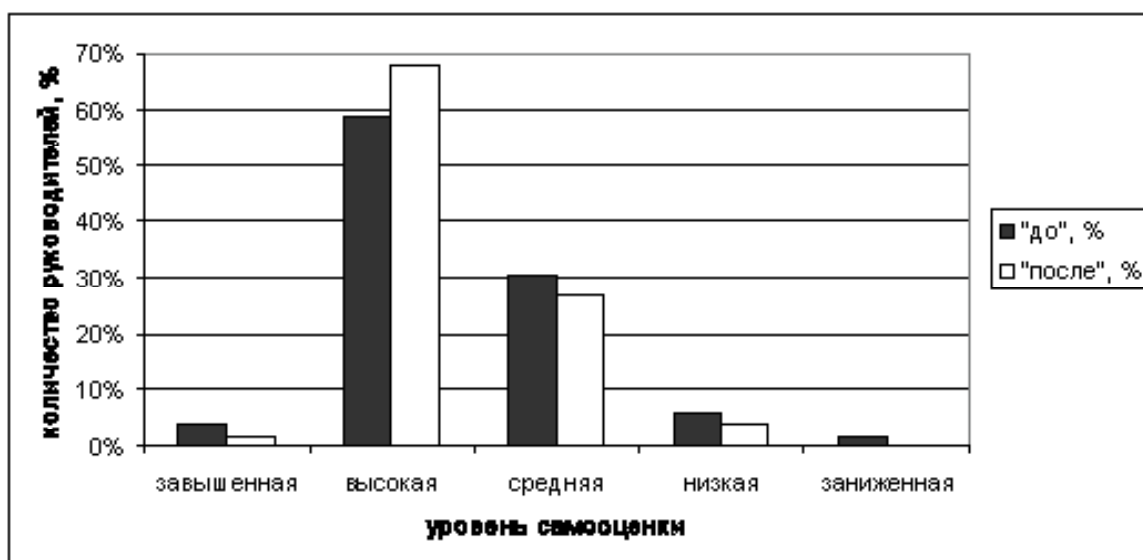


Рис. 4. Динамика самооценок психологической компетентности «до» и «после» проведения модульного обучения

Основным изменением, произошедшим в самооценках руководителей, является полное исчезновение заниженных самооценок и снижение (в 3 раза) количества завышенных самооценок. По этим данным можно сделать выводы о том, что тренинг помогает участникам адекватно взглянуть на управленческие процессы, а также свою собственную роль в них, и сделать выводы о качестве своей управленческой деятельности. Другими словами, руководители начинают более реально давать оценку своим способностям, знаниям, навыкам. Людям с заниженной самооценкой тренинг помогает обрести уверенность за счёт приобретения новых знаний, сравнения себя с другими людьми, обучение через подражание более сильным руководителям, присутствующим на тренинге, и т. д. Люди с завышенной самооценкой, наоборот, имеют возможность подвергнуть критике свою компетентность, увидеть свои слабые стороны. Причём происходит это в одних и тех же процессах: лекционные блоки позволяют и тем, и другим увидеть, что они чего-то не знают, не умеют, но при этом обогатиться знаниями, сделать акцент на развитии и использовании этих знаний на практике. Ролевые и деловые игры дают возможность в условиях реальных ситуаций заметить особенности своего поведения глазами других людей (или просто видеорекамеры, которая порой даёт более суровую оценку, чем другие участники), применить полученные знания, обменяться опытом с другими людьми.

Интересно, что устные комментарии участников, отражающие отдельные аспекты самооценки руководителей, могут значительно варьироваться в течение всего тренинга и, в том числе, отдельных его модулей. Руководители могут давать себе и совершенно негативные оценки, ошибаясь, как им кажется, в простых заданиях или обсуждениях, и хвалить себя, когда справляются со сложными заданиями. Это вдвойне затрудняет работу по исследованию изменений, происходящих в самооценке руководителей. Являясь динамичной, реактивной, самооценка претерпевает различные воздействия в ходе всего тренинга, целью которого является такое преобразование личности, которое бы позволило говорить о высокой компетентности руководителей. Общее рассмотрение изменений в уровне самооценок руководителей показывает тенденцию к высоким оценкам и уход от неадекватного самооценивания: заниженные и завышенные оценки исчезают.

Обратимся к гендерным особенностям и проанализируем, отличается ли мужской взгляд на формирование собственной компетентности от женского до проведения тренинга и после его окончания (рис. 5):

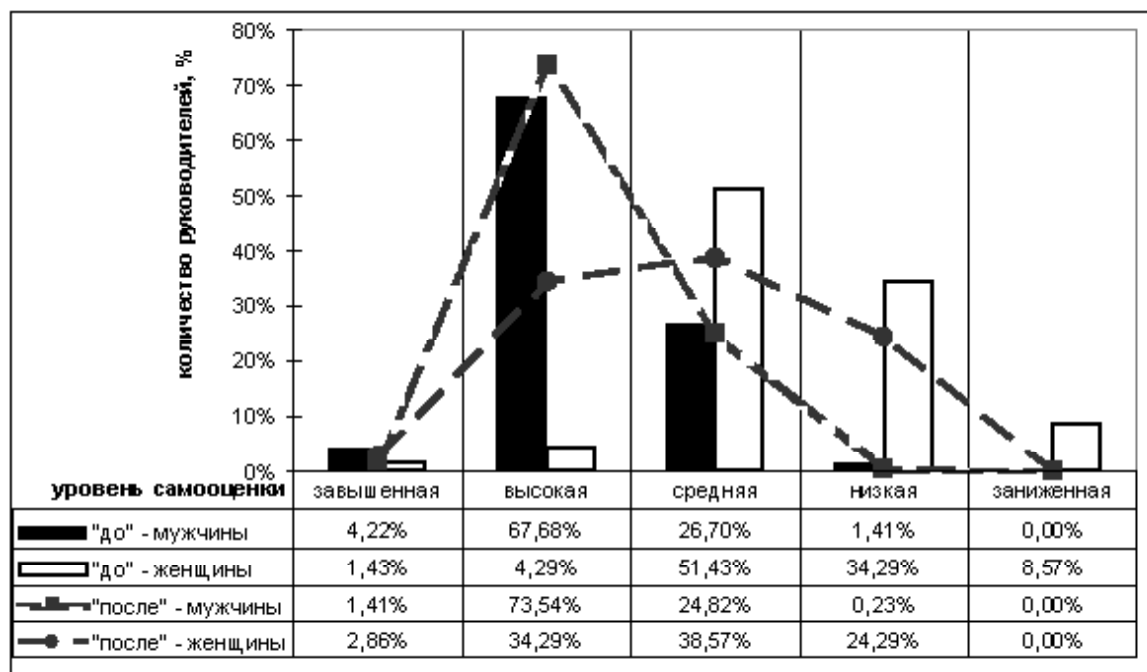


Рис. 5. Гендерные особенности в динамике самооценки до и после проведения модульного обучения

При построении графика за 100 % принято общее количество мужчин (100 %) и общее количество женщин (100 %) без объединения, таким образом, мы можем рассматривать эти две группы как отдельные и отслеживать происходящие внутри них изменения.

Самое основное, что бросается в глаза уже при беглом анализе, – это абсолютно различные темпы изменений в самооценке. Выше мы уже высказывали мысль о том, что самооценка женщин более подвижна, чем мужчин. Похоже, что данный график также подтверждает эту мысль: изменения, произошедшие в самооценках у женщин, более заметны, нежели у мужчин, которые, напротив,

демонстрируют, скорее, стабильность (уменьшилось количество завышенных и низких самооценок в пользу высоких). В то же время общая тенденция в гендерных различиях остаётся сохранной: мужчины показывают более высокие самооценки своей компетентности и её элементов, нежели женщины, несмотря на то, что после проведения тренинга картина самооценок женщин-руководителей существенно изменилась в лучшую сторону.

Подводя итоги, мы можем говорить о том, что зафиксированы позитивные изменения в динамике психологической компетентности руководителей по всем параметрам модели Д. Киркпатрика: это и высокие оценки приобретённого опыта в ходе тренинга, и объективные данные среза знаний (оценка когнитивного компонента компетентности), и данные самооценок руководителей. Все эти три показателя, не сводимые к общему знаменателю, отражают значимое влияние модульного тренинга на формирование компетентности руководителя, что даёт руководителю уверенность и возможность оценивать себя на объективно высоком уровне.

## Список литературы

1. Андреев, А. Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А. Л. Андреев // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19–27.
2. Байденко, В. И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) / В. И. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3–13.
3. Болотов, В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
4. Борисова, Е. А. Критерии оценок много – модель компетенций одна / Е. А. Борисова // Служба кадров и персонал. – 2005. – № 12. – С. 18–23.
5. Геранюшкина, Г. П. Особенности технологии ассессмент-центров / Г. П. Геранюшкина // Сибирский психологический журнал. – 2005. – № 21. – С. 16–22.
6. Гунзунова, Б. А. Профессиональная компетентность в управленческой деятельности / Б. А. Гунзунова, Т. Н. Кузнецова // Экономическая психология: актуальные теоретические и прикладные проблемы : Мат-лы десятой юбилейной междунар. науч.-практ. конф. / под общ. ред. д-ра психол. наук, проф. Карнышева А. Д. – Иркутск: изд-во БГУЭП, 2009. – С. 183–188.
7. Зеер, З. Ф. Компетентностный подход к образованию / З. Ф. Зеер // Образование и наука. – 2005. – № 3. – С. 27–40.
8. Иванова, Е. М. Аналитическая профиограмма как средство обеспечения профессиональной диагностики кадров / Е. М. Иванова // Вестник Московского университета. Сер. 14. – 1988. – № 3. – С. 13–20.
9. Михайлова, Л. Л. Место компетентностного подхода в образовании, его инновационность и традиции / Л. Л. Михайлова // Психология в экономике и управлении. – 2010. – № 1 (3) – С. 98–103.
10. Михайлова, Л. Л. Оценка уровня развития психологической компетентности руководителя / Л. Л. Михайлова // Известия Иркутской государственной экономической академии. – 2010. – № 4. – С. 178–181.
11. Терехова, Т. А. Ассессмент-центр как метод оценки компетентности руководителя : монография / Т. А. Терехова, Л. Л. Михайлова. – Иркутск: изд-во БГУЭП. – 2011. – 206 с.

## Assessment of Psychological Competence of the Head With the Help of Modular Training

**T. A. Terekhova**

*Irkutsk State University, Irkutsk*

**Abstract:** *The article presents the practical aspect of the formation of psychological competence of the head with the help of modular training. The training program within the modular competence approach is constructed, the key feature of which are the problems and tasks from the real production and management activities of the Manager.*

**Keywords:** *psychological competence of the head, competence-based, modular training, formative experiment.*

**Терехова  
Татьяна Александровна**

*доктор психологических наук,  
профессор*

*Иркутский государственный уни-  
верситет*

*664003, г. Иркутск, ул. К. Маркса, 1*

*тел.: 8(3952)426417*

*e-mail: terehovata@mail.ru*

**Terekhova  
Tatiana Aleksandrovna**

*Doctor of Sciences (Psychology),  
Professor, Department of General  
Psychology*

*Irkutsk State University*

*1, K. Marx St, Irkutsk, 664003*

*tel.: 8(3952)426417*

*e-mail: terehovata@mail.ru*



## Исследование смысловой реальности современных студентов

**М. В. Большедворская**

*Иркутский государственный университет, г. Иркутск*

### Аннотация.

*В статье систематизируются данные теоретических исследований феноменов «смысл» и «смысловая реальность», методики измерения смысловой реальности человека. Проанализированы данные эмпирического исследования смысловой реальности студентов вуза. Сделан вывод о смысловой реальности молодёжи (студентов) посредством определения степени осмысленности жизни, локус-контроля, смысловых жизненных ориентаций, ценностей личности.*

### Ключевые слова:

*смысл, смысловая реальность, молодёжь, студенты.*

Дата поступления  
статьи в редакцию:  
30 ноября 2017 г.

Российское общество, как и весь мир, переживает времена перемен. Перемены касаются всех сфер общества: экономической, технологической, образовательной, политической. Соответственно, подготовка обучающихся к жизни в меняющемся обществе требует развития новой смысловой реальности. Смысловая реальность – сложная многокомпонентная система, включающая в себя различные элементы личности: личностные мотивы, смысловые установки, диспозиции личности, личностные конструкты, личностные смыслы и личностные ценности. Система образования является одним из социальных институтов, обеспечивающих развитие личности. Современные студенты – будущее страны, и сегодня важно подготовить их к участию в экономических, социальных, политических процессах страны в будущем. Начальным этапом процесса формирования личностных мотивов, смысловых установок, диспозиций личности, личностных конструктов, личностных смыслов и личностных ценностей является диагностика этих компонентов.

Цель исследования – систематизировать накопленный опыт исследований смысла, смысловой реальности и исследовать смысловую реальность современных студентов высшего учебного заведения.

Задачи исследования: проанализировать изучение феноменов «смысл», «смысловая реальность» в психологии; дать характеристику понятия «смысловая реальность»; провести анализ смысловой реальности современных студентов вуза.

Методологию исследования составили: принцип системной детерминации развития личности (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев), положения экзистенциальной и гуманистической психологии о личностном смысле как центральном звене структуры личности (В. Франкл, Дж. Келли, Р. Мэй и др.), деятельностный подход (А. Н. Леонтьев, Д. А. Леонтьев, А. Г. Асмолов, Е. С. Мазур и др.), основу развития личности составляет деятельность, определённая смыслами, одновременно смысловая реальность формируется методом проб и ошибок в личностной деятельности.

Научная новизна исследования. На основе анализа и синтеза классических и современных исследований феномена «смысловая реальность» дано определение понятия; эмпирическим путём с использованием классических методов психометрического подхода (тест «Смыслоразностные ориентации» Д. А. Леонтьева, методика «Ценностные ориентации» (М. Рокич) выявлена смысловая реальность современных студентов вуза.

Теоретическая и практическая значимость. Материалы исследования могут быть использованы преподавателями для подготовки теоретических и практических занятий, диагностики смысловой реальности студентов и организации учебного и воспитательного процесса.

Смысловая реальность является предметом изучения многих социальных наук, наблюдается комплексный подход. Смысловая реальность – сложная многокомпонентная система, включающая различные элементы личности: личностные мотивы, смысловые установки, диспозиции личности, личностные конструкты, личностные смыслы и личностные ценности. Каждый из элементов, в свою очередь, является многокомпонентным и сложным, что и вызывает определённую сложность изучения явления «смысловая реальность» как в теоретическом, так и в практическом аспекте.

Понятия «смысл», «смысловая реальность» исследовались в отечественной и зарубежной науке.

Дефиниция «смысл жизни» является предметом изучения философии и определяется как «высшая ценность человеческого существования, выраженная в форме конечной цели, которой подчинены все частные интересы и потребности человека» [15]. Философия выделяет три главных подхода: а) смысл жизни – в самой жизни; б) смысл жизни в изменении мира, опираясь на справедливость; в) смысл жизни создаётся человеком. Последний подход сочетается с психологическим подходом к изучению понятия. З. Фрейд впервые ввёл понятие «смысл» в категориальный аппарат психологии. «Согласно Фрейду, люди живут в субъективном мире чувств, эмоций, ощущений и смыслов. Рассматривая «внутренний мир» индивидуума как важную часть личности, он считал его также и причиной других явлений – объективных состояний типа психических травм, случаев подавления или вытеснения, а также универсальных человеческих побуждений» [19]. В. Франкл [18] утверждает, что смысл не наследуется, его нельзя дать, смысл можно только найти самостоятельно. Смысл нельзя передать, как и нельзя научить ценностям, их можно только пережить. Согласно

теории Р. Мэя [14], смысл – это определяющий компонент личности. Существует социальная смысловая матрица, из которой человек формирует индивидуальную смысловую матрицу. Сформированная матрица индивида позволяет воспринимать матрицы других, саморазвиваться. «Поиск смысла – врождённое качество личности», – утверждал С. Мадди [13]. Виды потребностей человека: биологические, социальные и психологические. Психологические – потребности в суждении, воображении и символизации. Личность с развитыми психологическими способностями может принимать самостоятельные решения, брать на себя ответственность за свою собственную жизнь, ориентирована на смысл. Опыт человека (феноменальное поле) [16] всегда является индивидуальным, особенным, неповторимым и направлен на восприятие мира. Ситуация, когда субъективное восприятие окружающего мира человеком и сама объективная реальность совпадают, называется конгруэнтностью. Высокая степень конгруэнтности помогает индивиду успешнее функционировать в обществе. Смысловые образования, согласно Е. С. Мазур, выполняют роль контролёров побуждений, поведения, активности, деятельности, т. е. служат регуляторами поведения. На смысловые образования опираются при управлении жизнью (целеполагании, планировании, принятии решения). Это глубинные образования личности, и не поддаются непосредственному произвольному контролю, в отличие от знаний, умений, навыков [12]. Б. С. Братусь считает, что смысловые образования являют собой сплав интеллектуальных и эмоциональных процессов» [2]. Л. С. Выготский [3; 4] первоначально рассматривал понятие «смысл» в психолингвистическом аспекте «значение – смысл». Смысл слова возникает в сознании благодаря слову. Смысл может быть отделён от слова. В более поздних исследованиях Л. С. Выготский рассматривал смысл в системе сознания. Учёный ввёл понятие «смысловое поле» – ситуация поведения, осмысление ситуации влечёт изменение смыслового поля и действий. Также он впервые усмотрел зависимость смысла от мотива: смысл слова зависит от мотива.

А. Н. Леонтьев [10] ввёл понятие «личностный смысл». Личностный смысл – субъективно воспринимаемая значимость предметов. При этом мера осознанности истинного смысла может быть различна. Она определяется обнаружением связей данного предмета с мотивами, потребностями и ценностями индивида. При этом возможно изменение конкретного содержания личностного смысла за счёт включения его в другой, мотивационный, контекст. По мнению А. Г. Асмолова [1], личностный смысл отражает отношения индивида к действительности, это совокупность чувственного и эмоционального интеллекта. В системе регуляции поведения человека личностный смысл – основа, фундамент, основополагающее явление. Д. А. Леонтьев «личностный смысл» интерпретирует следующим образом: «1) смысл связывает субъекта с действительностью и порождается реальными отношениями; 2) источником смыслообразования выступают потребности и мотивы; 3) смысл действен (имеется в виду регуляция деятельности); 4) смысловые образования формируются и существуют в системе; 5) смыслы порождаются и изменяются в деятельности, в которой только и реализуются реальные жизненные отношения субъекта» [11, с. 104].

Итак, поиск смысла жизни является врождённым качеством, но создаётся самим человеком, не наследуется, этому нельзя научить, смысл жизни мож-

но найти только самостоятельно, смысл формируется на основе социального опыта (социальной смысловой матрицы) и, если субъективный опыт совпадает с объективной реальностью, то сформированное конгруэнтное поведение позволяет социализации в обществе, смысл может меняться и выражается в поведении.

Личностный смысл – основа поведения, источниками являются мотивы, потребности, ценности личности; меняется при включении в другой контекст; включает интеллектуальный и эмоциональный интеллект.

В рамках нашего исследования смысловой реальности современных студентов вуза философский и психологический подход «смысл жизни создаётся человеком» является фундаментальным и системообразующим.

Изучение понятия «смысловая реальность» не имеет такой истории, как изучение понятия «смысл». Предварительно систематизируем компоненты смысловой реальности и их взаимоотношения друг с другом. Психологические словари не дают определения термина «смысловая реальность», в своём исследовании будем опираться на дефиницию Р. Гарифуллина: «Смысловая реальность – это совокупность различных составляющих смысловой структуры личности, не имеющих иерархии, которые в зависимости от своей устойчивости и динамики, перетекая друг в друга, превращаются в мотивы, смысловые установки, диспозиции, конструкторы и, наконец, личностные смыслы» [5]. Д. А. Леонтьев кроме личностного смысла, смысловых установок, мотива, смысловых диспозиций, смыслового конструктора включает ещё и личностные ценности. Личностные ценности – система ценностей (материальных, духовных, нравственных, эстетических и др.), которыми руководствуется человек в своей жизни [11]. Д. А. Леонтьев конкретизировал определение элементов смысловой реальности в рамках теории смысла. Личностный смысл проявляется в трансформации объективной реальности в образы. Смысловая установка – стабилизирует деятельность, помогает избежать отклоняющегося поведения. Мотив проявляется в направленной деятельности и имеет смысловую природу. Диспозиция – сохранение отношения к объекту после завершения деятельности. Смысловой конструктор – самостоятельный элемент смысловой реальности. Конструкторы человека отличают его от других, у каждого человека своя система иерархии конструкторов, конструкторы дихотомичны, не являются универсальными и ограничены в своём применении, изменяемы во времени [9]. Личностная ценность – источник образования смысла, мотива, базирующаяся на социальном опыте, культуре.

Следовательно, смысловая реальность включает в себя компоненты: мотивы, смысловые установки, диспозиции, конструкторы, личностные смыслы, личностные ценности. Компоненты смысловой реальности находятся во взаимосвязи, дополняют друг друга, проявляются в деятельности субъекта, принятии решений, не иерархичны и изменяются в течение жизни.

Изучая смысловую реальность в динамическом аспекте, Д. А. Леонтьев выделил «...три вида таких процессов: смыслообразование, представляющее собой переход или перенос смысла на новый носитель, смылоосознание, представляющее собой изменение смысла и, более широко, изменение направления смыслообразования за счёт рефлексивного расширения смыслозадающего контекста, и смыслостроительство, представляющее собой внутреннюю



критическую перестройку смысла при столкновении с реальностью или иным смысловым миром, ставящим под сомнение имевшийся смысл» [11, с. 366]. Н. А. Савченко, систематизируя данные об исследовании предельной смысловой реальности, пришла к выводам: а) развитие человека происходит в борьбе противоположных феноменов «жизнь» – «смерть», «бесконечность» – «конечность», «добро» – «зло» и т. п.; б) дихотомичность жизни определяет мировоззрение человека, определяет характер ценностей, потребностей; в) первая часть антагонистических пар считается желательной, приоритетной, а вторая часть – негативная, которую следует избегать и контролировать [17].

На наш взгляд, смысловая реальность человека на основе конструктов как оценочной системы индивида; установок как неосознанного психологического состояния, внутреннего личного качества; личностных ценностей проходит 5 уровней формирования: 1-й уровень – ситуативные, неустойчивые смыслы; 2-й уровень – устойчивые, личностно произвольные, но не всегда осознанные смысловые содержания; 3-й уровень – смысловые ориентации; мотивы, не всегда воплощённые в деятельность; 4-й уровень – смысловые установки – осознанные, реально действующие мотивы; 5-й уровень – сохранение отношения к объекту после завершения деятельности. Соответственно, компоненты смысловой реальности в динамике схематично могут быть выстроены следующим образом: конструкт – установка – ценность – смысл – мотив – диспозиция.

Итак, смысловая реальность – это совокупность мотивов, смысловых установок, диспозиций, конструктов, личностных смыслов, личностных ценностей; эти составляющие являются однопорядковыми, перетекающими друг в друга и характеризующимися динамичностью и устойчивостью.

Когда анализируется феномен «смысловая реальность», то нельзя забывать, что человек может и заблуждаться, и искать не только смысл жизни, смысл истины, но и попасть в систему заблуждений, иллюзий. В этом случае у человека формируется хаос, который становится смыслом [5; 6; 7]. Но иллюзии могут привести человека и к вынашиванию творческих идей, новых смыслов, способствующих личностному росту.

Исследование феномена «смысловая реальность» представляет определённую сложность в силу своей многокомпонентности и неоднозначности. Методология и методы исследования описаны А. Д. Леонтьевым [11], выделены основные направления изучения смысловой реальности: экспериментальное; психометрическое; проективное; психо-семантическое; качественно-феноменологическое.

Экспериментальное и психометрическое направления являются количественными измерениями. Проективное, психо-семантическое, качественно-феноменологическое – субъективные качественные направления изучения смысловой реальности. Возможные методы исследования ценностно-смысловой сферы личности [8] содержатся в таблице (табл. 1).

Проективный подход, который может быть представлен тематическим апперцептивным тестом Г. Мюррея и методикой И. Л. Соломина «Жизненный путь», другими проективными методиками (незавершённое предложение, рисуночный тест и др.), позволяет определить отношение человека к своей жизни, индивидуальный образ мира человека. Жизненные смыслы способствуют индивидуальному восприятию мира, поэтому, изучив мировоззрение челове-



ка, отношение к себе позволяет уяснить жизненные смыслы. Психосемантический подход (методы – психосемантический дифференциал, репертуарные решётки) позволяет понять смыслы человека в контексте его жизненных отношений. Феноменологические методы (методика предельных смыслов, «психологическая автобиография» и др.) позволяют осознать свою жизнь и далее простоять траекторию саморазвития.

Таблица 1

## Методы исследования ценностно-смысловой сферы личности

| Объективное, количественное измерение |                                                                             |                                                                                         | Субъективное, качественное описание |                                                              |                                                                                     |
|---------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| Подход                                | Методика                                                                    | Назначение                                                                              | Подход                              | Методика                                                     | Возможности                                                                         |
| психометрический                      | Тест смысловых жизненных ориентаций (СЖО) Д. А. Леонтьева                   | Определение степени осмысленности жизни, смысловых жизненных ориентаций, locus-контроля | проективный                         | Тематический интерцептивный тест Г. Моррея (TAT)             | Применение жизненных смыслов на основе анализа индивидуального образа мира человека |
|                                       | Тест жизнестойкости С. Мадди в адаптации Д. А. Леонтьева, В. Н. Рассказовой | Определение степени выраженности жизнестойкости и ее компонентов                        |                                     | Методика рисовочных метафор «Жизненный путь» И. Л. Соломина  | Описание представлений человека о своей жизни и отношения к ней                     |
|                                       | Опросник терминальных ценностей И. Г. Сенина                                | Исследование значимости жизненных сфер и степени реализации ценностей в этих сферах     | психосемантический                  | Семантический дифференциал                                   | Анализ коннотаций, эмоционального отношения к объектам реальности                   |
|                                       | «Ценностные ориентации» М. Рокича                                           | Исследование иерархии ценностей личности                                                |                                     | Репертуарные решётки с заданными конструктами                | Исследование ценностного спектра                                                    |
|                                       | Опросник Шварца                                                             | Изучение структуры ценностей личности                                                   | феноменологический                  | «Психологическая автобиография» Е. Ю. Коржовой               | Описание внутренней картины жизненного пути                                         |
|                                       |                                                                             |                                                                                         |                                     | Методика предельных смыслов (Д. А. Леонтьев, М. А. Филонова) | Изучение смыслов через их отражение в индивидуальном мировоззрении                  |

В рамках исследования используются методики психометрического подхода, позволяющие количественно измерить смысловую реальность субъекта. Количественное измерение можно провести с помощью методик: тест смысло-жизненных ориентаций Д. А. Леонтьева, тест жизнестойкости С. Мадди в адаптации Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой, тест М. Рокича, опросник терминальных ценностей и т. п. Исследование позволяет установить локус-контроля личности, ценностных ориентаций, значимость жизненных сфер, степень жизнестойкости, степень осмысленности жизни, которые, в свою очередь, являются элементами смысловой реальности индивида.

В соответствии с целью исследования (выяснить, какими ценностными ориентациями, смыслами руководствуются современные молодые люди) использовались методики: тест «Смысло-жизненные ориентации» (Д. А. Леонтьев), методика «Ценностные ориентации» (М. Рокич). Применение методов можно обосновать следующим образом: определение степени осмысленности жизни, локус-контроля, смысловых жизненных ориентаций, ценностей личности позволит понять смысловую реальность личности в контексте «конструкт – установка – ценность – смысл», мотивы как планы поведения, определяющие направленность активности индивида и диспозиции как восприятие условий деятельности избранные методики установить не позволяют.

Выборку исследования представляют студенты Иркутского государственного университета в возрасте 18–20 лет (28 человек): 25 – девушек, 3 – юноши, средний возраст – 18,5 года. Согласно международной классификации такой возраст называется молодостью и является важным этапом развития умственных способностей, становления самосознания и смысловой реальности. В период молодости деятельность человека достигает значительного прогресса в общественной, производственной и личной сферах. Молодости присущ оптимизм: человек уже начал действовать в плане осуществления своих идеалов и жизненных целей, он трудится над утверждением своего человеческого предназначения. Бывают, конечно, и трудности, но они не кажутся непреодолимыми. Минуты отчаяния, сомнения, неуверенности кратковременны и проходят в бурном потоке жизни, в процессе освоения всё новых и новых возможностей.

Результаты тестирования по методике СЖО Д. А. Леонтьева представлены в таблице и на рисунке (табл. 2; рис. 1). Тест позволяет понять, насколько гармонично развивается личность во временном восприятии, где находится смысл жизни человека: в прошлом, будущем, настоящем.

Таблица 2

## Результаты тестирования по методике СЖО Д. А. Леонтьева

| Субшкала               | Максимальное значение | Среднее значение | Стандартные отклонения |
|------------------------|-----------------------|------------------|------------------------|
| Цели в жизни           | 42                    | 30               | 3                      |
| Процесс жизни          | 42                    | 30               | 4                      |
| Результативность жизни | 35                    | 25               | 3                      |
| Локус-контроля – Я     | 28                    | 21               | 2                      |
| Локус-контроля – жизнь | 42                    | 27               | 4                      |
| Общий показатель ОЖ    | 189                   | 99               | 10                     |

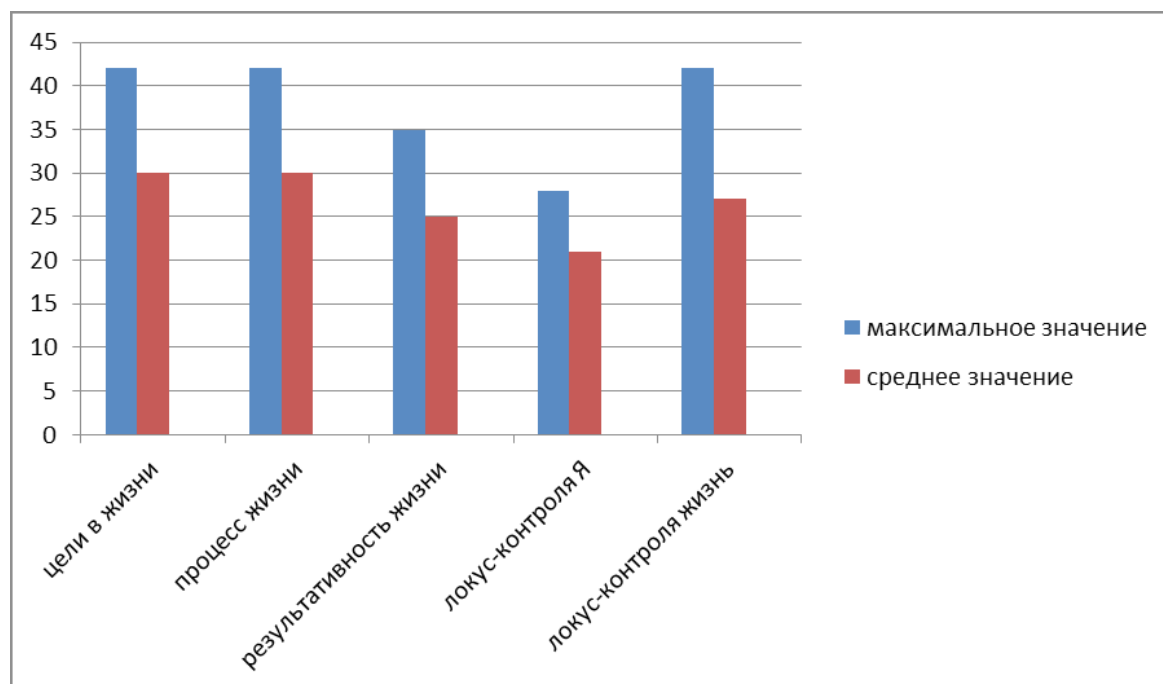


Рис. 1. Результаты тестирования по методике СЖО Д. А. Леонтьева

По всем шкалам значения выше среднего и характеризуют респондентов как целеустремлённых, позитивно оценивающих как прошлое, настоящее, так и будущее, способных к планированию своих действий, осознающих, что завтра начинается сегодня. Себя студенты воспринимают как самодостаточную, сильную личность, способную контролировать свою жизнь, умеющую принимать решения. Средний уровень осмысленности жизни свидетельствует об обозначении своей жизни как имеющей определённый смысл, но находящийся в процессе становления.

Для выявления ценностных ориентаций использовалась методика М. Рокича. Результаты исследования терминальных ценностей представлены в таблице и на рисунке (табл. 3; рис. 2).

Таблица 3

### Результаты исследования терминальных ценностей, в процентах

| №  | Ценности                           | Итого        |
|----|------------------------------------|--------------|
| 1  | Активная деятельная жизнь          | 8,74         |
| 2  | Жизненная мудрость                 | 9,31         |
| 3  | Здоровье                           | 2,31         |
| 4  | Интересная работа                  | 6,87         |
| 5  | <b>Красота природы и искусства</b> | <b>15,50</b> |
| 6  | Любовь                             | 6,62         |
| 7  | Материально обеспеченная жизнь     | 7,38         |
| 8  | Наличие хороших и верных друзей    | 7,50         |
| 9  | <b>Общественное призвание</b>      | <b>10,18</b> |
| 10 | <b>Познание</b>                    | <b>10,87</b> |
| 11 | <b>Продуктивная жизнь</b>          | <b>11,31</b> |
| 12 | Развитие                           | 8,75         |
| 13 | <b>Развлечения</b>                 | <b>13,31</b> |

|    |                           |              |
|----|---------------------------|--------------|
| 14 | Свобода                   | 8,82         |
| 15 | Счастливая семейная жизнь | 7,50         |
| 16 | <b>Счастье других</b>     | <b>14,31</b> |
| 17 | <b>Творчество</b>         | <b>13,56</b> |
| 18 | Уверенность в себе        | 8,75         |

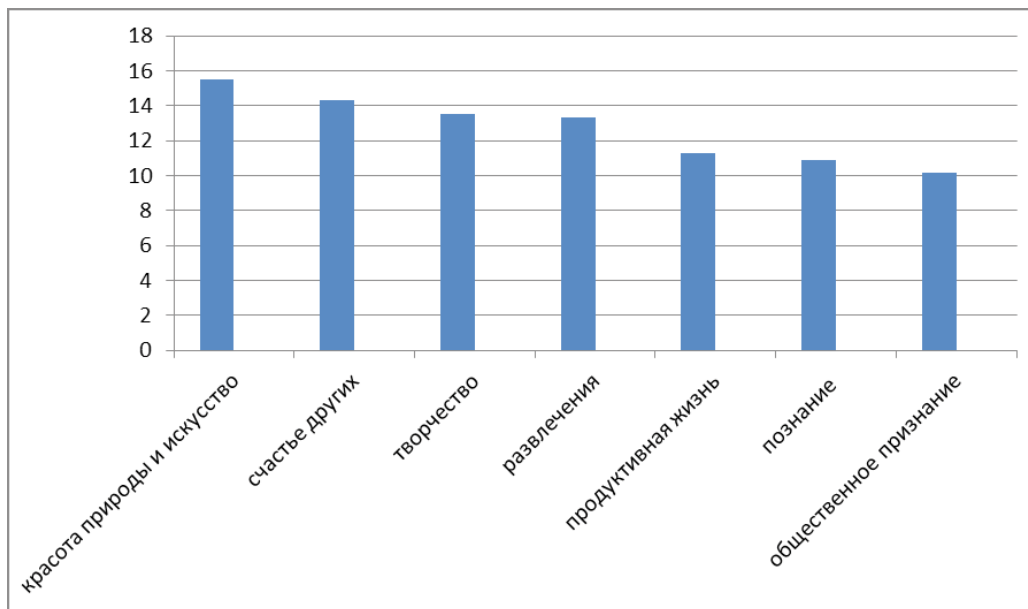


Рис. 2. Результаты исследования терминальных ценностей, в процентах

Испытуемые ранжировали терминальные ценности в следующем порядке: красота природы и искусства (переживание прекрасного в природе и искусстве); счастье других (благополучие, развитие и совершенствование других людей, всего народа, человечества в целом); творчество (возможность творческой деятельности); развлечения (приятное, необременительное времяпрепровождение, отсутствие обязанностей); продуктивная жизнь (максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей); познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры; интеллектуальное развитие); общественное признание (уважение окружающих, коллектива).

Современное студенчество ценит красоту во всех её проявлениях, благополучие, творческий подход, развлечения, гедонический образ жизни, в то же время возможность продуктивной жизни, расширения кругозора, интеллектуального развития; желает общественного признания. Следовательно, можем предположить, что студенты как представители молодого поколения желают учиться, жить продуктивно, но легко, творчески, развлекаясь, необременительно. А это уже новый запрос на изменение процесса обучения современных студентов. Традиционное обучение в режиме: лекция – семинар, практическая работа – зачёт – уходит в прошлое, студентов необходимо вовлекать в образовательный процесс как творческий процесс, способствующий становлению личности, специалиста.

Инструментальные ценности также представлены 18 ценностями, результаты представлены в таблице и на рисунке (табл. 4; рис. 3).

Таблица 4

## Результаты исследования инструментальных ценностей, в процентах

| №  | Инструментальные ценности                             | Итого        |
|----|-------------------------------------------------------|--------------|
| 1  | Аккуратность                                          | 4,68         |
| 2  | Воспитанность                                         | 3,43         |
| 3  | <b>Высокие запросы</b>                                | <b>12,62</b> |
| 4  | Жизнерадостность                                      | 8,81         |
| 5  | Исполнительность                                      | 7,87         |
| 6  | <b>Независимость</b>                                  | <b>10,00</b> |
| 7  | <b>Непримиримость к недостаткам в себе и других</b>   | <b>14,25</b> |
| 8  | Образованность                                        | 5,25         |
| 9  | Ответственность                                       | 7,93         |
| 10 | <b>Рационализм</b>                                    | <b>12,06</b> |
| 11 | Самоконтроль                                          | 8,00         |
| 12 | <b>Смелость в отстаивании своего мнения, взглядов</b> | <b>12,56</b> |
| 13 | <b>Твёрдая воля</b>                                   | <b>10,56</b> |
| 14 | <b>Терпимость</b>                                     | <b>9,56</b>  |
| 15 | <b>Широта взглядов</b>                                | <b>12,93</b> |
| 16 | Честность                                             | 8,43         |
| 17 | <b>Эффективность в делах</b>                          | <b>11,75</b> |
| 18 | <b>Чуткость</b>                                       | <b>10,13</b> |

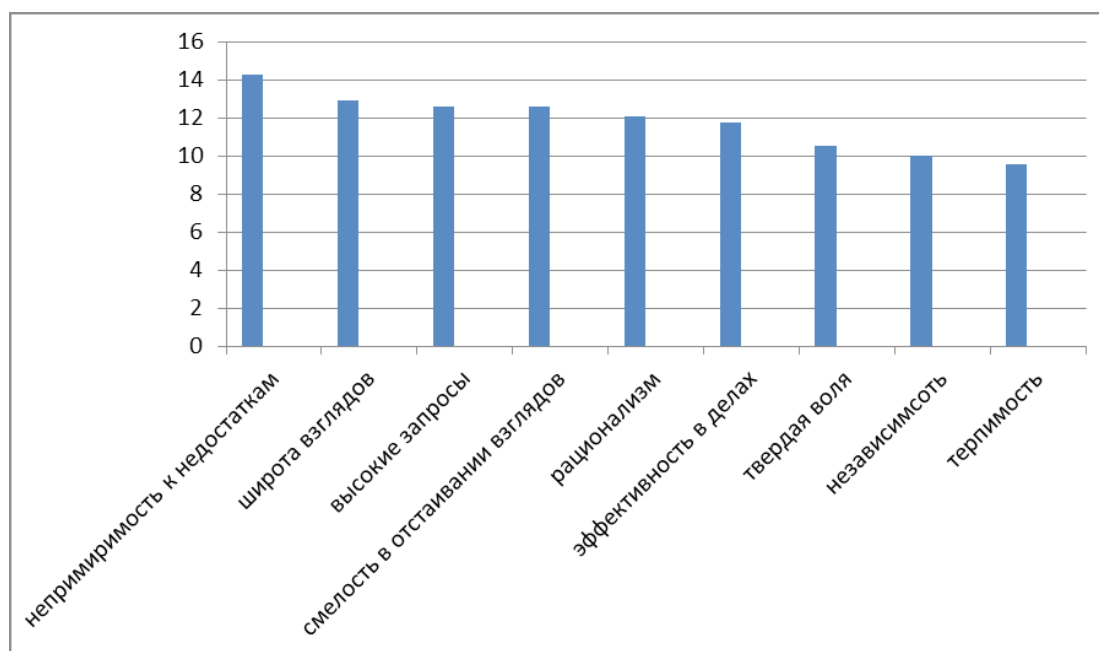


Рис. 3. Результаты исследования инструментальных ценностей, в процентах

По результатам исследования выбраны инструментальные ценности: непримиримость к недостаткам в себе и других; широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки); высокие запросы (высокие требования к жизни и высокие притязания); смелость в отстаивании своего мнения, взглядов; рационализм (умение здраво и логично мыс-



лить, принимать обдуманные, рациональные решения); эффективность в делах (трудолюбие, продуктивность в работе); чуткость (заботливость); твёрдая воля (умение преодолевать трудности), независимость (способность действовать самостоятельно, решительно); терпимость (способность к ненасильственному поведению).

Респонденты выступают требовательными участниками процесса взаимодействия с высокими притязаниями, непримиримы к недостаткам других (и своих тоже), что можно объяснить юношеским максимализмом, но уважают чужую точку зрения, терпимы к другому мнению, ценят рациональность, самостоятельность, независимость. Высокие оценки инструментальных ценностей: широта взглядов, высокие запросы, смелость, рационализм, эффективность, независимость и воля – позволяют предположить, что в процессе обучения студентов следует учитывать выявленные ценностные ориентации. Студенты процесс обучения видят с точки зрения рациональности и эффективности, а именно: получение максимума при минимуме затрат; они смелы и независимы в своих суждениях. Следовательно, это ещё раз подтверждает наше предположение о новом запросе на изменение процесса обучения.

Итак, смысловая реальность студентов высшего учебного заведения включает в себя ценности: красота природы и искусства; счастье других; творчество; развлечения; продуктивная жизнь; познания; общественное признание; непримиримость к недостаткам; широта взглядов; высокие запросы; смелость в отстаивании своего мнения, взглядов; рационализм; эффективность в делах; чуткость; независимость, толерантность. Современные студенты с оптимизмом смотрят в будущее, отличаются целеустремлённостью, удовлетворены жизнью, не жалеют о прошлом, убеждены во влиянии на жизненную ситуацию, готовы принять ответственность на себя за свою жизнь.

Следовательно, можно предположить, что студенты как представители молодого поколения желают учиться, жить продуктивно, но легко, творчески, развлекаясь, необременительно и эффективно. Соответственно, и процесс обучения современных студентов вуза должен меняться, следует применять эффективные методы (дистанционное обучение, онлайн-обучение и т. п.).

## Список литературы

1. Асмолов, А. Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа / А. Г. Асмолов. – М. : Смысл, 2001. – 416 с.
2. Братусь, Б. С. Аномалии личности / Б. С. Братусь. – М. : Мысль, 1988. – 304 с.
3. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982. – 504 с.
4. Выготский, Л. С. Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1956. – 518 с.
5. Гарифуллин, Р. Постмодернистская психология личности [Электронный ресурс] / Р. Гарифуллин // Пси-фактор : сайт. – URL: <http://psyfactor.org/lib/postmodern2.htm> (дата обращения: 12.12.2017).
6. Гарифуллин, Р. Р. Постмодернистская психология и понятие «смысл» / Р. Р. Гарифуллин // Основы постмодернистской психологии. – Казань : Бриг, 2015. – 196 с.
7. Гарифуллин, Р. Смысловой подход как теоретическая основа психокоррекции и

профилактики наркомании [Электронный ресурс] / Р. Гарифуллин. – URL: <http://2dip.su> (дата обращения: 24.12.2017).

8. Кавун, Л. В. Особенности обучения методам исследования ценностно-смысловой сферы при подготовке магистрантов-психологов к научной работе / Л. В. Кавун // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 3. – С. 141–145.

9. Келли, Дж. Психотерапия конструктивного альтернативизма: психология личностной модели / Дж. Келли // Техники консультирования и психотерапии. – М. : Апрель-пресс; Эксмо-пресс, – 2000. – С. 402–403.

10. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. М. : Политиздат, 1977. – 304 с.

11. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности [2-е, испр. изд.] / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2003. – 487 с.

12. Мазур, Е. С. Смысловая регуляция деятельности: на материале некоторых видов патологии: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Е. С. Мазур. – М., 1983. – 214 с.

13. Мадди, С. Теории личности. Сравнительный анализ / С. Мадди. – СПб. : Речь, 2002. – 539 с.

14. Мэй, Р. Искусство психологического консультирования. Как давать и обретать душевное здоровье / Р. Мэй. – М. : ЭКСМО-Пресс, Апрель-Пресс, 2002. – 256 с. – (Серия «Искусство консультирования»).

15. Некрасова, Н. А. Тематический философский словарь / Н. А. Некрасова, С. И. Некрасов, О. Г. Садикова. – М. : МГУ ПС (МИИТ), 2008. – 164 с.

16. Роджерс, К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Р. Роджерс. – М.: Прогресс, Универс, 1994. – 480 с.

17. Савченко, Н. А. Философско-психологическая проблема предельной смысловой реальности [Электронный ресурс] / Н. А. Савченко. – URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 12.01.2018).

18. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с. – (Серия «Библиотека зарубежной психологии»).

19. Утюганов, А. А. Теоретические и методологические основания изучения ценностно-смысловой сферы личности в современной психологии [Электронный ресурс] / А. А. Утюганов, П. Ю. Наумов. – URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 20.01.2018).



## Research of the Modern Student's the Conceptual Reality

**M. V. Bol'shedvorskaya**

*Irkutsk State University, Irkutsk*

**Abstract.** *The author organizes the data of theoretical research of the phenomena "sense" and "conceptual reality", methods of measuring the conceptual reality of a person. The data of empirical research on the high school students' conceptual reality is analyzed. A conclusion is made about the semantic reality of youth (students) by determining the degree of meaningfulness of life, the locus of control, the semantic life orientations, and the values of the individual.*

**Keywords:** *sense, conceptual reality, youth, students.*

**Большедворская  
Марина Владимировна**

*кандидат социологических наук,  
доцент*

*Иркутский государственный  
университет*

*664003, г. Иркутск, ул. Карла  
Маркса, 1*

*тел.: 8(3952)521065  
e-mail: zzz4013@mail.ru*

**Bol'shedvorskaya  
Marina Vladimirovna**

*Candidate of Sciences (Sociology),  
Associate Professor*

*Irkutsk State University*

*1 Karl Marx St, Irkutsk, 664003*

*tel.: 8(3952)521065  
e-mail: zzz4013@mail.ru*

УДК 374.23

## Психологические особенности участников команды КВН с разным опытом игры

**И. А. Сергеева***Иркутский государственный университет путей сообщения,  
г. Иркутск***К. В. Варыханова***Иркутский национальный исследовательский технический  
университет, г. Иркутск*

### Аннотация.

*В статье представлены эмпирические исследования психологических особенностей участников команд КВН с разным опытом игры. Выявлены различия в личностных чертах, доминирующей мотивации, уровне развития креативности респондентов. Показано, что участники КВН, имеющие опыт игры более 3 лет, характеризуются умением слаженно работать в команде, креативностью, а также способностью более глубоко понимать социальные проблемы и осознавать «границы» своего поведения, по сравнению с начинающими игроками. Начинающие игроки часто переоценивают себя и свои способности, не всегда могут контролировать эмоции и поведение и склонны к импульсивному принятию решений.*

### Ключевые слова:

*КВН, креативность, личность, мотивация, психологические особенности, самоактуализация, творческое мышление, юмор.*

Дата поступления  
статьи в редакцию:  
30 ноября 2017 г.

В настоящее время исследования, посвящённые феномену КВН («Клуб весёлых и находчивых»), в основном представлены в работах социологов, культурологов, филологов и педагогов. КВН рассматривается как современное социокультурное явление [2; 4; 7; 8]; как продукт массовой культуры [3]; как особое коммуникативное пространство, имеющее свои специфические характеристики [5]; как вид досуговой деятельности [6]. В театрализованной игровой форме он «выносит на поверхность» наиболее актуальные и острые проблемы

социальной реальности, оказывая мощное воздействие на широкую аудиторию посредством особого стиля юмора и восприятия жизни [5].

Определяя КВН как молодёжное движение, мы не можем не обратить внимание на специфические особенности его функционирования в студенческой среде, где оно является одной из форм социальной активности, консолидации групповых интересов молодых людей, механизмом развития лидерских качеств.

Интеллектуальный потенциал молодёжи и её способность к творчеству создают благоприятную почву для развития КВН-движения. Эта форма информационно-коммуникативного и игрового взаимодействия обоснованно считается школой для многих творческих профессий, так как даёт возможность для творческого самоосуществления и самореализации, формирует необходимые для профессиональной деятельности личностные качества. Сегодня на российском телевидении представлено большое количество программ и проектов, авторами, сценаристами, ведущими и участниками которых являются бывшие или действующие члены клуба.

КВН – это исключительно российский феномен, и за 50 лет своего существования, к сожалению, ещё не получил сколько-нибудь существенного психологического анализа как с точки зрения потенциала воздействия на формирование личностных особенностей игроков, так и в качестве специфической формы совместной творческой деятельности молодых людей.

Любую деятельность необходимо соотносить с личностью и рассматривать в тесной связи с ней [8]. В КВН приходят люди, обладающие чувством юмора, остроумием и ориентированные на творчество. Игрок КВН характеризуется не просто высоким уровнем креативности, но и особой жизненной позицией, отношением к миру, к смыслу осуществляемой деятельности. Важное значение имеет духовное богатство внутреннего мира личности, её постоянная направленность на творческое действие во внешнем мире.

Получить представление о структурных компонентах личности (индивидуальности) позволяют различные подходы (Г. Олпорт, Р. Б. Кеттел, Г. Айзенк, В. С. Мерлин, Б. Г. Ананьев, Д. А. Леонтьев). Однако составление психологического портрета возможно только при тщательном изучении и описании различных сторон («сфер») личности [1].

Таким образом, актуальность данной темы определяется, с одной стороны, её малой изученностью, а с другой стороны, возрастающим влиянием КВН на молодых людей вследствие его большой популярности.

Целью настоящей работы стало выявление психологических особенностей участников команд КВН, имеющих разный опыт игры.

Выборочную совокупность составили студенты вузов – игроки команд КВН. Всего обследовано 44 респондента (18 девушек и 26 юношей) в возрасте от 17 до 24 лет.

В качестве психологического инструментария были использованы методики: «16-факторный личностный опросник» Р. Кеттелла, «Тест юмористических фраз» (ТЮФ) А. Г. Шмелёва, опросник «МАС» М. А. Кубышкиной, «Самоактуализационный тест» (САТ) Э. Шостром (модификация Ю. Е. Алешиной, Л. Я. Гозмана, М. В. Загика и М. В. Кроза), «Определение креативности взрослой личности» Н. Ф. Вишняковой. Математическая обработка проводилась с помощью программы STATISTICA 6.0.



С целью определения степени влияния игры КВН на формирование личностных особенностей игроков выборка была разделена на две группы в зависимости от опыта игры: первая группа – опытные (играют более 3 лет), вторая группа – начинающие (1–2 года) игроки.

На рисунке 1 представлены результаты, полученные по тесту Р. Кеттелла. Статистический анализ, проведённый с помощью U-критерия Манна-Уитни, показал, что в выборках опытных и начинающих игроков существуют значимые различия по факторам А, В, С, G, N ( $U_{эмп.} < U_{кр.}$ ;  $p \leq 0,01$ ). Статистически значимая разница по другим шкалам отсутствует.

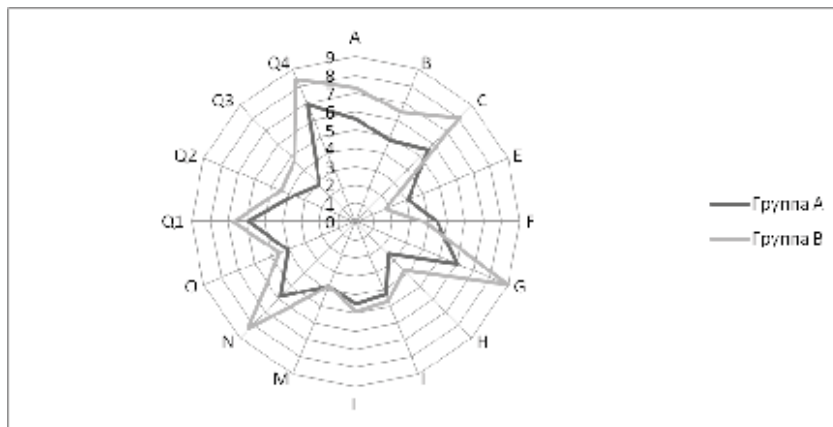


Рис 1. Профили личности начинающих (А) и опытных (Б) игроков

*Примечание.* Фактор А – «замкнутость-общительность», фактор В – «низкий интеллект – высокий интеллект», фактор С – «эмоциональная нестабильность – эмоциональная стабильность», фактор Е – «подчинённость – доминантность», фактор F – «сдержанность – экспрессивность», фактор G – «подверженность чувствам – высокая нормативность поведения», фактор Н – «робость – смелость», фактор I – «жесткость – чувствительность», фактор L – «доверчивость – подозрительность», фактор М – «практичность – мечтательность», фактор N – «прямолинейность – дипломатичность», фактор O – «спокойствие – тревожность», фактор Q1 – «консерватизм – радикализм», фактор Q2 – «конформизм – неконформизм», фактор Q3 – «низкий самоконтроль – высокий самоконтроль», фактор Q4 – «расслабленность – напряжённость».

Мы видим, что в группу опытных игроков входят люди, отличающиеся эрудированностью и остроумием, склонностью к экспериментированию (В, Q1). Их характеризует умение работать в команде (А, N), повышенная эмоциональная возбуждённость в момент игры (Q4) и в то же время реалистичность восприятия действительности, а также способность глубоко понимать социальные проблемы и «границы» своего поведения (С, Е, G). «Новички» часто переоценивают себя и свои способности (O), прямолинейны (N), более эмоциональны (С, G), не всегда способны контролировать своё поведение и импульсивно принимают решения (Q3).

Корреляционный анализ, проведённый с помощью критерия Пирсона, показал наличие положительной связи между факторами А и Е ( $r=0,56$ ;  $p<0,05$ ), А и С ( $r=0,46$ ;  $p<0,05$ ), G и Е ( $r=0,44$ ;  $p<0,05$ ) и отрицательной – между факторами G и Н ( $r=-0,50$ ;  $p<0,05$ ). Иными словами, чем сильнее ориентирован

игрок КВН на взаимодействие с окружающими, тем в большей степени он стремится оправдать их ожидания. Чем важнее для игрока моральные нормы, тем чаще он проявляет дипломатичность и более осторожен в высказываниях. Методика «ТЮФ» А. Г. Шмелёва была использована не столько для оценки уровня чувства юмора, сколько для определения наиболее волнующих молодых людей жизненных вопросов. Результаты показали, что наиболее высокий рейтинг занимают такие темы, как «человеческая глупость» (13,8), «карьера» (12,7), «пагубные привычки» (11,2). Значимыми также являются «различия между полами» (10,3) и «мода» (10,2), «семейных неурядицы» (9,6), «социальные проблемы» (9,6) и «деньги» (9,5). Наименьшее внимание уделяется темам «агрессии» (4,9) и «бездарности в искусстве» (4,7), что может свидетельствовать о возможном «вытеснении» болезненных для молодых людей вопросов, связанных непосредственно с их проявлением в творческой деятельности. Статистически значимые различия между опытными игроками и новичками проявились в такой тематике, как «деньги» ( $U_{\text{эмп.}} = 85$ ;  $U_{\text{кр.}} = 113$ ;  $p \leq 0,01$ ), «мода» ( $U_{\text{эмп.}} = 85$ ;  $U_{\text{кр.}} = 113$ ;  $p \leq 0,01$ ); «социальные проблемы» ( $U_{\text{эмп.}} = 98$ ;  $U_{\text{кр.}} = 113$ ;  $p \leq 0,01$ ); «человеческая глупость» и «семейные неурядицы» ( $U_{\text{эмп.}} = 120$ ;  $U_{\text{кр.}} = 113$ ;  $p \leq 0,01$ ). Итак, начинающих игроков КВН в большей степени волнуют темы «деньги», «мода» и «социальные проблемы», опытных игроков – «семейные неурядицы» и «человеческая глупость».

Результаты теста «МАС» М. А. Кубышкиной, направленного на выявление доминирующей мотивации (стремление личности к социальному престижу, соперничеству и достижению цели), показали, что средние значения по всем шкалам у опытных игроков оказались выше, чем у новичков (табл. 1). Кроме того, игроки, имеющие опыт участия в КВН, мотивированы, прежде всего, состязательностью игры и в меньшей степени стремятся к социальному престижу. Для опытных игроков КВН – это игра, где есть возможность реализовать свой творческий потенциал; они получают удовольствие от самого процесса игры. Начинающие игроки мотивированы преимущественно на достижение результата. Ориентация на успех характеризует их как активных и инициативных молодых людей, стремящихся преодолевать препятствия и рисковать ради победы.

Таблица 1

**Показатели доминирующей направленности участников КВН**

| Шкалы                             | Средние показатели по группе «новичков» | Средние показатели по группе опытных игроков |
|-----------------------------------|-----------------------------------------|----------------------------------------------|
| Стремление к социальному престижу | 8,0                                     | 8,4                                          |
| Стремление к соперничеству        | 7,9                                     | 9,8                                          |
| Стремление к достижению цели      | 8,5                                     | 8,9                                          |

Самоактуализационный тест (САТ) даёт представление о развитии творче-

ского и духовного потенциала личности. Оценки теста, находящиеся в пределах 60–76 баллов, свидетельствуют о высоком уровне, а 40–50 – о низком уровне самоактуализации личности.

По нашим данным, средний показатель самоактуализации в группе опытных игроков составил 62 балла, тогда как в группе новичков – 44 балла. Статистически достоверными оказались различия между выборками игроков по шкалам: «компетентность во времени» ( $U_{\text{эмп.}} = 84$ ;  $U_{\text{кр.}} = 130$ ;  $p \leq 0,01$ ) и «реактивная чувствительность» ( $U_{\text{эмп.}} = 121$ ;  $U_{\text{кр.}} = 130$ ;  $p \leq 0,05$ ). Также значимая разница зафиксирована в «представлениях о природе человека» ( $U_{\text{эмп.}} = 54$ ;  $U_{\text{кр.}} = 107$ ;  $p \leq 0,01$ ), «принятии агрессии» ( $U_{\text{эмп.}} = 121$ ;  $U_{\text{кр.}} = 130$ ;  $p \leq 0,05$ ) и «креативности» ( $U_{\text{эмп.}} = 84$ ;  $U_{\text{кр.}} = 107$ ;  $p \leq 0,01$ ). Достоверной разницы между шкалами: самоподдержка, ценность самоактуализации, спонтанность, самоуважение, самопринятие, синергия, контактность, познавательные потребности – не выявлено.

Таким образом, мы можем заключить, что опытные игроки хорошо ориентируются во времени, в полной мере чувствуют происходящее в настоящий момент, получая удовольствие от того, что делают. Они способны отдавать себе отчёт в своих потребностях, чувствах и мотивах деятельности; быстро и адекватно реагируют на изменение ситуации; в целом понимают психологию человека и воспринимают людей такими, какие они есть; характеризуются выраженной творческой направленностью.

Это подтверждают результаты, полученные по методике «Определение креативности взрослой личности» Н. Ф. Вишняковой (рис. 2).

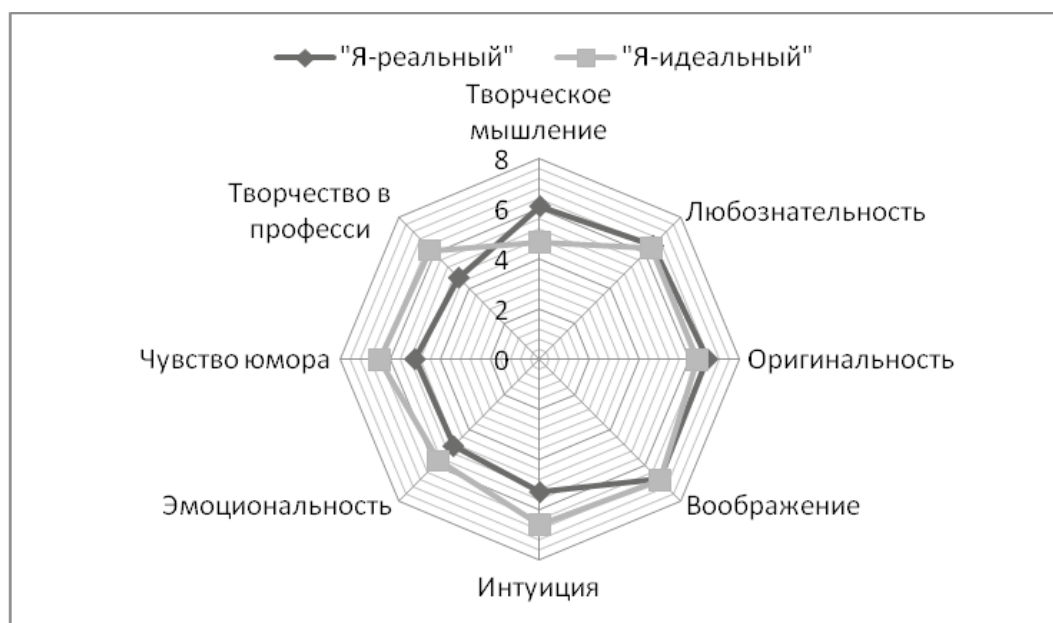


Рис. 2. Профили креативности образов «Я» у начинающих игроков

Можно заметить, что у начинающих игроков соотношение профилей «Я – реальное» и «Я – идеальное» выглядит более гармоничным за счёт равномер-

ного распределения компонентов креативности. «Я – идеальное» оценивается респондентами выше «Я – реального», за исключением развитого воображения и способности продуцировать оригинальные идеи. Заметный разрыв между реальным и идеальным образами «Я» по параметрам «творческое мышление», «творчество в профессии» и «чувство юмора», по-видимому, связан с ощущением малой самооффективности в результате недостаточности игрового опыта. Кроме того, он может свидетельствовать о наличии резерва и творческого потенциала у участников команды КВН.

Профили креативности игроков со стажем заметно смещён как раз в сторону компонентов, характеризующих творческое мышление, чувство юмора и творческое отношение к профессии (рис. 3).

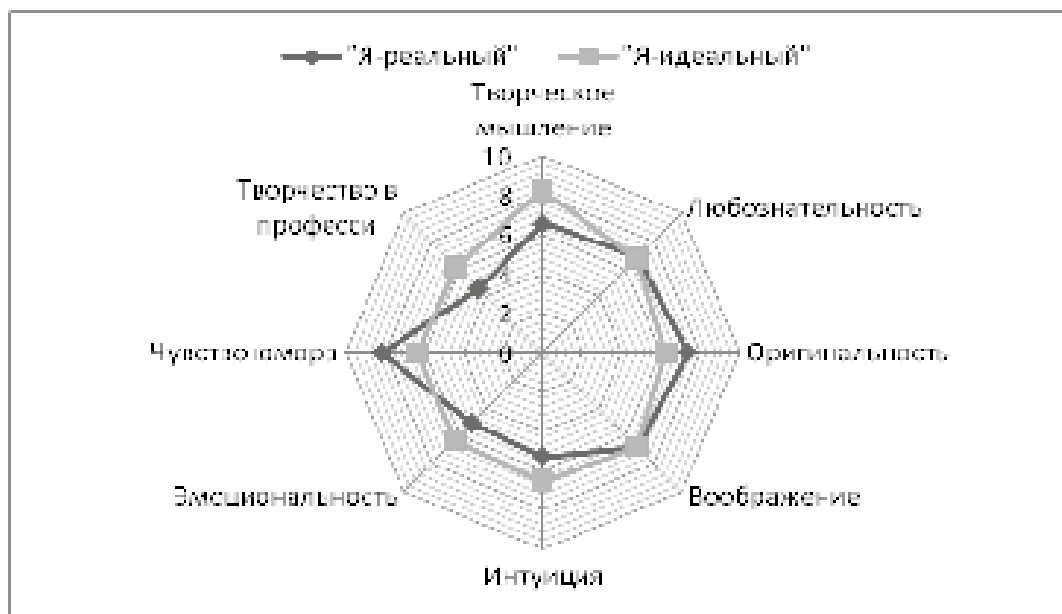


Рис. 3. Профили креативности образов «Я» у опытных игроков

Численные значения показателей любознательности и воображения, представленные в структуре «Я – реальное», у опытных игроков соответствуют «Я – идеальному», а в случае с чувством юмора и оригинальностью даже превышают. Иными словами, респонденты переоценивают развитость этих качеств у себя, что свидетельствует о завышенной самооценке по ключевым параметрам креативности для данного вида деятельности.

Статистический анализ по критерию Манна-Уитни показал, что в образе «Я – реальном» достоверные различия между выборками респондентов существуют по шкалам «творческое мышление» ( $U_{\text{эмп.}} = 17,5$ ;  $U_{\text{кр.}} = 113$ ;  $p \leq 0,01$ ), «интуиция» ( $U_{\text{эмп.}} = 88$ ;  $U_{\text{кр.}} = 113$ ;  $p \leq 0,01$ ), «чувство юмора» ( $U_{\text{эмп.}} = 8$ ;  $U_{\text{кр.}} = 113$ ;  $p \leq 0,01$ ), «воображение» ( $U_{\text{эмп.}} = 122$ ;  $U_{\text{кр.}} = 113$ ;  $p \leq 0,05$ ).

В образе «Я – идеальное» значимая разница проявляется по шкалам «воображение» ( $U_{\text{эмп.}} = 99$ ;  $U_{\text{кр.}} = 113$ ;  $p \leq 0,01$ ), «любопытность» ( $U_{\text{эмп.}} = 128$ ;  $U_{\text{кр.}} = 138$ ;  $p \leq 0,05$ ) и «чувство юмора» ( $U_{\text{эмп.}} = 106$ ;  $U_{\text{кр.}} = 113$ ;  $p \leq 0,01$ ).

Таким образом, полученные результаты исследования позволяют судить о том, что обе группы участников команд КВН, несомненно, обладают креатив-

ными качествами, среди которых необходимо отметить чувство юмора, оригинальность, интуицию. Им свойствен азарт, соперничество и стремление к социальному престижу. На статистически значимом уровне доказаны различия между более опытными игроками и менее опытными по ряду личностных особенностей с приоритетом у первых.

### Список литературы

1. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с. – (Серия «Мастера психологии»).
2. Будаев, П. Е. Понятие «хронотопа» и анализ КВН: социально-политический аспект / П. Е. Будаев // Гуманитарные и социально-экономические науки. – 2008. – № 5. – 147–150.
3. Будаев, П. Е. КВН – хронотроп : дис. ... канд. социол. наук : 22.00.06 / П. Е. Будаев. – Ростов-н/Д, 2009. – 154 с.
4. Букланс, Д. Г. КВН как феномен современной массовой культуры : коммуникативный аспект : дис. ... канд. культурологии : 24.00.01 / Д. Г. Букланс. – Киров, 2010. – 182 с.
5. Букланс, Д. Г. Коммуникативное пространство игры КВН / Д. Г. Букланс // Вестник Вятского гос. гуманитар. ун-та. – 2009. – Т. 4. – № 3. – С. 189–192.
6. Захарченко, А. Е. Организация досуговой деятельности в условиях влияния массовой культуры : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А. Е. Захарченко. – Оренбург, 2008. – 198 с.
7. Ковалёв, М. Н. КВН как социокультурное явление современного российского общества // Научные труды аспирантов и докторантов ФНПК МосГУ. – М. : Социум, 2003. – Вып. 19. – 122–132.
8. Ковалёв, М. Н. КВН (Клуб весёлых и находчивых) как социокультурное явление современной России: дис. ... канд. социол. наук : 22.00.06 / М. Н. Ковалёв. – М., 2004. – 139 с.
9. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн – СПб. : Питер, 2008. – 720 с. – (Серия «Мастера психологии»).





## Psychological Features of KVN Team Members with Different Playing Experience

**I. A. Sergeeva**

*Irkutsk State Railway Transport Engineering University, Irkutsk*

**K. V. Varykhanova**

*Irkutsk National Research Technical University, Irkutsk*

**Abstract.** *The article presents empirical studies of the psychological features of the participants in the KVN teams with different playing experiences. Differences in characterological properties, dominating motivation, level of development of creativity of respondents are revealed. It is shown that the more experienced participants of KVN (experience of more than 3 years) are characterized by greater creativity, ability to teamwork, and ability to deeper understanding the social problems and realizing the «boundaries» of their behavior in comparison with beginners who have 1-2 years of playing experience. The new players often overestimate themselves and their abilities, they are more ambitious or arrogant, they cannot always control their emotions and behavior and are prone to impulsive decision making.*

**Key words:** *KVN, creativity, personality, motivation, psychological features, self-actualization, creative thinking, humor.*

**Сергеева  
Ирина Альбертовна**

*кандидат биологических наук,  
доцент кафедры «Философия  
и социально-гуманитарные науки»*

*Иркутский государственный  
университет путей  
сообщения*

*664074, г. Иркутск, ул. Чернышев-  
ского, 15*

*тел.: 8(3952)638399  
e-mail: sergirina55@mail.ru*

**Sergeeva  
Irina Albertovna**

*Candidate of Sciences (Biology),  
Associate Professor of Philosophy  
and Social and Humanitarian  
Sciences Department*

*Irkutsk State Railway Transport  
Engineering University*

*15 Chernyshevsky St, Irkutsk, 664074*

*tel.: 8(3952)638399  
e-mail: sergirina55@mail.ru*

**Варыханова  
Клара Викторовна**

*кандидат биологических наук,  
доцент кафедры социологии и  
психологии*

*Иркутский национальный исследо-  
вательский технический универси-  
тет*

*664074, г. Иркутск, ул. Игошина, 4*

*тел.: 8(3952)405499  
e-mail: varklar@mail.ru*

**Varykhanova  
Klara Viktorovna**

*Candidate of Sciences (Biology),  
Associate Professor of the Sociology  
and Psychology Department*

*Irkutsk National Research Technical  
University*

*4 Igoshin St, Irkutsk, 664074*

*tel.: 8(3952)405499  
e-mail: varklar@mail.ru*

## Правила оформления статей, предназначенных для размещения в научно-практическом журнале «Педагогический ИМИДЖ», и условия публикации

1. Для опубликования в научно-практическом журнале «Педагогический ИМИДЖ» принимаются научные статьи, научные обзоры, научные рецензии и отзывы (далее – статьи), соответствующие научным направлениям (в соответствии с Номенклатурой научных специальностей, по которым присуждаются учёные степени):

### Педагогические науки

13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования

13.00.02 Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)

13.00.03 Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия)

13.00.04 Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры

13.00.05 Теория, методика и организация социально-культурной деятельности

13.00.08 Теория и методика профессионального образования

### Психологические науки

19.00.01 Общая психология, психология личности, история психологии

19.00.05 Социальная психология

19.00.07 Педагогическая психология

19.00.10 Коррекционная психология

2. Присланные в редакцию материалы должны отличаться оригинальностью, актуальностью, научной новизной, объективностью изложения, обоснованностью, отсутствием плагиата и фальсификации. Не рассматриваются материалы, ранее опубликованные в других печатных, электронных изданиях или представленные на рассмотрение в другие издания, а также содержащие лишь обзор научной литературы по теме исследования.

3. Статья должна иметь хороший стиль изложения, быть написана языком, понятным не только специалистам в данной области, но и широкому кругу читателей. Для этого может потребоваться дополнительное объяснение специализированных научных терминов в тексте статьи.

4. Статья направляется в редакцию в одном экземпляре на бумаге формата А4 (фактический адрес редакции: 664007, г. Иркутск, ул. Красноказачья, д. 10-А, Институт развития образования Иркутской области, редакционно-издательский центр) и в электронном формате по адресу: [ri@iro38.ru](mailto:ri@iro38.ru). Рукописные вставки не допускаются. При отправке статьи по электронной почте в строке «Тема» необходимо написать: «Для публикации в научно-практическом журнале».

5. В сопроводительном письме рекомендуется указать наименование журнальной рубрики, где предполагается размещение статьи (информация о рубриках размещена на сайте: <http://journal.iro38.ru/>).

6. Структура статьи должна иметь следующую последовательность:

– шифр УДК (располагается в верхнем левом углу; шрифт – Times New Roman; кегль – 14 обычный);

– заглавие статьи на русском языке (отличается ёмкостью и информативностью; располагается по центру, без отступа; шрифт – Times New Roman; кегль – 16; выделение жирным шрифтом);

– сведения об авторе(-ах) на русском языке (шрифт – Times New Roman; кегль – 14;

выделение нежирным курсивом);

- аннотация на русском языке (шрифт – Times New Roman; кегль – 12; выделение нежирным курсивом; интервал полуторный; выравнивание по ширине; отступа первой строки нет; число печатных знаков с пробелами – от 250 до 1050);

- ключевые слова на русском языке (шрифт – Times New Roman, кегль – 12; выделение нежирным курсивом; интервал полуторный; выравнивание по ширине; отступа первой строки нет);

- заглавие статьи на английском языке (отличается ёмкостью и информативностью; располагается по центру; шрифт – Times New Roman; кегль – 16; выделение жирным шрифтом);

- сведения об авторе(-ах) на английском языке (шрифт – Times New Roman; кегль – 14; выделение нежирным курсивом);

- аннотация на английском языке (шрифт – Times New Roman; кегль – 12, выделение нежирным курсивом; интервал полуторный; выравнивание по ширине; отступа первой строки нет; число печатных знаков с пробелами – от 250 до 1050);

- ключевые слова на английском языке (шрифт – Times New Roman; кегль – 12; выделение нежирным курсивом; интервал полуторный; выравнивание по ширине; отступа первой строки нет);

- основной текст статьи (см. ниже);

- библиографический список (см. ниже).

Не рекомендуется менять расположение вышеперечисленных частей статьи.

7. В сведения об авторе и каждом из соавторов (при наличии) необходимо включить:

- фамилию, имя, отчество, которые указываются без сокращений;

- учёную степень, учёное звание;

- должность, место работы, которые пишутся без сокращений, с обязательным указанием почтового индекса и юридического адреса учреждения, номера рабочего телефона;

- контактную информацию (почтовый индекс и адрес, e-mail, контактный телефон).

8. Аннотация должна раскрывать суть научной проблемы, рассматриваемой в статье, кратко излагать предмет и задачи исследования, новизну и основные результаты, включать исследовательский вывод.

9. Ключевые слова (общее количество не более 15, внутри ключевой фразы не более 9) отражают содержание текста в терминах объекта, научной отрасли и методов исследования.

10. Требования к содержанию и оформлению основного текста статьи:

- в структуру текста необходимо включить постановку задачи (вопрос, на который даётся ответ в статье), краткое введение, цель исследования, анализ существующих методологических подходов к решению данной задачи, исследовательскую часть, систему доказательств и научную аргументацию, описание результатов исследования, выводы или заключение, библиографический список;

- объём статьи не должен превышать 0,5 учётно-издательского листа (20 000 печатных знаков с пробелами), включая список литературы, таблицы и не более 4 иллюстраций; вопросы, связанные с изменением объёма, решаются в индивидуальном порядке между автором(-ами) и редакцией;

- текстовый редактор – Microsoft Word;

- выравнивание по ширине;

- ориентация – книжная;

- шрифт – Times New Roman;

- кегль – 14, обычный (без уплотнения);

- текст без переносов;
- межстрочный интервал – 1,5 (полуторный);
- абзацный отступ – 1,25 см (не допускается создание абзацной строки с помощью пробелов или клавиши «Табуляция»);
- левое поле – 2,5 см, верхнее, нижнее, правое поля – по 2 см;
- не допускается более одного пробела между словами;
- тире в тексте должно быть средним. Также оно применяется в числовом обозначении диапазонов, интервалов (например, 1941–1945, 13:00 – 13:45). Дефис обозначается маленькой чертой;
- используемые маркированные списки должны отличаться единообразием на протяжении всей статьи (при размещении списков рекомендуется использовать «–»);
- кавычки «», скобки [ ], ( ) и другие знаки должны быть сохранены аналогичными на протяжении всей статьи. Если внутри закавыченного текста содержится другой закавыченный текст, то он оформляется кавычками с английской раскладки клавиатуры “...”;
- нумерация страниц автоматическая, сквозная, начиная с первой страницы; производится в правом верхнем углу;
- статья может включать графические материалы: рисунки, графики, фотографии и др. Данные материалы должны быть выполнены в чёрно-белой гамме, иметь сквозную нумерацию, не выступать за границы полей, располагаться в тексте после ссылок на них. Шрифт надписей к материалам – Times New Roman, размер шрифта – 12, межстрочный интервал – 1,0 (одинарный). Графические материалы (в растровых форматах – TIFF, JPG, PNG) с разрешением не менее 300 точек/дюйм, кроме расположения по тексту статьи, прилагаются к статье отдельными файлами;
- таблицы следует создавать в режиме таблиц («Добавить таблицу»). Слово «Таблица» располагается в правом верхнем углу. Например:

Таблица 1

Название..... (через один интервал)

|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |

Каждая таблица располагается после ссылки на неё (напр.: табл. 1) и должна иметь нумерационный и тематический заголовки.

Ширина таблицы не должна быть больше полосы набора текста. Не следует включать отдельную графу «Единицы измерения». Ссылки на таблицы в тексте обязательны. Если в статье одна таблица, она не нумеруется. Таблицы не должны разрывать предложение, их нужно располагать после абзаца. При повторной ссылке на таблицу пишут: (см. табл. 1). Если предложение начинается со слова «Таблица», то это слово пишется полностью, если указанное слово стоит в середине или в конце предложения, то пишут сокращённо: (табл. 1);

– библиографический список должен размещаться под названием «Список литературы», оформляться в соответствии с ГОСТ 7.1-2003 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления», иметь автоматическую нумерацию источников, расположенных по алфавиту. В списке должны приводиться только те источники, на которые автор ссылается в тексте. В библиографических описаниях книг обязательно указывать общее количество страниц; в библиографических описаниях описываемых разделов книг, статей – интервал страниц.



В список следует включать описание источников, в основном отражающих современное состояние исследований по проблеме. Библиография в списке литературы приводится на языке оригинала;

– в статье должны находиться ссылки на все виды опубликованных и неопубликованных документов. Ссылки на цитируемые в основном тексте статьи источники приводятся в виде цифр, соответствующих номеру работы в библиографическом списке и заключаются в квадратные скобки; в необходимых случаях указывается том (выпуск, часть и т. д.), например: [5, т. 3, с. 79].

11. В конце статьи, присланной в редакцию, должна быть надпись: «Статья публикуется впервые», ставится дата и подпись автора (соавторов). Подпись автора заверяется в канцелярии учреждения.

12. Автор(-ы) несёт(-ут) ответственность за содержание и стиль статьи, качество перевода на английский язык требуемых данных. Автоматизированный перевод с помощью программных систем не допускается. Редакция перевод не обеспечивает.

13. В одном выпуске возможна публикация не более одной работы автора. Публикация второй работы допускается при условии соавторства.

14. Статьи аспирантов публикуются бесплатно при условии наличия официального письма, подтверждающего факт обучения в аспирантуре. Обязательно наличие рецензии научного руководителя.

15. Статья, присланная в редакцию, не должна сопровождаться никакими внешними рецензиями и рекомендациями.

16. Представленная автором(-ами) статья рецензируется экспертом – признанным специалистом по тематике рецензируемых материалов (доктором наук, кандидатом наук), назначенным редакционной коллегией журнала. Рецензии хранятся в редакции журнала в течение пяти лет и предоставляются по запросам Министерства образования и науки Российской Федерации. Редакция предоставляет автору(-ам) копии рецензий без подписи и указания фамилии, должности, места работы рецензента.

17. При наличии замечаний рецензента возможен возврат материала автору(-ам) на доработку.

18. Редакция оставляет за собой право не рассматривать материалы, оформленные с отступлениями от указанных выше правил.

19. Редакция направляет автору(-ам) представленных материалов копии рецензий или мотивированный отказ в публикации.

20. Не принятые к опубликованию рукописи не возвращаются.

21. Корректурa автору(-ам) не высылается, и вся дальнейшая сверка проводится редакцией по авторскому оригиналу.

22. Автору(-ам) рекомендуется проверять файлы, входящие в электронную версию статьи, на наличие в них вредоносных программ (вирусов). При обнаружении таких программ присланные в редакцию файлы будут немедленно удалены.

23. Перепечатка материалов без разрешения редакции запрещена, ссылки на журнал при цитировании обязательны.

24. Вознаграждение (гонорар) за опубликованные статьи не выплачивается.

25. Предоставление автором(-ами) статьи в редакцию журнала «Педагогический ИМИДЖ» означает согласие с изложенными правилами, согласие на размещение полной версии статьи в сети «Интернет», на официальном сайте Научной электронной библиотеки (<http://elibrary.ru/>) и на сайте журнала (<http://journal.iro38.ru/>) в свободном доступе, а также согласие на использование персональных данных в открытой печати.

Электронная версия «Порядка направления, рецензирования и опубликования» размещена на сайте журнала (<http://journal.iro38.ru/>).

Журнал открыт для дискуссионных материалов, поэтому его содержание может не отражать точку зрения редакционной коллегии. Авторы несут ответственность за подбор и достоверность приведённых фактов, цитат, статистических данных, имён собственных и иных сведений, а также за использование данных, не предназначенных для открытой печати.

Научно-практический журнал  
**«ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИМИДЖ»**

**Выпускающий редактор:** Ж. Г. Кустова

**Редакторская группа:** Л. В. Берсенева,  
Н. М. Валюшина, Е. Н. Кузнецова.

**Технический редактор:** В. В. Воробьёв

**Дизайн и вёрстка:** Е. В. Говорина

ISSN 2409-5052



9 772409 505004

**Дата выхода в свет:** 30.03.2018

**Отпечатано:** Типография государственного автономного  
учреждения дополнительного профессионального образования  
Иркутской области

«Институт развития образования Иркутской области»

664023, г. Иркутск, ул. Лыткина, д. 75 а

Тел./факс: 8(3952)500904

E-mail: [info@iro38.ru](mailto:info@iro38.ru).

Свободная цена.

Печать офсетная. Бумага офсетная. Формат 70 x 108/16.

Усл. печ. л. 18,76.

Тираж 500 экз. Заказ № 18-178.